

A LINGUAGEM NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Ana Raquel Araújo Botas Pateiro

Mestrado em Educação Especial

**Novembro, 2013 - Departamento de Ciências da Educação e do
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

A LINGUAGEM NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Ana Raquel Araújo Botas Pateiro

**Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Educação Especial
sob a orientação da Prof. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes**

**Novembro, 2013 – Departamento de Ciências da Educação e do
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho, não seria possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas que de alguma forma contribuíram para a sua execução. Assim aqui fica a minha gratidão:

À Professora Maria Celeste de Sousa Lopes pela orientação, pelo seu conhecimento, pela perseverança que sempre teve comigo, por toda a atenção e tempo precioso que me dedicou, ao longo deste trabalho. Muito grata pela disponibilidade, compreensão e espírito crítico.

A minha eterna gratidão em particular aos meus maravilhosos pais, pela educação que me deram e por acreditarem sempre nas minhas capacidades, proporcionando-me um maior crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

À minha cunhada Mónica, pelo companheirismo nas horas mais difíceis.

À grande amiga Fátima Santos, pela sua amizade, pelo estímulo para tirar o Mestrado e pelo seu apoio ao longo de todo o percurso.

Ao Filipe, pela ajuda na etapa final do meu trabalho e pela disponibilidade prestada.

Ao meu querido marido pelo incentivo para prosseguir até ao fim.

Aos meus queridos filhos, pelo tempo que não lhes pude dedicar. Foi neles que encontrei a força para prosseguir e é para eles que vai o meu, obrigada meus tesouros!

A LINGUAGEM NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

RESUMO

Com a elaboração do presente trabalho procuramos refletir acerca da problemática do Síndrome de Down e compreender os mecanismos de comunicação e linguagem nas crianças portadoras deste mesmo Síndrome, pois a linguagem verbal é o instrumento ou meio de comunicação e representação por excelência.

Assim, propusemo-nos, apresentar um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de aquisição da linguagem nestas crianças, suas habilidades e limitações. Neste estudo realçamos a importância do recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa, permitindo esta superar inúmeras barreiras e obstáculos comunicativos.

Através dum estudo de caso, foi-nos possível tomar consciência da necessidade de otimizar estratégias e recursos ao nível da Linguagem, com vista ao progresso da criança. A intervenção efetuada permitiu ao aluno evoluir nas suas aquisições, quer ao nível do seu desenvolvimento global, quer ao nível da Linguagem em particular.

Palavras-chave

Linguagem, Síndrome de Down, Trissomia 21, Comunicação Alternativa e Aumentativa da Linguagem

THE LANGUAGE IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

SUMMARY

With the preparation of this research work we want to reflect on the issue of Down Syndrome and understand the mechanisms of communication and language in children who carry this same syndrome because verbal language is the instrument or means of communication and representation par excellence.

So, we decided to present a more thorough understanding of the process of language acquisition in these children, their abilities and limitations. In this study highlight the importance of the use of Augmentative and Alternative Communication, allowing this to overcome numerous obstacles and communicative barriers.

Through a case study, we were able to become aware of the need to optimize resources and strategies at the level of language, with a view to the child's progress. The intervention allowed the student made progress on their purchases, both in terms of their overall development level and at the level of language in particular.

Keywords

Language, Down Syndrome, Trisomy 21, Alternative and Augmentative Communication Language

ÍNDICE

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Summary	4
Índice.....	5
Índice de Figuras	8
Índice de Quadros	9
Abreviaturas	10
Introdução	12
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. Síndrome de Down	16
1.1. Abordagem histórica do conceito de Síndrome de Down	17
1.2. Conceito de Síndrome de Down.....	17
1.2.1. Tipos de Síndrome de Down	20
1.2.2. Fatores de risco.....	21
1.3. Características da criança com Síndrome de Down	21
1.3.1. Características físicas	21
1.3.2. Características fisiológicas	23
1.3.3. Desenvolvimento motor	23
1.3.4. Perspetiva psicossocial.....	24
1.3.5. Desenvolvimento da linguagem na criança com Síndrome de Down	27
1.4. A Família da criança com Síndrome de Down.....	29
1.5. A inclusão na criança com Síndrome de Down	30
1.5.1. Conceito de inclusão	30
1.5.2. Formação de professores numa perspetiva de educação inclusiva.....	33
2. Comunicação, linguagem e fala.....	35
2.1. Comunicação.....	36
2.2. Linguagem.....	37

2.2.1.	Linguagem oral	38
2.2.2.	Linguagem escrita	42
2.3.	Fala.....	44
2.4.	Caracterização da linguagem	45
2.4.1.	Formas de linguagem	45
2.4.2.	Funções da linguagem.....	46
2.4.3.	Elementos da linguagem/fala	47
2.5.	Desenvolvimento da linguagem	48
2.6.	Perturbações da linguagem.....	49
2.7.	Sistemas alternativos de comunicação	51
2.7.1.	Classificação dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação	52
2.7.2.	Sistemas de Comunicação.....	55
II – ESTUDO DE CASO		61
1.	Caracterização do contexto.....	64
1.1.	O Meio	65
1.2.	A turma.....	66
1.2.1.	Diagnóstico geral da turma.....	69
2.	Caracterização do aluno	71
2.1.	Identificação do aluno/história familiar	72
2.2.	História desenvolvimental/clínica	72
2.3.	Situação escolar.....	73
2.4.	Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF	74
2.4.1.	Atividade e participação.....	74
2.4.2.	Fatores ambientais.....	75
2.4.3.	Funções do corpo	76
2.5.	Avaliação do aluno na área da linguagem.....	77
2.5.1.	Nível atual da linguagem do aluno.....	77
2.5.2.	Pontos fortes e fracos do aluno.....	78

3.	A Intervenção na área da Linguagem	80
4.	Estratégias/Recursos de Intervenção	83
5.	Atividades elaboradas com o aluno	86
5.1.	1ª Sessão - Identificação de imagens.....	87
5.2.	Lengalenga	88
5.3.	História – momento de partilha com a turma	89
5.4.	Jogo de Linguagem	89
5.5.	Marcar as presenças dos meninos que estão na sala/marcar as rotinas diárias.....	90
5.6.	Exploração de um livro de estimulação sensorial	92
5.7.	Utilização das TIC.....	93
5.8.	Atividades com a utilização de símbolos SPC	93
5.9.	Jogos elaborados com símbolos variados.....	97
5.10.	Lotos de imagens.....	98
6.	Avaliação da Intervenção Junto do Aluno.....	99
	Conclusão.....	102
	Bibliografia	104
	ANEXOS.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolos de comunicação (Anexo 1)	58
Figura 2 – Símbolos de comunicação (Anexo 2)	58
Figura 3 – Imagens diversas	87
Figura 4 – História em grande grupo.....	89
Figura 5 – Identificação de fotografias.....	90
Figura 6 – Momento de acolhimento.....	91
Figura 7 – Visita à Biblioteca.....	92
Figura 8 – TIC “Jogo das Mímocas”	93
Figura 9 – Dossier de símbolos SPC (anexo 8, 9 e10)	94
Figura 10 – Culinária com auxílio de símbolos SPC	94
Figura 11 – Os alimentos.....	95
Figura 12 – Livro elaborado com símbolos SPC.....	96
Figura 13 – Alimentos SPC (Anexo 10).....	96
Figura 14 – Símbolos SPC (Anexo 12)	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes da linguagem.....	39
Quadro 2 – Domínios linguísticos	39
Quadro 3 – Domínios da linguagem oral e fala.....	40
Quadro 4 - Metalinguagem.....	41
Quadro 5 – Domínios da linguagem escrita	43
Quadro 6 – Formas de Linguagem	46
Quadro 7 – Funções de Linguagem.....	46
Quadro 8 – Elementos da Linguagem	47
Quadro 9 – Nivel etário	66
Quadro 10 – Sexo dos alunos	66
Quadro 11 – Percurso escolar dos alunos.....	66
Quadro 12 – Profissão dos pais	67
Quadro 13 – Profissão das mães.....	67
Quadro 14 – Habilitações literárias dos pais	68
Quadro 15 – Habilitações literárias das mães.....	68
Quadro 16 – Linguagem compreensiva.....	84
Quadro 17 – Linguagem expressiva	85
Quadro 18 – Grelha de avaliação dos níveis de desempenho	99
Quadro 19 – Grelha de comparação do antes e após a intervenção	100

ABREVIATURAS

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade: Crianças e Jovens

ISAAC - International Society for Aumentative and Alternative Communication

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCS - Picture Communication Symbols

PEI - Programa Educativo Individual

PEL - Perturbação Específica de Linguagem

QI - Quociente de inteligência

SAAC - Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

SD - Síndrome de Down

Sistema PIC - Pictogram Ideogram Communication

SPC - Sistema Pictográfico de Comunicação

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

UIE - Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência

“Vós mestres educadores, tendes nas mãos o futuro do mundo.”
Leibniz

INTRODUÇÃO

Sabemos, à partida, que os trabalhos sobre o Síndrome de Down surgiram há muitos anos, por volta do século XIX, e a cada dia novos estudos surgem com propostas inovadoras sobre o assunto.

As características das crianças com Síndrome de Down são inúmeras, mas uma das principais manifesta-se nas perturbações da linguagem, capazes de interferirem na comunicação e no restante processo de desenvolvimento.

Assim, quisemos aprofundar os nossos conhecimentos relativamente ao Síndrome de Down, à aquisição da linguagem nas crianças em geral e nas crianças com Síndrome de Down em particular, e de certa forma saber como intervir perante esta problemática.

Quando o desenvolvimento da linguagem se encontra comprometido, é essencial uma intervenção nos primeiros anos de vida, que permita uma progressão gradual, respeitando o nível de desenvolvimento individual.

Assim, este trabalho de investigação tem como principais finalidades perceber e minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças com Síndrome de Down na área da linguagem, procurando aprofundar qual a melhor forma de intervenção; caracterizar a problemática de crianças com Síndrome de Down; tomar consciência, enquanto professores, da necessidade de intervir ao nível da Linguagem, desenvolvendo estratégias/recursos adequados, no sentido de otimizar as potencialidades destas crianças.

A criança com Síndrome de Down necessita de um ambiente enriquecedor e estimulante. É importante realizar com as mesmas um trabalho sistemático e bem estruturado que as ajude a organizar bem a informação e a preparando-as para posteriores aquisições mais complexas ao longo do seu crescimento.

É neste contexto que surge este projeto, cujo tema é “A Linguagem na criança com Síndrome de Down”, tendo como pergunta de partida: Como adequar a intervenção de forma a diminuir as dificuldades ao nível da linguagem compreensiva e expressiva nas crianças com Síndrome de Down?

Tendo como base esta pergunta de partida, delineamos os seguintes objetivos:

- Aprofundar os nossos conhecimentos sobre o Síndrome de Down;

- Saber como se processa a aquisição na criança com Síndrome de Down.
- Identificar o tipo de Intervenção a realizar com crianças com Síndrome de Down ao nível da estimulação da linguagem
- Avaliar as competências da criança em estudo, ao nível da Linguagem e delinear estratégias e recursos que fomentem o seu desenvolvimento
- Avaliar o resultado da intervenção

Este trabalho está estruturado em duas partes fundamentais, uma parte teórica e uma parte empírica. A primeira parte é composta pelo capítulo 1, onde começamos por fazer uma abordagem teórica ao nível da criança com Síndrome de Down e das suas características e posteriormente, no capítulo 2, fazemos uma abordagem ao tema da Linguagem. Terminada a parte teórica do nosso trabalho, passamos à parte empírica, na qual nos propusemos fazer um Estudo de Caso em que a criança em estudo é do sexo masculino, tem 9 anos de idade, é portadora de Trissomia 21 e apresenta muitas dificuldades ao nível da Linguagem.

O método de recolha de dados será de cariz qualitativo: a análise documental e recolha de dados, a observação direta e o registo espontâneo. A recolha elaborada através deste método, permite-nos conhecer melhor a respetiva criança, e compreender o tipo de acompanhamento e intervenção que a criança está a beneficiar. Delineamos estratégias de intervenção na estimulação da Linguagem, nomeadamente referimos alguns programas de comunicação alternativa. Pretendemos otimizar estratégias e recursos, com vista ao progresso desta criança ao nível da Linguagem.

Para Albano Estrela (1994), o principal objetivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.

Pretendemos fazer um trabalho de carácter científico, isto porque “(...) a apresentação de (...) teses traduz o resultado de uma pesquisa mais ou menos demorada, aprofundada e exigente e é fruto da aplicação de métodos, técnicas e regras subjacentes ao processo de investigação científica.” Fernandes (1994, p.144)

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. SÍNDROME DE DOWN

1.1. Abordagem histórica do conceito de Síndrome de Down

A história oficial da Síndrome de Down (SD) começa no século XIX. Até então, os deficientes mentais eram vistos como um único grupo homogêneo.

Tal como está descrito em Sampedro et al (1993), o nome de SD foi uma homenagem de Lejeune ao médico inglês, John Langdon Down, que chamou a atenção de um grupo de pessoas até então ignorado. Foi em 1866 que John Langdon Down, médico inglês, publicou um trabalho no qual descreveu algumas características da Síndrome que hoje tem o seu nome. Down merece o crédito pela descrição das características clássicas desta condição, distinguindo essas crianças de outras com Deficiência Mental.

Segundo Rett e Horst (1996), é possível classificar a SD por graus de gravidade de acordo com o QI eventualmente atingível, o desenvolvimento motor-estático, a motricidade fina, a recepção sensorial, a capacidade linguística, as condições circulatórias. Segundo os mesmos autores, a capacidade física e intelectual e, com isso também, o desenvolvimento pedagógico e social apresentam uma curva ampla nestas crianças. Existem crianças com SD que não vão além do nível de uma criança de dois anos. Sabe-se que à medida que a idade avança, a discrepância entre a idade cronológica e a idade mental aumenta. (Rett e Horst, 1996)

De acordo com Rynders (1986), citado por Morato (1995), calcula-se que exista um milhão de pessoas com SD em todo o mundo.

1.2. Conceito de Síndrome de Down

O material genético do ser humano não pára de sofrer mutações, mesmo sob o risco de provocar anormalidades cromossômicas.

A história oficial da SD no mundo começa no século XIX, como descrita no ponto anterior. Down publicou um ensaio, em Inglaterra, no qual descreveu um conjunto de crianças com determinadas características diferentes das outras crianças com atrasos mentais. Denominou este quadro clínico como “mongolian type of idiocy” – idiota tipo mongólico. Baseou este nome, “mongoloids” – mongolóides, pelo facto de essas crianças terem muitas parecenças com os habitantes da Mongólia. Posteriormente, este

termo deixou de ser cientificamente usado, passando a designar-se esta doença de “Down Syndrome” – Síndrome de Down. (Werneck, 1993)

Segundo Morato (1995), só em 1958 os inúmeros avanços no estudo dos cromossomas humanos possibilitaram ao cientista Jerome Lejeune determinar de que forma resulta a Trissomia do cromossoma n.º 21. Estudando os cromossomas dessas pessoas, percebeu que ao invés de terem 46 cromossomas por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Este cromossoma supranumerário pode ser trazido para o zigoto tanto pelo pai como pela mãe, devido a um defeito na maturação da célula embrionária e, precisamente na proporção de 1:3. Lejeune identificou este cromossoma extra justamente no par 21, que em vez de dois, passava a ter três cromossomas. Por esta razão, a SD é também denominada Trissomia do par 21. Trata-se do resultado de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal em qualquer idade, mas esta anomalia cromossômica tem uma incidência média de 1 em 550 recém-nascidos, e que aumenta com a idade materna e paterna, bem como certas predisposições genéticas fixas, herdadas, no caso de estarem presentes muitos sintomas parciais da SD nos pais.

Santos (1985), refere que as crianças com SD apresentam traços muito característicos, tais como: occipital plano; inclinação dos eixos palpebrais para fora e para cima; nariz curto e achatado; boca pequena com língua grande e irregular; orelhas pequenas; mãos pequenas, quadradas e pesadas com dedos curtos; excessiva separação entre o 1.º dedo e 2.º dedo dos pés; maturação sexual tardia, a menarca nas meninas com SD aparece mais tarde e os meninos têm órgãos genitais mais pequenos; pele seca; hipotonia da musculatura, verifica-se enquanto bebé que é pouco ativo. A hipotonia diminui com o tempo, e a criança acaba por conquistar, embora mais tarde que as outras, as diversas etapas do desenvolvimento: sustentar a cabeça, virar-se na cama, gatinhar, sentar, andar e falar.

Síndrome quer dizer conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. Um dos sintomas é o atraso intelectual. Mas para além das razões de ordem biológica, outros fatores, de ordem ambiental, podem exacerbar ou limitar a função intelectual. (Werneck, 1993)

O atraso intelectual é um sintoma. No caso da Síndrome de Down, o funcionamento do cérebro é afetado pela presença de material genético extra. De acordo com o grau de

comprometimento do indivíduo, o retrato mental pode ser classificado de leve, moderado, severo ou profundo. (Werneck, 1993)

Segundo Siegfried, citado por Werneck (1993), a razão pela qual crianças com SD apresentam atraso mental está relacionada com anormalidades cerebrais. Normalmente, o cérebro dessas crianças é menor, tem menos células e algumas funções quimioneurológicas são diferentes. Provavelmente, alguns genes do cromossoma extra interferem no desenvolvimento normal do sistema nervoso e nas funções químicas do cérebro.

A SD ou Trissomia 21 faz parte do grupo de encefalopatias não progressivas, pelo que não se agrava ao longo do tempo. (Lefèvre, 1985)

O desenvolvimento das crianças com SD depende do grau de gravidade da perturbação, da possibilidade de apoio pedagógico-terapêutico precoce e contínuo e da educação consequente na família.

O exercitar prematuro da motricidade, com o objetivo da aprendizagem da marcha livre, é uma condição importante para o desenvolvimento do comportamento e da fala, bem como do auto-cuidado. Quanto melhor a criança falar, mais ajustado e normal será o seu comportamento social. Estas crianças conseguem aprender a ler e a escrever, se tiverem treino pedagógico-terapêutico persistente e individual. Menos de 10% das crianças com SD que têm um suporte educacional adequado têm atraso mental profundo.

Não há cura disponível para a SD. A incidência de nascimentos de crianças com SD é semelhante em todas as raças: na asiática, na negra e na branca.

Estimular um bebé com SD no seu primeiro ano de vida é fundamental. Devem estar envolvidas em programas de estimulação precoce, receber educação e treino vocacional apropriado, além de um excelente cuidado médico. Um bom e constante acompanhamento médico impede, entretanto, que eventuais complicações possam atrapalhar o seu desenvolvimento.

1.2.1. Tipos de Síndrome de Down

A SD pode ter diferentes origens, existindo três tipos de Trissomia 21 (Jiménez, 1993; Escribá, 2002), a *Trissomia Homogénea*, a *Trissomia em Mosaico* e a *Trissomia por Translocação*.

