

I. Introdução

O presente trabalho consiste num projeto, mais especificamente um estudo de caso acerca do desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI. Assim, irá ser realizada uma análise da eficácia de um protocolo de intervenção elaborado para uma criança com Trissomia XXI, que promoveu o seu desenvolvimento linguístico, de modo a aferir se este poderá ser transposto para outra criança com características análogas. Para tal, após a intervenção será realizada uma comparação do desenvolvimento linguístico da criança em estudo com o que está descrito na literatura, assim como com dos resultados obtidos na primeira criança que foi intervencionada com este plano.

É ainda de realçar que este estudo de caso pretende aprofundar as seguintes questões:

- Será que o protocolo de intervenção abrange referências teóricas consideradas importantes para a intervenção com a criança com Trissomia XXI?
- Será que esse protocolo poderá ser transposto para outra criança, constituindo uma referência para as equipas de trabalho com essas crianças?

O que me motivou para a abordagem desta temática foi o facto de ser Terapeuta da Fala e de trabalhar com crianças com Trissomia XXI numa Equipa de Intervenção Precoce. Assim, considero imprescindível aprofundar o meu conhecimento nesta área específica, bem como me debruçar sobre estratégias de intervenção consideradas de sucesso e saber se estas podem ser desenvolvidas e aplicadas na intervenção com crianças com características semelhantes.

A Trissomia XXI define-se como *“uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo, ou por alterações de um dos cromossomas*

do par 21 por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas” (Varela & Rodrigues, 1990). Esta síndrome engloba, além de um atraso do desenvolvimento psicomotor e intelectual, um conjunto de sinais físicos característicos. Contudo, apesar de muitas das características dos indivíduos com Trissomia XXI serem comuns, estes apresentam uma grande variabilidade entre si, pois cada um apresenta uma personalidade própria, gostos e interesses diferentes.

Algumas das características da Trissomia XXI afetam a linguagem, a fala e, por conseguinte, a comunicação. É, então, essencial identificar e compreender estas características, no sentido de melhorar a abordagem e intervenção com esta população.

Neste sentido, com este estudo de caso pretende-se analisar se um protocolo de intervenção elaborado para uma criança com Trissomia XXI, que promoveu o desenvolvimento linguístico da referida criança, pode ser utilizado numa outra criança com características semelhantes de forma a verificar se este tem a mesma eficácia.

Este projeto contemplará duas partes: a primeira apresenta as abordagens teóricas acerca das características da Trissomia XXI; desenvolvimento da linguagem: componentes linguísticos e desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI; desenvolvimento normal da linguagem vs desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI; intervenção na linguagem da criança com Trissomia XXI; características específicas do programa de estimulação direcionado para a criança com Trissomia XXI. Na segunda parte a justificação das metodologias utilizadas no estudo, nomeadamente as opções metodológicas, a problemática e sua contextualização, questões e objetivos da investigação e a amostra/unidades de análise.

Por fim, será efetuada uma avaliação das características específicas de linguagem de duas crianças com Trissomia XXI, planeamento da intervenção, programa

de intervenção da criança em estudo e a avaliação da evolução do plano de intervenção e análise do desenvolvimento da linguagem das duas crianças com trissomia XXI intervencionadas.

II - Enquadramento Teórico ou Revisão da Literatura

O presente trabalho tem como principal objetivo verificar se um protocolo de intervenção que promoveu o desenvolvimento da linguagem numa criança com Trissomia XXI pode ser utilizado em crianças com essas mesmas características.

Para este estudo de caso torna-se imprescindível a aplicação dos mesmos instrumentos utilizados com a criança piloto de forma a traçar o seu perfil linguístico e, posteriormente, colocar em prática o mesmo plano de intervenção (com os objetivos e estratégias específicas utilizadas anteriormente) de forma a melhorar a linguagem compreensiva e expressiva do aluno em estudo.

Neste sentido, é essencial abordar a Trissomia XXI tendo em consideração a perspetiva de diversos autores que se têm debruçado acerca desta deficiência, assim como as características gerais frequentemente presentes, uma vez que as crianças com este síndrome apresentam traços físicos e de desenvolvimento semelhantes entre si, mas distintos da generalidade das crianças. Estas características refletem-se num atraso global no desenvolvimento (cognição, linguagem e áreas motoras) pelo que, o seu conhecimento pelos profissionais que atuam junto destas crianças torna-se muito importante. Dentro destas características evidenciam-se as perturbações a nível da linguagem e fala que podem ter repercussões a nível da interação da criança com os outros, limitar a sua autonomia e as suas aprendizagens escolares (leitura e escrita).

De forma a minimizar o impacto destas dificuldades no desenvolvimento das crianças com Trissomia XXI é indispensável a existência de uma avaliação e intervenção atempadas. Para tal, torna-se igualmente importante efetuar uma abordagem acerca do desenvolvimento normal da linguagem para posteriormente ser possível comparar detalhadamente a linguagem da criança com Trissomia XXI e avaliar as competências adquiridas, bem como as dificuldades existentes.

1) Características da Trissomia XXI

Como foi referido as pessoas com Trissomia XXI apresentam um conjunto de características físicas que lhe são específicas. Diversos autores (López, 1995; Tecklin, 2002; Sacks & Buckley, 2003) referem as características mais comuns: cara redonda com um perfil achatado, o perímetro da cabeça menor do que a média e o pescoço pequeno; boca pequena com palato achatado, existindo hipotonia da língua e predominância da respiração oral; anomalias dentárias; olhos com inclinação para cima; orelhas geralmente pequenas, assim como os lóbulos auriculares; braços e pernas pequenos em relação ao corpo; mãos largas, gordas, com dedos curtos; os dedos dos pés podem ser pequenos, com um espaço mais acentuado entre o 1º e o 2º dedo; alterações na estatura e desenvolvimento ósseo; atraso significativo a nível motor (maiores dificuldades a nível do equilíbrio, coordenação, flexibilidade e hipotonia muscular).

Estas características particulares permitem que seja efetuado um diagnóstico precoce, pois *“devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta problemática, a sua deteção normalmente tem lugar à nascença”* (Nielsen, 1999:121) e, conseqüentemente, propiciam uma intervenção atempada.

Para além das características físicas e de saúde mencionadas as pessoas com Trissomia XXI também manifestam características neurológicas específicas.

Segundo Flórez & Troncoso (1991), o cérebro de uma pessoa com Trissomia XXI apresenta alterações a nível funcional e estrutural, existindo um menor volume comparativamente às outras pessoas. Os dados cerebrais obtidos a nível morfológico e funcional demonstram que podem existir problemas:

- no desenvolvimento dos mecanismos da atenção, estado de alerta e atitudes de iniciativa;
- de expressão do seu temperamento, comportamento e sociabilidade;

- nos processos de memória a curto e médio prazo;
- nos mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato;
- e, por fim, nos processos de linguagem expressiva.

Troncoso & Cerro (2004) chamam também a atenção para a funcionalidade dos órgãos dos sentidos, uma vez que existem frequentemente problemas de visão e audição que vão ter repercussões a nível do input e processamento da informação, pelo que, desde muito cedo, a criança com Trissomia XXI apresenta lacunas na capacidade de dirigir o olhar para um determinado estímulo, assim como na capacidade de manter a atenção durante um período prolongado de tempo. Devido a esta possibilidade, devem ser realizados despistes a este nível, o mais precocemente possível, de forma a que caso seja detetado algum tipo de problemas, estes possam ser contornados da melhor forma, e seja proporcionado à criança a melhor intervenção.

De acordo com Stray-Gundersen (2007), as crianças com Trissomia XXI, tal como acontece com as outras crianças, irão desenvolver cada uma das áreas de desenvolvimento, designadamente, a motricidade global, a motricidade fina, a linguagem, a cognição, a socialização e a autonomia, embora certas competências demorem mais algum tempo a ser adquiridas do que outras.

Troncoso & Cerro (2004) realçam que a nível cognitivo as crianças com Trissomia XXI, em idade pré-escolar, podem apresentar atraso na aquisição de algumas etapas. No entanto, a sequência de aquisição dessas etapas ocorre de forma análoga à das outras crianças, sendo notórias algumas diferenças a nível qualitativo:

- Pode existir um atraso na aquisição do conceito de permanência do objeto;
- O tempo de concentração durante a exploração e realização de tarefas é menor, uma vez que este constitui um processo complexo que exige a participação

coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos (informação auditiva, visual, etc.);

- O sorriso de prazer pela tarefa realizada, não tem relação com o seu grau de dificuldade, visto que parece não haver percepção da mesma;
- O jogo simbólico surge com o adiantar da idade mental, mas nestas crianças é mais restrito, repetitivo e com tendência a executar estereótipos;
- Na resolução de problemas existe um menor número de tentativas e demonstram menor organização;
- Manifestam algumas lacunas nos processos de ativação, conceptualização e generalização;
- Podem apresentar resistência ao esforço para a realização de uma tarefa, manifestando pouca motivação e inconsistência na execução da mesma por recusa ou medo de fracasso. Além disso, apresentam dificuldades em aceitar mudanças ou alterações das suas rotinas;
- No decorrer das atividades com o grupo de pares é usual a criança estar sozinha, quer por opção, ou então porque não consegue responder a todos estímulos com a mesma eficácia e rapidez. Pode ainda acontecer que o grupo de pares fique desmotivado quando têm que seguir o ritmo da criança com Trissomia XXI;
- Dificuldade em assimilar instruções, planejar as estratégias, resolver problemas e atender, ao mesmo tempo, a diferentes variáveis;
- A idade social é superior à idade mental e, por sua vez, esta é mais elevada do que a linguística o que pode conduzir a dificuldades em expressar-se oralmente.

O acima exposto vai ao encontro de Palha que afirma as crianças com Trissomia XXI apresentam um défice cognitivo, uma vez que as aprendizagens ocorrem mais lentamente. Todavia, tanto a investigação biológica, como a investigação psicológica

evidenciam que existe uma “*grande variabilidade individual entre pessoas com Síndrome de Down*, (conceito tradicional referente à Trissomia XXI) *apesar de apresentarem uma série de características comuns entre si*” (Troncoso & Cerro, 2004: 11). Para além destas características, estas pessoas podem apresentar igualmente aspetos semelhantes a outras pessoas com défice intelectual e de aprendizagem ou a indivíduos sem qualquer tipo de deficiência.

Salienta-se ainda que as competências linguísticas serão alcançadas a um ritmo mais lento e de acordo com as características individuais de cada criança, sendo visíveis estas discrepâncias desde o primeiro ano de vida. Posteriormente, estas divergências acentuam-se consideravelmente durante a idade pré-escolar, pois o desenvolvimento destas crianças processa-se a um ritmo inferior comparativamente com as outras crianças.

Em suma, é essencial que os profissionais que contactam com a criança apresentem um conhecimento acerca das suas características gerais de forma a enfatizarem os aspetos positivos em detrimento das suas áreas fracas. Embora estas características não possam ser totalmente contornadas, a intervenção direta com estas crianças e um ambiente familiar estimulante propiciam uma evolução favorável.

2) Desenvolvimento da linguagem

As crianças com Trissomia XXI apresentam um conjunto de características físicas, neurológicas e cognitivas peculiares. De entre as diversas particulares destaca-se o atraso a nível da linguagem que pode ter repercussões a nível do seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual, uma vez que a linguagem constitui um processo complexo que proporciona à criança um meio efetivo de comunicação. Sampedro *et al* (2007) reforça esta ideia mencionando que a evolução do indivíduo, a sua integração e

autonomia pessoal e social dependem em grande parte da aquisição e evolução da linguagem.

Os estudos efetuados por Faria *et al* (1996) reforçam que a linguagem é o atributo mais distintivo do ser humano, possuindo características biológicas que permitem a produção da linguagem verbal e a sua compreensão. De entre as estruturas envolvidas neste processo destacam-se o sistema nervoso central que é responsável pelo processamento central da informação e o sistema nervoso periférico que permite a produção ou execução motora da informação recebida do sistema nervoso central e transmite os impulsos ou estímulos verbais percebidos para o sistema nervoso central. Por um lado, estes estudos salientam que a linguagem pode ser percebida como objeto regulado por fatores de desenvolvimento ou maturação de uma capacidade biológica para a linguagem. Por outro lado, a linguagem pode ser entendida como objeto de conhecimento dos diversos módulos gramaticais que compõem esta faculdade.

Nesta perspetiva, este autor acrescenta ainda que a linguagem é um código partilhado por um grupo ou sociedade, sendo composta por um sistema convencional de signos e regras gramaticais. Por isso, quando existe uma lacuna em algum destes fatores verificam-se alterações da linguagem, tal como se pode observar nas crianças com Trissomia XXI, que geralmente apresentam um atraso a nível da linguagem compreensiva e expressiva.

A aquisição da linguagem é efetuada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas que estão subjacentes, possibilitando o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva. Este processo é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Sim-Sim, 1998). Assim, a linguagem constitui

um processo de extrema complexidade, assumindo um papel preponderante a nível do desenvolvimento intelectual e na relação que a criança estabelece com os outros.

Segundo Rebelo & Diniz (1998) existem diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem na criança, nomeadamente o meio. A capacidade que uma criança tem em estruturar a sua linguagem de forma a comunicar, efetiva-se na exploração daquilo que o seu meio lhe proporciona. A criança procura aceder à linguagem de forma a estruturar a sua própria “linguagem” permitindo-lhe realizar trocas comunicativas com o mundo que a rodeia. O adulto é imprescindível neste processo, uma vez que deve estimular a criança e dar-lhe o *feedback* necessário para que a sua linguagem evolua normalmente, tendo sempre em conta, que se deve respeitar o ritmo de cada criança, percebendo que existem diferentes etapas nesta evolução.

Das várias teorias que explicam a aquisição da linguagem destacam-se as teorias de Jean Piaget (1936) que se baseia no estruturalismo europeu e a de Noam Chomsky (1966) que se fundamenta no inatismo, embora existam outras teorias igualmente válidas que explicam este processo. Piaget refere que todas as crianças nascem apenas com uma potencialidade que é a capacidade de aprender. Deste modo, todo o conhecimento e o seu desenvolvimento está dependente da exposição ao meio e da estimulação vinda deste. Em contrapartida, a teoria de Chomsky afirma que a criança quando nasce tem uma predisposição inata, ou seja, a linguagem é geneticamente herdada e a criança, munida dessa capacidade, reconstrói a língua da comunidade onde cresce, o que explica que em tão pouco tempo as crianças sejam capazes de adquirir um mecanismo tão complexo e diversificado como é a língua (Sim-Sim, 1998).

É ainda de salientar que para que a aquisição e desenvolvimento da criança se processe de uma forma harmoniosa e progressiva é fundamental que não ocorram fatores destabilizadores, como por exemplo, a presença de défices motores, sensoriais

ou mentais ou ainda que não se verifiquem problema de motricidade bucofaríngea ou de ordem psicológica. Assim, a aquisição e desenvolvimento normal da linguagem implica a maturidade do sistema nervoso central e periférico, bem como um adequado desenvolvimento global da criança (Sim-Sim, 1998).

Durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem, a aquisição das palavras e dos seus significados constitui um processo complexo que envolve as representações cognitivas, a capacidade da criança para analisar, modificar e elaborar as suas representações internas. Todavia, podem existir diferenças significativas relativamente ao desenvolvimento lexical de crianças pertencentes à mesma faixa etária (Fletcher & MacWhinney, 1995). Basta existir uma alteração destas estruturas para que o desenvolvimento da linguagem não se processe com normalidade, pois esta é constituída por diversas componentes estruturais: a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a semântica e a pragmática.

2.1) Componentes linguísticos e desenvolvimento da linguagem

Segundo Bloom & Lahey (1978) citado por Bernstein & Tiegerman-Farber (2002), a linguagem é uma combinação complexa de várias componentes, categorizadas em três níveis: forma (fonologia, sintaxe e morfologia), conteúdo (semântica) e uso (pragmática). A forma inclui as regras de organização dos sons e das suas combinações (fonologia), as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia), as regras que especificam a forma como as palavras serão ordenadas e a diversidade de tipos de frases (sintaxe). Por sua vez, o conteúdo envolve o significado e pode ser extraído de uma forma literal ou não literal, dependendo dos contextos linguísticos e não linguísticos. Por fim, o uso é uma componente que engloba as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos sociais (pragmática). Existem dois aspetos que fazem

parte dessas mesmas regras, ou seja, as funções/intenções comunicativas e a escolha do código a utilizar. No entanto, as componentes da linguagem não são entendidas como distintas, existindo uma inter-relação entre elas.

A **Fonologia** diz respeito ao estudo dos sons de um sistema linguístico e a forma como se organizam dentro de uma língua (Duarte, 2000).

De acordo com este autor a Fonologia tem como principais objetivos a definição dos sons que desempenham funções linguísticas numa determinada língua; a descrição e a explicação dos processos fonológicos que os sons de um sistema linguístico sofrem ou provocam, nas relações que estabelecem com os outros contextualmente próximos. Por outro lado, a Fonética disponibiliza ferramentas importantes para a concretização de tarefas da fonologia

É ainda de realçar que determinados grupos de segmentos sofrem e provocam processos fonológicos comuns, sendo as inserções, as supressões, as assimilações, as dissimilações e as metáteses os mais usuais. Assim, a Fonologia para além de ser responsável pela identificação dos sons com e sem função linguística no sistema, tem também como propósito principal a descrição e explicação dos processos fonológicos que envolvem esses sons.

Segundo Mateus (1990) e Jakubovicz (2002), a **morfologia** refere-se ao conhecimento da palavra, dos seus constituintes e das relações existentes entre os constituintes da palavra, ou seja, da sua estrutura interna, assim como das relações existentes entre as palavras. Por sua vez, a **sintaxe** diz respeito à organização dos elementos na frase. As regras denominam-se de funções sintáticas onde o sujeito, o predicado, o objeto direto e indireto interagem entre si produzindo frases coerentes. Este módulo da linguagem centra-se na posição que as palavras ocupam nas frases dividindo-as em categorias sintáticas (nome, verbos, adjetivos, preposições, artigos,

entre outros) e categorias sintagmáticas (sintagmas nominais, verbais, preposicionais, adverbiais). Assim, o conhecimento das regras sintáticas permite ao falante a produção e a compreensão de um número infinito de frases novas.

Na Língua Portuguesa, a criança aprende a utilizar as palavras de função (artigos e preposições), assim como a flexionar em género e em número os nomes e adjetivos (utilizando as marcas de género e número nas palavras como: *os gatos, os cães, as meninas bonitas e os meninos bonitos*) e a flexionar os verbos quanto a pessoa, número e tempo verbal. Posteriormente, a criança começa a utilizar frases complexas (coordenadas e subordinadas) verificando-se a utilização de conjunções e advérbios que fazem a ligação entre as orações, e, a compreensão gradual destas estruturas (Sua-kay & Tavares, 2006).

Ainda de acordo com estes autores, a nível da compreensão a estrutura complexa que é adquirida mais cedo são as frases coordenadas, à exceção das coordenadas com conjunções correlativas (*nem...nem; não só...mas também*).

Diversos estudos (Sampedro *et al*, 2007; Garcia, 1994) apontam que a criança com Trissomia XXI, a nível da morfo-sintaxe, apresenta lacunas na compreensão de frases mais complexas, onde estão implícitas frases subordinadas ou formas verbais no passado ou no futuro e a nível da estrutura morfo-sintática.

A **semântica** refere-se ao estudo das palavras e dos seus significados. Neste sentido, a semântica diz respeito ao conteúdo da linguagem, incluindo não só o léxico mas também as relações semânticas presentes entre as palavras. Assim, este conceito abrange o significado das expressões linguísticas, independentemente da maneira como é utilizada por indivíduos específicos e em situações concretas, no campo de uma determinada comunidade linguística. Os estados psicológicos dos falantes ou os aspetos

sócio-culturais dos contextos em que se processa a comunicação não são tidos em consideração (Faria *et al*, 1996).

O léxico representa as palavras que o indivíduo conhece (léxico passivo) e utiliza (léxico ativo), sendo o léxico passivo sempre superior ao léxico ativo e vai enriquecendo e transformando-se ao longo das suas vivências pessoais (Crystal, 1995 citado por Foley & Thompson, 2003). Esta área linguística permite ao falante passar as representações cognitivas da sua experiência com o mundo que o rodeia em linguagem, ou seja, simboliza a expressão do pensamento em palavras (Firth & Venkatesh, 1999).

De acordo com Duarte (2000), com base nos traços semânticos do significado de cada palavra, a criança aprende que há uma relação entre elas. Assim, tendo em consideração os traços que estas têm em comum ou diferentes podem classificar-se por palavras com conceitos de antonímia (opostos), de sinonímia (semelhantes), de hiponímia e hipeonímia (noções de hierarquia). No entanto, salienta-se ainda um segundo nível de relações de palavras que implica a relação que elas têm quando combinadas com outras numa sequência (Bloom & Lahey, 1978).

Desta forma, as relações podem ser expressas em combinações de duas ou três palavras lexicais (de conteúdo) sendo as palavras funcionais ainda omissas, por exemplo, quando a criança diz “popó mesa” ao olhar para os carros em cima da mesa, poderá querer referir que o carro está na mesa, ou seja, indica a localização de um objeto. Esta relação de palavras denomina-se por relação semântica (Sua-kay & Tavares, 2006).

Segundo Brown (1973) citado por Sua-kay & Tavares (2006) existem diversas relações semânticas nas produções de crianças na fase de combinação de duas e três palavras que expressam relações que abrangem objetos, ações, atributos, localizações ou posse. Assim, podem existir por exemplo relações semânticas tipo agente+ação (“bebé

chora”), ação+objeto (“lava a mão”). Todavia, as relações inicialmente formadas por combinações de duas palavras de conteúdo expandem-se progressivamente para designar um conjunto mais diversificado de relações, como por exemplo na relação objeto+local (“mala mesa”) com a junção da locução prepositiva “mala em cima da mesa”.

Como demonstramos, a aquisição das palavras e dos seus significados constitui um processo complexo que envolve as representações cognitivas, a capacidade da criança para analisar, modificar e elaborar as suas representações internas. Todavia, podem existir diferenças significativas relativamente ao desenvolvimento lexical de crianças pertencentes à mesma faixa etária (Fletcher & MacWhinney, 1995).

A **pragmática** constitui a área que estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais e comunicativos (Crystal, 1995 citado por Firth & Venkatesh, 1999). Enquanto que a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica se dedicam ao estudo dos sistemas formais da língua e das regras de combinação dos mesmos, a pragmática centra-se na relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e na sua utilização em situações de uso (Faria *et al*, 1996). Assim, esta área refere-se ao conjunto de regras que regulam o uso intencional da linguagem, uma vez que se considera que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos (Acosta *et al*, 2003).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento do uso da linguagem na idade pré-escolar determina o início de alterações relevantes no domínio de uma comunicação eficiente exigida na conversação com os outros. Entre os três e os cinco anos através de um maior contacto com outras pessoas e, particularmente, com as vivências proporcionadas pelo jardim-de-infância, a criança amplia e aperfeiçoa as suas intenções comunicativas (Garvey, 1984). É ainda de realçar que a criança torna-se mais sensível às necessidades

do ouvinte, organiza e planeia a forma como explica acontecimentos ou pede informações e aprende a usar estratégias diferentes, de forma a transmitir as suas intenções. A criança aprende a chamar à atenção de forma socialmente admissível, sabe pedir informações, clarificações, autorização ou ajuda e consegue exprimir-se quando é oportuno. Por volta dos quatro anos podem observar-se formas delicadas para fazer pedidos e constata-se também a capacidade da criança chamar a atenção verbalmente ao utilizar o nome da pessoa, assim como cumprimentar.

Em suma, estas aprendizagens sociais assumem um papel preponderante na relação que a criança estabelece com os outros, uma vez que esta se torna cada vez mais eficaz e sensível ao que os ouvintes precisam saber, aumentando as suas funções comunicativas.

2.2) Desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI

Na Trissomia XXI existe uma alteração generalizada do Sistema Nervoso Central, a nível das comunicações interneurais, devido à presença dos três cromossomas no par 21. Estes indivíduos possuem um cérebro mais pequeno e existem variações no tamanho e funcionamento de alguns lobos. Outro aspeto relevante diz respeito ao aumento do tempo de resposta do cérebro perante os estímulos do meio. Como consequência todas as crianças com Trissomia XXI apresentam um atraso significativo a nível da linguagem, com maior compromisso na linguagem expressiva, a nível de conteúdo e inteligibilidade (Leshin, 2002). Pelo que não é de estranhar o facto de, no desenvolvimento da linguagem destas crianças existir uma notória discrepância entre a linguagem compreensiva e a linguagem expressiva.

Embora se processe a um ritmo mais lento, a linguagem compreensiva segue as mesmas etapas do desenvolvimento da linguagem da criança dita normal, à exceção da

compreensão das ordens complexas e aquisição de vocabulário. Em contrapartida, na linguagem expressiva existe um atraso significativo desde os primeiros anos de vida, sendo frequente a existência de substituições de fonemas que alteram a inteligibilidade do discurso. Estas lacunas existentes a nível da linguagem expressiva estão relacionadas com as alterações resultantes das características anatómicas habitualmente presentes nas pessoas com Trissomia XXI, nomeadamente as alterações na cavidade oral (mais pequena), macroglossia, outras estruturas responsáveis pela articulação, respiratórias, sucção e deglutição. Assim, a melhoria da sensibilidade e dos movimentos dos órgãos orofaciais é fundamental para a consequente adequação de tónus, postura e mobilidade, que terá repercussões a nível da fala.

Segundo Chapman (1997), o desenvolvimento da linguagem e a sua aquisição requerem capacidade de raciocínio, compreensão de conceitos e memória, tal como foi referido anteriormente, na criança com Trissomia XXI são notórias dificuldades ao nível da generalização, memória auditiva a curto prazo, processamento auditivo (que é mais lento e existe dificuldade na receção, interpretação e resposta), seleção da palavra correta (que aumenta com o comprimento e complexidade da palavra) e pensamento abstrato (nas relações, conceitos, princípios – metalinguagem) e, por isso, estas lacunas irão interferir no ritmo de aprendizagem.

É ainda de salientar que as características da linguagem da criança com Trissomia XXI podem apresentar uma grande variabilidade. Lima (2000) salienta algumas particularidades que permitem efetuar uma diferenciação quanto ao tipo de atraso de desenvolvimento da linguagem, existindo diferentes graus de acordo com o comprometimento das diversas dimensões linguísticas, ou seja, pode existir um atraso ligeiro, moderado ou severo.

