



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

**ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO:  
UTILIZAÇÃO DO SISTEMA PECS PARA PROMOVER O  
DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação**

**Mestrado em Educação Especial**  
**- Especialidade em Educação Especial -**

**MARIA ARMANDA FERNANDES TEIXEIRA GONÇALVES**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Alunos com Perturbações do espectro do Autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Mestrado em Educação Especial

- Especialidade em Educação Especial -

MARIA ARMANDA FERNANDES TEIXEIRA GONÇALVES

Sob a orientação de: Professora Doutora MARINA FUERTES

Coorientação: Professora Dra CLARISSE NUNES

2011

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado àqueles que deram o seu contributo para que este projeto fosse realizado. A todos eles deixo aqui os meus agradecimentos sinceros.

Aos alunos A1 e A2 e à sua família por me terem permitido o privilégio de os conhecer e de me terem ensinado tanto.

Às Professoras Marina Fuertes e Clarisse Nunes pela forma como orientaram o meu projeto. Destaco a sua orientação, utilidade, pertinência nas suas recomendações e disponibilidade.

À Terapeuta da Fala, Assistente Operacional e aos Professores das atividades extra curriculares de educação física e música pela sua disponibilidade e empenho para levar a cabo a realização das sessões com os alunos.

À minha bebe, que ainda dentro do meu ventre me transmitiu força e coragem para continuar. E por todos os momentos felizes que me proporciona.

## ÍNDICE

	<b>PÁG.</b>
ÍNDICE GERAL	4
ÍNDICE DE QUADROS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE ANEXOS	8
<b>RESUMO</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>14</b>
1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	14
1.1 DEFINIÇÃO DE PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)	14
1.2 ETIOLOGIA, PREVALÊNCIA E DIAGNÓSTICO DAS PEA	16
2. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS/JOVENS COM PEA	24
3. MODELOS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM PEA	28
3.1. MODELO TEACCH	28
3.2. MODELO ABA	30
3.3. MODELO FLOOR-TIME	31
4. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	33
4.1. CONCEITO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	33
4.2. SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	34
4.2.1. SISTEMA DE COMUNICAÇÃO PIC	35
4.2.2. SISTEMA DE SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS PARA A COMUNICAÇÃO	36
4.3.3. SISTEMA DE SÍMBOLOS BLISS	37
4.3.4. O CASO PARTICULAR DO SISTEMA PECS	37
<b>II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>43</b>
1. ANÁLISE E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	43

2. TEMA E OBJETIVOS GERAIS	44
<b>III. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>45</b>
1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	45
2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	46
2.1 CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	46
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS	47
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO	48
<b>IV. PLANO DE AÇÃO</b>	<b>49</b>
1. RECURSOS E INTERVENIENTES	49
1.1 RECURSOS HUMANOS	73
1.2 RECURSOS MATERIAIS	74
2. ETAPAS DE REALIZAÇÃO	76
3. METODOLOGIA ADOTADA:	77
1ª FASE – CONCEÇÃO E NEGOCIAÇÃO	77
2ª FASE – PLANIFICAÇÃO DO PROJETO	79
3ª FASE – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	81
AVALIAÇÃO DO PROJETO	82
<b>V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>83</b>
<b>VI. DISCUSSÃO FINAL</b>	<b>98</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Critérios e diagnóstico da DSM-IV-TR	19
Quadro 2- Distribuição dos alunos pelas diversas turmas e idades	48
Quadro 3- Formas de comunicação usadas pelo aluno A1	52
Quadro 4- Formas de comunicação usadas pelo professor com A1	53
Quadro 5- Formas de comunicação usadas pelo aluno A1 na unidade	53
Quadro 6- Competências comunicativas do aluno A1	54
Quadro 7- Iniciativas comunicativas do aluno A1	55
Quadro 8- Turnos de comunicação do aluno A1	55
Quadro 9- Síntese dos dados apresentados sobre o aluno A1	56
Quadro 10- Comportamentos do aluno A1 no recreio	56
Quadro 11- Comportamentos do aluno A1 no espaço da unidade	57
Quadro 12- Formas de comunicação usadas pelo aluno A2	59
Quadro 13- Formas de comunicação usadas pelo professor com o aluno A2	60
Quadro 14- Formas de comunicação usadas pelo aluno A2 na unidade	60
Quadro 15- Competências comunicativas do aluno A2	61
Quadro 16- Iniciativas comunicativas do aluno A2	62
Quadro 17- Turnos de comunicação do aluno A2	62
Quadro 18- Síntese dos dados apresentados sobre o aluno A2	63
Quadro 19- Comportamentos do aluno A2 no recreio	63
Quadro 20- Comportamentos do aluno A2 no espaço da unidade	64
Quadro 21- Outras atividades desenvolvidas na unidade pelos alunos da escola	67
Quadro 22- Outras atividades desenvolvidas mencionadas	69
Quadro 23- Nomes dos alunos que frequentam a sala dos “corajosos”	70
Quadro 24- Características das professoras de educação especial	73
Quadro 25- Síntese dos recursos físicos e matérias na unidade do ensino estruturado	75
Quadro 26- Calendarização do projeto	77
Quadro 27- Comparação do comportamento e comunicação/interação do aluno	84