Trissomia Homogénea: Caso mais frequente de SD, afectando cerca de 90% dos casos. Erro de distribuição do cromossoma está presente antes da fertilização, sendo que todas as células serão idênticas;

Trissomia em Mosaico (Mosaicismo): É um dos tipos de trissomia com menor incidência, surgindo apenas em 5% dos casos. Aqui o erro na distribuição dá-se na 2ª ou 3ª divisões celulares. As suas consequências são tão mais graves, quanto mais cedo ocorre a divisão. A criança terá no par 21, células normais e células trissômicas;

Trissomia por Translocação: Aparece nos restantes 5% dos casos. O indivíduo possui os habituais 46 cromossomas, mas a sua estrutura cromossômica não é a correta. Parte de um cromossoma está unida à totalidade de um outro, sendo mais afetados os grupos 13-15 e 21-22. A translocação pode acontecer no momento em que se produz a divisão celular. Neste caso, será importante o despiste através do cariótipo – análise cromossômica – pois um em cada três casos de translocação acontece porque um dos pais é portador da mesma, aumentando o risco de ter outro filho afetado. Apesar dos pais, quer a mãe quer o pai, serem pessoas física e intelectualmente normais, as suas células possuem apenas 45 cromossomas.

A existência de diferentes tipos de trissomia poderia fazer supor diferentes formas de abordagem e intervenção. No entanto, a forma de expressão de diferentes SD não evidencia grandes disparidades, pelo que também não necessita de diferentes formas de intervenção.

1.2.2. Fatores de risco

Apesar de não existir nenhum factor que determine obrigatoriamente a presença do SD no feto, sabe-se que há indivíduos que têm um risco maior, designadamente casais com histórias familiares de SD, casais com uma gravidez prévia afetada e a idade da mãe. A partir dos 35 anos de idade, as mulheres têm maior probabilidade de conceber um filho afectado por SD. A probabilidade vai aumentando à medida que aumenta a idade da mãe (Escribá, 2002). Assim temos que aos 30 anos a probabilidade é de 1 para 700, aos 34 anos é de 1 para 500, aos 35 anos é de 1 para 450, aos 38 anos é de 1 para 200, aos 40 anos é de 1 para 100 e aos 44 a probabilidade é de 1 para 40.

Este tipo de famílias pode e deve obter aconselhamento genético.

1.3. Características da criança com Síndrome de Down

Foram realizadas inúmeras investigações, a partir dos anos 50, nas quais se fez uma comparação entre as crianças com SD e a população normal. Neste âmbito, Fischer (1988) menciona défices ao nível da comunicação, afeto, contacto visual, atenção, competências linguísticas e comportamentos pré-verbais, sócio-comunicativos, nestas crianças, sendo a área da comunicação aquela em que o atraso é mais visível.

Mas temos que considerar que neste grupo de crianças existe uma grande diversidade e variabilidade. Há a possibilidade de que a variabilidade intra-grupo seja tão grande que anule a significância das diferenças nos dois grupos comparados. Embora a documentação desta variabilidade seja principalmente o desenvolvimento cognitivo, podemos deduzir que ela existe também nos outros aspetos do desenvolvimento.

1.3.1. Características físicas

De entre todas as características físicas relacionadas, as mais frequentes e úteis ao diagnóstico neo-natal são as seguintes (Lambert e Rondall, 1982):

Cabeça – Mais pequena que o normal;

Fontanelas – Podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde do que na criança normal;

Nariz – É pequeno e com a parte superior achatada;

Olhos – São ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Bruchfield);

Orelhas – São pequenas, assim como os lóbulos auriculares;

Boca – É relativamente pequena e a língua é do tamanho normal, mas em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança, pode sair ligeiramente da boca;

Dentes – São pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes;

Pescoço – É tipicamente curto;

Mãos – São pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão;

Pés – Podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé;

Pele – Aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce;

Cabelos – São finos, relativamente ralos e lisos.

1.3.2. Características fisiológicas

Além das características físicas descritas anteriormente, as características fisiológicas são também um traço comum aos indivíduos com SD. Vários autores, tais como Lacerda (1997) e Escribá (2002), indicam a prevalência de cardiopatias congênitas em cerca de 40-50% dos casos. A cardiopatia é um dos fatores mais importantes na sobrevivência dos indivíduos com SD, que em 50% dos casos vivem para além dos 50 anos de idade.

Associados aos problemas cardíacos, os indivíduos com SD apresentam ainda problemas musculoesqueléticos com sequelas a nível neurológico (Escribá, 2002), problemas de obesidade, que podem e devem ser controlados através de uma dieta cuidada (Lacerda, 1997), problemas visuais e auditivos, como por exemplo estrabismo e formação de cataratas (Lacerda, 1997; Escribá, 2002) e complicações imunológicas, aumentando o risco de sofrer infeções.

Os indivíduos com SD apresentam problemas associados (alguns já referidos), dos quais se destacam: cardiopatia – 50%; problemas respiratórios – 40%; hipotonia generalizada – quase 100%; variação térmica – 100%; obesidade – acima de 50%; problemas de linguagem – quase 100%; atraso mental – 100%; instabilidade atlantoaxial – 12 a 20%; problemas de visão – 60%; problemas de audição – 50%; má formação da tiróide – 4%; problemas odontológicos – quase 100%; distúrbios digestivos – 12%; hepatite (A ou B) – 70%. (Tezza, 1995)

Segundo o mesmo autor, a instabilidade atlantoaxial surge destacada porque pode impedir a participação dos alunos em certas atividades. A instabilidade atlantoaxial é descrita como instabilidade, subluxação ou deslocamento da primeira e segunda vértebras cervicais (C1 e C2).

1.3.3. Desenvolvimento motor

As crianças portadoras de SD passam por uma sequência de desenvolvimento semelhante às crianças ditas normais. No entanto, esse desenvolvimento realiza-se de uma forma mais lenta e com o passar dos anos o atraso nas capacidades motoras vai ficando cada vez mais distante da normalidade.

À medida que a idade avança, as diferenças no desenvolvimento entre as crianças ditas normais e com SD aumentam. Por exemplo, a criança com o desenvolvimento normal rebola com cinco meses, enquanto que a criança com SD apenas o fará dois a três meses mais tarde; a criança com SD senta-se sem apoio por volta dos onze meses, altura em que a criança normal já se mantém em pé; e os primeiros passos são dados com diferença de cerca de um ano. (Trancoso et al, 2004)

Segundo Henderson et al. (1981) e Latsh e Anson (1996), citados por Oliveira (2006), referem que o comportamento motor das crianças portadoras de SD inclui movimentos lentos, pouco precisos, parecendo pouco coordenados e menos eficientes que os movimentos das crianças ditas normais.

Os indivíduos com SD apresentam uma hipotonia generalizada e reflexos lentos, assim como um atraso mental e psicomotor, nomeadamente ao nível da aquisição do andar.

De acordo com os mesmos autores, esta hipotonia tem origem no sistema nervoso central e afecta toda a musculatura da criança. Com o passar do tempo, a hipotonia tende a diminuir, mas permanecerá toda a vida, em graus diferentes.

As crianças com SD apresentam ainda uma consciência imatura do seu corpo, tornando-se por isso necessário a realização de exercícios que envolvam o esquema corporal. Uma evolução positiva nesta área permite uma maior independência da criança tanto a nível físico, pessoal como social.

Os problemas cardíacos referidos anteriormente influenciam diretamente o rendimento psicomotor dos indivíduos com SD, que se cansam com maior facilidade. (Escribá, 2002)

1.3.4. Perspetiva psicossocial

Segundo Sampedro et al (1993), a criança com SD apresenta um desenvolvimento mais lento do que as crianças ditas normais. O atraso pode ser de grau leve, moderado ou grave, sendo que a maioria dos casos estão classificados como atraso mental de grau moderado, sendo apenas 10% classificados como grau grave.

Assim, a criança deve ser alvo de estimulação desde que nasce, de forma a lhe ser possível desenvolver todo o seu potencial cognitivo.

Sob o ponto de vista dos mesmos autores, os indivíduos com SD apresentam maiores défices em aspetos como:

Perceção (capacidade de discriminação visual e auditiva, reconhecimento táctil, cópia e reprodução de figuras geométricas, rapidez percetiva);

Atenção (necessitam de maior tempo para dirigir a atenção de um estímulo para outro e têm dificuldade de inibir ou reter as respostas, dando por isso um maior número de respostas erradas);

Memória (dificuldades na categorização concetual e na codificação simbólica);

Linguagem (atraso no desenvolvimento da linguagem relativamente a outras crianças, desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo, alguma falta de relação lógica na narração).

De acordo com Escribá (2002) é frequente coexistirem os seguintes comportamentos: falta de iniciativa para começar uma tarefa com um objetivo pré-definido, inconstância na realização das próprias tarefas, tendência para se distraírem com frequência com pequenos estímulos do meio ambiente e tendência para a hiperatividade e movimento.

As dificuldades de adaptação social a novas situações dos indivíduos com SD causam dificuldades na aprendizagem e lentidão na realização de novas tarefas. Segundo Kirk e Gallagher (1996), cabe à família a responsabilidade de adaptá-lo socialmente, favorecendo o desenvolvimento da independência e autonomia.

Segundo Telmo (1990), a compreensão da realidade e o modo como a criança com SD se adapta e lida com essa realidade não correspondem ao esperado para a maioria das crianças da sua idade. O seu desenvolvimento processa-se mais lentamente e reflecte-se na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e na resolução de problemas.

De acordo com o autor supracitado, sua forma de compreender a realidade poderá manter-se simples e concreta ao longo da sua vida, o que lhe causará dificuldades em situações que impliquem a compreensão de muitas informações em simultâneo. O mesmo autor refere ainda que o seu pensamento é menos flexível em comparação com o das outras pessoas. Estas dificuldades poderão causar-lhe problemas de adaptação nas várias situações da sua vida, e o seu comportamento não será adequado à sua idade cronológica.

Existem diferenças a nível do desenvolvimento intelectual destas crianças, que poderão influenciar de modo diferente as aprendizagens que elas farão em contacto com um mesmo ambiente. Enquanto que para umas a “realidade” consiste apenas nos objetos e pessoas com quem têm contacto direto, para outras a realidade alarga-se pouco a pouco e passa a incluir mais elementos do presente e do passado. Ambas irão organizar as experiências que vão tendo na interação com o ambiente, a partir das respostas que forem capazes de encontrar. Essas respostas dependerão dos conceitos que tiverem formado sobre o tempo, o espaço, etc. A quantidade e qualidade das suas aprendizagens dependerão da dimensão e conceito de realidade que cada criança tiver. (Telmo, 1990)

Segundo Rett et al. (1996), o jovem com SD tem menos condições para disfarçar os seus sentimentos, sensações e excitações. O chamado “sentimento de pudor”, não está suficientemente desenvolvido. Estas crianças embora não apreendam o conteúdo e significado de expressões obscenas, têm uma grande capacidade de as fixarem e utilizam-nas frequentemente, porque provavelmente se divertem com a reação de “espanto” dos adultos ou apenas por provocação.

De acordo com os mesmos autores, as crianças com SD podem manifestar um maior interesse por experiências corporais porque as oportunidades e estímulos para outras atividades são mais limitados. Têm a necessidade de criar relações pessoais, que se forem ignoradas ou aparentemente suprimidas desencadearão dificuldades quer para os próprios, quer para os outros. Assim, é necessário que aprendam comportamentos sociais adequados nos seus relacionamentos pessoais.

Segundo Rodrigues (2011), quando a criança obtiver alguma independência tal como dar os primeiros passos, pedir o que quer, através das primeiras palavras ou gestos, alimentar-se com pouca ajuda, deve ir para a escola. As crianças com SD são capazes de

ter uma vida perfeitamente normal sendo necessário a aceitação e compreensão das suas diferenças por parte da sua família, colegas e profissionais. Esta questão deve ser abordada com naturalidade. O mundo da criança com SD pode parecer esquisito para muitos, mas estas crianças têm muito em comum com as outras, pois também brincam, riem, choram, têm amigos e gostam das mesmas atividades.

1.3.5. Desenvolvimento da linguagem na criança com Síndrome de Down

A linguagem desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afetivo e intelectual da criança, fornecendo-lhe um meio efetivo de comunicação. Ao comunicar por meio de uma linguagem, a criança estrutura as suas ideias e emoções e vai aprendendo as regras dessa linguagem.

De acordo com Trancoso et al (2004), o processo de aprendizagem da linguagem é complexo e desenvolve-se sempre num contexto social. A comunicação inicia-se desde o princípio da nossa existência, os choros, por exemplo, já poderão ser considerados um meio de comunicação. A área da linguagem tem sido descrita pela literatura como aquela que mais tardiamente se desenvolve nas crianças com SD.

De acordo com Oelwein, citado por Leitão (2000), serão fundamentalmente quatro os fatores que os professores e os investigadores apontam como responsáveis pelo atraso de linguagem em crianças com SD:

- diferença nos estímulos envolvimentoais e expetativas parentais;
- deficiências auditivas;
- perturbações articulatórias;
- problemas relacionados com a identidade e permanência do objeto.

Para vários autores, Candel, citado por Flórez e Troncoso (1991), Sampedro, Blasco e Hernández (1993), existe, nestas crianças um desajuste entre os níveis compreensivo e expressivo da linguagem. Estes autores, opinam que a nível da compreensão, a evolução destas crianças é paralela à de uma criança dita normal, mesmo atrasada em relação ao

tempo e pelos défices que apresentam em aspetos particulares de organização do comportamento.

Barrio, citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que estas crianças têm dificuldade em compreender frases mais complexas, onde estão implícitas frases subordinadas ou formas verbais no passado ou no futuro.

Kumin (1997), refere que estas crianças costumam ter problemas de processamento auditivo junto com uma variedade de outras dificuldades que interferem na sua compreensão da linguagem. Há que fazer notar, sem dúvida, que têm, geralmente, muitas mais dificuldades para se expressarem devido, entre outros aspetos, aos seus problemas cognitivos e motores. Custa-lhes, por exemplo, sequenciar as palavras para expressarem uma ideia ou pedir um esclarecimento quando não entendem alguma coisa – é o que se denomina lacuna receptivo – expressiva.

Candel, citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que estas crianças são muito mais tranquilas, mais apáticas e estes poderão ser fatores que se repercutem negativamente nas suas habilidades comunicativas.

Segundo alguns autores (Murillo, 1993 e Kumin, 1997), a faceta expressiva da linguagem vê-se afetada por fatores externos e internos, nomeadamente:

- Externos – diferenças nos estímulos ambientais e/ou expectativas dos pais (o ambiente deficitário é prejudicial para o desenvolvimento da linguagem).
- Internos – dificuldades respiratórias, que devido à hipotonia geral, estas crianças têm dificuldade para manter e prolongar a respiração; transtornos fonatórios, que implicam alterações do timbre da voz, parecendo esta mais grave, de timbre monótono e às vezes gutural; problemas auditivos, estudos indicam uma incidência de perdas auditivas que variam de ligeiras a moderadas, pelo que a capacidade auditiva, sem estar gravemente alterada, é inferior à normal.

Kumin (1997) refere que, embora na primeira infância o léxico seja limitado, investigações demonstram que as crianças/jovens com SD vão desenvolvendo o seu vocabulário durante toda a sua vida, no entanto, ele terá de ser concreto e não abstracto. Assim, tal como já se referiu, quantas mais experiências tiverem neste sentido, mais palavras aprenderão. Nos momentos da rotina escolar, a linguagem está sempre

presente, por isso a escola deve permitir que todas as crianças se expressem através de sorrisos, gestos ou palavras. É importante saber que ela precisa falar da mesma maneira que deve ser ouvida.

1.4.A Família da criança com Síndrome de Down

De acordo com Pimentel (1997), o bebê com SD necessita desde o primeiro momento de todos os cuidados por parte da família, sendo assim importante, que apesar das dificuldades dos pais em adaptarem-se à situação, procurem enfrentar e aceitar a realidade.

Tanaka e Niwa (1991), citados por Pimentel (1997), após analisarem o conteúdo de entrevistas retrospectivas do que foi a vivência da deficiência dos seus bebês com SD, concluíram que: a adaptação foi um processo muito mais longo do que o choque inicial; o estado psicológico das mães ficou muito afetado pelo desenvolvimento dos seus filhos; todas as mães experimentaram pelo menos dois grandes choques emocionais antes da criança ter idade escolar.

Os estádios do processo de adaptação encontrados, segundo Pimentel, foram:

“Choque inicial” – neste momento que inicia desde o nascimento antes cerca dos três-quatro meses de vida, a mãe sofre sentimentos de dor, zanga e desespero, medo, frustração e ansiedade, negação da existência do bebê, necessidade de proteção, desorientação, culpabilidade e ansiedade face à vida profissional;

“Obrigação de cuidar do bebê” – a mãe, neste momento adequa as suas expectativas, sentimentos de maternalização e aceita a responsabilidade, embora muitas ainda não foram capazes de abandonar a expectativa do seu filho vir a ter um desenvolvimento normal;

“Tomada de consciência de um atraso no desenvolvimento” – as mães que ainda não estão completamente refeitas do choque inicial e estão ainda exaustas pelo esforço emocional inicial, sentem este período como psicologicamente muito difícil;

“Adaptação ao bebê com SD” – são capazes de alterar os seus critérios de avaliação, não comparando os seus bebês com os normais, de aceitar a deficiência e reconfirmar o seu afeto pelo bebê com deficiência, conseguindo assim, encontrar alegria com o seu desenvolvimento muito próprio;

“Estabelecimento de uma nova concepção sobre os indivíduos com deficiência” – nesta altura as mães tentam viver o dia-a-dia, embora continuem a admitir que sentem ansiedade relativamente ao futuro.

Segundo o mesmo autor, o equilíbrio do elemento diferente, bem como o dos restantes membros da família, depende da adequação das relações que se estabelecem, e em particular do equilíbrio dos elementos cuidadores, principalmente a mãe e o pai. É fundamental garantir a essas famílias, e em particular aos pais, apoio social adequado, apoio psicológico e referências seguras, ajudando-os a perceber que não estão sós.

1.5.A inclusão na criança com Síndrome de Down

1.5.1. Conceito de inclusão

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. (Correia, 2003)

O processo de “acolhimento” das crianças com deficiência no sistema de ensino regular, foi moroso e passivo de grandes alterações, que ainda hoje se fazem sentir.

Os termos Integração e Inclusão apresentam-se distintos quanto ao seu significado, em que o termo de Integração, tal como referencia Duarte (1998) é acompanhado pela concepção de que se devem criar medidas adicionais nas escolas para responder aos alunos com alguma necessidade específica, enquanto que o termo Inclusão tem como objetivo primordial reestruturar o seu sistema educativo para alcançar as crianças portadoras de uma deficiência.

No entanto, na opinião de Duarte (1998) tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil pois visa uma mudança profunda, não só nas estruturas pedagógicas já concebidas,

como também a nível cultural. A escola dita “tradicional” orienta-se para uma organização rígida e com fins determinados, de forma que há uma dificuldade explícita na adaptação às novas circunstâncias que a inclusão visa, pois a diversidade em oposição à homogeneidade é o principal marco desta realidade, e que, conseqüentemente, leva a que haja uma mudança radical no que respeita às atitudes dos profissionais e da sociedade em geral, à formação dos mesmos e à criação de um clima de colaboração entre todos no sentido de poder responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, o que na escola “tradicional” não se vivencia. (Correia e Martins, 2000)

A filosofia da Inclusão acarreta, por um lado, um conjunto de mudanças radicais no sistema de ensino mas por outro, traz vantagens não só para os alunos com NEE, mas para toda a comunidade escolar.