O atraso ligeiro da linguagem a nível fonológico caracteriza-se pela omissão da segunda consoante em casos de CCV (ex.: “pato” em vez de *prato*); ausência da vibrante múltipla /R/, bem como pela substituição de alguns fonemas como o /s/ pelo /t/, /l/ ou /d/, existindo usualmente uma redução silábica, sobretudo nas palavras trissilábicas ou polissilábicas, alternando por vezes a sua sequência. Quanto à semântica verifica-se que a congruência dos seus conteúdos é mais pobre, bem como o seu léxico. A nível da morfossintaxe e pragmática o seu desenvolvimento ocorre normalmente.

De acordo com Lima (op. cit.) no atraso moderado da linguagem constata-se, a nível fonológico, a omissão das fricativas (/f/, /s/, /j/ e /z/), as líquidas (/r/ /R/ e /l/), assim como de algumas consoantes no início da palavra, sendo a estrutura CV /CV a mais frequente. Na semântica evidenciam melhores resultados em termos de compreensão, uma vez que na expressão apresentam um léxico reduzido. Relativamente à morfossintaxe, existe uma fraca utilização de pronomes, advérbios e a constituição das frases é bastante elementar. Por fim, na pragmática a expressão verbal é acompanhada de uma grande utilização de gestos. Contudo, estas crianças evidenciam lacunas a nível da interação social como consequência dos problemas existentes a nível articulatório, associação de conceitos e domínio dos mesmos.

O atraso de linguagem severo caracteriza-se a nível fonológico pela existência de graves dificuldades. Na semântica manifestam dificuldades quer em termos de compreensão, quer de expressão, existindo a utilização de frases fixas. A nível pragmático o discurso é essencialmente baseado em si e nas suas vivências. Assim, verifica-se que no atraso severo da linguagem o discurso da criança é constituído essencialmente por palavras isoladas, existindo graves dificuldades a nível fonológico e, por isso, estas lacunas têm repercussões a nível da inteligibilidade e, consequentemente, na interação da criança com os outros.

Segundo Jakubovicz & Cupello (1996) para falar é necessário selecionar os signos linguísticos (a palavra), que por sua vez funcionam como forma de expressão do pensamento. Posteriormente, ocorre a seleção de padrões sensório-motores correspondentes à articulação verbal. Rocha (1999) acrescenta ainda que o controle dos músculos orofaciais é efetuado pela área de Broca, uma vez que esta área é responsável produção dos vários fonemas que constituem as palavras. Por outro lado, verifica-se ainda que aproximadamente 67% crianças com Trissomia XXI apresentam flutuações de audição e, por isso, irão manifestar dificuldades na discriminação auditiva dos sons, comprometendo o desenvolvimento fonológico. Neste sentido, existe uma estreita relação entre percepção e produção, uma vez que os ouvintes recorrem ao conhecimento da articulação/produção de sons ou de sequências para a sua percepção.

Nesta perspectiva, para aprender a falar é necessário ouvir o que é dito, focar os objetos, receber e interpretar as informações relativamente às sensações do toque dentro e à volta da boca (ação motora) e, posteriormente, toda a informação têm que ser processada, compreendida de forma a proporcionar uma aprendizagem e reprodução quando desejada.

2.2.1) Desenvolvimento normal da linguagem vs desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI

O desenvolvimento da linguagem na criança dita normal e na criança com Trissomia XXI segue, de um modo geral, as mesmas etapas a nível da semântica, morfo-sintaxe, pragmática e fonologia. Todavia, são evidentes algumas discrepâncias em termos do período em que a criança atinge determinada competência. Uma vez que os papéis a que somos chamados a desempenhar na sociedade estão muito relacionados com escalão etário (aos três anos inicia-se a pré-escola, aos seis anos as exigências

enquanto estudante, aos dezoito espera-se que se consiga ter capacidade para eleger quem nos governa) pensa-se ser pertinente estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento da linguagem esperado para a criança normal e o esperado na criança com trissomia XXI.

Para tal recorremo-nos dos estudos de Rebelo & Vital (2006) e Sim-Sim (1998) sobre o desenvolvimento da linguagem, e os de Schwartz (2008) e Paul (2006) que apresentam os principais aspetos relacionados com o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI em período homólogo.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
0-6 meses	<u>Compreensão:</u> - Reage a sons; - Dirige o olhar e/ou cabeça para a origem dos sons. <u>Expressão:</u> - Choro diferenciado de acordo com as necessidades sentidas; - Produção dos fonemas /p/, /m/ e /t/ sozinho ou em interação.	<u>Compreensão:</u> - Reage a sons; - Olha em direção à voz dos pais. <u>Expressão:</u> - Choro diferenciado de acordo com as necessidades sentidas.

Através da análise da tabela verifica-se que dos 0 aos 6 meses a criança dita normal e a criança com Trissomia XXI reagem a sons, estando as principais diferenças relacionadas com a expressão, uma vez que a criança dita normal inicia a produção de

alguns fonemas no decorrer da interação. Em termos expressivos constata-se que na criança com Trissomia XXI o choro é a principal forma de comunicar com os outros e de transmitir as suas necessidades.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
6-12 meses	<u>Compreensão:</u> - Reage ao seu nome; - Identifica objetos comuns; - Compreende ordens simples (ex.: “Dá-me....”). <u>Expressão:</u> - Utilização de sons para chamar à atenção; - Período da lalação (até 9/10 meses); - Produção das primeiras palavras; - Utilização da expressão facial para comunicar; - Imitação de variações tonais e de ritmos.	<u>Compreensão:</u> - Dirige o olhar e/ou cabeça na direção da fonte sonora; - Olha para pessoas familiares quando nomeadas. <u>Expressão:</u> - Emite sons guturais; - Ri, sorri e grita quando brinca.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem dos 6 aos 12 meses verifica-se que a criança com desenvolvimento normal da linguagem consegue reagir ao nome e identificar objetos do dia-a-dia, cumpre ordens simples e começa a dizer as

primeiras palavras. Em contrapartida, a criança com Trissomia XXI reage aos sons do dia-a-dia e à voz de familiares (dirige o olhar) e emite os primeiros sons, estando aquém do esperado para a sua idade cronológica.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
12-18 meses	<u>Compreensão:</u> - Identifica um maior número de objetos; - Percebe verbos de ações; - Imita ações do adulto. <u>Expressão:</u> - Aumento do vocabulário (50-100 palavras); - Repete palavras familiares; - Utiliza palavras-chave.	<u>Compreensão:</u> - Está atento aos sons do seu dia-a-dia; - Reconhece o seu próprio nome; <u>Expressão:</u> - Imita sons produzidos pelos adultos; - Palra;

Dos 12 aos 18 meses continua a ser notório o atraso de desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI, uma vez que neste período as crianças com este síndrome conseguem melhorar as tarefas de compreensão (identificação), palram e, por vezes surgem as primeiras palavras, enquanto na criança dita normal ocorre um aumento significativo a nível das competências referentes à compreensão e a nível expressivo existe um aumento do léxico ativo e o seu discurso começa a ser constituído por palavras-chave.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
18-24 meses	<u>Compreensão:</u> - Identifica imagens de objetos comuns; - Aponta para algumas partes do corpo; - Percebe relações semânticas de duas palavras (ex.: agente+ação...); - Responde sim e não. <u>Expressão:</u> - Imita sons de animais; - Faz frases de duas palavras; - Aumento do vocabulário (200 a 300 palavras); - Utiliza o próprio nome quando se refere a si.	<u>Compreensão:</u> - Identifica algumas partes do corpo; - Identifica alguns objetos de uso comum; - Identifica fotografias de pessoas familiares/objetos de uso comum. <u>Expressão:</u> - Palavra contínua e melodiosamente; - Comunica recorrendo a gestos e vocalizações; - Por vezes surgem as primeiras palavras (existe grande variabilidade).

Durante este período a criança dita normal evidencia um aumento significativo do léxico ativo e existe um acréscimo do número de constituintes das frases. Nas crianças com Trissomia XXI verifica-se que é durante este período que surgem as primeiras palavras, continuando a aumentar a discrepância relativamente às crianças pertencentes à mesma idade cronológica.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
24-36 meses	<u>Compreensão:</u> - Associação de palavras de ação às respetivas imagens; - Reconhece grande, pequeno e muito; - Aponta para cores primárias. <u>Expressão:</u> - Nomeia e descreve objetos do seu quotidiano; - Constrói frases de quatro palavras; - Faz perguntas simples.	<u>Compreensão:</u> - Identifica animais através do som; - Identifica um maior número de objetos de uso comum e partes do corpo; - Reage a canções (faz alguns gestos associados a determinada canção). <u>Expressão:</u> - Imita alguns sons dos animais; - Utiliza algumas palavras com significado; - Nomeação de algumas palavras com construção silábica CV; - Faz reduções silábicas frequentemente.

No período dos 24 aos 36 meses nas crianças com desenvolvimento normal da linguagem ocorre um aumento da complexidade das tarefas em termos compreensivos e consegue construir frases e descrever pequenos acontecimentos. Por outro lado, na criança com Trissomia XXI, em período homólogo, são notórias melhorias a nível da

compreensão (tarefas de identificação) e começa a produzir palavras com estrutura silábica Consoante-Vogal, encontrando-se no entanto aquém do esperado tendo em consideração a sua faixa etária.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
36-48 meses	<u>Compreensão:</u> - Responde a perguntas com “Quem”, “Onde”, “O quê”; - Adquire algumas noções espaciais; - Conhece algumas formas geométricas. <u>Expressão:</u> - Utiliza questões com “Quem”, “Onde”, “O quê”; - Melhoria da inteligibilidade do discurso.	<u>Compreensão:</u> - Identifica um maior número de objetos e imagens de uso comum; - Reconhece a função de alguns objetos de uso comum; - Cumpre algumas ordens simples. <u>Expressão:</u> -Aumento do vocabulário; - Tenta repetir as palavras que são verbalizadas.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem normal dos 36 aos 48 meses torna-se evidente que existe um aperfeiçoamento a nível compreensivo e expressivo. Por outro lado, na criança com Trissomia XXI são notórias aquisições importantes em termos de identificação de objetos, execução de ordens e aumento de vocabulário.

Apesar destas novas aquisições serem relevantes, constata-se que o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia se processa a um ritmo mais lento.

Idade Cronológica	Aquisição e desenvolvimento normal da linguagem	Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI
48-60 meses	<u>Compreensão:</u> - Executa ordens complexas; - Adquire as noções espaciais. <u>Expressão:</u> - Nomeia cores e formas; - Pergunta o significado de novas palavras; - Articula corretamente a maioria dos fonemas.	<u>Compreensão:</u> - Identifica um maior número de objetos e imagens; - Cumpre ordens simples. <u>Expressão:</u> -Aumento do léxico ativo, embora seja frequente a ocorrência de processos fonológicos; - Constrói frases mais completas, sendo usual a ausência de partículas de ligação.

Por último, através da análise desta tabela pode concluir-se que dos 48 aos 60 meses a criança dita normal executa ordens complexas, adquire as noções espaciais e melhora a articulação verbal, enquanto que a criança com Trissomia XXI encontra-se num nível de desenvolvimento linguístico correspondente aos 36 meses.

Como atrás referimos, existem diferenças no desenvolvimento das crianças com Trissomia XXI desde o primeiro período de vida, dada a imaturidade neurológica do bebé. Embora estes autores salientem os principais aspetos a ter em consideração nas

diferentes faixas etárias, existem diversos fatores que podem interferir no desenvolvimento da linguagem, como por exemplo, o meio - estimulação a que a criança está exposta, características físicas e de saúde.

Além disso, os indivíduos com Trissomia XXI apresentam características muito peculiares, pelo que se deverá ter em conta cada uma delas para que se proceda a uma atuação adequada a todos os níveis.

2.2.2) Intervenção na linguagem da criança com Trissomia XXI

Para os profissionais que trabalham com a criança com Trissomia XXI, e que pretendem estimular o desenvolvimento da linguagem, é fundamental identificar as suas principais etapas do desenvolvimento da linguagem (tanto na criança dita normal como na criança com Trissomia XXI). Uma vez que na criança com Trissomia XXI estes períodos estão desajustados no tempo, deve ter-se em consideração as suas características. Assim, para que a criança desenvolva competências linguísticas é imprescindível a existência de um programa de estimulação com objetivos e estratégias específicas, bem como condições educativas que promovam as suas potencialidades.

Segundo Chapman (1997) na intervenção com crianças com Trissomia XXI é indispensável ter em conta os seguintes aspetos:

- a resposta ocorre de forma mais lenta;
- o contacto ocular e a comunicação a partir da visualização do rosto e das suas expressões são determinantes;
- as atividades a realizar devem ser apresentadas uma de cada vez;
- proporcionar várias experiências ao nível da boca (diferentes texturas, consistências, etc.), face e resto do corpo, para um maior desenvolvimento cognitivo;

- realizar exercícios de motricidade orofacial (ex.: através da imitação de movimentos orofaciais) para proporcionar um aumento na percepção e discriminação intra-oral e, logo, facilitar o processo de articulação;

- o intervalo de atenção (que deve ser trabalhado ao longo da intervenção).

No ensino das primeiras palavras e conceitos é importante mostrar características dos mesmos (aparência, cheiro, sabor, função, forma – experiências sensoriais) e fornecer vários modelos do mesmo conceito. Além disso, é fundamental vivenciar no cotidiano os diferentes conceitos com objetos reais e o jogo simbólico com brinquedos (miniaturas), repetir a palavra que a criança quer dizer e seguir as suas iniciativas e fornecer-lhe pistas (físicas, imitação, fonema/sílaba inicial, frase incompleta, paralinguísticas) quando ela se esquece de uma palavra.

Embora os estudos sobre a consciência fonológica em crianças com Trissomia XXI ainda sejam recentes, estes apontam para a existência de uma correlação positiva entre níveis de consciência fonológica e habilidades de leitura, podendo ser utilizados como estratégias de intervenção.

A consciência fonológica ou metafonologia é um subtipo das habilidades metalinguísticas. Yavas & Haase (1988, citado por Pinto & Lamprecht, 2008) definem habilidade metalinguística como a capacidade do ser humano de tratar a linguagem como um objeto de análise e reflexão, a qual pode ser observada em situações em que o indivíduo emite julgamentos sobre as unidades linguísticas.

Gough *et al* (1996) mencionam que a consciência fonológica é constituída por um conjunto de capacidades heterogêneas que manifestam uma estrutura hierárquica, iniciando com a consciência de unidades mais globais (que as frases são constituídas por palavras) até chegar à consciência dos segmentos fonémicos da fala (que as sílabas são constituídas por fonemas). Estas habilidades podem ser testadas através de diversas

tarefas, tais como a segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição em cada um dos níveis.

Assim, a consciência fonológica também é considerada como um dos três níveis de processamento fonológico que apresentam relações com as habilidades de leitura e escrita (Torgesen *et al* 1994; Capovila & Capovilla, 2004 citado por Pinto & Lamprecht, 2008). Os outros dois níveis são o acesso ao léxico mental e a memória de trabalho fonológica. Entendem-se, por processamento fonológico, as operações mentais com base na estrutura fonológica da linguagem oral.

Dentro dessa perspectiva, a relação entre consciência fonológica e alfabetização é de consequência, sendo o conhecimento das características da escrita que tornará possível a consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007; Read *et al*, 1986; Goswami & Bryant, 1990 citado por Pinto & Lamprecht, 2008). Por outro lado, a consciência fonológica constitui um pré-requisito para a alfabetização, uma vez que níveis mais desenvolvidos de consciência fonológica levam melhores habilidades de leitura e escrita, tanto nas crianças com desenvolvimento normal, como nas crianças com Trissomia XXI.

Troncoso & Cerro (2004) reforçam ainda que por volta dos 4 anos, a leitura e escrita podem constituir uma ferramenta útil na aquisição da linguagem expressiva, devendo adaptar-se às habilidades cognitivas da criança com Trissomia XXI, tendo sempre em consideração as suas características de forma a estimular o desenvolvimento cognitivo posterior (aumentar a memória a curto e a longo prazo, a aquisição de conceitos e a capacidade de correlação).

De acordo com alguns neurobiólogos, o cérebro necessita de informação que beneficie o seu próprio desenvolvimento e quanto mais estruturada se encontrar essa informação, melhor será esse desenvolvimento. Assim, na criança com Trissomia XXI

deve existir um trabalho constante de forma a reforçar a abertura e a estruturação de redes e circuitos sinápticos (Troncoso & Cerro, 2004).

Para que a criança com Trissomia XXI consiga alcançar as diversas etapas é fundamental a existência de métodos de ensino bem estruturados e ajustados às necessidades da criança.

Para tal, a leitura compreensiva vai proporcionar à criança com Trissomia XXI um enriquecimento semântico, aperfeiçoamento da capacidade sintáctica e da articulação verbal, uma vez que ao contactar com a palavra escrita, ao contrário do que acontece na oralidade (substituição/omissão de fonemas e sílabas), a criança vai esforçar-se para ler corretamente as palavras e, conseqüentemente, vai articulá-las de uma forma mais adequada (Troncoso & Cerro, op.cit).

2.3) Características específicas do Programa de Estimulação direcionado para a Criança com Trissomia XXI

Para que a criança com Trissomia XXI atinja as diversas competências linguísticas, os professores em conjunto com outros profissionais devem perspetivar e desenvolver programas de intervenção que desenvolvam e estimulem o desenvolvimento linguístico da criança com Trissomia XXI.

De acordo com Correia (2003) este processo deve ser sistematizado e a recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, deve ser o mais detalhada possível para que posteriormente exista uma discussão dos dados obtidos e sejam elaborados planos de intervenção eficazes, tendo sempre em consideração as características particulares da criança.

Sampedro *et al* (1993) e Troncoso & Cerro (2004) corroboram a opinião de que as crianças com Trissomia XXI revelam dificuldade em reter as respostas mesmo após

uma análise pormenorizada, o que terá consequências a nível qualidade da resposta dada, bem como a existência de uma maior quantidade de erros. Estes autores consideram, ainda, que como as crianças com Trissomia XXI se concentram por períodos mais curtos de tempo, irão manifestar dificuldades na execução de tarefas mais complexas e que exijam maior concentração. Assim, torna-se imprescindível a existência de metodologias específicas e adequadas a cada criança, pois só assim é que será possível minimizar o impacto deste síndrome.

Também chamam a atenção para o facto do lento desenvolvimento intercomunicativo das estruturas nervosas do cérebro destas crianças prejudicar as áreas corticais de associação, o que implica a existência de um atraso no desenvolvimento da capacidade perceptiva. Como consequência, a nível da perceção auditiva, estas crianças não captam bem todos os sons e, por isso, o processamento da informação não é adequado o que pode ter repercussões tanto na resposta às ordens dadas, como em seguir instruções.

Os autores supra mencionados realçam ainda que estas crianças têm pouca memória auditiva sequencial o que dificulta a retenção de ordens complexas, sendo indispensável fornecer uma ordem de cada vez para que consigam realizar com sucesso o que foi solicitado, pelo que se torna imprescindível criar estratégias e fornecer várias instruções em sequência.

Por outro lado, como a discriminação permite detetar semelhanças e diferenças e responder de um modo distinto perante o que é compreendido, deve-se incidir a estimulação na aprendizagem discriminativa, que possibilitará à criança, com Trissomia XXI, adquirir as bases para melhorar de forma indiscutível a sua linguagem.

No que diz respeito à memória, esta não pode dissociar-se dos outros processos cognitivos, tais como a atenção e a perceção. Tendo em conta os estudos de Sampedro

et al (1993), assim como os Lopez, (1995), nestas crianças existem algumas diferenças sobretudo nos procedimentos usados para organização das aprendizagens e memorizações, especialmente a nível da memória de curto e médio prazo, ausência de mecanismos que apreendam as tarefas, pois orientam-se especialmente através imagens concretas em vez de conceitos abstratos. Daí a importância da utilização de diversos instrumentos pedagógicos que reforcem a memória visual da criança, sendo esta uma potencialidade a ser explorada.

Tal como foi referido, é imprescindível ter em consideração as características específicas e individuais de cada criança e delinear objetivos de aprendizagem que contemplem uma melhoria ao nível da linguagem e comunicação em geral, porque assim se irá beneficiar a autonomia da criança.

De acordo com diversos estudos (Troncoso & Cerro, 2004; Flórez & Troncoso, 1991; Dierssen, 1994), o trabalho desenvolvido com a criança com Trissomia XXI deve iniciar-se nos primeiros anos de vida (preferencialmente ainda em bebé), uma vez que uma das características primordiais desta primeira fase de vida da criança está diretamente relacionada com a plasticidade cerebral e, por isso, a possibilidade de influenciar de forma a obter um bom desenvolvimento biológico cerebral que constituirá a base estrutural para o desenvolvimento da criança. Posteriormente, as alterações produzidas são mais pequenas quer a nível das estruturas, quer no que se reporta à neuroquímica cerebral.

Neste sentido, a intervenção deve incidir na promoção de um ambiente mais estimulante, que facilite o desenvolvimento das potencialidades da criança e, conseqüentemente, atinja bons resultados.

Estes autores destacam ainda que o objetivo fundamental é que a criança com Trissomia XXI transponha as sucessivas fases do seu desenvolvimento da forma mais

adequada possível, com o mínimo de atraso em relação aos progressos obtidos nas crianças sem atrasos de desenvolvimento pertencentes à mesma faixa etária.

De acordo com Troncoso & Cerro (2004) os programas para crianças com Trissomia XXI diferem dos programas normais em termos de estrutura, sistematização, sendo crucial a decomposição dos objetivos em maior número de passos intermédios ou objetivos parciais mais pequenos. Assim, é imprescindível que existam adaptações curriculares para cada aluno com Trissomia XXI, utilização de estratégias e objetivos diferenciados que estejam direcionados especificamente para a criança e exista interação entre todos os intervenientes no processo, de forma adequar o currículo à situação real do aluno.

Para os autores, o objetivo primordial dos educadores e profissionais deve centrar-se na identificação dos pontos fortes e fracos de forma a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a escolher as estratégias mais adequadas para que no futuro se tornem independentes. É ainda de realçar que, de acordo com Buckley (1992), as crianças com Trissomia XXI podem evidenciar uma certa assincronia na sua maturidade e nas suas aquisições, ou seja, podem apresentar um nível mais baixo numa área e estarem preparados para avançar mais numa outra área. Por isso, considera-se fundamental permitir que o aluno evolua nas áreas mais fáceis para si, mas sempre sem descurar a realização de um trabalho mais elaborado nas suas áreas fracas. Deste modo, a auto-estima da criança aumentará e, ao mesmo tempo, poderá verificar-se um avanço na área de maior atraso.

Segundo Troncoso & Cerro (2004) muitos dos casos de insucesso escolar surgem devido à falta de programas elaborados e adaptados às necessidades específicas do aluno, por isso, para que o professor e os técnicos intervenientes conduzam o aluno ao sucesso é imprescindível que estes sejam observadores flexíveis e criativos.

Todas as crianças apresentam melhores resultados se as estratégias utilizadas tiverem em consideração as suas dificuldades. Esta situação também se verifica nas crianças com Trissomia XXI pelo que os profissionais devem colocar em prática planos de intervenção educativa específicos e que contemplem as características peculiares e específicas destas crianças.

Os autores supra citados referem que, a elaboração de um programa deve contemplar as seguintes características: contemplar objetivos claros e específicos; conhecimento por todos os adultos com um papel preponderante na vida da criança da programação elaborada; atenção à observação pormenorizada da criança e ao registo diário dos comportamentos; avaliação dos resultados a curto prazo; alteração imediata quando se supera o objetivo ou se observa um erro de programação e quando o aluno não progride.

Para estes autores, uma das formas de evitar o fracasso do aluno é a realização de um trabalho contínuo, sendo necessário um maior período de tempo para a realização e repetição das atividades. Contudo, para evitar a rotina e o desinteresse da criança deve existir criatividade por parte dos professores/técnicos, ou seja, é importante a variabilidade de materiais de forma a que estes sejam atrativos e estimulantes.

Em suma: Na elaboração do programa educativo, os profissionais quando trabalham com estas crianças devem contemplar os seguintes aspetos

no que respeita ao traçado dos objetivos:

- Que estes sejam funcionais para aquele momento da vida da criança;
- Que constituam a base para futuras aquisições fundamentais para a vida futura da criança;

- Que sejam úteis e determinantes para o desenvolvimento das capacidades da criança, nomeadamente a nível da atenção, memória, percepção, pensamento lógico, compreensão, entre outros;
- Que proporcionem diversos tipos de experiências de forma a favorecer novas aprendizagens.

Na que concerne à escolha de estratégias de intervenção:

- Inicialmente trabalhar por períodos curtos, e ir aumentando gradualmente o tempo de trabalho;
- Utilizar materiais atrativos e diversificados para que a criança tenha interesse pela atividade;
- Orientar e supervisionar a realização das atividades até que a criança seja capaz de executá-las sozinha;
- Repetir várias vezes as tarefas já realizadas, para que o objetivo seja adquirido e para que, posteriormente, a criança se recorde como se fazem e para que servem as tarefas anteriormente realizadas;
- Auxiliar a criança para que esteja atenta a todos os acontecimentos que ocorrem ao seu redor e para que aprenda a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula;
- Incentivar a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas, assim como proporcionar-lhe oportunidades de resolver situações de vida diária (o adulto não se deve antecipar ou responder por ela);
- Dar reforço positivo à criança, congratulando-a quando executa uma atividade com sucesso;
- Delinear atividades nas quais intervenha ou actue como agente principal;

- Seleccionar as tarefas e distribuí-las adequadamente no tempo disponível para que a sua execução de forma a não se tornar demasiado cansativa.

Perante o exposto, pode concluir-se que as crianças com Trissomia XXI conseguem aprender e executar atividades com sucesso, sendo essencial ter em atenção as suas características específicas, o ajuste de metodologias educativas e materiais, de forma a melhorar não só diversas competências mas também fomentar a autonomia, e aumentar a motivação da criança.

Para além do apontado, para que as crianças com Trissomia XXI consigam alcançar os objetivos delineados, o professor/profissionais que trabalham com elas devem partir do pressuposto que precisam de avançar pouco a pouco, sendo fundamental elaborar etapas intermédias, antes de atingir um objetivo mais geral.

