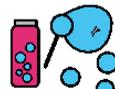


Promover o desenvolvimento das competências linguísticas

Guia prático com exercícios para a promoção de competências linguísticas

Ana Sofia Correia & Lisa Teixeira



Promover o desenvolvimento das competências linguísticas

Guia prático com exercícios para a
promoção de competências linguísticas

TÍTULO Promover o desenvolvimento das competências linguísticas - Guia prático com exercícios para a promoção de competências linguísticas
AUTORAS Ana Sofia Correia e Lisa Teixeira
ILUSTRAÇÃO Catarina Meira (com recurso a símbolos SPC retirados do programa Boardmaker da Anditec)
- DIREITOS DE UTILIZAÇÃO DOS SÍMBOLOS SPC PARA PORTUGAL: ANDITEC, TECNOLOGIAS DE REABILITAÇÃO, LDA
REVISÃO TÉCNICA: Lígia Lapa

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à Associação de Amigos do Autismo (AMA), ao Instituto Nacional para a Reabilitação (INR) e a todos os profissionais e colegas que de alguma forma colaboraram na elaboração deste livro, assim como, a todas as crianças com quem trabalhamos diariamente e que nos deram força e coragem para tornar este projeto possível.

A acrescentar, um agradecimento especial à Dra. Lígia Lapa que com dedicação e muito empenho realizou toda a revisão técnica do livro e à Joana Meira que com muita devoção e amizade nos ajudou na paginação.

AUTORAS

Ana Sofia Correia

Terapeuta da Fala na AMA – Associação de Amigos de Autismo
Licenciada pela Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto
Doutoranda em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem pela
Universidade Fernando Pessoa

Lisa Teixeira

Terapeuta da Fala na AMA – Associação de Amigos de Autismo
Licenciada pela Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto
Pós graduada em Motricidade Orofacial pelo Instituto Superior de
Saúde do Alto Ave
Doutoranda em Educação pela Universidade Portucalense

Índice

- 9 Prefácio
- 11 Nota introdutória
- 12 Enquadramento teórico
- 15 Referências bibliográficas
- Exercícios práticos
- 17 Emparceiramento de imagens iguais
- 21 Identificação direta
- 28 Identificação do semelhante
- 32 Identificação direta definida pelo género
- 40 Identificação directa definida pela ação realizada
- 44 Identificação indireta
- 52 Identificação direta definida pela cor
- 60 Identificação direta definida pela posição relativa
- 66 Identificação direta definida pelo tamanho
- 73 Identificação direta definida pela quantidade
- 76 Identificação direta definida pelo oposto
- 82 Identificação direta definida pela categoria semântica
- 90 Compreensão de estruturas complexas relativas e correlativas

PREFÁCIO

Para quem trabalha e lida diariamente com crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo é muito difícil encontrar ajudas técnicas e informação específica para auxiliar e potenciar o seu desenvolvimento.

Como pai de uma criança com autismo fico muito satisfeito com o contributo que esta obra trás a todas as pessoas que rodeiam, trabalham e convivem com os nossos filhos. Esta obra para além de ser um valioso recurso ao nível do desenvolvimento linguístico e da comunicação, está também muito bem ilustrada e tem um grande sentido prático.

Como Presidente da AMA - Associação de Amigos do Autismo, fico muito orgulhoso e agradecido a toda a equipa que diariamente acrescenta felicidade à vida dos nossos filhos. Em particular às profissionais que estiveram mais diretamente envolvidas neste projeto, Dra. Ana Sofia Correia e Dra. Lisa Teixeira (autoras do livro) e à Catarina Meira (ilustração), o meu profundo agradecimento, pois com profissionais desta dedicação e empenho é muito mais fácil ser presidente da AMA.

Muito obrigado,

Marco Reis

NOTA INTRODUTÓRIA

A Associação de Amigos do Autismo (AMA) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cujo principal objetivo é a melhoria da qualidade de vida do cidadão com Perturbação do Espetro do Autismo e da sua família. A promoção da melhoria das práticas pedagógicas e técnicas através da criação de novos recursos adaptados às crianças com défices linguísticos, e às suas necessidades específicas, faz também parte dos objetivos da AMA. Com base nisso, desenvolvemos o presente manual que tem como meta primordial auxiliar a prática profissional de terapeutas, educadores, professores e afins.

A ideia surgiu devido à falta de recursos específicos existentes no mercado que promovam o desenvolvimento linguístico de crianças, nomeadamente a nível da descodificação de mensagens verbais, nos seus diversos estádios de desenvolvimento. A elaboração destes novos recursos estruturados e adaptados à especificidade a que se destinam (linguagem recetiva), é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Este livro é um compêndio de uma série de exercícios práticos, fruto da experiência obtida no trabalho diário com crianças com PEA. Pretende constituir um recurso prático para a estimulação de competências cognitivas e linguísticas que, por sua vez, irão promover competências comunicacionais.

A elaboração deste trabalho foi uma experiência gratificante e enriquecedora, em termos pessoais e profissionais, na medida em que proporcionou momentos de aprendizagem que vão contribuir para uma melhor intervenção ao nível da linguagem recetiva. Assim, elaborámos e agrupámos uma série de exercícios com grau de complexidade crescente que vão desde o empareamento de imagens (pela noção de igualdade e de inclusão), à identificação indireta e direta (pela noção de cor, género, tamanho e outros conceitos cognitivo-verbais como a negativa), até à compreensão verbal de estruturas complexas relativas e correlativas. Em cada exercício é solicitado à criança que identifique a imagem/ conceito pretendido. As instruções apresentadas em cada exercício são exemplificativas, podendo o adulto adaptá-las de acordo com o conceito que pretende desenvolver na criança ou com o seu nível funcional de desempenho.

Com o intuito e a promessa de continuarmos a desenvolver novos projetos, damos por concluído o presente trabalho, mas não a aprendizagem que dele resultou, pois existe um enorme percurso pela frente e uma aprendizagem contínua e progressiva.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A linguagem é um sistema complexo de símbolos que contempla as regras de organização e uso dos mesmos. É através da linguagem que o Homem recebe, transporta e armazena informação que é utilizada para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento (Sim-Sim, 1998). Por outro lado, a linguagem, com o seu sistema próprio, tem regras que determinam de que modo os sons se combinam para formar palavras e frases, representando assim os conhecimentos e conceitos adquiridos. Quando um indivíduo fala ele codifica, ou seja, as ideias que lhe surgem são combinadas em códigos para representar a mensagem que pretende comunicar. Quando um indivíduo recebe a mensagem do outro ele descodifica, ou seja, ele reconhece os elementos do código e extrai informações e dados sobre a mensagem recebida. Receber e transmitir informação através de um sistema linguístico faz parte de todo o ser humano, tendo “receber” o significado de compreender e “transmitir” o de falar, isto é, produzir enunciados linguísticos. Deste modo, quando, por algum motivo, uma criança não desenvolve a linguagem como seria esperado, isto é motivo de grande preocupação e alarme para pais e profissionais de saúde. É necessária uma estimulação acrescida e muitas orientações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento por parte dos profissionais às famílias no seio das quais surgiu este problema.

