

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Benefícios de uma Intervenção Específica
em Desenvolvimento da Linguagem,
em Crianças Diagnosticadas com
“Espectro do Autismo”**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade em Intervenção Precoce-**

Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça

2013



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Benefícios de uma Intervenção Específica
em Desenvolvimento da Linguagem,
em Crianças Diagnosticadas com
“Espectro do Autismo”**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade em Intervenção Precoce-**

Sob orientação de: PROFESSOR DOUTOR JOÃO ROSA

Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça

2013

RESUMO

Trata-se de um estudo de intervenção que pretende avaliar o efeito de uma estimulação individualizada centrada no desenvolvimento de competências linguísticas de Nomeação e Definição Verbal (Sim Sim,1997), em crianças de 4/5 anos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), cujo atendimento decorre em meio hospitalar com o suporte de uma equipa multidisciplinar.

Fernell et al. (2013), dão relevância aos programas de intervenção em crianças com esta patologia, referindo-os como factor privilegiado na mudança de prognóstico quando a implementação é precoce e multidisciplinar.

Neste estudo participaram 10 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, com diagnóstico de PEA, mas com linguagem. Todas eram seguidas clinicamente numa instituição hospitalar e estavam a frequentar jardins de infância. Cinco incluíram o grupo de intervenção integrando as restantes cinco o grupo de controle. O grupo de intervenção realizou 13 sessões de estimulação, conduzidas individualmente pelo experimentador e a sua evolução foi discutida regularmente com a equipa multidisciplinar do hospital. O grupo de controlo apenas acedeu às consultas de rotina, no hospital

Os participantes foram avaliados com a “Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths 0-8 anos” (Griffiths, 2006) e com as provas de “Definição Verbal” e de “Nomeação Verbal” da Escala de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997).

Globalmente, os resultados revelaram uma significativa superioridade das crianças do grupo experimental, quando comparadas com o grupo de controlo. Apesar de o grupo de controlo ter obtido médias superiores ao grupo experimental nas provas linguísticas, no pré-teste, verificou-se um efeito significativo da intervenção, no pós-teste, com o grupo experimental a obter resultados superiores, mesmo após controlar as diferenças em desenvolvimento global e desenvolvimento da linguagem (Griffiths, 2006).

Comprovou-se ainda que o efeito da intervenção foi significativamente relevante tendo em conta que, nas provas iniciais as competências linguísticas do grupo de controle eram superiores às do grupo experimental.

Em conclusão, é possível estimular o desenvolvimento de competências verbais de definição e nomeação em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: *Perturbação do espectro do autismo;* intervenção precoce;
Definição verbal; Nomeação verbal.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the effect of an individualized language intervention on the development of naming and verbal definition skills (Sim Sim, 1997), by 4- and 5-year-old children, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), attended by a multidisciplinary team in a central hospital.

Fernell et al. (2013) stress the contribution of early and multidisciplinary intervention programs on the prognosis issued for children with this condition.

Ten children showing general language ability and attending kindergartens participated in this study. They were allocated to two conditions, the intervention group (N=5) and the control group (N=5). The intervention group performed 13 stimulation sessions, individually conducted by the researcher. Language progress and the children's development was regularly discussed within the hospital multidisciplinary team. The control group only accomplished routine visits to the hospital.

The participants were assessed with the "Griffiths 0-8 Mental Development Scale" (Griffiths, 2006) and with the "Verbal Naming" and "Verbal Definition" tests (Sim Sim, 1997).

The post-test results revealed a significant superiority of the children in the intervention group both in verbal naming and verbal definition even after controlling for differences in global development and in language development (Griffiths, 2006) where the control group showed significantly higher pre-test scores.

In conclusion, it is possible to enhance the development of verbal naming and definition skills in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder, provided that a structured individualized intervention is set in place, supported by a multidisciplinary team.

Keywords : Autism spectrum disorder; Early intervention; Verbal naming; Verbal definition.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo do processo de elaboração desta tese.

A minha sincera gratidão e respeito ao Professor Doutor João Rosa, que desde início, supervisionou este trabalho com rigor, dedicação e compreensão. A sua atitude constante de encorajamento, partilha de conhecimentos e amizade foram decisivos para terminar este estudo.

A todas as pessoas que trabalham na instituição hospitalar, o meu obrigado pelo seu apoio, compreensão e ajuda.

Às crianças e famílias que participaram no estudo, pelo seu entusiasmo e interesse, sem elas este trabalho não teria sido possível.

A todas as minhas colegas, principalmente a Ana Cristina Matias, Maria Cândida Correia, Teresa Tiago, Joana Silva e Carla Santos por todo o apoio prestado, partilha de ideias e ajuda.

Quero ainda agradecer à minha família, em especial ao meu marido e filhos, pela colaboração, apoio e paciência em todos os momentos.

A todos um Bem-Haja!

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	3
2.1 Autismo	3
2.1.1 Conceito e Etiologia	3
2.1.2 Diagnóstico.....	6
2.1.3 Prevalência	12
2.2 Intervenção	14
2.3. Autismo e Linguagem	23
2.4 Resumo da Revisão da Literatura.....	26
CAPITULO III - METODOLOGIA.....	29
3.1 Metodologia	29
3.1.1 Objetivo e Hipóteses do Estudo	29
3.1.2 Participantes.....	30
3.1.3 Design do Estudo	31
3.1.4 Procedimentos e Materiais Utilizados	33

3.1.5 Etapas de estudo.....	34
CAPITULO IV – RESULTADOS	48
4.1 Médias e (desvios padrão) no teste Griffiths, em função do grupo.....	49
4.2 Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das diferenças de Médias nas Tarefas de Nomeação e Definição verbal	50
4.2.1 Definição Verbal	50
4.2.2 Nomeação Verbal	51
4.3 Síntese de Resultados	53
CAPITULO V – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO	54
5.1 Limitações do estudo e proposta de novas linhas de investigação.....	57
5.2 Implicações para a Prática Pedagógica	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração de diferentes tipos de comportamentos de coordenação.	15
Figura 2: Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40).	21

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Média e desvio-padrão das idades das crianças, em meses.....	31
Quadro 2: Quadro de sub-escalas do teste Griffiths e o que cada uma avalia	32
Quadro 3: Exemplos de objetivos e atividades para o grupo experimental.	37
Quadro 4: Caracterização de uma criança do grupo experimental (relato dos pais).....	40
Quadro 5: Estratégias e atividades para uma criança do grupo experimental	41
Quadro 6: Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo da criança 1 do grupo experimental (anexo 9.1).....	41
Quadro 7: Médias (e desvios padrão) das diferentes dimensões do teste Griffiths.	49
Quadro 8: Médias (e desvios padrão) em definição verbal, no pré-teste e pós-testes, em função do grupo.	50
Quadro 9: Médias (e desvios padrão) em Nomeação verbal, no pré-teste no pós-teste, em função do grupo.	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	ii
Anexo 2	iv
Anexo 3	vi
Anexo 4	vii
Anexo 5	x
Anexo 6	xviii
Anexo 7	xxiii
Anexo 8	xxviii
Anexo 9	xxix

INTRODUÇÃO

O facto de às crianças com PEA serem regularmente atribuídas dificuldades graves na comunicação pode explicar a dificuldade em encontrar estudos que especificamente testem a possibilidade de alterar positivamente aquelas competências.

Neste estudo, aceitámos esse desafio procurando verificar se uma intervenção especificamente desenhada, aplicada individualmente pela investigadora e suportada por uma equipa multidisciplinar, produziria resultados significativamente diferentes nas competências comunicativas de definição e nomeação verbal (Sim-Sim, 1997) quando comparados com os de outras crianças que fazem apenas o seu acompanhamento de rotina no hospital.

Quanto a nós, a relevância desta intervenção prende-se com o facto de ser necessário ultrapassar o efeito potencialmente paralisante de um diagnóstico de dificuldades graves de comunicação, mostrando que podem ser concebidos instrumentos consistentes para potenciar as capacidades das crianças, nessa área.

Oliveira (2009), defende que a intervenção personalizada, o mais precocemente possível, é prioritária. Pode ter implicações no prognóstico em diferentes áreas, nomeadamente na aprendizagem geral, desenvolvimento **linguístico**, social e adaptativo, minimizando também comportamentos desadequados, que, muitas vezes, decorrem de ausência de intervenção ou da mesma não ser adequada.

Foram definidas estratégias de desenvolvimento de competências comunicativas para um grupo experimental, conjugando o perfil de funcionamento destas crianças e a especificidade de cada uma, ouvindo os pais. Assim, foi construído e implementado um programa de intervenção personalizada e individual na área da linguagem oral, no domínio lexical. Os resultados foram comparados com os de um grupo de controlo.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro, inclui a revisão de literatura e os pressupostos teóricos que vão servir de base ao trabalho. No segundo, é descrita a metodologia utilizada. No terceiro,

é feita a descrição dos resultados e respectiva análise. No quarto e último, são apresentadas as conclusões e a sua discussão.

CAPITULO I I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

(...) As crianças autistas têm, sim um fascínio que reside em parte no sentimento de que dentro delas quem sabe onde, deve haver uma chave que abrirá o tesouro escondido. O investigador hábil encontrará de facto um tesouro (...) mas neste tesouro será cada dia de trabalho e o humanismo que pomos nele, nem sempre ouro! Em resposta à nossa dedicação podem dar-nos a chave para a linguagem humana, que é a chave para a própria humanidade (...)

Melo (1998, p.41)

2.1 Autismo

2.1.1 Conceito e Etiologia

Autismo é uma palavra de origem grega que deriva de “autos” que significa próprio/eu e de “ismo” que se traduz como estado ou orientação. Podemos assim dizer que “autismo é um estado ou condição de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Marques, 2000, p. 25). Esta expressão “autismo” foi pela primeira vez utilizada por Bleuler em 1911, para definir a perda do contacto com a realidade, o que implica dificuldade ou impossibilidade de comunicação (Ajuriaguerra, 1977).

Pensar em autismo remete-nos para Leo Kanner, pedopsiquiatra que em 1943, detectou pela primeira vez nas suas consultas com crianças, um conjunto de comportamentos característicos que algumas manifestavam. Esse conjunto de comportamentos, nomeadamente a perturbação que lhes dava origem, veio a ficar conhecida como Perturbação Autista. Este autor acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual o que mais tarde se considerou incorreto, pois esta perturbação também surge com frequência associada a disfunções da fala e a deficiências motoras e sensoriais (Jordan, 2000). Outros investigadores, nomeadamente Lorna Wing, comparou as teorias de Hans Asperger, pediatra que em 1944 classificou a Síndrome de Asperger como o diagnóstico mais conhecido do Espectro do Autismo, com as teorias iniciais de Kanner, verificando semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos, nomeadamente a tendência para manterem interesses

obsessivos ou invulgares, preferência por rotinas, contacto visual pobre, estereotípias, procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros. É de referir ainda que ambos se surpreenderam com a aparência “normal” destas crianças (Marques, 2000).

Pelo facto de não haver uma causa específica mas apenas um conjunto de sintomas foi chamada a esta perturbação de síndrome Autista. A terminologia foi acompanhando os achados dos investigadores e assim, nos anos cinquenta, passou a ser considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento, evoluindo nos anos oitenta para Perturbação do Espectro Autista (PEA).

Quando falamos de Autismo não falamos de uma doença, mas sim de um distúrbio de desenvolvimento do ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e variados graus de severidade (Rutter and Schopler, 1992). Trata-se de um quadro muito complexo porque pode ser influenciado por vários factores associados que não fazem necessariamente parte das características principais que o definem mas que podem determinar negativamente o nível funcional do sujeito.

Hoje as PEA são consideradas alterações orgânicas com base genética tendo a componente hereditária um peso significativo. A contribuição dos estudos no âmbito da genética foram relevantes no sentido em que foram associando as PEA a anomalias cromossómicas e síndromes raras, levando a que, na última década, a investigação se tenha focado mais no desenvolvimento cerebral e na influência das trajetórias neurodesenvolvimentais e neurobiológicas (Siegel, 2008).

A investigação destacou algumas teorias, mais uma vez na tentativa de apurar as causas desta perturbação. Saliento uma das mais recentes (Pelphrey et al., 2011) que referem que a expressão clínica do espectro autista é muito heterogénea, porque resulta de interações complexas entre genes, cérebro e comportamento ao longo do desenvolvimento. Estes autores apresentam um modelo em que esta perturbação tem como origem um distúrbio precoce, nas funções especializadas de estruturas envolvidas no processamento de informações sociais a que chamam de “cérebro social”. Este distúrbio leva a que o desenvolvimento global do cérebro seja diferente. O “tecido social” é

construído tendo por base oportunidades de reciprocidade e de instrumentos para ajustamento social. Este distúrbio cerebral é ainda responsável por outros deficits característicos das PEA nomeadamente na comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos. Os autores propõem que as novas pesquisas nesta área se centrem na exploração dos mecanismos cerebrais subjacentes a este problema central, desenvolvendo mecanismos para o engajamento social no autismo. Estas pesquisas poderão ser esclarecedoras no sentido de dar algum contributo no tratamento deste transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo os mesmos autores o circuito neuronal tem implicações nos principais aspectos do processamento de informações sociais, podendo fornecer informações importantes sobre os principais mecanismos subjacentes ao autismo. O potencial para este tipo de abordagem é ilustrado com exemplos de pesquisas de neuroimagem funcional, implicando o sulco temporal superior posterior como potencial responsável no conjunto de estruturas neurais que dão origem ao autismo.

Apesar de parecer que cada vez estamos mais perto duma etiologia precisa, isso ainda não foi conseguido. Sabe-se apenas que os primeiros sintomas devem aparecer antes dos 3 anos de idade, prolongando-se por toda a vida. O autismo manifesta-se a nível comportamental tendo por base uma tríade de défices, a “tríade de Wing”: perturbações na Comunicação (Verbal e Não Verbal), interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos.

Os especialistas descrevem o autismo como distúrbio neurológico. Segundo Smith (2008), “alguns pesquisadores acreditam que há formas de autismo cuja causa são lesões na formação do cérebro. Outros afirmam que o autismo é basicamente uma falha no lobo frontal, ou talvez tenha uma causa genética” (p. 366). A relação do autismo com mecanismos de ordem fisiológica é já um dado adquirido pela maioria dos autores, segundo Stone & Di Geronimo (2006). Apesar disto, não há ainda provas conclusivas sobre a vulnerabilidade das crianças para o autismo e sabe-se apenas que há uma combinação de genes que atuam em conjunto. Seroussi (2000, referido por Smith, 2008) sustenta que a não existência de tratamentos eficazes depende diretamente do facto de não se terem apurado as verdadeiras causas desta patologia.

Smith (2008), esclarece ainda que “antes que o autismo seja bem entendido e que tratamentos consistentes sejam desenvolvidos, as causas e os tratamentos permanecerão um assunto de muita especulação e conjeturas”(p.367).

Muotri (2011) questiona se o autismo é uma doença ou apenas uma variável normal do desenvolvimento humano. Se for este o caso, esta população é inconsistentemente diferente. Nesta perspectiva, o autor pergunta se a investigação deve concentrar esforços em irradiar o autismo ou apenas em procurar entendê-lo e integrá-lo socialmente.

Em síntese:

Quando nos referimos a PEA (perturbação do espectro do autismo) temos em mente um termo com um sentido lato, cuja etiologia está ainda numa fase de projeto e onde a prevalência de variáveis sem resposta é grande. Daí o consenso do termo “*espectro*”, pois este além de definir esta perturbação tendo em conta a existência de diferentes expressões e níveis de gravidade, também não lhe incute apenas uma origem. Trata-se então de uma perturbação do neurodesenvolvimento, que se manifesta por atraso ou desvio nas aquisições e ainda por alterações de comportamento. É considerada nos nossos dias como uma das patologias mais complexas e de cariz hereditário. As manifestações a nível comportamental têm por base uma tríade de défices, a “tríade de Wing”, aparecendo os primeiros sintomas antes dos 3 anos. Estamos ainda numa fase de aprendizagem. O autismo continua a ser um espectro de sintomas apesar dos esforços da investigação em categorizar esta patologia.

2.1.2 Diagnóstico

Nos nossos dias, os investigadores utilizam um de dois sistemas clínicos internacionais de diagnóstico, formalmente propostos (Rutter,1996). Pereira (1998) refere que esses critérios são reformulados continuamente com base na investigação que procura uma definição mais precisa para a PEA,

essencial para a intervenção, tratamento, evolução ou até prevenção desta perturbação. Os autores também alertam para o facto de que a importância não está no rótulo, mas onde o mesmo nos pode levar (Pereira, 1998; Jordan, 2000; Marques, 2000; Hewitt, 2006; Pereira, 2006a; Siegel, 2008; Cavaco, 2009).

Stone & Di Geronimo (2006) referem que o diagnóstico desta perturbação continua nos nossos dias a ser realizado tendo como base a avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes em dois sistemas de classificação, os DSM-IV-TR de 2002 e a ICD10 de 1994. Ambos os sistemas aceitam que existe um espectro que consiste numa perturbação do desenvolvimento diagnosticada com base na tríade de perturbações descrita por Lorna Wing, já referida anteriormente. De acordo com Stone & Di Geronimo (2006), existem cinco diagnósticos específicos do espectro do autismo: Perturbação Autística; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Apesar de serem maioritariamente utilizados os dois sistemas acima referidos esta perturbação pode classificar-se tendo como base três sistemas:

- Sistema de classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS);
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da ICD-10 (OMS,);
- American Psychiatric Association (A.P.A., 2002) - Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais, DSM-IV-TR.

O mais utilizado pelos clínicos é o último. No entanto, é de referir que não se verificam grandes divergências entre os diferentes sistemas.

Passo a citar os critérios da Classificação DSM-IV-TR de 2002, adaptados de Siegel (2008, p.366):

(A) Défice qualitativo na interação social

1. Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais que regulam a interação social, tais como contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos;
2. Incapacidade para desenvolver relações interpessoais adequadas ao nível de desenvolvimento;
3. Ausência da tendência espontânea para partilhar com outras pessoas divertimentos, interesses ou objectivos;
4. Falta de reciprocidade social ou emocional;

(B) Défice qualitativo na comunicação

1. Atraso ou ausência total no desenvolvimento da linguagem oral (sem a tentativa de compensá-la por meio de comunicação por gestos ou mímica);
2. Acentuada incapacidade na competência para iniciar e manter uma conversação com os outros, apesar de os sujeitos terem um discurso adequado;
3. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
4. Ausência de jogo realista, espontâneo e variado, ou de jogo imitativo adequado à idade.

(C) Padrões de comportamento, interesse ou atividades restritas, repetitivos ou estereotipados

1. Preocupação circunscrita a um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, inadequada, tanto em intensidade ou em objectivo;

2. Fixação aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais específicos não funcionais;

3. Movimentos repetitivos e estereotipados;

4. Preocupação persistente com partes de objetos.

Crêterios de Elegibilidade

O sujeito tem de apresentar pelo menos 6 dos 12 sintomas da tabela, sendo pelo menos dois da área social e um para cada uma das categorias da comunica o e dos comportamentos/interesses. Segundo a Associa o Americana de Psiquiatria, pelo menos um dos sintomas tem de se manifestar antes dos 36 meses.

As mudanças que se têm verificado ao longo do tempo, além de aferirem a terminologia, têm levado a um melhor esclarecimento da perturba o autista, mesmo tendo em conta que as características identificadas nem sempre estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo (Smith, 2008).

Quanto ao termo autismo hoje   citado para se nomear um espectro de síndromes com características em comum, são eles: Perturba es Pervasivas do Desenvolvimento (PPD), de acordo com o DSM IV de 1994, ou Perturba es Globais do Desenvolvimento (PGD), de acordo com o DSM-IV-TR de 2002, ou ainda as Perturba es do Espectro do Autismo (PEA) (Siegel, 2008). Resumindo, o universo do autismo   uma complexa realidade que envolve conceitos distintos, mas que de alguma forma se cruzam.

Fernell, Eriksson & Gillberg (2013), num estudo que inclui uma revisão narrativa da investiga o feita nos últimos 5 anos (entre 2008 a 2012) onde estão presentes discussões nas áreas da neuropsicologia, epidemiologia, fatores médicos e co-morbilidades, procuraram verificar qual o impacto da interven o precoce no prognóstico das crianças diagnosticadas com PEA que tiveram interven o multidisciplinar. Eles relatam evidências de que

qualquer programa de intervenção precoce intensivo é eficaz nas mudanças a longo prazo. Salientam ainda a importância das capacidades cognitivas pois os resultados variam consoante o nível cognitivo dos indivíduos. Os autores dão relevo ao diagnóstico precoce com um conhecimento das particularidades das crianças incluindo sinais de risco, indicadores prioritários para a criação de um ambiente personalizado e uma intervenção personalizada o mais cedo possível. Dão também grande relevância à intervenção multidisciplinar, salientando que não podem ser garantidas mudanças significativas quando há um défice cognitivo associado.

Neste artigo os autores, alertam ainda os clínicos para o cuidado com diagnósticos errados e são críticos em relação aos critérios de diagnóstico do DSM4-TR, referindo-se aos mesmos como desatualizados a necessitar de uma urgente revisão.

Filipe (2012) faz referência à alteração da classificação DSM-IV-TR, com a publicação da DSM5 prevista para 2013, onde se acomodam os resultados dos estudos mais recentes a DSM5 assume o conceito de “espectro do autismo” em substituição das “perturbações globais (pervasivas) do desenvolvimento”. Neste espectro não se reconhecem diferentes categorias mas sim uma variação com especificadores mais precisos. A proposta inclui já o grau de gravidade tendo este como referência o funcionamento do indivíduo no seu dia-a-dia. Os grupos de critérios de diagnóstico são reduzidos de três para dois, juntando os défices de interação social e comunicação no mesmo critério. A perturbação de Reet é retirada.

Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neuropsychiatric/Neurodevelopmental Clinical Examinations (ESSENCE) é a terminologia de diagnóstico proposta recentemente por Gillberg (2010), na sequência de uma revisão de alguns estudos de referência para diferentes diagnósticos. Na sequência deste trabalho ele constata que todos incluem a presença de outros sintomas que, muitas vezes são discretos e como tal não lhes é dada a merecida relevância. Este autor, refere que a coexistência de patologias onde há uma partilha de sintomas referidos geralmente como co-mobilidades, é uma regra e não uma exceção em psiquiatria infantil. Este facto leva-o a pensar que os

diagnósticos induzem em erro os clínicos e os pais, não sendo justo para estes lidar com rótulos que mais tarde se revelam inadequados ao caso dos seus filhos. É preciso ter em conta esta situação e a dificuldade de fazer diagnósticos isolados em idades precoces (<3) quando estão presentes muitas variáveis e as probabilidades de erro são muitas. Assim sendo, corre-se o risco de a intervenção ser desenhada com base em premissas inadequadas e em parâmetros isolados, esquecendo os restantes que estão presentes mesmo discretamente. A sigla ESSENCE inclui síndromes sintomáticas identificados inicialmente em exames clínicos do desenvolvimento neurológico. O termo é o retrato da realidade das crianças como um todo e único apelando para um trabalho centrado em todas as particularidades presentes e não apenas numa. Gillberg (2010) refere que não é justo para a criança e famílias uma abordagem centrada apenas num diagnóstico que mais tarde se pode revelar como inadequado. Este termo ESSENCE vem substanciar a constatação de que a maioria das crianças são casos atípicos.

Gillberg (2010) refere sintomas que fazem parte deste diagnóstico em crianças com idades inferiores a quatro anos:

- Particularidades na área motora (Gillberg 1995);
- Atraso no desenvolvimento global (Gillberg 1995);
- Alterações na fala e atraso de linguagem (Law et al., 2006);
- Dificuldades na interação / comunicação e problemas sociais (Wing 2005);
- Problemas de comportamento (Richman Stevenson & Graham, 1975);
- Hiperatividade / impulsividade (Spencer Biederman & Mick, 2007);
- Hipoatividade (Lundervold, Posserud, Sorensen, Ullebo e Gillberg, 1999);
- Défice de atenção (Bishop et al., 1999);
- Problemas do sono (Lojas, 2006);
- Dificuldades alimentares (Mc Dougall, Drewett, Hungin e Wright, 2009);

Nas conclusões, Gillberg (2010) dá grande relevância à intervenção multidisciplinar referindo-se sempre à criança como única e com particularidades específicas, personalizando desta forma a intervenção.

Em síntese:

- O diagnóstico tem vindo a sofrer alterações de acordo com os resultados da investigação;
- Os critérios da DSM4-TR apesar de continuarem a ser a base do diagnóstico clínico estão desatualizados e serão substituídos pelo DSM5 ainda em 2013;
- Na maioria dos casos é difícil chegar a um diagnóstico preciso. Os casos são atípicos, cada caso é um caso. O clínico deve ter um olhar aberto tendo em conta as diferenças, dando menos valor ao rótulo e mais à abordagem interventiva.

2.1.3 Prevalência

Dados de 2006 do Center of Disease Control and Prevention revelam que em crianças de oito anos a prevalência é de 1/ 110, sendo mais preocupante nos rapazes (1 / 70) que nas raparigas (1 / 315). A AAP (American Academy of Pediatrics), em 2007, aponta para uma prevalência na Europa e nos Estados Unidos da América de 6/1000, com maior incidência no sexo masculino. Refere ainda que a taxa de prevalência tende a aumentar, parecendo crescer de forma epidémica estimando-se que 5 em cada 10.000 crianças apresentem um diagnóstico de distúrbio autista e 21 em cada 10.000, perturbações do espectro do autismo. As razões apontadas para estes resultados têm sido várias, recusando-se frequentemente as hipóteses que concluem que há um aumento no número de portadores desta perturbação. É no entanto possível ligar este facto a mudanças ocorridas nos últimos anos relativamente à evolução conceptual de autismo, e à introdução de conceito de espectro.

Como podemos constatar os números variam consoante os critérios de

análise e também o país onde foi recolhida a informação.

Oliveira, et al. (2007), realizaram um estudo epidemiológico junto de 300 mil crianças com idades entre os 7 e os 9 anos. Este trabalho que incluiu crianças portuguesas de todo o Continente e dos Açores, foi realizado por uma equipa multidisciplinar, que envolveu investigadores do Hospital Pediátrico de Coimbra e do Instituto Nacional Ricardo Jorge. Na realização desta investigação e apesar de utilizados critérios de diagnóstico muito restritos, os resultados dão uma prevalência média em Portugal de 9,2 /10 000 apesar de nos Açores a média ser superior (15,6 /10 000). Este estudo refere ainda que, no norte do país onde se concentra mais população, a prevalência é menor do que nas outras regiões do continente e que na região da Grande Lisboa e Vale do Tejo a prevalência é superior à média nacional (12,3 /10 000).

O mesmo artigo refere que a maioria das crianças diagnosticadas com PEA, são seguidas em serviços de saúde (94,25%) e que pouco mais de metade estão integradas em escolas de Ensino Especial. É de realçar o facto de haver crianças que, apesar de serem acompanhadas em serviços de saúde e estarem a frequentar a escola não tinham sido diagnosticadas. Isto demonstra a necessidade de apostar na formação dos profissionais envolvidos e na necessidade da criação de equipas multidisciplinares que consigam detectar e acompanhar melhor estes casos. A autora sublinha a importância do investimento na continuidade da investigação nesta área pois as PEA são situações graves. É importante descobrir a causa para poder fazer prevenção porque, apesar de ainda haver grandes dúvidas nesta área, há três décadas nenhum dos casos de autismo tinha diagnóstico etiológico. Hoje, 20% dos mesmos já o têm.

Em síntese:

A prevalência parece ir aumentando ao longo do tempo no entanto os autores referem que este facto se deve ao maior investimento da investigação nesta área nomeadamente no diagnóstico precoce. Os resultados dependem também dos critérios de análise nomeadamente o país, a idade das crianças ou outras variáveis que se incluem os estudos.

2.2 Intervenção

As propostas de abordagem para intervir com estas crianças, têm vindo a dar relevância ao envolvimento cada vez maior e mais participativo de todos os parceiros no processo terapêutico, nomeadamente pais, técnicos e professores. O facto das PEA serem uma perturbação crónica, grave e bastante frequente, leva a investigação a dar particular relevo aos sinais de risco em idades precoces. A intervenção adequada e atempada pode ser determinante no prognóstico destas crianças. Oliveira (2009), num artigo de revisão feito no Centro de Desenvolvimento de Coimbra, com o objetivo de dar orientações aos clínicos de como vigiar e fazer o rastreio destas crianças, que na sua opinião, na maioria dos casos, apresentam sinais patológicos antes dos 18 meses, propôs a aplicação do teste de rastreio The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT). Os casos cujos resultados eram tidos como suspeitos seriam de imediato sinalizados para avaliação multidisciplinar pelas equipas de intervenção precoce no terreno, sendo simultaneamente feito o rastreio de défice auditivo. A autora refere que apesar de ser difícil identificar precocemente problemas do neurodesenvolvimento, é da responsabilidade dos médicos estar atentos nas consultas de saúde infantil onde podem aparecer crianças que apresentam sinais de risco. Daí a importância de fazer o rastreio e os encaminhamentos para avaliações especializadas, sendo as idades chave para estas consultas os 9, 18, 24 e 30 meses.

Os sinais de risco para o diagnóstico do espectro são dos mais difíceis de identificar pois os mesmos podem manifestar-se de diferentes formas como atraso, dissociação ou ainda desvios no desenvolvimento.

As figuras abaixo ilustram alguns sinais precoces que quando não estão presentes são alertas para pais e profissionais (Oliveira,2009, p. 282)



a)



b)



c1)



c2)



c3)



d)



e)

Figura 1: Ilustração de diferentes tipos de comportamentos de coordenação da atenção:

- a) Responder à atenção conjunta. Seguir a indicação (olhar, apontar) do outro;
- b) Iniciar a atenção conjunta. Apontar para mostrar ao outro um foco de interesse;
- c1,2,3) Iniciar atenção conjunta; alternando o olhar de modo a partilhar com o observador o interesse no brinquedo;
- d) Iniciar o comportamento de pedir, apontando para um objecto fora do seu alcance (apontar protoimperativo);
- e) Responder a ao pedido do adulto, compreendendo o gesto de mão aberta, “dá-me”.

A autora neste artigo dá especial relevo à atenção conjunta referindo-se a ela como o primeiro sistema de processamento de informação (entre os quatro e os seis meses de vida). Trata-se de uma capacidade inata da criança coordenar o seu olhar (atenção visual) com o do seu parceiro social, o que leva a uma partilha de interesses visuais que acabam por ser modelos

sociais. Este é dos primeiros e mais importantes sinais de alerta precoces a ter em conta no rastreio das crianças do espectro do autismo. São ainda referidos outros que podem ser observados ao longo do desenvolvimento nas consultas seguintes, como por exemplo o apontar e o apontar já para pedir, usando o adulto como meio (protoimperativo) aos 12 meses, o apontar já para partilhar socialmente o prazer (apontar protodeclarativo) entre os 16 e 18 meses.

Hoje é reconhecida a importância do diagnóstico precoce não se pondo já em causa a importância do mesmo, assim como a vantagem da intervenção o mais cedo possível. A incerteza é bastante dolorosa para a família levando a mesma a pesquisas exaustivas sem respostas conclusivas. Um dos papéis dos especialistas é esclarecer as famílias. A intervenção personalizada e intensiva o mais precoce possível é referida por Oliveira (2009) como prioritária com implicações no prognóstico em diferentes áreas: na aprendizagem global; no desenvolvimento linguístico, social e adaptativo; e ainda na minimização de comportamentos desadequados tais como birras, agressividade, agitação e hiperatividade que muitas vezes decorrem de ausência de intervenção ou da mesma não ser a adequada.

Concluindo, Oliveira (2009) apela para uma atenção especial dos médicos de saúde infantil nas primeiras consultas, aconselhando os mesmos a estar atentos à história da criança assim como ouvir os pais e fazer registo das preocupações dos mesmos. O rastreio das crianças com meios auxiliares de diagnóstico assim como a utilização de instrumentos de registo formais como o M-CHAT devem ser utilizados sempre que haja suspeitas ou dúvidas. Nos casos em que as suspeitas tenham algum fundamento, o médico deve fazer o encaminhamento o mais cedo possível para profissionais especialistas. Este trabalho é concluído com um protocolo desenhado pela autora a implementar nas consultas de saúde infantil do Centro de Desenvolvimento da Criança em Coimbra.

Meio século de constante pesquisa foi dando uma imagem mais clara das PEA modificando assim o conceito inicial descrito por Kanner (Geschwind, 2009). A investigação tem vindo a revelar-se um facilitador para a compreensão desta patologia em vários âmbitos: fisiológico, neurológico e psicológico. Estes conhecimentos trazem implicações determinantes nas

propostas de tratamento. Para Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich & Lahat (2007), as principais filosofias de intervenção implicavam a elaboração de um programa de educação especial cuja abordagem se centrava no desenvolvimento.