A1 antes e depois do projeto	
Quadro 28- Comparação do comportamento e comunicação/interação do aluno	85
A2 antes e depois do projeto	
Quadro 29- Comparação das iniciativas comunicativas do aluno A1 e do professor	87
Quadro 30- Comparação dos turnos de comunicação do aluno A1	87
Quadro 31- Comparação da síntese dos dados apresentados sobre o aluno A1	87
Quadro 32- Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A1	89
Quadro 33- Comparação das formas de comunicação usadas pelo professor com A1	89
Quadro 34- Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A1 na unidade	90
Quadro 35- Comparação das competências comunicativas do aluno A1	91
Quadro 36- Comparação dos comportamentos do aluno A1 no recreio	91
Quadro 37- Comparação dos comportamentos do aluno A1 na unidade	92
Quadro 38- Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A2	93
Quadro 39- Comparação das formas de comunicação usadas pelo professor com A2	93
Quadro 40- Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A2 na unidade	94
Quadro 41- Comparação das competências comunicativas do aluno A2	94
Quadro 42- Comparação das iniciativas comunicativas do aluno A2 e do professor	95
Quadro 43- Comparação dos turnos de comunicação do aluno A2	95
Quadro 44- Comparação da síntese dos dados apresentados do aluno A2	96
Quadro 45- Comparação dos comportamentos do aluno A2 no recreio	96
Quadro 46- Comparação dos comportamentos do aluno A2 na unidade	97

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1- Conhecimento da sala dos “corajosos”	65
Gráfico 2-Alunos que assinalaram ter ido à sala dos “corajosos”	66
Gráfico 3-Tipo de actividades desenvolvidas pelos alunos na escola a na Unidade	66
Gráfico 4-Quem gostaria de ir à sala dos “corajosos”	68
Gráfico 5- O que os alunos gostaram de fazer na sala dos “corajosos”	68
Gráfico 6-Conhecimento dos colegas da sala dos “corajosos”	69
Gráfico 7- Brincadeiras com os colegas da sala dos “corajosos”	70
Gráfico 8- Local onde costumam brincar com os colegas da sala dos “corajosos”	71
Gráfico 9- Formas de comunicar com os colegas da sala dos “corajosos”	71
Gráfico 10-Razões que levam os alunos a interagir com os colegas com PEA	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de Signos PIC	35
Figura 2-Exemplo de Signos SPC	36
Figura 3- Exemplo de Signos Bliss	37

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Declaração para participação no estudo. Consentimento parental	107
Anexo 2- Guião de entrevista à Terapeuta da Fala	109
Anexo 3- Questionário complementar à entrevista da Terapeuta da Fala	112
Anexo 4- Transcrição da entrevista realizada à Terapeuta da Fala	113
Anexo 5- Análise de conteúdo da entrevista realizada à Terapeuta da fala	116
Anexo 6- Guião de entrevista às mães dos alunos envolvidos no projeto	119
Anexo 7-Transcrição da entrevista realizada à mãe do A1	123
Anexo 8-Análise de conteúdo da entrevista realizada à mãe do A1	127

Anexo 9-Transcrição da entrevista realizada à mãe do A2	130
Anexo 10- Análise de conteúdo da entrevista realizada à mãe do A2	137
Anexo 11- Síntese dos dados relativos ao aluno A1 (antes do projeto)	141
Anexo 12- Síntese dos dados relativos ao aluno A1 (depois do projeto)	142
Anexo 13- Síntese dos dados relativos ao aluno A2 (antes do projeto)	143
Anexo 14- Síntese dos dados relativos ao aluno A1 (depois do projeto)	144
Anexo 15-Questionário aos alunos	145
Anexo 16-Planificação das sessões PECS	148
Anexo17-Protocolo das sessões PECS	158
Anexo 18-Síntese do protocolo das sessões PECS	189

## ÍNDICE DE SIGLAS

PEA- Perturbações do Espectro do Autismo

SAAC- Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

PECS- Picture Exchange Communication System

SPC- Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TEACCH- Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped children

ABA- Análise do Comportamento Aplicado

A1- Nome fictício para um aluno

A2- Nome fictício para um aluno

## Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação global do desenvolvimento e as crianças com esta alteração apresentam, geralmente, problemas de sociabilidade, dificuldades de jogo, de linguagem e de comunicação.

O presente projeto pretendeu contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção, empiricamente sustentadas e teoricamente fundamentadas, para a promoção e desenvolvimento das competências comunicativas nas crianças com Perturbações do espectro do Autismo. Mais concretamente, este estudo consistiu na aplicação e na avaliação de um programa de comunicação Aumentativa e Alternativa, o Picture Exchange Communication System (PECS). No nosso trabalho, este sistema foi implementado em dois alunos com PEA, com comprometimentos na sua comunicação e na interação com os outros e algumas dificuldades no comportamento. Os dois alunos apresentavam diferentes competências comunicativas: um aluno usava a fala para comunicar, mas apenas palavras isoladas e ecolália. O outro aluno, apenas, usava formas de comunicação não simbólica (apontava, gesticulava, vocalizava e suportava parte da comunicação em expressões faciais).