III. Estudo Empírico

3) Metodologia

Segundo Bénard da Costa (1999, pp. 25), *“a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade”*. Correia (2003) reforça a tese que a escola Inclusiva pretende aumentar a participação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), independentemente do nível académico e social, mas sempre tendo em atenção que a criança/jovem recebe todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

Ainda de acordo com este autor, o conceito de Educação Inclusiva baseia-se em diversos aspetos, designadamente, que os alunos com NEE têm o direito, sempre que possível, a ser educados em ambientes inclusivos; estes alunos conseguem aprender e contribuir para a sociedade em que estão inseridos; devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso; direito a serviços de apoio especializado e a um currículo diversificado.

No seguimento da noção de escola Inclusiva surge o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que introduz a definição da população alvo da Educação Especial e os seus objetivos, ou seja,

“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação,

da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial” (Decreto- Lei nº 3/2008, 2008, p. 155).

De acordo com as recomendações do Ministério de Educação os resultados da avaliação de um aluno deverão estar codificados com base na referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (CIF).

Como temos vindo a mencionar diversos autores destacam a existência de características específicas na linguagem da criança com Trissomia XXI que justificam a elaboração de um protocolo de intervenção, quer a nível de avaliação, quer de planeamento da intervenção. Neste sentido, para a realização deste projeto será efetuado um estudo de natureza empírica, sustentado fundamentalmente no trabalho de campo e que pretende contribuir para a elaboração de um protocolo de intervenção, através de um estudo de caso que inclui um plano de intervenção, que tem como principal objetivo promover o desenvolvimento da linguagem de uma criança com Trissomia XXI. Esse plano de intervenção será alvo de um questionamento e reflexão simultâneo à sua aplicação, pois a investigação qualitativa em educação exige que o investigador se interrogue de forma a que possa melhorar a compreensão e interpretação do seu objeto de estudo, e o contexto que o envolve, tal como defende Bogdan & Biklen (1994).

3.1) Opções metodológicas

O modelo de investigação terá um carácter qualitativo, mais precisamente o estudo de caso, uma vez que permite uma análise minuciosa acerca das características do objeto de estudo. Acrescenta-se, ainda, que de acordo com Coutinho & Chaves

(2002) este tipo de metodologia permite efetuar uma análise pormenorizada de um caso (ou pequeno número de casos) no seu contexto natural, ou seja, exige uma recolha profunda de dados envolvendo diversas fontes de informação.

Segundo Fidel (1992), o principal objetivo no Estudo de Caso é compreender o acontecimento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. Assim, através deste tipo de estudo é possível relatar como sucederam os acontecimentos, descrever situações, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Com base nos fundamentos apresentados, este estudo contemplará e uma avaliação informal que se fundamenta na observação da criança em diferentes contextos (no jardim-de-infância, e em casa) e uma avaliação formal da linguagem com base em provas standardizadas.

Através da utilização desta metodologia torna-se viável efetuar uma análise pormenorizada acerca das características do “caso”, nomeadamente o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI, sendo permissível explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar o objeto de estudo (Gomez *et al*, 1996).

De acordo com Yin (1994) o Estudo de Caso é uma metodologia adequada quando as questões do “como” e “porquê” são primordiais, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e o objeto de estudo é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias diversas fontes de evidência para o caracterizar. Este autor salienta ainda que o estudo de caso tem por objetivo um fenómeno contemporâneo da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto são nitidamente demarcadas e o investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

Pensamos que esta metodologia se adequa ao problema em questão uma vez que se gostaria que a nossa prática (o objeto em estudo a ela se repercute) fosse fonte de aprendizagem. Julgamos que o “como” se justifica pela análise da réplica de estratégias levadas a cabo com sucesso na intervenção de crianças com características idênticas, e o “porquê” se encontra nas dúvidas que encontraremos ao longo do processo.

De acordo com Coutinho & Chaves (2002), dada a diversidade de casos e objetivos podem definir-se três tipos de estudo de caso:

- intrínseco - quando o investigador deseja obter uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação instrumental e coletivo;

- instrumental - quando um caso é examinado para proporcionar uma introspeção acerca de um assunto, assim como um conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, funcionando como um instrumento que permite compreender outro fenómeno;

- coletivo - quando o caso instrumental se estende a vários casos, permitindo através da comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

Com base nestes autores verifica-se que o estudo do caso no qual nos debruçamos apresenta características de estudo de caso instrumental, pois irá ser realizada uma reflexão acerca de um caso específico de Trissomia XXI. Desta forma, pretende-se ainda encontrar procedimentos de intervenção que possam ser contemplados em futuros planos de intervenção de outras crianças que evidenciem características semelhantes.

3.2) Problemática e sua Contextualização

A problemática que será abordada neste projeto de investigação diz respeito à análise da eficiência de um protocolo de intervenção para uma criança com Trissomia XXI, que promoveu o desenvolvimento linguístico da referida criança, de forma a verificar se pode ser transposto numa outra criança com características análogas.

Nesta perspectiva, considera-se fundamental aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem das crianças da Trissomia XXI, uma vez que diversos estudos realizados corroboram o fato destas crianças evidenciarem atrasos significativos, em todas as áreas do desenvolvimento comparativamente com as outras crianças da mesma faixa etária. Estas discrepâncias são notórias desde o primeiro ano de vida, visto que o desenvolvimento da criança com Trissomia XXI ocorre de uma forma mais demorada (Lopez, 1995; Sampedro *et al*, 1993). No que diz respeito à linguagem, todas as crianças com Trissomia XXI apresentam um atraso significativo, com maior compromisso na linguagem expressiva, nível de conteúdo e inteligibilidade (Leshin, 2002).

Com base nesta constatação este estudo pretende aprofundar as seguintes questões:

- Será que o protocolo de intervenção abrange referências teóricas consideradas importantes para a intervenção com a criança com Trissomia XXI?
- Será que esse protocolo poderá ser transposto para outra criança, constituindo uma referência para as equipas de trabalho com essas crianças?

Após a intervenção será efetuada uma reavaliação do caso de forma a verificar se existiu evolução, sendo realizada uma comparação do desenvolvimento linguístico da criança com o que está descrito na literatura, bem como com os resultados obtidos na primeira criança que foi intervencionada com este plano.

3.3) Questões e Objetivos da Investigação

Como trabalho de investigação que é, torna-se imprescindível o questionamento em torno de uma problemática. Assim sendo, a principal questão de investigação subsequente é a seguinte: Será possível transpor um protocolo de intervenção (e os procedimentos de intervenção) que promoveu o desenvolvimento da linguagem de uma criança com Trissomia XXI, para outra com as mesmas características?

Desta questão geral extraem-se outras questões mais específicas:

- Será que esses procedimentos deverão ter em conta o plano de ação e a avaliação?
- Será possível transpor para o plano de intervenção de uma criança com trissomia XXI os objetivos e estratégias do plano de intervenção que promoveu o desenvolvimento da linguagem de uma criança com Trissomia XXI para outra com as mesmas características e obter resultados similares?

De um modo geral, este estudo de caso pretende proporcionar estratégias de intervenção que também poderão ser utilizadas por outros profissionais, nomeadamente pelo professor de Educação Especial, Educador de sala, bem como pelos pais que desempenham um papel crucial em todo o desenvolvimento da criança com Trissomia XXI de forma a contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança com Trissomia XXI e a minimizar as lacunas existentes.

3.4) Amostra/Unidades de Análise

Segundo Gomez *et al* (1996 citado por Coutinho & Chaves, 2002) um estudo de caso deverá ter um carácter crítico, ou seja, permitir confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objeto que está a ser estudado, contribuindo assim para a

construção teórica do respetivo domínio do conhecimento. Punch (1998 citado por Coutinho & Chaves, 2002) salienta que de acordo com os objetivos do estudo e da forma como esses dados são analisados existem duas formas de tornar os resultados de um estudo de caso generalizáveis, ou seja, através da conceptualização e do desenvolvimento de proposições ou hipóteses. Assim, na conceptualização o investigador pretende sobretudo interpretar em detrimento da descrição da maneira como alcança novos conceitos que expliquem algum aspeto particular do caso que analisa. Enquanto que para desenvolver proposições ou hipóteses o investigador baseia-se no seu caso, consegue avançar uma ou mais proposições/hipóteses novas que comparem conceitos ou fatores dentro do caso. Nestas duas situações as conclusões podem ser aplicadas e transferidas para outras situações de investigação.

Nesta perspetiva, neste estudo de caso não se poderá falar em amostra, mas sim em unidades de análise que irão confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas. Assim, este estudo contempla as seguintes unidades de análise:

- avaliação das características específicas de linguagem de duas crianças com Trissomia XXI;
- planeamento do programa de intervenção para o desenvolvimento da linguagem de crianças com trissomia XXI;
- avaliação da evolução do plano de intervenção e análise do desenvolvimento da linguagem das duas crianças com trissomia XXI intervencionadas.

Espera-se que o estudo destas unidades de análise permitam verificar as seguintes hipóteses:

- É possível encontrar instrumentos de avaliação que nos deem indicadores de confiança para a estimulação de linguagem da criança com trissomia XXI, se se tiver

como referência um quadro teórico que referenceie as características específicas dessas crianças;

- É possível traçar um plano de intervenção exequível nos diferentes contextos de vida da criança com trissomia XXI, se se tiver em conta os indicadores recolhidos da avaliação com instrumentos que observem as características específicas dessas crianças;

- É possível reconhecer os mesmos indicadores de sucesso na evolução da linguagem de duas crianças com Trissomia XXI cujo programa de estimulação teve por base o mesmo plano de avaliação e de intervenção.

4) Unidades de Análise

4.1) Avaliação das características específicas de linguagem de duas crianças com Trissomia XXI

4.1.1) Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com a CIF para se proceder à avaliação das funções e estruturas do corpo, primeira unidade de análise, é imprescindível conhecer as características específicas da criança e relaciona-las com o seu desenvolvimento global.

Segundo Sampedro *et al* (1997) para que se consigam obter dados acerca das aquisições e dificuldades na criança com Trissomia XXI deve ser efetuada uma avaliação detalhada dos aspetos referentes a cada uma das áreas de desenvolvimento, uma vez que a linguagem interliga-se com outras áreas do desenvolvimento nomeadamente autonomia, socialização, cognição.

Assim, uma avaliação detalhada de todas as áreas constitui um contributo essencial na intervenção com a criança, permitindo a realização de um trabalho em equipa transdisciplinar e com a família.

Neste sentido, através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II (Bellman, 2003) irá avaliar-se o desenvolvimento das diversas áreas do desenvolvimento. Esta escala de avaliação constitui um instrumento estandardizado que avalia o desenvolvimento infantil das crianças dos 0 aos 5 anos, permitindo identificar o nível de desenvolvimento da criança em nove áreas de competências: Controlo Postural Passivo, Controlo Postural Ativo, Competências Locomotoras, Manipulativas, Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal.

Por sua vez, para avaliar os diversos componentes da linguagem (fonologia, semântica, morfo-sintaxe e pragmática) da criança com Trissomia XXI foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Protocolo de Avaliação Oro-facial – PAOF (Guimarães & Grilo, 1995) - avalia a morfologia e a função da face, dos lábios, da mandíbula, da dentição, da língua, do palato duro e do palato mole.

Este protocolo justifica-se porque a avaliação clínica da motricidade orofacial constitui uma etapa crucial no processo de diagnóstico, uma vez que facilita a compreensão das condições anatómicas destes músculos. Como referimos no primeiro ponto do trabalho (pp.35), Chapman (1997) considera que na intervenção com crianças com Trissomia XXI deve de se ter em conta a motricidade orofacial para proporcionar um aumento na perceção e discriminação intra-oral e, logo, facilitar o processo de articulação, proporcionando desta forma um maior desenvolvimento cognitivo.

- Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC) em idade pré-escolar (Sua-Kay & Tavares, 2008) - permite identificar crianças que funcionam significativamente abaixo dos seus pares relativamente à linguagem; identificar áreas específicas fortes e fracas referentes à linguagem; promover evidência do progresso da intervenção e a obtenção de medidas fiáveis de linguagem em estudos e pesquisas.

De acordo com Bloom & Lahey (1978) citado por Bernstein & Tiegerman-Farber (2002), mencionados na parte teórica (pp. 18), a linguagem resulta de uma combinação de diversas componentes, categorizadas em três níveis: forma (fonologia, sintaxe e morfologia), conteúdo (semântica) e uso (pragmática). Como estas componentes se encontram aletradas na criança com Trissomia XXI, torna-se imprescindível a realização de uma avaliação utilizando o TALC.

Este instrumento é constituído por duas partes. A primeira parte avalia a compreensão através de 5 sub-testes: identificação de objetos, identificação de imagens, relações semânticas de duas palavras de conteúdo, relações semânticas de três palavras de conteúdo e frases complexas. Por sua vez, a segunda parte avalia a expressão também através de 5 sub-testes: nomeação de objetos, nomeação de imagens, frases absurdas, constituintes morfo sintáticos e intenções comunicativas.

- Teste de Articulação Verbal (Guimarães & Grilo, 1997) - permite avaliar de forma sistemática a capacidade de articulação dos sons da fala. Assim, através da aplicação deste teste é possível fazer um inventário dos sons produzidos pela criança e identificar possíveis perturbações articulatórias.

É ainda de realçar que paralelamente à observação formal existirá uma recolha de dados da atividade da criança.

4.1.2) Caracterização das crianças participantes

4.1.2.1) Apresentação dos dados da criança piloto - João

A. História de vida

O João (nome fictício), a quem foi aplicado este plano, tem 4 anos e 4 meses, reside com os pais e irmãos (uma irmã com 6 anos e um irmão com 8 anos), sendo uma família recetiva e colaborante à intervenção.

A criança foi sinalizada à Equipa de Intervenção Precoce da sua área de residência com nove meses, tendo iniciado o apoio no domicílio com a Educadora da Equipa. Atualmente, o João encontra-se integrado no jardim-de-infância da sua área de residência, usufruindo do apoio da Equipa de Intervenção Precoce, nomeadamente a

nível de Apoio Educativo, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Além disso, a criança tem o apoio da docente de Educação Especial sendo também acompanhada em consultas de Desenvolvimento, Oftalmologia e Pediatria.

Através da análise dos documentos existentes, constatou-se que o João nasceu de uma gestação de 38 semanas, de parto por cesariana, tendo sido diagnosticada Trissomia XXI livre à nascença. O João é uma criança meiga, simpática que colabora nas atividades, embora apresente algumas dificuldades em manter-se concentrada, distraindo-se facilmente e, por isso, seja imprescindível a supervisão do adulto para a conclusão das tarefas.

O desenvolvimento da motricidade global ocorreu tardiamente, pelo que a criança começou a andar por volta dos 26 meses. O João apresentou um tônus muscular mais baixo que o normal, algumas dificuldades a nível da coordenação e atraso na aquisição da posição sentado sem suporte (aos 12 meses), e passou da posição sentado para de pé aos 19 meses. Por outro lado, a nível da motricidade fina também foi notório a existência de um atraso de desenvolvimento desta competência, estando estas lacunas diretamente relacionadas com as características anatómicas da mão e a hipotonia muscular. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem verifica-se que também ocorreu um atraso sobretudo a nível da linguagem expressiva. As primeiras palavras surgiram tardiamente e, neste momento, embora tenha existido uma grande evolução em termos lexicais, a criança ainda apresenta um vocabulário abaixo do esperado para a sua faixa etária; a nível morfo-sintático utiliza essencialmente palavras-chave e existem lacunas a nível fonológico. Perante o exposto, verifica-se que o João apresenta um discurso por vezes ininteligível, uma vez que é frequente a ocorrência de processos fonéticos e fonológicos.

É ainda de salientar que de acordo com a documentação existente, o João apresenta dificuldades de concentração durante a execução das tarefas.

B. Avaliação do Desenvolvimento Global

A avaliação das competências no desenvolvimento infantil foi efetuada através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II (Bellman, 2003).

De acordo com a SGS II a nível das **competências locomotoras**, nomeadamente o movimento e equilíbrio verifica-se que a criança consegue andar sozinho com os pés afastados, contornar esquinas e parar bruscamente; apanha objetos do chão sem cair. Manifesta dificuldades em saltar, levantando os dois pés do chão; andar em bicos de pés; saltar ao pé-cochinho; andar pé ante pé e apoiar-se durante 8 segundos em cada um dos pés separadamente. É ainda de salientar que a criança já consegue subir escadas de mão dada, colocando dois pés em cada degrau ou agarrado ao corrimão, mas ainda revela dificuldade em subir escadas de forma confiante, colocando os 2 pés em cada degrau.

A nível das **competências manipulativas**, o João vira páginas de um livro, uma de cada vez, consegue colocar 10 pinos dentro de uma chávena em 30 segundos, contudo, não é capaz de colocar 8 pinos no tabuleiro em 30 segundos, o que significa que embora consiga o executar o pinçar, a criança não tem a força motriz suficiente para atachar o pino. Fez uma torre de 2 cubos e a nível do desenho faz rabiscos, movimentando o lápis de um lado para o outro, não realizando os rabiscos circulares, bem como o desenho da figura humana.

Nas **competências visuais**, em relação à função visual, o João volta-se na direção de uma luz difusa; fixa, por um breve período de tempo; segue com o olhar um

objeto que oscila num movimento pendular de 90° e 180°; converge os olhos quando o objeto se aproxima e aponta o dedo com precisão para um objeto pequeno. Relativamente à compreensão visual a criança aponta com o dedo para objetos distantes; mostra interesse por imagens; reconhece detalhes no livro de figuras; completa um quadro de encaixe com formas geométricas, mas ainda evidencia dificuldades em completar o quadro de encaixe com peixes e em combinar 2 cores, o que demonstra as fragilidades da criança a nível cognitivo. Assim sendo podemos afirmar que a criança apresenta competências visuais para discriminar objetos.

Relativamente às **competências na audição e linguagem**, o João vira a cabeça na direção da fonte sonora; está atento aos sons do seu dia-a-dia o que significa que na audição em termos de acuidade não é preocupante; assimilou as regras sociais mínimas pois utiliza o “não”/”adeus” e começa a cumprimentar. Em relação à consciência de si, reconhece o próprio nome e começa a identificar partes do corpo (indica 2 partes do corpo que são nomeadas e consegue indicar as partes do corpo de uma boneca). No que respeita ao conhecimento dos objetos do quotidiano compreende os nomes de objetos ou pessoas que lhe são familiares; consegue selecionar 2 objetos de um grupo de 4; mostra compreender as funções dos objetos utilizando figuras.

O João executa uma ordem com duas ações apesar de ainda estar a adquirir a competência de compreender os verbos, utilizando figuras que representam diferentes ações.

No que concerne às **competências da fala e linguagem**, o João comunica, recorrendo simultaneamente a gestos e vocalizações; utiliza mais de 7 palavras com significado; tenta repetir palavras que são verbalizadas por outros; nomeia objetos e figuras familiares. Todavia, o conhecimento de diversas rimas infantis, canções ou

anúncios ainda está em aquisição; apresenta dificuldades em juntar 2 ou mais palavras para construir frases simples; apresenta um discurso pouco inteligível.

Tendo em consideração a avaliação da linguagem utilizando provas informais, acrescenta-se ainda que o João apresenta um léxico ativo inferior ao esperado para a sua idade embora revele interesse em aprender palavras novas. De um modo geral, apresenta um discurso ininteligível, tanto para os familiares como para as outras pessoas, e a nível morfo-sintático a criança utiliza essencialmente um discurso telegráfico que se caracteriza pela utilização de palavras isoladas ou combinação de palavras, evidenciando dificuldades em produzir enunciados mais complexos.

Do ponto de vista fonológico existem diversas dificuldades na produção de alguns fonemas, sendo frequente a ocorrência de processos fonológicos, nomeadamente reduções silábicas, desvozeamentos, entre outros.

A consciência fonológica constitui outra das áreas fracas, assim como a pragmática, mais especificamente na compreensão do uso social do discurso e na utilização das diversas intenções comunicativas de forma correta.

A nível da motricidade orofacial, o João revela hipotonia, com maior dificuldade na função dos lábios e língua, sendo esta uma das características frequentes na Trissomia XXI.

De acordo com a SGS II nas **competências de interação social**, designadamente o comportamento social, constata-se que o João explora objetos do meio circundante; imita atividades da vida diária, mostra interesse pelos irmãos e companheiros de brincadeira. Nas competências relacionadas com o brincar, o João explora com interesse as propriedades e funcionalidades dos brinquedos e de outros objetos e brinca com satisfação sozinho ou junto a um familiar. Todavia, ainda demonstra falta de destreza

enquanto brinca (e.g. chutar uma bola) o que está relacionado com as características inerentes ao seu síndrome.

O João é uma criança simpática e alegre, participa nas atividades desenvolvidas no jardim-de-infância, no entanto manifesta pouca capacidade para manter a atenção necessária à realização das tarefas, concentrando-se por curtos períodos de tempo e, por isso, torna-se imprescindível a supervisão do adulto.

Voltando a ter como referência a escala SGS II, a nível da **autonomia**, mais especificamente a alimentação, verifica-se que o João agarra a colher; segura, morde e mastiga pequenos pedaços de comida; segura o copo com ambas as mãos e bebe sem derramar muito o líquido; segura a colher e lava a comida à boca com segurança. No que se reporta à higiene e vestir, a criança necessita de alguma ajuda no vestir, despir e para abotoar os botões. Manifesta dificuldade em calçar os sapatos, necessitando também de ajuda para atar os cordões e em identificar o sapato correspondente a cada pé. Relativamente ao controlo de esfíncteres ainda utiliza fralda tanto no período do dia como no período da noite.

No que diz respeito ao desenvolvimento esperado nas diferentes áreas, por volta dos 48 meses, verifica-se que conseguem a nível das competências locomotoras - correr, saltar, andar e correr em bicos de pés, saltar ao pé-coxinho e subir escadas, colocando um pé em cada degrau; manipulativas - construir uma torre com 7 cubos, uma ponte após demonstração, 3 degraus com 6 cubos após demonstração, imitar um traço, círculo, quadrado e a figura humana (ainda incompleta); na visão - completar o quadro de encaixe de figuras geométricas e o quadro de encaixe com peixes e combinar cartões com cores; audição e linguagem – compreensão de preposições, negação em frases negativas simples, comparações e executar uma ordem com 2/3 instruções; na fala e

linguagem – utilizar mais de 200 palavras com significado, construir frases simples, utilizar palavras interrogativas, pronomes pessoais, conjunções (e, mas), frases de 5 ou mais palavras; interação social – ajudar ativamente os irmãos e companheiros de brincadeira, nomear o nome dos melhores amigos, chutar uma bola pequena, atirar uma bola pequena com o braço erguido, participar em brincadeiras de forma cooperativa e imaginativa, respeitando as regras; autonomia pessoal – come bem com a colher, garfo e faca, controla os esfíncteres durante o dia e escova os dentes.

Através da análise dos resultados obtidos e tendo em consideração o esperado para a sua idade cronológica pode concluir-se que o João apresenta um desenvolvimento das competências locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal muito aquém do previsto para a sua faixa etária (52 meses), estando ao nível dos 24 meses. Todavia, é de realçar que a nível o cognitivo encontra-se nos 15 meses de idade (Apêndice I).

C. Avaliação da linguagem da criança piloto

Avaliação Formal

Tendo em consideração as características existentes na criança com Trissomia XXI torna-se essencial promover o seu desenvolvimento da linguagem, fala e músculos orofaciais. Para tal, é fundamental avaliar a criança com base nas escalas mencionadas, uma vez que, como referimos, o TALC permite avaliar os diversos componentes da linguagem a nível expressivo e compreensivo, o Teste de Articulação Verbal avalia os fonemas que a criança consegue produzir e, por último, o Protocolo de Avaliação Orofacial avalia a morfologia e a função dos músculos da face. Como estas provas avaliam as diferentes áreas que estão comprometidas na criança com Trissomia XXI, através dos

resultados obtidos torna-se possível proporcionar a estas crianças práticas que promovam e estimulem o seu desenvolvimento linguístico.

Avaliação da Motricidade Orofacial:

De acordo com Lima (2009), a avaliação da linguagem infantil permite investigar quais os aspetos linguísticos que estão alterados e, ao mesmo tempo, estabelecer uma linha base de funcionamento linguístico da criança, podendo através da recolha e análise de informação sinalizarem-se os problemas específicos da criança. Neste sentido, a recolha detalhada de informação linguística reveste-se de extrema importância, visto que permite delinear um plano o mais adequado possível às necessidades da criança e como a intervenção é um processo dinâmico, este plano pode estar sujeito a reformulações sempre que se considere pertinente.

De acordo com Bishop & Mogford, estas crianças apresentam a *“cavidade oral de tamanho reduzido, alterações nos órgãos que compõem o sistema estomatognático, ocasionando distúrbios fonoarticulatórios. A hipotonia muscular provoca um desequilíbrio de forças entre os músculos orais e faciais (...) sendo a fala um dos maiores problemas existentes nestes indivíduos”* (Bishop & Mogford, 2002:16).

Desta forma, para determinar as competências e dificuldades da criança piloto de forma a elaborar um plano de intervenção com objetivos e estratégias o mais adequado possível para a avaliação a nível da motricidade orofacial foi utilizado o Protocolo de Avaliação Oro-facial de Guimarães & Grilo (1995). Este Protocolo está organizado de modo a avaliar: a morfologia e a função da face, dos lábios, da mandíbula, da dentição, da língua, do palato duro e palato mole.

Os dados obtidos mostram-nos que, de um modo geral, o João evidenciou uma morfologia e postura em repouso adequadas à exceção da língua (macroglossia). No

entanto, a criança revelou uma hipotonia a nível orofacial, com maior dificuldade na função dos lábios e língua.

Avaliação da componente Pragmática

Da análise aos dados obtidos no Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), verifica-se que no sub-teste que avalia as intenções comunicativas, o João não fez nenhuma das tarefas solicitadas.

Avaliação da componente Léxico/Semântica

Pelo que pudemos constatar através da análise dos dados da criança no Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), a criança identificou: 12 de 12 objetos; 5 de 6 imagens de objetos (à exceção do garfo); 3 de 6 imagens de ações (dormir, comer e chorar), 3 de 6 objetos pela função (ler, cortar e comer), e 2 de 6 imagens opostas (pequeno e vazio). Nomeou: 6 de 12 objetos (colher, cadeira, pato, carro, lápis e copo); 2 de 6 imagens de objetos (maçã e escova); 2 de 6 verbos (dormir e chorar); 1/6 imagens opostas (grande).