A linguagem é, ao mesmo tempo, uma função e uma aprendizagem: uma função no sentido de que todo o ser humano, que segue os parâmetros de desenvolvimento normativo, fala, sendo a linguagem o seu instrumento; também é uma aprendizagem pois o sistema simbólico linguístico que a criança deve assimilar, vai-se desenvolvendo e é adquirido e enriquecido progressivamente pelo contato com o meio. Este crescimento linguístico da criança obedece a uma evolução que respeita os princípios genéricos do desenvolvimento humano. A aquisição da linguagem é o resultado da interação entre a programação genética e a imersão num meio linguístico adequado (Sim-Sim, 1998).

Numa vertente mais pedagógica, podemos caracterizar a linguagem como sendo constituída por um conjunto de diferentes componentes estruturais (semântica, morfologia, sintaxe, fonologia e pragmática) também descritos como a Forma (que engloba a estrutura da sintaxe, da morfologia e da fonologia), o Conteúdo (a estrutura da semântica) e o Uso (o uso social da linguagem – a pragmática). Qualquer uma destas estruturas deve ser analisada pela componente da compreensão e pela componente da expressão pois ambas são necessárias no processamento da informação verbal (Sim-Sim, 1998).

A compreensão engloba a receção e decifração de uma sequência de sons e a sua interpretação segundo as regras do sistema linguístico. Ao nível da

linguagem oral, a primeira etapa da compreensão é a percepção da fala seguida da segmentação da cadeia sonora visando a decifração da mensagem. A compreensão não ocorre se o falante e o ouvinte não dominarem o sistema linguístico, que deve ser comum a ambos. Com o desenvolvimento e, por volta do segundo ano de vida, a compreensão torna-se cada vez mais descontextualizada e a criança começa a determinar o significado de certas palavras fora do contexto habitual. Primeiramente a criança identifica o nome de pessoas e objetos e só depois de ações, referentes presentes e mais tarde ausentes (Sim-Sim, 1998). Inicialmente, a compreensão precede a expressão e a criança tem um vocabulário ativo bastante inferior ao vocabulário passivo (Lock, 1999). Uma avaliação aprofundada e cuidada de cada criança antes de ser iniciado o processo de intervenção é fundamental. Só deste modo pode ser construída uma linha condutora do nosso trabalho, para que possam ser estimuladas as áreas mais deficitárias, orientando-se a criança e a sua família no sentido de uma melhor recuperação.

Habitualmente, as pessoas com graves défices de linguagem e comunicação apresentam dificuldade na compreensão do conteúdo da mensagem que lhes é transmitida (Tetzchner e Martinsen, 2000). Quanto mais complexa esta for, mais difícil será a sua descodificação, pelo que, inicialmente, a simplificação e clarificação dos enunciados é fundamental. Devemos começar com mensagens e vocabulário simples, para que depois possa ocorrer uma complexificação, à medida que a criança evolui e respeitando a etapa em que se encontra. Foi considerando esta sequência, que foram construídos os exercícios sugeridos neste livro.

Pela importância da linguagem recetiva nos atos interacionais e comunicativos, pretende-se contribuir desta forma com uma ferramenta de trabalho para auxiliar a estimulação e desenvolvimento desta competência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lock (1999). Preverbal communication. In: Bremner, J. & Fogel, A. (orgs.). Handbook of infancy research. Oxford: Blackwell.

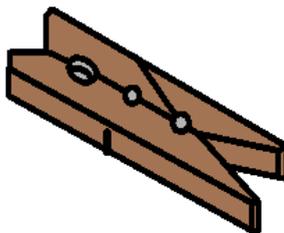
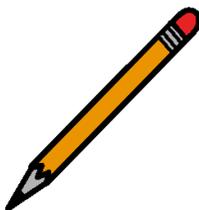
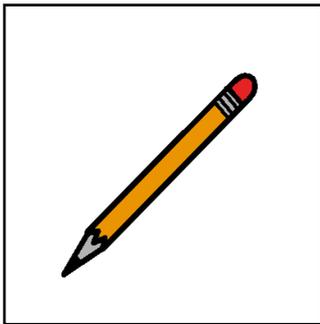
Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Edição Universidade Aberta.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora.

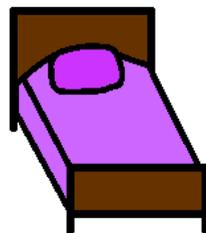
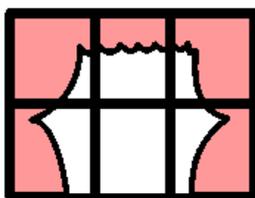
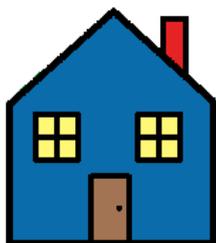
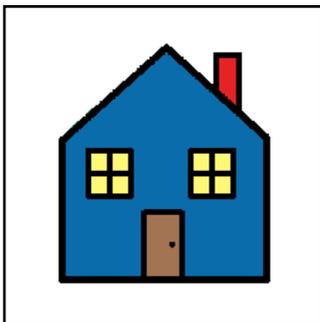
Empareiramento de imagens iguais

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem igual.

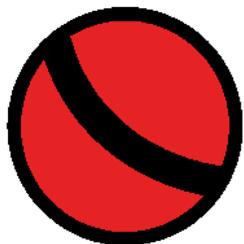
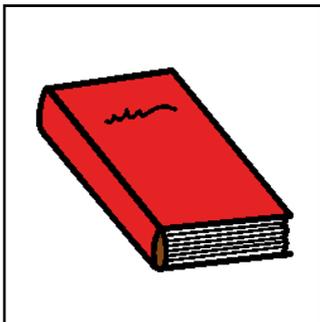
“É o lápis. Onde está o outro lápis?”