Este trabalho sugere que a utilização do sistema PECS pode contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas e para melhorar comportamentos em alunos com PEA. Os progressos pareceram depender do ponto de partida de aluno, i.e., do domínio prévio da linguagem de cada aluno. Com efeito, o aluno A1 alcançou todas as fases do sistema PECS, enquanto que o aluno A2, apenas, conseguiu atingir a segunda fase no mesmo período de tempo. A aplicação do PECS permitiu aumentar o número de iniciativas comunicativas dos alunos (em quase 20 vezes mais) e sua participação nos turnos de comunicação com 8 ou mais trocas quase duplicou. Por outro lado, as duas crianças passaram a procurar mais os seus pares para interações sociais.

Em suma, cremos que futuros estudos devem continuar a explorar a implementação destes tipo sistemas pois as capacidades adquiridas no domínio das competências comunicativas e do comportamento apontam para uma maior adaptação social e, conseqüentemente, uma maior inclusão na vida escolar das crianças.

## Abstract

The Autism Spectrum Disorder (ASD) is a global disruption of development and most children with this disorder present social, play, language and communication problems.

The project aimed to contribute for the development of intervention strategies that promote and enhance communication skills in children with ASD. Those strategies need to be empirically and theoretically grounded. Furthermore, we aim to implement and to evaluate an augmentative and alternative communication program, the Picture Exchange Communication System (PECS). The system was applied in two students with communication and interaction disorders and behavioural problems. The students had different communication backgrounds: one student used speech to communicate combining isolated words and echolalia and the other student only used non-symbolic forms of communication (pointing, gesturing, vocalizing and supported part of the communication on facial expressions).

Our findings suggest that the use of PECS system may contribute for the development of communicational skills and that may enhance social behaviour in students with ADS. Students' progress seemed to depend on their prior language domain. Indeed, the student A1 has achieved all PECS implementation phases while the student A2 only managed to reach the second phase in the same period of time. After PECS implementation, students raised their communication initiative in about 20 times and double their communication turns in long interactions. Moreover, both children were more social with their peers.

In sum, we support future studies that may investigate the implementation of augmentative and alternative communication programs since they probably contribute for the improvement of communication skills as well as social behavioural adjustment. Therefore, a system like PECS may contribute for children greater inclusion in school.

## Introdução

A palavra “comunicar” provém do latim “*Communicare*” e significa “pôr em comum”, “partilhar, “conferenciar”. A comunicação pressupõe que algo de individual passe ao coletivo. É através da comunicação que as relações humanas existem e se desenvolvem, no entanto, “*Um número significativo da população não é capaz de comunicar através da fala. Pode tratar-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou de casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas (...)*” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.16). Entre os que têm esta incapacidade encontram-se as crianças e jovens com Perturbações do espectro do Autismo (PEA).

A dificuldade em comunicar afeta estas crianças nas mais diversas situações, comprometendo as interações com os outros e torna-se uma dificuldade no processo natural de socialização. Desde a infância e durante toda a vida, a capacidade de um indivíduo poder expressar-se está fortemente associada com a autonomia, autoestima e valorização pessoal (Tetzchner e Martinsen, 2000). A comunicação assume, assim, um papel preponderante no desenvolvimento psicológico, físico e social de qualquer criança.

Apesar das crianças com PEA terem dificuldades de comunicação e de interação social e comportamentos de desafio, constituindo uma barreira para a sua inclusão na escola, a experiência e a evidência empírica indicam que as crianças com PEA podem ser bons companheiros e contribuir para aprendizagens dos seus colegas.

A maioria das crianças/jovens que não utiliza a fala para comunicar estão atualmente incluídos nas escolas do ensino regular. A escola necessita, assim, de dominar os sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação que permitam a estas crianças participar o mais ativamente possível nas atividades escolares. Facilitar a utilização de meios Aumentativos e Alternativos de comunicação na escola pode proporcionar mais oportunidades de aprendizagem e aquisições muito significativas para a criança respeitando a sua individualidade e ritmo.

O uso particular do sistema Picture Exchange Communication System (PECS) em contexto escolar com crianças com PEA é reportado na literatura como sendo, geralmente, utilizado por professores de educação especial.

O presente estudo pretende averiguar e refletir se a implementação do sistema PECS pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo de alunos com PEA. O relatório encontra-se organizado em seis capítulos.

O primeiro capítulo de enquadramento teórico, inclui a revisão de literatura sobre a abordagem às Perturbações do espectro do Autismo; os modelos de intervenção para alunos com PEA - o modelo Teacch, ABA e Floor-time; e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (em particular o sistema PECS).

No segundo capítulo, apresenta-se o “enquadramento metodológico” incluindo a formulação do problema, a designação do tema e dos objetivos do projeto.

No terceiro capítulo, descrevemos o contexto onde o projeto se desenrolou, através da caracterização do meio ambiente, da instituição, bem como das características físicas, dos recursos materiais e humanos e do funcionamento pedagógico da instituição.

No quarto capítulo traçamos o plano de ação referindo os recursos e os intervenientes no projeto. Planificamos ainda, as três etapas de realização do projeto e a respetiva avaliação.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os resultados da implementação das sessões do sistema PECS. Apresentamos também várias observações e avaliações dos dois alunos efetuadas em contexto de Unidade de Ensino Estruturado e recreio antes e depois da implementação do projeto.