Não consegue identificar os erros nas frases absurdas.

Estes dados permitem-nos verificar que o João apresenta uma linguagem compreensiva superior à linguagem expressiva.

Relativamente às relações semânticas de duas palavras de conteúdo, o teste utiliza objetos em miniatura e a criança deve executar 12 tarefas manipulando esses objetos. Neste sentido, foram avaliadas as relações semânticas objeto/local, ação/objeto, agente/ação e objeto/atributo. Por sua vez, a avaliação das relações semânticas de três palavras de conteúdo é realizada por 12 pranchas (cada uma com quatro imagens) e a criança deve identificar, apontando para cada uma das pranchas, a imagem que lhe é

descrita, funcionando as outras três como distratores. Os registos mostram-nos que a criança executou 4 de 12 ordens (“Põe a menina na mesa”, “Deita o pai”, “Põe a menina a dormir” e “Mostra-me o pai a beber”), mas que nas relações semânticas de três palavras de conteúdo o João não identificou nenhuma das imagens.

Em síntese: de um modo geral, a nível léxico/semântico as principais áreas fracas do João referem-se à linguagem compreensiva, nomeadamente nas tarefas de maior complexidade (relações semânticas e identificação de frases complexas) e na linguagem expressiva as tarefas de nomeação de objetos e imagens.

Avaliação da componente Morfo-sintática

No Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), os dados mostram que a criança pontuou 2/15 itens: o João revelou dificuldades na produção de plurais regulares e irregulares, fazendo sobregeneralizações; não utilizou preposições; utilizou preferencialmente palavras-chave ou combinações de palavras, com dificuldades em produzir enunciados com mais elementos; demonstrou muitas dificuldades na flexão verbal, em pessoa e em género; não utiliza os pronomes reflexos (ex.: rasgou-se, lavou-se). Os verbos utilizados foram sobretudo no presente do indicativo ou no infinitivo.

Na avaliação do discurso da criança através da descrição de imagens os dados referem que este é essencialmente constituído por palavras-chave ou combinações de duas palavras, existindo também diversos processos fonéticos e fonológicos que tornam, por vezes, o seu discurso incompreensível.

Avaliação da Fonologia

Ao nível da produção oral dos fonemas, tendo em consideração o Teste de Articulação Verbal os registos indicam que a criança:

- produz os fonemas oclusivos /p/, /t/, /k/, demonstrando mais dificuldades nos oclusivos vozeados /b/, /d/ e /g/, com processos fonológicos de desvozeamento;
- produz os fonemas nasais /m/, /n/ e / /, bem como os ditongos;
- o fonema fricativo em que revela maior facilidade é o fonema /s/, com processos fonológicos inconsistentes;
- produz o fonema líquido /l/ com omissão do fonema / / e /R/.

Estes erros são inconsistentes pois, por vezes, a criança produz os fonemas corretamente em diferentes posições silábicas, com exceção do / / e /R/, que não consegue produzir em nenhuma posição.

Quando lhe é dado o modelo correto da palavra, a criança tem tendência a melhorar a sua produção.

Os processos fonológicos mais frequentes são as reduções silábicas e os desvozeamentos.

Avaliação da Consciência Fonológica

Pela análise dos registos pudemos constatar que a criança ainda não tem as noções de palavra, não consegue realizar a divisão silábica de palavras com estrutura silábica simples (CV) - nível silábico. Por sua vez, o João também manifesta lacunas a nível intrasilábico e fonémico.

Avaliação Informal: áreas de incidência

Os dados dos relatórios da avaliação informal indicam-nos que esta baseou-se em técnicas de observação direta, interação com a criança, quer a nível de contexto terapêutico, quer ao nível dos contextos de vida da criança (casa e jardim de infância), e informações da Família/Educadores. Os resultados obtidos através da avaliação informal encontram-se abaixo descritos.

Motricidade Orofacial

Verifica-se que o João apresenta hipotonia a nível das estruturas da face, sendo frequente a dificuldade de encerramento labial e macroglossia.

Pragmática

O João revela dificuldades na compreensão do uso social do discurso e em utilizar todo o seu espectro de intenções comunicativas de forma correta, conseguindo cumprimentar e chamar à atenção.

Apresenta-se como uma criança muito sociável, demonstra interesse na comunicação, mantém o contacto ocular, dirige-se muitas vezes ao adulto, fazendo algumas perguntas de resposta curta e manifesta a sua opinião (utilizando também os gestos e expressão facial). Contudo, tem dificuldades em explorar diferentes tópicos (encontrando-se ainda muito centrados nos seus interesses ou em situações familiares), em manter o diálogo com o outro ou em terminá-lo de forma adequada (muda repentinamente de tópico ou desinteressa-se do que o outro está a dizer, dirigindo a atenção para outra coisa). É quase sempre necessário pedir-lhe a sua atenção/concentração para lhe solicitar uma tarefa e acompanhá-lo na execução da mesma, com muito reforço positivo. O João chama algumas pessoas que lhe são

familiares pelo nome, sendo pouco frequente dizer o nome dos pares apesar de identificá-los.

Léxico/Semântica

Os dados mostram que o João apresenta um léxico ativo inferior ao esperado para a sua faixa etária. Contudo, demonstra muito interesse em aprender palavras novas, faz algumas parafasias semânticas (ex.: “lápis” por “caneta”, “escova” por “pente”) e, por vezes, utiliza a ajuda do gesto para se fazer entender. É notório que, apesar de utilizar mais nomes do que verbos, estes também estão a começar a ser mais utilizados.

A criança identifica e nomeia as partes do corpo, mas apresenta dificuldades na execução de ordens simples e complexas.

Morfo-sintaxe

Através da leitura dos dados da avaliação informal em diferentes contextos pode concluir-se que o discurso espontâneo da criança é essencialmente constituído por palavras-chave ou combinações de duas palavras, existindo também diversos processos fonéticos e fonológicos.

Fonologia

O relatório demonstra que ao longo da observação da criança em diferentes contextos esta não consegue produzir todos os fonemas, tal como ocorreu na avaliação formal. Assim, no seu discurso existem vários processos fonéticos e fonológicos (omissões, substituições) que tornam o seu discurso por vezes incompreensível.

Em suma, tendo em consideração a avaliação formal e informal constata-se que o João apresenta como áreas fortes a linguagem compreensiva, mais especificamente a identificação de objetos e partes do corpo. Relativamente à pragmática, a criança estabelece contacto visual, cumprimenta e manifesta a sua opinião, chama à atenção e dirige-se muitas vezes ao adulto, fazendo algumas perguntas de resposta curta.

No que concerne às áreas fracas, o João apresenta um comprometimento da linguagem expressiva (nomeação de objetos e imagens) e da linguagem compreensiva em tarefas de maior complexidade (por exemplo, na execução de ordens, quer simples, quer complexas).

O João utiliza ainda um número reduzido de palavras com significado, no entanto revela interesse em aprender palavras novas.

Do ponto de vista morfo-sintático a criança utiliza essencialmente um discurso telegráfico que se caracteriza pela combinação de duas palavras. Por outro lado, a nível fonológico existem diversas dificuldades na produção de alguns fonemas, sendo frequente a ocorrência de processos fonológicos, nomeadamente reduções silábicas, desvozeamentos, entre outros. Neste sentido, estas lacunas têm repercussões na clareza do discurso.

A consciência fonológica constitui outra das áreas fracas, assim como a pragmática, mais especificamente na compreensão do uso social do discurso e a não utilização das diversas intenções comunicativas de forma correta.

Outra das lacunas nesta criança está relacionada com a motricidade orofacial, uma vez que estas crianças revelam hipotonia, com maior dificuldade na função dos lábios e língua, o que vai de encontro com o que está descrito na literatura. Assim, esta constitui uma das dificuldades que está presente na criança com Trissomia XXI pelo que torna-se essencial contemplar estas características no protocolo de intervenção.

D. Apresentação dos dados da Avaliação da criança piloto em referência à CIF
- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-

Os dados que acabámos de apresentar comprovam que a avaliação formal constitui uma fase essencial para a constituição de um protocolo de intervenção. Com base na escala SGS II podemos considerar que o João apresenta uma deficiência grave nas funções intelectuais globais, nomeadamente funções intelectuais **b117.3**; funções psicossociais globais **b122.3**; funções psicomotoras **b147.3**; funções mentais da linguagem **b167.3**.

No que concerne às funções da voz e da fala a avaliação realizada com o Teste de Articulação Verbal (Guimarães e Grilo, 1997) também nos permite considerar que a criança apresenta uma deficiência grave a nível das funções da articulação **b320.3**.

Relativamente à Atividade e Participação considera-se que a criança apresenta dificuldades moderadas a nível das experiências sensoriais intencionais, mais especificamente no item outras perceções sensoriais intencionais **d120.2**. A nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos o João apresenta um comprometimento moderado na aprendizagem através da interação com os objetos **d131.2**. Por sua vez, tendo em atenção os resultados obtidos na área da linguagem através da utilização de diversos instrumentos de avaliação constata-se que a criança apresenta um comprometimento grave, nomeadamente na aquisição de linguagem **d133.3**. Acrescenta-se ainda que a criança revela dificuldades de concentração durante a execução das tarefas, apresentando dificuldades moderadas em dirigir a atenção **d161.2**.

Quanto à comunicação verifica-se que o João evidencia dificuldades na produção de mensagens verbais constituídas por palavras e frases apresentando por vezes um discurso ininteligível e, por isso, considera-se que a criança apresenta um comprometimento grave no item falar **d330.3**.

No que diz respeito à mobilidade, através da avaliação efetuada com a escala SGS II encontra-se aquém do esperado para a sua faixa etária revelando dificuldades nas competências relacionadas com a manipulação de objetos utilizando as mãos, dedos e polegar (*e.g.* colocar pinos num tabuleiro). Assim, o João apresenta uma dificuldade moderada no item atividades de motricidade fina da mão **d440.2**.

Nos auto-cuidados, o João apresenta dificuldades moderadas a nível da higiene pessoal relacionada com as excreções **d530.2**, assim como nas interações e relacionamentos interpessoais, mais especificamente nas interações interpessoais básicas **d710.2**.

É ainda de realçar que nos aspetos relacionados com os fatores ambientais como facilitadores consideram-se os produtos e tecnologia para a educação (**e130+1**). Por sua vez, no que diz respeito à família próxima (**e310+3**), aos profissionais de saúde (**e355+2**), outros profissionais (**e360+2**) e as atitudes individuais e membros da família próxima (**e330+2**) são facilitadores substanciais.

Deste modo, tendo em consideração a classificação efetuada através da CIF pode concluir-se que o João apresenta Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e, por isso, deve usufruir das seguintes medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; d) Tecnologias de apoio.

4.1.2.2) Apresentação de dados da criança intervencionada com o plano de intervenção da criança piloto - Diogo

A₁.Historia de vida

Mediante a análise da documentação existente sabe-se que a gravidez decorreu normalmente e o Diogo (nome fictício) nasceu a 10/9/2007 de 37 semanas, com

2,960Kg, de parto normal, apresentou problemas a nível respiratório, permanecendo 4 dias na incubadora e ao fim de seis dias teve alta. A Trissomia XXI foi diagnosticada à nascença mediante a realização de um estudo que revelou em todas as células examinadas a existência de um cromossoma supranumerário nº 21, tratando-se de uma Trissomia XXI livre.

A criança vive com os pais e três irmãs mais velhas (16, 14 e 8 anos). A família demonstra receptividade ao acompanhamento e, neste momento, a criança encontra-se integrada no jardim-de-infância da sua área de residência desde os 3 anos.

O Diogo foi sinalizado à Equipa de Intervenção Precoce em Janeiro de 2008 pelo Centro de Paralisia Cerebral. O acompanhamento pela Equipa iniciou-se em Fevereiro de 2008, com cinco meses de idade, usufruindo de apoios semanais prestados pela Educadora da Equipa no domicílio e, a partir de Junho de 2008 começou a receber apoio de Terapia da Fala. É ainda de realçar que também está a ser acompanhado pelo Centro de Paralisia Cerebral, desde o seu nascimento, frequentando semanalmente as consultas de Terapia Ocupacional.

Atualmente, a criança é acompanhada em consultas de Desenvolvimento, Pediatria, Oftalmologia e Terapia Ocupacional. Este recebe ainda o apoio educativo e de Terapia da Fala da Equipa de Intervenção Precoce no Jardim-de-Infância.

A intervenção da Equipa com esta criança tem como objetivos desenvolver as potencialidades da criança e, ao mesmo tempo, sensibilizar a família sobre a importância de trabalhar e estimular a criança em casa.

O Diogo iniciou o jardim-de-infância da sua área de residência em Setembro de 2010, adaptando-se facilmente ao local e ao grupo de pares.

A criança é descrita pelos pais como muito ativa, que gosta de brincar tanto em casa com a família e as irmãs, como nos espaços exteriores (por exemplo, no parque).

Muitas vezes, é difícil mantê-la concentrada numa atividade, distraíndo-se com o que se passa ao seu redor.

As aquisições a nível do desenvolvimento psicomotor são mais tardias tendo como referencia o que é esperado para a sua faixa etária. Sentou-se sem suporte aos 14 meses, conseguiu passar da posição sentado para de pé aos 20 meses e iniciou a marcha autónoma aos 3 anos e 4 meses. Relativamente à motricidade fina também se verificaram algumas fragilidades, nomeadamente a nível do movimento de pinça, agarrar no lápis, etc. Salienta-se ainda que o Diogo evidencia hipotonia muscular, sendo este um dos fatores que condicionou o seu desenvolvimento a nível psicomotor.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, o Diogo evidencia um atraso a nível da linguagem expressiva e compreensiva (tarefas de maior complexidade). A nível semântico a criança adquiriu as primeiras palavras tardiamente e, atualmente, utiliza um vocabulário mais alargado, embora se encontre aquém do esperado para a sua idade. O seu discurso é composto por palavras isoladas e, por vezes, combinações de duas palavras (ainda é pouco frequente). Por sua vez, a nível fonológico a criança ainda não consegue produzir alguns fonemas e é frequente a existência de processos fonéticos e fonológicos.

A criança interage com o grupo de pares e com o adulto.

O Diogo distrai-se facilmente, apresentando um período de concentração reduzido, o que dificulta a realização de tarefas mais complexas, sendo fundamental o apoio do adulto.

Em síntese, pode concluir-se que tanto a criança piloto como a criança em estudo apresentam características semelhantes, designadamente em termos de grupo etário (4 anos de idade), percurso escolar e a nível familiar verifica-se que estas famílias

são colaborantes à intervenção e seguem as diretrizes disponibilizadas pelos diversos técnicos, demonstrando receptividade.

Através desta análise conclui-se que estas crianças iniciaram os apoios precocemente, usufruindo de diversos apoios da Equipe de Intervenção Precoce que constituem um elo essencial entre a família, escola e criança. Atualmente, estes estão integrados no jardim-de-infância, apresentando um bom relacionamento com o grupo de pares.

Além disso, em termos de desenvolvimento constata-se que a criança piloto e a criança em estudo apresentam algumas discrepâncias em termos de desenvolvimento psicomotor, uma vez que as aquisições do Diogo ocorreram mais tarde. Contudo, no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem constata-se que tem seguido etapas semelhantes, apresentando características similares. Na verdade, verifica-se que em ambos os casos as primeiras palavras surgiram posteriormente relativamente ao esperado para a idade cronológica pelo que se justifica utilizar a mesma prova para a avaliação do desenvolvimento global, de modo a averiguar se o seu desempenho nessa prova é semelhante ao da criança piloto para se poder afirmar que é pertinente utilizar as mesmas provas na avaliação da linguagem.

B₁. Avaliação do Desenvolvimento Global

Segundo a SGS II a nível das **competências locomotoras**, designadamente o movimento e equilíbrio constata-se que o Diogo anda sozinho com os pés afastados e os braços levantados para manter o equilíbrio; anda bem, com os pés ligeiramente afastados; consegue contornar esquinas e pára bruscamente; apanha objetos do chão sem cair. Assim, verifica-se que a criança já consegue manter o equilíbrio na marcha. No entanto, a criança revela dificuldades em saltar, levantando os dois pés do chão;

andar em bicos de pés; saltar ao pé-cochinho; andar pé ante pé e apoiar-se durante 8 segundos em cada um dos pés separadamente. A criança sobe escadas gatinhando; sobe escadas de mão dada, colocando os dois pés em cada degrau, mas ainda não consegue subir escadas de forma confiante, existindo falta de coordenação.

No que diz respeito às **competências manipulativas**, o Diogo vira páginas de um livro, várias em simultâneo mas ainda revela dificuldades em virar as páginas uma de cada vez o que significa que a criança ainda não evidencia controlo nos dedos. Nesta prova, a criança conseguiu colocar 10 pinos dentro de uma chávena em 30 segundos, contudo, não é capaz de colocar 8 pinos no tabuleiro em 30 segundos (colocou apenas 2 pinos), revelando dificuldades de concentração durante a execução desta tarefa, assim como algumas dificuldades no movimento de pinça (demorou muito tempo a conseguir colocar o pino no tabuleiro), sendo estas competências adquiridas por crianças da mesma idade cronológica. O Diogo não conseguiu fazer uma torre de 2 cubos, embora a idade média para construir uma torre de dois cubos seja os 15 meses.

A nível do desenho faz rabiscos, movimentando o lápis de um lado para o outro, mas ainda não faz rabiscos circulares e o desenho da figura humana (cabeça e outra parte do corpo). Assim, verifica-se que existem disparidades relativamente a uma criança dita normal, visto que por volta dos 15 meses, conseguem fazer rabiscos, movimentando o lápis de um lado para o outro e aos 3 anos imitam um círculo e desenhavam a figura humana.

Nas **competências visuais**, função visual, o Diogo volta-se na direção de uma luz difusa; fixa, por um breve período de tempo; segue com o olhar um objeto que oscila num movimento pendular de 90° e 180° (há noção de permanência de objeto); converge os olhos quando o objeto se aproxima e aponta o dedo com precisão para um objeto pequeno, verificando-se que em termos de função visual o Diogo apresenta

resultados adequados à sua faixa etária. Na compreensão visual a criança aponta com o dedo para objetos distantes; mostra interesse por imagens e reconhece detalhes de uma imagem. O Diogo não consegue completar o quadro das formas geométricas, não completa um quadro de encaixe com peixes e não é capaz de combinar 2 cores, o que leva a pressupor que a criança evidencia lacunas a nível cognitivo.

Quanto às **competências da audição e linguagem**, o Diogo vira a cabeça na direção da fonte sonora e está atento aos sons do seu dia-a-dia, reconhecendo-os, o que demonstra que consegue discriminar os sons do seu quotidiano. A criança já conhece o significado de “não”/”adeus”, utilizando-os corretamente em situações do seu dia-a-dia. O Diogo já tem consciência de si, uma vez que reconhece o próprio nome e consegue indicar 2 partes do corpo que são nomeadas, mas ainda não demonstra consciência dos outros, não sendo capaz de indicar as partes do corpo de uma boneca o que está previsto que ocorra por volta dos 18 meses.

A nível semântico, o Diogo compreende os nomes dos objetos ou pessoas que lhe são familiares; consegue selecionar 2 objetos de um grupo de 4; consegue executar uma ordem com duas ações; mostra compreender as funções dos objetos, utilizando figuras, mas ainda apresenta dificuldades em compreender os verbos e em identificar figuras representativas de diversas ações do quotidiano.

Nas **competências da fala e linguagem**, o Diogo comunica, recorrendo simultaneamente a gestos e vocalizações; utiliza mais de 7 palavras com significado; tenta repetir palavras que são verbalizadas por outros e nomeia objetos e figuras familiares. Contudo, evidenciou dificuldades em juntar 2 ou mais palavras para construir frases simples; apresenta um discurso pouco inteligível; não utiliza palavras interrogativas e os dois pronomes pessoais. No item “conhece diversas rimas infantis,

canções ou anúncios” verifica-se que embora consiga cantar algumas partes de canções, estas competências estão emergentes mas ainda não foram totalmente adquiridas.

É ainda de realçar que tendo em consideração outras provas informais, é possível verificar que no que respeita à linguagem compreensiva a criança identifica objetos do seu dia-a-dia, apresentando maiores dificuldades na identificação de imagens de objetos e de ações.

A nível da linguagem expressiva, o Diogo identifica objetos e utiliza algumas palavras com significado. Contudo, demonstra dificuldades na nomeação de objetos do dia-a-dia, imagens de objetos e ações. A criança apresenta um discurso telegráfico que se caracteriza pela existência de palavras e, por vezes, combinação de palavras, sem partículas de ligação, existindo diversos processos fonéticos e fonológicos (reduções silábicas, desvozeamentos, substituições) que tornam o seu discurso ininteligível.

A criança apresenta dificuldades a nível da consciência fonológica e na pragmática, designadamente na compreensão do uso social do discurso e na utilização das diversas intenções comunicativas de forma adequada.

O Diogo revela alguma hipotonia a nível das estruturas orofaciais, evidenciando maior dificuldade na função dos lábios e língua, sendo esta uma das características frequentemente presentes neste síndrome.

Segundo a SGS II a nível das **competências na interação social**, nomeadamente o comportamento social, verifica-se que o Diogo explora objetos do meio circundante, consegue imitar atividades da vida diária (ex: brinca na casinha), mostra interesse pelos irmãos e companheiros de brincadeira, mantendo uma boa relação com estes. Nas competências relacionadas com o brincar, a criança explora com interesse as propriedades e funcionalidades dos brinquedos e de outros objetos e brinca com

satisfação sozinho ou junto a um familiar. Ainda revela alguma falta de destreza a brincar (ex: chutar uma bola).

O Diogo concentra-se por curtos períodos de tempo e, por isso, é crucial que os profissionais/família adotem estratégias para que a criança consiga melhorar o seu tempo de concentração.

De acordo com esta escala, a nível da **autonomia**, mais especificamente a alimentação, verifica-se que o Diogo já consegue segurar, morder e mastigar pequenos pedaços de comida, bem como agarrar na colher e levar a comida até à boca. Relativamente aos líquidos, a criança segura o copo com ambas as mãos e bebe sem derramar muito o líquido.

No que se refere à higiene e vestir, a criança indica que as fraldas estão molhadas ou sujas, chorando ou contorcendo-se. No entanto, ainda necessita de ajuda para lavar e secar as mãos, escovar os dentes, vestir e despir-se sozinho e ainda não adquiriu o controle dos esfíncteres.

Salienta-se ainda que o Diogo na sala cumpre algumas ordens, nomeadamente ir buscar a mochila (desloca-se até ao local), ir buscar o chapéu, etc.

Mediante os resultados obtidos pode concluir-se que o Diogo apresenta um desenvolvimento das competências locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem e autonomia pessoal a nível dos 24 meses, encontrando-se abaixo do esperado para a sua faixa etária (48 meses). Relativamente às competências de interação social, a criança encontra-se a nível dos 30 meses. Por último, a nível cognitivo constata-se que este está muito aquém do previsto para a sua faixa etária, estando ao nível dos 15 meses.

De um modo geral, através da comparação dos resultados obtidos pela criança piloto e pela criança em estudo é possível concluir que as competências adquiridas são

semelhantes à exceção da interação social que é ligeiramente superior na criança em estudo, ou seja, a criança piloto encontra-se ao nível dos 24 meses, enquanto que a criança em estudo está ao nível dos 30 meses. Este fator pode estar relacionado com a estimulação, uma vez que a criança em estudo tem três irmãs mais velhas que interagem bastante com este.

É ainda de realçar que a nível cognitivo estas crianças encontram-se a nível dos 15 meses o que revela imaturidade das estruturas cerebrais, sendo necessário um maior período de tempo para adquirirem determinada competência.

Deste modo, é possível observar que ambas as crianças apresentam resultados muito inferiores ao esperado para a sua faixa etária, sendo estas algumas das características que estão inerentes à Trissomia XXI.

C₁Avaliação da Linguagem da criança em estudo

Avaliação Formal

Através da análise dos dados existentes constata-se que estas crianças apresentam características semelhantes, nomeadamente a nível das características familiares (famílias colaborantes) e da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Quanto ao desenvolvimento e avaliação global da criança através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II, verificou-se que a criança piloto e a criança em estudo apresentam diversas características análogas e, de um modo geral, o seu desenvolvimento corresponde aos 24 meses, pelo que se justifica aprofundar a avaliação linguística da criança em estudo utilizando os mesmos instrumentos de avaliação da primeira.

Na avaliação de linguagem da criança em estudo irá seguir-se a mesma metodologia utilizada na criança piloto, ou seja, irá efetuar-se uma avaliação formal da linguagem, fala e da motricidade orofacial de forma a determinar quais as competências que se encontram adquiridas e alteradas e qual o seu grau de alteração, assim como uma avaliação informal que terá como base a observação direta, interação com a criança em diferentes contextos (quer a nível de contexto terapêutico, quer ao nível do contexto da criança) e informações da Família/Educadores.

Tal como sucedeu na criança piloto, a recolha pormenorizada de informação linguística é imprescindível para uma boa planificação da intervenção, e por outro lado, permite comparar as características desta criança com as características da criança piloto.

Os resultados da avaliação formal encontram-se abaixo descritos.

Avaliação da Motricidade Orofacial

A avaliação da motricidade orofacial foi avaliada através do Protocolo de Avaliação Oro-facial (Guimarães & Grilo, 1995). Este Protocolo está organizado de modo a avaliar: a morfologia e a função da face, dos lábios, da mandíbula, da dentição, da língua, do palato duro e do palato mole.

O Diogo revela uma morfologia e postura em repouso adequadas, verificando-se que a nível das estruturas orofaciais existe hipotonia dos lábios e língua o que dificulta o encerramento labial.

Avaliação da componente Pragmática

No Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), é utilizada uma imagem com múltiplas situações usuais na sala de jardim-de-infância. Nesta prova a criança não conseguiu realizar as tarefas solicitadas.