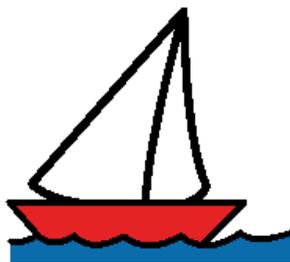
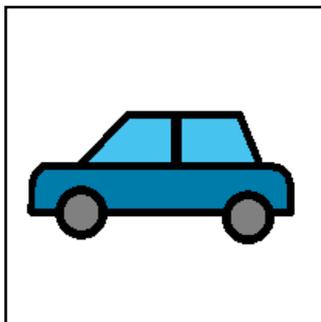
“É a casa. Onde está a outra casa?”



“É o livro. Onde está o outro livro?”



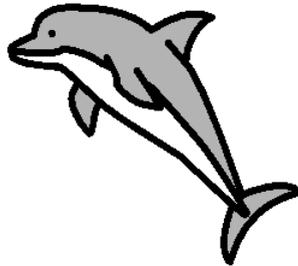
“É o carro. Onde está o outro carro?”



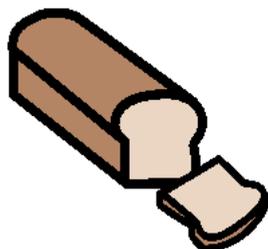
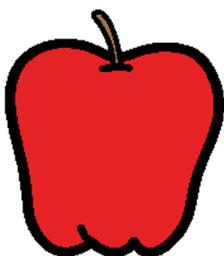
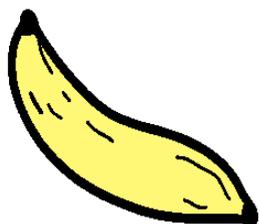
Identificação direta

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

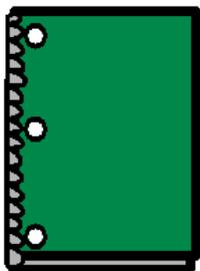
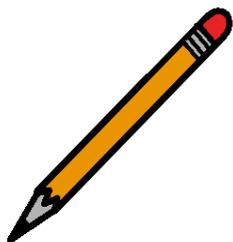
“Onde está a boneca?”



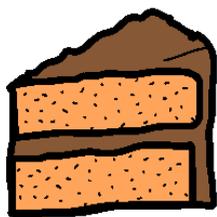
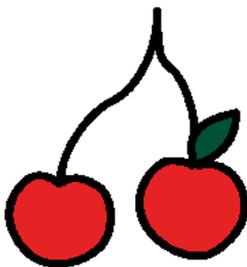
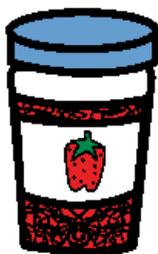
“Onde está a maçã?”



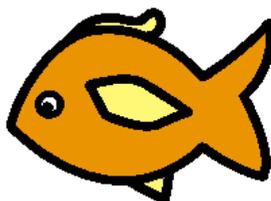
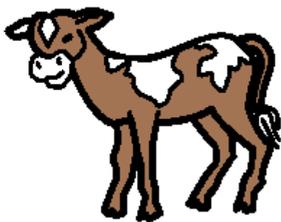
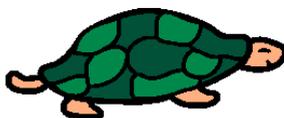
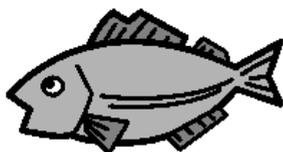
“Onde está o lápis?”



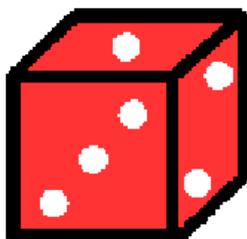
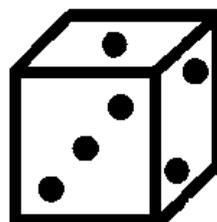
“Onde está o gelado?”



“Onde estão os peixes?”



“Onde estão os dados?”



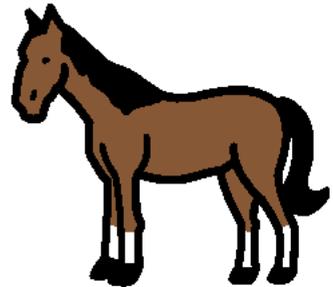
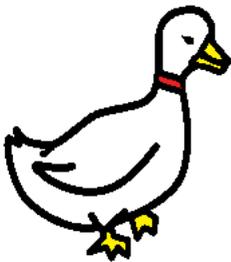
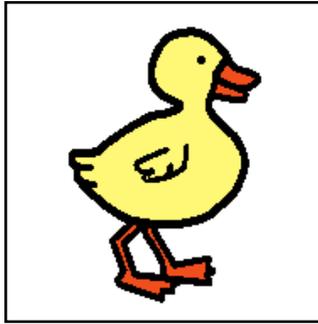
“Onde estão as bolas?”



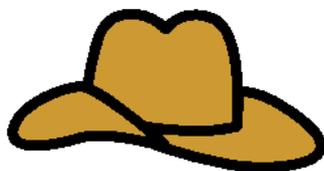
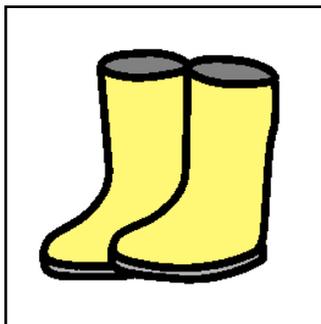
Identificação do que é semelhante (noção de inclusão) para generalização de conceitos

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique o mesmo conceito com representações distintas.

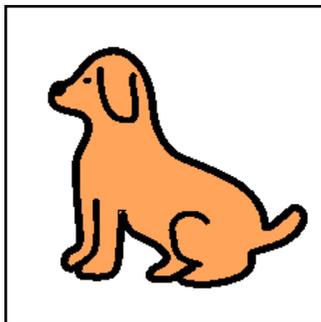
“É o pato. Onde está outro pato?”



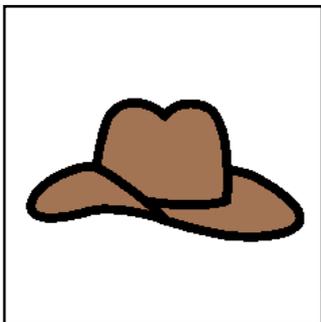
“São as botas. Onde estão outras botas?”



“É o cão. Onde estão outros cães?”