Por último, no capítulo sexto, apresenta-se a discussão final, na qual se desenvolve uma síntese interpretativa, o cruzamento dos dados com a literatura e identificam-se limitações, assim como novas propostas de investigações.

## I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

#### 1.1 DEFINIÇÃO DE PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

A palavra Autismo deriva do conjunto de duas palavras gregas “aut” que significa “de si mesmo” ou “próprio”, e “ism” que significa “orientação” ou “estado” orientado para si próprio. O termo Autismo foi pela primeira vez usado no início do século XX para designar uma categoria de distúrbios do pensamento, que estava presente nos doentes com esquizofrenia (Oliveira, 2006). Segundo Borges (2000) autismo implica a existência de comportamentos “estranhos” e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

A expressão «Perturbação do espectro do Autismo» (PEA) é usada como sinónimo de autismo referindo-se a uma condição clínica que se manifesta como um contínuo de gravidade de alterações clínicas, linguísticas e neurocomportamentais.

Em termos históricos esta perturbação foi descrita pela primeira vez, em 1943, pelo Dr. Leo Kanner. Outras descrições tinham sido anteriormente aceites como referências a crianças invulgares, tais como Victor, o rapaz selvagem, estudado por Itard (1801). Victor era uma criança que não demonstrava qualquer afeto e que agredia com arranhões e mordidas as pessoas que se aproximavam. Apresentava comportamentos de auto – balanceamento (*rocking*), permanecia num estado de mudez, que contrastava com os sons guturais emitidos muitas vezes com euforia. Pela descrição pormenorizada do seu comportamento, há autores que afirmam que, provavelmente o Victor seria Autista (Marques, 2000).

Em 1943 começa a delimitação e o estudo científico do Autismo, através de uma extensa publicação de Leo Kanner. No seu histórico artigo intitulado “*Distúrbios Autísticos do Contacto Afetivo*”, no qual descreve e caracteriza comportamentos de onze crianças, como um quadro clínico caracterizado por autismo extremo, obsessão, estereotipias e ecolália, Kanner adjectivou estes comportamentos de “*peculiaridades fascinantes*”. Kanner pretendia conferir ao Autismo uma identidade diferenciadora das Perturbações de Desenvolvimento descritas. Embora estas crianças tivessem uma aparência física normal, cada uma delas exibia um isolamento extremo ou um “afastamento autístico profundo”(Hewitt, 2010).

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco, escreve outro artigo intitulado *“Psicopatologia Autística da Infância”*, no qual descreve um grupo de rapazes que tinha um QI (Quociente de inteligência) médio ou acima da média, mas para quem era “difícil encaixar-se socialmente”. No recreio, demonstravam frequentemente uma preferência pelo jogo solitário, em vez de se juntarem aos jogos das outras crianças (Ibid, 2010). Este médico desenvolveu toda a sua atividade em Viena, não tendo qualquer conhecimento dos trabalhos de Leo Kanner. Curiosamente é que as descrições de Kanner (1943) e de Asperger (1944) são semelhantes em vários aspetos.

A escolha do termo “autismo” para designar a perturbação é também uma enorme coincidência, refletindo assim, a crença comum de que a característica mais importante desta perturbação era o problema social. As observações realizadas pelos dois autores supracitados sublinhavam evitamento contacto visual, estereotípias verbais e comportamentais de grande resistência interativa. Os sujeitos com esta perturbação evidenciaram uma procura constante de isolamento, interesses especiais no que se refere a objetos e comportamentos bizarros, uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas. Contudo, os dois autores surpreenderam-se com o ar aparentemente “normal” das crianças que observaram (Marques, 2000).

Em 1979, Wing e Gould publicaram os resultados do seu estudo, desenvolvido em Camberwell, o qual comprovava que, embora as crianças com PEA apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade facilmente identificadas: linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Desta forma, esta “Tríade de incapacidades” veio a ser a base de diagnóstico do autismo (Hewitt, 2010), a qual iremos descrever posteriormente.

Nos anos 80 o autismo foi incluído numa nova classe, a de Perturbações Globais do Desenvolvimento com início na infância. Surgiu então pela primeira vez a denominação *“Pervasive Developmental Disorders”*, para português como *“Perturbações Globais do Desenvolvimento”*.

As «Perturbações do espectro do Autismo» têm suscitado o interesse de muitos investigadores, médicos, professores, etc. São inúmeros os trabalhos de investigação publicados no decorrer das últimas décadas. A realização desses estudos têm

conduzido a asserções que variam entre o anúncio de “curas milagrosas” e a afirmação de que “podem ser conseguidas melhoras”. No entanto, os dados recolhidos até à data sugerem que, embora se possa lidar com o autismo através de uma intervenção especializada, não existe propriamente um cura “milagrosa” (Hewitt, 2010).