Avaliação da componente Léxico/ Semântica

No Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), a criança identificou 12/12 objetos, identificou 4/6 imagens de objetos (árvore, elefante, óculos e escova), identificou 4/6 imagens de ações (dormir, pintar, comer e chorar), identificou 3/6 objetos pela função (cortar, pintar e comer), identificou 0/6 opostos, nomeou 4/12 objetos (colher, pato, mesa e carro), nomeou 3/6 imagens de objetos (elefante, árvore e óculos), nomeou 1/6 verbos (dormir) e nomeou 0/6 opostos. Sendo assim, o Diogo obteve resultados superiores nas tarefas de compreensão (linguagem compreensiva). A criança não identifica os erros nas frases absurdas, o que revela algumas dificuldades em compreender a semântica no discurso, ou seja, a mensagem que o outro está a transmitir.

Ao nível das relações semânticas de duas palavras de conteúdo foram avaliadas as relações semânticas objeto/local, ação/objeto, agente/ação e objeto/atributo. Por sua vez, nas relações semânticas de três palavras de conteúdo são utilizadas 12 pranchas (cada uma com quatro imagens) e a criança deve identificar, apontando para cada uma das pranchas, a imagem que lhe é descrita, funcionando as outras três como distratores. Nesta prova, a criança executou 3/12 ordens (“Lava a menina”, “Deita o pai” e “Põe a menina a dormir”). Em contrapartida, nas relações semânticas de três palavras de conteúdo o Diogo identificou 0/12 imagens e na identificação de frases complexas identificou 0/9 imagens.

Em síntese, as principais áreas fracas do Diogo estão relacionadas com linguagem compreensiva, nomeadamente nas tarefas de maior complexidade (relações semânticas e identificação de frases complexas) e com a linguagem expressiva (tarefas de nomeação de objetos e imagens). A criança apresenta um vocabulário reduzido, sendo o léxico ativo bastante inferior ao esperado para a sua faixa etária.

Avaliação da componente Morfo-sintáctica

No Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2008), o Diogo não conseguiu produzir plurais, quer regulares quer irregulares; não utilizou preposições (ex.: “para”, “com”, “à”, “de”); utilizou preferencialmente palavras-chave ou combinações de palavras (menos frequente), com dificuldades em produzir enunciados com mais elementos; não faz a flexão verbal, em pessoa e em género; não utiliza os pronomes reflexos e utilizou os verbos no presente do indicativo ou no infinitivo.

Desta forma, a nível da morfo-sintaxe, o seu discurso é composto essencialmente por holofrases (palavras-chave) ou combinações de duas palavras com omissão de partículas de ligação, tornando-se por vezes ininteligível.

Avaliação da Fonologia

O Diogo produz diversos erros inconsistentes, uma vez que em algumas situações consegue produzi-los corretamente, com exceção do /r/ e /R/, que não consegue produzir em nenhuma posição.

Quando lhe é dado o modelo correto da palavra, a criança tem tendência a melhorar a sua produção. O espelho funciona bem enquanto estratégia para correção fonológica (feedback visual).

Ao nível da estrutura silábica, a criança produz sílabas de estrutura simples CV¹ (ex.: [pa.tu]) e com presença de semivogal CVG (ex.: [a.gwa]) e CGV (ex.: [paj]). Contudo, em palavras polissilábicas, tem tendência a omitir algumas sílabas.

Não produz estruturas silábicas mais complexas, como CCV (ex.: [pra.tu]), CVC (ex.: [bar.ku]) ou CCVC (ex.: [fr aʃ .ku]).

A nível fonológico existem diversos processos fonológicos, nomeadamente reduções silábicas e os desvozeamentos que são resultantes de um sistema fonológico imaturo.

Avaliação Informal da linguagem: áreas de incidência

Através da avaliação informal da linguagem da criança em estudo, seguindo os mesmos procedimentos de avaliação da criança piloto, foi possível obter os seguintes resultados:

Motricidade Orofacial

A avaliação informal da motricidade orofacial vai de encontro aos resultados obtidos através da avaliação formal, ou seja, a criança apresenta uma morfologia e postura em repouso adequadas, mas existe hipotonia a nível dos lábios e língua (macroglossia).

Pragmática

O Diogo evidenciou dificuldades na compreensão do uso social do discurso e manifesta lacunas na utilização das intenções comunicativas (consegue cumprimentar e chamar à atenção).

¹ C – consoante; V – vogal G – glide.

O Diogo é uma criança que interage, tanto com o grupo de pares como com o adulto e familiares, mantendo o contacto ocular e manifestando a sua opinião através de estratégias verbais e não-verbais. Todavia, a criança apresenta dificuldades em explorar diferentes temas (centrando-se nos seus interesses ou nos seus contextos presentes) e utilizar as regras de turn-taking, ou seja, iniciar, manter o diálogo com o outro e terminá-lo de forma adequada. Durante a comunicação mantém a atenção conjunta por curtos períodos, sendo crucial o apoio do adulto na execução das tarefas e o reforço positivo. A criança costuma chamar os adultos pelo nome (Educadora e Terapeuta), mas é pouco frequente nomear o nome dos pares.

Léxico/ Semântica

A criança identifica e nomeia a maioria das partes do corpo, identifica objetos do quotidiano, evidenciando maiores dificuldades a nível da nomeação dos mesmos. Através da observação da criança em estudo em diferentes contextos verifica-se que esta utiliza um leque reduzido de palavras, tendo em consideração a sua idade cronológica, embora se encontre recetivo.

O Diogo executa algumas ordens simples, mas não executa ordens complexas.

Morfo-sintaxe

Relativamente à morfo-sintaxe, o seu discurso é constituído por palavras-chave ou combinações de duas palavras que representam a ideia principal que a criança quer transmitir.

Fonologia

O Diogo demonstra algumas dificuldades na produção de alguns fonemas, sobretudo nos fonemas líquidos (/l/, /r/ e /R/). Relativamente ao nível do discurso espontâneo, é frequente a existência de processos fonéticos e fonológicos que interferem na inteligibilidade do discurso.

Em suma, o Diogo apresenta um vocabulário ativo e passivo inferior ao esperado para a idade.

Como áreas fortes salienta-se a linguagem compreensiva, nomeadamente tarefas de identificação de objetos e partes do corpo. Por outro lado, a nível da pragmática a criança estabelece contacto visual com qualidade, consegue cumprimentar e manifesta a sua opinião e chama à atenção.

De um modo geral, em termos linguísticos as áreas fracas na linguagem compreensiva estão sobretudo relacionadas com as ordens simples e complexas, identificação de ações e imagens de objetos, enquanto que na linguagem expressiva as lacunas existentes são a nível da nomeação de objetos/ imagens e morfo-sintaxe.

No que diz respeito à morfossintaxe, o Diogo apresenta um discurso constituído por palavras-chave e de combinações de palavras.

A nível fonológico existem diversas dificuldades na produção de alguns fonemas, sendo frequente a ocorrência de processos fonológicos, especialmente reduções silábicas, desvozeamentos, entre outros. É ainda de realçar que estas características têm consequências a nível da inteligibilidade do discurso e, consequentemente, a nível da qualidade da interação com o grupo de pares.

A consciência fonológica constitui outra das áreas fracas, assim como a pragmática, mais especificamente a compreensão do uso social do discurso. Além disso, o Diogo não utiliza todo o espectro de intenções comunicativas de forma correta.

O Diogo apresenta fragilidades ao nível da motricidade orofacial revelando hipotonia dos lábios e da língua.

De um modo geral, em termos linguísticos a criança piloto e a criança em estudo (Diogo) apresentam diversas características análogas, quer a nível da motricidade orofacial, quer a nível da linguagem e fala.

D₁Apresentação dos dados da Avaliação da criança em estudo em referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-

Situando o Diogo de acordo com o Referencial da CIF e tendo os dados da avaliação, o Diogo apresenta, tal como a criança piloto, deficiência grave a nível das funções intelectuais (**b117.3**), funções psicossociais globais (**b122.3**), funções psicomotoras (**b147.3**), funções mentais da linguagem (**b167.3**) e nas funções da voz e da fala, nomeadamente nas funções da articulação (**b320.3**).

No que diz respeito à atividade e participação, tal como se verifica na criança piloto, o Diogo evidencia limitações nos parâmetros relacionados com experiências sensoriais intencionais (outras perceções sensoriais intencionais **d120.2**), aprendizagem e aplicação de conhecimentos (aprendizagem através da interação com os objetos **d131.2**; aquisição de linguagem **d133.3**; dirigir a atenção **d161.2**), comunicação (falar **d330.3**), mobilidade (atividades de motricidade fina da mão **d440.2**), auto-cuidados (higiene pessoal relacionada com as excreções **d530.2**) e interações e relacionamentos interpessoais (interações interpessoais básicas **d710.2**).

No que concerne aos fatores ambientais como facilitadores consideram-se os produtos e tecnologia para a educação (**e130+1**), família próxima (**e310+3**), profissionais de saúde (**e355+2**), outros profissionais (**e360+2**) e as atitudes individuais e membros da família próxima (**e330+2**).

Neste sentido, o Diogo apresenta Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e, tal como a criança piloto, deve usufruir das seguintes medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; d) Tecnologias de apoio.

4.1.3) Análise dos resultados obtidos no estudo da primeira unidade de análise

Através da avaliação da linguagem, fala e motricidade orofacial utilizando os mesmos instrumentos de avaliação que foram utilizados na criança piloto foi possível verificar que estas crianças apresentam características semelhantes.

No que diz respeito à **motricidade orofacial**, as principais características referem-se à hipotonia dos lábios e da língua. Esta constitui uma das áreas que é imprescindível trabalhar, uma vez que se encontra intimamente relacionada com a fala. Assim, o maior comprimento da língua e as dificuldades de encerramento labial devido a um baixo tónus causam dificuldades ao nível da articulação verbal de alguns fonemas. Esta situação acontece sobretudo nos fonemas oclusivos (ex.: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ e /g/) que exigem maior encerramento labial e naquelas em que a língua necessita de realizar movimentos mais finos (/r/ e /l/).

Segundo Abbeduto (2008), a **pragmática** constitui uma área primordial, sendo definida como o uso intencional da linguagem para interagir com outras pessoas. Apesar desta definição enfatizar a linguagem, o uso da linguagem para fins sociais envolve muito mais, pois inclui a coordenação da informação com gestos, expressão facial,

contacto visual e postura corporal; o uso de informação desde o contexto físico, social e afetivo para decidir o que dizer, como dizer e compreender o que as palavras do outro significam; e a integração de informação relevante na conversa.

Ainda de acordo com este autor, as perturbações de fala e linguagem podem limitar as “ferramentas” disponíveis para a comunicação e influenciam negativamente as aquisições linguísticas (op.cit).

Após a análise dos resultados obtidos nas duas crianças verifica-se que estabelecem contacto ocular, cumprimentam e chamam à atenção, mas ainda evidenciam dificuldades em utilizar intenções comunicativas adequadamente (dirigir-se ao outro, chamando-o pelo nome, iniciar a interação com o outro de forma correta) e estabelecer um pequeno diálogo. Assim, as diferentes formas de interação e uso do discurso devem ser trabalhadas para que seja possível aumentar o espectro de intenções comunicativas e, por isso, é essencial que seja efetuada uma intervenção nos diversos contextos da criança com o objetivo de melhorar a funcionalidade da comunicação.

A nível **léxico/semântico** constata-se que estas crianças possuem um vocabulário ativo e passivo inferior ao esperado para a idade. De acordo com Clibbens (2001), as crianças com Trissomia XXI apresentam resultados abaixo do esperado em testes de memória verbal de curto-termo, cujas implicações se refletem em alguns aspetos do desenvolvimento da linguagem, sobretudo no desenvolvimento de vocabulário ou na necessidade de um tempo de resposta superior. Esta dificuldade pode ser compensada não só com o trabalho ao nível da memória, mas também com a utilização de apoio visuais (ex.: na escrita, o feedback visual das palavras escritas, no oral, o uso do gesto), uma vez que a memória visual é uma das áreas fortes na Trissomia XXI.

Constata-se ainda que estas crianças apresentam características semelhantes, conseguindo identificar objetos do dia-a-dia, identificar e nomear algumas partes do corpo. Todavia, revelam dificuldades na identificação de imagens (objetos e ações), na identificação da função dos objetos, na nomeação de objetos e imagens do cotidiano, assim como na execução de ordens simples e complexas apresentadas oralmente.

Do ponto de vista **morfo-sintático** o João e o Diogo apresentam um discurso constituído por palavras-chave e combinações de palavras, sem partículas de ligação entre os diversos constituintes.

Segundo alguns estudos realizados nesta área (Perovic, 2006), a morfo-sintaxe é das áreas mais afetadas na linguagem da criança com Trissomia XXI. Geralmente, apresentam uma sintaxe restrita, com utilização de holofrases (palavras-chave), frases curtas e sobretudo com recurso aos nomes, em detrimento dos verbos e omitem a maioria das palavras de função, que servem de ligação entre as palavras de conteúdo (ex.: **a** menina penteia **a** boneca **com a** escova).

No que diz respeito à **fonologia**, estas crianças manifestam dificuldades na produção de alguns fonemas, sendo frequente a ocorrência de processos fonológicos (ex.: reduções silábicas, substituições e desvozeamentos). É ainda de realçar que estas características têm efeito a nível da inteligibilidade do discurso.

De acordo com Stoel-Gammon (2001) a criança com Trissomia XXI têm as mesmas características fonológicas que as crianças com desenvolvimento típico, mas evidenciam maiores dificuldades na produção dos fonemas fricativos e líquidos, o que por vezes pode até tornar o seu discurso ininteligível. Ainda que esta aquisição dos sons se desenvolva de uma forma mais lenta, uma abordagem terapêutica permite à criança reestruturar o seu sistema fonológico, corrigindo a maior parte dos problemas. Esta melhoria repercute-se não só a nível do aumento da inteligibilidade do discurso, como

também existem diversos benefícios a nível social, sendo imprescindível enfatizar que o principal objetivo será tornar o discurso da criança o mais funcional possível.

Na **consciência fonológica** estas crianças apresentaram características similares, não apresentando as noções de palavras, sílaba e fonema, sendo necessário trabalhar essas noções.

Em suma, a criança piloto e a criança em estudo apresentam vários aspetos análogos em termos de história compreensiva, história clínica e de desenvolvimento, assim como a nível da linguagem, fala e motricidade orofacial.

No que concerne à história compreensiva, o João e o Diogo manifestam características semelhantes em termos de faixa etária, dinâmica familiar e tipos de apoio prestados.

Relativamente à história clínica e de desenvolvimento, estas crianças apresentam características idênticas, verificando-se através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II, que avalia o desenvolvimento global da criança, que nas competências locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem e autonomia ambas as crianças apresentam resultados referentes à faixa etária dos 24 meses. Nas competências interação social a criança piloto encontra-se nos 24 meses, enquanto que a criança em estudo situa-se nos 30 meses. Esta discrepância é essencialmente nos itens que avaliam tarefas relacionadas com “brincar”.

É ainda de reforçar estas crianças apresentam lacunas a nível cognitivo, sendo esta uma das características da Trissomia XXI.

Através da avaliação da motricidade orofacial utilizando como instrumento de avaliação o PAOF, constata-se que a criança piloto e a criança em estudo apresentam maiores dificuldades a nível das funções dos lábios e língua, sendo visível a existência de hipotonia das estruturas orofaciais.

A avaliação da linguagem foi efetuada através do TALC, sendo possível observar que em termos de linguagem compreensiva a criança piloto e a criança em estudo identificam objetos do quotidiano e algumas imagens evidenciando dificuldades a nível das relações semânticas e identificação de frases complexas. Por sua vez, no que diz respeito à linguagem expressiva ambos demonstraram dificuldades nas tarefas de nomeação de objetos e imagens e o léxico é reduzido tendo em atenção o que é previsto para a idade. A nível morfo-sintático, estas crianças ainda não adquiriram os plurais (regulares e irregulares), preposições; utilizam particularmente palavras-chave ou combinações de palavras, com dificuldades em produzir enunciados mais completos; não fazem a flexão verbal.

Relativamente à Pragmática, a criança piloto e a criança em estudo apresentam fragilidades na utilização adequada das intenções e estabelecer um pequeno diálogo.

Na área da fonologia, tanto a criança piloto como a criança em estudo demonstram fragilidades na produção de alguns fonemas, sendo frequente a ocorrência de processos fonéticos e fonológicos que interferem na inteligibilidade do discurso.

É ainda de salientar que tendo em consideração a CIF, verifica-se que o João (criança piloto) e o Diogo (criança em estudo) apresentam NEE de carácter permanente com alterações a nível de: **b117** Funções intelectuais, **b122** funções psicossociais **b147** Funções psicomotoras e **b167** Funções mentais da linguagem.

No que diz respeito à atividade e participação, a criança piloto e a criança em estudo manifestam as seguintes limitações: **d120** Outras percepções sensoriais

intencionais, **d131** Aprendizagem através de ações/manipulação de objetos, **d133** Aquisição da linguagem, **d161** Dirigir a atenção, **d330** Falar, **d440** Atividades de motricidade fina da mão, **d530** Higiene pessoal relacionada com as excreções e **d710** Interações interpessoais básicas.

Relativamente aos fatores ambientais salienta-se que estas crianças apresentam famílias próximas sendo consideradas de facilitador significativo, uma vez que se tratam de famílias que acompanham as crianças a todas as consultas necessárias e seguem as instruções ministradas no sentido de melhorar a atividade e participação destes. Por outro lado, os profissionais envolvidos são determinantes no desenvolvimento das diversas competências que estão aquém do esperado para a faixa etária dos mesmos. Assim, verifica-se que estas crianças apresentam como facilitadores os produtos e tecnologia para a educação (**e130+1**), família próxima (**e310+3**), profissionais de saúde (**e355+2**), outros profissionais (**e360+2**) e as atitudes individuais e membros da família próxima (**e330+2**).

Assim, o João e o Diogo devem usufruir das seguintes medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; d) Tecnologias de apoio.

Pelo acima exposto podemos concluir que os instrumentos de avaliação utilizados, selecionados concordantes com o indicado por estudos de diversos autores, permitem obter dados que:

- tornam viável a aplicação do plano de intervenção da criança piloto, uma vez que estas crianças encontram-se em estádios de desenvolvimento semelhantes no que se refere às diversas áreas da linguagem, fala e motricidade orofacial;
- dão indicações precisas a contemplar no plano de intervenção.

Assim, pode confirmar-se a hipótese 1 - É possível encontrar instrumentos de avaliação que nos deem indicadores de confiança para a estimulação de linguagem da

criança com trissomia XXI, se se tiver como referência um quadro teórico que referencie as características específicas dessas crianças.

4.2) 2ª Unidade de Análise – Planeamento da intervenção Programa de Intervenção da Criança em estudo

Através da avaliação formal podemos verificar quais as actividades que as crianças manifestavam dificuldades para resolver, e quais as ajudas que teriam necessidade.

Com base nas atividades não conseguidas quando da avaliação formal, concebemos então um primeiro plano de intervenção que confrontámos com os dados teóricos, sendo portanto alvo de um questionamento e reflexão (Apêndice II).

PLANO DE INTERVENÇÃO COM BASE NOS DADOS DE AVALIAÇÃO

Esse plano contempla os seguintes objetivos inseridos nas áreas marcantes da linguagem:

- **Pragmática:**

- 1- A criança deverá utilizar intenções comunicativas adequadamente:

- a) Dirigir-se ao outro, chamando a Educadora e os colegas pelo nome;
- b) Iniciar a interação com o outro de forma correta, dirigindo-se a ele e referindo o assunto/objeto que quer partilhar, fazendo solicitações através de apontar.

- 2- A criança deverá estabelecer um pequeno diálogo:

- a) Realizar três trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse, sem interromper a comunicação (70%).

▪ **Semântica**

- 1- A criança deverá identificar imagens de objetos de uso comum;
- 2- A criança deverá identificar 5 objetos através da descrição da sua função;
- 3- A criança deverá nomear:
 - objetos e imagens do dia-a-dia;
 - partes do corpo;
- 4 - A criança deverá cumprir ordens simples e complexas apresentadas oralmente:
 - relacionadas com partes do corpo;
 - relacionadas com objetos;
- 5- A criança deverá identificar ações;
- 6 - A criança deverá nomear ações.

▪ **Morfo-sintaxe**

- 1 - A criança deverá elaborar frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo);
- 2 - A criança deverá elaborar frases simples (SVOD).

▪ **Fonologia**

- 1- A criança deverá produzir corretamente os fonemas do Português Padrão:
 - isoladamente e na sílaba;
 - na palavra (por exemplo, através de cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança);
 - na frase;
 - no discurso espontâneo. Por exemplo, através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.

▪ **Motricidade Orofacial**

- 1- A criança deverá aumentar o tônus muscular;
- 2- A criança deverá adequar os movimentos da língua e dos lábios (protrusão, retração...).

PLANO DE INTERVENÇÃO APÓS CONFRONTAÇÃO DOS DADOS DE
AVALIAÇÃO COM AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

O questionamento e a reflexão traduz-se no plano de intervenção posterior que foi na verdade aplicado quer ao João, quer ao Diogo. Assim, esta reflexão teve como referencia o apresentado no ponto *Características específicas do Programa de Estimulação direcionado para a Criança com Trissomia XXI*, (pp. 44) onde se refere que de acordo com Troncoso & Cerro (2004) *os programas para crianças com Trissomia XXI diferem dos programas normais em termos de estrutura, sistematização, sendo crucial a decomposição dos objetivos em maior número de passos intermédios ou objetivos parciais mais pequenos.*

Nesse mesmo ponto, com base em Sampedro *et al* (1993), Lopez (1995) e Troncoso & Cerro (2004), faz-se referência a objetivos que o programa deve contemplar e que a seguir se apresenta:

▪ **Pragmática:**

1. Saber utilizar intenções comunicativas adequadamente;
 - a) Dirigir-se à Educadora, chamando-a pelo nome;
 - b) Dirigir-se a 5 colegas, chamando-os pelo nome;
 - c) Dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar;

- d) Dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar;
- e) Iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma correta, fazendo solicitações através de apontar.

2 – Manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação;

- Realizar pelos menos duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse;

3 - Estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação.

- Iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse.

▪ **Léxico-semântica:**

1. Identificar 10 imagens de objetos de uso comum;

- Apontar para uma de entre duas imagens (copo, carro, colher, pente, mochila, gato, galinha, vaca, pato e cavalo) como resposta à questão - “Onde está o _____?”;

2. Identificar 5 objetos através da descrição da sua função;

- Apontar para um de entre três objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?”, após a descrição da sua função;
- Apontar para um de entre cinco objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função;

3. Nomear objetos de uso comum e partes do corpo;

- Nomear 9 objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”;
- Nomear 5 partes do corpo;

4. Nomear imagens de objetos de uso comum;

- Nomear 9 imagens de objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”;

5. Cumprir ordens simples e complexas;

- Executar quatro ordens simples relacionadas com partes do corpo;
- Executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo;
- Executar quatro ordens simples relacionadas com objetos;
- Executar uma ordem complexa relacionada com objetos;

6. Nomear ações do dia-a-dia.

- Nomear cinco ações que está a executar.

▪ **Morfo-sintaxe:**

1. Construir frases de duas palavras;

- Responde a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo);
- Exprime-se utilizando frases de duas palavras;

2. Construir frases simples.

- Responde a questões através de frases simples (SVOD);
- Exprime-se utilizando frases simples.

▪ **Fonologia:**

1. Produzir corretamente os fonemas do Português Padrão.

- Reproduzir os fonemas isoladamente e na sílaba;
- “Ler” imagens conhecidas (reproduzir a palavra correspondente à imagem observada; cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança);
- Reproduzir os fonemas na frase;

- Reproduzir os fonemas no discurso espontâneo. Por exemplo, através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.

▪ **Motricidade orofacial:**

1. Ser capaz de melhorar a motricidade orofacial.

- Conseguir soprar com força;
- Conseguir soprar orientando o fluxo do sopro.

É ainda de salientar que para que a criança alcance os objetivos propostos é crucial o envolvimento dos pais, educadores e técnicos. É imprescindível que todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem participem ativamente, pois só assim é que se conseguem proporcionar a estas crianças com Trissomia XXI uma vida o mais autónoma possível, uma vez que a linguagem é um instrumento fundamental na interação da criança com os outros.

Como é natural estes objetivos são trabalhados por atividades e estratégias funcionais para aquele momento da vida da criança as quais devem constituir a base para futuras aquisições fundamentais para a vida da criança.

Como podemos constatar na pp.46, os autores de suporte ao estudo consideram que o programa de intervenção deve respeitar as seguintes normas:

- *Inicialmente trabalhar por períodos curtos, e ir aumentando gradualmente o tempo de trabalho;*
- *Utilizar materiais atrativos e diversificados para que a criança tenha interesse pela atividade;*
- *Orientar e supervisionar a realização das atividades até que a criança seja capaz de executá-las sozinha;*

- *Repetir várias vezes as tarefas já realizadas, para que o objetivo seja adquirido e para que, posteriormente, a criança se recorde como se fazem e para que servem as tarefas anteriormente realizadas;*
- *Auxiliar a criança para que esteja atenta a todos os acontecimentos que ocorrem ao seu redor e para que aprenda a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula;*
- *Incentivar a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas, assim como proporcionar-lhe oportunidades de resolver situações de vida diária (o adulto não se deve antecipar ou responder por ela);*
- *Dar reforço positivo à criança, congratulando-a quando executa uma atividade com sucesso;*
- *Delinear atividades nas quais intervenha ou atue como agente principal;*
- *Selecionar as tarefas e distribuí-las adequadamente no tempo disponível para que a sua execução de forma a não se tornar demasiado cansativa.*

As atividades propostas devem ser desenvolvidas todos os dias, tanto em casa como na escola, uma vez que é importante a aquisição e consolidação das competências trabalhadas e, por isso, no plano de intervenção delineado existirão objetivos que serão trabalhados em conjunto pelos técnicos e pelos pais de forma a que se consigam atingir os objetivos propostos

Como o tempo de estudo é de três meses, o plano de estimulação em análise, apresentado em apêndice III terá este tempo de duração.

Pelo acima exposto conclui-se que o - planeamento do programa de intervenção para o desenvolvimento da linguagem de crianças com trissomia XXI – segunda unidade de análise - foi possível graças aos instrumentos de avaliação que nos deram

indicadores de confiança para a estimulação de linguagem da criança com trissomia XXI, e ao quadro teórico de referência, o que mais uma vez confirma a hipótese 1.