Vários programas/modelos de intervenção surgem para dar resposta a estas crianças sendo os mais conhecidos o Developmental Individual-Difference Relationship (DIR), o “Son-Rise”, o Applied Behavioral Analysis (ABA) e por último o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH).

Na perspectiva de Stone & Di Geronimo (2006) o Developmental Individual-difference Relationship-based Model (DIR), tem como base a relação. Este modelo foi desenvolvido por Standley Greenspan e Serena Wieder, que tinham como referência teórica o facto de que as crianças com autismo se debatem com uma grande variedade de desafios biológicos que lhes dificultam o processamento sensório-motor. Este facto é um impedimento para a comunicação/interação e para a aprendizagem. Este modelo promove o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e emocional, construído com base na relação e tendo como objectivos que a criança se sinta como um individuo com intencionalidade, que seja interativa com os outros e que desta forma vá desenvolvendo as suas capacidades linguísticas e sociais.

Este programa deve ser desenvolvido em casa e inclui três áreas distintas. A abordagem *floor-time* onde as interações devem ocorrer no chão, ser espontâneas e criativas. Esta atividade é uma componente essencial do programa pois os pais vão para o chão com a criança, elaboram jogos com ela estabelecendo uma interação positiva e acolhedora. A interação vai encorajar as iniciativas da criança, o comportamento intencional, assim como o aprofundar da atenção conjunta, levando assim a um desenvolvimento das capacidades simbólicas.

O segundo tipo de atividades, abrange as interações semiestruturadas onde se pretende a solução de problemas, levando a criança a adquirir novas competências e conceitos. A terceira e última área, é o jogo motor, sensorial e espacial que vai promover e fortalecer o processamento sensorial como a

modelação e a integração sensorial. Este modelo pode integrar outras intervenções clínicas ou educativas como as terapias ocupacional e fala e ainda programas educativos.

Vismara & Rogers (2010) fazem referência ao DIR / Floor-time, como um programa personalizado que integra uma abordagem de desenvolvimento emocional e funcional que com base numa relação interativa cria oportunidades de envolvimento afectivo.

Apesar de terem sido feitos alguns estudos por Greenspan & Wieder (1997), que realçaram os benefícios deste modelo, Vismara & Rogers (2010) referem que são necessários ainda estudos rigorosos e controlados para que se confirme a relação das práticas deste modelo com os progressos das crianças.

O programa "Son-Rise" (SRP), é um programa criado por pais, para pais mas também pode ser utilizado por profissionais. Este modelo nasceu nos Estados Unidos, em 1976. Trata-se de um programa que, tal como o anterior, valoriza a relação e que consiste essencialmente em criar atividades centradas na criança tomando a mesma uma participação ativa. Ajuda os pais a interagir com a criança de uma forma divertida e dinâmica e este facto vai favorecer o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Este programa Segundo Houghton (2008), é utilizado no Autism Treatment Center of America com famílias desde 1983, sendo esta a forma encontrada para responder às solicitações das famílias que têm crianças/jovens com autismo. O casal de pais Barry e Samahria Kaufman, criaram este programa, para apoiarem o seu filho, diagnosticado com autismo severo e um QI abaixo de 40. Não se acomodaram, pois na época não existiam respostas facilitadoras para o desenvolvimento social destas crianças. Levaram a cabo um trabalho intensivo conseguindo assim melhorar o desempenho social do filho. Este facto levou estes pais a oferecer este programa a várias famílias internacionalmente. Até à data não foi realizado nenhum estudo rigoroso e longitudinal embora os princípios chave acomodem a literatura e a pesquisa atuais.

Segundo Vismara & Rogers (2010), o modelo Applied Behavior Analysis (ABA) surgiu nos anos 60 com Risley e Lovaas, que publicaram trabalhos a nível da intervenção comportamental com crianças autistas. Nestes trabalhos os autores fazem referência à eficácia deste tipo de tratamento que tem como base princípios científicos de comportamento e é direcionado para minimizar os défices nucleares do autismo, a comunicação e a socialização.

Stone & Di Geronimo (2006), referem que neste modelo, o grau de complexidade e o de exigência vão aumentando, tendo em conta as competências que vão sendo adquiridas pelas crianças. O treino é intensivo, cerca de 40 horas semanais durante dois ou mais anos. Estes autores, referem ainda que, para ter sucesso, esta intervenção tem de ter a participação dos pais, pois a forma persistente e sistemática da aplicação do programa exige que a aplicação seja feita também em casa. Os pais têm então de fazer formação e treino em técnicas comportamentais para assumirem de forma didática a transmissão de conhecimentos. Estes autores referem ainda que o modelo ABA exige uma avaliação cuidadosa dos ambientes e de como os mesmos vão interagir de forma a influenciar o comportamento do indivíduo, nomeadamente os acontecimentos que o antecedem, as variáveis da motivação e as consequências ou acontecimentos a seguir com a probabilidade de que ocorram novamente.

O programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) foi criado em 1971 por Eric Schopler e colaboradores da Universidade de Chapel e Hill, na Califórnia do Norte. Foi concebido para as crianças com PEA de todas as idades com um objectivo principal que era levar os pais destes indivíduos a conseguir lidar com eles essencialmente ao nível comportamental. Stone & Di Geronimo (2006) referem que os ambientes estruturados são vantajosos para o desenvolvimento das crianças com PEA pois respondem melhor às características especiais destas crianças.

Segundo vários autores citados por Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, & Lahat (2007, p. 305) o programa (TEACCH) tem como base sete princípios fundamentais:

- Adaptação do meio às limitações da criança/jovem;

-
- Intervenção personalizada;
 - **Estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, espaços e tarefas;**
 - Aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
 - Abordagem de natureza cognitivo-comportamental;
 - Treino dos profissionais para trabalharem com a criança e a família;
 - Colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

No artigo de Carvalho & Onofre (2007), é feita referência ao sucesso das práticas de utilização deste modelo no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE), com a integração nas escolas de um dos sete princípios fundamentais desta metodologia o **Ensino Estruturado** (em salas criadas para o efeito).

A flexibilidade deste modelo dá liberdade ao técnico para adequar estratégias e que as mesmas sejam o mais adequadas para cada um dos alunos. É ainda referido que o ensino estruturado quando apoiado em estruturas visuais, vai potenciar a motivação destas crianças para explorar e aprender. Tanto as estruturas visuais assim como a comunicação/linguagem podem ter como suporte um meio aumentativo/alternativo de comunicação. Desta forma, consegue-se aumentar os tempos de atenção conjunta, de interação social, de contacto ocular e de comunicação, promovendo o aumento de tempos de atenção, concentração e de interesse pelas tarefas propostas. É de acrescentar ainda que, estas estruturas visuais, ensinam e ajudam a seguir instruções de forma autónoma, facilitando nestas crianças o lidar com as mudanças, proporcionando-lhe desta forma mais flexibilidade no pensamento.

Importa ainda salientar o papel dos pais das crianças com PEA como parceiros. A sua participação tem vindo ao longo dos tempos a ser cada vez mais reconhecida tanto no processo educativo como no terapêutico.

A família nos nossos dias não é encarada isoladamente. Cada um dos elementos que a compõe é influenciado e também influencia os outros, interagindo e refletindo, sendo este facto uma variável que vai alterando de forma contínua a comunidade (Alves, 2009). A família contribui assim,

continuamente, para as mudanças que vão acontecendo na sociedade (Pereira, 2006).

O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2009) entende a família como um sistema, no qual os diferentes elementos podem estar agrupados em subsistemas, funcionando os mesmos de acordo com regras e formas de comunicação específicas. Desta forma, qualquer mudança na família ou comportamentos individuais ou de grupo vão influenciar cada um dos elementos individualmente, o grupo e o todo.

Este modelo mostra-nos um conjunto de níveis/sistemas ecológicos que, estabelecendo interligações entre eles, afectam a família e a sua dinâmica, influenciando esta também os outros sub-sistemas.

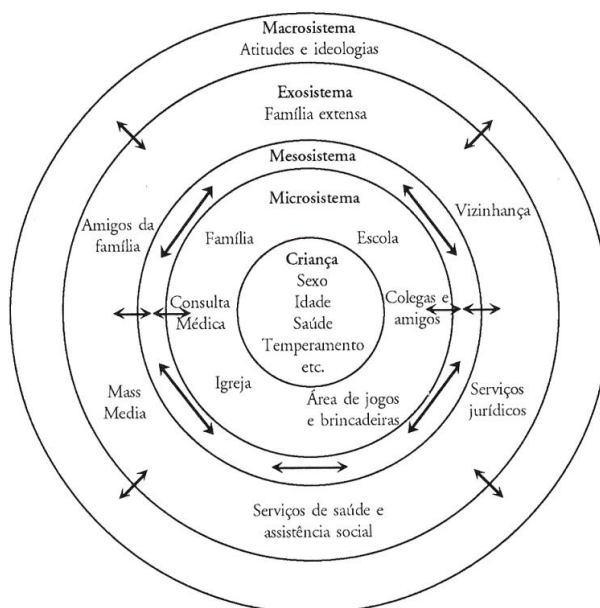


Figura 2: Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40).

A família é o núcleo de excelência onde ocorre o desenvolvimento da criança. De acordo com Bronfenbrenner (Portugal, 1992), a família reflete as condições da sociedade em geral, pois também ela está sujeita aos condicionamentos da mesma. Nem sempre as atividades e atitudes que influenciam as famílias as conduzem a um desenvolvimento saudável. As condições económicas, o stress do dia-dia como o emprego, os transportes,

etc., são circunstâncias determinantes do funcionamento familiar, que podem ter como principal consequência a diminuição da interação entre pais e filhos. Esta diminuição relacional tem mais impacto quando se trata de famílias que têm crianças que apresentam problemas de desenvolvimento (Pereira, 2006) como são estes casos.

Stone & Di Geronimo (2006) são de opinião que o nascimento de uma criança com NEE é um choque doloroso, levando os pais a ter uma adaptação difícil, pois o filho é diferente. Este factor pode ameaçar a estabilidade emocional da família provocando sentimentos de negação e angústia. Viver diariamente com estas crianças (PEA) é um constante desafio para os pais. Os autores referem ainda que os pais destas crianças estão sujeitos a grande ansiedade, preocupações e instabilidade mas por outro lado, eles estão conscientes das dificuldades e dos problemas que têm de enfrentar. Por este motivo, os autores salientam o importante papel das famílias, pois além de serem elas que alertam para os primeiros sinais de risco, podem dar grande ajuda em todo o processo de intervenção e apoio à criança.

Lampreia (2007), refere que a participação dos pais como coterapeutas é

Em síntese:

- Todas as abordagens de intervenção descritas parecem ter resultados positivos, quando há um treino intensivo, as crianças são intervencionadas em idade precoce e há um envolvimento de parceria com as famílias;
- Em Portugal há vários núcleos privados a utilizar as diferentes metodologias acima descritas;
- Na escola pública o Ministério da Educação optou pela criação de Unidades de Ensino Estruturado (metodologia TEACCH) para responder às necessidades destas crianças, quando as mesmas dão entrada no ensino obrigatório.

uma exigência da grande maioria dos programas de intervenção, sendo até alguns deles levados a cabo pelos pais, em casa.

2.3. Autismo e Linguagem

...as crianças com autismo não falam a mesma linguagem que nós, não compreendem as nossas formas de comunicação e podem precisar de um interprete. Podemos considerar que, por vezes, têm dificuldades extremas em decifrar o código da nossa maneira de ser.

(Cumine, Leach & Stevenson, 2006, p.79)

Franchi (1976) considera a linguagem um trabalho, onde os interlocutores “trabalham” ativamente na constituição do sentido. Nesta concepção o “natural” é a própria relação interlocutora estabelecida entre a criança e o outro, que passa a ser visto como intérprete – doador de sentido a seus comportamentos. Consideram-se sempre os processos envolvidos na construção das múltiplas faces do objeto linguístico: o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, as pressuposições entre os interlocutores, a inversão de papéis enunciativos e as singularidades dos sujeitos.

Lier-de Vitto (1995) afirma que o papel do outro é bastante significativo, pois esse outro é determinante ou responsável pela entrada da criança na linguagem. É através do outro e da interação com ele estabelecida que se assume o termo “matriz intersubjetiva” para a noção de interação. No entanto, não é apenas a interação que é imprescindível para a aquisição da linguagem.

Albano (1990), faz referência a que a criança depende de quatro condições básicas sendo estas imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem:

- A presença de um interesse subjetivo na criança, isto é, uma disposição de interagir com o outro;
- A existência de pelo menos um sistema sensorio-motor íntegro (audiovisual ou visomanual);
- A inserção em um meio onde a linguagem faça parte de rotinas significativas;
- A presença de uma língua minimamente autorreferenciada que contenha alguns mecanismos gramaticais, sinalizando a própria organização para que

a descoberta da sua estrutura se possa proceder eficientemente, seguindo uma direção mais ou menos determinada.

A criança com PEA, teria especiais dificuldades na primeira condição, o interesse subjetivo em interagir com o outro.

Fernandes (2006), refere que as crianças com PEA têm alterações importantes na área da linguagem, especialmente no que diz respeito ao aspecto funcional. A comunicação destas crianças representa um dos distúrbios mais importantes no seu quadro clínico. Há uma grande variedade de fundamentação teórica a justificar as diferentes abordagens terapêuticas, partindo as mesmas de fundamentos distintos, onde o foco e as estratégias são diferentes. No entanto os objetivos finais são sempre melhorar as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas (Lopes-Herrera, 2004).

Drager et al. (2006) realizaram um estudo sobre programas comportamentais dirigidos a crianças e jovens com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger, com idades compreendidas entre o pré-escolar e a adolescência. Os resultados revelaram que crianças entre 3 e 5 anos com desenvolvimento normal apresentam, nesta fase, uma gama variada de habilidades de interação social, decorrente dos estímulos fornecidos, em contextos lúdicos de interação. Por estas razões, programas de desenvolvimento social e de comunicação para autistas, no período pré-escolar utilizam tipicamente as brincadeiras como contexto primário, sempre conduzidas por um adulto. Na realidade, o que estaria envolvido nestas brincadeiras seria a representação simbólica. As situações utilizadas poderiam envolver pequenos grupos e serem trabalhadas em “setting ” fechado ou em ambiente natural. De forma geral, incluiriam a organização do ambiente para facilitar a participação e cooperação da criança, com cuidadosa seleção de materiais e atividades estruturadas para promover a participação verbal.

Segundo o DSM-IV-TR (2002), as crianças com PEA têm alterações no desenvolvimento da linguagem. Estas alterações caracterizam-se por haver

um atraso ou mesmo ausência total, que muitas vezes não é acompanhada de qualquer tentativa de comunicação nomeadamente de gestos.

Quanto às crianças cujo discurso é mais adequado, a dificuldade encontra-se no facto da mesma não conseguir iniciar ou manter uma conversa com os outros. A dificuldade alarga-se à possibilidade de exploração autónoma do meio ambiente fixando-se por vezes no pormenor e ainda rejeitando o contacto físico. O contacto ocular com os pais ou outros é difícil, assim como a atenção conjunta. Estas crianças, habitualmente são pouco sensíveis às intenções comunicativas dos interlocutores, não respondendo ao nome quando os pais ou os pares o solicitam. Outra particularidade a ter em conta é a dificuldade no reconhecimento dos enunciados de uma conversa quando os mesmos não estão de acordo com as regras ou estas são ambíguas. Está também presente uma incapacidade pragmática associada à “teoria da mente” (Baron-Cohen,1985) a capacidade que os indivíduos têm para a representação dos estados mentais dos outros e das intenções comunicativas dos mesmos que, nestas crianças, está comprometida.

No que diz respeito à oralidade, é de realçar a dificuldade que a criança com PEA tem em manter um diálogo. Predominam os monólogos, a fala na 3^o pessoa e o recurso frequente à ecolália e ao jargão. Não responde a perguntas nem as faz ao parceiro, mudando frequentemente de tópico. As ideias são pouco explícitas e o humor é difícil de descodificar. É ainda de acrescentar que a entoação, as pausas, a velocidade e o ritmo das produções estão por vezes alterados tornando o discurso muitas vezes ininteligível.

Estas crianças são muito verdadeiras e diretas, não são gentis e não compreendem os segundos sentidos, são literais levando à letra as mensagens.

Em síntese:

- Mesmo tendo algumas capacidade linguísticas, as crianças com PEA apresentam dificuldades de comunicação efetivas, nomeadamente na utilização social da linguagem e nas capacidades de compreender e transmitir os significados;
- O simples facto de conviverem com a língua, mesmo que o ambiente seja rico em comunicação, não é suficiente. Elas precisam de uma intervenção específica que contemple a intenção comunicativa, o iniciar e manter uma conversa e o aperfeiçoamento da compreensão do significado.

2.4 Resumo da Revisão da Literatura

- O Autismo/PEA são encarados cientificamente como perturbações da relação/comunicação e do comportamento;
- o Autismo/PEA são **perturbações do neurodesenvolvimento**, que se manifestam por atraso ou desvio nas aquisições e ainda por alterações de comportamento;
- As causas destas perturbações não estão ainda identificadas, havendo nos nossos dias uma grande prevalência de variáveis sem resposta;
- Não se sabe como será a percepção da Perturbação do Espectro do Autismo no futuro pois as formas de diagnóstico têm mudado continuamente;
- O Autismo/PEA é mais comum em crianças do sexo masculino é independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconómica;
- O termo “*espectro*”, além de definir esta perturbação tendo em conta a existência de diferentes expressões e gravidades, também lhe associa diferentes origens;

-
- É considerada uma patologia complexa e de cariz hereditário;
 - As manifestações a nível comportamental têm por base a “tríade de Wing”, aparecendo os primeiros sintomas antes dos 3 anos;
 - Chegar a um diagnóstico não é simples, pois não existem exames específicos. É necessária uma avaliação completa da criança que deve ser feita por uma equipa de profissionais especializados e com tempo para poderem ir observando o comportamento da criança. Analisar a história de vida e o desenvolvimento das relações sociais é factor determinante para chegar a um diagnóstico fiável;
 - A avaliação não deve ser feita num único momento, mas sim num processo de acompanhamento contínuo, para se poder encontrar o tratamento/intervenção mais adequados a cada criança. O acompanhamento periódico é importante na medida em que vai regular e refazer, se necessário, o atendimento tendo em conta a evolução;
 - Os critérios da DSM4-TR (2002) apesar de desatualizados continuam a ser a base do diagnóstico clínico;
 - Em relação a bebés e crianças pequenas, é recomendado cuidado com opiniões definitivas para prevenir diagnósticos errados. No entanto, é muito importante identificar os chamados “sinais de risco autistas” para que a criança e família tenham uma intervenção o mais precocemente possível. Segundo Fernell et al. (2013) a intervenção atempada pode alterar o prognóstico destas crianças;
 - Tendo como referência o trabalho de Oliveira (2007), a prevalência das PEA em Portugal era de 9.2 /10.000, tendo a zona de Lisboa e Vale do Tejo um valor superior (12.3 /10.000) à media nacional. Estes dados levam-nos a visualizar a dimensão desta patologia no quadro nacional e também a sua relevância social;

- Não existindo ainda uma cura, são utilizados vários fármacos e terapias em todo o mundo, mas infelizmente os resultados ainda não são conclusivos. O consenso científico tem alertado para três grandes **áreas práticas de intervenção** que, quando usadas em simultâneo, têm tendência a melhorar o prognóstico, a autonomia e o desenvolvimento. São estas áreas a estimulação precoce, a intervenção intensiva e o apoio individualizado;

- **A intervenção** deve recorrer a um conjunto de terapias multidisciplinares de tipo comportamental/emocional, ou ambas, consoante o modelo escolhido e mais adequado para cada criança e família. O grande objetivo será sempre promover as competências pessoais e sociais da criança;

- Os diferentes métodos terapêuticos podem ser usados sozinhos ou em conjunto. Um método pode trazer bons resultados para uma criança, mas não para outra, apesar de possíveis semelhanças. O tratamento deve ter sempre em conta a criança como um todo: seus sentimentos, seus comportamentos, sua relação com os outros na família, na escola e na comunidade.

CAPITULO III - METODOLOGIA

“Aqueles que, como nós, tem a sorte de ser guias no desenvolvimento de uma pessoa no espectro autista, enfrenta desafios e oportunidades. Os desafios incluem o total entendimento e complexidade das centenas de peças do desenvolvimento que estão faltando, até mesmo para as pessoas com esta síndrome que sejam do mais alto-funcionamento”.

*Steven E. Gutstein,
(The RDI book)*

3.1 Metodologia

Neste capítulo será descrita a metodologia utilizada nesta investigação, no que se refere ao objectivo e hipóteses, à caracterização dos participantes, ao design do estudo, aos materiais e procedimentos utilizados nas diferentes etapas.

3.1.1 Objetivo e Hipóteses do Estudo

Este estudo pretende comparar o efeito de uma intervenção individualizada centrada no desenvolvimento de competências linguísticas de Nomeação e Definição Verbal (Sim Sim,1997), em crianças de 4/5 anos, diagnosticadas com PEA, com atendimento sistematizado de uma equipa multidisciplinar em contexto hospitalar, com o efeito de uma situação de controle em que não há intervenção nem o atendimento é sistematizado.

Na situação de intervenção, a equipa multidisciplinar é composta por Pediatras do Desenvolvimento, Neuropediatras, Fisiatras, Terapeutas, Enfermeiros, Técnico de Psicomotricidade, Psicólogos, Professores, Técnico de Serviço Social e Técnico de Ciências de Educação, realizando estes técnicos reuniões regulares de discussão dos casos.

Na situação de controle não houve intervenção específica nem atendimento sistematizado pela equipa multidisciplinar.

Este estudo examina as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Há um efeito significativo de um programa individualizado de estimulação linguística, desenvolvido com o suporte de uma equipa multidisciplinar, no desenvolvimento de competências de Definição Verbal;

Hipótese 2- Há um efeito significativo de um programa individualizado de estimulação linguística, conduzido com suporte de uma equipa multidisciplinar no desenvolvimento de competências de Nomeação Verbal.

3.1.2 Participantes

Mediante pedido do investigador, para este estudo foram propostas pela equipa multidisciplinar acima descrita 10 crianças, 8 rapazes e 2 raparigas com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, com diagnóstico de PEA mas com linguagem. Todas as crianças eram seguidas clinicamente na instituição hospitalar de uma cidade da periferia de Lisboa e estavam a frequentar jardins de infância, não havendo qualquer relacionamento entre as mesmas. Trata-se de uma amostra de conveniência que incluiu crianças de diversos contextos sociais e económicos.

Das dez crianças, cinco incluíram o grupo de intervenção (4 rapazes e 1 rapariga) integrando as restantes o grupo de controle (4 rapazes e 1 rapariga). Os participantes do grupo de intervenção foram selecionados em reunião de equipa multidisciplinar, pelo facto de apresentarem menor competência na área da linguagem.

A média de idades das crianças, à data da recolha dos dados, era de 60,75 meses, com idades variando entre os 44.50 e os 69 meses. O quadro 1 mostra a média e desvio padrão das idades dos participantes, por grupos.

Quadro 1: Média e desvio-padrão das idades das crianças, em meses.

	Média	Dp	Mínimo	Máximo
Grupo de intervenção N = 5	60,20	(9,40)	44,50	69,00
Grupo de controlo N =5	61,30	(8,80)	49,00	68,50

Para confirmar se os grupos eram equivalentes no Pré-teste fez-se um t-teste para grupos independentes. A análise revelou que não havia diferenças significativas nas idades dos grupos ($t_{(8)} = -.191$, $p = .853$).

3.1.3 Design do Estudo

Trata-se de um estudo de intervenção com 10 crianças de 4/5 anos todas diagnosticadas com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), divididas em dois grupos:

- Grupo experimental: Foi alvo de 13 sessões de intervenção individual com o investigador. As sessões, cuja duração variava entre os 30 a 45 minutos, tinham como objetivo implementar atividades para desenvolver competências na área da linguagem mais especificamente na Nomeação e Definição verbal.

- Grupo de controle: Não foi alvo de nenhuma intervenção.

Com o objetivo de saber qual a idade de Desenvolvimento Global dos participantes (variáveis de controle), este estudo incluiu uma avaliação psicológica a todas as crianças em diferentes áreas, aplicando os psicólogos


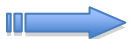
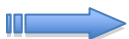

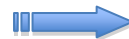
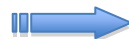
a versão portuguesa revista da “Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths 0-8 anos” (Griffiths, 2006). Este teste, deu-nos a Idade de Desenvolvimento em cada uma das áreas avaliadas, assim como a Idade de Desenvolvimento Mental Global.

Escala de Avaliação de Desenvolvimento Ruth Griffiths

Esta escala assenta na filosofia de que o desenvolvimento se processa por estádios evolutivos. Este teste pretende avaliar o comportamento da criança, referenciando os resultados relativamente a uma norma.

Os resultados permitem obter quocientes de desenvolvimento relativamente a cada uma das sub-escalas, conhecer a idade mental da criança, assim como obter um quociente geral.

Quadro 2: Quadro de sub-escalas do teste Griffiths e o que cada uma avalia

Sub-Escalas	Itens Avaliados
A (Locomoção)	 Habilidades do desenvolvimento locomotor
B (Pessoal Social)	 Factores emocionais, competências de vida diária adaptação e interação social
C (Linguagem)	 Desenvolvimento da linguagem (expressiva e compreensiva)
D (Coordenação Olho mão)	 Desenvolvimento da coordenação óculo-manual e motricidade fina
E (Realização)	 Percepção visual, manipulação de objectos e atenção
F (Raciocínio prático)	 Resolução de problemas, memória auditiva, orientação espacial e cálculo (a partir dos 3 anos)

Para avaliar o efeito da intervenção, foram aplicadas a todas as crianças, no pré-teste e no pós-teste as provas de Avaliação de Linguagem Oral de Inês-Sim-Sim (1997) no domínio lexical, tendo sido seleccionados os sub-testes de

“Definição verbal” e “Nomeação Verbal”, cada um destes constituído por 35 itens. A escolha deste instrumento prendeu-se com o facto ter sido validado para crianças portuguesas de 4/5 anos e dos sub-testes apresentarem um nível de fidedignidade com valores muito elevados (Alfa= .94 no sub-teste de “Definição Verbal” e .89 na “Nomeação Verbal”).

3.1.3.1 Variáveis

1- Variáveis dependentes:

- Definição Verbal (Sim-Sim,1997);
- Nomeação Verbal (Sim-Sim,1997).

2 - Variável Independente:

- Grupo (experimental / controle).

3- Variáveis de controle:

- Idade de Desenvolvimento Mental Global (Griffiths, 2006);
- Idade de Desenvolvimento da Linguagem (Griffiths, 2006).

3.1.4 Procedimentos e Materiais Utilizados

A coordenação da instituição foi contactada com a apresentação escrita de um pedido de autorização, explicitando-se os objectivos e os procedimentos envolvidos (anexo 1). Este pedido depois de autorizado integrou os pré-requisitos para dar seguimento ao processo de autorização pela Comissão Científica do Hospital, protocolo obrigatório para todos os trabalhos de investigação a desenvolver neste contexto hospitalar (anexo 2).

Aos pais das crianças, em encontro informal no momento da consulta e na presença do médico de referência, foi entregue uma carta explicitando os objectivos gerais da investigação e quais os procedimentos implicados,

garantindo-se o anonimato e a confidencialidade de todas as informações. O documento de consentimento informado foi posteriormente assinado e devolvido (anexo 3). Este encontro foi o primeiro contacto presencial que, além de ter como objetivo propor a integração da criança no estudo e formalizar a autorização voluntária, tinha também como meta antecipar a relação com a família e criança (em ambiente físico e humano de segurança) dando oportunidade aos pais de partilhar as suas preocupações com o investigador.

Em reunião de equipa e após autorizações dos pais foi feita a apresentação do estudo e pedida a colaboração e a participação de todos.

Foram administrados os pré-testes pelo investigador a todas as crianças, individualmente, de forma oral, no contexto hospitalar e em sala própria. As provas foram aplicadas seguindo a orientações originais constantes no manual (Sim Sim, 1997).

Cada sub-teste inclui 35 gravuras (os mesmos índices lexicais para os dois). Na 1ª categoria incluem-se nomes de animais, alimentos, profissões, partes do corpo, elementos geográficos e figuras geométricas. Na 2ª, verbos a complementar ações mais gerais.

Pede-se à criança, após exemplificação, que defina o que vê em cada gravura e numa segunda fase que nomeie o que vê. Para cada item correto é atribuído entre 1 e 2 pontos. Como cada subteste tem 35 gravuras a cotação máxima possível é de 70 pontos.

Foram adaptadas do original grelhas individuais para facilitar o cumprimento da sequência na aplicação e o registo da cotação de cada criança (anexo 4).

3.1.5 Etapas de estudo

1ª Etapa: Avaliação Psicológica

2ª Etapa: Pré-teste

3ª Etapa: Intervenção com o Grupo Experimental

4ª Etapa: Pós-teste

De seguida passo a descrever com mais pormenor as quatro etapas do estudo:

3.1.5.1 - 1ª Etapa: Avaliação psicológica com a aplicação da Griffiths 2-8, por psicólogo do serviço, a todas as crianças do estudo. Os resultados desta avaliação foram devolvidos aos pais pela psicóloga que também os partilhou com o investigador e com a equipa multidisciplinar.

3.1.5.2 - 2ª Etapa: Pré-teste com a aplicação feita pelo investigador do teste de “Definição” e “Nomeação Verbal” a todas as crianças do estudo.

3.1.5.3 - 3ª Etapa: Intervenção com o Grupo Experimental

A intervenção foi feita com o investigador mediante programa de intervenção nas áreas da definição e nomeação verbal.

As sessões foram sendo estruturadas uma a uma partindo as atividades sempre dos interesses e da disponibilidade comportamental da criança. Os temas das sessões tiveram em conta as categorias do teste (nomes de animais, alimentos, profissões, partes do corpo, elementos geográficos, figuras geométricas e verbos).

O Ambiente estava organizado, tendo em conta que estas crianças precisam de uma organização externa para se organizar internamente, com materiais variados disponíveis para que a criança pudesse fazer escolhas (privilegiar os interesse de forma controlada tendo em conta a área de aprendizagem). Tanto quanto possível, eliminaram-se fatores distratores, para promover a concentração nas tarefas.

As regras durante as sessões eram claras, iam sendo integradas no decorrer das ações, com suporte visual (gestos) quando necessário, prevenindo assim situações de incompreensão de ambas as partes (criança e investigador).

A antecipação era factor a ter em conta em cada sessão, na entrada na sala a criança era informada da atividade a fazer. O objetivo era haver uma atividade preparada no início para que a criança não se perdesse no ambiente de forma desorganizada e pudesse prever antecipadamente o que ia fazer a seguir.

O reforço positivo era importante para eliminar comportamentos desadequados.

O tempo era sinalizado com um relógio digital marcando visualmente o decorrer da sessão. No final, o efeito sonoro sinalizava o momento de arrumar e sair da sala.

Para **partilhar com a família** e estas terem oportunidade de participar e expandir as aquisições pretendidas na intervenção, foram fornecidos às crianças cadernos, onde se registava o trabalho que ia sendo feito nas sessões, podendo os pais utilizá-lo em casa com atividades ou registos. Estes eram posteriormente partilhados com o investigador no final das sessões. Este caderno andava com as crianças, ia para casa, e vinha semanalmente. A maioria da informação que continha era feita em comunicação aumentativa para que as crianças pudessem ler para os pais, recordar o que iam aprendendo, ter motivos para iniciar conversas, aperfeiçoar o discurso, alargar os conceitos a outros contextos e outras pessoas, tentando-se assim a generalização do aprendido.

No final de cada sessão, a criança, com ajuda do investigador, descrevia para a família, oralmente, a sequência de atividades ocorridas. Este era também o momento em que o investigador ia entregando aos pais fotografias das sessões, símbolos em SPC alusivos aos temas trabalhados nas sessões (anexos 5), trava línguas e lengas-lengas adaptadas (anexo 6) e nas últimas sessões algumas histórias adaptadas (anexo 7). Estes materiais podiam ser cortados e colados no caderno em contexto natural, individualmente ou em conjunto com a família da criança. Os pais nestes encontros semanais e em conversa informal, partilhavam com o investigador as pequenas conquistas e

também as preocupações com os filhos, em busca de aconselhamento ou estratégias. Por sua vez o investigador ia dando alguma ajuda no sentido de acalmar ou incentivar as famílias, na tentativa de criar um equilíbrio que fosse gratificante para todos, dotando-as de informação mais técnica recorrendo à investigação disponível. Os conteúdos destes encontros eram posteriormente partilhados com a equipa multidisciplinar, que reunia mensalmente recorrendo o investigador a ajudas mais especializadas quando necessário.

O plano de trabalho incluiu 13 sessões.

No quadro seguinte apresentam-se apenas alguns exemplos de objectivos e atividades.

Quadro 3: Exemplos de objetivos e atividades para o grupo experimental.

Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber o nome das partes do corpo e onde se localizam ➤ Dizer o nome de alguns animais e descrever as suas características ➤ Nomear nomes de alguns alimentos e definir as suas características. ➤ Saber o nome das profissões mais comuns e caracterizá-las oralmente. ➤ Identificar figuras geométricas e nomear algumas. ➤ Descrever contextos ambientais (Ex. Praia, campo etc.) e as atividades que se podem fazer nestes ambientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de motricidade global(Ex. o chefe manda, esconde/ esconde, cocegas no colchão etc.) - Jogo simbólico na casinha das bonecas (ações de cozinhar, de por a mesa, de servir refeições, de vestir e despir a boneca, de telefonar etc.) -jogos de mesa com fotografias/gravuras (loto, dominó, sequencias de ações etc.) -Utilização de tecnologias digitais (computador) para ver fotos, filmes, canções com gestos, comentários, histórias adaptadas, jogos didáticos, etc. - Atividades de expressão plástica, e representação simbólica através de: Pintura, desenho, plasticina, corte e colagem, espuma da barba etc. Estas tarefas eram desenvolvidas: no chão, na mesa, no quadro vertical branco no quadro vertical preto com giz etc.

Estratégias utilizadas:

❖ **Espaço físico:** Sala dividida em duas áreas (área de brincar e área de trabalhar) identificadas com símbolos do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (Comunicar com Símbolos) na parede (anexo 8). A primeira, área de brincar inclui móveis da casinha das bonecas com algum equipamento para jogo simbólico e um colchão com almofadas.

Ambas as áreas estavam equipadas com pouco material, sendo este dirigido para desenvolver competências na área da linguagem oral.

❖ **Materiais:** Jogos de mesa e digitais assim como materiais de expressão plástica adequados ao nível de desenvolvimento e interesses das crianças. Os materiais eram selecionados antes de cada sessão, substituídos ou simplesmente eliminados com o objetivo de não criar rotinas obsessivas e também para ajudar na tolerância às mudanças, levando a criança a aceitar novas experiências e aprender a ser mais flexível. Estes materiais estavam arrumados em espaço próprio (zona onde se podia desenvolver a atividade) mas ao alcance das crianças para as mesmas poderem fazer escolhas.

Foi necessário integrar nas sessões a presença de relógio digital programado para tocar indicando o momento de arrumar para antecipar a saída da sala. Esta necessidade surgiu do facto das crianças, na primeira sessão, não acatarem facilmente o facto de terem de sair. O relógio veio materializar de forma visual e auditiva o decorrer do tempo criando uma rotina de previsão antecipada, levando a que fossem eliminadas as tentativas do não cumprimento da regra e o mau estar.

❖ **Rotina:**

- Tempo de trabalhar na mesa (proposta do investigador);
- Tempo de trabalhar na área de brincar/trabalhar (escolha da criança);
- Tempo de arrumar e sair da sala;
- Tempo de recordar com os pais;

-
- Fim da sessão (sair).

❖ **Comportamento do Investigador:**

O investigador procurava:

- Ir interiorizando na criança regras básicas de disciplina e convivência, desempenhando em parceria com a mesma as ações que serviam de modelo de comportamento e recorrendo sempre ao reforço positivo oral e/ou gesto. Todas as ordens dirigidas às crianças eram dadas de um para um, incluindo sempre que possível o contacto ocular;
- Assegurar que as atividades escolhidas fossem concluídas;
- Verificar que todos os materiais fossem arrumados no local de origem depois de cada utilização;
- Respeitar o tempo e a rotina da sessão. Apesar de haver uma tentativa de seguir a sequência da rotina descrita, nem sempre foi possível o seu cumprimento (tempo de trabalho na mesa e só depois tempo de escolha na área de brincar/trabalho) dependendo este facto da disponibilidade da criança que era frequentemente imprevisível;
- Verbalizar oralmente no decorrer da sessão todas as ações/comportamentos e intenções comunicativas das crianças, no sentido de dar intencionalidade às tentativas de comunicação espontânea das mesmas e aumentar a compreensão dos significados. Nos casos em que a criança oferecia resistência na conclusão da tarefa o investigador oferecia “ajuda” mas a criança tinha que a solicitar. Mais especificamente, procurava-se;
- Usar um discurso simples e objetivo com palavras conhecidas das crianças e ir utilizando as palavras aprendidas em pequenas frases;
- Devolver à criança palavras e pequenas frases de forma clara e objetiva em situação de ação;
- Criar situações problema que, para além de incentivarem a criança a

solicitar ajuda ao investigador, promovendo desta forma o iniciar de conversa com intensão comunicativa e a atenção conjunta, também ajudavam a aprender a lidar com o imprevisto e tentar resolver a situação de forma tranquila;

Nos três quadros seguintes, apresenta-se um exemplo dos processos de recolha de informação junto dos pais, exemplos de objectivos e atividades desenvolvidas e um resumo das sessões de intervenção. Os três quadros referem-se a uma das crianças do grupo experimental, encontrando-se os restantes assim como os respetivos diários de campo em anexo (anexo 9).

Criança 1 - DA

Quadro 4: Caraterização de uma criança do grupo experimental (relato dos pais)

Caracterização sumária da criança (Relato dos pais)
<p>A minha filha é uma criança muito simpática, já não se isola, brinca na escola com os coleguinhas e em casa da vizinha com outra criança mais nova. Responde quando a chamo pelo nome, mas tem algumas dificuldades em alterar rotinas, não faz sequências de acontecimentos, apesar de insistirmos em contar histórias e pedir que ela descreva imagens.</p> <p>Nós percebemos tudo o que ela fala, mas com os outros nem sempre acontece. Ela tem alguma dificuldade em recordar o que fez sem ajuda. Sabe, mas não se consegue expressar de forma a que nós percebamos, não há uma sequência compreensível.</p> <p>Em casa faz algumas birras quando contrariada. Já lida bem com os barulhos conseguindo estar em ambientes barulhentos e mais confusos. Gosta de arrumar os brinquedos sempre da mesma forma, assim como os percursos que faz diariamente até á escola. Sabe dizer quando lhe perguntamos o seu nome, o meu o do pai, o da professora e dos colegas da turma. Tem facilidade em aprender palavras novas.</p> <p>Detesta balões fica muito desorganizada na sua presença.</p>

Quadro 5: Estratégias e atividades para uma criança do grupo experimental

Estratégias	Atividades
<p>As atividades têm de ser estruturadas desde o início para que a criança não se disperse. As escolhas terão de ser limitadas, pois só assim se conseguirá manter atenta durante toda a sessão. Recorre com frequência ao desafio mas não oferece grande resistência e acaba por acatar a ordem e concluir as tarefas.</p> <p>Se lhe dermos oportunidade vai saltitar sem concluir o que lhe é proposto. Por isso as sessões com esta criança devem ser essencialmente na mesa, frente a frente ou no computador.</p>	<p>Atividades lúdicas variadas que apelem para a concentração.</p> <p>Jogos de mesa</p> <p>Jogos educativos no computador</p> <p>Atividades de expressão plástica.</p> <p>Brincadeiras onde são permitidas escolhas, mas estruturadas pelo adulto.</p>

Quadro 6: Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo da criança 1 do grupo experimental (anexo 9.1)

Nº sessão	Área	Atividades	Observações
1	Brincar	Exploração livre do ambiente	A criança participou apesar de ter dificuldade em seguir uma sequência, perdendo-se com frequência e precisando de orientação para estruturar e levar a atividade até ao fim. A representação da figura humana é imatura e sem pormenores.
	Casa das bonecas	Nomeação de objetos (pratos, copos, talheres, legumes, frutas etc.) ações de utilização dos objetos em atividade simbólica, servir o pequeno almoço segundo ordens do investigador e partilhar as ações em atenção conjunta.	
	Trabalho Mesa	Representação da figura humana	

2	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com colagem de fotografias que incluíam temas do dia-dia para nomear e falar sobre as mesmas. • Emparelhar as fotografias com símbolos (símbolos SPC) • Colagem dos símbolos no caderno. 	As atividades foram propostas pelo investigador. Apesar de no início a criança oferecer alguma resistência acabou por acatar e cumprir
3	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas, emparelhar, nomear, fazer conjuntos por cores segundo ordem • Jogo de figura humana, menino e menina encaixar partes do corpo no local certo, primeiro de forma livre depois seguindo ordem (da cabeça até aos pés) • Jogo do “Mimocas” no computador contextualização e associação de imagens 	Todas as atividades foram concluídas. As que conseguiram mais tempo de concentração foram as realizadas no computador. A criança utiliza o rato com destreza tendo ainda dificuldade nos tempos de espera. No entanto é tolerante e acata as ordens.
4	Trabalho Chão Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Silhueta do corpo da criança desenhada em papel cenário pelo investigador (a criança deita-se no chão sobre o papel) • Nomeação oral das partes do corpo, ajuda do espelho para representar a cara • Pintar e colar livremente para vestir o boneco sendo feitas propostas para colocar relógio no pulso, fio no pescoço, meias até ao joelho etc. 	Esta atividade teve aderência da parte da criança, foi feita no chão e depois na mesa e havia materiais muito variados como tecidos lãs etc. para a decoração da representação. Houve alguma hesitação quando lhe foi pedido

		<ul style="list-style-type: none"> • A criança compara a “foto” construída, idêntica-se com a mesma escrevendo o seu nome e desenhando alguns pormenores que acha que não estão representados. 	<p>para se deitar no chão apesar de lhe ter sido antecipada e explicada a atividade. Continua a estar presente uma postura irrequieta. Escolheu a utilização de tintas e pincel .</p>
5	Trabalho Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo contextualização <ul style="list-style-type: none"> ○ Orientação espacial ○ Discriminação auditiva (vozes de animais) • Descrição oral de fotografias de ações em diaporama. • Jogo digital de vestir de forma ordenada um boneco • Puzzle da figura humana com sombra 	<p>A criança mantém-se sentada durante toda a sessão apesar de mostrar alguns sinais de cansaço. Os jogos vão aumentando o grau de dificuldade tem reforço positivo ou negativo quando há erro. Nestas atividades houve um bom desempenho mas no final alguns conceitos não foram generalizados como por expo. Abrir e fechar , o casaco, a porta etc.</p>
6	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografias com ações do dia a dia para descrever aleatoriamente sendo 	<p>A criança tem de ter atividade variadas para se</p>

	Computador	<p>solicitadas as emoções representadas(contente, triste etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de ordenação das fotografias em sequencia depois de exemplificada pelo investigador • Exploração do “livro mágico” que a criança trouxe de casa para a sessão • Desenho da mãe no caderno a pedido da criança, vai a pedido descrevendo as partes do corpo que vai desenhando • Jogo de sequencias no computador 	<p>conseguir manter sentada e atenta. Precisa do adulto para ir estruturando as tarefas. Adere durante mais tempo se as tarefas forem feitas no computador, decora facilmente as funções que já conhece mas fica perdida com os efeitos surpresa que vão aparecendo quando o grau de dificuldade aumenta</p>
7	Trabalho Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos com cantigas infantis alusivos às profissões para cantarmos em conjunto e fazer gestos. • Filme “Pocoyo” e as bolas de sabão história com noções de tamanho, com representação de emoções e conceito de partilha • Desenho alusivo á história 	<p>A criança estava pouco disponível para trabalhar. As propostas foram mais apelativas. Mas sem grande resultado. Pretendia-se que ela reproduzisse a história, mas apenas foram reportados os nomes dos personagens e de forma pouco adequada</p>
8	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura com o investigador das imagens/símbolos do caderno, algumas feitas em casa com os pais durante a semana que relatavam o que tinha feito no fim de 	<p>Nesta sessão foi exigida à criança atividades mais orientadas onde havia uma necessidade de</p>

	Computador	<p>semana com os pais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de raciocínio cujo tema eram os animais a ligação dos mesmos ao seu habitat e os seus alimentos preferidos • Recorte e colagem de fotografias de revistas com temas animais e alimentos 	<p>atenção mais dirigida.</p> <p>A criança continua a aderir bem aos jogos de computador, mostrando-se mais atenta e cumprindo orientações</p>
9	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do caderno com nomeação de palavras e construção de frases usando os materiais de reforço visual que se encontravam no caderno. • Jogo de mímica para nomear ações 	<p>Nesta sessão que se pretendia rever que palavras e verbos a criança já identificava utilizando o caderno e mímica, ela não estava muito disponível, precisa de incentivo para estar sentada numa atividade de mesa.</p> <p>Foi feito um acordo em que podia ir desenhando numa folha se colaborasse nas perguntas que lhe eram feitas e assim foi possível levar a tarefa até ao fim</p>
10	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever imagens da rotina de comer um gelado e seguidamente por as fotos em sequencia e descrever as ações • Descrever fotografias do 	<p>Sabe as partes do corpo principais e ainda faz alguma confusão, quando se fala em joelho,</p>

	Computador	<p>banho e de seguida ordenar a sequencia das ações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do livro que a criança trás para a sessão. • Jogo de sequencias 	<p>pulso, etc</p> <p>Faz sequencias de duas imagens mas quando são mais de 4 ainda troca</p>
11	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos no caderno • História do “ O nabo gigante” no computador com som e em comunicação aumentativa • Contar história sem som apenas com ajuda visual 	<p>A criança começa a gostar de desenhar primeiro os elementos da família e depois meninas. Estes desenhos nesta fase estão cheios de pormenor com todas as partes representadas e parecem dar muito prazer à criança pois mostra-os com orgulho. Ouve com atenção a história e depois consegue com reforço visual e sem som contar a sequencia da mesma</p>
12	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história da sessão anterior com imagens em papel, colar na sequencia correta no caderno • Ver e ouvir outra história “ o corvo e a raposa” no computador 	<p>A criança coopera com facilidade nestas atividade e descreve por palavras suas as diferentes fases da história.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Contar a história oralmente sem som 	
13	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história da sessão anterior com imagens em papel, colar na sequência correta no caderno. • Ver e ouvir história “o capuchinho Vermelho” no computador, recontar a história oralmente sem som 	A criança vai tendo um discurso mais elaborado, consegue estar mais atenta e não mostra tantos sinais de cansaço, os comportamentos de desafio já não se observam

3.1.5.5 - 4ª Etapa: Pós-teste:

Foi repetida pelo investigador a aplicação dos testes de definição e nomeação verbal a todas as crianças do estudo, seguindo a mesma ordem do pré- teste.

Depois de tratados os dados, os resultados finais do estudo foram partilhados com os pais e em reunião com a equipa multidisciplinar.

CAPITULO IV – RESULTADOS

Na análise dos resultados, poder-se-ia optar por verificar, independentemente, se à partida havia diferenças significativas no pré-teste e depois, no pós-teste, usando-se testes paramétricos ou não-paramétricos em função da análise das distribuições. No entanto, tendo em conta que a amostra era pequena, os grupos eram heterogéneos e o grupo de controle era mais competente (melhores resultados no teste Griffiths), levámos em consideração a necessidade de prover um controle mais apertado e exigente, para o efeito das potenciais diferenças verificadas no pré-teste, quando se avaliavam a significância das diferenças no pós-teste. Por esta razão, usaram-se testes de co-variação (ANCOVA). Neste caso a variável dependente é o resultado no pós-teste, o fator, o grupo e as variáveis de co-variação são os valores do teste Griffiths (na dimensão Idade de Desenvolvimento Mental Global e a Idade de Desenvolvimento Mental na Linguagem) e os resultados no pré-teste. Desta forma exclui-se que quaisquer diferenças encontradas no pós-teste “sejam explicadas por diferenças pré-existentes” (Howitt & Cramer, 1997, p.262).

4.1 Médias e (desvios padrão) no teste Griffiths, em função do grupo.

O quadro 7 mostra as médias e os desvios padrão dos grupos no teste Griffiths.

Quadro 7: Médias (e desvios padrão) das diferentes dimensões do teste Griffiths.

Grupo		IDM Locomoção	IDM Pessoal Social	IDM Audição Linguagem	IDM Coordenação Óculo Manual	IDM Realização	IDM Raciocínio Prático	Idade Desenvolvimento Mental (IDM)
Intervenção N= 5	Média	44,60	42,60	36,00	48,00	46,40	42,30	43,40
	Dp	(11,34)	(7,33)	(9,27)	(17,90)	(16,70)	(11,22)	(11,22)
Controle N= 5	Média	46,20	43,00	45,80	51,10	54,00	49,10	47,70
	Dp	(8,53)	(14,35)	(17,97)	(14,82)	(18,04)	(16,05)	(12,53)

Neste quadro podemos observar que, o grupo de controle tem melhores resultados em todas as áreas avaliadas, o que aparece reflectido na Idade global de Desenvolvimento Mental (média de todas as dimensões).

Se tivermos como referência a análise quantitativa dos resultados obtidos no teste Griffiths, podemos constatar uma Idade Mental Global dos grupos bastante abaixo do esperado para as idades cronológicas.

Tendo em consideração que o valor bruto numa situação de normalidade deve variar entre 80 e 100, podemos concluir que, em ambos os grupos, está emergente um atraso global do desenvolvimento. Importa ainda salientar que, os perfis apresentam valores heterogéneos, destacando-se no grupo de intervenção como área forte a área Óculo-Manual e a mais fraca a área da Audição-Linguagem e no grupo de controle a Realização como área forte e a Pessoal e Social como área mais fraca.

4.2 Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das diferenças de Médias nas Tarefas de Nomeação e Definição verbal

4.2.1 Definição Verbal

O quadro 8 mostra as médias e os desvios padrão obtidos na tarefa de Definição Verbal.

Quadro 8: Médias (e desvios padrão) em definição verbal, no pré-teste e pós-testes, em função do grupo.

Grupo		Definição Verbal Pré -teste	Definição Verbal Pós -teste
Intervenção Nº= 5	Media	18,30	38,20
	Dp	(13,37)	(16,42)
Controle Nº= 5	Media	17,50	24,80
	Dp	(16,57)	(14,73)

Ao analisarmos o quadro 8, verificamos que esta tarefa obteve médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo (17,50) quer no grupo de intervenção (18,30). É importante lembrar que a pontuação deste teste poderia variar entre os 0 e os 70 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que ambos os grupos progrediram no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso mais acentuado.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo são significativas foi realizada uma primeira análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente é o resultado de definição verbal no pós-teste, o factor é o Grupo (2 grupos) e os factores de covariação são os resultados em Idade de Desenvolvimento Mental Global do Teste Griffiths e a definição verbal no pré-teste. Esta análise revelou que havia diferenças significativas ($F_{(1,6)} = 8,26, p < .05$) entre os dois grupos.

Numa segunda análise mantivemos todos os indicadores atrás referidos mas alterámos um dos factores de covariação, substituindo a Idade de Desenvolvimento Mental Global do teste Griffiths, por outra dimensão do mesmo, a Idade de Desenvolvimento Mental da Linguagem.

Também neste teste podemos verificar a existência de diferenças significativas ($F_{(1,6)} = 7,41, p < .05$) entre os dois grupos.

Pode-se assim concluir que em ambas as análises as crianças do grupo de intervenção retiraram um benefício significativo da intervenção, o que não aconteceu com as crianças do Grupo de Controlo.

4.2.2 Nomeação Verbal

O quadro 9 mostra as médias e desvios padrão dos resultados obtidos na Tarefa de Nomeação Verbal

Quadro 9: Médias (e desvios padrão) em Nomeação verbal, no pré-teste no pós-teste, em função do grupo.

Grupo		Nomeação Verbal Pré -teste	Nomeação Verbal Pós -teste
Intervenção Nº= 5	Media	29,10	47,40
	D/P	(8,23)	(5,41)
Controle Nº= 5	Media	33,70	34,80
	D/P	(17,94)	(18,70)

Ao analisarmos o quadro 9, verificamos que também nesta tarefa se obtiveram médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo

(33,70) quer no grupo de intervenção (29,10). É importante relembrar que a pontuação deste teste também poderia variar entre os 0 e os 70 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que ambos os grupos progrediram no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso bem mais acentuado uma vez que, os resultados no pré-teste do grupo de intervenção eram inferiores aos resultados do grupo de controle.

Para testar se as diferenças são significativas foi realizada uma primeira análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente é o resultado do pós-teste na Tarefa de Nomeação Verbal, o factor é o Grupo e os factores de covariação são os resultados da Idade de Desenvolvimento Mental Global do Teste Griffiths e os resultados em Nomeação Verbal no Pré-teste.

Esta análise revelou que havia diferenças significativas ($F_{(1,6)} = 11,49$, $p < .05$) entre os dois grupos.

Numa segunda análise mantivemos todos os indicadores atrás referidos mas alterámos um dos factores de covariação, substituindo novamente a Idade de Desenvolvimento Mental Global do teste Griffiths, por outra dimensão do mesmo teste, a Idade de Desenvolvimento Mental da Linguagem.

Também aqui podemos verificar a existência de diferenças significativas ($F_{(1,6)} = 19,64$, $p < .05$) entre os dois grupos.

Pode-se assim concluir que em ambas as análises, as crianças do grupo experimental, retiraram um benefício muito significativo em Nomeação Verbal, o que não aconteceu com as crianças do grupo de controlo que, apesar de terem tido melhores resultados no pré-teste, obtiveram resultados significativamente mais baixos no pós-teste.

4.3 Síntese de Resultados

Hipótese 1:

Podemos concluir que houve um efeito significativo no desenvolvimento de competências de Definição Verbal, quando se intervém com um programa individualizado de estimulação linguística, desenvolvido com o suporte de uma equipa multidisciplinar, mesmo após controlar diferenças explicáveis pela idade de desenvolvimento global e desenvolvimento linguístico.

Hipótese 2:

Confirma-se que, há um efeito muito significativo no desenvolvimento da competência de Nomeação Verbal, quando a intervenção se baseia num programa individualizado de estimulação linguística, conduzido com o suporte de uma equipa multidisciplinar, mesmo após controlar diferenças explicáveis pela idade de desenvolvimento global e desenvolvimento linguístico.

CAPITULO V – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

*“Se penso, é porque divago;
se sonho é porque estou desperto.
Tudo em mim se embrulha comigo,
e não tem forma de saber ser.”*

Fernando Pessoa, Livro do Desassossego, 1998, pp.411.

Pretendemos com este estudo *verificar se “haveria um efeito significativo no desenvolvimento de competências de Definição e Nomeação verbal em crianças com PEA, quando se implementa um programa individualizado de estimulação linguística, conduzido com suporte de uma equipa multidisciplinar”.*

Em primeiro lugar é conveniente relembrar o contexto de desenvolvimento global das crianças. Pela análise do teste Griffiths, concluiu-se que todas as crianças do estudo tinham um Atraso Global no Desenvolvimento (AGD). O grupo experimental, estava num patamar ligeiramente inferior ao do grupo de controle, com valores inferiores tanto na Idade de Desenvolvimento Mental Global como na Idade de Desenvolvimento Mental da Linguagem. Daí não se tratar apenas de crianças com PEA mas também com um Atraso Global de Desenvolvimento.

Em primeiro lugar fomos verificar se *era visível um efeito significativo no desenvolvimento de competências de **definição verbal** quando se implementa um programa individualizado de estimulação linguística, conduzido com suporte de uma equipa multidisciplinar.*

Na análise estatística comprovámos que as crianças alvo de intervenção, aumentaram as suas competências, dando uma melhor definição a mais palavras, levando-as a ter mais facilidade em explicitar características relevantes e adquirir os conceitos que os vocábulos representam. Este facto levou a que a comunicação oral se fizesse de forma mais compreensível,

respondendo já as crianças deste grupo, com alguma intencionalidade e adequadamente às questões que lhes eram feitas.

Esta conclusão tem como base as diferenças significativas registadas entre os resultados do pré-teste e os resultados do pós-teste no grupo experimental, quando comparados com o grupo de controle.

Em segundo lugar fomos verificar se *haveria um efeito significativo nas competências de **nomeação verbal**, quando a intervenção também se baseia num programa individualizado de estimulação linguística, conduzido com suporte de uma equipa multidisciplinar.*

Na análise estatística comprovámos que as crianças do grupo experimental, aumentaram de forma significativa as suas competências linguísticas, conseguindo atribuir rótulos lexicais a itens do seu dia-a-dia, na presença de um estímulo visual. Aumentaram o vocabulário, verbalizaram palavras de forma mais adequada e tornaram, assim, o discurso mais compreensível. Este facto revelou-se facilitador na comunicação oral da criança, dando-lhe mais autonomia, nomeadamente permitindo-lhe fazer pedidos sem a presença dos objetos ou imagens.

Estes resultados levam-nos a refletir sobre o papel da intervenção no desenvolvimento linguístico destas crianças, que apesar de terem menos competências de base, conseguiram evoluir significativamente quando alvo de um programa personalizado, com suporte multidisciplinar.

No sub-teste Nomeação Verbal, ambos os grupos tiveram melhores resultados do que no sub-teste Definição Verbal. Este facto está em concordância com os resultados do estudo de Sim-Sim (1997), que verificou que as crianças próximas desta faixa etária têm mais dificuldade a definir do que a nomear.

Há que comentar que as crianças incluídas neste trabalho, mesmo com uma média de idade cronológica inferior (> 49 < 60 meses) às do estudo da autora, tiveram melhores resultados no domínio lexical, apesar do diagnóstico de PEA e de Atraso Global do Desenvolvimento.

Os resultados descritos estão em concordância e de certa forma vêm confirmar o que Fernell et al. (2013) referem. A importância da intervenção multidisciplinar o mais precoce possível, e a sua influência no prognóstico das crianças diagnosticadas com PEA. Evidencia-se que os programas de intervenção intensivos são eficazes nas mudanças a longo prazo para muitos indivíduos com diagnóstico precoce de autismo. Aqueles autores, dão relevo ao conhecimento das particularidades das crianças, indicadores prioritários para a criação de ambientes adequados a cada caso e a uma intervenção personalizada o mais cedo possível. Para eles as prioridades são, o diagnóstico precoce, a prevenção e a intervenção multidisciplinar.

O diagnóstico precoce e a prevenção são preocupações constantes de toda a equipa que participou neste estudo, sinalizando as crianças de risco precocemente para serviços vocacionados para intervenções multidisciplinares como as equipas Locais de Intervenção Precoce. Quando não há resposta nos serviços do terreno, a instituição hospitalar intervém recorrendo-se da equipa multidisciplinar residente, incluindo a dimensão educativa. Foi papel da componente da educação desta equipa implementar um programa desenhado individualmente para cada criança do grupo experimental tal como aconselham Fernell et al. (2013).

Fernell et al. (2013) referem ainda que quando há um défice cognitivo associado não são garantidas evoluções no desenvolvimento, mesmo quando a intervenção é adequada e atempada. No entanto as crianças do grupo experimental, mesmo com um Atraso Global do Desenvolvimento obtiveram resultados significativos. Este facto remete-nos para Muotri (2011) quando ele questiona se o Autismo é uma doença ou apenas uma variável normal do desenvolvimento humano.

Os autores alertam-nos para o facto de que a importância não está no rótulo, mas onde o mesmo nos pode levar (Pereira, 1998; Jordan, 2000; Marques, 2000; Hewitt, 2006; Pereira, 2006a; Siegel, 2008; Cavaco, 2009). A intervenção deve ter sempre em conta esta premissa. Este estudo vem provar que vale a pena ser optimista, que o importante é o investimento multidisciplinar apostando na intervenção precoce e adequada, tendo as famílias como principais parceiros e olhando para cada criança como única. A sigla ESSENCE segundo Gillberg (2010) retrata a realidade da criança

como um todo e único apelando para um trabalho centrado em todas as particularidades presentes e não apenas num. Ele refere ainda que não é justo nem para a criança nem para as famílias uma abordagem centrada apenas num diagnóstico que, mais tarde se pode revelar como inadequado. Este termo ESSENCE é mais adequado à realidade dos nossos dias em que a maioria das crianças são casos atípicos como constatamos neste estudo.

5.1 Limitações do estudo e proposta de novas linhas de investigação

No decorrer deste trabalho foram-se levantando algumas questões e limitações, que nos levaram a uma reflexão e a sugestões para próximos estudos:

- Surgiram algumas dificuldade na gestão e organização de horários, nomeadamente no que concerne ao facto dos pais terem de se deslocar ao hospital. Todos os pais trabalhavam e não foi fácil conseguir agilizar os encontros, quando há uma deslocação e uma falta no emprego. Houve várias trocas tendo que se alargar o prazo de intervenção previsto para algumas crianças conseguirem igualar o nº de sessões com as restantes. Este facto obrigou a prolongar no tempo a conclusão da intervenção.

Seria um facilitador para as famílias se a intervenção fosse feita no jardim de infância onde a criança está integrada e os pais não tivessem que se deslocar ao hospital.

- O facto das crianças terem inicialmente que fazer uma avaliação psicológica que tinha em conta a disponibilidade de mais um técnico e mais sessões no hospital (na maioria dos casos foram necessárias varias sessões) levou as famílias a fazer um sacrifício acrescentado e ao adiamento do inicio da intervenção. Estas dificuldades levaram a que uma das crianças inicialmente proposta tivesse que ser substituída por falta de comparência nestas avaliações. Se a avaliação psicológica estivesse contemplada no protocolo de acompanhamento das crianças nesta faixa etária, não seria tão

complicado para as famílias e a intervenção tinha iniciado mais cedo.

- As reuniões multidisciplinares foram um desafio construtivo, uma vez que as discussões incluíam diferentes “olhares” e havia que compreender toda a informação aferindo-a a cada criança, embora apenas o médico, o psicólogo e o investigador a conhecessem. Estes encontros eram mensais e tinham a duração de 2 horas. Pensamos que seria recomendável fazer uma reunião semanal, pois assim seria possível à equipa acompanhar de forma mais assídua o desenvolvimento do programa, partilhando saberes e conhecimentos de forma mais fundamentada no conhecimento do caso.

- Este trabalho contemplou as sessões de intervenção possíveis devido às limitações do tempo e ao facto das crianças não terem à data uma avaliação psicológica válida. Apesar dos resultados significativos, penso que tendo em conta as dificuldades que estas crianças têm na atenção conjunta e na relação, aspectos que influenciam diretamente a forma de estar nas atividades de estimulação lexical, teriam mais ganhos se o número de sessões fosse superior, sendo as primeiras dedicadas à construção de uma relação e investimento na atenção conjunta, sem preocupações de implementação imediata do programa. Propomos assim que futuros estudos tenham em conta a necessidade de um número superior de sessões de intervenção.

- Este estudo apresenta evidências de progressos significativos a nível imediato devido à intervenção. Futuros estudos usando os mesmos testes deveriam verificar se o efeito da intervenção se mantém ao longo do tempo.

5.2 Implicações para a Prática Pedagógica

Este trabalho pode levar-nos a dar algumas sugestões para as práticas pedagógicas com estas crianças, que são, de certa forma, “lições aprendidas” durante a realização do presente estudo.

1- Apesar das dificuldades inerentes ao quadro clínico destas crianças (dificuldades na relação/comunicação) elas progredem no domínio lexical quando há um programa individualizado, aplicado de forma regular e consistente, acompanhado por uma equipa multidisciplinar.

2- O sucesso da intervenção pode ser potenciado quando há um envolvimento assíduo das famílias em todo o processo e um aferir de procedimentos contínuo com a equipa de suporte multidisciplinar.

3- Os espaços e os materiais têm de ser adequados a cada criança tendo em conta os seus interesses.

4- A intervenção tem de ser estruturada e ter como base rotinas bem definidas privilegiando a antecipação das atividades.

Para concluir, referimos apenas que estas crianças são atípicas na sua “diferença”, não havendo receitas para intervir. Existem recomendações teóricas, que nem sempre são consensuais. As famílias são os parceiros de excelência em todos os processos de intervenção pedagógica. São elas que nos dão os principais indicadores para conseguirmos levar por diante os objetivos que nos propomos desenvolver. É no entanto importante estar atento, ser bom observador, saber ouvir os parceiros que têm outros olhares e não ter medo de desafiar o instituído, desenhando programas específicos para promover o desenvolvimento linguístico de crianças com PEA.

“A pratica pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda.”

(Janssen,2003,p.10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, E.C. (1990). *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. Martins Fontes. São Paulo.
- Alves, M. M. (2009). *Interven..o Precoce e Educação Especial, Práticas de intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psicossoma.
- Ajuriaguerra, J. (1977) *Las Psicosis Infantiles, Manual de Psiquiatria Infantil*. Toray-Masson. Barcelona
- Bernstein, D. K & Tiegerman, E,(1993). *Language and Communication Disorders in Children*. Macmillan Publishing Company, USA
- Bloon, Y. (1990). *Objects Symbols: A communication option*. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. Monograph Series- Number1
Noth Rocks Press, Austrália.
- Carol L., Paasche, L. G., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*.Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. F., & Onofre, C. T. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto editora.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - uma Abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Gillberg, E. M. (2013, fevereiro 20). Early diagnosis of autism and impact: a narrative review. *Dove Press Journal* , pp 33-43.
- Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Fernandes, F.M. (2006). Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *POÓ-FONO- Revista de atualização científica*, vol.18, nº3, setembro- dezembro, pp. 239-248.