## 1.2 ETIOLOGIA, PREVALÊNCIA E DIAGNÓSTICO DAS PEA

São vários os estudos que procuram perceber quais são as causas das Perturbações do espectro do Autismo, mas como nos afirma Gonçalves et al. (2008) *“continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo”* (Gonçalves, et al, 2008, p. 9). Para Oliveira (2005) e Handlenman Harris (2006) a origem desta perturbação deriva de fatores genéticos, pré e pós-natais, refletindo-se numa complexa variação comportamental. Outros autores (Santos & Sousa, n.d) apontam para um dano físico no sistema nervoso central. Contudo, fatores genéticos e ambientais são considerados como determinantes, embora a maioria dos autores aponte para a multicausalidade: *“É provável que o autismo não seja uma perturbação puramente genética e que outros fatores influenciem o seu desenvolvimento e gravidade (...). Têm sido avançados fatores ambientais que atuam ou como influência moderadora ou como agentes etiológicos por si próprios, tais como as vacinações, a exposição a metais pesados ou pesticidas, agentes virais e produtos alimentares”* (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p.43). Com efeito, os estudos de Caspi et al. (2005) vêm abalar estas convicções estritamente biológicas para problemas como o autismo ou a esquizofrenia, quando verificamos que indivíduos com dois alelos da esquizofrenia criados em ambiente estimulantes, seguros e positivos não apresentam a doença e indivíduos sem nenhum alelo vítimas de abusos, mau tratos ou criados em meio destruídos podem apresentar este problema. Não obstante, os aspetos ambientais promotores da perturbação do autismo continuam por desvendar e as teorias que colocavam culpas ao comportamento materno perderam terreno.

Independentemente das suas causas, ao longo dos tempos a avaliação da taxa de prevalência tem sofrido algumas oscilações, não sendo ainda consensual a sua prevalência. De acordo com Wing (1996), há uma variação nas taxas de prevalência obtidas a partir de estudos epistemológicos sendo esta de aproximadamente dois a

três até 16 em cada 10 mil crianças. Marques (2000) baseando-se nos estudos de Lotter (1966), menciona que o primeiro estudo epistemológico apontava uma prevalência de cerca de quatro indivíduos para cada dez mil. Estudos posteriores influentemente conduzidos a meio da década de 80 alargaram os critérios de diagnóstico e destacaram uma taxa de 10 por cada dez mil indivíduos (Ozonoff, et al., 2003). Em relação ao género verifica-se que a sua prevalência é claramente mais acentuada no masculino do que no feminino, sendo a sua proporção de quatro a cinco rapazes para uma rapariga (Telmo, 2008). Porém, há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas, embora isso possa ser explicado pela tendência de as meninas com autismo apresentarem um QI mais abaixo do que os meninos autistas (Batista & Bosa, 2002, citado por Lord Schopler, 1985).

Atualmente, segundo Gonçalves, et al. (2008), as Perturbações do espectro do Autismo englobam um conjunto de perturbações, as quais passamos a referir:

- “Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.”.

A visão clínica do Autismo definida por Kanner (1943) tem vindo a ser sucessivamente redefinida ao longo dos últimos 50 anos, mas essencialmente mantêm-se as características por ele descritas (Marques, 2000). De acordo com os registos originais de Leo Kanner (1943), as características principais das crianças com Autismo eram fundamentalmente as seguintes:

- a) Incapacidade para o estabelecimento de um relacionamento social;
- b) Falha no uso comunicativo da linguagem;
- c) Interesses obsessivos e desejo de se manter isolado;
- d) Fascínio por objetos;
- e) Boas potencialidades cognitivas;
- f) Com início antes dos 30 meses.

A avaliação e o diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo constituem um desafio, pois não existem biomarcadores, testes laboratoriais ou processos de

avaliação do comportamento específicos para identificar o autismo. Os desafios da despistagem, da avaliação e do diagnóstico variaram ao longo dos anos. Há dez anos atrás, estas perturbações eram diagnosticadas com base numa opinião clínica subjetiva. À medida que se foi obtendo um consenso sobre o diagnóstico foram desenvolvidas entrevistas e medidas de observação normalizadas (Ozonoff, et al., 2003). Atualmente o seu diagnóstico é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo critérios clínicos descritos no manual de diagnóstico e Estatística das Perturbações mentais (DSM-IV) e na Classificação Estatística de doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), descritos no quadro 1. Estes sistemas de classificação resultam de uma preocupação em obter uma classificação atórica com base empírica e que permita um maior acordo entre os investigadores e clínicos de todas as áreas.

Quadro 1- Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR para Perturbação Autística

Sintoma do DSM-IV-TR	Exemplos
Défices da interação social recíproca	- Dificuldades em olhar para os outros nos olhos
1a) Dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interação social	- Reduzido uso de gestos enquanto fala - Expressões faciais reduzidas ou invulgares - Dificuldade em saber quão próximo dos outros se deve manter - Entoação ou qualidade da voz invulgares
1b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequados à idade.	- Poucos ou nenhuns amigos - Relações apenas com pessoas muito mais velhas ou mais jovens do que a criança ou com membros da família
1c) Reduzida tendência para partilhar prazeres, objetivos ou interesses com os outros	- Relacionamentos baseados primariamente em interesses especiais - Dificuldade em interagir em grupos e em respeitar regras de jogos em equipa - Aprecia as suas atividades favoritas, programas televisivos e brinquedos sozinho, sem tentar envolver outras pessoas.
1d) Ausência de reciprocidade social ou emocional	- Não tenta chamar a atenção dos outros para atividades, interesses, objetivos - Reduzido interesse ou reação a manifestações de agrado
Défices de comunicação	- Não responde aos outros; “parece surdo”
2a) Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem	- Não se mostra consciente dos outros; “ausenta-se” da sua existência
2b) Dificuldades para manter uma conversação	- Não se apercebe de quando os outros estão tristes ou perturbados; não oferece consolo