A segunda unidade de análise também confirma a hipótese 2 - É possível traçar um plano de intervenção exequível nos diferentes contextos de vida da criança com trissomia XXI, se se tiver em conta os indicadores recolhidos da avaliação com instrumentos que observem as características específicas dessas crianças- porque se traçou objetivos trabalhados em diferentes contextos de vida da criança.

4.3) 3º Unidade de Análise

4.3.1) Avaliação da evolução do plano de intervenção

Tal como mencionado na literatura existente, torna-se imprescindível efetuar uma avaliação periódica dos objetivos delineados de forma a avaliar se já foram alcançados e se as estratégias de intervenção utilizadas estão a surtir efeito positivo no desenvolvimento linguístico da criança.

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA PILOTO

Durante três meses de intervenção com a criança piloto (João) constatou-se que existiram melhorias na componente referente à **pragmática**, nomeadamente a nível da utilização das intenções comunicativas (dirigir-se à Educadora, chamando-a pelo nome; dirigir-se a 5 colegas, chamando-os pelo nome; dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma correta, fazendo solicitações através de apontar) e consegue manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação (duas trocas de turnos

comunicativos com o adulto). Após este período de intervenção é notório que o João ainda não consegue iniciar e manter um pequeno diálogo, visto que interrompe frequentemente o assunto que está a ser abordado.

Na componente **léxico-semântica** o João melhorou significativamente as tarefas de identificação (identificação de objetos de uso comum e a identificação de objetos através da descrição da sua função) e de nomeação (nomeação de objetos de uso comum e partes do corpo). No que diz respeito à execução de ordens verificou-se que o João consegue cumprir ordens simples relacionadas com partes do corpo e com objetos), mas não executa ordens complexas (na maioria das situações apenas cumpre a parte final da ordem). Por último, na nomeação de ações do dia-a-dia a criança ainda revelou dificuldades após três meses de intervenção e, em algumas situações, a criança faz o gesto associado à ação (ex.: dormir).

Relativamente à **morfo-sintaxe**, o João conseguiu responder corretamente a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo) e utiliza frases de duas palavras durante a interação. Em contrapartida, é pouco usual a construção de frases simples e, por isso, este objetivo continuou a ser trabalhado ao longo da intervenção.

A **fonologia** constitui outra das componentes da linguagem que foi intervencionada, existindo uma menor incidência de processos fonéticos e fonológicos, designadamente reduções silábicas e de fonemas. Além disso, a criança piloto melhorou a produção dos fonemas do Português Padrão, isoladamente, na sílaba, na palavra e no discurso espontâneo à exceção dos fonemas /r/ e /R/.

Por sua vez, na “leitura” de imagens conhecidas foi necessário continuar a trabalhar este objetivo, uma vez que a criança apenas reconheceu um pequeno leque de imagens.

Na área referente à **motricidade-orofacial** a criança melhorou a execução de exercícios, após ser dado o modelo correto. No entanto, os movimentos de lateralização interna e externa e os exercícios de sopro foram onde esta apresentou maiores lacunas. Assim, o trabalho efetuado nesta área teve repercussões no aumento da força muscular dos músculos orofaciais que, por sua vez, são essenciais para a melhoria da articulação verbal.

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA EM ESTUDO

De forma a avaliar a evolução da linguagem da criança em estudo (Diogo) foi realizada uma primeira reavaliação das diversas áreas da linguagem, após um mês e meio de intervenção.

Avaliação após o 1º mês de intervenção

Na área da **pragmática**, mais especificamente no objetivo saber utilizar intenções comunicativas adequadamente, a criança em estudo consegue dirigir-se à Educadora e a cinco colegas chamando-os pelo nome. Para tal, foi fundamental desenvolver atividades em que a criança tivesse necessidade de se dirigir à educadora e colegas, incentivando-a a chamar os outros pelo nome (por exemplo, perguntar à criança o nome do grupo de pares, ou então, quando esta se dirige a um colega incentivá-la a chamar as outras crianças pelo nome). Por outro lado, na maioria das situações o Diogo já consegue dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/objeto que quer partilhar, assim como dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/objeto que quer partilhar.

Os restantes objetivos a nível da Pragmática ainda não foram alcançados pelo que a intervenção deve continuar a incidir no objetivo saber utilizar as intenções comunicativas, nomeadamente iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma

correta, fazendo solicitações através de apontar. É ainda de realçar que após ser dado o modelo correto, na maioria das situações, a criança já consegue iniciar corretamente a interação com a educadora e os pares.

Relativamente ao objetivo manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação, constata-se que o Diogo ainda revela dificuldades em realizar pelo menos duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse.

Ao longo deste período de intervenção a criança evidencia maior interesse em comunicar e através do apontar já refere o assunto/objeto. Contudo, as maiores lacunas estão relacionadas com a trocas de turnos comunicativos, uma vez que o Diogo termina repentinamente a comunicação ou muda de assunto e, por isso, torna-se imprescindível estimular o interesse da criança pela comunicação.

Na área da **semântica** foram notórias melhorias significativas na identificação de imagens de objetos de uso comum (identifica 5/5 fotografias de objetos de uso comum - copo, carro, colher, pente e mochila). A identificação de imagens de animais da quinta iniciou-se após a aquisição destes objetivos.

Na identificação de objetos através da descrição da sua função (dispor 3 objetos na mesa), após descrita a sua função o Diogo aponta para 4/5 objetos (copo, colher, iogurte e pente), não sendo capaz de apontar para a escova de dentes. Como este objetivo foi alcançado, aumentou-se o grau de dificuldade, sendo trabalhado o seguinte objetivo: apontar para um de entre cinco objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função.

No que diz respeito à nomeação de objetos de uso comum, o Diogo consegue nomear os seguintes objetos: copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota e cavalo. Todavia, ainda não consegue nomear a escova de dentes (começa a pentear o cabelo) e, por isso, é importante a realização de atividades em diferentes contextos (ex.: lavar os

dentes em casa e na escola com o grupo de pares) para que a criança seja capaz de adquirir este conceito. A criança nomeia 5/5 partes do corpo.

Na nomeação de imagens constata-se que esta nomeia 8/9 imagens de objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”, à exceção da escova de dentes. Acrescenta-se ainda que estes objetos/imagens são nomeados isoladamente e em contexto de jardim-de-infância. Embora os objetivos relacionados com a nomeação de objetos e imagens tenham sido atingidos, considera-se importante trabalhar a nomeação da escova de dentes, uma vez que este é um objeto importante no quotidiano da criança.

Quanto à execução de ordens simples relacionadas com objetos, verifica-se que o Diogo consegue cumprir 3/4 ordens simples relacionadas com objetos (“Dá-me o carro”, “Penteia o cabelo” e “Come o iogurte”). Na ordem “Fecha a mochila” a criança apenas agarra a mochila, mas não cumpre a ordem, necessitando de ajuda para executá-la e, por isso, torna-se imprescindível continuar a trabalhar este objetivo, uma vez que esta ordem também é considerada importante para melhorar a autonomia da criança. Por último, na execução de uma ordem complexa relacionada com objetos “Põe a escova de dentes dentro do copo”, o Diogo apenas segura no copo. A criança não é capaz de executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo (“Abre a boca e toca no nariz”).

Na nomeação de ações que está a executar, o Diogo nomeou 1/5 ações (“está a fazer óó”).

Relativamente à **morfo-sintaxe** salienta-se que o Diogo responde a questões com frases de duas palavras (combina o nome e o verbo) e, em algumas situações, exprime-se utilizando frases de duas palavras (por vezes através da ecolália), mas considera-se relevante continuar a incidir sobre estes objetivos. Todavia, a criança não

responde a questões através de frases simples (SVOD) e não se exprime utilizando frases simples.

No que concerne à **fonologia**, o Diogo já consegue produzir todos os fonemas isoladamente e na sílaba à exceção dos fonemas /r/ e /R/. Ao longo do 1º momento da intervenção também se incidiu na “leitura” de imagens conhecidas em que se pretende que a criança reproduza a palavra correspondente à imagem observada. Todavia, a criança ainda não atingiu este objetivo, revelando algumas dificuldades em reconhecer palavras conhecidas.

No discurso espontâneo, a intervenção incidiu essencialmente nos objetos de uso comum que foram utilizados nas tarefas de nomeação, uma vez que é imprescindível que a sua linguagem se torne o mais funcional possível, tal como se pode verificar na tabela os resultados obtidos ao longo do primeiro período de intervenção foram os seguintes:

Objetos selecionados	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Copo	“ábua” (fez o gesto de beber)	Fez o gesto de beber e repetiu “po”	“opo”	“opo”
Colher	“lhere”	“lhere”	“lhere”	“lhere”
Carro	“popó”	“popó”	“caro”	“caro”
Pente	“te”	“te”	“te”	“ente”
Mochila	“ila”	“ila”	“ila”	“ila”
Iogurte	“ute”	“ute”	“ogute”	“ogute”
Mota	“mota”	“mota”	“mota”	“mota”
Cavalo	“alo”	“alo”	“alo”	“alo”

Escova de dentes	-----	Após ser dado o modelo correto repete “ente”	Após ser dado o modelo correto repete “boba ente”	Após ser dado o modelo correto repete “boba ente”
-------------------------	-------	--	---	---

Através da análise dos resultados obtidos durante este período de intervenção verifica-se que existe omissão do fonema /k/, embora já o consiga produzir isoladamente e em algumas situações (ex.: na palavra *carro*) o que significa que está em fase de aquisição; omissão de sílabas (ex.: na palavra *mochila, iogurte, cavalo e escova de dentes*) pelo que se considera extremamente importante continuar a incidir a intervenção nestes objetos. Neste sentido, a intervenção deve continuar a incidir sobre estes objetos, uma vez que para além de uma melhoria em termos linguísticos, estes objetos são fundamentais no dia-a-dia da criança, permitindo tornar o seu discurso mais inteligível e, paralelamente, aumentar a sua autonomia.

É ainda de realçar que a nível da **motricidade orofacial** é importante continuar a realizar exercícios que visem o aumento do tónus dos músculos orofaciais. Para tal, é fundamental continuar a efetuar exercícios que promovam o aumento da força, dentro dos quais se destacam os exercícios de sopro e os exercícios de permitam soprar orientando o fluxo.

O Diogo melhorou os exercícios de contorno dos lábios com a língua, sendo uma atividade que despoletou o interesse da criança e do grupo de pares.

Avaliação após o 2º mês de intervenção

De acordo com os resultados alcançados na primeira reavaliação, foram restabelecidos os objetivos e reavaliados no final do terceiro mês de intervenção.

Mediante os resultados apresentados pode concluir-se que a nível da **pragmática**, o Diogo melhorou a utilização das intenções comunicativas, conseguindo iniciar adequadamente a interação com a Educadora e colegas, bem como fazer solicitações através de apontar. Além disso, a criança consegue manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação, realizando duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades que despertem o seu interesse. Contudo, a criança ainda evidencia dificuldade em manter um diálogo com um maior número de trocas de turnos comunicativos.

O Diogo ainda revela lacunas em estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação, uma vez que para este torna-se difícil iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, uma vez que é frequente mudar repentinamente de tópico ou desinteressar-se do que o outro está a dizer, dirigindo a atenção para assunto.

Relativamente à área referente à **léxico-semântica**, o Diogo identifica as 5 imagens de animais da quinta (gato, galinha, vaca, pato e cavalo), apontando para uma de entre duas imagens como resposta à questão - “Onde está o _____?”. Na identificação da função de 5 objetos do seu quotidiano, designadamente o copo, escova de dentes, colher, iogurte e pente, verifica-se que o objetivo delineado foi alcançado, conseguindo apontar para um de entre cinco objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função.

É ainda de salientar que foram realizadas diversas atividades com a criança, com a escova de dentes, tanto com a criança como pelo grupo de pares. Assim, verifica-se que este objetivo foi alcançado e o Diogo já consegue nomear este objeto como resposta à questão - “O que é isto?”.

Na execução de ordens simples e complexas apresentadas oralmente constata-se que a criança não consegue executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo “Abre a boca e toca no nariz”, uma vez que para que a criança execute esta ordem é necessário dizer a ordem em duas partes. Contudo, o Diogo já consegue executar a ordem simples relacionada com objeto “Fecha a mochila”, assim como executar uma ordem complexa relacionada com objetos “Põe a escova de dentes dentro do copo”. Para que a criança atingisse estes objetivos foram utilizadas rotinas do dia-a-dia.

Por último, na nomeação de ações do dia-a-dia foi solicitado à criança que nomeasse cinco ações (comer, beber, pentear, dormir e escrever) que está a executar. Todavia, o Diogo não atingiu o objetivo proposto, visto que apenas foi capaz de nomear a ação “dormir” (“está a fazer óó”), comer (“papa”) e “beber” (“água”).

No que diz respeito à **morfo-sintaxe**, o Diogo melhorou a construção de frases de duas palavras, ou seja, responde corretamente a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo) e exprime-se utilizando frases de duas palavras em diversas situações do seu dia-a-dia. Contudo, a criança evidencia lacunas a nível da construção de frases simples. Como forma de colmatar estas dificuldades foram utilizadas diversas imagens com ações, em que a criança teria que responder à questão “o que está a fazer?”. Nestas situações o Diogo construiu algumas frases simples, utilizando como apoio o gesto social. Por outro lado, nas do seu dia-a-dia continua a ser pouco frequente a utilização deste tipo de frases pelo que se considera que este objetivo não foi alcançado.

Na **fonologia** a criança melhorou a produção dos fonemas do Português Padrão, isoladamente, na sílaba, na palavra e no discurso espontâneo à exceção dos fonemas /r/ e /R/ que não consegue produzir isoladamente, assim como os grupos consonânticos

(consoante-consoante-vogal) e encontros consonânticos (consoante-vogal-consoante), o que está de acordo com as características inerentes à Trissomia XXI.

Relativamente à “leitura” de imagens conhecidas em que se pretende que a criança reproduza palavra correspondente à imagem observada, verifica-se que este reconhece a palavra coca-cola e a imagem correspondente às bolachas. Contudo, este objetivo ainda necessita de ser explorado, uma vez que a criança ainda revela dificuldades nesta área e a leitura e escrita constituem uma ferramenta útil na aquisição da linguagem expressiva, proporcionando à criança um enriquecimento a nível semântico, sintático e da articulação verbal.

Tal como aconteceu anteriormente, a intervenção a nível do discurso espontâneo focou-se nos objetos de uso comum que foram utilizados nas tarefas de nomeação, verificando-se uma evolução em termos de discurso espontâneo. Assim, foi notório a existência de uma diminuição de processos fonéticos e fonológicos e, neste momento, existem menor número de reduções silábicas e de fonemas. Por outro lado, alguns dos erros são inconsistentes e quando lhe é dado o modelo correto da palavra, a criança tem tendência a melhorar a sua produção.

Os resultados obtidos encontram-se descritos na seguinte tabela:

Objetos selecionado	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Copo	“opo”	“opo”	“opo”	“opo” e “copo”(apenas por repetição)
Colher	“lhere”	“ulhere”	“ulhere”	“ulhere” e “colher”(apenas por repetição)

Carro	“caro”	“caro”	“caro”	“caro”
Pente	“ente”	“ente” e pente” (apenas por repetição)	“ente” e “pente” apenas por repetição)	“ente” e “pente” (apenas por repetição)
Mochila	“muila”	“muila”	“muila”	“muila”
Iogurte	“ogute”	“ogute”	“iogute”	“iogute”
Mota	“mota”	“mota”	“mota”	“mota”
Cavalo	“balo”	“balo”	“avalo”	“avalo”
Escova de dentes	Após ser dado o modelo correto repete “ oba ete”	“ oba ete”	“boba dete”	“boba dete”

Através da análise destas palavras, constata-se que existiu uma melhoria significativa da articulação, bem como uma diminuição da redução de fonemas sílabas nas palavras. Na palavra *copo* a criança consegue produzir o fonema /k/ e a palavra “copo” por repetição, mas ainda não produz esta palavra no discurso espontâneo. Na palavra *colher* existe novamente a omissão do fonema /k/ e apenas consegue produzir a palavra corretamente com base no modelo correto.

Por sua vez, na palavra *carro* constata-se que o Diogo produz o fonema /k/ o que significa que este fonema está em fase de aquisição e que os erros são inconsistentes. No entanto, ainda nesta palavra, a criança omite o fonema /R/ o que vai de encontro com as dificuldades a nível fonológico evidenciadas pelas crianças com este síndrome.

Na palavra *pente*, o Diogo no discurso espontâneo produz “ente” e só consegue dizer “pente” por repetição. Todavia, a criança já consegue produzir algumas palavras com este fonema.

Na palavra *mochila* a criança produz “muila” mesmo após ter sido dado o modelo correto. O Diogo já é capaz de produzir o fonema “ch”, mas neste contexto ainda não consegue. Acrescenta-se ainda que a criança produziu o fonema /l/ embora ainda não esteja totalmente adquirido.

Relativamente à palavra *iogurte*, a criança disse “iogute”, uma vez que ainda não produz o fonema /r/ nesta posição (consoante-vogal-consoante).

A palavra *mota* é produzida corretamente, uma vez que se trata de uma palavra dissilábica e com estrutura (consoante-vogal).

Quanto à palavra *cavalo*, existe a omissão do /k/, tal como ocorreu nas palavras anteriores.

Por último, na “escova de dentes” a criança faz reduções silábica e de fonemas, conseguindo apenas dizer “boba dete”.

No que concerne à **motricidade-orofacial** é imprescindível a continuação de exercícios que estimulem estes músculos de forma a promover o aumento do tônus muscular.

A criança consegue imitar os movimentos da língua, mas ainda evidencia lacunas em alguns movimentos de lateralização interna e externa (esquerda e direita). Nos movimentos dos lábios a criança consegue imitar este tipo de exercícios.

O Diogo melhorou a força dos músculos da face, conseguindo efetuar com sucesso os exercícios de sopro, embora ainda seja difícil efetuar exercícios de sopro orientado, visto que este tipo de exercícios exige uma maior força e coordenação dos músculos orofaciais.

4.3.2) Análise do desenvolvimento da linguagem das duas crianças com trissomia XXI intervencionadas

Mediante a comparação dos resultados obtidos após três meses de intervenção seguindo os mesmos procedimentos, pode concluir-se que a nível da **pragmática** o João e o Diogo apresentaram melhorias em termos da utilização das intenções comunicativas, conseguindo dirigir-se adequadamente à Educadora e a cinco colegas, chamando-os pelo nome; dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar.

O João e o Diogo conseguem manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação, realizando duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, considerando-se extremamente importante aumentar o número de trocas de turnos comunicativos de forma a melhorar a comunicação destas crianças. No entanto, estas crianças revelam lacunas em estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação, ou seja, iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse. Neste sentido, é fundamental fomentar o interesse destas crianças pela comunicação com os outros, uma vez que se desinteressam facilmente pelo assunto que estão a abordar.

No que diz respeito à **semântica** o João e o Diogo melhoraram significativamente a identificação de imagens de objetos de uso comum; a identificação de objetos através da descrição da sua função e a execução de ordens simples referentes às partes do corpo e a objetos do quotidiano. Todavia, na execução uma ordem complexa “Abre a boca e toca no nariz” constatou-se que estas crianças não conseguiram cumprir esta ordem. Em contrapartida, na execução de uma ordem complexa com objetos o Diogo conseguiu executar a ordem complexa, enquanto que

para o João foi necessário dividir a ordem em duas partes. Por outro lado, tanto a criança piloto como a criança em estudo ainda revelam lacunas na nomeação de ações do dia-a-dia.

No decorrer deste período de intervenção verificou-se um aumento significativo do léxico ativo destas crianças e, por isso, torna-se imprescindível continuar a exploração das diversas categorias semânticas para que exista uma boa organização a nível mental e, posteriormente, a criança recorra ao vocabulário de uma forma mais rápida e eficaz. Por outro lado, o trabalho ao nível da memória auditiva/verbal é fundamental e deve existir repetição sempre que necessário para que a criança consiga efetuar uma sistematização de conhecimentos (passagem da memória de trabalho para a memória a longo prazo).

Neste sentido, verifica-se que a nível semântico embora tenham existido melhorias significativas a nível das competências relacionadas com a expressão, a criança piloto e a criança em estudo evidenciam melhores resultados nas tarefas de compreensão, sendo esta uma das características inerentes a este síndrome.

Na área da **morfo-sintaxe**, o João e o Diogo melhoram a construção de frases de duas palavras, respondendo corretamente a questões com frases de duas palavras (combinam o nome e o verbo) e exprimem-se essencialmente através deste tipo de frases. Por sua vez, estas crianças apresentam dificuldades na construção de frases simples, sendo pouco frequente a sua utilização mesmo após a ajuda do adulto.

Desta forma, é essencial continuar a trabalhar estas competências para que a criança continue a revelar progressos nesta área e, consequentemente, na produção e compreensão do discurso oral. Como estratégias de intervenção, o adulto deve utilizar um discurso constituído por frases simples, curtas e deve dar as instruções, uma de cada

vez. Acrescenta-se ainda, que sempre que necessário deve dar-se o modelo do discurso correto.

Relativamente à **fonologia** o João e o Diogo conseguem produzir os fonemas do Português Padrão, isoladamente, na sílaba, na palavra e no discurso espontâneo à exceção dos fonemas /r/ e /R/, uma vez que de acordo com diversos estudos estes fonemas são adquiridos posteriormente. Além disso, verifica-se que no discurso espontâneo destas crianças existem menor número de processos fonéticos e fonológicos, nomeadamente reduções silábicas e de fonemas. Todavia, ainda existem alguns erros inconsistentes, existindo uma melhoria da articulação das palavras quando é dado o modelo correto.

Na “leitura” de imagens conhecidas em que se pretende que a criança reproduza palavra correspondente à imagem observada, constata-se que esta competência ainda se encontra em aquisição. Segundo Troncoso & Cerro (2004) por volta dos 4 anos, a leitura e escrita podem constituir um instrumento útil na aquisição da linguagem expressiva. Inicialmente a criança deverá selecionar imagens, nomear os objetos/imagens, associar uma palavra com outra acompanhada do desenho ou fotografia (cartão-fotografia com cartão-palavra) e, posteriormente, associar palavras iguais, selecionar a palavra nomeada e reconhecer as palavras (reconhecimento global).

Na **motricidade-orofacial** verificou-se um aumento do tónus muscular, existindo uma melhor coordenação dos músculos e uma maior força nos exercícios de sopro. O João e o Diogo conseguem imitar a maioria dos movimentos da língua e dos lábios.

Nesta área, existiu uma melhoria a nível da execução dos movimentos orofaciais, conseguindo efetuar a maioria dos exercícios com sucesso, mas ainda necessitam de melhorar o tónus muscular. Ao longo da intervenção foi importante a

utilização do espelho para feedback visual e pensa-se que, com a continuação deste tipo de exercícios, estas melhorias se mantenham, permitindo um progresso ao nível da articulação verbal. Tal como o que está descrito na literatura, esta é uma das áreas fracas na criança com Trissomia XXI, sendo imprescindível continuar a trabalhar estes objetivos.

Em suma, verificou-se que este plano de intervenção teve um impacto positivo tanto na criança piloto como na criança em estudo e, por isso, considera-se que este e plano de estimulação poderá ser adotado para crianças que evidenciem características semelhantes.

Para o desenvolvimento das competências linguísticas da criança piloto e da criança em estudo considera-se fundamental dar continuidade à intervenção efetuada até ao final do ano letivo, uma vez que este plano de estimulação foi aplicado durante três meses e existem objetivos que necessitam de ser trabalhados durante um maior período.

Pelo acima referido pode concluir-se que a - avaliação da evolução do plano de intervenção e análise do desenvolvimento da linguagem das duas crianças com Trissomia XXI intervencionadas – terceira unidade de análise – foi possível de alcançar confirmando a hipótese 3 - É possível reconhecer os mesmos indicadores de sucesso na evolução da linguagem de duas crianças com Trissomia XXI cujo programa de estimulação teve por base o mesmo plano de avaliação e de intervenção.

4.3.3) Proposta de Protocolo de Intervenção

Dado os resultados conseguidos propomos o seguinte Protocolo de Intervenção que contempla objetivos gerais, objetivos específicos, estratégias, material e indicadores de sucesso.