-
- Fernandes, F. D., Cardoso, C., Sassi, F. C., Amato, C. H., & Sousa-Morato, P. F. (2008). Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. *Pró-Fono*, 20(4), 267-72.
 - Fernell, E., Eriksson, M. A., & Gillberg, C. (2013). Early diagnosis of autism and impact on prognosis: a narrative review. *Clinical epidemiology*, 5, 33.
 - Filipe, C. N. (2012). *AUTISMO, Conceitos Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Babel.
 - Franchi, (1976). C. *Teoria funcional da linguagem*, Tese de Doutorado, IFCH- Unicamp.
 - Gauderer, C. (1980). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais*. Revinter. Rio de Janeiro.
 - Geschwind, D. H. (2009). Advances in Autism. *Annu. Rev. Med.*, 60, 367-380.
 - Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.
 - Houghton, K. (2008). *Empirical Research Supporting the Son-Rise Program*. Obtido em 15 de Outubro de 2010, de The Autism Treatment Center of America: <http://www.autismtreatmentcenter.org/>
 - Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo, Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
 - Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
 - Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de psicologia
 - Lier- De-Vitto (1995). Sobre a interpretação. Em Caderno de estudo linguísticos, 9-15, jul/dez, Campinas.
 - Kanner, L. (1947). Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism. In *Journal of Orthopsychiatry*, v. 19, p 416–426.
 - Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Coleção Saúde e Sociedade

-
- Marques, R. (2005). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editores.
 - Oliveira, G., Ata.de, A., Marques, C., Miguel, T. S., Coutinho, A. M., Mota-Vieira, L., et al. (2007). Epidemiology of Autism Spectrum Disorder in Portugal: Prevalence, Clinical Characterization and Medical Conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49 (10), 726 - 733.
 - Oliveira, G., do Neurodesenvolvimento, S. P., & de Pediatria, S. P. (2009). Autismo: diagnóstico e orientação Parte I-Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. *Acta Pediatrica Portuguesa*, 40(6), 278-87.
 - Orrú, S. E. (2013). O PERIGO DA SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. *Gestão e Saúde*, 4(1), pag-1699.
 - Pelphrey, K. A., Shultz, S., Hudac, C. M., & Vander Wyk, B. C. (2011). Research review: constraining heterogeneity: the social brain and its development in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(6), 631-644.
 - Pereira, M. C. (2006b). *Autismo - A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Coleção a Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.
 - Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
 - Rapin, I. (2005). Distúrbios da comunicação no autismo infantil, In: Muller, A.G, Narbona, J., *A linguagem da criança pequena: aspectos normais e patológicos*, 2a edição, Artmed. Porto Alegre.
 - Rebelo, D. (1981). *A aquisição de vocabulário e seus factores psicolinguísticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P-Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
 - Rotta, L., O. & Riesco, R., D. (2006). *Transtornos da Aprendizagem Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
 - Roger, B., Siegel, L. S., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
 - Rutter, and Schopler E., 1992 Rutter M, Schopler E., Classification of pervasive developmental disorders: some concepts

and practical considerations, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1992; .22:459-82.

- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo - Compreender e Tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Coleção Referência. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem Oral, Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim -de- Infância, Textos de Apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão*. São Paulo: Artmed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent s Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strom, C. I. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto:Porto Editora.
- Wing, L. (1985). *Crianças à parte: o autista e sua família, Autismo na década de 80*. Sarvier. São Paulo.
- Vayer, P., & Coelho, M. H. (1990). *A observação da Criança*. S.Paulo: Manole LTD.
- Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2010). *Behavioral Treatments in Autism Spectrum Disorder: What Do We Know?* *Annu. Rev. Clin. Psychol.*
- Zachor, D. A., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A. L., & Lahat, E. (2007). *Change in Autism Core Symptoms with Intervention*. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 1, 304 - 317.

Anexos

Anexo 1

Exmo. Senhor

Coordenador do

Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça , Professora de Educação Especial com especialidade na área mental e motora, destacada do Ministério da Educação a exercer funções no....., com projeto de Tese de Mestrado para obtenção do grau de mestre em Intervenção Precoce, sob orientação do Professor Doutor João Rosa, Professor na Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa, vem solicitar a V. Ex^a autorização para realizar a investigação com o tema “Benefícios da Intervenção no desenvolvimento da linguagem em contexto multidisciplinar “ inerente ao Projeto de tese de mestrado no serviço (.....), de Outubro de 2012 a Julho de 2013.

O objetivo deste estudo é mostrar que a intervenção educativa na área da linguagem em equipa multidisciplinar, tem um impacto significativo no desenvolvimento da mesma, mesmo quando estamos em presença de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O “.....” onde vai ser feito este estudo intervém a nível assistencial, formativo, investigação e articulação com a comunidade. Neste âmbito dá-nos a possibilidade de realizar um trabalho articulado entre a equipa de residentes e os serviços do terreno.

Este estudo, pretende dar visibilidade aos benefícios para todos os intervenientes, a criança, as equipas locais de intervenção (ELIs), a equipa do e as famílias.

A concretização deste trabalho envolve um grupo de crianças previamente diagnosticadas pelo corpo clínico do..... Trata-se de Crianças do espectro do autismo com idades entre os 4/5 anos.

Aos pais será pedido por escrito a autorização com consentimento informado para participar na investigação, que poderá ficar anexada ao processo único hospitalar da criança.

Todos os procedimentos respeitam os princípios éticos de investigação, inclusive será respeitada a impossibilidade de identificação do sujeito, consentimento informado e segredo profissional. Pretende-se preservar o funcionamento regular das consultas e tratamentos.

Com o objetivo de garantir a impossibilidade de identificação do sujeito nas bases de dados e ao longo de toda a investigação, a cada sujeito será atribuído um código constituído por um conjunto de caracteres (letras e números), que será conhecido apenas pelo investigador.

Agradeço a atenção dispensada e expresso a minha disponibilidade para esclarecer pessoalmente estas e outras informações que considere necessárias.

Pede deferimento,

.....,de 2012

Anexo 2

Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça

Quinta do Picão, vivenda 6

2925-759 Azeitão

E-mail: gracinda.vilaca@gmail.com

Exmo. Senhor

Presidente do Conselho de

Administração

Assunto: Pedido de autorização para realização de uma investigação no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce

Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça, licenciada em Educação Especial na área Mental-Motora, destacada do Ministério da Educação, a desempenhar funções no....., vem solicitar a V. Exa no âmbito da elaboração da tese de Mestrado em Intervenção Precoce, sob orientação do Dr. João Rosa, Professor na Escola Superior de Educação de Lisboa, autorização para realizar a investigação inerente à conclusão do seu curso de Mestrado nesta Instituição Hospitalar, de Outubro de 2012 a Julho de 2013.

O objetivo deste estudo é mostrar que a intervenção educativa na área da linguagem em equipa multidisciplinar, tem um impacto significativo no desenvolvimento da mesma, mesmo tratando-se de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente. O serviço onde vai ser feito este estudo intervém a nível assistencial, formativo, investigação e articulação com a comunidade. Desta forma dá-nos a possibilidade de realizar um trabalho articulado entre a equipa de residentes e os serviços do terreno. Este estudo, pretende dar visibilidade aos benefícios para todos os intervenientes, a criança, as equipas locais de intervenção (ELIs), a equipa do serviço hospitalar e as famílias. A

concretização deste trabalho envolve um grupo de crianças previamente diagnosticadas pelo corpo clínico do serviço. Trata-se de Crianças do espectro do autismo com idades entre os 4/5 anos. No estudo serão aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Análise documental com acesso aos processos clínicos das crianças envolvidas para consulta das avaliações recentes e história.
- Entrevista à família
- Observação naturalista das crianças durante as sessões de intervenção, tendo esta como referência programa individualizado, previamente elaborado pelo investigador. As gravações áudio/visuais poderão ser consideradas na recolha se necessário.

A todos os pais será pedido por escrito a autorização com consentimento informado para participarem na investigação. Todos os procedimentos respeitam os princípios éticos de investigação, inclusive será respeitada a impossibilidade de identificação do sujeito, consentimento informado e segredo profissional. Não se pretende qualquer impacto que perturbe o funcionamento regular do serviço. Com o objetivo de garantir a impossibilidade de identificação do sujeito nas bases de dados e ao longo de toda a investigação, a cada sujeito será atribuído um código constituído por um conjunto de caracteres (letras e números), que será conhecido apenas pelo investigador. Qualquer dado relevante para a investigação que seja recolhido em processos hospitalares constitui segredo profissional e o seu uso será exclusivamente para efeitos de investigação. Agradeço a atenção dispensada e expresso a minha disponibilidade para esclarecer pessoalmente estas e outras informações que considerem necessárias.

Pede deferimento,

.....,de 2012

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____
declaro ter sido informada/o por Maria Gracinda Gonçalves Loução Vilaça e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, da participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões, disponho-me a participar no projeto de investigação “*Benefícios da Intervenção no desenvolvimento da linguagem em contexto multidisciplinar*” . O objectivo deste estudo é mostrar que a intervenção educativa em equipa multidisciplinar, tem um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e é gratificante para todos os envolvidos. A minha participação será assídua, acompanhamento da criança e parceria com o investigador para intervenção e implementação do programa. O estudo vai privilegiar as expectativas da família, assentando assim numa entrevista inicial e na minha participação em encontros informais para aferir o programa se necessário.

Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação e concordo, voluntariamente, participar neste projeto de investigação.

Assinatura:

Data: ___/___/___

Anexo 4

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

Nome: _____ Data: _____

Idade: _____ Anos _____ Meses Data de Nascimento ____/____/____

Examinador: _____

Observações:

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

I DEFINIÇÃO VERBAL

Instruções:

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar
- O que é...?

Item	R. da criança	Cotação	Item	R. da criança	Item	R.da criança	Cotação
1. Açúcar			13. Golfinho		25. Pulso		
2. Águia			14. Hortaliça		26. Rio		
3. Ave			15. Ilha		27. Vinho		
4. Baleia			16. Joelho		28. Colorir		
5. Canguru			17. Lagarto		29. Descansar		
6. Cara			18. Maçã		30. Descascar		
7. Cenoura			19. Ombro		31. Despejar		
8. Círculo			20. Pescador		32. Empurrar		
9. Cotovelo			21. Pescoço		33. Medir		
10. Dentista			22. Pinguim		34. Mergulhar		
11. Floresta			23. Praia		35. Pegar		
12. Globo			24. Professor				

II NOMEAÇÃO VERBAL

Instruções:

Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês.

- O que é isto?

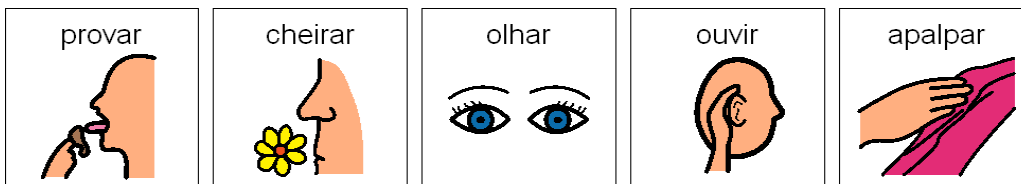
Item	R.da criança	Cotação	Item	R.da criança	Cotação	Item	R da criança	Cotação
36. Açúcar			48. Golfinho			60. Pulso		
37. Águia			49. Hortaliça			61. Rio		
38. Ave			50. Ilha			62. Vinho		
39. Baleia			51. Joelho			63. Colorir		
40. Canguru			52. Lagarto			64. Descansar		
41. Cara			53. Maçã			65. Descascar		
42. Cenoura			54. Ombro			66. Despejar		
43. Círculo			55. Pescador			67. Empurrar		
44. Cotovelo			56. Pescoço			68. Medir		
45. Dentista			57. Pinguim			69. Mergulhar		
46. Floresta			58. Praia			70. Pegar		
47. Globo			59. Professor					

Anexo 5

Partes do corpo



Os 5 sentidos



Cuidados pessoais



Rotinas



Roupa de Verão



Roupa de Inverno



Os animais



Os alimentos



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 


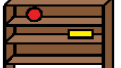






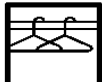





















Almoço e jantar

feijoada 	fatia de pão 	aperitivos 	Coca-Cola 	ovo mexido 	lasanha 
arroz 	bife 	sopa 	bacon 	maionese 	café 
salada 	batata frita 	maçã 	comida chinesa 	pizza 	espaguete 
frango 	peixe 	gelado 	água 	sumo de laranja 	Bolo 
salada de frutas 	vinho 	hamburger 	vegetais 	peru 	gelatina 









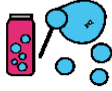















Profissões

dentista 	médico 	Carteiro 	construtor 	Bombeiro 
astronauta 	porteiro 	advogado 	bibliotecária 	salva-vidas 
mágico 	terapeuta ocupacional 	padre 	polícia 	professora 
empregado de mesa 	cabeleireiro 	carpinteiro 	cozinheiro 	empregada 

Objetos da casa

	prateleiras 	berço 	abajur 	chuveiro 	lavatório 
mesa 	apartamento 	roupeiro 	andar de cima 	interruptor 	cobertor 
campainha 	cerca 	chave 	luz 	travesseiro 	telefone 
lençóis 	máquina de costura 	caixa de correio 	aquecedor 	lanterna 	ventilador 
relógio 	andar de baixo 	casa de banho 	poltrona 	armário 	cama 



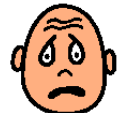



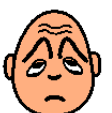







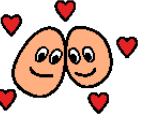

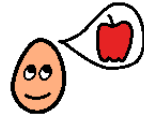



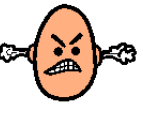



Brinquedos

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 

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 

Estados de humor

































































com sede 	preguiçoso 	com medo 	chateado 	gozador 	só 
cansado 	confuso 	contente 	maluco 	afeição 	enjoado 
curioso 	deprimido 	amar 	tonto 	com fome 	orgulhoso 
envergonhado 	excitado 	zangado 	saudades 	magoado 	doente 

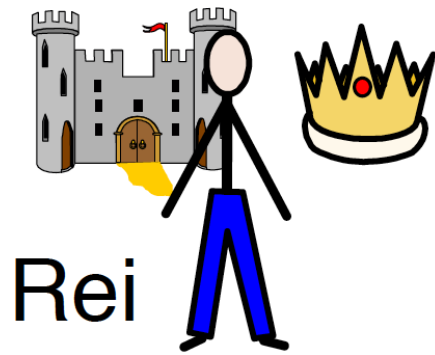
Tarefas em casa

roupa para lavar 	Pôr a roupa na máquina 	estender a roupa 	passar a roupa 	pendurar 	limpar o pó 
arrumar 	arrumar o quarto 	arrumar a cama 	levantar a mesa 	limpar a mesa 	Pôr a loiça na máquina 
lavar louça 	deitar fora o lixo 	esmagar 	despejar o lixo 	reciclar 	lavar as janelas 
espremer 	secar 	limpar 	aspirar 	varrer 	limpar o chão 

Anexo 6

Lengas-Lengas/Trava Línguas

<p>O rato</p>  <p>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.</p>   	<table border="0"> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sola, sapato</td> <td>Que vai</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rei rainha</td> <td>Até a França,</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Foi ao mar</td> <td>Os cavalos</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Buscar sardinha</td> <td>A correr</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Para a mulher</td> <td>As meninas</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Do juiz</td> <td>A aprender,</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Que está presa</td> <td>Qual será</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pelo nariz;</td> <td>A mais bonita</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Salta a pulga</td> <td>Que se vai...</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Na balança</td> <td>... esconder?</td> </tr> </table>			Sola, sapato	Que vai			Rei rainha	Até a França,			Foi ao mar	Os cavalos			Buscar sardinha	A correr			Para a mulher	As meninas			Do juiz	A aprender,			Que está presa	Qual será			Pelo nariz;	A mais bonita			Salta a pulga	Que se vai...			Na balança	... esconder?
																																									
Sola, sapato	Que vai																																								
																																									
Rei rainha	Até a França,																																								
																																									
Foi ao mar	Os cavalos																																								
																																									
Buscar sardinha	A correr																																								
																																									
Para a mulher	As meninas																																								
																																									
Do juiz	A aprender,																																								
																																									
Que está presa	Qual será																																								
																																									
Pelo nariz;	A mais bonita																																								
																																									
Salta a pulga	Que se vai...																																								
																																									
Na balança	... esconder?																																								



Rei



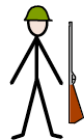
Capitão



Rei



Capitão



Soldado



Ladrão



Menina




Bonita








Do meu







Coração.


O peixinho



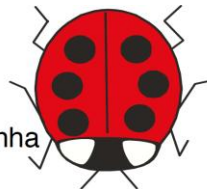
 
Nadava, nadava




  
O peixinho debaixo de água




 + 
Nadava e nadou



 
Até que se cansou.



MTGMoreira (2006)
Software "Escrita com Símbolos"
Cnolinfor, Lda


  
Voa, voa joaninha

  
Voa, voa joaninha


↓   
que o teu pai está em Lisboa



☪ 1  > 
com um caldinho de galinha



→  
para dar à joaninha.


Tão-balalão



Tão-balalão



 
Soldado ladrão,

 
Menina bonita



  
Não tem coração.



Tão-balalão


 
Senhor capitão,

 + 
A galinha mais o pato

1 2 3 4
Um dois três quatro,

 + 
a galinha mais o pato,

 
fugiram da capoeira,

- 
por causa da cozinheira.

1 2 3 4
Um dois três quatro.



O Bichinho de Conta

 
Debaixo da pedra



 **1** 
Mora um bichinho



 
De corpo cinzento

 
Muito redondinho




 
Tem medo do sol




 
Tem medo de andar




 
Bichinho de conta

 
Não sabe contar

 
Muito redondinho





  
Rebola, no chão

  
Rebola, na erva

  
E na minha mão.

http://mariazinhazinhazinha.blogspot.com/2007_11_01_archive.html

Adaptação de MTGMoreira (2008)
Software InVento - Cnotinfor Lda








 Fui à caixa das bolachas









 Fui à caixa das bolachas



1
 Tirei uma ...



2
 Tirei duas ...



3
 Tirei três ...


4
 Tirei quatro ...


5
 Tirei cinco ...

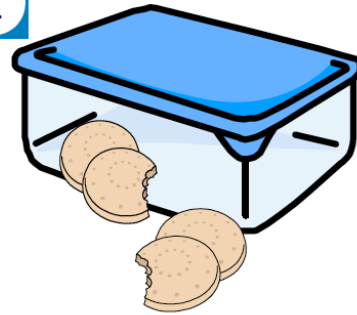

6
 Tirei seis ...


7
 Tirei sete ...


8
 Tirei oito ...


9
 Tirei nove ...


10
 Tirei dez ...










 É para veres a gulosa que tu és!




Adaptação de MTGMoreira (2007)
Software InVento - Cnotinfor Lda


3


 Os três palhacinhos


3




 Os três palhacinhos

 Cantando lá vão



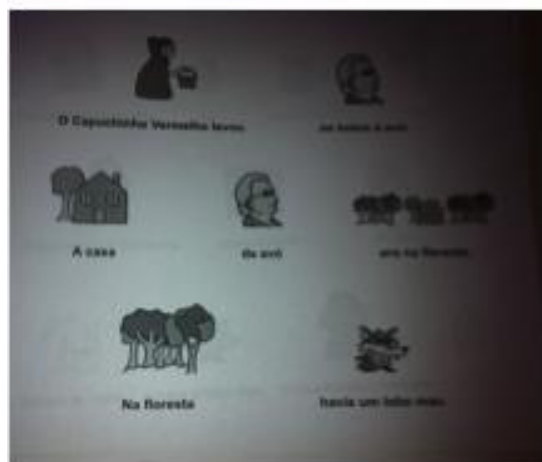

 Pela estrada fora

 Até ao portão.



Anexo 7



O capuchinho vermelho



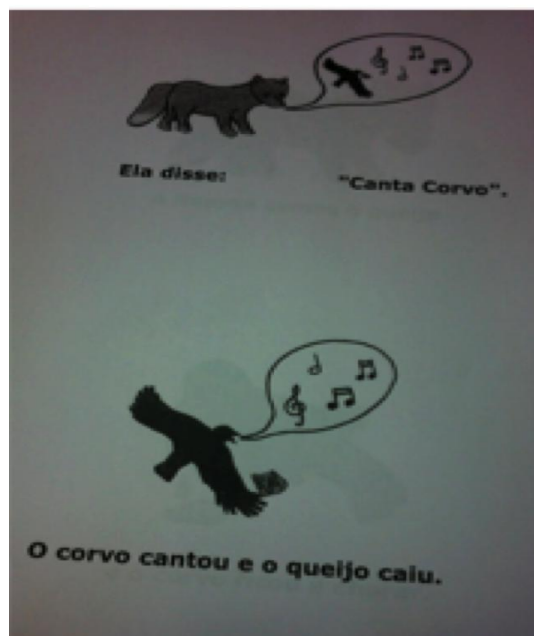
O Patinho Feio-1



O Patinho Feio - 2

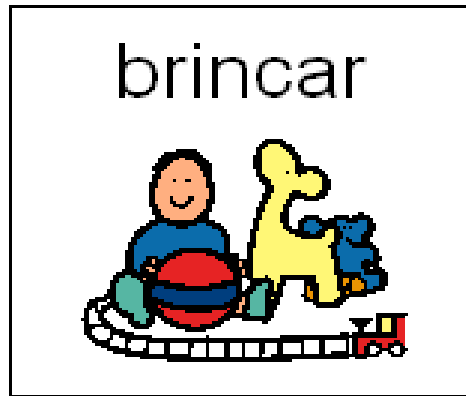


O Corvo e a Raposa

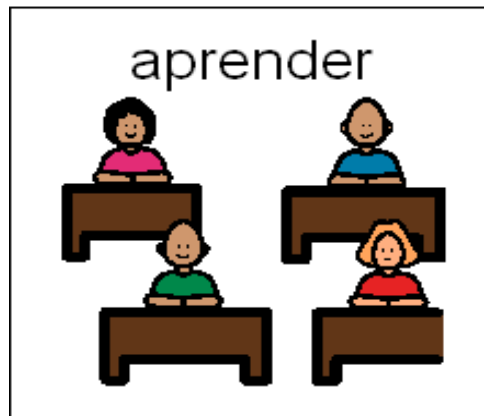


FIM

Anexo 8



Espaço da sala para brincar



Espaço da sala para atividades orientadas

Anexo 9

9.1. Diários de campo da criança 1 (DA)

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 1

A Criança entrou na sala, explorou livremente todos os materiais disponíveis, saltando de um espaço para outro. O investigador seguiu a criança interferindo nas brincadeiras verbalizando as ações e tentando abrir e fechar círculos de comunicação. Não foi difícil manter por alguns momentos a atenção conjunta e uma exploração mais estruturada dos brinquedos/jogos. Cada vez que criança saía de um espaço ou fazia um jogo era convidada a levá-lo até ao fim e depois com a ajuda e o reforço positivo do investigador arrumava no local onde tinha tirado. Desta forma foram sendo introduzidas regras básicas que iriam ter continuidade nas sessões seguintes. Apesar de ainda não ter sido instituída uma rotina definida a criança permaneceu na mesma atividade entre 15 a 20 minutos conseguindo iniciar e acabar uma brincadeira se fosse acompanhada pelo adulto. Esta sessão tinha como objetivo iniciar a relação com a criança, leva-la a verbalizar os nomes dos objetos que estavam na sala, ver o tipo de discurso que a criança tinha, a sua resistência à frustração quando contrariada.

A DA deu preferência às atividades da casinha e apesar de ter alguns comportamentos de desafio, foi acatando as ordens e regras sem birras

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 2

Estimulação da linguagem (fotografias a emparelhar com símbolos)

A sessão foi iniciada com apresentação de imagens alusivas ao quotidiano cortadas de revistas. É solicitado à criança que as nomeie e vá colando no lado esquerdo do caderno. Para posteriormente emparelhar com símbolos.

Fotos/Símbolos	Respostas
Planeta terra	Globo
Criança no dentista	Abrir os dentes (refere ainda que já foi

	ao dentista com a avó)
Grupo de pinguins no gelo	Lindos
Fita métrica	Não sabe
Águia pousada na mão de um tratador	Não responde
Galo numa quinta com galinhas	Galinha (imita também o som)
Jogo do Puxar a corda com dois grupos de crianças	A por de castigo
Criança deitada num sofá	Dormir
Adulto a pôr açúcar no café	Açúcar
Baleia a nadar no mar	Baleia
Grupo de cangurus a correr num campo	Canguru
A Cara de uma modelo	-
Cenouras no supermercado	Cenoura
Ginasta com um círculo na cintura	Círculo
Criança com ferida no cotovelo	Cotovelo
Criança na cadeira de dentista	Menino sentado
Conjunto de árvores vistas de cima	Árvores
Golfinhos a nadar no Sado	Golfinho
Legumes na banca do supermercado	São para descascar
Ilhas dos Açores	Praia
Joelhos	Joelhos
Lagarto	Dinossauro

Durante esta sessão a DA mostrou-se colaborativa, posicionando-se mal na cadeira colocando as pernas em cima da mesa ou mesmo na cadeira, a concentração na tarefa é reduzida, o que a levou a errar e fazer comentários fora do contexto.

Posteriormente foi-lhe proposto que fizesse a colagem dos símbolos correspondentes o que lhe agradou mais. Nesta atividade ia colando de cima para baixo verbalizando o que para ela cada um representava. Aqui mostrou-se mais empenhada e as respostas foram mais adequadas.

No final da sessão a DA recordou com a mãe o que tinha feito no caderno

Diário de Campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 3

Trabalho na mesa e de seguida passou para o computador.

Atividade na mesa:

A sessão foi iniciada com um jogo de encaixe de figuras geométricas. A DA não apresentou dificuldades no encaixe, fazendo de forma rápida. Na identificação das figuras também não revela grandes dificuldades.

De seguida foi solicitado que indicasse o número de figuras da mesma cor que se encontravam no tabuleiro, e neste aspecto a DA demonstrou-se um pouco desafiante, não atendendo de imediato à indicação da Professora Gracinda.

Foi realizada outra atividade de mesa, também ela de encaixe, mas desta vez com figuras humanas. Nesta atividade, mais uma vez, a DA não apresentou grande dificuldade de encaixe. No que toca à identificação das partes do corpo, conseguiu reconhecer algumas partes, ficando muito “envergonhada” pelo facto de as figuras (menino e menina) mostrarem os órgãos genitais, indicando “pipi” e “pila”.

Atividade no computador:

A DA manteve-se no computador a sessão completa, a fazer jogos da “Mimocas”, trabalhando a parte da contextualização e associação de imagens.

Manteve-se a maior parte do tempo interessada em realizar as tarefas propostas pelo jogo, ouvindo atentamente as indicações que lhe eram fornecidas.

Das noções trabalhadas constatou-se que tem dificuldade:

- Noção alto e baixo;
- Noção aberto e fechado;
- Noção de cima e baixo (nesta parte do jogo constata-se que resolve a atividade recorrendo à memória, uma vez que a posição das imagens já tinham aparecido no jogo anterior);
- Noção de curto e comprido.

Todavia, na atividade que solicitava adequar o vestuário ao clima indicado, a DA não apresentou dificuldades (calor; frio; chuva).

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 4

Atividade pintura (partes do corpo)

A sessão foi iniciada com o desenho em papel de cenário, do corpo da DA, que se mostrou muito colaborativa para a atividade, deitando-se no chão sem problemas.

A finalidade desta atividade seria não só explorar as partes do corpo identificando-as, como também desenhar consoante aquilo que via no espelho (DA reconhece a sua imagem). Começou por pintar a zona da cabeça, desenhando o cabelo, olhos, nariz (aqui pede ajuda para desenhar pois não sabe como se faz) e a boca.

A Investigadora pede que identifique o pescoço, pintando uma gola (cachecol), a DA colabora, mas fica um pouco renitente, mas parece assimilar o conceito – pescoço.

Posteriormente, pinta a camisola, mas pinta de forma livre não correspondendo à sua imagem. Sempre muito apressada a fazer a atividade a DA diz estar a desenhar um esquilo, muito perfeito com olhos, nariz, boca, braços...(figura completa), mas entretanto risca o desenho, pintando-o todo de vermelho, sem nenhum tipo de objetivo.

Já com os pincéis, a DA mostra-se muito habilidosa, pintando dentro do risco (embora mantenha a sua postura “apressada” e irrequieta na cadeira). Quando terminada a camisola, a DA começa a pintar os sapatos, mas pinta tudo de seguida (perna e sapatos), devido à sua irrequietude.

Termina o desenho, sempre na mesa de trabalho, e ainda com algum tempo, pede para fazer o jogo de encaixe “do menino e da menina”, quando chega a hora de ir embora, a DA não quer, vai logo buscar outro jogo de encaixe. Neste sentido a Investigadora senta-a no colo e tenta contê-la. A DA inicia comportamentos estereotipados, começando a balançar no colo, com um olhar focado, mas acalma e depois sala tranquilamente da sala.

Diário de Campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 5

Atividade no computador

Contextualização

A sessão foi iniciada em computador, com o jogo do mimocas, onde se trabalharam as seguintes noções:

- Aberto e fechado – DA, contrariamente à sessão anterior, já conseguiu acertar.

Parece que conseguiu adquirir de certa forma as noções;

- Cima e baixo – Não revela dificuldade;

Quando pedimos para de certa maneira transpor para o contexto, a DA já demonstrou mais dificuldades:

- Educadora: “Onde está o boneco”;

- DA: “Aqui! Apontando para a boneca;

- Educadora: “Cima ou baixo”;

- DA: “Em cima”.

Constata-se que a DA tem alguma dificuldade em entender a pergunta sobre a localização da boneca, indicando sempre em primeiro lugar o objecto mas depois de se dar as hipóteses a DA já consegue acertar.

Ensino da Leitura

Após já alguma permanência na atividade do computador, a DA esteve muito irrequieta na cadeira levantando-se, coloca os pés na parede.

Os conteúdos trabalhados nesta atividade do “Mimocas” foram sobretudo: Finalidade do objecto; auto orientação e discriminação auditiva.

Finalidade do objecto (definição)

A DA acerta em tudo, sem demonstrar dificuldade: pássaro – “animal”; vaca – “animal”; prato – “é para comer”; puxar – (exemplifica); copo – “é para beber”.

Auto orientação

A atividade tinha objectivo vestir por completo uma boneca; colocando o seu vestuário nos respectivos sítios. A DA executou a tarefa na perfeição, iniciando de forma ordenada, vestindo em primeiro lugar a roupa interior e só depois o complemento.

-1º cuecas;

- 2º meias;

- 3º sapatos;
- 4º saia;
- 5º camisola.

À semelhança de diálogos anteriores, quando se pergunta:

Educadora: “onde se põe as meias?”;

DA: “sapatos”;

Educadora: “onde colocas os sapatos?”;

DA: “esquerda ou direita?”;

DA: “pés”.

Os diálogos com a DA têm que ser trabalhados, para que responda adequadamente, uma vez que tem dificuldade em compreender as indicações dadas.

Na atividade para distinguir o vestuário de menino e menina, a DA executa na perfeição.

Na construção do corpo humano (com a sombra dos membros), a DA não revela dificuldade, colocando adequadamente todas as partes do corpo, iniciando de baixo para cima de forma ordenada.

- 1º pés;
- 2º pernas;
- 3º barriga;
- 4º braços;
- 5º tronco;
- 6º mãos.

Com a mesma atividade mas desta vez sem ajuda da “sombra” a DA não revela dificuldade.

Discriminação auditiva

O jogo passa automaticamente para a discriminação auditiva, iniciando-se com sons de animais. A DA fica muito excitada, logo volta a ficar muito irrequieta.

Neste jogo, como tem o complemento auditivo a DA fica muito irrequieta, desconcentrando-se. Quando pedimos para identificar o som do animal a DA responde “barulho”. Posteriormente já consegue responder de forma adequada aos sons dos animais.

Quando a atividade sobe de dificuldade e passa de dois animais para três animais, a DA consegue identificar o animal sem dificuldade.

No final da sessão, perguntámos à DA se o seu casaco estava “aberto” ou “fechado”, ao que a DA respondeu erradamente “aberto”. Aqui percebe-se que as noções trabalhadas em computador têm de ser trabalhadas em contexto real, uma vez que a DA não consegue “transferir” o conhecimento adquirido no computador para a realidade.

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 6

Atividade na mesa (sequenciação de imagens)

A sessão foi iniciada na mesa, com a observação de imagens, onde a Da começa a identificar as ações representadas, de forma adequada:

Ação: “está a comer o gelado”

Emoção: ”está triste”

Ação: “Está a tomar banho” “Espuma” “chuveiro”.

Quando se pede para ordenar a sequência de imagens (4 imagens) da ação” Tomar Banho”, a DA revela grande dificuldade, e só com auxílio consegue ordenar (temos que dar sempre a primeira ação). Contudo, a DA ao longo da atividade revela uma posição de desafio perante as atividades.