<p>2c) Linguagem invulgar ou repetitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não usa palavras para comunicar aos 2 anos de idade</li> <li>- Não profere frases simples (por exemplo, “mais leite”) aos 3 anos</li> <li>- Depois de o discurso se desenvolver, a gramática é imatura ou dá erros repetidos</li> <li>- Dificuldade em saber quando iniciar, continuar e/ou terminar uma conversação</li> <li>- Reduzida variação; pode falar sem parar num monólogo</li> <li>- Incapacidade para responder às observações dos outros; responde apenas a perguntas diretas</li> <li>- Dificuldades em conversar sobre assuntos que não sejam de especial interesse</li> <li>- Repete aquilo que os outros lhe dizem (ecolália)</li> <li>- Repete palavras a partir de vídeos, livros ou anúncios publicitários em alturas inapropriadas ou fora do contexto</li> <li>- Usa palavras ou frases criadas por si ou que têm significado apenas para si</li> <li>-Estilo de discurso claramente formal ou pedante (parece um “pequeno professor”)</li> </ul>
<p>2d) Brincadeiras que não são adequadas ao nível de desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzidos jogos imitativos com brinquedos</li> <li>- Raramente finge que um objeto é outra coisa (por exemplo, uma banana é um telefone)</li> <li>- Prefere usar os brinquedos de forma concreta (por exemplo, construções com blocos, dispor mobílias de bonecas) em vez de brincar com eles</li> <li>- Quando jovem reduzido interesse por jogos sociais como “da apanhada”, etc.</li>   <li>- Preocupação muito forte por determinados assuntos com exclusão de outros</li> <li>- Interferência com outras atividades (por exemplo, atrasa-se para refeições ou higiene pessoal devido à preocupação com as atividades)</li> </ul>

<p>Comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos</p> <p>3a) Interesses cujo objetivo é limitado, claramente intenso e/ou invulgar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesses por assuntos invulgares (sistemas antifogo, classificação de filmes, astrofísica, códigos de emissores radiofónicos)</li> <li>- Excelente memória para pormenores e interesses especiais</li> <li>- Quer realizar certas atividades de forma exata (por exemplo, fechar as portas dos automóveis segundo uma ordem determinada)</li> </ul>
<p>3b) Insistência, intransigente em estereótipos em seguir rotinas habituais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilmente perturbado por alterações mínimas da rotina (por exemplo, percorrer um caminho diferente da escola para casa)</li> <li>- Necessidade de ser avisado antecipadamente de quaisquer alterações</li> </ul>
<p>3c) Maneirismos motores repetitivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fica altamente ansioso e preocupado se as rotinas ou rituais não forem respeitados</li> <li>- Abana as mãos quando está excitado ou preocupado</li> </ul>
<p>3d) Preocupação com partes de objetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estala os dedos em frente dos olhos</li> <li>- Posturas bizarras com as mãos ou outros movimentos com elas</li> <li>- Roda ou balança o corpo durante longos períodos</li> <li>- Caminha e/ou corre nas pontas dos pés</li> <li>- Usa os objetos de formas não pretendidas (por exemplo, faz mover os olhos das bonecas, abre e fecha repetidamente as portas de um automóvel de brincar)</li> <li>- Interesses pelas qualidades sensoriais dos objetos (por exemplo, gosta de cheirar objetos ou olhar para eles de muito perto).</li> <li>- Gosta de objetos que se movem (por exemplo, água a correr, rodas que giram)</li> <li>- Ligação a objetos invulgares (por exemplo, cascas de laranja, cordéis)</li> </ul>

Extraído de (Ozonoff, et al., 2003, pp.29-31).

O manual de diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) e a Classificação estatística de doenças e problemas relacionados com a saúde indicam que a condição essencial ao diagnóstico de PEA apresente défices essencialmente na área da comunicação, socialização e comportamento, sendo designada por “tríade de Lorna Wing”, que passamos a descrever.

A competência na comunicação é infinitamente complexa. Para além das complexidades do conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), inclui as do contacto visual, da expressão facial e da linguagem corporal, que são incalculáveis (Hewitt, 2010). As crianças podem apresentar ausência total na linguagem, ou ter uma linguagem fluente, contudo, estão sempre presentes as dificuldades na compreensão de questões complexas e no uso da pragmática social. Numa fase pré-verbal as crianças com autismo em vez de pedirem apontando ou olhando, levam a mão do adulto ao que pretendem. As crianças com fluência verbal têm dificuldades em manter uma conversa, sendo muito difícil para elas manter um diálogo contextualizado. A sua interpretação é literal por isso não percebem expressões como “o gato comeu-te a língua?” ou “a escola correu bem?”. Apesar das dificuldades com o auxílio de uma intervenção especializada, a sua capacidade de comunicação pode ser melhorada.