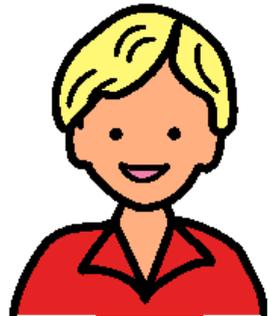
“É o chapéu. Onde estão outros chapéus?”



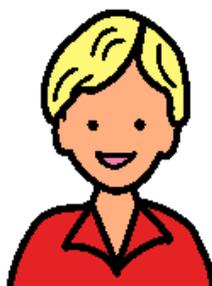
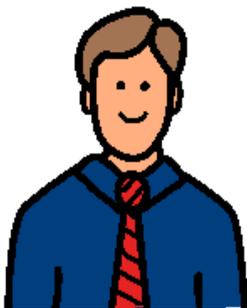
Identificação direta definida pelo género

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

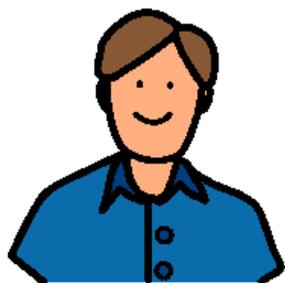
“Qual é que é uma menina?”



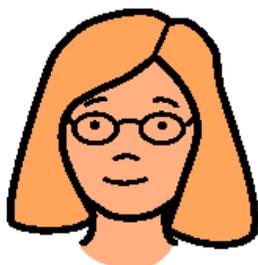
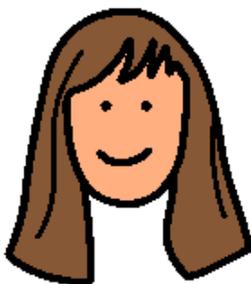
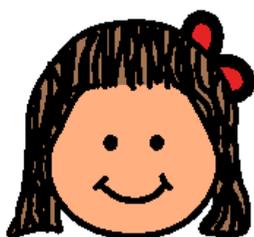
“Qual é que é um menino?”



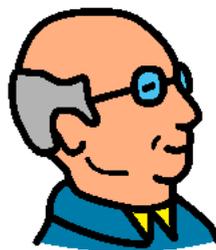
“Qual é que é a senhora?”



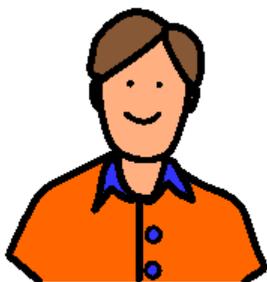
“Qual é que é o senhor?”



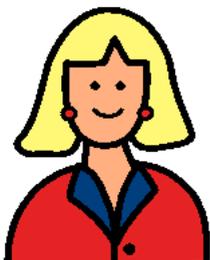
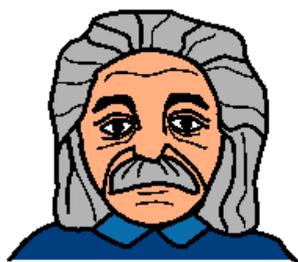
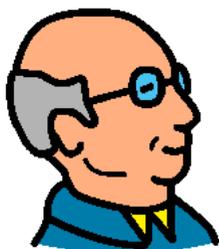
“Qual é que **não** é uma senhora?”



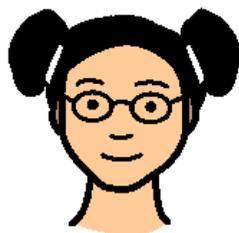
“Qual é que **não** é um rapaz?”



“Qual é que **não** é um velhinho?”



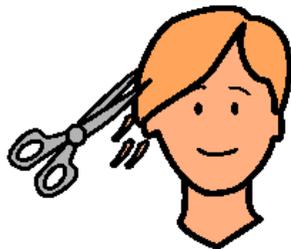
“Qual é que **não** é uma velhinha?”



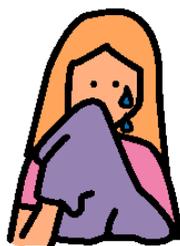
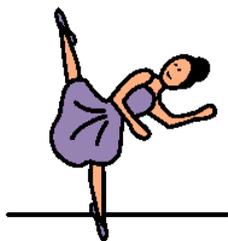
Identificação direta definida pela ação realizada

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

“Quem está a lavar a cabeça?”



“Quem está a beber?”



“Quem está ouvir a música?”



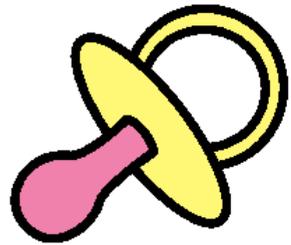
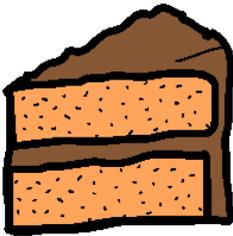
“Quem está a nadar?”



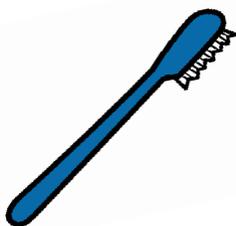
Identificação indireta

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

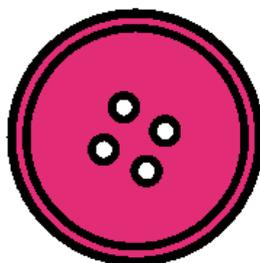
“Qual é que serve para comer?”



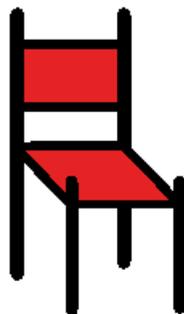
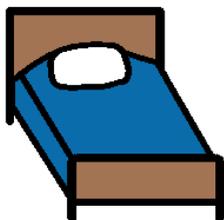
“Qual é que serve para lavar os dentes?”



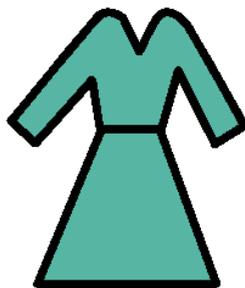
“Qual é que serve para vestir?”



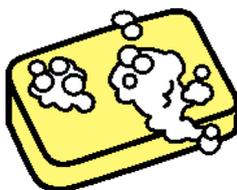
“Qual é que serve para dormir?”



“Qual é que **não** serve para calçar?”