Quando se volta a insistir em fazer a sequenciação, a DA inicia sempre a sua sequência com a segunda imagem. Pede-se ainda que conte a história da sequência de forma livre onde começa pela última imagem, conta a história recorrendo a uma linguagem muito imperceptível, misturando as emoções que foram observadas na primeira sequência.

Posteriormente iniciou-se outras atividades, desta vez tendo como material de trabalho o “Livro Mágico”, onde inicialmente pede-se à DA que dissesse os nomes dos animais que se encontravam no livro.

Tem a noção de “cima” e “baixo”, mas à semelhança da sessão anterior a DA não parece entender de início o diálogo, referindo:

Investigadora: onde está o gato?

DA: aqui.

Investigadora: onde?

DA: em baixo.

Sempre muito irrequieta na cadeira, folhei o livro virando página a página.

Revela dificuldade na noção de perto e longe. Quando se trabalhou esta noção a DA responde Pequeno ao que está Longe, e Grande ao que está Perto.

Pede para desenhar a mãe no seu caderno, após a conclusão do seu desenho, identificaram-se as partes do corpo:

Cabelo preto;

2 olhos;

1 nariz (aqui acrescenta umas pintas na zona das bochechas);

Ombros;

Cotovelos;

Mãos;

Indica perna quando se aponta para o joelho;

Sapato (indica que dentro do sapato estão os pés)

Pergunta-se o que é que os pés têm, e a DA responde:

DA: dez;

Investigadora: dez quê?

DA: cinco;

Investigadora: sim em cada pé? Mas são o quê?

DA: dedos.

Consegue identificar a data de hoje

Atividade no computador

Com o jogo do “Mimocas”, volta-se a trabalhar a sequenciação onde se sublinha que:

A DA não apresenta dificuldade a realizar sequência de 2 imagens;

A sequência com 4 imagens a DA já apresenta (à semelhança do que foi descrito acima) dificuldade, e só com apoio é que consegue concretizar a sequenciação.

Sublinha-se ainda que quando as imagens remetem de alguma forma para situações do seu quotidiano, a DA já realiza mais facilmente a sequenciação (embora ainda com apoio). Quando as imagens apresentam situações fora do seu contexto a DA não consegue realizar a sequência.

Diário de Campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 7

Atividade na mesa

Visualização do vídeo “Marianita”

Nesta sessão a DA não se encontra muito cooperante para qualquer atividade. Contudo mostrou-se alguns vídeos de cantigas infantis conhecidas e a DA tem dificuldade em manter-se quieta na cadeira, respondendo ao lado nas questões que lhe são propostas.

Visualização do episódio do “Pocoyo”

Neste filme tenta-se trabalhar alguns conceitos, nomeadamente o da força, onde a DA revela que quem tem mais força é a Eli (elefante), porque o Pocoyo é mais pequeno. Identifica as emoções das personagens: contente, triste e zangado.

Após a visualização, tenta-se que a DA desenvolva as ações que observou durante o filme e que desenvolva uma história, com a finalidade de promover o seu pensamento criativo. Contudo continua a responder ao lado, não desenvolvendo a história – faz inclusive ecolália.

Trabalha-se ainda o conceito de “partilhar”, contudo a DA mostra que consegue ainda definir este conceito.

Recorda-se de algumas ações da história: Pocoyo a fazer bolas de sabão.

Mostra-se muito irrequieta na cadeira, vira-se de costas, coloca os joelhos na mesa e é necessário abrir ciclos para estabelecer um diálogo (mas muito pouco colaborativa).

Pede para ver novamente o episódio, mas ao final de um minuto já não quer ver mais.

No final da sessão, a DA mostra as personagens que desenhou no seu caderno (esta atividade é de facto algo que a DA gosta e interessa-se). Quando não entendemos os nomes dados às personagens, a DA repete mas grita, parece zangada. Mostra-se assim pouco tolerante, sendo muito rápida ao identificar as personagens.

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 8

Estimulação da Linguagem (símbolos)

A sessão foi iniciada com a proposta de comentar alguns símbolos.

Aqui a DA responde:

Símbolos	Respostas
Criança a lavar os dentes	Abrir os dentes (refere ainda que já foi ao dentista com a avó)
Pinguins	Lindos
Médico	Não sabe
Pássaros a voar	Não responde
Galinhas	Galinha (imita também o som)
Tirar	A por o boneco de castigo
Descansar	Dormir

Leite	Para beber
Cão	Cão
Canguru	Canguru
Coelho	Cenoura
Quadrado	Círculo
Relógio	Relógio
Balde	Descreve o que vê
Parque infantil	baloços
Golfinhos	Golfinho
frutas	São para descascar
Ilha	Praia
Joelhos	Joelhos
Gato	Gato

Durante toda a atividade DA mostrou-se muito pouco colaborativa, irrequieta na cadeira, colocando as pernas em cima da mesa ou mesmo na cadeira, pouco concentrada na tarefa, o que implicou errar algumas vezes e comentar de forma desadequada.

A DA possui com uma postura muito desafiadora, o que prejudica de alguma forma o seu desempenho na realização desta tarefa.

Posteriormente a DA recortou e colou, no seu caderno de casa, algumas imagens de revistas condicionada aos temas: frutos, legumes, e animais. Neste momento já se encontrava mais concentrada na tarefa não se dispersando tanto.

Diário de Campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 9

Atividades de mesa

A sessão foi iniciada com o recordar de palavras cujas imagens se encontravam coladas no caderno, que foram trabalhadas em casa.

Identifica: laranja; maçã; pera; Tangerina; limão; pimento (refere que este é difícil); cenoura; batata; couve- salada; legumes (a DA responde frutas).

Jogo do adivinha com ações que o investigador representa para a criança verbalizar:

Pegar no livro; (adequado)

Pegar no bebé; (adequado)

Sentar no sofá; (adequado)

Deitar no colchão; (tem dificuldade na articulação) Empurrar o carrinho da boneca (Não nomeia a ação empurrar)

Voar; (adequado)

Nadar; (adequado)

Saltar; (adequado)

Por açúcar no café: (adequado)

Pintar; (adequado)

Jogar; (adequado)

Comer: (adequado)

Descascar: (adequado)

Sublinha-se que a criança no início desta atividade não estava a colaborar, querendo fazer desenhos. Assim foi proposto que enquanto desenhava as suas personagens ia dizendo o que estavam a fazer. Desta forma foi conseguindo executar as duas tarefas em simultâneo.

Nesta dinâmica a DA conseguiu estar sentada (ainda por vezes de forma pouco correta) e foi trabalhando algum vocabulário durante esta sessão.

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 10

Atividade na mesa (sequenciação de imagens)

A sessão foi iniciada na mesa, com a observação de imagens, onde a DA começa a identificar as ações representadas, de forma adequada:

Ação: “está a comer o gelado”

Emoção: “está triste”

Ação: “Está a tomar banho” “Espuma” “chuveiro”.

Quando se pede para ordenar a sequência de imagens (4 imagens) da ação “Tomar Banho”, a DA revela grande dificuldade, e só com auxílio consegue ordenar (temos que dar sempre a primeira ação). Contudo, a DA ao longo da atividade revela uma posição de desafio perante as atividades.

Quando se volta a insistir em fazer a sequenciação, a DA inicia sempre a sua sequência com a segunda imagem. Pede-se ainda que conte a história da sequência de forma livre onde começa pela última imagem, conta a história recorrendo a uma linguagem muito imperceptível, misturando as emoções que foram observadas na primeira sequência.

Posteriormente iniciou-se outras atividades, desta vez tendo como material de trabalho o “Livro Mágico”, onde inicialmente pede-se à DA que dissesse os nomes dos animais que se encontravam no livro.

Tem a noção de “cima” e “baixo”, mas à semelhança da sessão anterior a DA não parece entender de início o diálogo, referindo:

Investigadora: onde está o gato?

DA: aqui.

Investigadora: onde?

DA: em baixo.

Sempre muito irrequieta na cadeira, folheia o livro virando página a página.

Revela dificuldade na noção de perto e longe. Quando se trabalhou esta noção a DA responde Pequeno ao que está Longe, e Grande ao que está Perto.

Pede para desenhar a mãe no seu caderno, após a conclusão do seu desenho, identificaram-se as partes do corpo:

Cabelo preto;

2 olhos;

1 nariz (aqui acrescenta umas pintas na zona das bochechas);

Ombros;

Cotovelos;

Mãos;

Indica perna quando se aponta para o joelho;

Sapato (indica que dentro do sapato estão os pés)

Pergunta-se o que é que os pés têm, e a DA responde:

DA: dez;

Investigadora: dez quê?

DA: cinco;

Investigadora: sim em cada pé? Mas são o quê?

DA: dedos.

Consegue identificar o dia de hoje (17-1-2013).

Atividade no computador

Com o jogo do “Mimocas”, volta-se a trabalhar a sequenciação onde se sublinha que:

A DA não apresenta dificuldade a realizar sequência de 2 imagens;

A sequência com 4 imagens a DA já apresenta (à semelhança do que foi descrito acima) dificuldade, e só com apoio é que consegue concretizar a sequenciação. Sublinha-se ainda que quando as imagens remetem de alguma forma para situações do seu quotidiano, a DA já realiza mais facilmente a sequenciação (embora ainda com apoio). Quando as imagens apresentam situações fora do seu contexto a DA não consegue realizar a sequência.

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 11

A criança assim que entrou na sala sentou-se na mesa e pediu para fazer um desenho, foi-lhe dito que tinha de ir buscar folha e lápis ou canetas. A DA foi ao armário recolheu o material e começou a desenhar personagens dando-lhes nomes, quando lhe é perguntado quem está a desenhar. Releva uma figura humana já muito completa com pormenores específicos como pescoço, umbigo etc. A criança desenha com muito prazer investindo muito nesta atividade, o

investigador dá reforço positivo pois as gravuras que a DA desenha são cheias de cor e muito apelativas. Trata-se essencialmente de desenhos de meninas mas vestidas e enfeitadas com colares pulseiras, chapéus, têm expressão e nunca são iguais. Enquanto a criança desenha o investigador faz perguntas e comentários alusivos aos pormenores aos quais a criança vai respondendo. Ambas conversam sobre as representações que a criança vai fazendo referindo a mesma que são fotos das meninas que ela conhece, nomeia os seus nomes e de onde as conhece.

Seguidamente a convite do investigador a criança vai ver/ouvir uma história em formato digital no computador. A história chama-se o “Nabo Gigante” é uma história simples e está adaptada para linguagem aumentativa. A DA adere muito bem a todas as atividades no computador e foi o que aconteceu com a história, que praticamente não tinha qualquer participação era apenas para ouvir e ver.

Depois de ouvir até ao fim a história foi tirado o som mantendo-se o suporte visual para a criança ir descrevendo oralmente a história na sequencia certa. A criança descreveu por palavras suas as imagens respeitando as sequencias corretas,

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão: 12

A criança assim que entrou na sala tinha na mesa imagens em papel da história da sessão anterior, “o Nabo Gigante” sentou-se na mesa e foi-lhe pedido que recontasse a história para depois colar as imagens com a sequencia correta no caderno. Teve alguma dificuldade solicitando ajuda. Depois do investigador recontar a história oralmente a criança vai buscar a cola e vai colando passo a passo as imagens recordando a sequencia da mesma.

Seguidamente a convite do investigador a criança vai ver/ouvir nova história em formato digital no computador. A história chama-se o “o Corvo e a Raposa” é também uma história simples e está adaptada para linguagem aumentativa. A DA aderiu muito bem a esta atividade. Depois de ouvir até ao fim a história foi novamente tirado o som mantendo-se o suporte visual para a criança ir descrevendo oralmente a história na sequencia certa. A criança descreveu por palavras suas as imagens respeitando as sequencias corretas.

No final foi pedido à criança que contasse a história à mãe e, apesar de saltar alguns episódios a DA conseguiu transmitir a ideia principal.

Diário de campo (observação naturalista)

DA

Sessão:13

Ao entrar na sala a criança tinha na mesa imagens em papel da história trabalhada na sessão anterior "O corvo e a Raposa". Sentou-se voluntariamente na mesa e foi-lhe pedido novamente que recontasse a história mostrando as imagens em sequencia para ilustrar o que ia dizendo. Teve menos dificuldade só se enganando no nome de uma das personagens. Depois pediu se podia colar no caderno, o investigador disse que sim e a DA foi buscar a cola e fez a colagem, já sozinha, usando uma folha para cada episódio.

Depois de acabar o trabalho pediu se podia ver outra história nova, o investigador deu a escolher e a DA escolheu o "Capuchinho Vermelho". A DA viu com atenção, esta história apesar de estar também adaptada era maior que as anteriores e tinha algum vocabulário novo. O investigador depois da criança ouvir a história contou-a substituindo algumas palavras por sinónimos mais simples. No final a criança conta espontaneamente à mãe a história na sequencia correta.

Está presente um interesse mais acentuado pela leitura e pelos livros de histórias, tendo o tempo de atenção aumentado significativamente.

9.2. Quadros resumo e diários de campo da criança 2 (DI)

Quadro:1

Caracterização sumária da criança (Relato dos pais)
<p>O meu filho é uma criança muito simpática, facilmente se relaciona com o adulto, é colaborante.</p> <p>Nas atividades, o educador diz que ele saltita de tarefa em tarefa tendo alguma dificuldade em autonomamente as concluir. Resiste facilmente à frustração é contido e consegue-se acalmar facilmente. Tem um discurso por vezes incompreensível e com erros articulatórios. As frases são curtas mas adequadas ao contexto. Envolve-se muito com os objetos e tem presentes rotinas como a de seriar e de arrumar de forma peculiar. Em casa é mais calmo do que na rua, gosta de brincar com carros e com o computador. Na escola não há história de birras, tem amigos, não estranha as pessoas, indo facilmente com um estranho. Connosco (os pais) faz birras quando contrariado e atira com as coisas para o chão. Não gosta de ambientes confusos como o supermercado ou outros onde há barulho e muita gente. Quando não o percebemos fica muito nervoso e tenta apontar para resolver o problema. Desde que está na escola aumentou o vocabulário.</p> <p>O gostávamos de mudar no seu comportamento era: Ele conseguir fazer uma sequencia, pois divaga e não consegue ser explícito quando lhe fazem perguntas sobre o seu dia-dia. Diz muitas vezes não sei.... no vocabulário corrente há palavras que, mesmo com esforço ele não consegue dizer.</p>

Quadro: 2

Estratégias	Atividades
Esta criança deve ser trabalhada de acordo com os seus interesses pois é fácil envolve-la e estruturar a brincadeira que ela escolhe. As propostas em sequencia são bem aceites e desta forma conseguimos	As atividades têm sempre uma vertente lúdica e experimental, utilizando objetos, imagens, expressão plástica, jogos de computador, jogos de mesa etc. Variando consoante a predisposição

<p>envolve-la na relação durante toda a sessão.</p> <p>No final e recorrendo à oralidade a criança descreve o que fez aos pais e leva um caderno para recordar em casa ,as questões que estão a ser trabalhadas. Este registo é para ser lido desde o início, em casa e/ ou na escola consolidando assim os conteúdos da sessão e aplicando os conhecimentos emergentes noutros contextos.</p>	<p>da criança, tentando assim tirar o maior partido do tempo de permanência da mesma na sala de intervenção e dos materiais disponíveis.</p>
--	--

Quadro: 3

Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo

Nº sessão	Área	Atividades	Observações
1	<p>Brincar</p> <p>Casa das bonecas</p> <p>Colchão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança percorreu a sala toda observando o que estava nos armários, mas não tirou nenhum jogo de mesa. • Parou na casinha das bonecas abriu os armários e foi tirando para fora pratos, talheres, legumes e frutas, cheirou e foi para outro espaço. A pedido foi arrumando sem desenvolver nenhuma brincadeira mas aderindo à regra de arrumar. • Foi para o colchão e afundou-se nas almofadas • Jogo do esconde no colchão 	<p>Nesta sessão a criança explorou a sala, mas as suas preferências foram para a zona de brincar, arrumou todo o material a pedido verbal de cada um dos objetos. No colchão a criança diverte-se imenso pois reage bem ao contacto físico, no jogo de esconder e fazer cocegas a criança solicita oralmente a continuidade do jogo na interação .</p>
2	<p>Trabalho Sofá</p> <p>Brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de livro que a criança trouxe de casa "Animais da Noite". Nomes dos animais, alimentos e sons que 	<p>Trata-se de uma criança muito apelativa, adere sempre quando se põem condições,</p>

	<p>Casinha das bonecas</p> <p>Colchão</p>	<p>fazem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira na casinha com conversa sobre como e com quem brinca naquele espaço na escola. • Brincadeira estruturada (servir o pequeno almoço seguindo instruções), incluindo objetos frutas e vegetais, fazer recados etc. • Depois de arrumar os materiais foi para o colchão para a brincadeira das coegas, aqui a criança tinha de pedir qual a parte do corpo onde queria as coegas. 	<p>gosta e consegue estar muito tempo na relação se for uma atividade que lhe dá prazer. Percebe o que lhe é pedido e cumpre se lhe for dado um reforço.</p>
3	<p>Trabalho</p> <p>Mesa</p> <p>Brincar</p> <p>Tapete</p> <p>Casinha</p> <p>Tapete</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um livro trazido de casa “O livro da Selva”, foi lido o livro pelo investigador e de seguida pedido à criança que o recontasse, identificou personagens, reconheceu algumas palavras no texto e identificou cores. • Identificação das partes do corpo • Telefonema para restaurante para marcar refeição (simulação de conversa com o investigador que ia pondo questões alusivas ao tema) • Jogo de construção no tapete 	<p>Criança que precisa de variar as atividade apesar de se envolver com agrado e as levar todas até ao fim.</p>
4	<p>Trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Brincar</p> <p>Colchão</p>	<p>Jogo do “Mimocas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • contextualização, jogo de orientação espacial e conceitos básicos • Jogo de emparelhamento de imagens e palavras • Jogo de auto-orientação 	<p>Quase toda a sessão sentado, sempre com interesse, quando não sabia a resposta tentava até o reforço ser positivo.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Jogo das cocegas 	Pede no fim a brincadeira das cocegas e trabalhos para levar para casa
5	Trabalho Computador Brincar Colchão	<p>Jogo” O Meu Pequeno Mundo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema a casa (divisões da casa e objetos alusivos a cada espaço) • Nomes das figuras geométricas e emparelhamento das mesmas • Espaço de rua <p>Jogo de motricidade global no colchão</p>	O Diogo adere sempre apesar das atividades irem variando e aumentando a dificuldade. Tenta repetir os jogos que gosta mais por eles terem alguns pormenores com neste caso era o barulho da mota ou as figuras geométricas que ele já identifica. A brincadeira no colchão é o final da sessão e tornou-se rotina apesar de nunca ser igual há sempre alguns improvisos que o Diogo aceita sempre com agrado
6	Trabalho Computador	<p>Jogo “Aprendilândia”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever o nome indo buscar as letras que o constituem • Jogo de matemática • “come e Joga” Distinguir alimentos (carne, peixe, leite, queijo, legumes etc.), onde se compram e onde se guardam em casa. • Jogo das letras (identificar a letra pelo nome) 	As dificuldades situam-se ao nível dos nomes das lojas, como florista. Sabe o nome dos alimentos e animais mais comuns. Identifica quase todas as letras do alfabeto. Neste dia não pediu par ir ao colchão e o investigador não o lembrou, esteve sempre sentado e atento.

7	Trabalho Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de emparelhamento entre os animais e o que comem • Jogo das profissões e memória visual (elevador que vai abrindo num andar e lá dentro está uma pessoa que representa uma profissão) 	<p>O primeiro jogo foi muito fácil, a criança fez rapidamente sem dificuldade.</p> <p>O segundo era mais difícil estavam em jogo muitas variáveis, o nºs do piso que eram até 10, as profissões que também eram 10 e algumas pouco comuns. A criança foi persistente e fez todo o jogo abrindo uma porta de cada vez até concluir. Vão-se nomeando todos os nomes e quando a imagem é repetida a criança já nomeia a profissão um pouco chateada por a perder novamente.</p>
8	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura livre em papel cenário <p>Jogo “ A escola da Malta”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomeação de objetos começados por vogais • Emparelhamento de palavras com imagens 	<p>A criança tem ainda uma expressão gráfica imatura, faz bolas ligadas e diz que é uma minhoca, não mistura as cores.</p> <p>Realizou os jogos sem dificuldade, ficamos na duvida se visualiza de forma global a imagem da palavra ou se sabe ler</p>
9	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de livro “animais” que a 	<p>Parece ler, faz comentários a</p>

	<p>Computador</p> <p>Brincar</p> <p>Tapete</p>	<p>criança trouxe de casa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da descrição da primavera escrita em linguagem aumentativa • Jogo “Zoo Digital”(inclui pequenos filmes que mostram de forma real os animais no seu habitat natural) <ul style="list-style-type: none"> ○ Tem de identificar os animais pelos sons, o habitat e as suas pegadas • Imitação do Tubarão e outros animais 	<p>erros propositadamente ditos.</p> <p>Mostra sinais de cansaço para identificar os sons com os animais e pede ajuda, mas conclui todo o jogo.</p> <p>Jogo de imitação de animais a nadar</p>
10	<p>Trabalho Mesa</p> <p>Computador</p> <p>Brincar</p> <p>Jogo de atividade motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção na mesa com cubos que a criança traz da sala de espera • Nomeação de fotografias • Jogo de conjuntos onde um elemento é estranho • Loto digital com imagens(comboio que se vai construindo com imagens • Jogo das escondidas na sala 	<p>Imita construções simples com modelo</p> <p>Nomeais todas as fotos de alimentos</p> <p>Tem dificuldade de num conjunto nomear o intruso Faz o loto com perfeição nomeando todas as imagens(frutas, figuras geométricas etc. O investigador conta até 20 a criança esconde-se e depois vai procurar encontrá-la. Depois trocam, a criança conta e o investigador esconde-se. Foi divertido e a criança envolve-se muito nestas brincadeiras</p>
11	Trabalho Computador	<ul style="list-style-type: none"> • História do “ O nabo gigante” no computador com som e em 	A criança descreve com pormenor a

	Mesa	<p>comunicação aumentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar história sem som apenas com ajuda visual • Recorte e colagem das imagens da história no caderno respeitando a sequência 	<p>história, com uma linguagem ainda imatura e alguns erros articulatórios. As fases dos acontecimentos são cumpridas</p>
12	Trabalho Mesa Computador	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história colada na última sessão e resposta a perguntas de interpretação sobre a mesma feitas pelo investigador • Visualização de outra história também adaptada “O Corvo e a raposa” e reprodução da mesma sem som 	<p>A criança gosta de ouvir a história, o tempo de concentração exigido é maior e também lhe é pedido que faça sequência de acontecimentos, o que o Diogo já consegue fazer mesmo no fim da sessão com os pais</p>
13	Trabalho Mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história ouvida na presença da mesma mas em imagens de papel • Colagem no caderno respeitando a sequência • Jogo de mesa (puzzle com animais e depois profissões) 	<p>Pede-se para recortar e colar para treinar a habilidade motora fina a par da linguagem pois o Diogo ainda tem algumas dificuldades na precisão dos movimentos finos da mão</p>

Diário de Campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 1

A Criança entrou na sala, andou livremente pelos espaços mexendo em todos os materiais disponíveis, começou pela área de trabalho saltando para a área da casinha. O investigador seguiu a criança estimulando as ações com os objetos verbalizando as ações e tentando abrir e fechar círculos de comunicação. Não foi

difícil manter a atenção conjunta e uma exploração mais estruturada dos brinquedos que estavam nesta área, estando a criança algum tempo neste espaço. Quando saiu foi convidada a voltar para arrumar o que fez sem resistência. Desta forma foram sendo introduzidas regras básicas que iriam ter continuidade nas sessões seguintes.

Em seguida foi deitar-se no colchão onde se metia debaixo das almofadas, estas têm formas diferentes (maçã, coração, joaninha, lápis etc.) e a criança achou piada quando o investigador lhe disse que ele estava debaixo da maçã ou outro objeto. Ele foi reparar mais atentamente para cada uma das almofadas e disse os nomes de todas. No coração o investigador disse que o coração fazia um barulho parecido com um relógio e ele queria ouvir. Ficou então combinado que ele no final ia pedir para ouvir o coração da mãe.

Nesta sessão o DI mostrou-se curioso envolveu-se facilmente na relação com o investigador, verbalizou a pedido os nomes dos objetos que estavam os espaços onde esteve. O discurso era pobre com poucas frases e estas tinha na maioria das vezes apenas duas palavras. Não fez birras e quando saiu pediu para ouvir o coração da mãe.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

DI

Sessão: 2

Atividade livre (de acordo com interesse do DI)

No início da sessão o DI entrou com um livro alusivo a animais da noite. Sentado no sofá com a Educadora, identificou os animais e soube descrever todas as imagens e o próprio texto que identificava a alimentação e os sons, sempre recorrendo à memória. (?)

Quando se termina a atividade, o DI revela interesse em ir brincar com a cozinha. Começa a explorar os objetos e nesta exploração conversa com a Educadora, referindo alguns nomes de amiguinhos da escolinha e o nome das Educadoras. Recorda-se ainda do dia do seu aniversário, mencionando as pessoas presentes neste dia, indicando que teve um bolo com cinco velas. Contou ainda sobre o nascimento de um novo elemento da família. Neste sentido perguntámos se já tinha pegado no bebé ao que o DI responde “não porque ele

ainda não tem anos”, de seguida pergunta-se se o bebé dormia muito e o DI refere que “dormir á à noite”.

Numa atividade mais estruturada, foi pedido ao DI que nos preparasse o pequeno-almoço segundo as nossas indicações. Muito envolvido e entusiasmado com a atividade, o DI identifica algumas frutas e vegetais (apresentando muito interesse pelos objetos que tinham velcro). Saber fazer a metade (Educadora pede só a metade de um frango e o DI corresponde), descascar, cortar a fruta e legumes.

Embora muito entusiasmado com a atividade, o DI quando excitado, apresenta-se muito irrequieto, iniciando alguns movimentos característicos das estereotípias (levanta os braços e começa a rodá-los).

Sempre muito bem disposto, na altura da refeição revela-se irrequieto, com poucos momentos sentados à mesa, indo sempre buscar mais objetos, realizando percursos maiores para chegar à mesa (passava pela zona do colchão). Identifica o quente e o frio na torneira da cozinha e lava as mãos antes de encher os copos.

Contudo a atividade foi facilmente levada até ao fim, arrumou os brinquedos e passou de seguida para o colchão deitando-se, onde brincando identificou algumas partes do corpo: barriga, rabo, costas, joelho, pescoço...

No final da sessão onde se coloca no caderno o que se fez durante a sessão para o DI contar à mãe, não revela grande interesse em estar sentado. Faz recortes sem dificuldade e cola as imagens no caderno, mas não apresenta grande interesse na finalidade desta atividade.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 3

Atividade livre

Iniciou a sessão à semelhança da anterior com a leitura de um livro, que trouxe da casa “O livro da selva”, onde permaneceu na atividade até ao final sempre concentrado e atento. Identificou as personagens, palavras no meio do texto, as cores. A atividade teve a duração de 12 minutos.

De seguida o DI foi para o tapete, onde se trabalhou as partes do corpo, acertando em praticamente todas à exceção dos “ombros”.

Sempre muito ativo o DI transitou novamente de atividade (embora transite muitas vezes de atividade, quando a inicia por norma leva-a até ao fim). Iniciou-se uma conversa ao telefone, com a Educadora, construindo um diálogo coerente e adequado. A conversa consistia numa simulação de marcação num restaurante: responde que o lugar é para três pessoas, que quer cadeiras sem almofada, pede filetes com salada, diz que vem de carro de marca alfa romeo, que vai estacionar na rua em vez do parque subterrâneo. Compõe corretamente a mesa indicando os copos, o guardanapo para limpar a boca, o prato e garfo.

Passa novamente para o tapete, fazendo construção em lego identificando o que vai fazendo.

De uma forma global, o DI quando excitado e/ou muito envolvido na tarefa, revela um tipo de comportamento focado, não estereotipado (nesta sessão, uma vez que o DI já demonstrou esta tipologia de comportamento), para autoestimulação exprimindo o seu entusiasmo.

No final da sessão o DI já com a mãe recorda-se de todas as atividades que realizou. Nomeou-as de forma ordenada, tal como acontecera:

História do “Livro da Selva”;

Tapete

Casa das bonecas

Tapete – Lego.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

DI

Sessão: 4

Atividade no computador

Iniciou-se a sessão com o jogo da “Mimocas” trabalhando a contextualização, isto é, adequar os objetos aos diversos contextos apresentados, onde o DI não revelou grande dificuldade, apesar de errar alguns objetos (quando não acerta recorre à tentativa-erro).

Trabalhou-se ainda:

Noção de grande e pequeno: sem dificuldade (acerta tudo);

Quando se pede para colocar os objetos de acordo com a indicação (cima ou baixo) o DI também não revela dificuldade.

Noção de aberto e fechado: sem dificuldade.

Noção de baixo e cima: sem dificuldade;

Quando se pede para colocar o objecto de acordo com a indicação também não apresenta dificuldade.

Ainda nesta atividade, quando se pede para identificar a posição do objeto recorrendo às palavras “em cima” e “em baixo”, o DI não necessita de ajuda para ler as palavras. Parece reconhecê-las de uma forma global ou sabe ler?

Noção de alto e baixo: sem dificuldade.

Noção de quente e frio: sem dificuldade (erra apenas 2)

Noção de comprido e curto: o DI aqui apresenta dificuldade na compreensão do conceito, afirmando que não sabe “O que é curto?”. Recorre-se ao conceito de grande e pequeno.

Noção de para cima e para baixo: sem dificuldade.

Noção de frente/atrás: acerta sem dificuldade

Quando se pergunta: “O que está à frente do DI?”

DI: “Barriga”

“O que está atrás do DI?”

DI: “As costas”.

Vestuário de acordo com o clima: O DI já necessita de alguma orientação para vestir e adequar o vestuário. Mas elabora a atividade perfeitamente.

Ensino da Leitura

O DI adequa as imagens à palavra. Sem imagens, só com a palavra o DI adequa os objetos.

Sem o suporte de imagem, somente com as palavras, o DI continua a acertar. Aqui o DI revela conhecer a palavra de uma forma global, não necessitando de qualquer ajuda para elaborar a tarefa.

Quando tem dúvidas em relação à palavra, o DI pega na peça e vai colocando ao lado das restantes opções e parece comparar as letras, executando a tarefa corretamente e de forma exemplar

Auto-orientação

Consegue distinguir o vestuário de menino e menina (quando falha joga por tentativa e erro).Esquece-se sempre das cuecas antes de colocar a saia ou os calções.

Construção do corpo: constrói corretamente; **Com sombras** iniciando pelas: Pernas; pés; tronco; mão direita; braços; mão esquerda. **Sem sombras**: Tronco; braços; barriga; perna; mão; pés.

O DI manteve-se bastante tranquilo e concentrado durante a sessão, sempre sentado na cadeira. Parece conseguir ler globalmente, arranja estratégias para superar as suas dificuldades quando não sabe.

No final da sessão, foi para o tapete, onde quis “cócegas” indicando partes do corpo.

Pediu ainda trabalhos para fazer em casa.

-Na adequação dos objetos aos contextos, vestir de acordo com as estações do ano, o DI apresenta algumas dificuldades e vai pela tentativa e erro.

-Na leitura o DI faz tudo de forma exemplar e mesmo quando não parece saber, arranja estratégias para concluir a tarefa com sucesso.

Diário de Campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 5

Atividade no computador

Iniciou-se a sessão com o jogo “O Meu Pequeno Mundo”, o DI explora o jogo, concentrado e sossegado. O jogo é bastante interativo, ocorre numa casa, onde dá para explorar todas as partes e objetos que pertencem por norma a uma habitação. É um jogo que dá para trabalhar as questões do quotidiano, dada à semelhança das divisões e objetos que o jogo acarreta.

Um dos objetos da casa é um quadro com figuras geométricas, e quando se clica no mesmo este propõe um jogo com estas figuras. Este jogo consiste na construção com figuras geométricas, onde se propões que se imite uma construção que se encontra na figura ao lado. O DI realiza a atividade sem dificuldade, até as mais complexas, identificando com alguns erros as figuras geométricas.

Quando se tenta explorar outras partes/objetos da casa, o DI quer voltar a mesma atividade com as figuras geométricas.

Posteriormente altera-se a atividade e explora-se o exterior da casa, onde o DI carrega por diversas vezes na mota que imite som.

Identifica os objetos, definindo a sua utilização da casa de banho. Termina o jogo. Antes de sair, e à semelhança das sessões anteriores, dirige-se para o tapete para receber a cócegas, identificando corretamente e sem qualquer dificuldade as partes do corpo.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 6

Atividade no computador

“Aprendilândia”

A sessão foi iniciada no computador, com a atividade “aprendilândia”, onde o DI com as letras do alfabeto inteiro presentes, seleciona sem dificuldade as letras correspondentes ao seu nome.