Em termos do défice na socialização estão sempre presentes dificuldades na interação social, embora com gravidade variável. Estes défices podem-se manifestar com uma redução de comportamentos não verbais que fazem parte das relações sociais, como a mímica facial, o olhar, a postura e os gestos. Pode também traduzir-se numa escassez da partilha do prazer e dos interesses com os outros, na dificuldade em desenvolver relações sociais com os pares, não se envolvendo em jogos e brincadeiras coletivas. Há indivíduos que ignoram a existência dos outros. Relatos de mães como “o meu filho tem três anos sobe para o meu colo como se fosse um sofá...,” ou “o meu filho tem trezes anos, nunca me mostrou nem pediu nada...,” ilustram as perturbações nesta área (Oliveira, 2006).

Todos os indivíduos com PEA são regularmente confrontados com a sua incapacidade natural para decifrar e reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso de frequentarem a escola do ensino regular esses desafios sociais são enfrentados com uma maior regularidade e frequência.

Quanto ao défice no comportamento salienta-se o facto do seu comportamento se caracterizar pela existência de um ou mais padrões de interesses comportamentais que

podem ser considerados anormais, por serem estereotipados e repetitivos, demasiado intensos ou invulgares. São exemplos o brincar repetitivo, as perguntas estereotipadas e os interesses exagerados por temas específicos. Apresentam comportamentos motores estereotipados como abanar as mãos e os braços quando zangados ou excitados, corridas sem objetivo, rodopiar, andar em bicos de pés. Podem existir interesses persistentes por objetos, ou parte deles, sem lhes atribuir uma utilização funcional ou simbólica (Oliveira, 2006).

Durante muito tempo prevaleceu a noção de que pessoas com autismo eram alheias ao mundo à sua volta, não toleravam o contato físico, não fixavam o olhar nas pessoas e interessavam-se mais por objetos do que por pessoas e, ainda, não discriminavam os seus pais de um estranho na rua (Batista & Bossa, 2002).

Autores do mundo inteiro modificaram esse quadro (idem, 2002), apesar de concordarem com a tríade de “Lorna Wing” nas áreas do comportamento social, da linguagem e comunicação, dos rituais, dos interesses restritos e das estereotipias – motora e na linguagem. Estatísticas demonstraram que os comprometimentos que apareciam nessas três áreas não ocorriam “ao acaso”, apresentavam-se juntos, embora com intensidades e qualidades variadas.

Estudos recentes têm comprovado que nem todas as crianças e jovens com autismo mostram aversão ao toque ou isolamento (Trevvarthen, 1996 citado por Batista & Bossa, 2002). Alguns, pelo contrário, podem procurar o contato físico até de uma forma intensa. Também existem evidências de que as crianças com autismo desenvolvem comportamento de apego em relação aos pais, podendo-se mostrar angustiados quando separados deles, procuram a sua atenção quando se magoam, aproximam-se deles em situações de perigo de uma forma diferenciada (Capps, Sigman & Mundy, 1994, citados por idem).

Um olhar mais atento a esta questão levou Batista e Bossa (2002) a descobrir o grande esforço que as crianças com autismo parecem despender para usar ferramentas que as ajudem a ser compreendidas, como se pode verificar no seguinte exemplo: uma criança que emprega a expressão “Maria Amarela” para se referir à residência de uma pessoa querida, a qual é pintada de amarelo. Muitas vezes, fazer-se entender pode ser tão exaustivo que a solução encontrada é retirar-se, momentaneamente, de uma situação social. Uma interessante explicação para essa “retirada” está presente em parte dos trabalhos de Dawson (1989 citado por Batista & Bossa, 2002), ao demonstrar que essa

“quebra” no ciclo da interação social com outras pessoas pode ser atribuída a uma espécie de resposta à sobrecarga de estimulação (cheiros, barulhos, gestos). Estudos de observações minuciosas de crianças com PEA crianças com autismo mostraram que os olhares são mais frequentes do que se imagina, porém, são breves, por isso, muitas vezes imperceptíveis (Batista & Bossa, 2002).

Os rituais relacionados com rotinas rígidas e altamente elaboradas, como por exemplo: percorrer sempre o mesmo caminho, estender o lençol sempre da mesma forma ou exigir que este seja sempre da mesma cor e estereotípias motoras como o balanço do corpo, agitação dos braços ou movimentos repetitivos das mãos em frente ao rosto, são uma área de pesquisa menos investigada. As estereotípias são os comportamentos que menos distinguem as pessoas com autismo daquelas com outras deficiências, mas sem traços de autismo. Por outro lado, os rituais, tendem a ser mais característicos do autismo.

Pais e profissionais lidam frequentemente com a ocorrência de estereotípias desencadeadas em situações de medo, cansaço e tédio, ou situações de inatividade (como por exemplo a ver televisão).