Neste sentido, Correia (2003) evidencia um conjunto de vantagens que beneficiará os envolvidos no processo educativo, por exemplo no que se refere às vantagens para a comunidade escolar: proporciona a existência de um objeto comum para toda a comunidade, o diálogo existente entre professores do ensino especial e do ensino regular. Permite que ambos adquiram um conjunto de competências, o facto de se trabalhar em parceria alivia o stress associado ao ensino, há uma partilha de estratégias de ensino que visam a uma adequação destas a cada criança. Os ambientes inclusivos tornam o trabalho mais estimulante, uma vez que há uma experimentação de várias metodologias e consciencialização das suas práticas, e como refere Correia (2000) ajuda a quebrar o isolamento em que os professores trabalham favorecendo o desenvolvimento de amizades, entre todo o tipo de crianças, proporcionando aprendizagens similares e interações. Segundo Rodrigues (2011), a preocupação do desenvolvimento integral da criança dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas sem nunca esquecer as suas limitações, e ainda os alunos sem NEE poderão compreender que todos somos diferentes e que essas diferenças têm que ser respeitadas e aceites.

Neste âmbito, e no entender do autor supracitado, para além das vantagens que poderá trazer, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades inclusivas, é necessário que estas se apoiem em princípios de justiça, igualdade, dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas para que os alunos possam beneficiar de

experiências enriquecedoras, aprender com os outros e adquirir um conjunto de aprendizagens e valores que conduzam à aceitação da diversidade. Em suma, como evidência Rodrigues (2000), a educação inclusiva constitui uma oportunidade para que todos possam conviver e beneficiar da riqueza que a diferença nos traz.

É necessário perceber que a escola pretende inserir todos os alunos no seu seio independentemente das suas características e necessidades, para isso é imprescindível entender o conceito de inclusão.

A inclusão é mais do que um juízo de valor; é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar. (Correia, 2003)

A educação inclusiva baseia-se assim, e no entender do autor supracitado, em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão de uma democracia, o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído.

Segundo o mesmo autor, o movimento inclusivo exige uma enorme reestruturação quer da escola, quer da classe regular de forma a provocar mudanças significativas nos ambientes educacionais de todos os alunos.

Segundo Correia (1999), poderá parecer simples receber uma criança com NEE na classe regular, mas o mais comum é a receção não ser a mais adequada, provocando neste aluno sentimentos de inadequação. No entanto, o professor tem um papel fundamental de colmatar ou minimizar situações de mal-estar. Para isso deve considerar um conjunto de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma. O professor deverá empenhar-se e sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE. Tal contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, desencadeando amizades mais duradouras

entre os alunos e solidificando princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros.

1.5.2. Formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva

Sendo que os processos de Integração e de Inclusão são uma realidade patente nas escolas do ensino regular, é compreensível que professores e educadores necessitem de uma formação específica. Correia (1999), refere que o sucesso da inclusão depende do desenvolvimento de programas de formação para professores que tenham em vista a aquisição de novas competências de ensino, de forma a darem resposta às necessidades educativas da criança e desenvolvam atitudes positivas face à integração.

No entanto, apesar das mudanças quantitativas concretizadas com a inclusão dos alunos com NEE nas escolas, Loff (1996) e Cró (1998) partilham da mesma ideologia de que esta evolução não foi acompanhada pelas mudanças qualitativas “exigidas”, nomeadamente no que se refere à formação de professores, sendo que esta é fulcral para uma mudança real na escola. (Loff, 1996)

Correia (1999) demonstra que dada a complexidade envolvente a esta temática de Integração e de Inclusão, a formação proporcionará aos docentes a aquisição de um conjunto de conhecimentos respeitantes a esta área como os fundamentos em que se baseia: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar, as formas de avaliação a recorrer, a compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que o aluno representa, reconhecer e aplicar as estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento, conhecer toda a legislação e, tentar sensibilizar os docentes para esta realidade.

O mesmo autor salienta a importância das interações entre professores de educação especial e professores do ensino regular, apontando estas como decisivas para o sucesso da integração. É essencial que sejam unidos todos os esforços no sentido da troca de experiências beneficie o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança.

Para além da devida formação, é muito importante para os professores que exista uma parceria com os pais, na educação de crianças com NEE. Ao falarmos de crianças com

NEE, e conseqüentemente na participação da família na vida escolar, obrigatoriamente reportámo-nos ao decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 3º, onde estão consagrados os direitos e os deveres dos pais relativamente à sua participação no seio escolar. Sendo os pais quem melhor conhece a criança, é crucial a sua ajuda, no sentido de darem informações valiosas aos professores, que deverão ser tidas em conta na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. (Correia, 2003)

2. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA

2.1. Comunicação

Verificamos que os termos Comunicação, Linguagem e Fala estão interrelacionados, sendo por vezes usados de forma indiscriminada, mas na verdade, são conceitos diferentes.

A comunicação é um processo de interação, que se desenvolve em contexto social, sendo necessários um emissor que codifica ou formula a mensagem e um recetor para a descodificar ou compreender. Neste processo deve estar presente o respeito, partilha e compreensão mútua. Fiadeiro (1993), citado por Nunes (2001)

Pode-se hoje afirmar, sem receio e em concordância com Leitão (2000) que foi com o Homo Sapiens, há já várias centenas de milhares de anos, que surgiram os primeiros episódios da História da Comunicação. Segundo o autor, a cria humana, é a mais pobre e frágil talvez da natureza, é fora do útero materno, que irá acabar de se formar. No aspeto neurobiológico os seus esquemas sensoriais e motores, bem como as inúmeras interconexões dos seus neurónios cerebrais (sinapses), irão acontecer fora já do ventre materno. Esta configuração somatossensorial e neurológica, é influenciada pelas relações familiares e sociais, é ainda indispensável o fator afetividade.

Podemos então dizer que comunicar é um processo ativo de troca de informação e de ideias entre pessoas, utilizando os vários tipos de linguagem.

Na comunicação, para além de se utilizar a linguagem oral, existem outros processos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros. O processo a usar está dependente do emissor, da mensagem a transmitir e do recetor.

Nunes (2001), refere que ao comunicar, a criança aumenta as suas capacidades e desenvolve as suas competências. As trocas que efectua com o meio ambiente, são uma mais valia para o seu desenvolvimento a nível global. Com o aumento da capacidade de comunicar, a criança vai possuir um maior domínio e controlo sobre o seu meio ambiente, assim como uma maior segurança e confiança.

A comunicação não é restrita a algumas espécies, pois todas as espécies desfrutam deste processo, através das mais variadas formas. Pode-se então dizer que a

comunicação entre dois seres é universal e constante. Comunicar é como respirar, um processo indispensável.

De acordo com Fiske “A Comunicação é uma daquelas atividades que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente. Comunicação é falarem uns com os outros, é a televisão, é divulgar informação, é o nosso penteado; é a crítica literária: A lista é interminável.” Fiske (1993, p. 56)

2.2. Linguagem

Se consideramos a comunicação como um processo universal, podemos dizer que a linguagem é específica. A linguagem é uma forma especial de comunicar e restringe-se ao Homem. É a mais importante via de expressão humana.

Segundo Sim-Sim, a palavra linguagem está sempre associada a uma outra palavra, a comunicação. “A linguagem serve para comunicar mas não se esgota na comunicação; por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos.” (2003, p.21)

Segundo Miller (1981), citado por Castro e Gomes (2000), a linguagem está presente em todo o lado, tal e qual como o ar que respiramos. Para além da linguagem ser um meio de comunicação, serve também de suporte do pensamento. Se estivermos a pensar, as ideias ocorrem no nosso pensamento sob a forma de palavras, por isso é complicado imaginar o que faríamos sem linguagem.

Ruiz & Ortega, citado por Bautista, R (1997) refere que a linguagem se trata de uma capacidade unicamente humana, destinada à representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias tendo em conta um sistema de símbolos.

Entre 1978-1991, Rosa Lima (2000), propõe uma definição de linguagem que contempla os conceitos de signo e sinal, assim linguagem seria "... a faculdade que o homem possui para comunicar o seu pensamento e, portanto, para qualquer sistema organizado com vista a este fim (...) também se emprega o termo linguagem para designar toda a organização de signos ou sinais que formam um sistema e que tendem a representar, a simbolizar ou designar outro objeto externo ao sistema" p.23

A criança compreende em função de dois aspetos: ser reconhecida pela outra pessoa e o significado que a informação tem para ela. Assim, Fernandes (1998), acha muito importante não esquecer que a criança compreende a linguagem do seu meio envolvente, e compreende o seu significado afetivo antes do significado semântico.

No seguimento do pensamento do mesmo autor chama-se linguagem a um conjunto de signos que permitem a um emissor, transmitir uma informação ou mensagem ao receptor. A estes signos correspondem conceitos e ideias definidas que se referem a informações sobre o contexto ou mundo envolvente. A língua por sua vez constitui a regra do jogo linguístico. A Linguagem faz parte da herança genética do homem e está intimamente ligada com o desenvolvimento cognitivo, desenvolvendo-se em correlação directa com zonas específicas do cérebro (área de Wernicke e Broca). Assim adquire-se linguagem naturalmente, desde que em redor se ouça falar. De facto, todos os animais têm a sua forma específica de comunicar.

Segundo Rebelo (2001), a linguagem pode ser expressa por essencialmente duas modalidades: oral e escrita. Cada uma destas modalidades tem características, símbolos e regras específicas. Por conseguinte, a aquisição de uma não se traduz na aquisição da outra.

2.2.1. Linguagem oral

Este tipo de linguagem inclui sons, palavras e frases com significado, organizados através de regras com alguma complexidade. Para se adquirir uma linguagem oral, é necessário passar por um processo que engloba a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão associadas, possibilitando assim o desenvolvimento das capacidades de perceber (linguagem compreensiva) e formular/produzir (linguagem expressiva). Este processo está dependente dos fatores cognitivos, biológicos, ambientais, psicossociais e a interação entre eles.

Bloom e Lahey (1978), citado por Franco, Reis e Gil (2003), dizem que a linguagem oral é uma junção de várias componentes, que se podem dividir em três níveis: Forma, Conteúdo e Uso.

De seguida, no Quadro 1, apresentam-se as componentes referidas anteriormente e os domínios respetivos de cada componente.

Quadro 1 – Componentes da linguagem

Componentes da linguagem	Forma			Conteúdo	Uso
Domínios linguísticos	Fonologia	Morfologia	Sintaxe	Semântica	Pragmática

Adaptado de: Franco, Reis e Gil (2003, p.19)

As componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas. Bloom e Lahey (1978), citado por Franco, Reis e Gil (2003).

Tendo em conta as características específicas que cada domínio linguístico engloba, através de um Quadro resumo, apresenta-se segundo Franco, Reis e Gil (2003) a definição de conceitos para cada domínio (Quadro 2), assim como, se apresenta um outro Quadro referente aos domínios da linguagem oral e fala (Quadro 3).

Quadro 2 – Domínios linguísticos

		Definição de conceitos
Domínios Linguísticos	Pragmático	<u>Domínio das regras do uso da língua</u> – capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação
	Fonológico	<u>Domínio da estrutura dos sons da língua</u> – capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respetivas combinações.
	Semântico	<u>Domínio das regras de realização semântica</u> – capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos significados respetivos. - Capacidade de classificar palavras, agrupando-as com base em atributos comuns (conceitos).
	Morfologia	<u>Domínio das regras morfológicas</u> – capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das

	Morfo-sintático		palavras.
		Sintaxe	<u>Domínio das regras sintáticas</u> – capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases.
	METALINGUAGEM		<u>Domínio das propriedades e operações da língua</u> – capacidade de pensar sobre a língua, através de um processo cognitivo de nível superior, que resulta num conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua.

Fonte: Franco, Reis e Gil (2003, p.20)

Quadro 3 – Domínios da linguagem oral e fala

Domínios da ling. Oral e fala		Indicadores
Aspetos supra - segmentais da fala		<ul style="list-style-type: none"> - Falar com expressividade; - Tipo de voz: baixa, alta, monocórdica; - Falar com ritmo acelerado, lento, norma; - Acentuar correctamente as palavras; - Utilizar diferentes tipos de entoação.
Pragmático		<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer contacto visual; - Utilizar a linguagem para comunicar; - Abordar assuntos; - Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto; - Identificar pistas para tomar a vez; - Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.
Fonológico	Recetivo	- Discriminar os sons da fala e as suas combinações.
	Expressivo	- Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.
Semântico (lexical; conceptual)	Recetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir ordens; - Identificar (quando nomeadas) representações de objetos, pessoas, ações em imagens; - Identificar um entre vários objetos, pessoas, ações; - Ouvir uma história/texto e: prever acontecimentos; localizar ações; relacionar as personagens com ações; definir a ideia principal; responder a perguntas com carácter inferencial; perceber relações causais, temporais, condicionais.

	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar acontecimentos; - Atribuir rótulos lexicais a: nomes, qualidades, ações; - Explicar o significado de: nomes, qualidades, ações; - Descrever gravuras; - Contar histórias a partir de... - Recontar histórias; - Substituir palavras por equivalentes ou opostas.
Morfo-sintático	Recetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir ordens.
	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar frases estruturalmente corretas; - Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. - Utilizar diferentes tipos de frases; - Utilizar frases com diferentes formas; - Integrar palavras de função, de conteúdo; - Usar Expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis; - Fazer concordâncias.

Fonte: Franco, Reis e Gil (2003, p.21)

Por fim apresenta-se um Quadro (Quadro 4) referente à metalinguagem, que inclui os domínios e indicadores respetivos a cada um.

Quadro 4 - Metalinguagem

Domínios	Indicadores
Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar, em palavras, fonemas/sílabas; - Segmentar/reconstruir foneticamente; - Segmentar/reconstruir silabicamente; - Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro fonémico/silábico numa palavra ouvida; - Fazer auto-correções na articulação e produção dos sons da fala; - Detetar rimas.
Semântico	<ul style="list-style-type: none"> - Completar frases ouvidas; - Detetar/julgar/explicar absurdos; - Descobrir várias significações de uma frase.
Sintático	<ul style="list-style-type: none"> - Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro numa frase ouvida; - Fazer auto-correções a nível da estrutura da frase; - Completar frases, alargando os enunciados orais.

Fonte: Franco, Reis e Gil (2003, p.22)

2.2.2. *Linguagem escrita*

A linguagem escrita advém do desenvolvimento da linguagem oral, por isso pode-se considerar que representa um outro sistema simbólico, que por sua vez se divide em receptivo (leitura) e expressivo (escrita).

Segundo Sim-Sim (1997), a linguagem escrita necessita de recorrer ao ensino formal, para desenvolver as competências referentes à extração de significados de cadeias gráficas (leitura) e produção de cadeias gráficas dotadas de significado (escrita). Sendo assim, a linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, não tem um desenvolvimento espontâneo e universal.

A expressão escrita tem como finalidade a comunicação através de uma mensagem escrita. A sua aquisição é um processo que se estende no tempo, pois relaciona-se com a capacidade complexa de requerer a integração de diferentes sub-processos.

Os processos relacionados com a leitura implicam a descodificação de símbolos gráficos (grafemas - letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), que se sobrepõem e lhe atribuem significado, sendo a sua aprendizagem a relação entre o que se ouve e se diz, entre o que se vê e lê. (Cruz, 1999)

A compreensão literal relaciona-se com a compreensão das palavras individualmente mas também a sua contextualização, sendo importante o reconhecimento e memória dos factos, como, as principais ideias, os detalhes, e a ordem dos acontecimentos. (Cruz, 1999)

A aquisição da expressão escrita pela humanidade é relativamente recente, tendo sido a última aquisição, no âmbito da hierarquia da linguagem. A linguagem escrita é um processo complexo de produção de comunicação escrita, não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, necessitando, por isso, de um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. (Sim-Sim, 1998)

A linguagem escrita implica a escrita correta de frases e textos, que englobam regras e estruturas gramaticais próprias da língua respetiva.

De seguida, apresenta-se a Quadro 5, onde estão sintetizados os aspetos mais importantes relativos ao domínio da linguagem escrita.

Quadro 5 – Domínios da linguagem escrita

	Cate- gorias	Sub-categorias		Indicadores	
Linguagem escrita	Leitura (Linguagem Recetiva)	Descodificaçã o do material escrito	Processo Visual		- Reconhecer grafemas e sílabas.
			Processo Fonológico/Or tográfico		- Associar grafema/fonema; - Reconhecer as convenções ortográficas.
		Compreensão	De palavras		- Aceder ao significado de palavras lidas.
			De textos	Literal	- Identificar personagens no material lido; - Localizar no espaço e tempo as ações. - Relacionar factos e ações com as personagens; - Extrair a informação principal do material lido; - Sequencializar as ações/informações.
				Infe- rencial	- Relacionar informações que extrai do material lido com informações que já detém; - Analisar criticamente o material lido; - Retirar a “moral” da história lida; - Extrair duplos sentidos no material lido; - Ler diferentes tipos de texto.
			Escrita (Linguagem Expressiva)	Produção de palavras	
Produção de frases		- Utilizar palavras de conteúdo, de função; - Construir frases com estrutura simples, expandida, complexa; - Fazer concordâncias.			

		Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos com diferentes intenções comunicativas; - Produzir texto com sequência lógica de ideias; - Aplicar marcas do texto escrito; - Aplicar sinais de pontuação; - Escrever diferentes tipos de texto.
--	--	--------------------	--

Fonte: Franco, Reis e Gil (2003, p. 27)

2.3. Fala

Segundo Franco, Reis e Gil (2003), a fala é universal e tão antiga quanto os próprios humanos, sendo o veículo universal da linguagem. Surgiu há cerca de 50 mil anos e apresenta um avanço significativo relativamente à escrita.

A aquisição da fala é feita à medida do desenvolvimento da criança e da interação desta com os adultos. Este processo ocorre de forma espontânea e a exposição à fala é suficiente para o desencadear e sustentar.

A fala é um modo verbal-oral de transmitir mensagens, ou seja, um modo de comunicação, e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, com o intuito de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), que decorre através do processo de articulação de sons. Bernstein e Tiegerman (1993), citado por Franco, Reis e Gil (2003)

A linguagem verbal, é de acordo com Sim-Sim (1998) o modo de comunicação mais utilizado, embora a comunicação seja possível sem esta forma de linguagem. De facto a comunicação não se limita à linguagem verbal (falada/escrita), podendo utilizar qualquer um dos nossos sentidos. Contudo, a linguagem verbal é o instrumento ou meio de comunicação e representação por excelência.

De acordo com Franco, Reis e Gil (2003), Fala é a capacidade ou o uso dessa capacidade de emitir sons em algum padrão. Para falar ou cantar, movimentamos cerca de uma dúzia de músculos da laringe, aproximadamente de diversas maneiras as cordas vocais. O ar que sai dos pulmões percorre os brônquios e a traqueia, chegando até a laringe, os músculos contraem-se, regulando a passagem do ar. Os movimentos fazem as cordas vocais vibrarem e produzirem sons. Chegando a boca, o som laringiano é

articulado graças à ação da língua, dos lábios, dos dentes, do véu palatino e do assoalho da boca.