O jogo dos números o DI não revela também dificuldades, esperando pelas indicações do jogo, encontrando-se muito concentrado e atento.

Numa atividade que é composta por duas indicações, mas é solicitado apenas cumprir a ação de uma, o DI também não mostra dificuldades.

“Come e joga”

Nesta atividade o DI tinha que distinguir os alimentos que vinham dos animais e os da agricultura.

Afirma “o iogurte não vem dos animais e para os meninos”, mas rapidamente percebe a lógica do jogo, associando os objetos aos sítios respetivos (alimentos com compostos dos animais eram no frigorífico, os outros eram em cima de uma bancada para venda (à semelhança o que acontece nos supermercados ou nas praças).)

Identifica o que é vendido nas lojas “florista”, contudo no decorrer da atividade o DI mostra dificuldades em entender o objetivo do jogo (exemplo: uma t-shirt é comprada na loja de roupa, mas o DI o que selecionava era a t-shirt que estava na loja de cor igual àquela que tinha de identificar), e precisa de ajuda para terminar de colocar os objetos nas lojas correspondentes.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

DI

Sessão: 7

Atividade no computador

A sessão foi iniciada no computador, no jogo onde se devia corresponder ao alimentos aos animais corretos. O DI não apresenta dificuldades, afirmando ainda que “os coelhos comem cenouras e os cavalos também”.

A atividade seguinte tinha como objetivo adequar os objetos às personagens (nomeadamente às profissões). Esta atividade ocorre dentro de um elevador que contém uma personagem. Não tem dificuldades em adequar os objetos, contudo opta por uma metodologia de jogo muito metódica, em vez de selecionar os números de 1 a 10 aleatoriamente até acertar na personagem correta, o DI abre todas as portas, uma a uma até chegar à personagem, mesmo sabendo a sua posição correta (o número correspondente) opta por um a um.

Revela-se muito persistente quando não atinge um determinado objetivo. Com a sua persistência leva as tarefas até ao fim com sucesso.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 8

Desenho livre

A sessão é iniciada com uma atividade livre alusiva ao dia internacional do Autismo, onde o DI desenha vários círculos, formando uma minhoca. Termina a atividade e inicia o computador.

Atividade no computador “escola da malta”

Sabe as vogais todas, referindo nomes/objetos iniciados pelas mesmas, sem dificuldade, por vezes nomeia mais que um.

Parece ler globalmente, o que leva à execução da tarefa seguinte que contempla a construção frásica.

O jogo da memória realiza sem dificuldade.

O jogo de encaixe, que exige a leitura dos locais para a colocação das peças, o DI realiza a tarefa sozinho, parece ler: sala de aula 1, hall, secretaria, escadas), fica a dúvida joga pelo encaixe ou porque lê? Contudo acerta tudo à primeira.

O DI ao longo de toda a sessão esteve sentado (à exceção do desenho livre, pela sua natureza). No final pede as cócegas, à semelhança das sessões anteriores.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 9

Atividade de mesa

A sessão foi iniciada com a identificação de animais, num livro que o DI trouxe de casa. Revela dificuldade no “r’s” (tigre, rinoceronte), contudo sabe indicar todos os animais, até mesmo os mais complexos (quando, parece mostrar intenção de ler, colocando o dedo sobre as sílabas do nome do animal).

Foi feita a leitura alusiva a primavera, com apoio a imagens. Lê a palavra Junho, sem auxílio, refere ainda que já não estamos em Março (quando indicamos que a primavera inicia-se em Março), mas sim em Abril. Lê a canção da “Joaninha” com suporte das imagens.

Atividade no computador “Zoo digital”

Identifica a águia.

Visualização de filmes (pequena duração) com demonstração dos animais no seu habitat natural. O DI demonstra-se atento, embora começa apontar alguns sinais de cansaço (antes da sessão o DI tem terapia da fala).

Identifica o lobo. Quando se pede para identificar outro animal, o DI pede o Lobo novamente, insistindo. Quer ver o filme alusivo a este animal, onde pergunta constantemente “vamos ver o lobo?”.

Na identificação dos sons dos animais, revela-se mais desatento, os sinais de cansaço tornam-se mais evidentes, precisando de ajuda para cumprir os objectivos da tarefa (fazer corresponder os sons aos animais corretamente). Tem momentos de distração, nomeadamente com as teclas do computador, durante a execução da atividade.

Com a atividade “Habitat dos animais”, não revela dificuldade na adequação dos animais aos locais corretos (mesmo com a complexidade que as figuras do jogo mostraram “imagens reais”).

Na atividade das “Pegadas dos animais”, tem dificuldade em desvendar e adequar o animal às pegadas, não adequando inclusive o tamanho das pegadas ao tamanho dos animais).

Sai do computador vai para o tapete, imitando uma cobra – parece estar muito cansado e necessita de se levantar e mover-se. Já não possui momentos ricos em concentração e atenção. Volta ao computador escolhe o tubarão e volta de seguida ao tapete imitando o animal em questão.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 10

Atividade na mesa

A sessão é iniciada com uma caixa de cubos, que o DI trouxe da sala de espera. O DI realiza a ponte sem dificuldade (até realiza várias) e constrói escadas, mas acerta na segunda tentativa.

Brinca com os cubos, construindo torres, simulando um jogo de snooker.

A atividade seguinte implica a nomeação de imagens. O DI realiza a atividade sem qualquer dificuldade, umas das imagens representa “papo-seco”, revelando aqui que se encontra a ler algumas das imagens, nomeadamente “papo” como tem dificuldade em dizer a seguinte diz “papo não sei quê”. Quando termina uma das folhas de imagens, pede para ir para o computador.

Atividade no computador

A atividade que se segue solicita que o DI identifique que objecto se encontra mais, ou é estranho dentro de um conjunto. Quando erra na primeira vez, o DI joga pela tentativa erro.

A atividade a seguir solicita que o DI construa um comboio (semelhante ao Lotto), como objectivo de procurar a imagem que é representada na última carruagem no conjunto de carruagens disponíveis.

Atividade livre

O DI sai do computador e pede para brincar livremente. Opta pelo jogo das escondidas, terminando a sessão quando o relógio toca. Aqui o DI revela alguma resistência em sair da sala, não se levantando do tapete. Acaba por sair ao colo, mas sorridente.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 11

A criança entrou na sala sentou-se na mesa do computador mediante proposta do investigador para ver/ouvir uma história em formato digital no computador. A história chama-se o “Nabo Gigante” é uma história simples e está adaptada para linguagem aumentativa. O DI adere muito bem a todas as atividades no computador e foi o que aconteceu com a história, que praticamente não tinha qualquer participação era apenas para ouvir e ver.

Depois de ouvir até ao fim a história foi tirado o som mantendo-se o suporte visual. Foi proposto à criança ir descrevendo oralmente a história na sequência que ia aparecendo no monitor. O DI foi descrevendo por palavras suas as imagens respeitando as sequências.

Seguidamente foi convidado a ir para a mesa onde se encontravam folhas impressas com episódios da história. Nesta atividade o DI tinha de procurar e ordenar a história respeitando a sequência, teve alguma ajuda para conseguir compor toda a história. Na sequência deste trabalho a criança tinha de recortar para depois colar no caderno. Depois voltou a ler para ver se havia algum engano como estava tudo bem, entretanto o relógio tocou e a sessão terminou. Há a referir que a criança descreveu com pormenor a história mas utilizando uma linguagem ainda imatura e alguns erros articulatórios. As fases dos acontecimentos cumpridas corretamente.

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 12

A criança entrou na sala com o caderno sentou-se na mesa e o investigador pediu para ele mostrar o que tinha feito na última sessão. A criança abre o caderno procura a colagem da história. O investigador pede para ele começar no início e recontar lendo cada um dos símbolos, o que a criança faz mas saltando alguns que ainda não memorizou, aqui o investigador volta atrás e verbaliza o que falta e assim sucessivamente até ao final. De seguida é proposto que a criança feche o caderno e converse sobre a história fazendo o investigador algumas perguntas de

interpretação a que a criança vai respondendo sem suporte visual. As sequencias principais foram respondidas corretamente faltando apenas alguns pormenores.

Depois de ouvir até ao fim a história foi tirado o som mantendo-se o suporte visual. Foi proposto à criança ir descrevendo oralmente a história na sequencia que ia aparecendo no monitor. O DI foi descrevendo por palavras suas as imagens respeitando as sequencias.

Seguidamente foi convidado a ir para a mesa do computador ver/ouvir uma história nova, a criança foi mas perguntando o nome da mesma. A história foi “o corvo e a raposa” que a criança viu com atenção. Quando aparece a palavra “Fim” a criança refere que acabou. O investigador como antes tira o som para a criança ler por palavras suas a nova história. O DI cumpre sem oposição saltando alguns pormenores que o investigador vai repetindo. Aparece a palavra “Fim” e o relógio toca. A criança vai buscar o caderno e sai para ir ver dos pais na sala de espera.

A criança gosta de ouvir a história , o tempo de concentração exigido aumentou e também lhe é pedido que faça sequencia de acontecimentos, o quo o DI já consegue fazer mesmo no fim da sessão com os pais

Diário de campo (observação naturalista)

DI

Sessão: 13

A criança entra na sala e tem na mesa os símbolos (cortados palavra a palavra) representativos da história da última sessão. É proposto que cole no caderno pela sequencia correta. a criança vai buscar a cola ao armário e vai procurando um a um os símbolos com ajuda do investigador, aqui tentamos relembrar a sequencia e os símbolos que representam as palavras/ frases que queremos colar. Esta tarefa é mais exigente mas o DI vai fazendo sem desistir, concluindo a mesma. Depois da colagem volta a ler por palavras suas já introduzindo mais pormenores no discurso.

De seguida arruma o caderno e vai ao armário escolher um jogo e traz dois. Escolhe fazer primeiro um puzzle de animais domésticos, vamos conversando sobre os mesmos enquanto encaixa as peças no lugar certo.

Depois de arrumar este jogo na caixa faz o segundo cujo tema são as profissões (correspondência entre o profissional e o local de trabalho), também aqui se verbaliza os nomes das profissões e onde se realizam (ex. Professor/ Escola). As dificuldades situam-se nas profissões que não fazem parte do seu dia-a-dia como pescador, dentista etc. No final a criança arruma o segundo jogo e leva os dois para o armário onde estavam. A sessão acaba pois o relógio tocou antes de terminar o segundo jogo, a criança sabe que vai terminar a atividade e arrumar mas depois tem de sair da sala.

A escolha da primeira atividade teve a ver com a desconfiança de que a criança estava a ler e podia-se ser mais exigente. Ao mesmo tempo permitia a colagem em peças mais pequenas levando ao treino mais intensivo da habilidade motora fina. O DI ainda tem algumas dificuldades na precisão dos movimentos finos da mão não gostando muito de trabalhos no papel.

9.3. Quadros resumo e diários de campo da criança 3 (IS)

Quadro:1

Caracterização sumária da criança

(Relato dos pais)

O pai relata que: Ele brinca muito com o computador, gosta de andar com o primo a correr dentro de casa, de pegar e largar, por vezes brinca sozinho com os carros num canto. Quando morava na outra casa gostava muito de água, da piscina e de mexer nas plantas.

Em reunião na escola disseram que ele não gostava de jogos e desenhos, que começava a brincar, fazia meia dúzia de coisas e mesmo insistindo ele ficava impaciente. Este ano está melhor, no ano passado a educadora tinha muita dificuldade! Ela não conseguia que ele estivesse sentado e estivesse quieto. Em casa, eu também tinha esse problema, ele não fazia as refeições de seguida, estava inquieto comia e saía para fazer outras coisas, interrompendo varias vezes a refeição, agora já vou conseguindo que ele me obedeça e não se levante da mesa durante as refeições.

Fica confuso na presença de muita gente com os barulhos ou sons altos como a televisão ou música.

Chorava para ir ao parque por causa dos brinquedos e a luz que também parecia incomoda-lo. Agora já vai estando mais com as pessoas mas precisa dum ambiente calmo.

O meu filho é de humores, com as mesmas coisas umas vezes faz birras outras não liga. Atira-se para o chão quando contrariado mas é mais com a avó, comigo há mais autoridade e ele obedece. O meu filho gosta muito de ver desenhos animados e as brincadeiras é na maioria das vezes imitar os episódios dos bonecos. A linguagem é pouco perceptível principalmente para os colegas ou pessoas que não são da família.

Gostava que ele me contasse o que fez na escola ou em casa da mãe quando a vai visitar, mas ele não conta ou então eu não percebo.

Quadro: 2

Estratégias	Atividades
Este menino precisa de ser contido constantemente, leva-lo para outras atividades que o afastem da obsessão dos bonecos. aumentar o seu tempo de permanência na cadeira. Criar uma rotina da sessão e orientar a família para dar continuidade. Utilizar o computador com jogos educativos direcionados para os objetivos acima propostos. Mudar de atividade quando está cansado mas estruturar sempre a brincadeira.	Atividades lúdicas variadas que apelem para a concentração e linguagem. Privilegiar o computador.

Quadro: 3**Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo**

Nº sessão	Área	Atividades	Observações
1	Trabalho e Brincar	Circula pela sala mexendo em todos os materiais disponíveis não se centrando em nenhum, dificuldade em acatar regra de arrumar. Centra-se na casa das bonecas tira os materiais dos armários põe no chão arruma com ajuda. Pega num talher a fingir que é um microfone e “dançando” verbaliza palavras imperceptíveis parecendo diálogos de bonecos animados ou cantigas dos mesmos. Vai ao computador senta-se, mas apenas explora o teclado não ligando ao rato nem às imagens do monitor.	Foi difícil de conter a criança apesar de não haver birras para arrumar. A atenção conjunta foi praticamente inexistente. Percebemos a palavra “pikachu” pois a criança parecia cantar o genérico dos seus bonecos preferidos. Pareceu-nos alegre e bem disposta mas indisponível para se sentar e trabalhar de

			forma orientada
2	Sala de reuniões	<p>Jogo de pé com gravuras na mesa ordenadas</p> <p>A criança vai tirando um cartão de cada vez e entre as respostas podia desenhar no quadro branco com canetas, o que quisesse.</p>	<p>Continuamos na sala de reuniões para limitar a criança à atividade. Esteve de pé toda a sessão e tinha um reforço que era desenhar no quadro branco, com canetas, único material disponível na sala.</p> <p>A criança dizia sempre que ia desenhar o “picachu”, mas eram garatujas de cores variadas.</p> <p>Nesta sessão a criança cumpriu uma rotina mais exigente</p>
3	<p>Trabalho Quadro</p> <p>Computador (no colo)</p>	<p>Desenho do “picachu” no quadro branco com desenho modelo em papel e orientação oral das partes do corpo do boneco</p> <p>Cantigas infantis com o tema animais</p> <p>Jogos das cores</p> <p>Fotos do picachu para identificação de pormenores da imagem ou emoções.</p>	<p>A criança consegue estar atenta mais tempo se estiver no colo, em atenção conjunta e fazendo as atividades curtas que incluem bonecos animados do seu interesse com muita cor e movimento como canções etc.</p> <p>Há da parte da criança uma tentativa de imitar e vai aderindo a outros estímulos que não incluem os bonecos animados</p>

4	<p>Brincar Trabalho</p> <p>Computador</p>	<p>Conversa telefónica com o investigador</p> <p>Jogo de causa efeito Jogo de contextualização Identificar objetos, noções básicas como grande e pequeno etc.</p>	<p>A criança na conversa não tinha um discurso perceptível e não respeitava a sua vez.</p> <p>No computador já se sentou sozinho parecia desconhecer a técnica de uso do rato e valorizava essencialmente os reforços, não tentava cumprir os pedidos dos jogos.</p>
5	<p>Trabalho Mesa</p> <p>Computador</p> <p>No sofá</p>	<p>Puzzle simples cujo tema são as profissões e o personagem é o “Ruca”</p> <p>Jogo de discriminação auditiva com sons de animais, de carros, água etc.</p> <p>Recordar com o investigador toda a sessão</p>	<p>A criança mantém-se sentado e atento por períodos curtos se as atividades variarem nesse espaço. No recordar apenas refere o jogo do “Ruca”(boneco animado que conhece)</p>
6	<p>Brincar</p> <p>Computador</p>	<p>Jogo no chão de causa efeito para crianças pequenas (aparecem animais quando se carrega numa tecla)</p> <p>Jogo de vestir o menino e a menina</p> <p>Puzzle de roupas e corpo pondo a imagem na sombra da mesma</p> <p>Jogo de discriminação auditiva(sons de animais)</p> <p>Jogo de memoria visual com formas variadas</p>	<p>A criança entra na sala e corre para a área de brincar é necessário ir atrás para o organizar e levar para as atividades mais orientadas. Por vezes reclama e chama o pai mas acaba por acatar quando ouve ou vê os jogos e principalmente os reforços. Começou muito</p>

			irrequieto mas depois acalmou e foi colaborando. Tem dificuldade em manusear o rato.
7	Trabalho Mesa Computador	Desenho da silhueta da criança com a mesma encostada à parede. Pintura na mesa da silhueta em tamanho real com material à escolha Jogo “mimocas”, sequencias; orientação espacial	A criança recusou deitar-se no chão, aceitou encostar-se à parede. Escolheu pintar com canetas mas depois preferiu as tintas. Não investiu muito queria sair para ir fazer outra coisa. Foi pintando as partes do corpo orientado verbalmente pelo investigador mas sem se preocupar o quê e onde. No final não é perceptível onde estão os olhos, boca etc. Nos jogos de computador precisa de ajuda continua para terminar e cumprir os pedidos.
8	Trabalho Mesa Computador	Nomear as partes (no seu corpo) do corpo quando o investigador aponta. Depois a criança aponta e o investigador nomeia. Canções: “Panda –as partes do corpo”; “A quinta do tio Manel” Filme “pocoyo” o rádio” e o “menino zangado”	Apesar das dificuldades se as atividades forem variadas e apelativas consegue-se algum tempo de concentração. Muda-se com frequência de personagens para que a

			criança saia do registo inicial dos bonecos “picachu”. Aproveita-se para verbalizar novas palavras em contexto e fazer resumos das canções e histórias.
9	Trabalho Mesa Computador	Nomeação de partes do corpo com suporte de fotografias. Canção do Panda “ Eu vou comer laranjas e bananas” Canção das rimas (nomes)	Já diz de forma perceptível alguns nomes das partes do corpo. Gosta das canções tenta repetir as letras e abana-se na cadeira ao ritmo das mesmas. Nas rimas perde-se e pede para fazer outro jogo que acaba por não fazer pois parece ter-se “desligado” da relação.
10	Trabalho Computador	Jogo de memória “a cabana do Papim” Nomes de animais; figuras geométricas, pintar desenhos com escolha de cores(transportes; animais etc) Canções com reforço visual em comunicação aumentativa)	A criança esteve sentada durante toda a sessão mas traz na mão palhinhas e não as larga durante a atividade. Tem dificuldade em cumprir as tarefas seguindo as ordens, mas já tem mais tempo de concentração.
11	Trabalho Mesa	Representação da figura humana em papel (pede-se para fazer as fotos do pai, da mãe, da avó e dele. Vai ao mesmo tempo nomeando os	Apesar do tempo de concentração ter aumentado, ficando a criança atenta às imagens e

	Computador	nomes e o que estão a fazer. Jogo “Baú dos brinquedos”, nomear objetos; figuras geométricas, fazer construção com as mesmas, partes do corpo etc.	reforços, continua a levar um objeto sempre na mão dificultando o manuseamento do rato. Brinca com o jogo não havendo na maioria das vezes intencionalidade no cumprimento das regras do mesmo.
12	Trabalho Mesa Computador	Leitura de fotografias coladas no caderno Nomeação e definição de objetos da casa; orientação espacial; emparelhar etc.	A criança já tem uma linguagem mais compreensível, responde adequadamente apesar de não ser a resposta que se pretende. Mentem-se sentado durante toda a sessão principalmente se estiver algum tempo no computador. Ainda não é autónomo mas com ajuda vai concretizando as tarefas
13	Trabalho Computador Mesa	Canções do Panda” as “profissões História “o nabo gigante” Jogo de mesa as profissões	A criança gosta muito de música, faz os gestos e tenta cantar por imitação. Ouve a história com atenção e reconta algumas partes na presença das imagens recorre com frequência a ecolália. Faz o jogo de

			mesa com ajuda e vai repetindo as frases do investigador.
--	--	--	---

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 1

Em espaço livre o IS corria pela sala falando alto e entoando sons e palavras imitando as personagens de desenhos animados. Era uma criança com uma agitação motora constante. Não conseguimos mantê-la sentada, ou numa atividade mais estruturada.

É alegre tem uma linguagem pouco perceptível, vocaliza e reproduz constantemente conversas que, parecem ser diálogos de bonecos animados mas imperceptíveis para o ouvinte. Não se envolve em brincadeiras onde esteja presente alguma concentração ou estrutura.

Onde esteve mais tempo foi na “casa das bonecas” tira os materiais dos armários põe no chão e só com ajuda arruma. Ainda neste espaço pega num talher a fingir que é um microfone e “dançando” verbaliza palavras imperceptíveis parecendo diálogos de bonecos animados ou cantigas dos mesmos

Foi para o computador e sentou-se parecendo conhecer como o mesmo funcionava, mas carregava em todas as teclas, foram de seguida postas imagens e proposta a utilização do rato para as movimentar e conseguiu-se que ele parasse uns segundos para olhar mas, como as mãos não paravam quietas, as imagens desapareciam e a criança saía logo da cadeira. Desconhecia como manipular o rato e carregava aleatoriamente em todo o teclado.

Foi uma canseira andar atrás desta criança tentando que se interessasse por uma atividade o que não aconteceu, só quando se falava os nomes dos bonecos ele nos olhava e verbalizava alguma palavras às vezes em inglês alusivas aos filmes que via

Apesar deste quadro pareceu-nos uma criança que talvez se consiga trabalhar se o contivermos. Tentou resistir às propostas que foram sendo feitas mas sem birras quando lhe era dito “não.”

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 2

A criança deu a mão ao investigador que, a levou até à mesma sala (sala de reuniões). Previamente tinham sido postas fotografias na mesa grande, ordenadas da esquerda para a direita e de cima para baixo. Foi dito á criança que íamos fazer um jogo que tinha de seguir aquela ordem, depois de nomear o que via punha a imagem numa caixa que, estava na ponta da mesa e podia ir ao quadro branco fazer o desenho do “picachu” com as canetas que estavam disponíveis assim como um apagador..

Todo o exercício foi feito em pé e incluía movimento mas estruturado. Correu bem, a criança cumpriu a rotina, foi respondendo, sendo a maioria das respostas incompreensíveis. As representações gráficas eram garatuja apesar da criança ir nomeando algumas palavras onde a que era compreensível era “picachu”.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 3

Atividades livres (seguindo os interesses)

Seguindo um dos seus grandes interesses, o IS foi para o quadro onde desenhou a personagem “Pikachu”. Com a figura da personagem na sua frente, o IS tentou desenhar seguindo algumas indicações que permitiram identificar algumas partes do corpo (compreendidas pelo IS).

Quando terminada a tarefa o IS começou a dançar a música do “Pokémon”, revelando sempre grande agitação.

No colo da Educadora (o local onde se consegue contê-lo mais), o IS ficou mais calmo e concentrado e foi para a mesa do computador para a visualização e audição da música “ A quinta do tio manel”. Aqui identificou animais imitando os sons, sem muita dificuldade, envolvendo-se e permanecendo na atividade. De seguida foi apresentado no computador as cores, e o IS também não revelou muita dificuldade, identificado: vermelho, azul, amarelo e verde. As s cores aqui

trabalhadas eram traduzidas em forma de objetos, que também foram identificados.

Como o suporte auditivo (música, indicações) e visual estavam de alguma forma a envolver o IS, cantou-se o “Atirei o pau ao gato”, música que o IS já conhecia.

Por ultimo e trabalhando sempre no interesse dele, foram projetadas imagens da sua personagem favorita “Pikachu”, onde se trabalhou algumas emoções e identificaram-se contextos, sempre com a personagem.

Foi identificado:

Chorar;

Chapéu;

Água (Imagem correspondia ao mar)

Zangado;

Folhas (imagem correspondia à relva)

Apaixonado;

Coração

Diário de Campo (Observação Naturalista)

IS

Sessão: 4

Atividade no computador

“*Abracadabra*”

O IS inicia a sua sessão, no lado dos “brinquedos” onde se tentou trabalhar uma conversa telefónica. O IS revela uma linguagem muito própria e imperceptível, não conseguindo de alguma maneira estabelecer um diálogo coerente.

No jogo de causa-efeito “Abracadabra” o IS identifica as imagens, contudo para a maior parte das imagens o IS associa uma personagem alusiva a um desenho animado. Ainda nesta atividade algumas imagens são identificadas pelo IS que recorre a uma “linguagem muito própria” e imperceptível.

Exemplo: **Relógio**: “nininin” imita o som.

Mimicas: Contextualização

Inicialmente o IS revela grande dificuldade em seguir as indicações do jogo, não esperando pelas mesmas, explorando essencialmente o teclado do computador.

Quanto à resolução das atividades o IS revela alguma dificuldade em compreender as indicações logo não responde de forma adequada.

Quando perguntamos que objectos são alusivos a determinados contextos, nomeadamente a escola, a sala, o quarto, o IS aponta sempre para o contexto e não adequa os objetos ao contexto:

Beber: não identifica os objetos

Comer: identifica os objetos

Na noção de pequeno e grande já consegue esperar pelas indicações do jogo e não apresenta dificuldades.

Noção de aberto e fechado, erra em algumas ações e começa a jogar pela tentativa erro.

Noção cima e baixo, consegue acertar em todas as indicações. Quando é pedido para colocar os objetos na indicação cima e baixo, o IS já revela dificuldades.

Ao longo de toda a atividade com o “*Mimocas*”, o IS fica muito excitado com o “feedback” dado pela minhoca; (boa; conseguiste; toma atenção...) e continua a atividade para receber este estímulo.

Por vezes, comporta-se de forma mais desajustada quando exposto ao “feedback” da minhoca, gritando e verbalizando algumas palavras completamente impercetíveis e colocando a mão na cabeça.

Trabalhou-se ainda:

Noção de quente e frio sem muita dificuldade.

Noção de alto e baixo pouca dificuldade.

Noção de curto e comprido.

Noção de atrás e à frente, sabe identificar as posições, mas à semelhança quando se pede para coloca o objeto numa determinada posição o IS já não transpõe.

No final da sessão o IS revela que está “cansado” quando é pedido que se recorde do que foi trabalhado.

Já com a avó o IS não recorda o que foi trabalhado.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

IS

Sessão: 5

Atividade na mesa

Iniciou-se a sessão com o jogo “Ruca profissões”, que consiste num jogo de mesa tipo puzzle onde se trabalhou as profissões e objetos relacionados com a mesma.

Inicialmente identificou-se as partes do corpo do “Ruca” e o IS não revela dificuldade.

Nas profissões o IS identifica objetos relativos às profissões, mas não diz o conceito global:

Identifica as pizzas, o bolo – cozinheiro:

Identifica barco, pirata – marinheiro;

Identifica capacete, carro – piloto;

Identifica bateria – músico.

Sempre muito irrequieto na cadeira, o IS revela ter grande dificuldade em estar sentado e concentrado na tarefa. Necessita de uma constante estimulação para se focar no que está a fazer, não fazendo compasso de espera entre a mudança das atividades, fica muito irrequieto. Continua a fazer diálogos muito impercetíveis, quando pedimos para identificar um objeto é perceptível, mas quando faz um diálogo/conversa, torna-se muito impercetível. Sublinha-se que o IS continua a inserir no seu diálogo aspetos alusivos aos desenhos animados.

Atividade no computador

No computador trabalhou-se com o “Mimocas” a discriminação auditiva:

2 imagens: não apresenta grande dificuldade em acertos nos sons dos animais;

4 imagens: já apresenta dificuldades em escolher o som do animal. Contudo fica a dúvida se o IS não acerta por gostar de explorar os restantes animais ou se faz por tentativa erro.

Esta atividade continha som de animais onde o IS verbalmente acertava sem grande dificuldade, mas errava na altura que era para escolher a imagem correspondente; possivelmente o IS queria explorar todas as imagens expostas, não correspondendo ao objetivo do jogo e ao que sabia de fato.

No nível seguinte a atividade já misturava sons existentes no dia-a-dia e o IS não acerta em todos os sons e imagens correspondentes, provavelmente por falta de atenção. Nomeou: o carro; porta; rádio; copo de água...

No final da sessão o IS recorda-se do que foi feito com o apoio da Educadora. Recorda-se do “Ruca profissões” observando novamente as imagens e diz:

Ruca da corrida (piloto)

Ruca da bateria (músico)

Ruca do avião (aviador)

Pizza do Ruca (cozinheiro)

Conclui-se que o IS não sabe o conceito geral das profissões mas refere os objetos alusivos a cada uma delas. Toda a sessão o IS encontra-se muito desatento apesar de quando questionado sobre algumas temáticas, nomeadamente em nomeação, o IS responde de forma correta, mas em definição o IS é muito impercetível. Explora muito o jogo em detrimento do que lhe é pedido, por isso erra algumas vezes.

Quando o relógio tocou o IS dirigiu-se logo à porta e já com a avó o IS não se recorda do que foi feito.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

IS

Sessão: 6

Atividade de pintura (partes do corpo)

O plano de sessão seria fazer a figura do IS em papel de cenário para ser posteriormente pintada. Contudo o IS quando entra na sala dirige-se logo para a zona das brincadeiras, fazendo alguma resistência em sair de lá. Brinca com uma mesa de atividades onde se carregarmos nos botões aparecem animais. O IS faz esta atividade com este efeito inúmeras vezes.

Quando se pede para fazer finalmente a figura do IS, este não se mostra cooperante, não querendo de qualquer forma fazer a atividade, parece ter receio de se deitar no chão e começa a chamar pelo pai.

Perante esta situação a Educadora pergunta ao IS se quer fazer a atividade no computador ou fazer o desenho, o IS embora resistente persistindo na ideia de brincar acaba por escolher ir para o computador.

Atividade no computador

Auto-orientação

A primeira atividade consistia em vestir de forma adequada uma menina. O IS com o apoio da Educadora, executa bem a atividade mas mostra-se sempre muito distraído com o “feedback” dado pela minhoca.

Na atividade onde é solicitado para se distinguir o vestuário do menino da menina, o IS executa de forma adequada, contudo precisa sempre de apoio tanto para se manter quieto como para manusear o rato.

Quando perguntamos uma determinada peça do vestuário, o IS responde “roupa” mas com ajuda identifica corretamente.

Na construção do corpo com sombra o IS identifica e com apoio realiza a atividade corretamente, hesitando em alguns conceitos, parece ainda não estar totalmente adquirido, mas conclui a atividade. Possui a figura do corpo ainda pouco organizada, não tendo para a sua construção uma ordem coerente: coloca mãos sem braços; pés sem pernas.

Descriminação auditiva

Ao início mostra-se incomodado com o som dos animais, colocando as mãos nos ouvidos, mas posteriormente fica tranquilo.

Identifica sem grande dificuldade o som dos animais.

Sempre muito irrequieto na cadeira, precisa de sem dúvida de alguém ao seu lado para que conclua as tarefas e tenha sucesso nas mesmas.

Memória visual

Nesta atividade o IS mostra-se muito excitado, grita, leva as mãos à zona do peito, parece ser surpreendido quando as peças rodam para posteriormente se adivinhar onde está a imagem pedida.

No início do jogo sem intenção, encontra-se muito desconcentrado devido ao comportamento/reação descrito anteriormente, mas depois já mais concentrado joga com intenção e de forma adequada. Contudo fica a dúvida se realmente faz o jogo de memória, isto é, quando as peças se encontram todas no mesmo lado o IS à partida coloca de imediato o rato do computador em cima da imagem correta e quando esta se vira embora tenha a reação descrita acerta por previamente já ter “marcado” a imagem.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 7

Atividade – Desenho/Pintura da figura humana

A sessão foi iniciada com o desenho da forma do corpo em papel cenário, desta vez o IS encostou-se à parede para desenhar a forma, em vez de se deitar no chão, uma vez que tinha mostrado na sessão anterior, alguma resistência a se deitar no chão.

Pintou a sua figura com pincel, desenhando os olhos, nariz, boca, cabelo. Com o pincel o IS aderiu melhor do que com canetas de filtro. Quando está na atividade, o IS esteve sempre desconcentrado, pintando de forma muito rápida para se “despachar” e partir para uma próxima da atividade. Teve-se que conter bastante na atividade da pintura, para conseguir levar até ao fim.

Quando terminou a pintura, o IS escolheu ir para o computador jogar o “Mimocas”, e quando iniciou a canção relativa ao jogo, o IS colocou as mãos nos ouvidos.