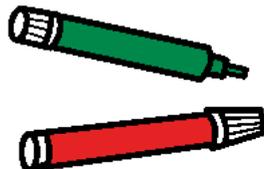
“Qual é que **não** serve para tomar banho?”



“Qual é que **não** serve para beber?”



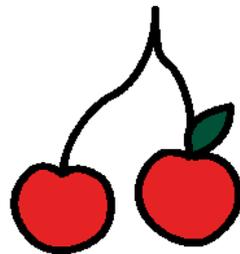
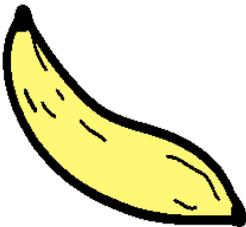
“Qual é que **não** serve para pintar?”



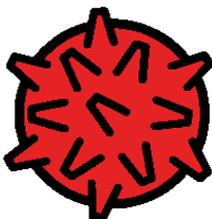
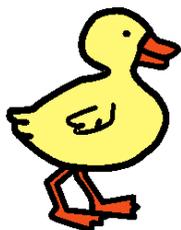
Identificação direta definida pela cor

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

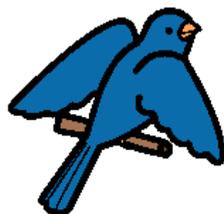
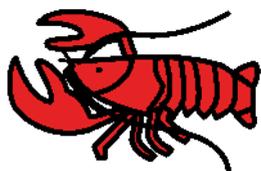
“Qual é que é de cor amarela?”



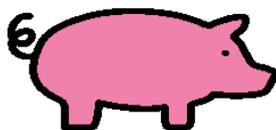
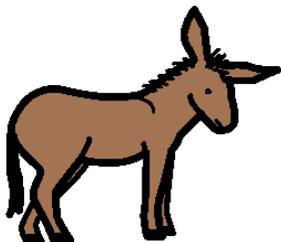
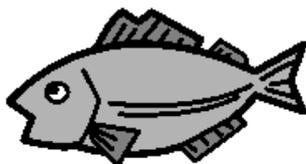
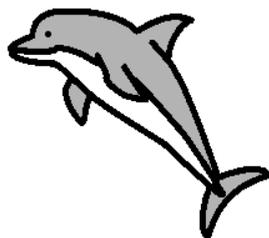
“Qual é que é de cor vermelha?”



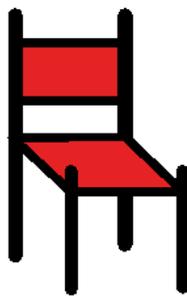
“Qual é que é cor-de-rosa?”



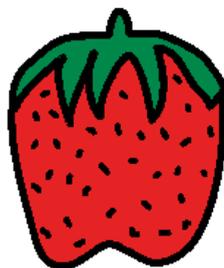
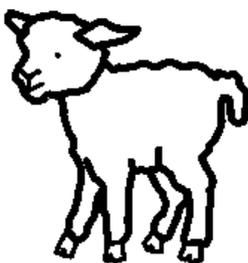
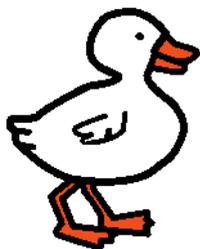
“Qual é que é de cor castanha?”



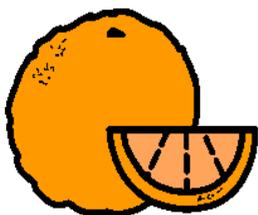
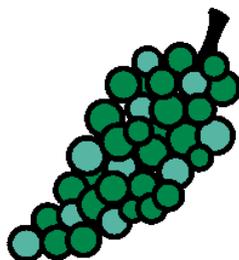
“Qual é que **não** é verde?”



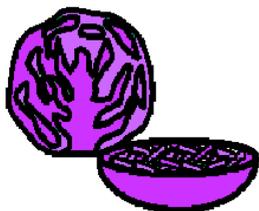
“Qual é que **não** é branco?”



“Qual é que **não** é cor-de-laranja?”



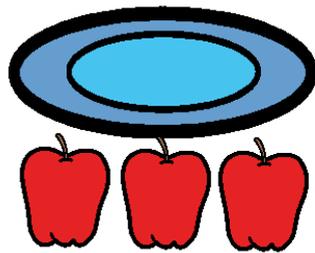
“Qual é que **não** é roxo?”



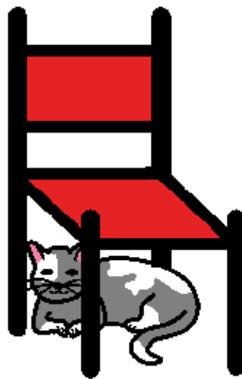
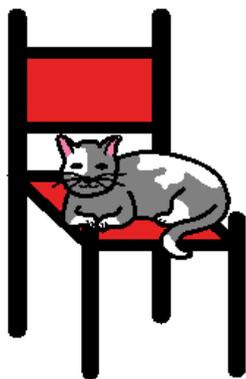
Identificação direta definida pela posição relativa

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

“Quais são as maçãs que estão dentro do prato?”



“Qual é o gato que está em cima da cadeira?”



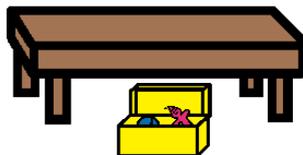
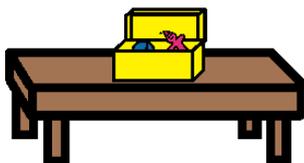
“Qual é a menina que está à frente do carro?”



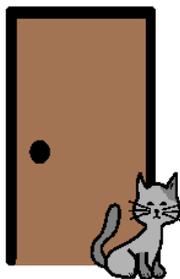
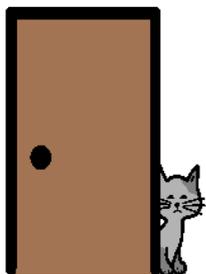
“Qual é o cão que está entre as árvores?”



“Qual é a caixa que está em baixo da mesa?”



“Qual é o gato que **não** está atrás da porta?”



Identificação direta definida pelo tamanho

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

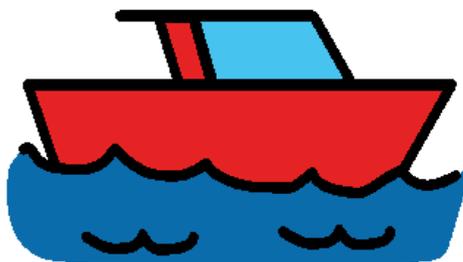
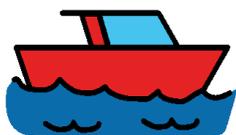
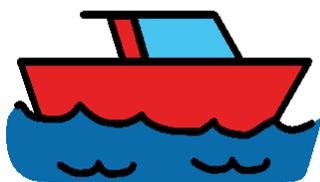
“Qual é a boneca grande?”