Por fala “entendemos a capacidade humana, para através de um sistema codificado expressar conteúdos com coerência, utilizando para tal estruturas centrais e periféricas que permitem pôr em acto todo o espólio de conhecimentos”. (Lima, R. 2000, p.32)

Segundo Sim-Sim (1997), o controlo da fala está essencialmente no sistema nervoso central. Ocorre a organização da estrutura relacionada com o enunciado linguístico e posteriormente desenvolvem-se processos de planeamento e coordenação de atividades motoras, que de seguida são enviados para o sistema periférico, para a ativação da produção. Esta produção engloba a produção de voz, que envolve três etapas: a respiração (fonte de energia para a fonação), a fonação (fonte de som) e a articulação.

Segundo Sim-Sim (1998), o processo de articulação constitui, a parte visível do domínio da linguagem oral, a este associam-se as características prosódicas, a realçar a entoação, a melodia e as variações de intensidade, de tom, de ritmo e de duração.

De acordo com a mesma autora, ao falar encadeamos as palavras umas nas outras, entrelaçando-as, portanto a capacidade de segmentar palavras sem as conhecer previamente não se aplica à fala. A segmentação conduz à análise dos vários segmentos do discurso, sendo um segmento uma unidade linguística possível de ser isolada. Existe também o processo inverso, designado por reconstrução segmental, no qual se encadeiam os segmentos isolados. O processo de consciencialização fonológica envolve a segmentação e reconstrução segmental.

2.4. Caracterização da linguagem

2.4.1. Formas de linguagem

Segundo Rebelo (2001) a linguagem reveste várias formas, visíveis no quadro que se segue (Quadro 6), sendo estas, a verbal (oral) ou falada e a escrita as que mais se destacam. No entanto existem outras formas de linguagem:

Quadro 6 – Formas de Linguagem

Formas de Linguagem	Características
Verbal (oral) ou falada	Utiliza sons e palavras articulados, susceptíveis de serem ouvidos.
Escrita (gráfica)	Emprega letras como sinais convencionais, representativos dos sons da língua.
Corporal	Manifesta-se através de movimentos posturas e gestos, voluntários ou involuntários.
Interna	É o falar interior ou o pensamento que percebe a expressão verbal ou gráfica.
Mímica	São todas as linguagens baseadas na comunicação manual, gestual e facial.
Sinais ou gestual	É o sistema de comunicação que utiliza os dedos e a posição das mãos para produzir os sinais convencionais que formam o seu alfabeto.

Adaptado de: Rebelo (2001, p.19)

2.4.2. Funções da linguagem

Tal como podemos observar no Quadro 7, a linguagem desempenha várias funções que poderão reduzir-se principalmente a três, sendo elas, a de Representação do pensamento, a Comunicativa ou externa e a de Identificação.

Quadro 7 – Funções de Linguagem

Funções da Linguagem	
Representação do pensamento	Está ligada ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos internos e à aquisição de conhecimentos, que permitem referenciar objetos e adquirir conceitos. É através de um processo heurístico, em que atividades sensório-motoras e comunicações verbais vindas do meio ambiente desempenham um papel preponderante, que se consegue chegar à representação e adquirir quer linguagem quer capacidade de compreendê-la.
Comunicativa ou externa	Traduz-se em sons palavras e frases, desempenhando vários papéis. Existe sob a forma de choro e de gritos nos primeiros meses de vida das crianças, que através deles manifestam necessidades básicas, ligadas à sobrevivência do organismo. Mais tarde, porém, vai-se assemelhando cada vez mais à linguagem do meio circundante, continuando ainda a desempenhar papéis de

	sobrevivência, mas passando gradualmente a exprimir formas linguísticas perceptíveis, resultado de processos de socialização.
Identificação	A linguagem é um elemento de identificação dos povos, permitindo-lhes a sua autodefinição, designadamente em termos de caracterização sócio-política.

Adaptado de: Rebelo (2001, p20)

2.4.3. Elementos da linguagem/fala

A linguagem é composta por vários elementos, dos mais simples aos mais complexos, tal como se vê no Quadro 8:

Quadro 8 – Elementos da Linguagem

Elementos da Linguagem	
Fonemas	É a representação oral dos sons.
Grafemas	É a representação escrita dos fonemas.
Sílabas	São as unidades mais elementares das palavras. Constituídas por simples vogal, por ditongo ou associação a vogal a uma ou mais consoantes.
Morfemas	São unidades elementares da linguagem portadoras de significado. Podem aparecer sob diversas formas: palavras gramaticais como os artigos, preposições, conjunções partes de palavras sob a forma de afixos, infixos e sufixos.
Palavras	São unidades independentes de sentido, existentes sob a forma verbal ou escrita e que veiculam noções ou conceitos. Tomadas no seu conjunto, as palavras formam o léxico ou dicionário de cada língua.
Frases	A frase, que obedece a regras gramaticais próprias de cada língua, transmite, através de ordenamento lógico e correto das palavras, mensagens não apenas perceptíveis, mas também aceites como expressão correta da linguagem.

Adaptado de: Rebelo (2001, p. 21)

De acordo com o autor supracitado, é o elemento final o mais importante da linguagem, considerando que «é o uso de várias frases, ordenadas com lógica e em interdependência, que formam um texto» (Rebelo, 2001, p. 23)

2.5. Desenvolvimento da linguagem

As aptidões linguísticas vão-se desenvolvendo, pouco a pouco, na criança, através do convívio que ela mantém com outras pessoas, facto que serve para confirmar que o cariz biológico do ser humano lhe é imprescindível na aquisição da linguagem, embora este não possa prescindir, de todo, da presença do fator social. Por isso, torna-se necessário proporcionar à criança um crescimento entre pessoas que falem consigo e entre si, ou seja, que ela cresça rodeada de um ambiente ricamente linguístico. Sim-Sim (1998)

Segundo Rebelo (2001), “Ninguém adquire a linguagem de uma só vez ou apenas num período determinado da sua existência: ela desenvolve-se durante toda a vida do indivíduo”. (p.24)

A importância do meio na estimulação linguística é o modelo linguístico a imitar pela criança; o segundo considera ser ele uma fonte de informação a ser testada continuamente. (Sim-Sim, 1998)

De acordo com a autora supra citada, o comportamento linguístico da criança parece ser resultante de um equilíbrio, decorrente da atividade comparativa entre a informação transmitida pelo meio e a produção linguística processada pelo cérebro, ou seja, o desenvolvimento da linguagem assenta na associação entre a ação de processos maturacionais (fatores biológicos) e a estimulação do meio. É à interação entre o sujeito falante e o meio que se deve um processamento de informação mais rico, aumentando este progressivamente à medida que as aptidões de atenção seletiva, de categorização, de registo e de capacidade de memorização, se desenvolvem. Desta forma se compreende a poderosa influência exercida pelo ambiente cultural, social, ou linguístico, que justifica, em grande parte, as diferenças de realização de indivíduo para indivíduo.

As experiências vivenciadas pelo indivíduo, no meio ambiente envolvente, condicionam o nível das capacidades cognitivas e linguísticas. A motivação escolar, as situações de

frustração, as condições precárias que assistem as crianças economicamente desfavorecidas durante o período pré e neo-natal, as deficiências de nutrição, o aparecimento de doenças ou afeções no sistema nervoso central e a não estimulação durante os momentos críticos de desenvolvimento, são fatores determinantes das competências linguísticas do indivíduo. (Sim-Sim, 1998)

A linguagem funciona como um vetor de interação social, cuja ação se reflete no desenvolvimento cognitivo e, por sua vez, este é um facilitador da aquisição de certos conhecimentos linguísticos, o que faz pressupor que é instrumento sujeito a influência, ao mesmo tempo que influencia. Assim é de crucial importância a atenção prestada pela mãe, bem como a sensibilidade perante as propostas de linguagem dos seus filhos pois, tal como refere Rebelo, a estimulação da linguagem pelo meio envolvente, deverá iniciar-se à nascença, “Qualquer que seja a explicação aventada, o certo é que a linguagem se adquire de modo gradual. Em certos períodos o processo é muito rápido. Por isso eles se impõem à consideração do observador como sendo únicos e críticos.” Rebelo (2001, p.24)

2.6. Perturbações da linguagem

Os primeiros estudos sobre Perturbação Específica da linguagem (PEL) datam de 1960 e foi nesta altura que o Instituto da Criança Afásica definiu PEL, como sendo um atraso na aquisição da linguagem.

Só mais tarde, durante os anos de 1980 – 1990, ocorreu uma evolução significativa na compreensão dos quadros de PEL, a nível internacional (Befi-Lopes et al, 2004):

Benton (1964), citado por Befi-Lopes et al (2004), considerou a afasia infantil como uma perturbação evolutiva caracterizada por apresentar problemas severos de compreensão e de expressão de linguagem falada com ausência de perda auditiva, atraso mental ou transtorno emocional.

Eisenson (1966), citado por Befi-Lopes et al (2004), referiu-se à afasia evolutiva como uma progressão do sistema nervoso central, que presumivelmente se traduz por um fracasso ou atraso no amadurecimento cerebral ou porque o dano cerebral gera

transtornos perceptivos, que se associam com uma dificuldade severa para a aquisição normal da linguagem.

Perturbação Específica da linguagem (PEL) é considerada uma desordem infantil, onde são verificados níveis de desenvolvimento linguísticos intermitentes. Ocorre, então, um desvio do desenvolvimento em que não é feita a aquisição correcta dos componentes da linguagem. Contudo a linguagem que anteriormente foi adquirida pela criança é preservada, não sendo observado também nenhum tipo de lesão cerebral relacionada com a patologia em questão. (Befi-Lopes et al, 2004)

Uma perturbação de linguagem é considerada como “qualquer ruptura na aprendizagem ou no uso de um sistema convencional de signos arbitrários usados por pessoas de uma certa comunidade como código representativo da palavra para comunicar.”(Bloom e Lahey ,1978, p.290, citado por Bernstein, Tiegerman, 1993)

Segundo Bloom e Lahey (1978), citado por Franco, et al (2003), podem encontrar -se cinco tipos de perturbações de linguagem:

- 1- Dificuldades na compreensão e uso das regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, que se inscrevem na componente.
- 2- Dificuldades na conceptualização e formulação de ideias acerca de objetos, ações e suas relações. Estas dificuldades enquadram-se no domínio semântico da linguagem.
- 3- Dificuldades na linguagem, onde se incluem as crianças que não conseguem adequar o seu discurso ao interlocutor, que apresentam dificuldades na compreensão e expressão em contextos diversificados e que não utilizam as funções da linguagem correctamente.
- 4- Dificuldades na integração das diferentes componentes
- 5- Imaturidade no desenvolvimento linguístico.

Como limitações a esta perspectiva Brown, Nietupski e Hamre-Nietupski (1976, citado por Bernstein, Tiegerman,1993) questionaram e criticaram o facto de a mesma se

centrar nos aspetos do desenvolvimento linguístico da criança, independentemente da sua idade cronológica.

Brown et al. (1976, citado por Bernstein, Tiegerman, 1993) defendem uma perspetiva ecológica de intervenção. O terapeuta é chamado a procurar os ambientes mais relevantes em que a criança funciona. Será, assim, considerada uma “terapia comportamental”.

De acordo com a ASHA (American Speech Language Hearing Association, 1980), citado por Bernstein, Tiegerman (1993) os problemas poderão situar-se na linguagem compreensiva, na linguagem expressiva ou na combinação de ambas. Assim, estes défices poderão ser notados tanto na oralidade, como na escrita, ao nível da receção e expressão da linguagem.

2.7. Sistemas alternativos de comunicação

A comunicação é, com certeza, o meio determinante para a interação de qualquer indivíduo com os seus pares e com o mundo que o rodeia. É a forma pela qual se transmitem ideias, angústias, vontades, necessidades, tornando-se essencial para a realização plena do indivíduo.

“O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostrelhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente.” (Nunes, 2001, citado por Franco, Reis & Gil 2003, p.15)

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) surgem como uma reposta fundamental para colmatar determinadas lacunas comunicacionais.

Segundo Sutilo (1993), podemos definir Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, como sendo, os instrumentos de intervenção que se destinam a pessoas

que apresentam alterações de comunicação/linguagem e cujo objetivo é a aprendizagem através de um conjunto de códigos não vocais.

O uso dos SAAC permite a quem os utiliza, um maior domínio sobre a sua vida, maiores possibilidades de interagir com os outros, sentindo-se cidadãos mais iguais na sua diferença.

A utilização destes sistemas de comunicação permite-lhes “melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior auto-estima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade social.” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.17)

2.7.1. Classificação dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

É importante referir as diferenças existentes entre Comunicação Alternativa e Comunicação Aumentativa, antes de analisarmos a classificação dos SAAC.

Por Comunicação Alternativa, entende-se “qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente” (Tetzchner e Martinsen, 2000, p. 22). A utilização da língua gestual ou da escrita são exemplos de Comunicação Alternativa.

Por Comunicação Aumentativa, entende-se “comunicação complementar ou de apoio. A palavra aumentativa sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.” (Tetzchner e Martinsen, 2000, p. 22)

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação podem ser definidos como (...) “um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p.21)

De acordo com os mesmos autores, tradicionalmente as técnicas de comunicação aumentativa utilizavam-se nas pessoas com deficiências motoras que apresentavam dificuldades na fala, com graves défices auditivos ou ainda em pessoas com disfunções na comunicação da linguagem, tanto na origem congénita como adquirida, na visão e desenvolvimento intelectual.

Para dar resposta a algumas destas crianças tornou-se necessário procurar formar alternativas de comunicação baseadas em diferentes meios de comunicação ou expressões individuais que se tornam eficazes se houver um receptor e um emissor.

Os mesmos autores referem que Comunicação Aumentativa significa comunicação que apoia e ajuda. Pode-se, então, dizer que os SAAC aumentam a eficácia e a rapidez da comunicação.

O SAAC deve ser escolhido tendo em consideração as características da pessoa, devendo ter um carácter alargado, contribuindo para o aumento da qualidade do dia-a-dia da pessoa e permitindo desenvolver a sua autonomia. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

Existe uma variedade de SAAC, desde os mais simples aos mais complexos, preenchendo as necessidades comunicativas de um alargado grupo de pessoas com alterações da comunicação e linguagem de acordo com as diferentes características que apresentam.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), dependendo de cada uma das situações, pode ser usada a curto ou longo prazo. Para algumas pessoas a necessidade de utilizar uma forma de comunicação aumentativa ou alternativa é transitória, podendo ser usada apenas durante um determinado período de tempo. Outras pessoas podem necessitar da CAA para toda a vida. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os sistemas aumentativos e alternativos compreendem os sistemas sem ajuda e os sistemas com ajuda, e ainda a comunicação dependente e independente. Os Sistemas sem ajuda são aqueles que não requerem qualquer objeto ou dispositivo, sendo o corpo o veículo transportador das mensagens. Podemos agrupa-los da seguinte forma:

- Expressões faciais: os gestos de uso comum: (*adeus, já vou...*), expressões faciais, vocalizações)

- Códigos gestuais: códigos não linguísticos com vocabulário limitado, próprios de uma comunidade mais alargada ou mais restrita/familiar. (fechar os olhos → estou cansado, quero dormir)
- Línguas gestuais: conjunto de gestos que apresentam unidades linguísticas, com estruturas sintáticas. Isto tendo por base boas capacidades de memorização e discriminação visual.
- Línguas gestuais pedagógicas - representam a organização morfosintática da fala; por ex.: vocabulário Makaton.
- Linguagem codificada: gestos que representam segmentos e não unidades linguísticas. Ex. Alfabeto Manual

Os Sistemas com ajuda são os que requerem a utilização de qualquer instrumento exterior ao próprio corpo, para transmitir a mensagem (quadros, computadores, fotografias, Quadros de comunicação, símbolos gráficos ou letras). (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999)

Existem vários sistemas com ajuda:

- **Icónicos**

Poderão ser apresentados sob a forma de: Objetos reais ou miniaturas, gravuras e fotografias, gravuras mais estilizadas (abstratas)

- **Pictogramas** : Sistema P.I.C./ Sistema S.P.C./Sistema Bliss
- **Sistemas com Base na Escrita**: Alfabeto /palavras/ frases
- **Códigos**: Braile / Morse

Segundo Tetzchner & Martinsen (2000), a comunicação dependente implica a dependência de uma segunda pessoa para interpretar o significado daquilo que é comunicado. No que concerne à comunicação independente, toda a mensagem é dita pelo indivíduo e veiculada através de, por exemplo, sintetizadores de voz ou tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita em papel ou num ecrã.

Dada a complexidade e a variedade da população que pode usufruir de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação, bem como a variedade de sistemas que existem, é necessário atender a uma série de critérios e de fatores que poderão determinar a escolha de um sistema. Esta deve ter por base uma avaliação compreensiva

e integrada do professor ou terapeuta, que determine as suas possibilidades e necessidades, mas também de quem vai ser o recetor da mensagem e em que contextos o sistema vai ser utilizado. É necessário que essa avaliação continue a ser feita ao longo do processo de implementação e de uso do sistema.

2.7.2. *Sistemas de Comunicação*

Sistema Makaton

De acordo com Tetzchner & Martinsen (2000), os signos gestuais referem-se à língua gestual utilizado por exemplo por surdos, que varia de acordo com cada país. Existem também os signos Makaton, este sistema usa gestos, símbolos, figuras e expressões faciais. Os sinais usados são conceitos/ideias selecionados de acordo com o que é mais apropriado para a criança. Este programa que utiliza simultaneamente gestos e símbolos com a fala, permite desenvolver a comunicação funcional.

O vocabulário Makaton é composto por 350 palavras-chave, distribuídas por oito níveis, progredindo de acordo com o desenvolvimento normal da linguagem.

Sistema Bliss

O Sistema Bliss é bastante utilizado em todo o mundo. Não foi criado intencionalmente para ser utilizado por uma população com problemas de linguagem e comunicação, no entanto, em 1971, começou a ser utilizado como SAAC no Ontário Crippled Children's Center, em Toronto, no Canadá. Os signos Bliss foram o primeiro sistema gráfico a ser usado em vários países, mas ao longo dos anos houve um decréscimo na sua utilização na Europa e na América do Norte, devido ao facto destes signos serem demasiado difíceis de serem compreendidos por alguns utilizadores. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

Segundo os mesmos autores, sistema criado por Charles Bliss foi adotado pelos terapeutas canadianos, que durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de criar

uma língua universal e inspirando-se no dialecto chinês criou um sistema baseado nos significados e não nos sons.

É constituído por 100 símbolos básicos, desenhos esquemáticos pictográficos, ideográficos e arbitrários. Estes podem ser combinados de uma forma determinada pelo Comité Internacional de Símbolos Bliss, mas é igualmente possível ao utilizador criar novos símbolos.

O grande leque de possibilidades comunicativas exige um grande conhecimento do sistema, tanto da parte do utilizador como dos outros interlocutores. Este facto associado ao bom nível de compreensão que exige, nem sempre é facilitador da comunicação, podendo muitas vezes tornar-se impeditivo da mesma.