Atividade no computador

Sequenciação

Sentado, permanece na atividade e realiza-a com ajuda da Educadora. Identifica alguns pormenores nas imagens apresentadas, relatando e identificando os objetos. Contudo, o objetivo da atividade, que consistia em fazer sequenciação, o **IS não consegue realizar a atividade.**

Com a apresentação de alguns contextos reais, o IS continua a transpor para situações passadas nos desenhos animados (Pokemon, Digimon...)

Uma das sequenciações estava representado um menino a vestir as calças, e o IS refere “Ele está mijando”.

Auto-orientação

À semelhança da atividade anterior, o IS precisa de ser contido, tanto para levar a tarefa até ao final como para responder de forma adequada.

Numa segunda parte desta atividade, o IS já se torna mais autónomo, mas precisa ainda de ajuda. Veste o menino pela seguinte sequência: cueca, meias, sapatos, calções e camisola.

Sublinha-se que o IS joga muito através do feedback da “minhoca”. Quando tenta dialogar, este contém frases/palavras muito imperceptíveis, e faz muita ecolália.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 8

Atividade de mesa

A sessão foi iniciada com a nomeação de algumas partes do seu corpo. O IS ficou sentado, embora um pouco agitado, realizou a tarefa até ao fim. Nomeou:

Cintura – penas; barriga

Cabeça – Cabeça;

Mão – mão;

Cabelo – cabelo;

Face – (?)

Dedo – (?) olha mas não nomeia;

Pés – pés;

Testa – cabeça

Olhos – olho

Cotovelo – (?)

Nádegas – (?)

Costas – (?)

Braço – braço

Mão esquerda – refere apenas “mão e a outra mão”;

Mão direita – refere apenas “mão e a outra mão”.

Nos interrogados (?) o IS não soube responder, mas quando dávamos a resposta ele repetia, mas sem intenção ou sem atribuir significado (ecolália).

Visualização do filme “Panda - as partes do corpo”

Sempre muito atento ao filme, dançava ao som da música e repetia as palavras alusivas às partes do corpo que as personagens iam nomeando.

Durante a visualização do filme nota-se que o IS é um menino muito agitado, com as mãos sempre em movimento, estando em conforto se tiver algum objeto na mão para manipular. Numa tentativa de retirar o objeto das mãos, o IS fica muito agitado e desconcentra-se.

O filme foi visualizado duas vezes, e já no final o IS apontava para algumas partes do corpo, tal como as personagens (joelhos, pés, nariz, boca, orelhas e olhos) ombros, cotovelos, costas, entre outros, são aspetos ainda a trabalhar.

Contudo nota-se que o IS tem mais facilidade em nomear as partes do corpo externamente (por exemplo o boneco que trazia neste dia) do que em si. Neste último caso, quando pedido para nomear partes do corpo em si, perde até mesmo o interesse.

Visualização do filme e canção “Quinta do tio Manel”

Nesta temática o IS mostra-se muito mais interativo, dançando ao som da música, e imitando o som dos animais com entoação que a música transmitia.

Tal como referido anteriormente, existem pequenos momentos de desatenção devido ao facto do IS necessitar de estar sempre com as mãos ocupadas. Desta vez a Educadora deu as mãos ao IS tranquilizando-o.

Visualização de um episódio do Pocoyo “Rádio”

Interessado no filme, contudo continua a mostrar alguns momentos de irrequietude.

Com estas personagens, o IS continua a transpor muitas situações para o “Pikachu” situação combatida com o reforço de que o que está a ver chama-se Pocoyo. Nomeia-se alguns objetos e emoções explícitas nas personagens, tentando abrir ciclos de comunicação com o IS, contudo encontra-se muito mais observador do que interativo.

Durante o filme o IS estabelece contacto visual com a Educadora, batendo na sua mão como sinal de que acertou/conseguiu atingir algo.

No final da sessão vimos um filme de um menino zangado, o IS questiona se é com ele e observa atentamente o filme. Refere que em casa não faz birras.

Nota-se ainda que o seu diálogo é muito impercetível, tornando-se mais claro quando se estabelece pergunta – resposta.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 9

Atividade de mesa

A sessão foi iniciada com a nomeação das partes do corpo, através de fotografias em suporte de papel. O IS mostrou-se colaborante, nomeando as seguintes partes:

Joelho;

Cintura - ?
Cabeça;
Mão;
Cabelo;
Pé - ?
Cara - ?
Olhos – aponta no seu corpo
Dedo;
Cotovelo - aponta
Bochecha - aponta
Costas

Música do Panda

A música “ eu vou comer bananas e laranjas”, tem como objetivo brincar com as vogais. O IS, com atividades de índole musical mostra-se muito cooperante, dançando e sorrindo.

Identifica as vogais na música de forma correta.

Música das rimas

Parece atento ao vídeo, contudo mostra-se muito pouco interativo não abrindo e não colaborando em qualquer tentativa de ciclo de comunicação, o que leva a questionar se de facto encontra-se concentrado na música e no seu objetivo, ou se simplesmente não se encontra na atividade.

Já no final da sessão pede para ir para o computador, mas não está interessado em explorar a atividade proposta “O meu pequeno mundo”, encontrando-se em alguns momentos “desligado” da atividade e da própria sessão.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 10

Atividade no computador

A sessão foi iniciada no computador, com a “cabana do pimpim?”, onde o IS mostra-se muito alegre com a música, dançando. Tem interesse em explorar a atividade, mantendo-se sentado na cadeira.

No jogo da memória o IS não consegue concretizar a tarefa, mas nomeia as imagens que vão aparecendo. Neste ponto, o IS remete alguns animais para os “Digimon”: “É o dinossauro do digimon!”. Em sessões anteriores foi de fato revelado alguma persistência em relacionar as personagens/animais aos Pókemon ou ao picachu. Contudo continua-se a tentar fazer com que o IS perca ou diminua esta obsessão.

Ao longo de toda a atividade do computador, á semelhança das anteriores, o IS tem dificuldade em utilizar o rato do computador.

Sente a necessidade de manter as mãos ocupadas, quando deixa cair uma delas ao chão só acalma e volta a concentrar-se na atividade, quando a apanha.

Na atividade com figuras geométricas, apresenta dificuldades, e joga por tentativa erro

(começa numa ponta e termina no final) sem intenção de acertar e de cumprir os objectivos do jogo.

Quando pinta o desenho, escolhe somente a cor azul-escura e outras tonalidades, mas sempre dentro do azul, não adequando as cores ao contexto (pinta todos os espaços e personagens de azul). Quando se tenta alterar as cores do desenho o IS volta a insistir no azul.

Na atividade seguinte que continha uma música o IS coloca as mãos nos ouvidos, não canta, mas sorri e dança (não parece incomodado). Após alguma persistência já canta “atirei o pau ao gato” “os patinhos”, dança com as palhinhas e refere que ninguém pode tocar nas mesmas.

Em suma, durante a sessão o IS esteve sempre sentado, parece ter uma nova “fixação” as palhinhas, ficou com elas durante toda a sessão em todas as atividades. Todas as sessões o IS traz consigo algum objecto nas mãos, que não consegue largar.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 11

Atividade de mesa

A sessão é iniciada com a representação da figura humana (do pais, avó e IS). O seu desenho é iniciado pelas pernas, cabeça, olhos, braços e boca.

Tem alguma dificuldade em fazer a pinça corretamente. Desenha uma forma humana de pequenas dimensões e vai nomeando o que faz. Posteriormente refere que a sua personagem é o “Digimon”.

Atividade computador – “Baú dos brinquedos”

Nomeia os animais corretamente (são animais simples, cão, gato, elefante, ...).

Associa as figuras geométricas, fazendo construções com as mesas (ajuda, pois não realiza sozinho).

Tem dificuldade em manusear o rato do computador, mas vai tentando e insistindo. Contudo o fato de ter a necessidade de ter sempre as mãos ocupadas (com as palhinhas) o que dificulta todo o processo no computador, pois o IS não abdica das palhinhas.

Após a sua insistência começa a utilizar o rato, embora ainda com apoio.

Após algum tempo em atividade o IS começa a jogar sem intencionalidade, explorando apenas o jogo e a sua causa efeito (partes do corpo, cores, ...)

Na atividade seguinte que pedia para encontrar dois objetos iguais, dentro de um conjunto, o IS parece ter dificuldade, e não acerta em quase nenhum par de objetos.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 12

Atividade na mesa

A sessão é iniciada com a descrição de algumas fotografias da criança em atividade na sala.

Respostas do IS (ações)
Ver os Livros
Apanhar a bola
Pegar na caneta (com dificuldade)
Desenhar (com dificuldade)

Respostas do IS (partes do corpo)
Cabeça
Perna (a imagem representa o joelho)
Pé
Dedo
Dedos (imagem representa a mão)
Cabelo
Orelha
Braço (??)

Bundinha

Respostas do IS (verbos)

Mergulhar no colchão com almofadas

Descansar (exemplifica também)

“Dormindo” na almofada

Cortar com a tesoura

Descansar a maçã na casa das bonecas

Tirar a casca da banana

Empurrar a cadeira da boneca

Medir a sua altura, para desenhar a sua silhueta em papel(?)
--

Faz muita ecolália. Não consegue ainda generalizar,

Quando não sabe pergunta “como se chama?”.

Atividade no computador

A atividade é iniciada com uma representação de uma sala, onde se questiona para que serve o Sofá, e o IS responde – “e para saltar”.

O boneco com o aspirador, o som incomoda-o, colocando as mãos nos ouvidos.

Representa a noção de maior, entre duas opções.

Na atividade seguinte que implica a construção de um quarto, o IS coloca os objetos de forma desorganizada, sem sentido, coloca os objetos todos na parede, uns em cima dos outros.

Quando não consegue concretizar alguma indicação, pede ajuda.

A meio da sessão questiona “que cheiro é este” mas continua a atividade. Corresponde os objetos com cores (azul, amarelo e vermelho) aos caixotes correspondentes, sem dificuldades.

Diário de campo (observação naturalista)

IS

Sessão: 13

A criança entrou na sala e foi-lhe dito para se sentar na mesa do computador. Foi colocadas algumas canções cujo tema eram as profissões. A criança tentava cantar imitando os sons e movimentando o corpo ao ritmo da música, as profissões trabalhadas foi a de professora, médico, pintor etc. Nesta brincadeira depois de ouvir as canções cuja letra era alusiva ao desempenho da profissão,

eram paradas as imagens e a criança tinha de verbalizar o que cada personagem fazia, por expo: Professora-ensina os meninos a ler.

De seguida, ainda usando o computador, foi lida uma história pequena e simples, em linguagem aumentativa, perguntou-se à criança se queria repetir mais uma vez e a criança aceitou. De seguida foi tirado o som para a criança tentar recontar com reforço apenas visual. O IS manteve-se sentado e tentou cumprir o pedido, nas falhas era-lhe dada ajuda oral que ele repetia. Nesta atividade esteve presente alguma ecolália que a criança usava como recurso quando não percebia.

Foi depois convidado a ir buscar um jogo ao armário e trouxe para a mesa o jogo das profissões que, fez mas com ajuda. Aqui não estava tão atento e parecia limitar-se a repetir as verbalizações do investigador.

9.4. Quadros resumo e diários de campo da criança 4 (LO)

Quadro:1

Caracterização sumária da criança (Relato dos pais)
<p>O meu filho é muito bonito, tem uns olhos grandes mas por vezes parece que está a olhar para mim mas não me vê. Ele é um menino muito especial. Gosta de fazer puzzles, de bater com a porta, do telemóvel e do computador. Quando o contrariamos faz birra e bate-nos também bate nos colegas para marcar a sua posição. Nós percebemos o que nos diz mas muitas vezes repete as nossas respostas. Foge-nos com o olhar e não adere facilmente a brincadeiras que não sejam as suas preferidas. Gosta de brincar sozinho, quando queremos brincar com ele empurra-nos. Se o enfrentamos quando nos bate e o forçamos a olhar para nós olho a olho fica incomodado e faz “beicinho”. Gosta muito do primo que tem 6 meses, na escola ainda não tem amigos em particular, as outras crianças aceitam-no, mas não o procuram para brincar pois ele também os afasta.</p> <p>Tem evoluído muito desde que está na escola, nomeadamente a nível de vocabulário, mas é muito teimoso, comigo e com a educadora da sala. Ela também parece ser mais permissiva com ele por ele ser diferente.</p> <p>Eu queria que ele não respondesse a perguntas repetindo-as e não falasse dele na terceira pessoa.</p>

Quadro: 2

Estratégias	Atividades
<p>As atividades têm de ser estruturadas desde o início para que não se disperse. Investir na interação e relação. Utilizar o computador com jogos educativos e de mesa que privilegiem a linguagem e a disciplina. Este trabalho tem o acompanhamento do investigador que interfere no jogo para levar a criança a interromper a relação com a máquina/materiais e</p>	<p>Atividades lúdicas disponíveis na sala, nomeadamente jogos de mesa e computador, uma vez que a criança não gosta muito de expressão plástica e de fazer desenhos, no entanto, devem pouco a pouco ser introduzidas outras atividades.</p>

solicitar a ajuda do adulto.

Quadro: 3

Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo

Nº sessão	Área	Atividades	Observações
1	Trabalho e Brincar	Espera de forma pouco interessada os jogos que estão nos armários Na casinha tira os cestos de dentro dos armários para ver o que lá está Computador (fotos das crianças na sala de intervenção)	Trata-se de um criança que salta de atividade em atividade, sem muito interesse numa brincadeira mais estruturada. No computador prende mais a atenção mas não dá grande margem para a interação, empurrando o adulto quando o mesmo quer entrar no jogo.
2	Gabinete de consulta	Descrição oral de fotos dispostas em torre com ordem definida e com reforço. No fim da tarefa podia escolher uma atividade. Jogo de computador (associação)	A criança foi rápida, aceitou a regra e concluiu as atividades sem oposição
3	Trabalho Computador	Visualização de fotografias/vídeos de crianças em atividades. Descrição oral das ações com ajuda Desenho com canetas e papel para imitação do vídeo. Jogo com câmara em direto(a criança vê-se como se fosse um espelho) e é desafiada a imitar expressões do investigador (contente; triste etc.)	A criança aguentou a sessão sempre sentado, esteve na relação e foi divertido. No final, ficou surpreso quando viu as suas fotos, tentou relatar o que tinha imitado, tendo alguma

			dificuldade em reconhecer o sentimento representado.
4	Trabalho Computador	<p>Ouvir e ver uma história interativa “o nabo gigante” e recontar dando relevo às personagens a algumas ações e nomes</p> <p>Nomeação de fotos de atividades ligadas ao dia-a-dia como: Andar na rua, tomar banho, comer, ir ao parque, vestir-se etc.</p> <p>Nova história (a criança escolhe)</p> <p>Repetição da história inicial</p>	<p>Neste dia a criança estava preocupada com o manuseamento do rato, recusava ajuda, centrando-se mais no efeito que obtinha quando carregava no botão do que na atividade.</p> <p>Saltava de história em história sem conseguir que o ritmo fosse o desejado.</p> <p>Acabou por desistir irritado e pedir para voltar à história inicial.</p> <p>Aqui já conseguiu coordenar o toque com o aparecimento das imagens e ficou mais satisfeito.</p>
5	Trabalho Brincar Computador	<p>Brincar com os sons do telefone</p> <p>Jogo do “Mimocas”</p> <p>Contextualização(orientação espacial; conceitos básicos, e emparelhar objetos com ações)</p>	<p>Foi difícil levar a criança para a área de trabalho, pois fixou-se nos botões do telefone e carregava</p>

			obcessivamente para ouvir os sons não fazendo uma conversa. No computador teve uma postura adequada mas muito isolada, a relação era com a máquina e com o boneco (reforço).
6	Trabalho Chão Mesa Brincar casinha Trabalho Computador Computador	Desenho da silhueta da criança com a mesma deitada no chão Pintura do desenho em tamanho real . Jogo simbólico orientado Jogo de discriminação auditiva (sons de animais)	A criança não gostou muito de se deitar no chão. Completou apenas a cara e queria sair para a zona de brincar. Aqui não se orientava e foi desafiado para a casinha. Com o investigador a orientar começou e acabou uma brincadeira (pôr a mesa, comer e arrumar). No computador não teve dificuldades nas respostas. Não fez birra quando o investigador o conteve e aderiu às propostas feitas
7	Trabalho Computador	Visualização de filmes - Filmes da criança em sessões anteriores - Vídeo “pocoyo” Nova reposição do filme para trabalhar nomes, descrição oral	Não consegue estar muito tempo numa atividade, na mesa investe muito pouco, no

	Mesa Computador	das ações e alguns conceitos. Desenho alusivo ao filme Jogo do “Mimocas”	computador consegue mais tempo de concentração. Já tem regras instituídas, pede se pode sair e vai colaborando se negociar-mos o reforço.
8	Trabalho Computador Mesa Computador	Computador Jogo de auto orientação Desenho do contorno da figura humana de um jogo de encaixe Jogo de encaixe “menino” e “menina” Canção do Panda “partes do corpo” Filme “Pocoyo”	A criança tem de variar com frequência as atividades para as levar até ao fim. Não gosta de trabalhar na mesa, para o fazer tem de se negociar um reforço. No computador fica muito absorvido parecendo não ouvir ninguém.
9	Trabalho Computador	Jogos Descriminação auditiva Memoria visual Sequencias Emparelhar figuras geométricas e objetos do dia a dia.	O Lourenço esteve mais atento, esteve na relação o que não tinha acontecidos nos dias anteriores. Verbalizava a pedido os objetos e as ações mostrando ter mais vocabulário e já pede ajuda para o investigador colaborar nas tarefas onde tem mais dificuldade
10	Trabalho Computador	Filme do Pocoyo” hora de dormir” Canções” a quinta do tio Manel”	A criança esteve bem neste dia, colaborou e é competente, precisa no

		Antecipar ações da história	entanto se ser chamado constantemente para a relação para conseguirmos interagir e falar com ele.
11	Trabalho Computador	Jogo “baú dos brinquedos” Jogos com níveis de dificuldade que vão aumentando e onde o reforço é variado	A criança queria fazer um jogo que já conhecia mas não lhe foi permitido pois centra-se muito nos reforços. No jogo que lhe foi proposto os reforços eram mais variados e imprevisíveis. A criança no início não tinha muito entusiasmo mas foi-se adaptando. Foi possível ver as suas competências especiais a nível da matemática. Continuamos a ter alguma dificuldade em aumentar a atenção conjunta.
12	Trabalho Computador	Continuação do Jogo “baú dos brinquedos”	A criança continuou a jogar este jogo pois havia muitas áreas que ainda não tinha explorado, nesta sessão esperava a ordens e desempenhava os pedidos exemplarmente

13	Trabalho	Leitura no caderno	A criança abre o caderno e vai lendo virando as páginas, uma a uma. Quando acaba tem uma história nova para colar de forma ordenada enquanto o investigador a vai contando. Finalmente ouve a história no computador
	Mesa	Colagem de história no caderno com verbalização o da sequencia da mesma	
	Mesa	Visualização da história no computador	
	Computador		

Diário de Campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 1

A Criança entrou na sala, andou livremente pelos espaços olhando e mexendo em todos os materiais disponíveis, começou pela área de trabalho, passou pela área da casinha. O investigador seguiu a criança estimulando as ações com os objetos verbalizando os nomes dos mesmos tentando abrir e fechar círculos de comunicação. Foi complicado manter a atenção conjunta e uma exploração mais estruturada dos brinquedos que estavam na sala, estando a criança pouco disponível para a interação com o investigador. Foi-lhe sempre chamada a atenção para que tinha de arrumar, o que foi fazendo com alguma resistência. Com esta criança tinha de ser dada ordem, de forma firme e não convite para se ir introduzindo as regras básicas que iriam ter continuidade nas sessões seguintes. Em seguida foi para o computador a convite do investigador e viu filmes e fotos das crianças na sala de atividades o que lhe prendeu a atenção durante algum tempo. Nesta sessão o LO mostrou que era uma criança que precisava de controle de comportamento, que se não tivesse trabalho estruturado não funcionava, mostrando-se resistente às regras e também ao toque. Na linguagem a ecolalia marcava presença assídua.

Diário de Campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 2

A criança foi convidada a ir para um gabinete onde não havia brinquedos mas foi sem oferecer resistência.

Na secretária estavam fotografias com diferentes temas (crianças no jardim, brinquedos, objetos de cozinha etc.) dispostas de cima para baixo e foi combinado se ele nomeasse o que via em cada uma delas respeitando a ordem no final podia escolher um jogo para fazer no computador. Assim e para surpresa nossa, a criança verbalizou o que ia vendo em cada uma das gravuras e no final foi-se sentar na cadeira do computador a esperar que o investigador abrisse um jogo. A criança cumpriu o combinado foi rápido apesar de verbalizar erradamente muitas das fotografias. Não houve comportamento desafiantes, a criança cumpriu o acordo. No jogo de computador que era de associação de imagens ao contexto, a criança estava atenta, esperava a vez e não fez birra para sair, tentando só arrastar a sessão até acabar o jogo.

Diário de Campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 3

A criança é dirigida pela mão do investigador para a sala de intervenção e logo se vai sentar na mesa do computador. Em conjunto visualizam-se vídeos de outras crianças na sala onde estamos. Num dos vídeos uma criança estava a desenhar e o LO pediu para fazer um desenho, foi buscar uma folha e canetas sentou-se novamente e olhando para o monitor tentava imitar a criança do vídeo. Com a câmara do computador a criança via a sua própria imagem o que o entusiasmou muito, via-se em movimento e referiu “os pés ?” tentando que os pés aparecessem na imagem.

O investigador aproveitou para estimular a criança a pontar o boca, nariz, olhos etc. e de seguida para um jogo de imitação com expressões de triste, zangado, alegre, etc. Neste jogo a criança tinha dificuldade em fazer as expressões adequadas aos sentimentos então o investigador fazia e a criança imitava em

frente da câmara . Foi divertido para a criança conseguindo a mesma manter-se sentada toda a sessão e na relação deixando que outro entrasse na brincadeira. Foram sendo tiradas fotos par que a criança no final identificasse as emoções que tinha imitado.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

LO

Sessão: 4

Atividade no computador (visualização de filmes)

A sessão foi realizada no gabinete, em computador, onde o LO iniciou a atividade com a história interativa “O nabo gigante”. Muito irrequieto, inicialmente pouco concentrado na história, explorando inicialmente o rato, provocando causa-efeito (história só avançava se carregasse no rato). Pouco tempo sentado, o LO quando não consegue explorar o objeto (rato de computador), pergunta “Queres ajuda?” com a finalidade de retirar a nossa mão e colocar a dele.

Após alguma insistência, consegue concentrar-se na atividade levando-a até ao fim, identificando:

Todas as personagens da história (avó, avô, menino, menina e cão);

Identifica a ação “puxar”;

Identifica a “sopa”.

Quando termina a fase de exploração do objeto, consegue concentrar-se mais na história, fazendo algum compasso de espera entre as diversas ações.

Numa tentativa de alterar a atividade, apresentamos algumas fotografias alusivas ao quotidiano (visualização de fotografias foi algo que o LO demonstrou forte interesse na sessão passada) mas o LO não apresentou qualquer tipo de interesse nesta proposta de atividade, uma vez que queria estar em interação com o computador. Demos a opção de ver a “Branca de Neve” ou o “Capuchinho Vermelho” e o LO escolhe a segunda opção. Sendo uma história nova o LO volta a realizar os processos de causa-efeito, ficando pouco concentrado na história. O compasso de espera entre as ações volta a ser inexistente.

Não interessado na história “Capuchinho Vermelho”, volta a pedir a história “O nabo gigante. Á semelhança do início da sessão, o LO revelou-se sempre muito irrequieto, carregando sucessivamente nos botões, o que leva ao

“desaparecimento” da história. O LO fica muito zangado e a Educadora explica que tem que ter calma e carregar nos botões mais devagarinho. Após a zanga, o LO consegue concentrar-se na história sintonizando-se com a mesma.

Após a fixação pelo objeto(rato) começa a interessar-se pela história repetindo a mesma até ao final da sessão. Estabelece contacto visual com a Educadora, quando lê as ações da história, passando de uma situação semelhante à inicial, de causa-efeito, para uma “leitura” calma, com compassos de espera e concentrada na história.

No final da sessão, quando o relógio deu o sinal de saída, o LO sabe que é para ir embora, levantando-se e dirigindo-se à porta.

Diário de campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 5

Atividade no computador (Mimocas)

Iniciou a sessão um pouco agitado, dirigindo-se logo para a zona dos brinquedos, mais especificamente com o telefone. Quando se tentou fazer a transição para o computador, o LO recusou fazendo alguma pressão para se manter com o telefone (grande ponto de interesse do LO).

Numa tentativa de levá-lo para o computador, negociou-se com o LO poder levar o telefone para o computador. Esta negociação foi bem aceite, sentando-se na mesa, explorando o telefone (nomeadamente os sons).

Com o início do jogo “Mimocas” dada a interatividade que o jogo possui, o LO facilmente esquece o telefona e inicia a sua atividade no computador.

Trabalhou-se inicialmente a Contextualização, adequando os objetos ao contexto indicado. Nesta atividade o LO apresentou algumas dificuldades, jogando através do método tentativa-erro, sempre com atenção ao feedback da “minhoca” que se revelou fundamental para a atividade.

O LO estabelece um compasso de espera entre as indicações do jogo que serão necessárias para responder de forma adequada.

As noções trabalhadas foram:

“Calçar” “brincar” e “comer” o LO identifica sem dificuldade os objetos adequados a cada situação.

Noção de aberto e fechado – responde a praticamente todos os desafios de forma correta;

Noção de quente e frio – sem grande dificuldade;

Colocação de objetos em cima ou em baixo – apresenta algumas dificuldades;

Noção de curto e comprido – Apresenta algumas dificuldades, mas responde corretamente a alguns conceitos;

Noção de atrás à frente – apresenta dificuldades, mas responde corretamente alguns conceitos.

De forma global o LO, na atividade do computador manteve-se sentado, muito concentrado, fazendo o compasso de espera entre as indicações do jogo e a sua resposta, não explorando, à semelhança das outras sessões, os objetos em volta do computador.

Os movimentos da rua, chamam à atenção, contudo não foi significativo uma vez que não influenciou a atividade.

Sublinha-se a importância do feedback, neste caso da “minhoca”, na atividade, e quando este era reforçado pela Educadora o LO sorria. Embora sempre muito disponível para trabalhar no computador, sendo sempre muito adequado nas respostas, realizando o compasso de espera, o LO não verbalizou, não estabelecendo qualquer tipo de contacto verbal. Contudo recolheu-se alguma informação sobre as áreas onde o LO apresenta maior dificuldade e as áreas que já estão de alguma forma adquiridas.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

LO

Sessão: 6

Atividade na mesa

Iniciou-se a sessão com o jogo “Ruca profissões”, que consiste num jogo de mesa tipo puzzle onde se trabalhou as profissões e objetos relacionados com a mesma.

Inicialmente identificou-se as partes do corpo do “Ruca” e o Isaac não revela dificuldade.

Nas profissões o Isaac identifica objetos relativos às profissões, mas não diz o conceito global:

Identifica as pizzas, o bolo – cozinheiro:

Identifica barco, pirata – marinheiro;

Identifica capacete, carro – piloto;

Identifica bateria – músico.

Sempre muito irrequieto na cadeira, o Isaac revela ter grande dificuldade em estar sentado e concentrado na tarefa. Necessita de uma constante estimulação para se focar no que está a fazer, não fazendo compasso de espera entre a mudança das atividades, fica muito irrequieto. Continua a fazer diálogos muito impercetíveis, quando pedimos para identificar um objeto é perceptível, mas quando faz um diálogo/conversa, torna-se muito impercetível. Sublinha-se que o Isaac continua a inserir no seu diálogo aspetos alusivos aos desenhos animados.

Atividade no computador

No computador trabalhou-se com o “Mimocas” a discriminação auditiva:

2 imagens: não apresenta grande dificuldade em acertos nos sons dos animais;

4 imagens: já apresenta dificuldades em escolher o som do animal. Contudo fica a dúvida se o Isaac não acerta por gostar de explorar os restantes animais ou se faz por tentativa erro.

Esta atividade continha som de animais onde o Isaac verbalmente acertava sem grande dificuldade, mas errava na altura que era para escolher a imagem correspondente; possivelmente o Isaac queria explorar todas as imagens expostas, não correspondendo ao objetivo do jogo e ao que sabia de fato.

No nível seguinte a atividade já misturava sons existentes no dia-a-dia e o Isaac não acerta em todos os sons e imagens correspondentes, provavelmente por falta de atenção. Nomeou: o carro; porta; rádio; copo de água...

No final da sessão o Isaac recorda-se do que foi feito com o apoio da Educadora. Recorda-se do “Ruca profissões” observando novamente as imagens e diz:

Ruca da corrida (piloto)

Ruca da bateria (músico)

Ruca do avião (aviador)

Pizza do Ruca (cozinheiro)

Conclui-se que o Isaac não sabe o conceito geral das profissões mas refere os objetos alusivos a cada uma delas. Toda a sessão o Isaac encontra-se muito desatento apesar de quando questionado sobre algumas temáticas,

nomeadamente em nomeação, o Isaac responde de forma correta, mas em definição o Isaac é muito impercetível. Explora muito o jogo em detrimento do que lhe é pedido, por isso erra algumas vezes.

Quando o relógio tocou o Isaac dirigiu-se logo à porta e já com a avó o Isaac não se recorda do que foi feito.

Diário de Campo (Observação Naturalista)

LO

Sessão: 7

Atividade de pintura (partes do corpo)

O plano de sessão seria fazer a figura do Isaac em papel de cenário para ser posteriormente pintada. Contudo o Isaac quando entra na sala dirige-se logo para a zona das brincadeiras, fazendo alguma resistência em sair de lá. Brinca com uma mesa de atividades onde se carregarmos nos botões aparecem animais. O Isaac faz esta atividade com este efeito inúmeras vezes.

Quando se pede para fazer finalmente a figura do Isaac, este não se mostra cooperante, não querendo de qualquer forma fazer a atividade, parece ter receio de se deitar no chão e começa a chamar pelo pai.

Perante esta situação a Educadora pergunta ao Isaac se quer fazer a atividade no computador ou fazer o desenho, o Isaac embora resistente persistindo na ideia de brincar acaba por escolher ir para o computador.

Atividade no computador

Auto-orientação

A primeira atividade consistia em vestir de forma adequada uma menina. O Isaac com o apoio da Educadora, executa bem a atividade mas mostra-se sempre muito distraído com o “feedback” dado pela minhoca.

Na atividade onde é solicitado para se distinguir o vestuário do menino da menina, o Isaac executa de forma adequada, contudo precisa sempre de apoio tanto para se manter quieto como para manusear o rato.

Quando perguntamos uma determinada peça do vestuário, o Isaac responde “roupa” mas com ajuda identifica corretamente.

Na construção do corpo com sombra o Isaac identifica e com apoio realiza a atividade corretamente, hesitando em alguns conceitos, parece ainda não estar

totalmente adquirido, mas conclui a atividade. Possui a figura do corpo ainda pouco organizada, não tendo para a sua construção uma ordem coerente: coloca mãos sem braços; pés sem pernas.

Descriminação auditiva

Ao início mostra-se incomodado com o som dos animais, colocando as mãos nos ouvidos, mas posteriormente fica tranquilo.

Identifica sem grande dificuldade o som dos animais.

Sempre muito irrequieto na cadeira, precisa de sem dúvida de alguém ao seu lado para que conclua as tarefas e tenha sucesso nas mesmas.

Memória visual

Nesta atividade o Isaac mostra-se muito excitado, grita, leva as mãos à zona do peito, parece ser surpreendido quando as peças rodam para posteriormente se adivinhar onde está a imagem pedida.

No início do jogo sem intenção, encontra-se muito desconcentrado devido ao comportamento/reacção descrito anteriormente, mas depois já mais concentrado joga com intenção e de forma adequada. Contudo fica a dúvida se realmente faz o jogo de memória, isto é, quando as peças se encontram todas no mesmo lado o Isaac à partida coloca de imediato o rato do computador em cima da imagem correta e quando esta se vira embora tenha a reacção descrita acerta por previamente já ter “marcado” a imagem.

Diário de campo(observação naturalista)

LO

Sessão: 8

Atividade no computador

A sessão foi iniciada no computador com o jogo da “Mimocas”. Realizou-se a atividade de **Auto-orientação** onde o LO:

Para distinguir vestuário de menino e menina – sem dificuldade;

Construção da figura humana (c/sombra) – sem dificuldade;

Construção da figura humana (s/sombra) – sem dificuldade.

Sempre que termina um desafio, ou faz parte dele, o LO olha para a “minhoca” e aguarda pelo seu feedback, percebendo quando este é bom ou mau. Sorri quando ouve a minhoca falar.

Quando realiza as atividades propostas no computador neste jogo, o LO permanece sentado, sossegado e muito concentrado no desafio cumprindo-o de forma exemplar. Contudo não verbaliza e não estabelece qualquer relação conosco durante a execução da tarefa.