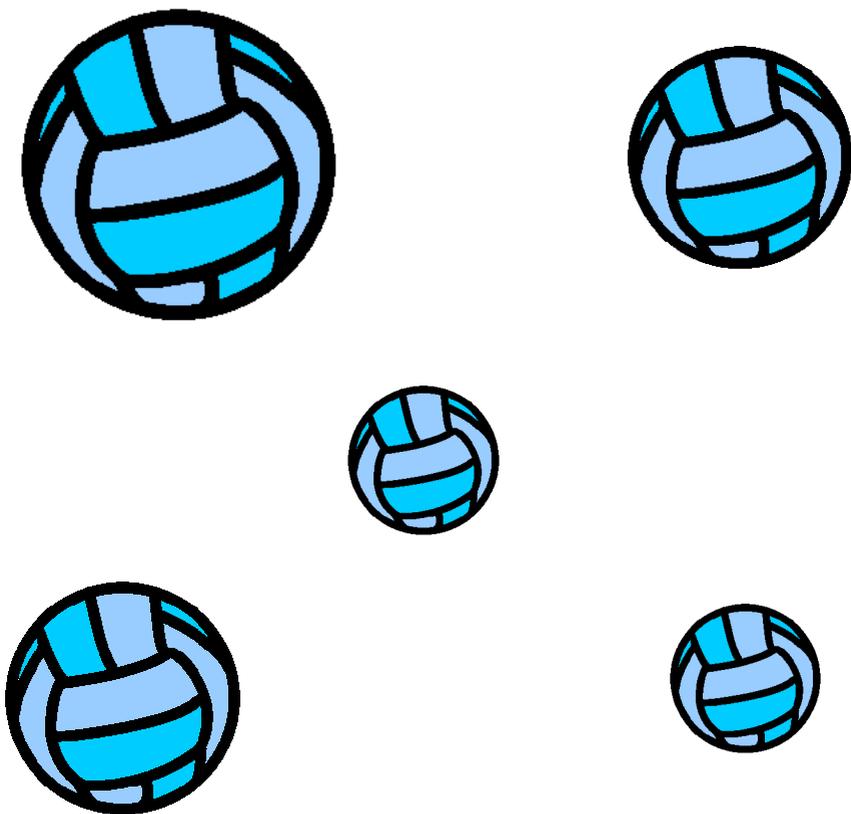
“Qual é o chapéu mais pequeno?”



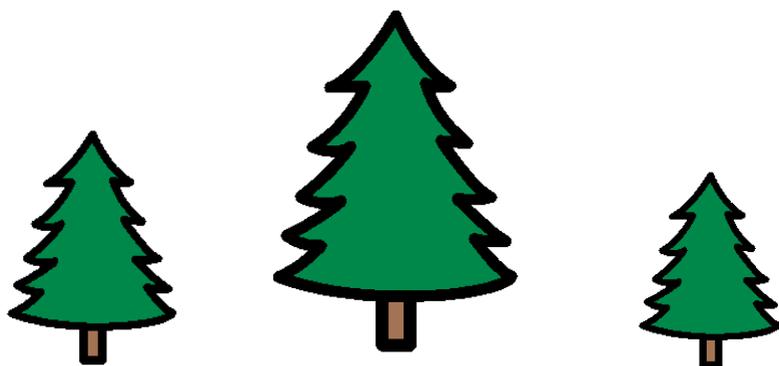
“Qual é o barco maior?”



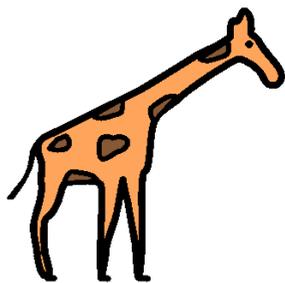
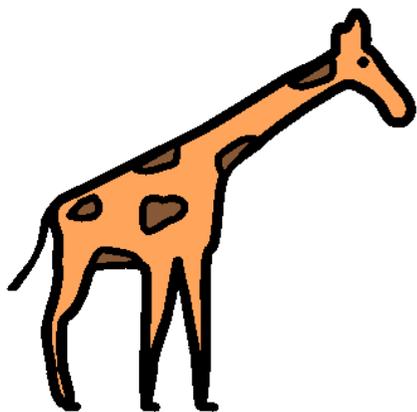
“Qual é a bola menor?”



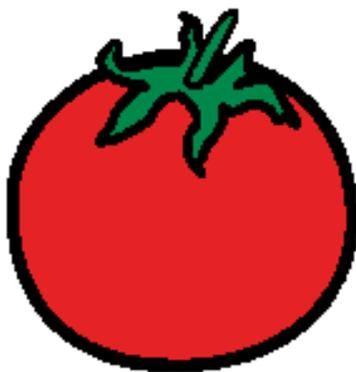
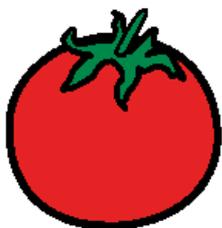
“Qual é o pinheiro médio?”



“Qual é a girafa que **não** é grande?”



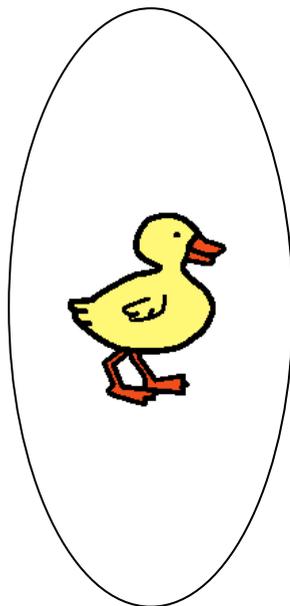
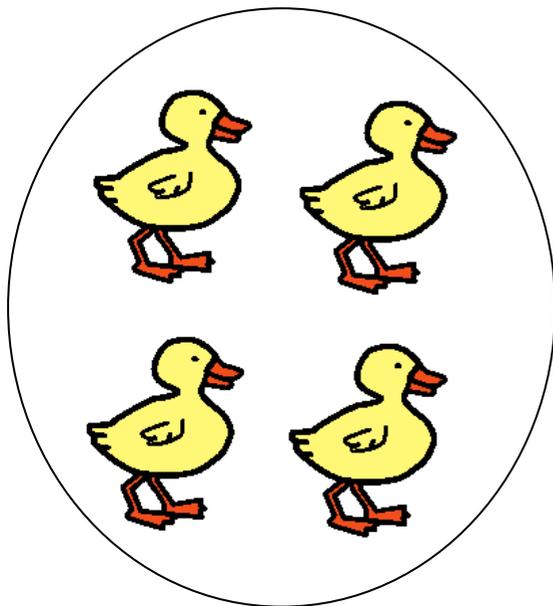
“Qual é o tomate que **não** é pequeno?”