A utilização do sistema Bliss exige ao utilizador:

- Um bom nível de discriminação visual
- Uma capacidade cognitiva ao nível pré-operatório, ou mesmo ao nível das operações concretas para conseguir distinguir pequenas diferenças em características como o tamanho, a configuração e a orientação dos símbolos. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

Sistema SPC

De acordo com (Tetzchner & Martinsen, 2000), o Picture Communication Symbols (P.C.S.), de origem americana, foi criado por Johnson (1981), tornando-se conhecido no nosso país por Sistema Pictográfico de Comunicação (S.P.C.).

O S.P.C. vem dar resposta a crianças que apresentavam sérias dificuldades em comunicar através do sistema Bliss. É constituído por 3200 símbolos pictográficos de diversos tamanhos. Cada pictografia tem associada a palavra correspondente, que aparece colocada na parte superior do símbolo. Deste sistema fazem ainda parte o abecedário, os números e um conjunto de palavras que designam conceitos mais abstratos e por isso difíceis de representar pictograficamente, pelo que só está impressa a palavra.

O facto de cada pictografia ter associada a palavra correspondente, por um lado facilita a compreensão dos interlocutores e por outro promove a estimulação da memória visual que se estabelece entre o símbolo e a palavra, desenvolvendo competências que poderão ser úteis aquando do processo de aprendizagem de leitura e escrita. (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999)

De acordo com os mesmos autores, o S.P.C. tem como principal objetivo favorecer a compreensão e o uso dos símbolos de forma generalizada. Pretende-se com este sistema que seja uma ferramenta prática e útil para a criação de ajudas de comunicação, os símbolos foram desenhados com o objetivo de:

- Serem facilmente aprendidos
- Serem apropriados a todas as faixas etárias
- Serem diferenciados uns dos outros
- Simbolizarem as palavras e ações da comunicação quotidiana.

Este sistema está traduzido em várias línguas, incluindo o Português e agrupa-se por seis categorias.

A estas categorias (tal como em muitos outros sistemas – Bliss, PIC, ...) é adaptado o código de cor à chave de Fitzgerald (organização vocabular por categorias), segundo a orientação da ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication).

As categorias dividem-se da seguinte forma:

- Pessoas–amarelo
- Ações–verde
- Substantivos–laranja
- Adjetivos–azul
- Sociais–rosa
- Diversos–branco

Na figura que se segue, podemos ver alguns exemplos destes símbolos de comunicação:



Figura 1 – Símbolos de comunicação (Anexo 1)

Fonte: <http://www.slideshare.net/IsabelFerreira18/spc-todos-os-temas>, recuperado em 23 de Novembro de 2013



Figura 2 – Símbolos de comunicação (Anexo 2)

Fonte: <http://www.slideshare.net/IsabelFerreira18/spc-todos-os-temas>, recuperado em 23 de Novembro de 2013

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), este sistema permite a escolha do símbolo mais adequado a cada um dos utilizadores, dependendo das necessidades comunicativas de cada um, mais simples ou mais complexas, permitindo a sua seleção ir de encontro ao grau de compreensão da linguagem e o desenvolvimento cognitivo de cada um. O

S.P.C. revela-se assim um sistema flexível, podendo ajustar-se às necessidades comunicativas do seu utilizador.

Este sistema existe impresso e em versão informatizada (Programa Boardmaker), permitindo:

- A sua reprodução sempre que necessária e adequação (tanto em tamanho como em grau de dificuldade, tamanho de letra, espaçamento) aos diferentes utilizadores
- A construção de quadros de comunicação e a sua utilização direta ao computador através de um programa próprio para a comunicação
- Adaptar material já existente (livros, jogos, canções) e criar novos e diferentes

O facto de existir a versão informatizada permite facilmente elaborar Quadros de comunicação, cadernos de comunicação, etc., sendo estes adaptados às dificuldades de cada criança.

Os mesmos autores referem que estes símbolos adaptam-se a diferentes problemáticas, como por exemplo, paralisia cerebral, atraso mental, acidentes vasculares, etc.

Sistema P.I.C.

Segundo Tetzchner & Martinsen (2000), o Sistema Pictográfico e Ideográfico para a Comunicação, foi criado no Canadá por Maharaj em 1980. É constituído por cerca de 1300 símbolos, no entanto em Portugal existem apenas 400 símbolos.

Os símbolos são desenhos muito estilizados, brancos em fundo negro e com a palavra escrita na parte superior, também em branco. (Beaudichon, 2001)

Este contraste figura-fundo resulta com muito mais eficácia em crianças com problemas visuais. A sua simplicidade torna-os de muito fácil compreensão. No entanto, o número reduzido de símbolos revela-se, por vezes, insuficiente para satisfazer as necessidades comunicativas de alguns utilizadores. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

Sistema Rebus

O Sistema Rebus representa uma abordagem diferente da dos signos Bliss, dos pictogramas PIC ou SPC. Dispõe de mais de 2000 signos, a maioria dos quais são pictográficos e alguns ideográficos. Este “baseia-se na combinação de signos e de significados dos símbolos.” (Downing 1973, citado por Tetzchner e Martinsen, 2000, p.30)

O sistema teve origem nos Estados Unidos da América, e foi criado principalmente para ajudar pessoas com deficiência mental ligeira e aprender a ler.

Mais tarde, alargou-se o seu uso ao campo da comunicação alternativa. (Jones, 1979, citado por Tetzchner e Martinsen, 2000)

Este sistema, segundo os autores acima citados, demonstrou efeitos positivos no desenvolvimento de capacidades de leitura em várias pessoas. Pensa-se que, provavelmente, este facto está relacionado com a base de combinação de signos e de significado de signos. Além disso, o Sistema Rebus exige poucas capacidades de leitura, pois não é necessário ler todas as letras de uma palavra.

Diversas investigações sobre o ensino da leitura e identificação de sons revelaram que as crianças são capazes, inicialmente, de dizer qual é o primeiro som ou sílaba de uma palavra sem serem capazes de identificar os outros sons. (Skjelfjord, 1976, citado por Tetzchner e Martinsen, 2000)

Assim este sistema parece situar-se num ponto intermédio de aprendizagem de leitura, facilitando o seu desenvolvimento. Atualmente, a utilização do Sistema Rebus é rara, embora esta tenha sido importante na utilização de estratégias de acesso à leitura. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

II – ESTUDO DE CASO

Tal como refere Ponte um estudo de caso "visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social." Ponte (2006, p.105)

Quando se pretende fazer um estudo de caso é necessário ter em atenção todos os fatores que possam de alguma forma ter influência na pessoa que queremos avaliar; fatores esses, que no seu conjunto, nos ajudam a traçar um plano de intervenção para colmatar ou diminuir os défices encontrados.

De acordo com Pacheco, "toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora". Pacheco (1995, p.67)

A proposta de atuarmos junto de uma criança pressupõe um conhecimento profundo e global da criança em causa. Sendo preocupação fundamental a obtenção máxima de dados que permitissem uma caracterização da criança o mais completa possível, o esquema de trabalho assentou basicamente em:

- Recolha de todos os dados acerca da história clínica, familiar e educativa da criança (dados relativos à anamnese);
- Adotar diferentes processos de observação em variadas situações;
- Avaliação constante com intervenção, visando o perfil de desenvolvimento da criança – suas necessidades específicas.

Através dos dados recolhidos e analisando o perfil de desenvolvimento da criança, foi então possível perspetivar uma intervenção que assentou em:

- Consulta do PEI do aluno , correspondendo este às necessidades da criança, favorecendo a sua independência pessoal e a sua integração social;
- Utilização de estratégias e material diversificado, numa procura sistemática de novas respostas da criança e numa perspetiva flexível (de reforço) que permitisse o sucesso;
- Avaliação/reavaliação de todo o processo, a fim de se poderem vir a otimizar as condições envolvidas (desenvolvimento atual da criança, programa, recursos, atitude do

professor), e verificar se os objetivos foram ou não adquiridos.

Todo este trabalho tem como base a questão que serviu de ponto de partida para esta investigação. Sabendo que as crianças com Síndrome de Down necessitam de uma reestruturação do programa adequando-o às suas características, de que modo podemos adequar a nossa intervenção de forma a diminuir as dificuldades ao nível da linguagem compreensiva e expressiva nestas crianças?

Para Albano Estrela (1994), o principal objetivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.

Neste trabalho, pretendemos utilizar como metodologia de trabalho um estudo descritivo e como recolha de dados, utilizamos um estudo de caso. Este trabalho de investigação tem como principal objetivo, percepcionar e minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças com Síndrome de Down na área da linguagem, procurando aprofundar qual a melhor forma de intervenção; caracterizar a problemática de crianças com Síndrome de Down; tomar consciência, enquanto professores, da necessidade de intervir ao nível da Linguagem, desenvolvendo estratégias/recursos adequados, no sentido de otimizar as potencialidades destas crianças.

Nesta investigação será seleccionada como população alvo para pré-análise, uma criança (M), que frequenta uma Unidade de Intervenção Especializada (com 9 anos), com Síndrome de Down.

O método de recolha de dados será de cariz qualitativo: a observação direta, o registo espontâneo e a análise documental. A recolha elaborada através deste método, permite-nos conhecer melhor a respectiva criança (M), e compreender o tipo de acompanhamento e intervenção que a criança está a beneficiar.

A investigação qualitativa "abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações" (Freixo, 2011, p.145). São variadas as metodologias utilizadas neste tipo de investigação podendo ser conjugadas com diversas técnicas. O objetivo desta abordagem é "descrever ou interpretar mais do que avaliar." (Freixo, 2011, p.146)

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1.O Meio

A escola X, pertence ao concelho da Póvoa de Varzim e é composta por diferentes tecidos urbanos, periurbanos e rurais, intersetando-se de forma complexa do ponto de vista social, económico, laboral e familiar, com inevitáveis repercussões no contexto escolar.

A escola enquadra-se numa zona que abrange diversos bairros de habitação social onde vive um conjunto complexo de famílias socialmente desfavorecidas, precariamente inseridas no tecido produtivo (ou de todo excluídas) e famílias de etnia cigana. A área próxima ao mar, de características mais urbanas, é uma zona tradicionalmente piscatória.

A população ativa destas zonas, ou seja, os pais e avós dos alunos, assume em geral postos de trabalho pouco diferenciados, ou mesmo precários. O operário fabril, a construção civil, a pesca, os serviços comerciais e os trabalhos domésticos são as profissões dominantes, aparecendo também situações de desemprego e de emprego temporário.

Face à conjuntura sociocomunitária, as dinâmicas de funcionamento e estruturas familiares da população são inevitavelmente afetadas, encontrando-se com frequência considerável alunos provenientes de famílias desestruturadas, com baixas competências parentais e práticas educativas inconsistentes que se desresponsabilizam pela educação dos filhos, não valorizando a sua educação formal e o seu percurso desenvolvimental, no sentido da normatividade e da inserção social plena. Da mesma forma, é comum encontrarem-se famílias monoparentais ou reconstituídas, com fracos recursos económicos e/ou com relações pouco pacíficas/conflituosas no seu interior.

Para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das suas crianças e jovens, a escola desenvolve respostas específicas diferenciadas para alunos com multideficiência, através de uma sala onde funciona a unidade de apoio especializado.

1.2. A turma

A turma da qual faz parte o aluno M, é maioritariamente composta por alunos do sexo Masculino e a idade dos mesmos situa-se entre os nove e os dez anos de idade.

Síntese da caracterização da turma

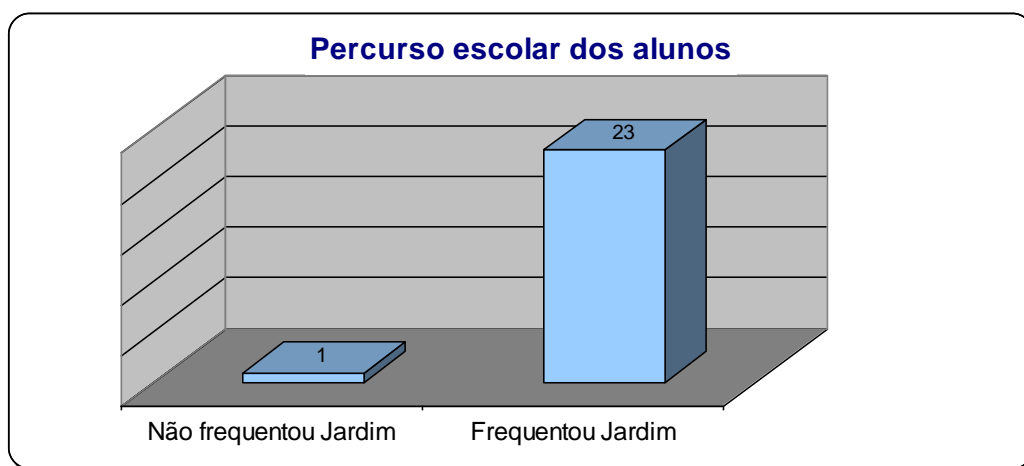
Quadro 9 – Nível etário

Idade dos alunos no início do ano lectivo	
9 anos	10 anos
21	3

Quadro 10 – Sexo dos alunos

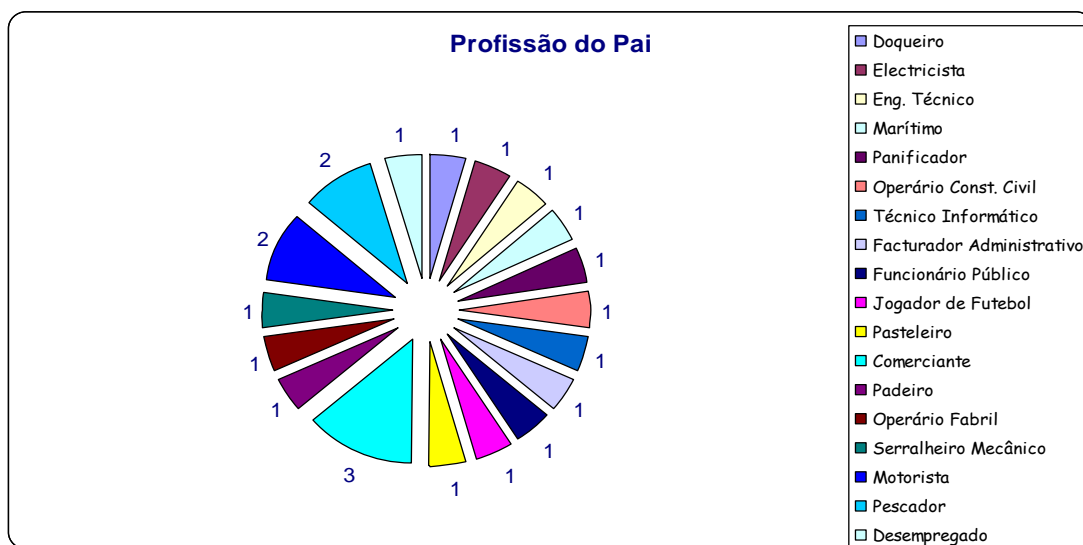
Sexo dos alunos	
Feminino	Masculino
9	15

Quadro 11 – Percurso escolar dos alunos



A análise do gráfico permite-nos concluir que, dos 24 alunos que compõem a turma, apenas 1 não frequentou o Jardim de Infância

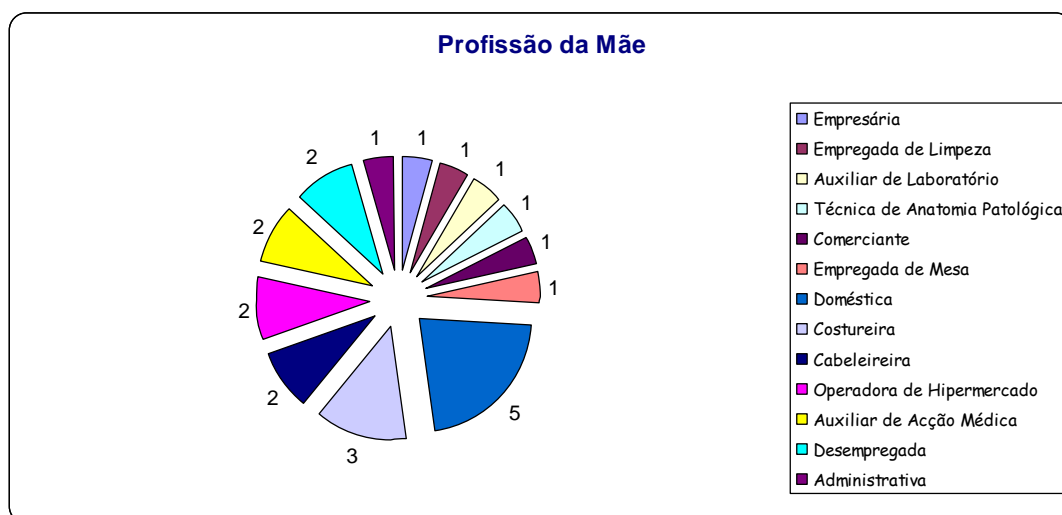
Quadro 12 – Profissão dos pais



Podemos constatar, através da análise do gráfico, que os pais dos alunos desta turma têm profissões bastante diversificadas.

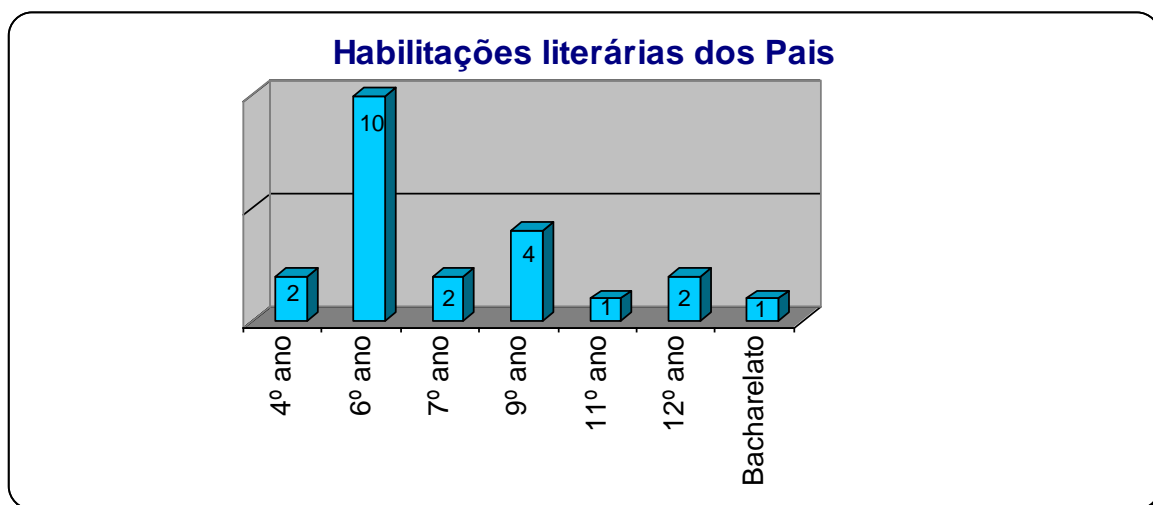
Nota: Como já foi referido anteriormente, a turma integra 24 alunos. No entanto, o pai de uma discente já faleceu, o gráfico acima retrata, apenas, a profissão de 23 pais.