Atividade na mesa

O LO quando é chamado a executar tarefas na mesa, mostra-se sempre muito renitente, tendo muita dificuldade em permanecer sentado. É pedido que faça o contorno da figura humana, mas o LO rejeita esta tarefa. Pedimos para desenhar os elementos da cara, mas o LO rejeita e quando faz, faz de forma muito rápida e sem muita intenção de estar na tarefa. Quando faz o jogo de encaixe com a mesma figura, o LO repete inúmeras vezes o feedback dado pela minhoca, com entoação (atividade anterior no computador), dizendo: *Estás com muita atenção; Boa conseguinte; Toma atenção*. Por vezes diz estas frases (feedback) sem sentido no contexto e na tarefa que desempenha.

Posteriormente o LO já muito agitado, não quer estar sentado na mesa, tenta-se negociar com ele, pedindo que ele diga as partes do corpo do menino (figura de encaixe) e depois víamos um filme. O LO aceita bem a negociação, e indica as partes do corpo de forma exemplar á exceção dos *joelhos* que diz *pernas*.

Realizou-se a visualização do filme do Panda, alusivo às partes do corpo. LO viu atentamente o filme, e quando este terminou apontou no seu próprio corpo: cabeça, ombros, joelhos, pés, nariz, boca, ouvidos, cabelo e olhos.

Entretanto pede para ver um filme do *Pocoyo*, e tenta-se novamente negociar: só se vê o *Pocoyo* se o LO indicasse as partes do corpo, e de forma muito rápida assim o fez.

Visualiza atentamente o episódio do *Pocoyo* (minhoca), mas fica muito pouco interativo, não estabelecendo relação aquando a visualização do filme (apenas pontualmente vai indicando o nome das personagens e os seus objetos).

A sessão termina quando o relógio toca, e à semelhança de outras sessões o LO sabe que é para sair.

Diário de campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 9

Atividades no computador

A sessão foi iniciada no computador, uma vez que o LO entrou na sala e dirigiu-se logo para essa zona. Jogou-se o “Mimocas”, o LO parece gostar muito deste jogo, pelo menos de ouvir a minhoca a falar e o seu feedback (um pouco à semelhança da descrição da sessão anterior).

Discriminação Auditiva

Com os sons dos animais, o LO responde adequadamente, sem dificuldade e quando erra joga pela tentativa-erro. Reconhece que errou, e responde de forma correta posteriormente. Na discriminação que mistura sons do quotidiano, o LO não apresenta dificuldade, nem se mostra baralhado nem desconcentrado.

Memória Visual

Nesta atividade o LO não apresentou dificuldade, também já tinha realizado o jogo anteriormente e o mesmo demora muito tempo em virar as imagens, pelo que consegue-se facilmente *a priori* saber onde se vai “esconder” o objecto.

No segundo nível desta atividade, que consistia em acertar nas portas correspondentes aos objetos pedidos, a dificuldade aumentou e o LO não apresentou qualquer dificuldade. Parece que no jogo da memória, de alguma, o LO é bastante bom.

Quando se inicia o jogo da “**sequenciação**” o LO pede para alterar o jogo. Inicia-se o jogo de causa-efeito, identificando todas as imagens, aquando a apresentação do relógio, o LO olha para trás para ver o relógio que existe no cimo do armário, parece transpor as imagens dos objetos para a realidade.

Gosta de imagens com movimento e sons, ficando apenas alguns segundos a observar a imagem, mas prossegue a sua atividade (comparativamente às primeiras sessões, onde o LO ficava mais tempo “preso” ao movimentos dos objetos).

“O meu pequeno mundo”

Altera-se a atividade para este jogo, onde se explora as divisões da casa, e o LO reconhece alguns objetos nomeadamente na casa de banho (lavatório, toalhas, sanita, tapete...). O LO parece gostar deste jogo, pelo que se deve aprofundar

mais as atividades propostas. Antes do final da sessão e no mesmo jogo, fizeram-se construções com figuras geométricas, onde era pedido que o LO copiasse uma determinada forma. Aqui o LO mostra que sabe o nome de algumas figuras geométricas, mas precisa de ajuda para a execução da tarefa em si.

Diário de Campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 10

Atividade no computador

A sessão foi iniciada no computador, com a visualização de filmes, atividade essa que o LO mostra grande agrado em realizar e participar.

Visualizou-se o filme do Pocoyo *“Hora de dormir”*. Estes filmes são materiais de trabalho que se têm mostrado eficazes na introdução de alguns conceitos, como também no estabelecimento da própria relação. O LO enquanto o filme está a decorrer, mostra-se por poucas vezes interativo. Já no final do filme, consegue recordar pelo menos as ações principais do mesmo, revelando que se encontra com atenção: O Pocoyo a brincar; Pocoyo e o pato a adormecer.

Faz muita ecolália, quando se tenta manter um diálogo de pergunta resposta, o que leva-nos a reformular imensas vezes a mesma até obter a resposta adequada da parte do LO.

Visualização do filme “Quinta do Tio Manel”

Este vídeo é musical, onde se trabalha os sons e os nomes dos animais. O LO consegue identificar corretamente todos os animais presentes na imagem: galinha; patos; vaca; cão; gato; ovelhas; entre outros, e os seus respectivos sons.

Contudo no final deste vídeo pede para voltar a ver filmes alusivos ao Pocoyo.

Neste episódio do Pocoyo, vai-se parando as ações com a finalidade de manter o diálogo e a relação com o LO. Desta forma o LO consegue identificar algumas ações que ocorrem no mesmo, nomeadamente:

Dormir;

Identifica as partes do corpo (olhos, nariz, boca, orelhas, cabelo)

Refere uma ação que ocorre com as personagens “caíram”;

Quando as personagens estão a ler uma história o LO diz “Estão a fazer história”;

Numa das ações o Pocoyo dá um arrote e o LO diz imediatamente “bom proveito”

Quando não sabe de imediato a resposta ao que é solicitado o LO dá a sensação que recorre a ecolália

No global da sessão, o LO esteve sempre sentado na cadeira, sem grande inquietude, viu os filmes de forma correta e atenta, participando nas atividades propostas, embora necessite de orientações para a mesma, e um constante

empenhamento em chamá-lo para a relação abrindo os ciclos de comunicação, porque por iniciativa própria o LO não realiza.

Diário de campo

LO

Sessão: 11

Atividade no computador – “Baú dos brinquedos”

Sessão foi iniciada no computador, onde o LO pede para jogar a “Mimocas”, insistindo, mas quando inicia a atividade no computador com outro jogo, fica não revelando muita frustração a esta contrariedade.

Na atividade seguinte que solicita a realização de contas de somar, o LO não demonstra qualquer dificuldade em realizar a atividade, fazendo inclusive as contas de cabeça, isto é, o LO indica os resultados de forma bastante rápida, não recorrendo ao suporte visual, ou seja, sem apontar e contar o número total de objetos.

Após esta atividade o LO repara nos diferentes feedbacks prestados pelas personagens do jogo, desconcentrando-se da tarefa e inicia um jogo sem intencionalidade. O LO ri-se imenso aquando os feedbacks (blhac; tossir; assobiar...), contudo como estes são menos estimulantes, o LO sente a diferença, e já não realiza tanto a sua imitação, ao contrário do que acontecia com outros feedbacks, onde realizava muita ecolália.

Com estes feedbacks, o LO inicia um ciclo de atividades, só meramente para exploração aguardando o parecer do “urso”, jogado sem intencionalidade. Insistindo-se para a conclusão de uma atividade o LO termina o jogo que começa (labirinto) e continúa nesta atividade, avançando diversos níveis, até ao final da sessão.

O jogo do Labirinto requer um compasso de espera significativo, pois o boneco (que é movido pelas indicações do LO) anda muito devagar, e os labirintos são grandes. O feedback no final de cada nível é algo apreciado pelo LO, pelo que o leva a concretizar a tarefa de forma exemplar, respeitando as suas características (compasso de espera longo). Quando passa de nível o LO sorri.

O LO quando realiza atividades em computador, de facto torna-se mais difícil manter a atenção conjunta, existindo assim pouco contacto visual. Quando

chamado para a relação, o LO não tira os olhos do computador, nem responde ao que se pergunta, continuando a realização da atividade no computador até ao fim. No final da sessão o relógio toca o LO desliga-o, e sai da sala.

Diário de campo

LO

Sessão: 12

Atividade na mesa

Atividade no computador “Baú dos brinquedos”

A sessão foi passada livremente no computador, onde o LO revelou capacidade de esperar pelas indicações do jogo. Revela tolerância à mudança do jogo, quando pede para e mudar, continuando com o mesmo e explorando as suas atividades.

Na atividade que implicava a construção de um comboio (Loto) objectivo de procurar a imagem que é representada na última carruagem no conjunto de carruagens disponíveis, o LO executa a atividade sem qualquer indicação inicial do seu objectivo, executando de forma correta e intuitiva.

No final da sessão o LO olha para o relógio (que não tocou). Quando se dá o relógio para ele desligar, o LO repara que demos o relógio errado e que não é aquele que está a emitir o som (coloca o relógio no ouvido). Indica qual o relógio correto, e desliga-o querendo contínua na atividade. Posteriormente foge para a zona da “casinha” e embora apresente alguma resistência, facilmente é convencido a sair da sala.

Diário de Campo (observação naturalista)

LO

Sessão: 13

Tendo em conta que a criança se continua a envolver mais com o computador apesar de ser interrompido e invadido constantemente com comentários perguntas etc. , neste dia foi convidado para a mesa.

A avó tinha comentado que o LO gostava de ler para eles (avós e primo), o que ia colando em casa com os pais e que não emprestava o caderno ao primo quando ele lho pedia, só lhe mostrava na sua mão enquanto lia.

Tendo em conta este facto e apesar da criança pedir logo para ir fazer um jogo, foi-lhe dito para primeiro mostrar o seu caderno e lhe contar o que lá via. A criança foi folheando página a página relatando as imagens na ordem certa parecendo ler. Não se mostrou cansado e ia respondendo adequadamente a perguntas simples como: O que está o menino a fazer? Onde foi? etc.

Aproveitando que o LO estava disponível para trabalhar, o investigador foi buscar uma história nova “O corvo e a raposa” e foi contando mostrando as frases uma e a criança ia colando no caderno na sequencia que era lida. No final da colagem a criança tentou com ajuda do adulto recontar apontando como o dedo na sequencia certa.

Tal como tinha sido prometido a criança vai para o computador mas não fazer um jogo mas sim ver e ouvir a história que tinha colado. Não houve birra, nem solicitou o jogo.

9.5. Quadros resumo e diários de campo da criança 5 (SI)

Quadro:1

Caracterização sumária da criança (Relato dos pais)
<p>O meu filho é muito simpático, gosta muito de brincar. Ele “não para” temos muita dificuldade em o manter quieto ou sentado a fazer alguma coisa. Na escola a educadora diz o mesmo, também tem dificuldades em o manter sentado. Consegue brincar com os adulto e outas crianças,. Na fala é muito trapalhão, precisava de ter terapia da fala, diz mal as palavras.</p> <p>O pai refere que em casa estão presentes muitos comportamentos de desafio tendo ele muitas dificuldade em se controlar, fica muito triste e não sabe o que fazer. As brincadeiras em casa são essencialmente com carros, bater, chocar e correr, não se fixa muito a brincar com brinquedos. Na escola segundo a educadora o comportamento é parecido, salta de atividade não se envolvendo muito tempo com nenhuma delas.</p> <p>Quando o chamam nem sempre responde, não enfrenta muito a educadora com o olhar mas em casa isto não acontece. Relaciona-se facilmente com pessoas novas. Quando contrariado levanta a mão grita, manda-se para o chão etc. Na nossa presença (dizem os pais), ele provoca muito e a toda a hora, faz o mesmo com o irmão mas só quando os pais estão em casa.</p> <p>Os pais percebem tudo o que ele pede, na escola já não é assim. Apesar de aprender facilmente palavras novas o pai refere dificuldades em manter uma conversa porque tem dificuldade em o perceber.</p> <p>Este menino aguarda intervenção cirúrgica aos ouvidos. Os pais não confiam no diagnostico e pensam que quando for operado tudo vai mudar.</p>

Quadro: 2

Estratégias	Atividades
As atividades têm de ser estruturadas e variadas para que a criança não se disperse. São permitidas escolhas mas no âmbito	Atividades lúdicas variadas que apelem para a concentração e desenvolvimento da linguagem

dos objetivos do programa. Não lhe deve ser dada oportunidade de saltitar sem concluir o que lhe é proposto.	
--	--

Quadro: 3
Resumo das sessões de intervenção tendo como referência os diários de campo

Nº sessão	Área	Atividades	Observações
1	Trabalho e Brincar	Jogo simbólico na casinha Jogos de construção no chão Desenho	A criança saltita de atividade em atividade com dificuldade em se concentrar e leva-a até ao fim se for estimulada e se tiver acompanhamento contínuo.
2	Trabalho Mesa Computador	Jogo de cartas com fotografias(vira a carta e tem de verbalizar o que vê) Jogo de causa efeito	Funciona com reforço apesar de ter pouca capacidade de acabar a tarefa se não o formos recordando. Pouco vocabulário
3	Trabalho Mesa	Pintura com tintas e pincel	A criança manteve-se a sessão toda a pintar ao mesmo tempo ia descrevendo o que fazia, o investigador esteve presente para fazer proposta de representação. A criança aderiu muito bem falou durante toda a sessão descrevendo ou

			antecipando o que ia pintar (a mãe; pai; ida à praia etc.) As representações são apenas manchas de cor.
4	Trabalho Computador	Jogo “Mimocas” Conceitos básicos de orientação espacial Jogo de leitura Procurar letras que faltam nas palavras com modelo	Não teve dificuldades, quando errava, tentava aleatoriamente até chegar ao resultado certo. Parece reconhecer algumas palavras globalmente, ficámos na dúvida.
5	Trabalho Computador	Jogo de “Vestir o menino e a menina” neste jogo a ordem tem de ser adequada e a roupa consoante o sexo do boneco e a estação do ano.	Esteve sempre na relação, pediu para se falar baixo, parecia incomodado com o som tanto do computador como com a vós do investigador. A sessão decorreu quase em sussurro e o Simão esteve muito tranquilo apesar de se notarem sinais de cansaço
6	Trabalho Computador	Jogo no computador “102 desafios” Associação de imagens a contextos Emparelhar palavras iguais com imagem Descriminação auditiva	Envolvimento constante com o investigador, jogos feitos em parceria, criança solicita parecer antes de dar resposta. Não quer errar. Esteve continuamente na

	Computador		relação e tentou sempre pensar antes de responder. Fica orgulhoso e quer mostrar ao pai o que fez.
7	Trabalho Mesa Computador	Nomeação e definição de fotografias Jogo “O meu pequeno Mundo 2” Conceitos básicos Partes da casa Figuras geométricas	Tentou corresponder ao pedido, verbalizando o que via na foto, mais ligado a pormenores do que ao global. No jogo esteve atento mas preocupado com a mãe que esteve presente nesta sessão a pedido da criança. procurou constantemente o contacto visual
8	Trabalho Mesa Computador	Desenho livre (pintura) Jogo “A Maria vai às compras”	É proposto que a criança faça desenho mas ela prefere pintura. Desenha manchas não misturando as cores e vai falando enquanto pinta escrevendo o que esta a fazer. Este jogo tem a primeira parte com varias orientações para as tarefas seguintes o que causa alguma desatenção pois o efeito não é rápido. Esta intolerância na espera leva o Diogo a fixar-se em algumas personagens sem

			avançar no Jogo. Nesta sessão onde era exigido mais tempo de concentração, a criança teve mais dificuldade de tirar partido da atividade.
9	Trabalho Mesa Computador	Leitura de lengalenga em linguagem aumentativa e cantiga da Joanelha. Desenho no papel Jogo" Baú dos brinquedos"	Lê com ajuda, mesmo sendo cantada pelo investigador a lenga- -lenga. No desenho representa o pai e outra imagem a quem chama de Diogo. Na atividade do computador fez jogo de memória visual mas tendo dificuldade em concluir as tarefas. A criança esteve muito "ausente" na relação. Os momentos de concentração foram poucos e curtos.
10	Trabalho Mesa	Pintura em folhas de papel cenário Desenho da sua foto no seu caderno Atividade de plástica Massa de moldar com cor e cheiro	Na pintura a criança vai nomeando o nome de quem desenha(Pai, Mãe, irmão etc) A foto no caderno são rabiscos circulares. Com a massa de moldar a criança esteve muito envolvida e participou com

			entusiasmo.
11	Trabalho Computador	“ Jogo Baú dos brinquedos” Conjuntos com cores Associação de objetos no seu contexto Conjuntos com um intruso	No computador o desempenho é exemplar, responde adequadamente e perante o reforço do investigador solicita o pai para orgulhosamente lhe mostrar os jogos.
12	Trabalho Computador Brincar	Jogo “Baú dos brinquedos”(descobrir os intrusos em conjuntos) Lego (construção no chão de torres) Casinha Identificação de alimentos e objetos, fazer recados com pedidos de duas ordens.	Esteve mais atento no espaço da casinha, não esteve muito envolvido nas outras atividades. Tem dificuldade em responder a perguntas na negativa.
13	Trabalho Computador Quadro Brincar	Jogo -Emparelhar figuras geométricas Animais com alimentos Correspondência dos objetos com partes de casa Desenho orientado da figura humana Jogo de construção no Chão	Figura humana já completa. A criança faz correspondência adequada e está atenta durante toda a sessão. No jogo de construção há intenção comunicativa e brincadeira tendo em conta o adulto

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 1

A Criança entrou na sala, circulou livremente, saltando de um espaço para outro. O investigador seguiu-a interferindo nas brincadeiras verbalizando as ações e

tentando abrir e fechar círculos de comunicação. Não foi difícil manter a atenção conjunta contrariamente ao que aconteceu na exploração mais estruturada dos brinquedos/jogos que a criança parecia “escorregadia” e não acabava nada . Cada vez que criança saía de um espaço ou fazia um jogo era convidada a levá-lo até ao fim no entanto só com ajuda e reforço positivo do investigador o arrumava. Permaneceu muito pouco tempo na mesma atividade (casinha das bonecas, jogos de chão, desenho no quadro) conseguindo iniciar e acabar uma brincadeira se fosse continuamente acompanhado pelo adulto.

Esta sessão tinha como objetivo iniciar a relação com a criança, leva-la a verbalizar os nomes dos objetos que estavam na sala, ver o tipo de discurso que a criança tinha, a sua resistência à frustração e pudemos ver que: Esta criança é muito simpática adere com facilidade a praticamente todas as atividades que lhe são propostas. Apresenta um comportamento com agitação motora e dificuldades em levar uma atividade até ao fim. Mantem-se sentado mas por momentos muito curtos. Consegue estar na relação com o adulto, é expressivo, faz contacto ocular e solicita o outro durante as atividades. A linguagem é imatura, pouco vocabulário e frases curtas com erros de articulação.

Não se observaram comportamentos de desafio apenas dificuldades em se autocontrolar.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 2

A criança foi convidada a sentar-se na mesa e foi-lhe proposto um jogo de cartas em que ia virando uma a uma e descrevia oralmente o que via. Tratava-se de 10 imagens de temas do dia -a dia (peças de roupa, brinquedos, figuras geométricas, móveis etc.). Foi-lhe explicada a tarefa e prometida uma recompensa, podia escolher uma atividade. As gravuras estavam viradas para baixo e dispostas de forma aleatória. A criança teve dificuldades em se manter sentada tendo o investigador de ir lembrando o reforço final. Quando a tarefa foi concluída o Investigador propõe um jogo de causa efeito no computador e a criança aceitou. Mostrou aqui menos dificuldade do que na primeira parte e foi

mais rápido, dando ainda tempo para concluir o jogo. Nesta atividade envolveu-se mais e não se levantou da cadeira durante 10 minutos aproximadamente.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 3

Foram colocadas folhas grandes (A_3) na mesa e tintas de várias cores para a criança fazer pintura livre. O SI dirigiu-se logo para a mesa começou a pintar, foi-lhe explicado que não podia misturar os pinceis, cada um pertencia a uma cor e que tinha que os escorrer antes de pintar no papel. Estas regras já deviam estar adquiridas uma vez que, esta criança estava integrada, mas a excitação era tanta que, foi necessário ser continuamente lembrado destas regras. Encheu várias folhas que em conjunto iam sendo pondo a secar no chão da sala. Enquanto pintava ia sendo questionado sobre o que pintava, que cores gostava mais. Também lhe eram feitas propostas para pintar como: a foto da mãe; o carro do pai; a praia com areia onde fazia buracos com o irmão etc. Notou-se que a excitação inicial foi dando lugar a uma calma e um saber estar na exploração dos materiais e na intencionalidade das representações.

Esta atividade durou praticamente toda a sessão mostrando a criança muito prazer em se expressar de forma plástica. Apesar das representações serem imperceptíveis a criança no fim relatou o que tinha feito em cada uma das folhas mantendo a descrição inicial. Fomos de seguida à casa de banho que é fora da sala, para lavar as mãos, sendo a criança a desempenhar esta tarefa de forma sequencial sob as orientações do investigador.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 4

Atividade no computador

A sessão foi iniciada no computador, com o jogo do “*Mimocas*”, na área da contextualização. Revelou pouca dificuldade, adequando (por vezes por tentativa erro) os objetos ao contexto.

Sublinha-se ainda que o SI esperou pelas indicações fornecidas pelo jogo, realizando a tarefa de forma adequada.

Trabalhou-se ainda:

Noção de pequeno/grande – não apresentou dificuldade;

Noção de cima/baixo – não apresentou dificuldades;

Noção de quente/frio – sabe distinguir, embora tenha errado algumas noções que tinham a imagem do “gelado”, uma vez que a queria selecionar, não dando muita relevância ao que era solicitado pelo jogo.

Noção de baixa/alto – apresenta alguma dificuldade, mas quando erra faz por tentativa-erro.

Noção de comprido/curto – apresenta alguma dificuldade, mas é autónomo, na medida em que joga por tentativa-erro.

Noção em baixo/em cima – apresenta alguma dificuldade na execução deste desafio, contudo poderá estar associado ao tempo que já dura a sessão, uma vez que o SI começa-se a mostrar muito irrequieto e não conseguir aguardar pelas indicações do jogo.

Noção de calor/frio/chuva (vestuário) – com alguma confusão, consegue desenvolver a atividade. Provavelmente deverá ser trabalhada estas noções.

Ensino da leitura

Neste desafio o SI rapidamente percebe que tem de comprar as letras para acertar, quando não consegue à primeira faz por tentativa-erro. Por vezes parece reconhecer de forma quase “automática” as palavras (fica a dúvida).

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 5

Auto-orientação A criança dirige-se para a mesa do computador onde esta aberto um jogo “vestir o menino e a menina”. Distingue de forma correta o vestuário de menino e menina, e veste as personagens de forma organizada.

À semelhança do desafio anterior, o SI já se encontra muito disperso, e agitado, esfregando a cara, contudo mantém-se na atividade, não apresentado vontade de alterar.

Para o próximo dia ficou combinado terminar este desafio, com as partes do corpo.

Globalmente o SI esteve sempre muito na relação, quando passa algum tempo sem se abrir ciclos de comunicação o SI chama e abre o ciclo, parece precisar sempre de estímulo. Comparativamente a outras sessões o SI parece (nesta sessão) mais calmo, menos impulsivo, embora estivesse constantemente a escorregar da cadeira, consegue estar relativamente “sossegado” e contido durante 30 minutos de sessão. Refere logo no início da sessão para falarmos baixo, parece incomodado com os barulhos, e a sessão foi passada sempre quase em modo de “sussurro”.

No final da sessão quando o relógio tocou, o SI recordou-se que aquele era o sinal para terminar a sessão e ir à mãe, e saiu de forma tranquila.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 6

Atividade no computador

A criança entra e vai logo sentar-se no computador, tem aberto o jogo “102 desafios” neste jogo a criança foi fazendo escolhas e vai descobrindo, fez associação, de imagens com contextos, nomeadamente animais com habitação, profissões com objetos simbólicos, partes da casa e objetos ligados a essa área etc. Fez emparelhamento de palavras com palavras mas tendo a imagem desenhada como referencia, teve de escrever o nome usando o teclado e ainda fez discriminação auditiva utilizando a memória a curto prazo.

Neste jogo a variedade de pedidos era grande e para surpresa a criança esteve sempre sentada com o investigador ao lado solicitando verbalmente ou com o olhar ajuda, esperando a aprovação deste antes de submeter as respostas. A atenção conjunta foi constante e a parceria também. A criança não queria errar envolvendo-se na atividade de forma organizada.

No final pede se pode chamar o pai para ele o ver, o pai entra e ele mostra de forma orgulhosa.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 7

Atividade de mesa

A sessão é iniciada com a descrição oral de algumas fotografias de uma revista que vai colando no caderno. O SI mostra-se colaborante respondendo da seguinte forma:

O que vez nesta fotografia?	Respostas SI
Criança a ver um livro	?
Adulto a tirar um livro no supermercado	Tirar o livro
Homem com criança ao colo no jardim	Tapar do sol
Criança a ser medida no médico	Tirar o cabelo
Homem com notas na mão a pagar no café	Pegar no dinheiro
Mãe a empurrar carrinho de bebé na rua	Empurrar o carro
Mulher a descascar uma laranja para fazer sumo	Descascar a laranja
Homem deitado na praia numa espreguiçadeira	Dormir
Homem a mergulhar numa piscina	“mergulhar” na piscina – tem dificuldade em dizer a palavra mergulhar
criança a despejar um balde com areia na praia	? a água

Atividade em computador – “O meu pequeno mundo”

Neste segundo momento da sessão, o SI explorou o jogo “o meu pequeno mundo2, identificando o conceito de fechar (define).

Mostra-se muito interativo e comunicativo, estabelecendo muito contacto visual, inclusive procura-o.

Explora o jogo, nomeadamente uma das divisões da casa: casa de banho; sala; e o quanto (de brincar e para dormir).

No jogo das figuras geométricas, identifica-as, contudo parece ter dificuldade em cumprir o objetivo do jogo – construir uma figura igual à proposta pelo jogo. Contudo mostra-se persistente em terminar a atividade e a cumprir (com ajuda) o seu objetivo.

No início da sessão o SI quer que a mãe esteja presente, e ao longo da mesma vai confirmando se a mãe ainda se encontra presente.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 8

Desenho livre

A sessão é iniciada com a atividade do desenho livre, alusivo ao dia internacional do Autismo. O SI pega no pincel e desenha, mas sem grande intencionalidade, parece só explorar, faz círculos e pinta-os tudo da mesma cor. Contudo permanece na tarefa durante algum tempo, mas nunca alterando o registo referido inicialmente.

Atividade no computador “Maria vai às compras”

A atividade é iniciada com diversas personagens na sala, onde cada uma desempenha um efeito. O SI fixa-se num dos efeitos (uma das personagens está a arranjar o rádio e leva um choque eléctrico, ficando com os cabelos em pé), não explorando o resto das personagens. Após alguma persistência, o SI começa a explorar as restantes personagens, mas continua a ficar “preso” nos seus efeitos. Com ajuda, para desenvolver a tarefa, o SI não parece ter grande intenção em cumprir os objectivos do jogo propostos, fica-se pela exploração do jogo. Começa a ouvir a tradução do mesmo em várias línguas (francês e inglês).

Revela pouca tolerância em esperar pelas indicações do jogo, mandando as personagens calarem-se (quando estas estavam a explicar as determinadas ações/objectivos).

A sessão termina no computador, de facto o SI esteve sempre sentado, mas com momentos de concentração muito dispersos. Fica muitas das vezes “preso” a determinados efeitos, não querendo desenvolver mais, só após insistência é que avança. Parece estar pouco tolerante quando se pede para esperar.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 9

Atividade na mesa

A sessão foi iniciada na mesa, com a leitura (com suporte a imagens), alusivas ao início da primavera, e a música da “Joaninha”. O SI revela um comportamento muito agitado respondendo ao lado quando se coloca questões ou se tenta manter um diálogo.

Desenha o pai, e uma outra personagem com o nome de “Diogo” mas não indica quem é, simplesmente refere que se chama Diogo.

Apointa para locais na sala e diz “olha” mas sem intenção.

Atividade no computador “Baú dos brinquedos”

No computador, o SI encontra-se um pouco menos agitado. Consegue desempenhar o jogo da memória sem dificuldade. A concentração começa a desvanecer e começa simplesmente a explorar o jogo, não concluindo as tarefas propostas.

Na atividade alusiva à reciclagem, precisa de ajuda para desempenhar a atividade.

Realiza jogos muito simples, fica de facto na atividade, o som parece ser sempre algo estimulador, quando provoca o efeito surpresa, contudo a sessão fica marcada pela “ausência” do SI, poucos momentos de concentração e um comportamento mais agitado.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 10

Atividade de mesa

A sessão é iniciada com pintura livre, a pedido do SI. Desenha no papel com aguarelas, a mãe, o pai e o SI. A um dado momento da sessão o SI fala de um DI, mas não revela quem é.

De seguida desenha no seu caderno, onde é pedido que desenhe a sua “fotografia”. O que o SI realiza é um conjunto de riscos, sem intenção, parecendo uma “descarga motora”, como máximo de duas cores, com tonalidade escuras, ficando nesta atividade durante algum tempo.

Depois da pintura que é uma atividade que o descontra bastante. A proposta seguinte é fazer massa de moldar de cores vivas e com cheiro. A criança explorou bastante tempo o material com as mãos assim como os cheiros que tentava identificar. O investigador juntou-se modelando objetos, pessoas, animais etc. com ajuda de utensílios para o efeito, levando o SI a imitar. A brincadeira foi sendo orientada no sentido da interação entre os bonecos usando a linguagem e o movimento.

Foi uma atividade muito gratificante, levando a grande criatividade e exploração da língua. No final a criança levou alguma massa para fazer em casa

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 11

Atividade no computador “ Baú dos brinquedos”

A atividade é iniciada com um conjunto de objetos com uma determinada cor (azul, amarelo e vermelho), onde é solicitado que se coloque os mesmos nos caixotes correspondentes à sua cor. O SI não revela dificuldade, mas dá sinal de ter pouca tolerância à espera que é solicitada para os objetos entrarem no caixote.

A atividade seguinte requer que o SI coloque corretamente os objetos em forma de sala. Aqui adequa os objetos ao seu contexto, inclusive às suas especificidades, isto é, roda nomeadamente o sofá de forma que este permita deitar o urso.

No jogo das metades, onde são representadas metades de figuras, para se completar o SI executa atividade exemplarmente.

Revela alguma dificuldade em se manter nas atividades propostas, como também revela uma maior agitação motora, comparativamente a sessões anteriores.

Na última atividade da sessão que se pergunta “o que não pertence a este conjunto” “o que não pertence?”, o SI revela dificuldades em trabalhar com a negativa.

No final da sessão pede para o pai entrar e mostra-lhe os jogos que desempenhou ao longo da sessão. Sempre muito agitado ao nível motor, e muito entusiasta, por querer mostrar ao pai a execução das atividades, o SI não

permanece sentado na cadeira (colocas as pernas, os pés em cima da cadeira) o que dificulta o seu desempenho.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 12

Atividade de mesa

A sessão é iniciada com pintura livre, em papel cenário a pedido do SI. Desenha no papel com aguarelas, a mãe, o pai e ele. Durante esta atividade vai nomeando nomes de pessoas que quando lhe perguntamos quem é não responde. Depois pede para pintar no caderno. Pede-se que desenhe a sua “fotografia”. O que o SI realiza é já um esboço de figura humana. Usa varias cores sobrepostas ficando a representação imperceptível. Esteve bastante tempo nesta atividade, nota-se que tem prazer em atividades plásticas

Atividade no computador “loto do comboio”

A atividade requer que o SI coloque corretamente os objetos no comboio, figuras geométricas, frutas animais etc. pois só assim chega ao fim da linha. Revela alguma dificuldade em se manter atento mas acaba por acertar.

No final da sessão pede para o pai entrar e mostra-lhe as atividades que desempenhou ao longo da sessão. Com o pai mais agitado ao nível motor, mas também entusiasta.

Diário de campo (observação naturalista)

SI

Sessão: 13

Atividade no computador

Jogo do “mimocas” contextualização, incluiu emparelhar figuras geométricas, associar animais a alimentos, colocar móveis na casa consoante a parte da casa.

Todo o jogo foi acompanhado pelo investigador que ia explorando verbalmente com a criança todos os passos e acontecimentos.

Desenho no quadro branco com canetas de várias cores.

A criança desenha em pé e vai sendo estimulada pelo investigador a explorar todo o espaço disponível e a intencionalidade. A criança é levada a planejar enquanto vai desenhando. A representação da figura humana está mais completa e já se consegue reconhecer como tal. Inicialmente eram apenas círculos concêntricos.

Brincar com jogos no chão e com os carrinhos que trouxe de casa, foi em conjunto construída uma garagem e as estradas para os carros passarem. A criança brinca e tolera as interferências, ri-se quando o investigador faz disparate e desculpa-o sem se zangar quando o mesmo lhe pede desculpa.