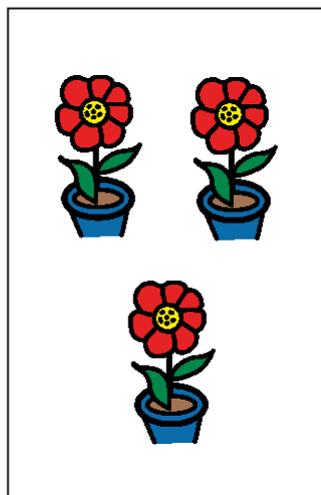
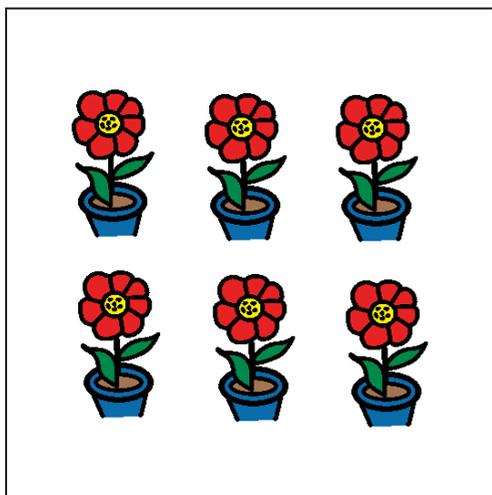
Identificação direta definida pela quantidade

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

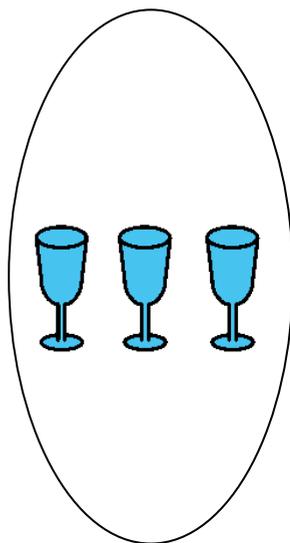
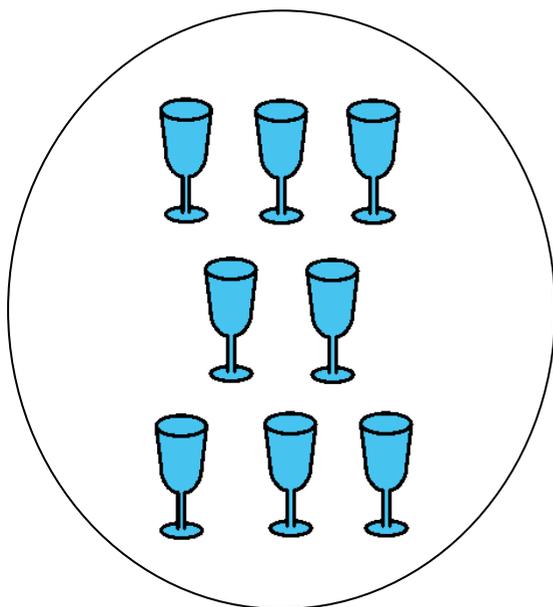
“Onde estão muitos patos?”



“Onde estão poucas flores?”



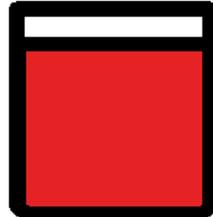
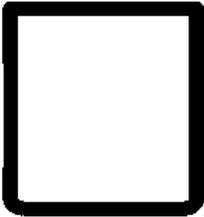
“Qual é que **não** tem muitos copos?”



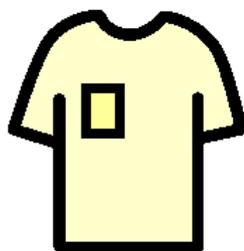
Identificação direta definida pelo oposto

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

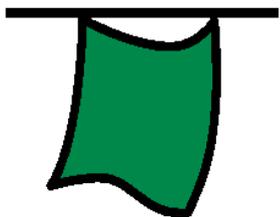
“Qual é o copo que está vazio?”



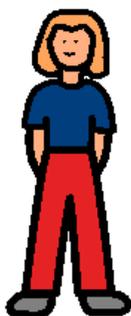
“Qual é a camisola que está suja?”



“Qual é o pano que está molhado?”



“Qual é o menino que está de pé?”



“Qual é o tronco que **não** é comprido?”



“Qual é o prato que **não** está cheio?”



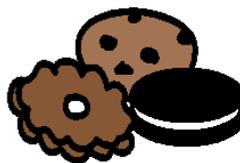
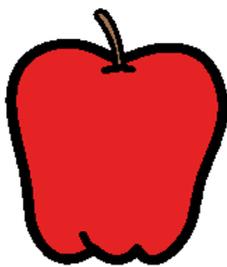
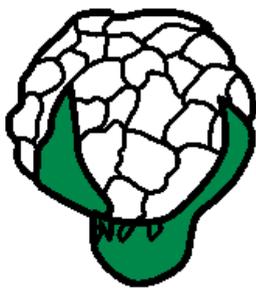
Identificação direta definida pela categoria semântica em que está incluído

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

“Qual é que é uma peça de vestuário?”



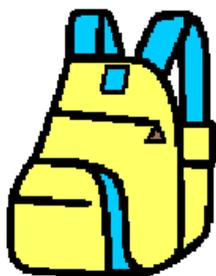
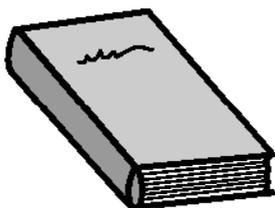
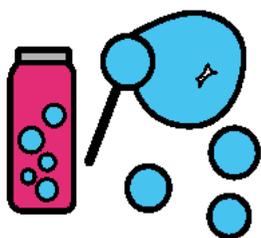
“Qual é que é uma fruta?”