Quadro 13 – Profissão das mães



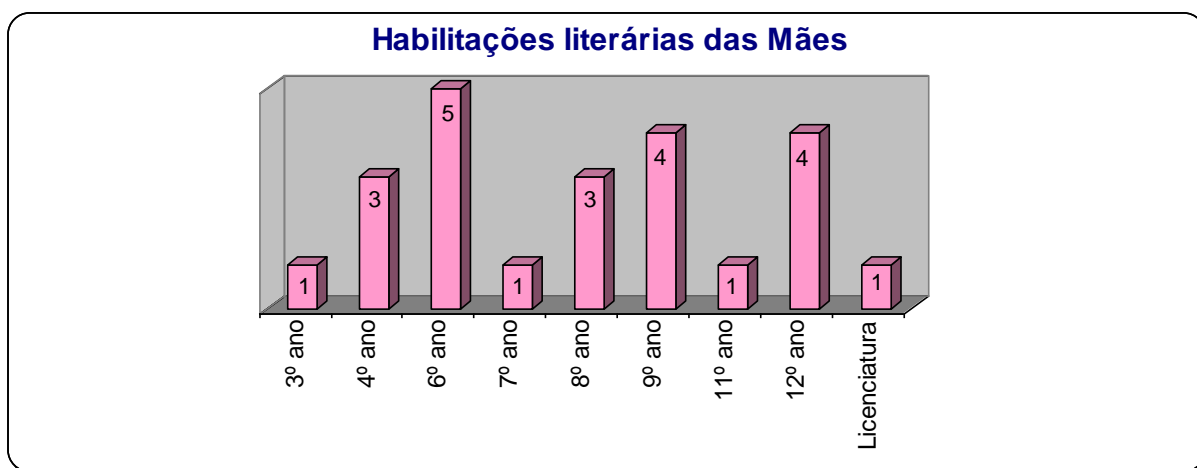
A análise do gráfico permite-nos constatar que a maioria das mães dos alunos da turma são domésticas.

Quadro 14 – Habilitações literárias dos pais



O gráfico acima apresentado, permite-nos concluir que o grau de escolaridade dos pais dos alunos da turma é baixo, tendo a maioria (10 inquiridos) o 6º ano de escolaridade.

Quadro 15 – Habilitações literárias das mães



Através da análise do gráfico, podemos verificar que o grau de escolaridade das mães dos alunos da turma é baixo, visto que a maioria (5 inquiridas) tem o 6º ano de escolaridade.

1.2.1. Diagnóstico geral da turma

Apesar dos alunos desta turma (sobretudo os do sexo masculino) serem demasiado irrequietos e de revelarem muitas dificuldades em cumprir as regras instituídas dentro e fora da sala de aula, aparentam um desenvolvimento psicológico adequado à sua idade.

Esta turma, há semelhança de muitas outras, é bastante heterogénea, tanto ao nível comportamental, como ao nível do aproveitamento escolar.

Relativamente ao comportamento, a turma revela muita instabilidade, pois é constituída por alunos muito faladores e irrequietos que ainda não adquiriram as regras de bom comportamento. O facto de estes alunos apresentarem dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas, contribui para desestabilizar o ambiente de sala de aula o que, conseqüentemente, prejudica o desempenho escolar da própria turma.

De um modo geral, os alunos desta turma revelam muitas dificuldades de concentração/atenção, alheando-se com facilidade das tarefas que decorrem na sala de aula, o que implica constantes chamadas de atenção.

Ao nível do aproveitamento escolar, esta turma é heterogénea, pois integra um grupo de alunos considerados bons, outro grupo de alunos com um aproveitamento satisfatório e alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática.

No que diz respeito à expressão escrita, a maioria dos alunos desta turma redige com muitos erros ortográficos (sobretudo as palavras que envolvem os casos especiais de leitura/escrita), quer em exercícios de cópia e de ditado, como na escrita por iniciativa própria. Revelam pouca coerência ao nível da construção frásica. A maioria dos alunos desta turma precisa de desenvolver a sua capacidade estética e de organização e de aperfeiçoar-se na técnica do desenho e da pintura.

De todos os alunos da turma destacam-se um pequeno grupo que revelam bastantes dificuldades de aprendizagem, e, para os quais serão implementadas uma série de medidas, no sentido de se tentar minimizar as lacunas existentes. O aluno M. encontra-se ao abrigo do decreto-lei nº3/2008, devido à sua multideficiência e desenvolve o seu programa Educativo Individual na Unidade de Multideficiência da escola X, com as seguintes medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; c) adequações no

processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual (adequado às suas características e necessidades, tendo entre outros, como grande objetivo realizar aprendizagens funcionais que contribuam para aumentar a sua autonomia em termos pessoais e sociais e f) Tecnologias de apoio. Para além do trabalho desenvolvido na UIE, o M. partilha com os pares da turma as atividades realizadas na Biblioteca nos horários estabelecidos no seu Programa Educativo e outras do Plano Anual de Atividades da escola, que sejam adequadas à capacidade de participação do aluno.

2. CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

2.1. Identificação do aluno/história familiar

De forma a obtermos os dados relativamente à criança e à família reunimos com a mãe do aluno e questionámo-la, tendo por base uma ficha de anamnese e uma ficha de caracterização do aluno e respetiva família.

O M. nasceu a 28 de Janeiro de 2003 e é uma criança do sexo Masculino.

O agregado familiar do M. é constituído por pai, mãe e o M.

O pai tem 40 anos e é empregado de escritório e a mãe tem 39 anos e é doméstica. Esta família é proveniente de um meio socioeconómico e cultural médio. Vivem num apartamento com boas condições de habitabilidade. O M. dorme no seu próprio quarto e tem casa de banho própria para fazer a sua higiene.

Toda a organização da casa tem vindo a ser adequada às necessidades e características do M.

Os pais demonstram ansiedade e preocupação com a evolução do seu educando, mostrando-se sempre disponíveis para tudo o que esteja relacionado com a vida escolar deste. A mãe é muito cooperante e receptiva a sugestões e procedimentos de atuação em contexto familiar.

2.2. História desenvolvimental/clínica

O M. é portador de Trissomia 21, tendo esta sido diagnosticada durante a gravidez da mãe.

Aquando da reunião que tivemos com a mãe da criança foi-nos dito que a gravidez decorreu dentro da normalidade, sendo uma gravidez acompanhada, a nível médico, desde o início.

Do desenvolvimento do M. foi referido pela mãe que o parto foi de termo, decorrendo dentro da normalidade, sendo alimentado de leite materno até aos 3 meses de idade.

Este iniciou o controlo axial depois dos quatro meses, sentou-se com apoio após os 12 meses e começou a ter a marcha autónoma somente depois dos 2 anos.

O M. apresenta hipotonia característica da Síndrome de Down de que padece, ao nível oftalmológico apresenta hipermetropia/estrabismo.

Apresenta défice cognitivo, grandes dificuldades de comunicação e hiperatividade com défice de atenção.

A área da linguagem esteve desde sempre muito comprometida, quer ao nível compreensivo, quer expressivo. Até aos 5 anos de idade apenas emitia alguns sons não perceptíveis e tinha dificuldade em compreender ordens simples. Não produzia qualquer palavra, sendo a sua comunicação limitada a apontar aquilo que pretendia, ou levar as pessoas pela mão para lhe darem o que queria.

O processo de estimulação da linguagem foi, inicialmente, muito lento. Após algum tempo de exploração de materiais, jogos, imagens, livros, histórias e canções, surgiu como primeiro passo o apontar, associado às primeiras descodificações de palavras e objetos de uso comum.

A partir daqui o processo continuou a desenvolver-se, mas muito lentamente. O recurso a reforços verbais e físicos eram uma constante como forma de estimular a verbalização.

2.3.Situação escolar

Percurso escolar:

2005/2009 – Jardim de Infância X

O M. frequentou a Jardim de Infância X entre Setembro de 2005 e Junho de 2009

Começou a beneficiar de um Programa Educativo Individual (P.E.I.) no ano lectivo 2005/2006, com acompanhamento de uma Professora de Educação Especial. Beneficiou ainda de Terapia da fala e Ocupacional.

2009/2013 – EB1/JI da escola X – UIE

De Setembro de 2009 e até à presente data o M. está integrado na Unidade de Multideficiência da escola X, beneficiando de acompanhamento de uma professora do ensino regular, duas professoras de Educação Especial (uma encontra-se na Unidade de

manhã e outra de tarde), duas auxiliares, Musicoterapia, Terapia da fala, Terapia Ocupacional, Psicóloga e Hipoterapia (particularmente).

2.4.Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF

2.4.1. Atividade e participação

O M. reage aos estímulos visuais e auditivos utilizando intencionalmente o sentido da visão e da audição para captar estímulos sensoriais, no entanto o tempo de atenção e concentração nos mesmos é reduzido, desligando-se e dirigindo a sua atenção para outros estímulos circundantes (**d110.1; d115.2**). Apresenta dificuldade ligeira em imitar ou copiar figura simples, visto que o aluno tem a motricidade fina muito comprometida (**d130.3**). Na aprendizagem através do jogo simbólico, relacionando objetos, brinquedos ou animais simbolicamente o aluno apresenta dificuldades moderada, pois inicia o jogo simbólico com ou sem apoio do adulto e consegue acaba-lo, muitas vezes mal, ou então utiliza estratégias para o acabar corretamente, como por exemplo um puzzle já construído como sabe que não é capaz de o fazer sozinho tira duas ou três peças coloca-as no lugar e diz que foi ele que fez (**d1313.2**).

Ao nível da aquisição da linguagem, as dificuldades do aluno são graves, quer na representação através de palavras ou símbolos, apresentando um vocabulário muito restrito e muito pobre (**d133.3**). A competência para compreender e usar conceitos básicos, relacionados com as características dos objetos (cor, forma, tamanho, textura), também está muito comprometida, (**d137.3**). Demonstra dificuldade grave em adquirir competências necessárias à execução das tarefas, necessitando de orientação constante por parte do adulto para iniciar, manter-se e concluir as atividades propostas (**d155.3**); na concentração da atenção, as dificuldades do aluno são também graves, revelando tempos de concentração muito curtos. Senta-se em grande grupo, presta atenção por momentos curtos e alheia o olhar para outros interesses ou permanece em situação passiva (**d160.3**).

No âmbito das tarefas e exigências gerais, a criança apresenta graves dificuldades em levar a cabo uma tarefa única e em gerir o próprio comportamento, nomeadamente, em iniciar uma tarefa, organizar os materiais necessários para a realizar, executar, manter e

concluir a tarefa. Apresenta também dificuldade grave em gerir o comportamento, visto que em momentos de frustração, como por exemplo quando não consegue terminar uma tarefa ou não consegue concretizá-la fica irritado e rasga os trabalhos e torna-se agressivo **(d210.3; d250.3)**.

No que respeita à comunicação, o M. revela dificuldade grave no âmbito da compreensão e expressão de mensagem verbal e não-verbal que se prendem com o comunicar e não com o receber as mensagens. Tem graves dificuldades em articular palavras e recorre frequentemente a monossílabos. O discurso é pouco perceptível, e revela muita dificuldade em iniciar círculos de comunicação **(d310.3; d 330.3)**. Apresenta dificuldade acentuadas ao nível da motricidade fina e da destreza manual **(d440.3)**.

Ao nível dos autocuidados o discente alimenta-se autonomamente, mas com comportamentos por vezes desadequados relativamente à sua postura à mesa **(d550.0;d560.0)**.

O aluno é capaz de descalçar sapatos e meias, embora não consiga calçar-se. Necessita ser vestido pelo adulto, embora coopere nesta tarefa **(d5403:0; d5402:2; d540:2)**. Ainda não alcançou o controlo esfinteriano **(d5300:3)**.

Desloca-se autonomamente, sobe e desce escadas apoiando-se num corrimão ou na mão de um adulto **(d450:0; d4551:1)**

O aluno manifesta dificuldades graves ao nível das interações interpessoais básicas. É capaz de iniciar interação com os colegas de forma pacífica, no entanto de uma forma repentina reage impulsivamente de forma agressiva. **(d710.3)**.

2.4.2. Fatores ambientais

A família próxima e as suas atitudes funcionam como um facilitador moderado no acompanhamento do aluno. O M. é filho único e vive com os seus pais. Sempre que é solicitada a encarregada de educação comparece na escola, funcionando deste modo como facilitador moderado no processo ensino e aprendizagem do seu educando **(e310+2;e410+2)**.

A professora (pessoa em posição de autoridade) que trabalha com o M. funciona como um facilitador moderado, assim como as suas atitudes (**e330+2; e430+2**).

Os serviços, sistemas e políticas relacionadas com a segurança social funcionam como um fator facilitador moderado no processo de aprendizagem do aluno (**e570+2**), uma vez que permitem usufruir de Terapia da Fala uma vez por semana (**e355+2**) e de consultas de desenvolvimento e de psicologia. As atitudes individuais destes profissionais de saúde funcionam também como facilitador moderado. O M. aufere de apoio de diversas especialidades médicas, sendo assim um facilitador moderado (**e450+2**).

O M. utiliza tecnologias de apoio à comunicação, funcionando as mesmas como um facilitador moderado (**e125+2**). É bem aceite pelos seus pares (**e325+2**).

2.4.3. Funções do corpo

Por referência à CIF-CJ, o M. apresenta deficiência moderada ao nível funções da orientação em relação ao tempo e do espaço (**b1140.2;b1141.2**). Ao nível das funções intelectuais apresenta deficiência grave (**b117.3**), já a nível das funções psicossociais globais apresenta deficiência moderada (**d112.2**). No que diz respeito às funções do temperamento e da personalidade, o M. apresenta deficiência moderada ao nível da extroversão e da segurança (**b1260.2;b1266.2**). O aluno apresenta ainda deficiência grave nas funções de atenção (**b140.3**) e ao nível da manutenção da atenção (**b1400.3**). Ao nível das funções da memória, apresenta deficiência moderada em todos os itens (**b144.2**). Relativamente às funções psicomotoras e às funções emocionais apresenta também deficiência moderada em todos os itens (**b147.2;b152.2**). No que concerne, às funções da percepção o discente revela uma deficiência grave ao nível da percepção visual e visioespacial (**b1560.3;1565.3**). Ao nível das funções da expressão da linguagem também apresenta deficiência grave, quer ao nível da expressão de linguagem oral quer a nível da expressão da linguagem escrita (**b16710.3;b16711.3**). Finalmente apresenta deficiência grave ao nível das funções do cálculo (**b172.3**) e das funções de articulação (**b320.3**).

2.5. Avaliação do aluno na área da linguagem

Relativamente à Linguagem compreensiva, o M. compreende praticamente tudo o que se relacione com a sua rotina diária e também quando ouve falar sobre ele próprio. Compreende as orientações para a realização das tarefas desde que sejam dadas uma de cada vez e preferencialmente acompanhadas de ajuda gestual e expressões faciais.

Continua a ser trabalhada a comunicação alternativa e aumentativa através de fotografias e símbolos SPC. Foi introduzida uma tecnologia de apoio à comunicação: Gotalk, tendo como finalidade aumentar as competências comunicativas, uma vez que ao visualizar o símbolo (através de um toque) ouve o som da palavra que lhe corresponde, tornando-se mais estimulante para o M.

Relativamente à linguagem expressiva, embora a sua oralidade seja escassa, faz-se entender em contexto.

2.5.1. Nível atual da linguagem do aluno

- Revela iniciativa comunicativa
- Olha para o espelho, reconhece-se e diz olá e o seu nome
- Reconhece o corpo humano/esquema corporal em si e nos outros, aponta para algumas partes do corpo
- Dá intencionalidade aos objetos
- Associa imagens de objetos e animais comuns
- Nomeia alguns animais domésticos e o som que produzem
- Descodifica mensagens e ordens simples, dando-nos o feedback com a sua execução
- Tem adquiridas algumas competências espaciais (em cima/em baixo, dentro/fora ...), mas é uma criança pouco colaborante enquanto está em atividade
- Utiliza adequadamente alguns símbolos SPC, quer na tabela das rotinas diárias, no quadro do tempo, na marcação das presenças, etc ...
- Repete frases simples, mas com uma linguagem pouco explícita
- Responde a alguns pedidos com combinação frásica

- No seu discurso apresenta muitas dificuldades na produção de grande parte dos fonemas
- Comunica muito por reações afetivas: sorriso, olhar, movimentos corporais
- Estabelece boa relação com os adultos conhecidos
- Obedece a ordens simples relacionadas com o contexto imediato e com a rotina
- Chama a atenção do adulto pelo toque, pelo gesto e pelas palavras

2.5.2. Pontos fortes e fracos do aluno

As crianças com SD normalmente evoluem na maior parte das áreas, no entanto, a um ritmo mais lento do que uma criança normal. No perfil de desenvolvimento de uma criança podemos considerar os pontos fortes e fracos que a caracterizam.

Relativamente ao aluno M., após uma avaliação inicial, podemos constatar que os seus pontos fortes são:

- A interação social (com família e escola)
- Boa capacidade de observação
- Boa Motricidade global
- Boa noção de esquema corporal
- Autonomia em diversas tarefas dos seus autocuidados

No que respeita aos seus pontos fracos e sobre os quais irá incidir a nossa intervenção, podemos considerar:

- Dificuldade de comunicação, quer ao nível da Linguagem expressiva, como compreensiva
- Dificuldade na articulação de palavras e vocabulário muito escasso e pobre
- Dificuldade em concluir tarefas
- Dificuldade na utilização de alguns símbolos SPC como forma de comunicação alternativa
- Agressividade perante a frustração

- Dificuldade em cumprir regras
- Dificuldade de memorização
- Dificuldade em concentrar-se na tarefa
- Dificuldade ao nível do cálculo e da linguagem escrita
- Falta de auto-estima e insegurança na realização das tarefas
- Dificuldade na nomeação de características referentes a um determinado objeto (diferentes atributos como: cor, tamanho, etc)
- Dificuldade em conhecer a função de alguns objetos

3. A INTERVENÇÃO NA ÁREA DA LINGUAGEM

O conhecimento da Linguagem é fundamental para o desenvolvimento intelectual uma vez que ajuda a ordenar mentalmente as ideias, aumenta a capacidade de raciocínio e permite canalizar as emoções. É assim fundamental estimular a aprendizagem desde os primeiros meses de vida do bebé. Aqui, o papel dos pais é fundamental, devendo ajudar bastante no encorajamento da linguagem no bebé.

Não existe nenhum método que conduza o bebé com SD a falar, a desenvolver a linguagem, mas existem várias informações sobre as condições favoráveis e indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem. Existem variadas estratégias e recursos que podem ser levados a cabo pelos vários intervenientes educativos, como forma de estimular o desenvolvimento linguístico do M.

A adequação às necessidades da criança está dependente da capacidade do docente em observar, descodificar e seleccionar aquilo que será mais adequado a objeto de intervenção.