Proposta de Protocolo de Intervenção

Avaliação:

Objetivo a adquirir	Protocolo de Avaliação	Contexto	Calendarização
Conhecer o desenvolvimento global da criança	- Avaliação realizada através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II; - Avaliação das seguintes competências: Competências Locomotoras, Manipulativas, Competências Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal.	- Terapeuta da Fala e Educadora da Equipa de Intervenção Precoce; Nota: Para avaliar alguns itens das competências interação social e autonomia pessoal foram efetuadas algumas questões à educadora de sala e mãe da criança.	- 2 sessões (Setembro)

Conhecer o desenvolvimento da linguagem, fala e motricidade orofacial	- Avaliação efetuada através de provas informais e formais: Protocolo de Avaliação Oro-facial (Isabel Guimarães, 1995); Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay e Tavares, 2008); Teste de Articulação Verbal (Guimarães e Grilo, 1997).	- Terapeuta da Fala; - Observação da criança na escola e em casa.	- 3 sessões (Setembro)
---	--	--	------------------------

Plano de Intervenção:

▪ Área: Linguagem - Pragmática

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Saber utilizar intenções comunicativas adequadamente;	1- Dirigir-se à Educadora, chamando-a pelo nome; 2- Dirigir-se a 5 colegas, chamando-os pelo nome; 3- Dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar;	- Mostrar à criança como se deve dirigir à Educadora e aos colegas, utilizando a forma de agir dos colegas como modelo - Sempre que a criança se dirigir ao adulto incentivá-lo a chamar o adulto pelo nome Sempre que a criança se dirigir a um colega incentivá-lo a chama-lo pelo nome - Perguntar à criança o nome do grupo de pares e incentivá-la a chamar as outras crianças pelo nome; - Mostrar à criança, como deve de partilhar algum assunto com a educadora ou colega		- 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso;

3 - Estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação.	- Iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse.	Dar tempo para que a criança acrescente alguma informação nova ao tópico explorado. Se a criança tiver dificuldades em continuar o diálogo, o adulto deve colocar-lhe questões para orientar a conversa; - Dar pistas não-verbais (olhar expectante para ela, esperar para continuar a atividade, etc.), que aguarda que comunique.		- 70 % de sucesso.
---	---	---	--	--------------------

Área: Linguagem - Léxico-semântica

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Identificar 10 imagens de objetos de uso comum;	- Apontar para uma de entre duas imagens (copo, carro, colher, pente e mochila) como resposta à questão - “Onde está o _____?”; - Apontar para uma de entre duas imagens de animais da quinta – gato, galinha, vaca, pato e cavalo.	- Inicialmente colocar duas imagens à frente da criança e solicitar a esta que identifique a imagem pretendida após a questão - “Onde está o _____?”; - Após a criança identificar 5 objetos do dia-a-dia (copo, carro, pente, mochila) introduzir as imagens dos animais da quinta; - A palavra escrita deverá estar por baixo da imagem.	- Para esta atividade podem utilizar-se, numa fase inicial, fotografias de objetos da criança; - Posteriormente, utilizar outras imagens (ex.: cartões, jogos de computador...).	- 100 % de sucesso;
2. Identificar 5 objetos através	- Apontar para um de entre três objetos, como resposta à	- Sentar a criança e dispor 3 objetos na mesa; - Perguntar-lhe “O que é que serve para	- Objetos de uso comum da criança	- 70 % de sucesso;

da descrição da sua função;	questão - “O que é que serve para _____?”, após a descrição da sua função; - Apontar para um de entre cinco objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função;	_____?”; - Se a criança não responder dar um estímulo visual (ex.: olhar para o objeto pretendido).	(copo, escova de dentes, colher, iogurte e pente);	
3. Nomear objetos de uso comum e partes do corpo;	- Nomear 9 objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”; - Nomear 5 partes do corpo;	- Por confrontação visual de um objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Iniciar a atividade com objetos do quotidiano da	- Objetos do dia-a-dia (copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo);	- 100 % de sucesso;

		criança: copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo; -Dar reforço positivo, repetindo o nome do objeto e elogiando a criança caso esta responda corretamente.	- Utilizar o próprio corpo para as tarefas de nomeação de partes do corpo. - Jogos com partes do corpo ou utilizando o próprio corpo em frente ao espelho;	- 70 % de sucesso;
4. Nomear imagens de objetos de uso comum;	- Nomear 9 imagens de objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”;	- Por confrontação visual da imagem do objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Utilizar atividades que consolidem estas	- Utilizar imagens dos objetos do dia-a-dia;	- 70 % de sucesso;

5. Cumprir ordens simples e complexas,	- Executar quatro ordens simples relacionadas com partes do corpo;	aprendizagens (recortes, pintura, etc. ...).		
	- Executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo;	- Pedir à criança para cumprir ordens tocando na parte do corpo indicada; (<i>e.g.</i> Toca no nariz); - Pedir à criança para cumprir ordens, utilizando os verbos abrir e fechar; (<i>e.g.</i> “Abre a boca2; “Fecha os olhos”) – - Pedir à criança para cumprir ordem complexa “Abre a boca e toca no nariz”;	- Nas ordens relacionadas com as partes do corpo a criança deverá utilizar o seu corpo;	- 70 % de sucesso;
	- Executar quatro ordens simples relacionadas com objetos;	- Pedir à criança para cumprir 5 ordens simples relacionadas com objetos (<i>e.g.</i> “Penteia o cabelo”); - Utilizar inicialmente os mesmos objetos das tarefas	- Nas ordens relacionadas com objetos serão utilizados objetos do	- 70 % de sucesso;

6. Nomear ações do dia-a-dia	- Executar uma ordem complexa relacionada com objetos; - Nomear cinco ações que está a executar.	de nomeação e, posteriormente, pedir à criança para cumprir ordens na sala; - Pedir à criança para cumprir uma ordem complexa (<i>e.g.</i> “Põe a escova de dentes dentro do copo”); - Utilizar rotinas do dia-a-dia para levar a criança a nomear ações; - Perguntar à criança “o que está a fazer?”.	dia-a-dia, objetos em miniatura; - Objetos da criança; - Ações do dia-a-dia	- 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso.
--	---	---	---	--

▪ **Área: Linguagem - Morfo-sintaxe**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Construir frases de duas palavras	- Responde a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo); - Exprime-se utilizando frases de duas palavras;	- Na exploração de histórias, atividades que realiza no seu dia-a-dia, etc. questionar a criança de forma a ela responder com frases de duas palavras (aceita-se a ecolália); - Explorar imagens com varias figuras de forma a criança utilizar frases de duas palavras. Ex: explorar a imagem com a criança, utilizando frases simples para cada ação. Depois perguntar-lhe “o que está a fazer?” e reforçar a utilização da combinação de palavras, utilizando como apoio o gesto social. Espera-se que a criança reproduza a	- Histórias adaptadas; - Imagens simples e perceptíveis com ações do dia-a-dia da criança (ex. menino a comer, a tomar banho...); - Brincadeiras reais (ex. casinha).	- 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso.
2. Construir frases simples	- Responde a questões através de frases simples (SVOD);			

	- Exprime-se utilizando frases simples.	mensagem aceitando-se o apoio do gesto; - Integrar a criança no grupo e pedir para estas contarem ações; - Fornecer modelo correto apoiado no gesto social.		
--	---	---	--	--

▪ **Área: Linguagem - Fonologia**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Produzir corretamente os fonemas do Português Padrão	- reproduzir os fonemas isoladamente, na sílaba; - “ler” imagens conhecidas (reproduzir a palavra	- Explicar e exemplificar a produção correta dos fonemas, P fornecendo apoio visual e/ou quinestésico. Dar o modelo adequado da produção de todos os fonemas para que a criança entenda qual a produção correta dos	- Objetos do dia-a-dia da criança; - Jogos; - Histórias.	- 70 % de sucesso;

	correspondente à imagem observada; cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança); - Reproduzir os fonemas na frase; - Reproduzir os fonemas no discurso espontâneo. Por exemplo, através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.	mesmos; - Utilizar rótulos de objetos ou coisas do dia-a-dia e construir livros que posteriormente se exploram; - Associar sempre a palavra escrita à imagem; - Nomeação de imagens, possuindo os fonemas alterados; - A articulação dos fonemas alterados será sempre trabalhada nas outras atividades do plano. - Será realizado em conversas informais e/ou no desenrolar de outras atividades que não se destinem a trabalhar diretamente a articulação.		
--	---	---	--	--

▪ **Área: Linguagem - Motricidade orofacial**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Ser capaz de melhorar a motricidade orofacial.	- Conseguir soprar com força; - Conseguir soprar orientando o fluxo do sopro.	- Massagens de estimulação adequadas; - Em atividades lúdicas com os colegas pedir à criança para (soprar uma vela, soprar papéis pequenos, bolas de sabão ...); - Ex: colocar uma bola de papel em frente a cada criança e fazer concurso de sopro para ver quem consegue soprar mais; - Exemplificar a atividade pretendida e depois incentivar a criança a imitar, elogiando as suas tentativas; - Brincar com a criança e os colegas aos palhaços com chupas doces e pedir para	- Cartões com exercícios de motricidade orofacial; - Velas para soprar; - Papéis pequenos; - “Bolas de sabão”.	- 70 % de sucesso;

		contornar os lábios com a língua. Fazer jogos de mimica utilizando movimentos com língua utilizando por exemplo “o rei manda”.		
--	--	--	--	--

IV. Considerações finais

Através da realização deste projeto foi possível aprofundar diversos aspectos relacionados com as características da criança com Trissomia XXI, desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia XXI comparando com o desenvolvimento da linguagem esperado para uma determinada faixa etária, intervenção na linguagem da criança com este síndrome, principais características que devem ser contempladas no programa de estimulação direcionado para a criança com Trissomia XXI, assim como a metodologia que melhor se adequa a este tipo de estudo de caso.

Cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita aos cuidados e necessidades educativas. Há crianças que, dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus pares. Na Trissomia XXI, estas diferenças podem estar relacionadas com fatores cognitivos, físicos, linguísticos, sociais e de autonomia, podendo constituir uma barreira à realização das atividades da vida diária. Neste sentido, para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades é imprescindível proporcionar a estas crianças uma intervenção educativa especializada, assim como meios e estratégias de intervenção adequados, que variam de acordo com as necessidades específicas de cada criança.

Desde o momento do diagnóstico da Trissomia XXI, que os profissionais desempenham um papel preponderante na vida destas crianças e famílias, visto que os pais de crianças com Trissomia XXI têm de tomar diversas decisões que os pais de crianças sem problemas não se deparam. Quando é dado aos pais o diagnóstico de Trissomia XXI, inevitavelmente, estes terão muitas questões acerca do futuro dos seus filhos, sendo fundamental que os serviços estejam preparados para atuar desde o momento do diagnóstico e que efetuem o encaminhamento para as equipas de

intervenção precoce ou outros serviços especializados. Assim, estes técnicos devem orientar os pais e ajudá-los a compreender a situação, delineando em conjunto, os apoios que serão prestados à criança e à família, no sentido desta evoluir o mais da forma mais eficaz possível.

De um modo geral, os profissionais que trabalham com a criança com Trissomia XXI devem ter em consideração algumas estratégias de intervenção, designadamente a utilização de diversos materiais que estimulem o interesse da criança pelas atividades; trabalhar por períodos curtos e ir aumentando gradualmente o tempo de trabalho; orientar a realização das tarefas; seleccionar as atividades de acordo com o tempo disponível para que a sua execução das mesmas; repetir as tarefas executadas para que o objetivo seja alcançado e adquirido com sucesso; incentivar a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas, sendo imprescindível que esta esteja em contacto com situações de vida diária; dar reforço positivo à criança de forma a que esta esteja motivada; planear atividades nas quais intervenha ou actue como agente principal.

Além disso, os profissionais que trabalham com a criança com Trissomia XXI devem estar atentos a alguns aspetos que podem melhorar a intervenção, nomeadamente a importância de se estabelecer contacto ocular; o facto da resposta a um estímulo ocorrer de forma mais lenta; o período de concentração ser mais curto e devem proporcionar-se diversas experiências que facilitem a aquisição dos conceitos. A leitura compreensiva constitui uma das estratégias de intervenção através da qual pode existir uma melhoria a nível semântico, sintático e da articulação verbal, uma vez que a criança esforça-se para ler corretamente as palavras e, conseqüentemente, irão existir repercussões nestas áreas.

No estudo que acabámos de apresentar os objetivos foram adequados às dificuldades e necessidades da criança em estudo e dos adultos que com ela interagem,

mostraram-se funcionais e permitiram a aquisição de competências linguísticas essenciais para a sua vida futura. Para que estes objetivos fossem alcançados com sucesso foram utilizadas diversas estratégias de intervenção, de entre as quais se destacam o tipo de materiais utilizados (material que despertou o interesse da criança pelas atividades), aumento gradual da duração das atividades, repetir várias vezes as tarefas e em diferentes contextos (na escola e em casa) e dar reforço positivo de forma a aumentar a motivação e interesse desta.

É ainda de realçar que através da realização deste projeto foi possível constatar que é possível transpor um protocolo de intervenção (avaliação e plano de estimulação) para uma outra criança com características análogas, uma vez que este protocolo promoveu o desenvolvimento da linguagem destas crianças Trissomia XXI. Assim, como existiu progresso e coerência de procedimentos, este protocolo poderá ser utilizado no futuro, pelo que se propõe como um protocolo a seguir com outras crianças com as mesmas características.

V. Referências Bibliográficas

- ABBEDUTO, L. (2008). *Pragmatic development*. (Documento www). URL:<<http://www.down-syndrome.org/doi/?10.3104/reviews/2078>>;
- ACOSTA, V. et al (2003). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. 1ª ed. São Paulo: Livraria Santos Editora;
- BELLMAN, M. et al (2003). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II*. 1ª ed. Lisboa: CEGOC;
- BÉNARD DA COSTA, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 25;
- BERNSTEIN, D.; TIEGERMAN-FARBER, E. (2002). *Language and Communication Disorders in Children*. 5ª ed. Boston: Allyn & Bacon;
- BIOSHOP, D.; MOGFORD, K. (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revinter;
- BLOOM, L.,LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wilwy & Sons;
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1991). *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 1ª ed. Porto: Porto Editora;
- CHAPMAN, R. (1997). *Language development in children and adolescents with down syndrome*. (nº 3, pp. 307-312). *Mental Retardation and Developmental Disabilities*;

- *Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde*. (2003) Organização Mundial de Saúde e Direção Geral de Saúde;
- CLIBBENS, J. (2001). *Signing and Lexical Development in Children with Down Syndrome*. *Down Syndrome Research and Practice*, vol. 7, nº 3, pp. 101-105;
- CORREIA, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. 1ª ed. Porto: Porto Editora;
- COUTINHO, C.; CHAVES, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. 1ª ed. Revista Portuguesa de Educação: Universidade do Minho;
- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República, 1ª série, nº4 de 7 de Janeiro de 2008, p. 155;
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de Análise*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta;
- DIERSEN, M. (1994). *Las bases neurobiológicas de la intervención temprana*. Revista de Síndrome de Down; vol.11, nº 1;
- FARIA *et al* (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Caminho;
- FIDEL, R. (1992). *The case study method: a case study*. 1ª ed. Englewood: Libraries Unlimited;
- FIRTH, C.; VENKATESH, K. (1999). *Semantic-pragmatic language disorders*. 1ª ed. Oxon: Speechmark;

- FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (1995). *The Handbook of Child Language*. 1ª ed. Malden: Blackwell Publishing;
- FLÓREZ, J.; TRONCOSO, M. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. 1ª ed. Barcelona: Masson;
- FOLEY, J.; THOMPSON, L. (2003). *Language Learning: a lifelong process*. 1ª ed. London: Arnold;
- GARCIA, S. (1994). *Deficiência mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. 1ª ed. Malaga: Ediciones aljibe.
- GARVEY, C. (1984). *Children's talk: the developing child*. 1ª ed. Cambridge: Harvard University Press;
- GOMEZ, R. et al (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. 1ª ed. Malaga: Ediciones Aljibe;
- GOUGH, P. et al (1996). *The structure of phonemic awareness*. (Documento www). URL:<<http://www.psy.utexas.edu/psy/klarson/recife.html> (24/11/2011)>;
- GUIMARÃES, I.; GRILO, M. (1995). *Protocolo De Avaliação Orofacial*. 1ª ed. Alcoitão: ESSA;
- GUIMARÃES, I.; GRILO, M. (1997). *Teste de Articulação Verbal*. 1ª ed. Alcoitão: ESSA;
- JAKUBOVICZ, R.; CUPELLO, R. (1996). *Introdução à Afasia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revinter;

- JAKUBOVICZ, R. (2002). *Atraso de linguagem*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revinter;
- LESHIN, L. (2002). *Pediatric health update on Down syndrome*. 1ª ed. New York: Wiley-Liss;
- LIMA, R. (2000). *Linguagem Infantil da normalidade à Patologia*. 1ª ed. Braga: APPACDM Distrital de Braga;
- LIMA, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, Avaliação e Intervenção*. 1ª ed. Coimbra: Edições Almedina;
- LÓPEZ, J. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños com Trissomia 21*. 1ª ed. Barcelona: Paidós;
- MATEUS, M. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta;
- NIELSEN, L. (1999). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. 1ª ed. Porto: Porto Editora; pp. 121;
- PAUL, R. (2006). *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. 3ª ed. St. Louis: Mosby Elsevier;
- PEROVIC, A. (2006). *Syntactic deficit in Down syndrome: More evidence for the modular organisation of language*. (Vol. 116, pp. 1616-1630). London: Department of Phonetics and Linguistics;

- PINTO, B.; LAMPRECHT, R. (2008) - *Estudo do desempenho de crianças com síndrome de Down em tarefas de consciência fonológica*. 1ª ed. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Letras - Faculdade de Letras – PUCRS.

- REBELO, D.; DINIZ, M. (1998). *Falar contigo*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Caminho;

- REBELO, A.; VITAL, A. (2006). *Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta*. Re(habilitar) – Revista da ESSA, nº 2, pp. 79-83;

- ROCHA, A. (1999). *O Cérebro: Um Breve Relato de sua Função*. 1ª ed. São Paulo: Fapesp;

- SACKS, B.; BUCKLEY, S. (2003). *What do we know about the movement abilities of children with Down Syndrome?* 1ª ed. Down Syndrome News and Update, vol. 2;

- SAMPEDRO, M. *et al* (1993). *A criança com Síndrome de Down*. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro;

- SAMPEDRO, M. *et al* (1997). *A criança com Síndrome de Down*. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro;

- SAMPEDRO, M. *et al* (2007). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro.

- SCHWARTZ, R. (2008). *Handbook of Child Language Disorders*. 1ª ed. Nova Iorque: Psychology Press;

- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta;
- STOEL-GAMMON, C. (2001) - *Down syndrome phonology: Developmental patterns and intervention strategies*. (Vol. 7(3), pp. 93-100). *Down Syndrome Research and Practice*;
- STRAY-GUNDERSEN, K. (2007). *Crianças com Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. 2ª ed. São Paulo: Artmed;
- SUA-KAY, E.; TAVARES, M. (2006). *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*. 1ª ed. Lisboa. Oficina Didática;
- TECKLIN, S. (2002). *Fisioterapia Pediátrica*. 3ª ed. São Paulo: Artmed;
- TRONCOSO, M.; CERRO, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. 1ª ed. Porto: Porto Editora;
- VARELA, A.; RODRIGUES, A. (1990). *Síndrome de Down – Uma visão antropológica*. 1ª ed. Educação Especial e Reabilitação, vol. 1;
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Apêndices

Apêndice I

A tabela que a seguir indica-nos sucintamente os resultados obtidos na Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II e a faixa etária em que a criança piloto se encontra nas diversas competências.

Áreas de Competências											
Idade (meses)	Controlo Postural Passivo	Controlo Postural Activo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e Linguagem	Fala e Linguagem	Interação Social	Autonomia Pessoal	Cognitivas	Idade (meses)
60 meses			20	28	20	21	22	24	23 22 21	34 33 32	60 meses
52 meses			19	27		20	21				
48 meses			18	26		19	20		20	31	
			17	25 24	19	18	19	23	19 18	30 29 28	48 meses
36 meses			16	23 22 15	18 17	17 16	18 17	22 21 20	17 16	27 26 25 24	36 meses
30 meses			14	20 19 13	16	15 14	16 15	19 18	15 14	23 22 21 20	30 meses
24 meses			12 11 10	17 16 15	15 14	13 12	14 13 12	17 16	13 12 11	19 18 17 16	24 meses
18 meses			9 8 7	14 13 12	13	11 10	11	15 14	10 9 8	15 14 13 12	18 meses
15 meses			6 5	11 10	12	9	10 9 8	13 12 11	7 6	11 10 9	15 meses

A seguinte tabela diz respeito à síntese da avaliação efetuada à criança em estudo (Diogo) através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II, assim como a faixa etária em que a criança se encontra.

	Áreas de Competências										
Idade (meses)	Controlo Postural Passivo	Controlo Postural Activo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e Linguagem	Fala e Linguagem	Interação Social	Autonomia Pessoal	Cognitivas	Idade (meses)
60 meses			20	28	20	21	22	24	23	34	60 meses
			19	27		20	21		22	33	
48 meses			18	26	19	19	20	23	20	31	48 meses
			25	18		19	19		30		
			17	24		18	19		18	29	
36 meses			16	23	18	17	18	22	17	27	36 meses
			22	16		17	21		26		
			15	21		17	20		25		
30 meses			14	20	16	15	16	19	15	23	30 meses
			19	14		15	14		22		
			13	18		14	18		21		
24 meses			12	17	15	13	14	17	13	19	24 meses
			11	16		13	12		18		
			10	15		12	12		17		
						16	11		16		
18 meses			9	14	13	11	11	15	10	15	18 meses
			8	13		10		9	14		
			7	12		14		8	13		
15 meses			6	11	12	9	10	13	7	11	15 meses
						9	12		10		
			5	10		8	11		6	9	

Apêndice II

Programa de Intervenção da Criança Piloto

▪ Avaliação da criança

Objetivo a adquirir	Atividade/Estratégia	Intervenientes	Calendarização
Avaliação do desenvolvimento global da criança	- Avaliação realizada através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II; - Avaliação das seguintes competências: Competências Locomotoras, Manipulativas, Competências Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal.	- Terapeuta da Fala e Educadora da Equipa de Intervenção Precoce; Nota: Para avaliar alguns itens das competências interação social e autonomia pessoal foram efetuadas algumas questões à educadora de sala e mãe da criança.	2 sessões

Avaliação da linguagem, fala e motricidade orofacial	- Avaliação efetuada através de provas formais e informais.	- Terapeuta da Fala; - Observação da criança na escola e em casa.	3 sessões
--	---	--	-----------

▪ **Área: Linguagem, Fala e Motricidade Orofacial**

Objetivo a adquirir	Atividade/Estratégia	Intervenientes	Calendarização
<u>Pragmática</u> A criança deverá utilizar intenções comunicativas adequadamente: c) Dirigir-se ao outro, chamando a Educadora e os colegas pelo nome (70%); d) Iniciar a interação com o outro de forma correta, dirigindo-se a	- Explicar à criança como se deve dirigir à Educadora e aos colegas ou partilhar algum assunto, dando-lhe o modelo correto sempre que necessário; - Perguntar à criança o nome do grupo de pares e durante a interação incentivá-la a chamar as outras crianças pelo nome; - Sempre que a criança se dirigir ao adulto incentivá-lo a	- Terapeuta da Fala e Educadora	

ele e referindo o assunto/objeto que quer partilhar, fazendo solicitações através de apontar (70%).	chamar o adulto pelo nome;		3 meses
1.2 - A criança deverá estabelecer um pequeno diálogo: b) Realizar três trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse, sem interromper a comunicação (70%).	Atenção conjunta e troca comunicativa (<i>turn-taking</i>): - Utilizar jogos que envolvam “aguardar” um estímulo visual ou auditivo; - Garantir a atenção às instruções verbais mínimas; - Levar a criança a prestar atenção ao outro; - Utilizar solicitações e comentários simples; - Explorar com a criança assuntos do seu interesse. Dar tempo para que a criança acrescente alguma informação nova ao tópico explorado. Se a criança tiver dificuldades em continuar o diálogo, o adulto deve colocar-lhe	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	

	questões para orientar a conversa. - Dar pistas não-verbais (olhar expectante para ela, esperar para continuar a atividade, etc.), que aguarda que comunique.		
<u>Semântica</u> 2.1 - A criança deverá identificar imagens de objetos de uso comum (70%). 2.2 - A criança deverá identificar 5 objetos através da descrição da sua	- Pedir à criança para imagens de objetos de uso comum: objetos do dia-a-dia - copo, carro, pente, mochila, cavalo); animais quinta – gato, galinha, vaca, pato e cavalo. - Inicialmente devem colocar-se duas imagens à frente da criança e solicitar a esta que identifique a imagem pretendida - “Onde está o _____?”. - Descrever a função dos objetos e pedir à criança que os identifique. Inicialmente, dispor 2 objetos na mesa e	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses

função (70%).	perguntar-lhe “O que é que serve para pentear o cabelo?”. - Utilizar os mesmos objetos das tarefas de nomeação (copo, escova de dentes, colher, iogurte e pente).		
2.3 - A criança deverá nomear (70%): - objetos e imagens do dia-a-dia; - partes do corpo.	- Por confrontação visual de um objeto/ imagem, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas caso seja necessário (ex.: Perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto). - Utilizar objetos do quotidiano da criança: copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo; -Dar reforço positivo, repetindo o nome do objeto e elogiando a criança caso esta responda corretamente.	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses

2.4 - A criança deverá cumprir ordens simples e complexas apresentadas oralmente (70%): - relacionadas com partes do corpo; - relacionadas com objetos.	- Utilizar diversas 5 ordens simples relacionadas com partes do corpo (“Toca no nariz”, “Toca no cabelo”, “Abre a boca”, “Fecha os olhos” e “Toca na barriga”); - Utilizar 5 ordens simples relacionadas com objetos ou objetos em miniatura. Ex.: “Mostra-me a escova de dentes dentro do copo”, “Dá-me o carro”, “Penteia o cabelo”, “Fecha a mochila” e “Come o iogurte”.		
2.5 – A criança deverá identificar ações.	- Inicialmente mostrar imagens de ações e pedir que a criança identifique a ação; - Perguntar à criança “o que está a fazer?”; - Utilizar imagens de ações e objetos da criança.	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses
2.6 – A criança deverá nomear ações.	- Perguntar à criança “qual o que serve para _____ (verbo)”?		