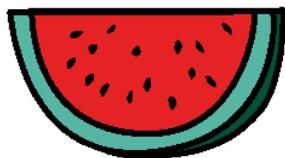
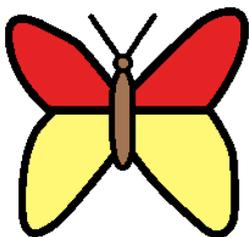
“Qual é que é um alimento?”



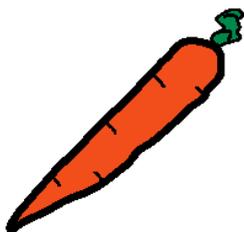
“Qual é que é um brinquedo?”



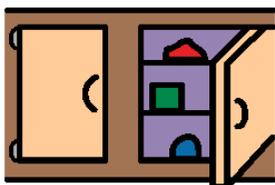
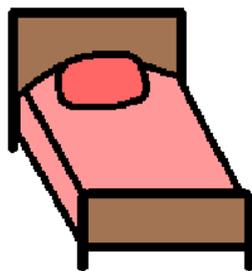
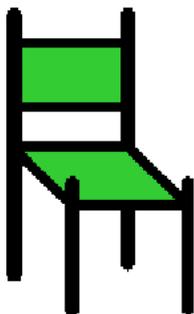
“Qual é que **não** é um animal?”



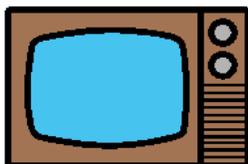
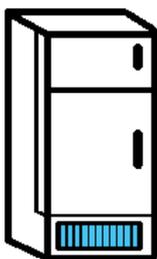
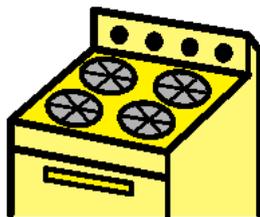
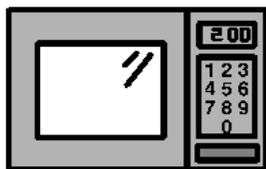
“Qual é que **não** é uma flor?”



“Qual é que **não** é um móvel?”



“Qual é que **não** é um electrodoméstico?”



Compreensão de estruturas complexas relativas e correlativas

Nestes exercícios pretende-se que a criança identifique a imagem que lhe é solicitada.

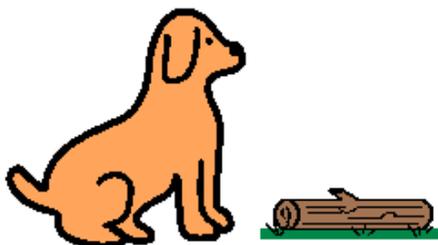
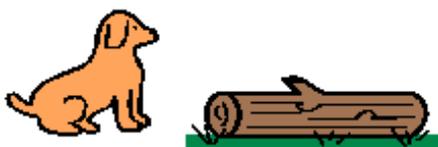
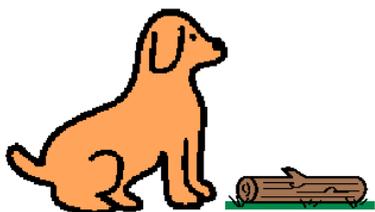
“A senhora que está a segurar nas calças está molhada.”



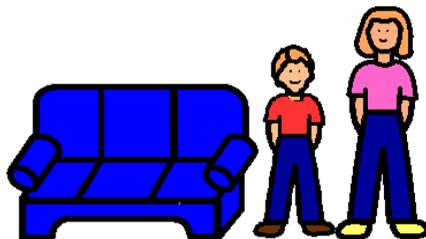
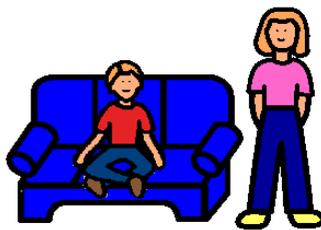
“A menina que está a limpar a mesa está suja.”



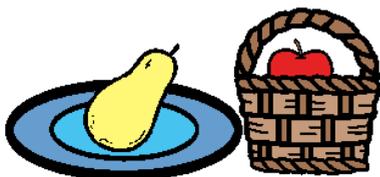
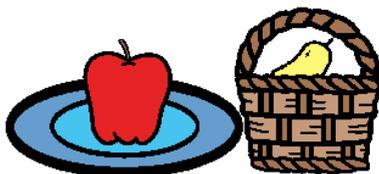
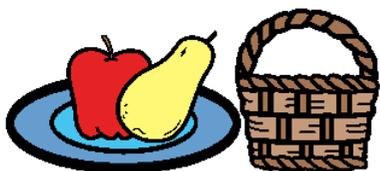
“O cão que está perto do pau é pequeno.”



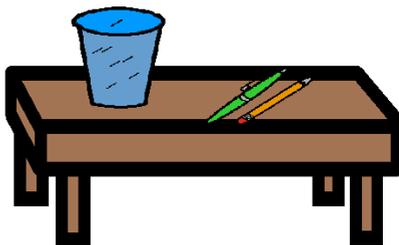
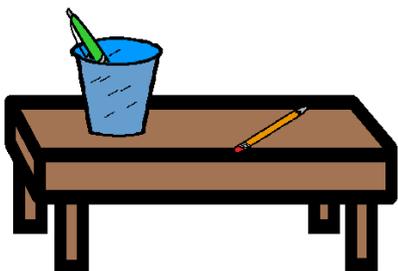
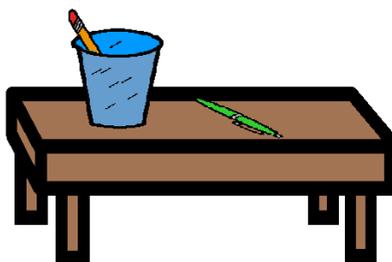
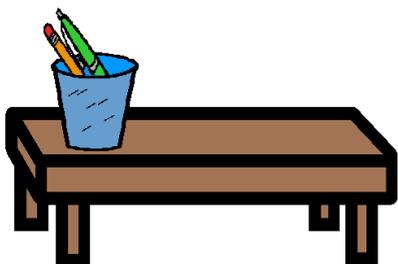
“Nem o filho nem a mãe estão sentados no sofá.”



“Não só a maçã como também a pêra estão dentro do cesto.”



“Tanto o lápis como a caneta estão fora do copo.”





www.ama-autismo.pt

Dezembro de 2011

Com o apoio de:



Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.