O tipo de intervenção que consideramos mais adequado para o M., foi baseado em observações/avaliações da criança, para seguidamente delinear estratégias/atividades mais adequadas como forma de ajudar o M. a superar dificuldades sentidas nesta área e contribuir para o seu progresso.

A pedagogia atual tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico e avaliação como fundamento de toda a ação educativa (Estrela, 1994).

Segundo Estrela (1994), a observação permite caracterizar a situação educativa, à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação e a análise das variáveis mais relevantes e a sua interação, serão determinantes para seleccionar as estratégias adequadas para atingir os objetivos pretendidos. Pela observação dos processos que se desenvolvem na sala de aula e dos produtos por eles formados poderá ser possível confirmar ou infirmar a escolha das estratégias e o seu fundamento.

A aquisição da linguagem requer, por parte da criança, uma atenção direcionada para o que pretendemos. É importante que se adequé o contexto, no sentido de obtermos uma atenção seletiva.

- O treino da memória é fundamental para atividades de discriminação, evocação sequencial, nomeação e categorização.
- Devemos oferecer sempre um modelo com um padrão correto, através de um suporte visual (símbolos SPC), permitindo à criança através da visualização uma melhor compreensão e memorização
- A criança consegue perceber melhor frases curtas ao nível do seu conteúdo

4. ESTRATÉGIAS/RECURSOS DE INTERVENÇÃO

A observação/avaliação permitiu-me conhecer verdadeiramente as competências linguísticas do aluno, os seus pontos fracos e conseqüentemente delinear estratégias de aprendizagem como forma de o ajudar a superar as dificuldades e contribuir para o seu progresso.

No início da intervenção o M. não foi muito cooperante, sendo sempre difícil obter a sua cooperação nas atividades que implicassem maior concentração.

Progressivamente fomos obtendo do M. mais motivação, que se refletiu numa maior adesão às atividades e materiais que lhe eram propostos na intervenção, assim como maior segurança e auto-estima.

Relativamente à área da Linguagem compreensiva/interação foi elaborada uma grelha de trabalho para colocar em prática com o M.:

Quadro 16 – Linguagem compreensiva

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir ordens - Realizar as atividades com princípio, meio e fim 	<ul style="list-style-type: none"> - Obedecer a ordens simples - Compreender ordens de proibição - Ser capaz de dar um objeto, símbolo ou imagem familiar a pedido - Identificar, a pedido, imagens fotográficas de pessoas familiares - Reconhecer-se em imagens fotográficas - Selecionar um objeto ou imagem simples pela sua função - Trazer/levar um objeto a pedido - Associar imagens iguais a pedido - Reconhecer símbolos de SPC (comunicação alternativa) - Identificar objetos do quotidiano em imagens simples - Identificar animais em imagens - Escutar histórias/lengalengas - Estabelecer relação de associação - Ser capaz de seguir uma conversa sobre um tema familiar 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de identificação Jogos de associação Imagens Símbolos Revistas Histórias

Relativamente à área da Linguagem expressiva foi também elaborada uma grelha de trabalho para colocar em prática com o M.:

Quadro 17 – Linguagem expressiva

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o vocabulário expressivo - Formar frases no discurso induzido - Identificar, nomear e descrever objetos, imagens, pessoas, ... - Identificar os seus dados pessoais - Orientar-se temporal e espacialmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar a atenção do adulto através de gestos e/ou vocalizações com significado - Expressar apropriadamente sim ou não em resposta a perguntas - Reagir positivamente (sorrisos) à aproximação de colegas e adultos - Recorrer a alguns gestos simples associados a vocalizações com significado para realizar pedidos (p.ex. «Dá») - Expressar estados de espírito/emoções através da expressão facial - Utilizar a comunicação alternativa através de símbolos SPC - Identificar a sua idade - Nomear partes do corpo - Nomear objetos - Nomear animais - Usar advérbios de tempo: hoje, ontem, amanhã - Construir frases - Reproduzir histórias/lengalengas/canções - Estimular a utilização das novas tecnologias - Promover o domínio da linguagem espontânea - Desenvolver o vocabulário - Identificar o seu nome - Identificar o nome dos familiares e colegas - Associar os dias às rotinas - Descrever ações - Ativar competências vinculadas à relação entre produção e compreensão - Favorecer a mobilidade dos órgãos móveis da fala 	<ul style="list-style-type: none"> Livros Histórias Imagens Fotografias Jogos Objetos reais Dossier de registos Símbolos SPC Mapa de presenças Mapa de rotinas Computador

A intervenção junto do M. tem-se centrado no desenvolvimento de competências comportamentais e compreensivas da linguagem.

5. ATIVIDADES ELABORADAS COM O ALUNO

A intervenção junto do aluno foi organizada em 10 sessões de trabalho direto com a criança, em que cada uma destas teve a duração de 30 minutos.

Neste trabalho procuramos criar um conjunto de atividades elaboradas com material pensado numa intervenção cujos objetivos foram delineados para cada uma das tarefas.

5.1. 1ª Sessão - Identificação de imagens

Esta actividade consistiu em colocar as três imagens em frente ao aluno e a partir destas criar atividades diferentes (Anexo 3):

Selecionar – ter 3 imagens diferentes, colocar de frente para a criança, pedir uma de cada vez (por ex: Dá-me o casaco)

Nomear – mostrar a imagem e perguntar – O que é isto? Como se chama? – se a criança não conseguir dizer o nome ou não se lembra, tentar perguntar para que serve.

Corresponder – ter 3 imagens diferentes, duas de cada, colocar as 3 de frente para a criança, das outras 3 dar uma de cada vez e pedir para colocar em cima da igual (dizer o que está na imagem, por exemplo o boné: - Onde está o boné? Vamos pôr em cima do outro boné)



Figura 3 – Imagens diversas

Objetivos da atividade:

- Desenvolver a capacidade de concentração/atenção
- Saber identificar e nomear imagens
- Selecionar um objeto ou imagem simples pela sua função
- Saber fazer associações de imagens iguais

- Associa imagens iguais a pedido

5.2. Lengalenga

Nesta atividade a professora começará por dizer uma lengalenga já ouvida algumas vezes em grande grupo.

*Na minha cara redondinha
Tenho olhos e nariz;
E também tenho uma boca
Para comer e rir.
Com os olhos vejo tudo,
Com os ouvidos ouço-te
E se o nariz me picar
Com a boca faço atchim!*

Inicialmente pede-se à criança que em conjunto com o professor diga a lengalenga recorrendo a gestos e palavras, de forma a mimar as respetivas ações. (Anexo 4)

Nesta atividade, os gestos funcionaram como uma motivação e uma ajuda à aquisição da linguagem oral.

Objetivos da atividade:

- Ativar competências vinculadas à relação entre produção e compreensão
- Facilitar a memória através da repetição de sonoridades sequenciadas
- Favorecer a mobilidade dos órgãos móveis da fala
- Escutar/reproduzir lengalengas
- Favorecer a mobilidade dos órgãos móveis da fala

5.3.História – momento de partilha com a turma

Nesta sessão o aluno esteve inicialmente a ouvir uma história em grande grupo.

Posteriormente a mesma história foi trabalhada individualmente pela professora com o aluno.

Tratou-se de um breve conto cujo título era “A menina tem um cachorro”, tendo sido contada com objetos reais e com auxílio de projeção (símbolos SPC). (Anexo 5)



Figura 4 – História em grande grupo

A utilização de histórias na intervenção junto do aluno teve como objetivo:

- Promover o domínio da linguagem espontânea
- Desenvolver vocabulário
- Descrever ações
- Ativar competências vinculadas à relação entre produção e compreensão
- Reproduzir a história
- Reconhece símbolos de SPC (comunicação alternativa).

5.4. Jogo de Linguagem

Ao longo desta sessão, a professora mostrou ao aluno várias imagens de familiares e colegas da sala. Pretendeu-se com esta atividade que a criança identificasse os mesmos com o auxílio de símbolos SPC. (Anexo 6)

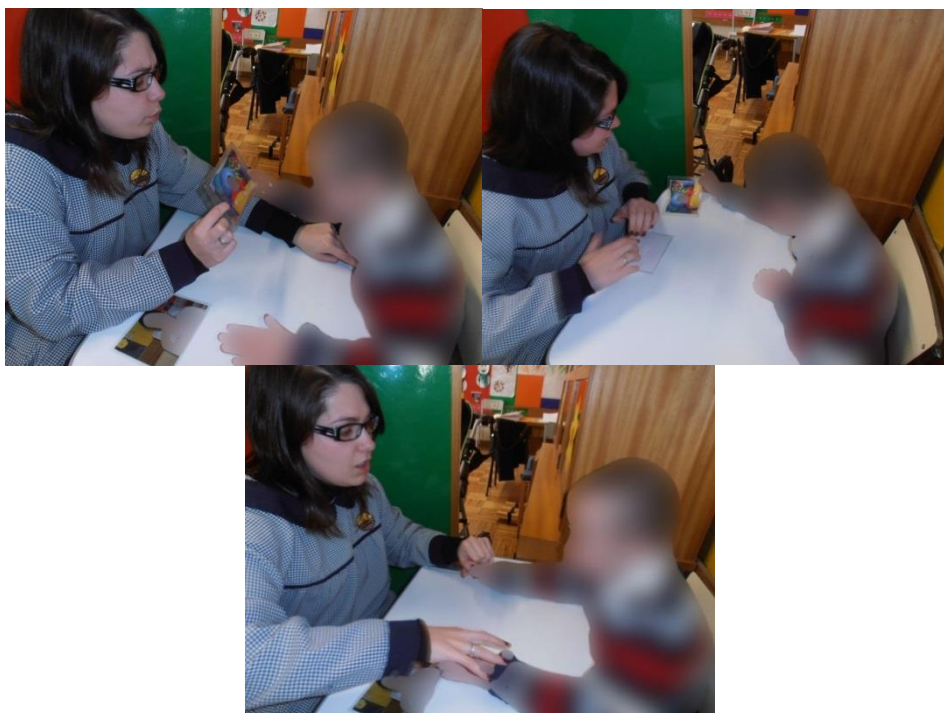


Figura 5 – Identificação de fotografias

Objetivos da atividade:

- Identificar, a pedido, imagens fotográficas de pessoas familiares
- Identificação do nome dos familiares e colegas
- Dá um objeto, símbolo ou imagem familiar a pedido
- Expressa apropriadamente sim ou não em resposta a perguntas
- Desenvolver a capacidade de atenção

5.5. Marcar as presenças dos meninos que estão na sala/marcar as rotinas diárias

Esta sessão teve o seu início em grande grupo. Todos os dias de manhã as crianças fazem o acolhimento, momento em que marcam a sua presença numa tabela, e numa outra tabela colocam as atividades que irão decorrer ao longo desse dia. De referir que também completam o quadro da tempo e por sua vez o vestuário adequado ao tempo que faz.

A criança marcou a presença e completou o quadro semanal e os restantes quadros.
(Anexo 7)

Após o acolhimento, a professora explorou individualmente todos estes conceitos com o aluno.



Figura 6 – Momento de acolhimento

Objetivos da atividade:

- Associar os dias às rotinas
- Usar advérbios de tempo: hoje, ontem, amanhã
- Estabelecer relação de associação (se está a chover não vamos ao recreio/ se está sol temos que levar o chapéu, etc)
- Utilizar a comunicação alternativa através de símbolos SPC
- Reagir positivamente à aproximação de colegas e adultos
- Ser capaz de nomear os colegas que estão presentes e os que faltam

- Desenvolver o raciocínio sequencial, através da organização de ideias e compreensão de acontecimentos segundo a evolução no tempo
- Descrever ações

5.6. Exploração de um livro de estimulação sensorial

Na sessão nº6, a professora vai com o aluno á biblioteca para requisitar um livro.

O M. escolheu um livro sobre animais de estimação.

A professora explora com o aluno as imagens e conta esta simples história.

Por último solicitou ao aluno que com a sua ajuda recontasse a história e dialogaram sobre os animais domésticos.



Figura 7 – Visita à Biblioteca

Objetivos da atividade:

- Desenvolver a capacidade de atenção
- Identificar e nomear as figuras do livro (animais domésticos)
- Aumentar o vocabulário
- Trazer/levar um objeto a pedido
- Seguir uma conversa sobre tema familiar
- Obedecer a ordens simples

- Compreender ordens de proibição

5.7. Utilização das TIC

Nesta sessão inicialmente o aluno esteve no computador e com ele interagiram duas colegas.

Após este momento, a professora esteve individualmente a explorar o jogo com o aluno.

O aluno interage com facilidade com “Os Jogos da Mimocas” (software educacional).



Figura 8 – TIC “Jogo das Mimocas”

Objetivos da atividade:

- Estimular a utilização das novas tecnologias
- Desenvolver a capacidade de concentração
- Promover o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, num ambiente interativo multimédia

5.8. Atividades com a utilização de símbolos SPC

A sessão nº8 foi composta por 4 subseções, todas elas utilizando como recurso os símbolos SPC.

De realçar que inicialmente o aluno tinha um caderno de comunicação com poucas figuras que foram sendo acrescentadas à medida que o aluno obteve progressos.

Nesta sessão o aluno consultou o seu dossier e escolheu os símbolos adequados ao lanche que ia comer. Escreveu a seguinte frase: “Eu quero comer banana e beber iogurte”.



Figura 9 – Dossier de símbolos SPC (anexo 8, 9 e10)

Receita de gelatina usando os símbolos SPC (Anexo 11)

Em grande grupo os alunos fizeram gelatina de ananás com a ajuda da professora.

Foi pedido ao aluno que dissesse os ingredientes necessários e a sequência correta para a elaboração da receita.

A leitura da receita foi feita com recurso a símbolos SPC.



Figura 10 – Culinária com auxílio de símbolos SPC

Atividade com objetos reais sobre os alimentos

Nesta atividade relacionada com os alimentos, procuramos que com a utilização de alimentos reais o aluno fizesse associação de imagens, obedecendo a determinadas regras do “jogo”.



Figura 11 – Os alimentos

Elaboração e exploração de um “livro” com símbolos SPC, onde salientamos os diferentes passos para andar de autocarro

Este livro foi elaborado para trabalhar com o aluno noções importantes e úteis para o seu futuro. Aproveitamos aqui o interesse do aluno por este tema para trabalharmos conteúdos importantes e explorarmos a comunicação alternativa e aumentativa.



Figura 12 – Livro elaborado com símbolos SPC

O meu pequeno almoço

Numa fase inicial da intervenção pretendeu-se que o aluno iniciasse pedidos, posteriormente foi nosso objetivo que o aluno fizesse pedidos espontâneos em resposta a questões colocadas pelo adulto.

O adulto faz a seguinte pergunta ao aluno:” o que é que tu queres?” O aluno deverá ser capaz de colar na barra do caderno de comunicação o que pretende.



Figura 13 – Alimentos SPC (Anexo 10)

Todas estas atividades em que são utilizados os símbolos SPC, têm como objetivos:

- Promover o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva
- Ser capaz de construir frases
- Desenvolver as competências comunicativas
- Expressa apropriadamente sim ou não em resposta a perguntas
- Utiliza a comunicação alternativa através de símbolos SPC
- Usar o símbolo colocado no caderno de comunicação (em várias posições) para indicar o que pretende

Nesta fase pretendemos alargar os contextos, para que de forma gradual o aluno seja capaz de realizar pedidos e efetuar comunicação fora do contexto da Unidade.

Procuramos promover um ambiente calmo para que o aluno pudesse realizar as tarefas com sucesso.

5.9. Jogos elaborados com símbolos variados



Figura 14 – Símbolos SPC (Anexo 12)

Espontaneamente, através da troca de cartões o aluno teve de fazer pedidos como jogar à bola, querer água, ir à casa de banho, fazer um jogo, jogar computador, brincar, etc.

Todos estes cartões com a imagem estão no seu caderno de comunicação.

Objetivos da atividade:

- Construir frases
- Utiliza a comunicação alternativa através de símbolos SPC
- Recorrer a alguns gestos simples associados a vocalizações com significado para realizar pedidos
- Chamar a atenção do adulto através de gestos e/ou vocalizações com significado
- Expressar apropriadamente sim ou não em resposta a perguntas

5.10. Lotos de imagens

Com recurso a imagens variadas o aluno fez as atividades sugeridas pela professora (Anexo 13, 14, 15, 16, 17, 18).

Objetivos das atividades:

- Identificar e nomear imagens (animais, instrumentos, vestuário, transportes, brinquedos)
- Desenvolver a capacidade de atenção
- Ordenação de imagens e sequências
- Estimular a permanência em atividade.
- Utilizar a comunicação alternativa através de símbolos SPC
- Selecionar um objeto ou imagem simples pela sua função
- Identificar objetos do quotidiano em imagens simples

6. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO JUNTO DO ALUNO

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem no M. foi muito lento.

A forma lúdica como sempre foram surgindo os materiais, motivaram o aluno e valorizaram a interação afetiva e comunicativa. Assistiu-se a alguma evolução de forma espontânea, sendo esta muito valorizada também pela família.

Periódicamente, os vários intervenientes foram conversando com os pais e avaliando em conjunto as evoluções da criança, sendo dadas algumas sugestões e procedimentos de atuação.

Tendo em conta uma grande articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo do M., foram delineadas na grelha de avaliação que se segue, competências ao nível da Linguagem compreensiva e da Linguagem Expressiva, de forma a permitir avaliar os níveis de desempenho.

Quadro 18 – Grelha de avaliação dos níveis de desempenho

Áreas desenvolvidas	Competências Específicas	Avaliação
Linguagem compreensiva	Obedece a ordens simples	Adquirido
	Compreende ordens de proibição	Adquirido
	Dá um objeto, símbolo ou imagem familiar a pedido	Adquirido
	Identifica, a pedido, imagens fotográficas de pessoas familiares	Emergente
	Reconhece em imagens fotográficas	Adquirido
	Seleciona um objeto ou imagem simples pela sua função	Emergente
	Traz/leva um objeto a pedido	Adquirido
	Associa imagens iguais a pedido	Emergente
	Reconhece símbolos de SPC (comunicação alternativa)	Adquirido
	Identifica objetos do quotidiano em imagens simples	Adquirido
	Identifica animais em imagens	Emergente
	Estimula a utilização das novas tecnologias	Adquirido
	Escuta histórias/lengalengas	Emergente
	Estabelece relações de associação	Adquirido
Segue uma conversa sobre tema familiar	Emergente	
Linguagem Expressiva	Chama a atenção do adulto através de gestos e/ou vocalizações com significado	Adquirido
	Expressa apropriadamente sim ou não em resposta a perguntas	Adquirido
	Reage positivamente (sorrisos) à aproximação de colegas e adultos	Adquirido
	Recorre a alguns gestos simples associados a vocalizações	Adquirido

	com significado para realizar pedidos (p.ex. «Dá»)	
	Expressa estados de espírito/emoções através da expressão facial	Adquirido
	Utiliza a comunicação alternativa através de símbolos SPC	Emergente
	Nomeia objetos	Adquirido
	Usa advérbios de tempo: hoje, ontem, amanhã	Emergente
	Constrói frases	Emergente
	Reproduz histórias/lengalengas/canções	Emergente
	Promove o domínio da linguagem espontânea	Emergente
	Desenvolve o seu vocabulário	Emergente
	Identifica o seu nome	Adquirido
	Identifica o nome dos familiares e colegas	Adquirido
	Associa os dias às rotinas	Adquirido
	Desenvolve competências vinculadas à relação entre produção e compreensão	Emergente
	Favorece a mobilidade dos órgãos móveis da fala	Emergente
	Descreve ações	Emergente

Em todas as atividades que solicitamos ao M., ele manifestou compreender aquilo que pretendíamos com a mesma.