<u>Morfo-sintaxe</u> 3.1 - A criança deverá elaborar frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo). 3.2 - A criança deverá elaborar frases simples (SVOD).	- Através de conversas, histórias, atividades que realiza no seu dia-a-dia, etc. - As imagens utilizadas devem ser o mais perceptíveis possível e devem conter apenas uma ação; - Explorar a imagem com a criança, utilizando frases simples para cada ação. Depois perguntar-lhe “o que está a fazer?” e reforçar a utilização da combinação de palavras - Explorar situações de brincadeira reais com os verbos (mímica, utilizar bonecos, casinha...); - Fornecer modelo correto; - Utilizar histórias adaptadas, imagens simples e perceptíveis com ações do dia-a-dia da criança (ex.: menino a comer, a tomar banho...) e brincadeiras reais (ex.: casinha).	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses
---	---	--	----------------

<u>Fonologia</u> 4.1 – A criança deverá produzir corretamente os fonemas do Português Padrão: - isoladamente e na sílaba; - na palavra (por exemplo, através de cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança); - na frase; - no discurso espontâneo. Ex., através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.	- Explicar e exemplificar a produção correta dos fonemas, fornecendo apoio visual e/ou quinestésico. Dar o modelo adequado da produção de todos os fonemas para que a criança entenda qual a produção correta dos mesmos; - Produzir corretamente os fonemas, grupos e encontros consonânticos. - Identificação e nomeação de imagens, possuindo os fonemas alterados; - A articulação dos fonemas alterados será sempre trabalhada nas outras atividades do plano. - Será realizado em conversas informais e/ou no desenrolar de outras atividades que não se destinem a trabalhar diretamente a articulação.	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses
---	--	---	----------------

<u>Motricidade Orofacial</u> 5.1- A criança deverá aumentar o tônus muscular. 5.2 A criança deverá adequar os movimentos da língua e dos lábios (protrusão, retração...).	- Massagens de estimulação adequadas; - Proporcionar à criança atividades lúdicas (soprar uma vela, soprar papéis pequenos, bolas de sabão...). - No início exemplificar a atividade pretendida e depois incentivar a criança a imitar, elogiando as suas tentativas; - Solicitar à criança que realize as atividades de motricidade orofacial por imitação do adulto; - Utilizar cartões com exercícios de motricidade orofacial.	- Terapeuta da Fala, Educadora e pais	3 meses
--	--	--	----------------

Apêndice III

▪ **Plano de Intervenção da criança em estudo**

Objetivo a adquirir	Protocolo de Avaliação	Contexto	Calendarização
Conhecer o desenvolvimento global da criança	- Avaliação realizada através da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - SGS II; - Avaliação das seguintes competências: Competências Locomotoras, Manipulativas, Competências Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal.	- Terapeuta da Fala e Educadora da Equipa de Intervenção Precoce; Nota: Para avaliar alguns itens das competências interação social e autonomia pessoal foram efetuadas algumas questões à educadora de sala e mãe da criança.	- 2 sessões (Setembro)
Conhecer o desenvolvimento da linguagem, fala e motricidade	- Avaliação efetuada através de provas informais e formais: Protocolo de Avaliação Oro-facial (Isabel	- Terapeuta da Fala; - Observação da criança	- 3 sessões (Setembro)

orofacial	Guimarães, 1995); Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay e Tavares, 2008); Teste de Articulação Verbal (Guimarães e Grilo, 1997).	na escola e em casa.	
-----------	--	----------------------	--

Plano de estimulação

▪ Área: Linguagem - Pragmática

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1-Saber utilizar intenções comunicativas adequadamente;	a)Dirigir-se à Educadora, chamando-a pelo nome; b)Dirigir-se a 5 colegas, chamando-os pelo nome; c)Dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar;	- Mostrar à criança como se deve dirigir à Educadora e aos colegas, utilizando a forma de agir dos colegas como modelo - Sempre que a criança se dirigir ao adulto incentivá-lo a chamar o adulto pelo nome Sempre que a criança se dirigir a um colega incentivá-lo a chama-lo pelo nome - Perguntar à criança o nome do grupo de pares e incentivá-la a chamar as outras crianças pelo nome; - Mostrar à criança, como deve de partilhar algum		- 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso;

2 – Manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação;	d)Dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; e)Iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma correta, fazendo solicitações através de apontar. - Realizar pelos menos duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse;	assunto com a educadora ou colega - Explicar à criança ou partilhar algum assunto, dando-lhe o modelo correto sempre que necessário; - Dar pistas visuais à criança, apontando para as situações; - Garantir a atenção às instruções verbais mínimas; - Levar a criança a prestar atenção ao outro;		- 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso; - 70 % de sucesso;
---	--	--	--	---

3 - Estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação.	- Iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse.	- Utilizar solicitações e comentários simples; - Explorar com a criança assuntos do seu interesse. Dar tempo para que a criança acrescente alguma informação nova ao tópico explorado. Se a criança tiver dificuldades em continuar o diálogo, o adulto deve colocar-lhe questões para orientar a conversa; - Dar pistas não-verbais (olhar expectante para ela, esperar para continuar a atividade, etc.), que aguarda que comunique.		- 70 % de sucesso.
---	---	--	--	--------------------

Área: Linguagem - Léxico-semântica

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Identificar 10 imagens de	- Apontar para uma de entre duas imagens (copo, carro,	- Inicialmente colocar duas imagens à frente da criança e solicitar a esta que identifique a imagem	- Para esta atividade podem utilizar-se,	- 100 % de sucesso;

objetos de uso comum;	colher, pente e mochila) como resposta à questão - “Onde está o _____?”;	pretendida após a questão - “Onde está o _____?”;	numa fase inicial, fotografias de objetos da criança;	
2. Identificar 5 objetos através da descrição da sua função;	- Apontar para uma de entre duas imagens de animais da quinta – gato, galinha, vaca, pato e cavalo. - Apontar para um de entre três objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?”, após a descrição da sua função; - Apontar para um de entre cinco objetos, como resposta	- Após a criança identificar 5 objetos do dia-a-dia (copo, carro, pente, mochila) introduzir as imagens dos animais da quinta; - A palavra escrita deverá estar por baixo da imagem. - Sentar a criança e dispor 3 objetos na mesa; - Perguntar-lhe “O que é que serve para _____?”; - Se a criança não responder dar um estímulo visual (ex: olhar para o objeto pretendido).	- Posteriormente, utilizar outras imagens (ex.: cartões, jogos de computador...). - Objetos de uso comum da criança (copo, escova de dentes, colher, iogurte e pente);	- 70 % de sucesso;

	à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função;			
3. Nomear objetos de uso comum e partes do corpo;	- Nomear 9 objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”; - Nomear 5 partes do corpo;	- Por confrontação visual de um objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Iniciar a atividade com objetos do cotidiano da criança: copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo; -Dar reforço positivo, repetindo o nome do objeto e elogiando a criança caso esta responda corretamente.	- Objetos do dia-a-dia (copo, colher, carro, pente, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo); - Utilizar o próprio corpo para as tarefas de nomeação de partes do corpo. - Jogos com partes do	- 100 % de sucesso; - 70 % de sucesso;

			corpo ou utilizando o próprio corpo em frente ao espelho;	
4. Nomear imagens de objetos de uso comum;	- Nomear 9 imagens de objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”;	- Por confrontação visual da imagem do objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Utilizar atividades que consolidem estas aprendizagens (recortes, pintura, etc. ...).	- Utilizar imagens dos objetos do dia-a-dia;	- 70 % de sucesso;
5. Cumprir ordens simples e complexas,	- Executar quatro ordens simples relacionadas com partes do corpo;	- Pedir à criança para cumprir ordens tocando na parte do corpo indicada; (<i>e.g.</i> Toca no nariz); - Pedir à criança para cumprir ordens, utilizando os	- Nas ordens relacionadas com as partes do corpo a	- 70 % de sucesso;

		verbos abrir e fechar; (<i>e.g.</i> “Abre a boca2; “Fecha os olhos”) –	criança deverá utilizar o seu corpo;	
	- Executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo;	- Pedir à criança para cumprir ordem complexa “Abre a boca e toca no nariz”;		
	- Executar quatro ordens simples relacionadas com objetos;	- Pedir à criança para cumprir 5 ordens simples relacionadas com objetos (<i>e.g.</i> “Penteia o cabelo”); - Utilizar inicialmente os mesmos objetos das tarefas de nomeação e, posteriormente, pedir à criança para cumprir ordens na sala;	- Nas ordens relacionadas com objetos serão utilizados objetos do dia-a-dia, objetos em miniatura;	- 70 % de sucesso;
	- Executar uma ordem complexa relacionada com	- Pedir à criança para cumprir uma ordem complexa (<i>e.g.</i> “Põe a escova de dentes dentro do copo”);	- Objetos da criança;	- 70 % de sucesso;

6. Nomear ações do dia-a-dia.	objetos; - Nomear cinco ações que está a executar.	- Utilizar rotinas do dia-a-dia para levar a criança a nomear ações; - Perguntar à criança “o que está a fazer?”.	- Ações do dia-a-dia	- 70 % de sucesso.
-------------------------------	---	--	----------------------	--------------------

▪ **Área: Linguagem - Morfo-sintaxe**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1.Construir frases de duas palavras	- Responde a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo); - Exprime-se utilizando	- Na exploração de histórias, atividades que realiza no seu dia-a-dia, etc. questionar a criança de forma a ela responder com frases de duas palavras (aceita-se a ecolália); - Explorar imagens com varias figuras de forma a criança utilizar frases de duas	- Histórias adaptadas; - Imagens simples e perceptíveis com ações do dia-a-dia da criança (ex. menino a	- 70 % de sucesso;

2.Construir frases simples	frases de duas palavras; - Responde a questões através de frases simples (SVOD); - Exprime-se utilizando frases simples.	palavras. Ex: explorar a imagem com a criança, utilizando frases simples para cada ação. Depois perguntar-lhe “o que está a fazer?” e reforçar a utilização da combinação de palavras, utilizando como apoio o gesto social. Espera-se que a criança reproduza a mensagem aceitando-se o apoio do gesto; - Integrar a criança no grupo e pedir para estas contarem ações; - Fornecer modelo correto apoiado no gesto social.	comer, a tomar banho...); - Brincadeiras reais (ex. casinha).	- 70 % de sucesso.
-----------------------------------	--	--	--	---------------------------

▪ **Área: Linguagem - Fonologia**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Produzir corretamente os fonemas do Português Padrão.	- reproduzir os fonemas isoladamente, na sílaba; - “ler” imagens conhecidas (reproduzir a palavra correspondente à imagem observada; cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança); - Reproduzir os fonemas na frase;	- Explicar e exemplificar a produção correta dos fonemas, P fornecendo apoio visual e/ou quinestésico. Dar o modelo adequado da produção de todos os fonemas para que a criança entenda qual a produção correta dos mesmos; - Utilizar rótulos de objetos ou coisas do dia-a-dia e construir livros que posteriormente se exploram; - Associar sempre a palavra escrita à imagem; - Nomeação de imagens, possuindo os fonemas alterados;	- Objetos do dia-a-dia da criança; - Jogos; - Histórias.	- 70 % de sucesso;

	- Reproduzir os fonemas no discurso espontâneo. Por exemplo, através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.	- A articulação dos fonemas alterados será sempre trabalhada nas outras atividades do plano. - Será realizado em conversas informais e/ou no desenrolar de outras atividades que não se destinem a trabalhar diretamente a articulação.		
--	---	--	--	--

▪ **Área: Linguagem - Motricidade orofacial**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Material	Indicadores de sucesso
1. Ser capaz de melhorar a motricidade	- Conseguir soprar com força;	- Massagens de estimulação adequadas; - Em atividades lúdicas com os colegas pedir à criança para (soprar uma vela, soprar papéis	- Cartões com exercícios de motricidade orofacial;	- 70 % de sucesso;

orofacial.	- Conseguir soprar orientando o fluxo do sopro.	pequenos, bolas de sabão ...); - Ex: colocar uma bola de papel em frente a cada criança e fazer concurso de sopro para ver quem consegue soprar mais; - Exemplificar a atividade pretendida e depois incentivar a criança a imitar, elogiando as suas tentativas; - Brincar com a criança e os colegas aos palhaços com chupas doces e pedir para contornar os lábios com a língua. Fazer jogos de mimica utilizando movimentos com língua utilizando por exemplo “o rei manda”.	- Velas para soprar; - Papéis pequenos; - “Bolas de sabão”.	
------------	---	---	---	--

Avaliação do Plano de Intervenção

O plano de intervenção será aplicado em três meses e, por isso, torna-se imprescindível realizar uma avaliação dos objetivos delineados de forma a avaliar se as estratégias de intervenção utilizadas estão a surtir efeito positivo no desenvolvimento linguístico da criança e, caso se considere necessário, deve proceder-se à reformulação das estratégias utilizadas.

Avaliação após o 1º mês de intervenção

- **Área: Linguagem – Pragmática**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Saber utilizar intenções comunicativas adequadamente;	a) Dirigir-se à Educadora, chamando-a pelo nome;	- Mostrar à criança como se deve dirigir à Educadora e aos colegas, utilizando a forma de agir dos colegas como modelo;	- Terapeuta da Fala e Educadora da Intervenção Precoce (I.P);	- Objetivo alcançado;
	b) Dirigir-se a 5 colegas, chamando-os pelo nome;	- Sempre que a criança se dirigir ao adulto incentivá-lo a chamar o adulto pelo nome.		- Objetivo alcançado;

	c) Dirigir-se aos colegas e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; d) Dirigir-se à Educadora e referir, pelo apontar, o assunto/ objeto que quer partilhar; e) Iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma correta, fazendo solicitações através de apontar.	Sempre que a criança se dirigir a um colega incentivá-lo a chama-lo pelo nome - Perguntar à criança o nome do grupo de pares e incentivá-la a chamar as outras crianças pelo nome; - Mostrar à criança, como deve de partilhar algum assunto com a educadora ou colega; - Explicar à criança ou partilhar algum assunto, dando-lhe o modelo correto sempre que necessário;	- Desenvolver os objetivos no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares;	- Objetivo alcançado; - Objetivo alcançado; - Em aquisição;
--	--	--	---	--

2 – Manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação;	- Realizar pelos menos duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse;	- Dar pistas visuais à criança, apontando para as situações; - Garantir a atenção às instruções verbais mínimas; - Levar a criança a prestar atenção ao outro; - Utilizar solicitações e comentários simples; - Explorar com a criança assuntos do seu interesse. Dar tempo para que a criança acrescente alguma informação nova ao tópico explorado. Se a criança tiver dificuldades em continuar o diálogo, o adulto deve colocar-lhe questões para orientar a conversa;	- Terapeuta da Fala, Educadora da I.P. e pais; - Desenvolver os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Em aquisição.
---	---	---	--	------------------------

		- Dar pistas não-verbais (olhar expectante para ela, esperar para continuar a atividade, etc.), que aguarda que comunique.		
--	--	--	--	--

▪ **Área: Linguagem - Léxico-semântica**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Identificar 5 imagens de objetos de uso comum;	- Apontar para uma de entre duas imagens (copo, carro, colher, pente e mochila) como resposta à questão - “Onde está o _____?”;	- Inicialmente colocar duas imagens à frente da criança e solicitar a esta que identifique a imagem pretendida após a questão - “Onde está o _____?”; - A palavra escrita deverá estar por baixo da imagem.	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais;	- Objetivo alcançado;

2. Identificar 5 objetos através da descrição da sua função;	- Apontar para um de entre três objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?”, após a descrição da sua função;	- Sentar a criança e dispor 3 objetos na mesa; - Perguntar-lhe “O que é que serve para _____?”; - Se a criança não responder dar um estímulo visual (ex: olhar para o objeto pretendido).	- Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Objetivo alcançado;
3. Nomear objetos de uso comum e partes do corpo;	- Nomear 9 objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”; - Nomear 5 partes do corpo;	- Por confrontação visual de um objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Iniciar a atividade com objetos do quotidiano da criança: copo, colher, carro,		- Objetivo alcançado;

4. Nomear imagens de objetos de uso comum e partes do corpo;	- Nomear 9 imagens de objetos de uso comum como resposta à questão - “O que é isto?”;	penete, mochila, iogurte, mota, escova de dentes e cavalo; -Dar reforço positivo, repetindo o nome do objeto e elogiando a criança caso esta responda corretamente. - Por confrontação visual da imagem do objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; - Utilizar atividades que consolidem estas aprendizagens (recortes, pintura, etc. ...).		- Objetivo alcançado;
5. Cumprir ordens simples e complexas;	- Executar quatro ordens simples relacionadas com partes do corpo;	- Pedir à criança para cumprir ordens tocando na parte do corpo indicada; (e.g.		- Objetivo alcançado;

		Toca no nariz); - Pedir à criança para cumprir ordens, utilizando os verbos abrir e fechar; (<i>e.g.</i> “Abre a boca”; “Fecha os olhos”);		
	- Executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo; - Executar quatro ordens simples relacionadas com objetos;	- Pedir à criança para cumprir ordem complexa “Abre a boca e toca no nariz”; - Pedir à criança para cumprir 5 ordens simples relacionadas com objetos (<i>e.g.</i> “Penteia o cabelo”);		- Não adquirido; - Objetivo alcançado;
	- Executar uma ordem complexa relacionada com objetos;	- Pedir à criança para cumprir uma ordem complexa (<i>e.g.</i> “Põe a escova de dentes dentro do copo”);		- Não adquirido;

6. Nomear ações do dia-a-dia.	- Nomear cinco ações que está a executar.	- Utilizar rotinas do dia-a-dia para levar a criança a nomear ações; - Perguntar à criança “o que está a fazer?”.		- Não adquirido.
-------------------------------	---	--	--	------------------

▪ **Área: Linguagem - Morfo-sintaxe**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Construir frases de duas palavras;	- Responde a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo); - Exprime-se utilizando frases de duas palavras;	- Na exploração de histórias, atividades que realiza no seu dia-a-dia, etc. questionar a criança de forma a ela responder com frases de duas palavras (aceita-se a ecolália); - Explorar imagens com varias figuras de forma a criança utilizar frases de duas	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais; - Desenvolver todos os	- Objetivo alcançado; - Não adquirido;

2. Construir frases simples.	- Responde a questões através de frases simples (SVOD); - Exprime-se utilizando frases simples.	palavras. Ex: explorar a imagem com a criança, utilizando frases simples para cada ação. Depois perguntar-lhe “o que está a fazer?” e reforçar a utilização da combinação de palavras, utilizando como apoio o gesto social. Espera-se que a criança reproduza a mensagem aceitando-se o apoio do gesto; - Integrar a criança no grupo e pedir para estas contarem ações; - Fornecer modelo correto apoiado no gesto social.	objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Não adquirido; - Não adquirido.
-------------------------------------	--	--	---	--

▪ **Área: Linguagem - Fonologia**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Produzir corretamente os fonemas do Português Padrão.	- Reproduzir os fonemas isoladamente e na sílaba; - “Ler” imagens conhecidas (reproduzir a palavra correspondente à imagem observada; cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança); - Reproduzir os fonemas na frase; - Reproduzir os fonemas no discurso espontâneo. Por exemplo,	- Explicar e exemplificar a produção correta dos fonemas, P fornecendo apoio visual e/ou quinestésico. Dar o modelo adequado da produção de todos os fonemas para que a criança entenda qual a produção correta dos mesmos; - Utilizar rótulos de objetos ou coisas do dia-a-dia e construir livros que posteriormente se exploram; - Associar sempre a palavra escrita à imagem; - Nomeação de imagens, possuindo os	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais; - Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de	- Não adquirido; - Não adquirido; - Não adquirido.

	através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.	fonemas alterados; - A articulação dos fonemas alterados será sempre trabalhada nas outras atividades do plano; - Será realizado em conversas informais e/ou no desenrolar de outras atividades que não se destinem a trabalhar diretamente a articulação.	sala e grupo de pares.	
--	--	--	------------------------	--

▪ **Área: Linguagem – Motricidade orofacial**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Ser capaz de melhorar a motricidade orofacial.	- Conseguir soprar com força; - Conseguir soprar orientando o	- Massagens de estimulação adequadas; - Em atividades lúdicas com os colegas pedir à criança para (soprar uma vela,	- Terapeuta da Fala, Educadora	- Não adquirido;

	fluxo do sopro.	soprar papéis pequenos, bolas de sabão...); - Colocar uma bola de papel em frente a cada criança e fazer concurso de sopro para ver quem consegue soprar mais; - Exemplificar a atividade pretendida e depois incentivar a criança a imitar, elogiando as suas tentativas; - Brincar com a criança e os colegas aos palhaços com chupas doces e pedir para contornar os lábios com a língua. Fazer jogos de mimica utilizando movimentos com língua utilizando por exemplo “o rei manda”.	(I.P) e pais; - Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Não adquirido.
--	-----------------	---	---	------------------

Avaliação após o 2º mês de intervenção

▪ Área: Linguagem – Pragmática

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1- Saber utilizar intenções comunicativas adequadamente;	e) Iniciar a interação com a Educadora e colegas de forma correta, fazendo solicitações através de apontar.	- Explicar à criança ou partilhar algum assunto, dando-lhe o modelo correto sempre que necessário;	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais;	- Objetivo alcançado;
2 - Manter um pequeno diálogo sem interromper a comunicação;	- Realizar pelos menos duas trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse;	- Dar pistas visuais à criança, apontando para as situações; - Garantir a atenção às instruções verbais mínimas;	- Desenvolver todos os objetivos em casa, no	- Objetivo alcançado;

3 - Estabelecer um pequeno diálogo sem interromper a comunicação.	- Iniciar e manter trocas de turnos comunicativos com o adulto, em atividades do seu interesse.	- Levar a criança a prestar atenção ao outro; - Utilizar solicitações e comentários simples; - Explorar com a criança assuntos do seu interesse. Dar tempo para que a criança acrescente alguma informação nova ao tópico explorado. Se a criança tiver dificuldades em continuar o diálogo, o adulto deve colocar-lhe questões para orientar a conversa; - Dar pistas não-verbais (olhar expectante para ela, esperar para continuar a atividade, etc.), que aguarda que comunique.	jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Não adquirido.
---	--	--	---	-------------------------

▪ **Área: Linguagem - Léxico-semântica**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Identificar 5 imagens de objetos de uso comum;	- Apontar para uma de entre duas imagens (gato, galinha, vaca, pato e cavalo) como resposta à questão - “Onde está o _____?”;	- Colocar três imagens à frente da criança e solicitar a esta que identifique a imagem pretendida após a questão - “Onde está o _____?”; - A palavra escrita deverá estar por baixo da imagem.	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais;	- Objetivo alcançado;
2. Identificar 5 objetos através da descrição da sua função;	- Apontar para um de entre cinco objetos, como resposta à questão - “O que é que serve para _____?” após a descrição da sua função;	- Sentar a criança e dispor 5 objetos na mesa; - Perguntar-lhe “O que é que serve para _____?”; - Se a criança não responder dar um	- Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-	- Objetivo alcançado;

3. Nomear a escova de dentes;	- Nomear a escova de dentes como resposta à questão - “O que é isto?”;	estímulo visual (ex: olhar para o objeto pretendido). - Por confrontação visual de um objeto, solicitar à criança que o nomeie, dando pistas fonológicas e semânticas ou, caso seja necessário, perguntar à criança “O que é isto?” apontando para o objeto; -Dar reforço positivo, repetindo o nome do objeto e elogiando a criança caso esta responda corretamente. - Utilizar atividades que consolidem estas aprendizagens (ex: lavar os dentes na sala com o grupo de pares).	infância com a Educadora de sala e grupo de pares;	- Objetivo alcançado;
--------------------------------------	---	--	---	------------------------------

4. Cumprir ordens simples e complexas;	- Executar uma ordem complexa relacionada com partes do corpo; - Executar uma ordem simples relacionadas com objetos; - Executar uma ordem complexa relacionada com objetos;	- Pedir à criança para cumprir ordem complexa “Abre a boca e toca no nariz”; - Pedir à criança para cumprir 1 ordem simples relacionadas com objetos utilizados nas tarefas de nomeação, solicitando à criança para cumprir ordens na sala (“Fecha a mochila”); - Pedir à criança para cumprir uma ordem complexa (<i>e.g.</i> “Põe a escova de dentes dentro do copo”);	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais; - Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	- Não adquirido; - Objetivo alcançado; - Objetivo alcançado;
5. Nomear ações do dia-a-dia.	- Nomear cinco ações que está a executar.	- Utilizar rotinas do dia-a-dia para levar a criança a nomear ações; - Perguntar à criança “o que está a fazer?”.		- Não adquirido.

▪ **Área: Linguagem - Morfo-sintaxe**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégia	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Construir frases de duas palavras;	- responde a questões com frases de duas palavras (combinar o nome e o verbo); - exprime-se utilizando frases de duas palavras;	- Na exploração de histórias, atividades que realiza no seu dia-a-dia, etc. questionar a criança de forma a ela responder com frases de duas palavras (aceita-se a ecolália); - Explorar imagens com varias figuras de forma a criança utilizar frases de duas palavras. Ex: explorar a imagem com a criança, utilizando frases simples para cada ação. Depois perguntar-lhe “o que está a fazer?” e reforçar a utilização da combinação de palavras, utilizando como	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais; - Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de	- Objetivo alcançado; - Objetivo alcançado; - Não adquirido;
2. Construir frases simples.	- responde a questões através de frases simples (SVOD); - exprime-se utilizando frases simples.			

		apoio o gesto social. Espera-se que a criança reproduza a mensagem aceitando-se o apoio do gesto; - Integrar a criança no grupo e pedir para estas contarem ações; - Fornecer modelo correto apoiado no gesto social.	sala e grupo de pares.	- Não adquirido.
--	--	---	------------------------	------------------

▪ **Área: Linguagem - Fonologia**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégia	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Produzir corretamente os fonemas do Português Padrão.	- Reproduzir os fonemas isoladamente e na sílaba; - “Ler” imagens conhecidas	- Explicar e exemplificar a produção correta dos fonemas, P fornecendo apoio visual e/ou quinestésico. Dar o modelo adequado da produção de todos os	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais;	- Objetivo alcançado; - Não

	(reproduzir a palavra correspondente à imagem observada; cartões com imagens, objetos reais e fotografias com objetos do dia-a-dia da criança); - na frase; - no discurso espontâneo. Por exemplo, através de uma conversa coloquial, descrição de imagens, conversar sobre atividades diárias e do interesse da criança, histórias, etc.	fonemas para que a criança entenda qual a produção correta dos mesmos; - Utilizar rótulos de objetos ou coisas do dia-a-dia e construir livros que posteriormente se exploram; - Associar sempre a palavra escrita à imagem; - Nomeação de imagens, possuindo os fonemas alterados; - A articulação dos fonemas alterados será sempre trabalhada nas outras atividades do plano; - Será realizado em conversas informais e/ou no desenrolar de outras atividades	- Desenvolver todos os objetivos em casa, no jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	adquirido. - Objetivo alcançado.
--	---	---	---	---

		que não se destinem a trabalhar diretamente a articulação.		
--	--	--	--	--

▪ **Área: Linguagem – Motricidade orofacial**

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégia	Contexto	Indicadores de sucesso
1. Ser capaz de melhorar a motricidade orofacial.	- Conseguir soprar com força; - Conseguir soprar orientando o fluxo do sopro.	- Massagens de estimulação adequadas; - Em atividades lúdicas com os colegas pedir à criança para (soprar uma vela, soprar papéis pequenos, bolas de sabão ...); - Ex: colocar uma bola de papel em frente a cada criança e fazer concurso de sopro para ver quem consegue soprar mais; - Exemplificar a atividade pretendida e	- Terapeuta da Fala, Educadora (I.P) e pais; - Desenvolver todos os objetivos em casa, no	- Objetivo alcançado; - Não adquirido.

		depois incentivar a criança a imitar, elogiando as suas tentativas; - Brincar com a criança e os colegas aos palhaços com chupas doces e pedir para contornar os lábios com a língua. Fazer jogos de mímica utilizando movimentos com língua utilizando por exemplo “o rei manda”.	jardim-de-infância com a Educadora de sala e grupo de pares.	
--	--	--	---	--