Foi necessário maior reforço verbal à medida que foi aumentando o grau de dificuldade das tarefas.

Podemos afirmar que o M. aprendeu por meio da experiência e que alguns dos seus pontos fracos foram trabalhados ao ponto de saírem deste patamar e estarem já em franca conquista de resultados promissores. Assim, podemos confrontar os pontos fracos do M. antes e após a intervenção:

Quadro 19 – Grelha de comparação do antes e após a intervenção

Pontos fracos antes da intervenção	Após a intervenção
Dificuldade de comunicação ao nível da Linguagem expressiva e compreensiva	Aumentou o seu vocabulário expressivo (em termos de linguagem oral) Aumentou da espontaneidade no processo comunicativo
Dificuldade na articulação de palavras e vocabulário muito escasso e pobre	Deixou de produzir alguns erros articulatórios e a aquisição de vocabulário é feita dia a dia com conquistas
Dificuldade em concluir tarefas	Melhorou a sua permanência em atividade e com a ajuda do adulto procura levar a atividade até ao fim
Agressividade perante a frustração	Domina melhor a sua impulsividade
Dificuldade de memorização	Apresenta ainda dificuldade, no entanto nas atividades propostas melhorou a sua

	capacidade de memorização.
Dificuldade em concentrar-se na tarefa	Concentra-se melhor nas tarefas propostas
Dificuldade ao nível do cálculo e da linguagem escrita	Mantém dificuldade a estes níveis
Falta de auto-estima e insegurança na realização das tarefas	Demonstrou maior auto-estima e segurança perante o reforço positivo
Dificuldade na nomeação de características referentes a um determinado objeto (diferentes atributos como: cor, tamanho, etc)	Nomeia alguns atributos
Dificuldade em conhecer a função de alguns objetos	Reconhece a função de alguns objetos
Dificuldade em cumprir algumas regras	Joga computador, respeitando a sua vez de jogar.
Dificuldade na utilização de alguns símbolos SPC como forma de comunicação alternativa	Faz pedidos dos itens desejados através dos respetivos símbolos.

Apesar de ser uma criança cooperante, que adere com facilidade aos materiais e estabelece com facilidade as interações, é necessária a persistência por parte do adulto para que termine as tarefas. Estes aspetos refletem-se naturalmente nos seus progressos, que apesar de serem bastante positivos, condicionam a sua evolução.

CONCLUSÃO

Neste momento não temos dúvidas que linguagem representa um dos aspetos mais importantes a ser desenvolvido por qualquer criança, para que se possa relacionar com as demais pessoas e integrar-se no seu meio social.

Verificamos que na criança com Síndrome de Down, uma das suas principais características tem a ver com a dificuldade de comunicação, sendo que a criança com esta problemática apresenta um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem se comparada a outra criança.

Assim, estas crianças tendem a utilizar a fala com o apoio de gestos, sendo esta a principal forma de comunicação.

É importante que os profissionais de educação e restantes intervenientes no processo educativo, saibam como incentivar e intervir junto das crianças com esta problemática.

Após a nossa pesquisa concluímos que a estimulação do portador de Síndrome de Down numa fase inicial é extremamente importante para o seu desenvolvimento global, e ao nível da linguagem em particular. Salientamos a importância da Intervenção Precoce junto destas crianças, sendo determinante no processo de estimulação inicial, uma vez que permite desenvolver nestas crianças capacidades de praticarem atividades diárias, participar das atividades familiares, desenvolver o seu direito de cidadania e até mesmo desenvolver uma atividade profissional.

A estimulação adequada é essencial ao desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Devemos criar um ambiente propício à evolução da linguagem e ter sempre presente as características de cada criança, de forma a adequarmos a nossa intervenção.

De referir que foi com grande entusiasmo profissional e pessoal que fizemos a observação/intervenção/avaliação do aluno em estudo. A observação e o seu desempenho linguístico permitiu-nos saber as capacidades e limitações/os pontos fortes e fracos e conseqüentemente delinear estratégias de intervenção, por forma a melhorar o seu desempenho ao nível da linguagem.

Tendo em consideração que o tempo de intervenção foi escasso, seria muito interessante dar continuidade ao trabalho através da aplicação de novas estratégias/recursos para que o aluno continue a evoluir nas suas aquisições e conquistas.

BIBLIOGRAFIA

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Befi-Lopes, D., L. P. Ferreira, & S. C. O. Limongi. (2004). Tratado de Fonoaudiologia. In D. Befi-Lopes, D. Ferreira, & S. C. O. Limongi, *Avaliação, Diagnóstico e Aspectos Terapêuticos nos Distúrbios Específicos de Linguagem*. São Paulo: Editora Roca.
- Bernstein, K., & Tiagerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Campos, M. G. (1982). *Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança*. Lisboa: Editora Geniag.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão, nº1*.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores - Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldade de Aprendizagem Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down: Propuestas de Intervención*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Ponte, & Azevedo. (1999). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicar em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: SNRIPD.
- Ferreira, I. (18 de Novembro de 2013). *Spc todos os temas*. Recuperado em 23 de novembro de 2013, de <http://www.slideshare.net/IsabelFerreira18/spc-todos-os-temas>
- Fisher, M. (1988). *The Relationship between Child Initiations and Maternal Responses in Preschool-age Children with Down Syndrome*. New York: Preager.
- Franco, M. G., M. J. Reis, & T. M. S. Gil. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala*. Ministério da Educação.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Habib, M. (2000). *Bases Neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editora.
- J. Floréz, & M. V. Trancoso. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kirk, S., & J. Gallagher. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kumin, L. (1997). *Como favorecer las Habilidades Comunicativas de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Lacerda, N. (1997). Informação para os médicos. *Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*.
- Lambert, J., & J. Rondall. (1982). *EL Monglismo*. Barcelona: Herder.
- Lefevre, B. H. (1985). *Mongolismo, Orientação para famílias*. São Paulo: Almed.
- Leitão, F. R., & et al. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.

- Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil - Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Loff, M. (1996). *As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal, Educação Básica - Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.
- Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Murrillo, F. H. (1993). *Estimulación Temprana y Síndrome de Down. Programa Páratico para el Enguage Expressivo en la Primeira Infância*. Valência: Promolivro.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB - NOEEE.
- Oliveira, A. (2006). *O Desenvolvimento da Preferência Manual e sua relação com a Proficiência Manual. Estudo em Crianças Portadoras de Síndrome de Down e Crianças ditas Normais, em idade Pré-escolar*. Porto: Tese de Mestrado, FADEUP.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pimentel, J. (1997). *Um Bébe diferente - da Individualidade da Interação à Especialidade da Interecção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em Educação Matemática*. Bolema.
- Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Rett, A., & S. Horst. (1996). *A Criança com Lesão Cerebral, Problemas Médicos, Educativos e Sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão sobre uma Agenda Possível*. Revista Inclusão, nº1.

- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sampedro, M., Blasco, G. M., & Hernández, M. (1993). A Criança com Síndrome de Down. In R. B. (Orgs), *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Santos, M. (1985). *Biologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática, 2ª edição.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Dominio Cognitivo*. VNG: Edições Gailivro.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2003). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, S. J. (2000). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Papyrus Editora.
- Telmo, I. C. (1990). *A Criança Diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Tradução: Elisabete Mendes e Jorge Rato. Porto: Porto Editora.
- Tezza, E. (1995). *O que é Síndrome de Down*. Curitiba: Texto Didático.
- Trancoso, M. V., & M. M. Cerro. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um Guia para Pais, Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Werneck, C. (1993). *Muito Prazer Eu Existo*. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXOS

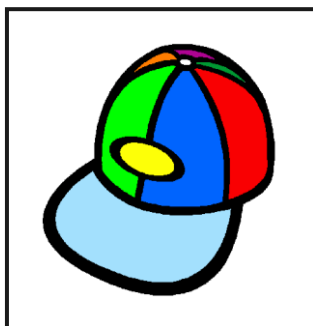
Anexo 1 - Cuidados pessoais



Anexo 2 - As cores



Anexo 3



Anexo 4 - O corpo



Anexo 5



HISTÓRIA DA MENINA

A



1

A MENINA TEM UM



CACHORRO |

O



O

CACHORRO

FAZ



BARULHO.

O



O

CACHORRO

COME



OSSO.

O



O

CACHORRO

BEBE



ÁGUA.

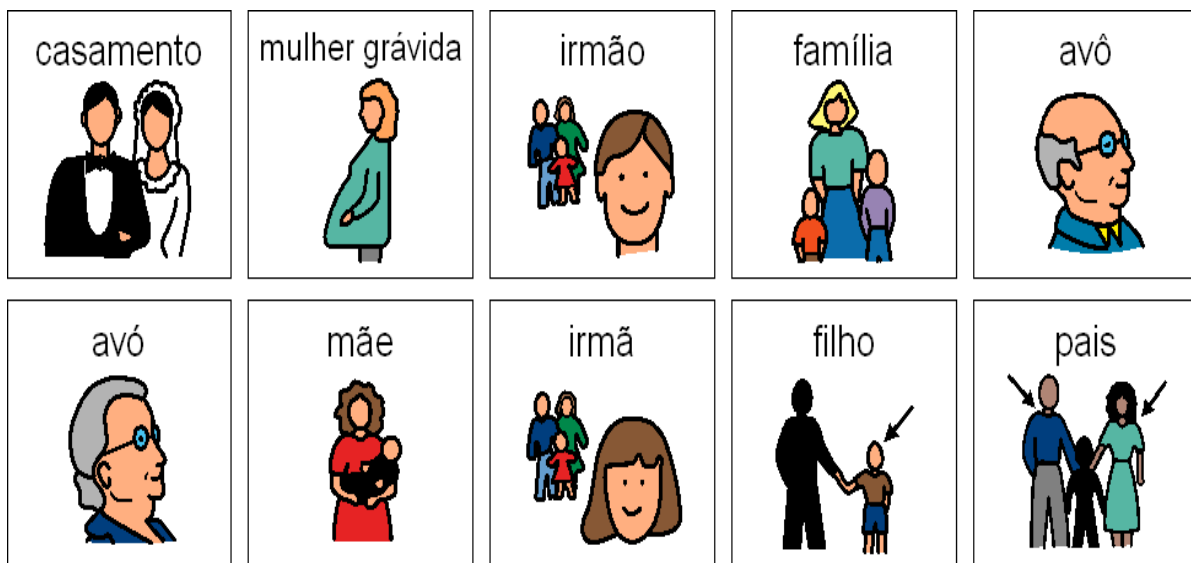
O



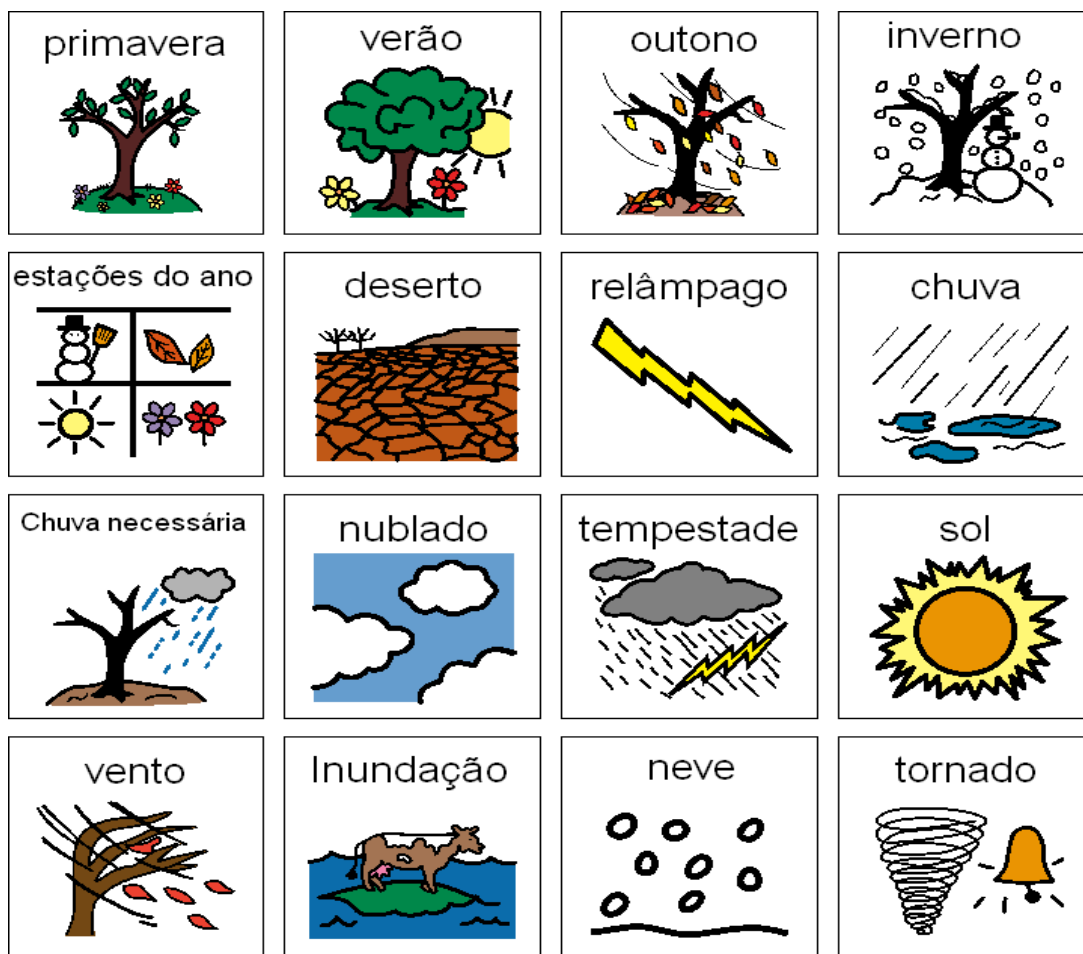
O

CACHORRO DORME.

Anexo 6 – Família























Anexo 7 - As estações do ano



Anexo 8 – Reações

Bem-vindos 	não interrompa 	desculpe 	olá 	deixe-me em paz 	ó não! 
contar segredo 	pesadelo 	bem-feito! 	muito prazer 	adeus 	não sei 
não quero 	ocupado 	eu quero 	estou bem 	Está na hora 	ninguém para brincar 
quero ficar só 	Yes! 	doido 	apertar 	por favor 	calado por favor 

Anexo 9 – Fruta

laranja 	banana 	morango 	maçã 	ameixa 
abacate 	cereja 	toranja 	uvas 	limão 
melão 	pêssego 	pêra 	abacaxi 	ameixas 
melancia 	coco 	goiaba 	salada de frutas 	passas 

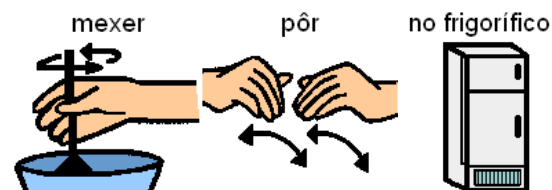
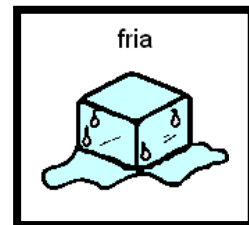
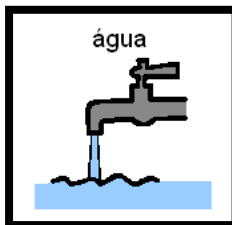
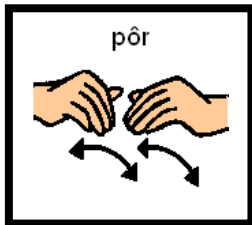
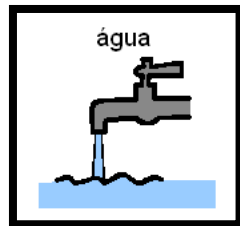
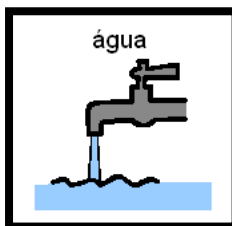
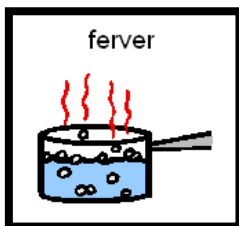


Anexo 10 - Pequeno-almoço

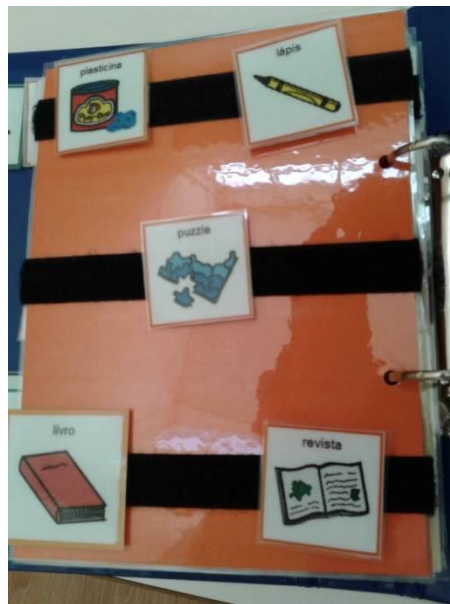
croissant de chocolate 	fatia de pão 	requeijão 	leite com chocolate 	ovo mexido 	chá 
laranja 	manteiga 	cereal 	bacon 	queijo 	café 
torrada 	batatas fritas 	maçã 	Donuts 	iogurte 	Pão de leite 
bolachas 	wafer 	gelado 	vitamina de frutas 	sumo de laranja 	panquecas 
Batido de chocolate 	doce 	bolachas de água e sal 	aveia 	ovo frito 	leite 

Anexo 11

GELATINA



Anexo 12



Anexo 13 - Os animais



Anexo 14 - Musica e televisão



Anexo 15 - Roupas de Verão



Anexo 16 - Roupas de Inverno



Anexo 17 - Transportes

cadeira de rodas elétrica 	avião 	ambulância 	bicicleta 	barco 	Autocarro 
carro 	camião dos bombeiros 	helicóptero 	balão de ar 	jipe 	motocicleta 
Teleférico 	carro de polícia 	foguete 	barco a remo 	barco à vela 	navio 
metro 	táxi 	tractor 	trem 	camião 	eléctrico 
posto de gasolina 	mapa 	passagem de nível 	cinto de segurança 	ir 	parar 

Anexo 18 - Brinquedos

brincar 	brinquedo de puxar 	boneca 	bola 	Barbie 	triciclo 
disco 	construir 	bolas de sabão 	comboio 	dinossauro 	casa de bonecas 
corda de saltar 	Lego 	bonecos 	berlindes 	fantoches 	puzzle 
carrinho 	robô 	cavalinho 	patins 	brinquedos de praia 	jogo de formas 
pistola de água 	bonecos de pelúcia 	telefone de brincar 	soldadinhos de chumbo 	skate 	carrinho 