## 2. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS/JOVENS COM PEA

Reportando-se aos trabalhos realizados por Rapin (1994) e por Fejerman (1994) Marques (2000) afirma que as características comportamentais que distinguem as crianças com PEA daquelas que apresentam outro tipo de perturbações do desenvolvimento se relacionam essencialmente com a socialização, o jogo, a linguagem, a comunicação bem como o nível de atividade e o repertório de interesses. De acordo com a classificação do DSM – IV –TR (2002) estas manifestações variam consideravelmente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade da criança. Borges (2000) aludindo às investigações de Gallagher e Kink (1998), citados por Ruther (1978), identificou quatro critérios que caracterizam estas crianças:

1. Deficiência grave no relacionamento com os pais, membros da família e outras pessoas.
2. Atraso no desenvolvimento e na linguagem, caracterizado pelo uso inadequado de linguagem, quando existe, a inclusão de padrões peculiares de fala, como a produção de ecos de palavras ou frases.

3. Comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo, até comportamentos ritualistas, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem.
4. Esses comportamentos aparecem cedo geralmente antes dos três anos de idade.

Nestas crianças são notórias as dificuldades na interação, podendo também ocorrer uma incapacidade marcante no uso de variados comportamentos não verbais (contacto ocular, expressão facial, postura corporal, etc.), que regulam a interação social e a comunicação. Ainda de acordo com a classificação do DSM – IV- TR (2002), a incapacidade comunicativa é muito evidente afetando as competências verbais e não verbais, podendo haver apenas um atraso na linguagem oral ou ocorrer uma ausência total de linguagem. Todavia, independentemente da sua competência quanto à linguagem, todas as crianças com autismo sofrem de uma perturbação de comunicação (Jordan, 2000).

Estudos efetuados indicam-nos que inicialmente as crianças apresentavam um desenvolvimento normal da linguagem para, uns meses depois, deixarem de progredir nesse domínio, ou perder integralmente as suas aptidões linguísticas. Há dois aspetos da linguagem de uma criança com PEA que percorrem todos os níveis de desenvolvimento da linguagem e são distintos das crianças que não apresentam este tipo de perturbações. A sua linguagem é mais “instrumental” do que “expressiva” e, a maior parte da linguagem, é mais “provocada” do que “ instantânea”. Parece que as crianças com PEA usam a linguagem, essencialmente, com o objetivo de verem as suas necessidades satisfeitas e não com fins sociais (Siegel, 2008).

Como referiram Jarrold, Bouchere e Russel (1997, p. 57) citados por Pereira (1999, p. 64), no que respeita ao sistema de linguagem em si mesmo, (...) *”mesmo aqueles indivíduos com autismo mais aptos que a adquirem, fazem-no tipicamente de um modo lento e depois de um estabelecimento tardio, tendendo a um plateau nos níveis de linguagem conseguidos, abaixo do que poderia ser esperado com base nas competências não-verbais”*. Quando possuem linguagem, normalmente, apresentam um uso estereotipado e idiossincrático da linguagem. O seu discurso pode ainda apresentar um ritmo, tom e entoação do tipo monocórdico. O problema destas crianças reporta-se mais à comunicação do que propriamente à linguagem em si. Uma criança pode ter um bom domínio da gramática e da articulação e pode falar fluentemente, mas o seu discurso poderá

apresentar uma entoação estranha, haver repetições (ecolália) ou omissões de pronomes. Estas crianças manifestam dificuldades em manter conversas, podendo falar “às” pessoas mais do que propriamente a falar “para” ou “com” as pessoas.

Um dos aspetos mais relevantes que caracteriza esta perturbação é a forma particular de desvio do desenvolvimento da linguagem. De acordo com estudos efetuados, constatou-se que as crianças que falam não mencionam o pronome “eu”, chama-se a esse fenómeno “inversão pronominal” (Batista & Bosa, 2002). Nesta situação, a criança utiliza o pronome “tu” quando o termo gramaticalmente correto deveria ser “eu”. É ainda comum referirem-se a elas próprias como “tu”, “ele” ou “ela”, ou pelo seu nome, imitando o modo como ouvem os outros tratá-las. Um dos problemas frequentemente encontrados na linguagem destas crianças que falam é o de imitarem o que os outros dizem, quer imediatamente, quer depois de um intervalo de tempo (ecolália retardada). Tal como o nome sugere, trata-se de atos de fala que consistem na repetição daquilo que a criança acabou de ouvir. Seguidamente exemplificamos o que se entende por “ecolália retardada” e “afirmação por repetição”. Quando se pergunta à criança “você quer leite?” ela responde “você quer leite?”. Esta resposta quer dizer “eu quero leite” ou “sim, quero leite”. Segundo Telmo (2006) a ecolália na linguagem da criança com PEA é “o ato de repetir ou “ecoar” palavras ou frases que as outras pessoas disseram (...)” (p.19). A ecolália é característica do processo de aquisição da linguagem em crianças com PEA, devendo ser entendida como um ato de fala que deve ser sempre estimulado, e por isso considera-se uma estratégia adequada para a criança manter o contacto social. Pode-se interpretar este comportamento como sendo um modo de a criança poder comunicar, ou de estar a brincar com as palavras, no sentido de as analisar (Jordan, 2000). A ecolália pode definir-se em três tipos, embora a maioria dos autores considere apenas os dois primeiros:

- 1- Ecolália imediata – é a repetição exata da palavra ou frase logo após ser ouvida.
- 2- Ecolália atrasada – é a repetição da palavra ou frase horas, dias ou mesmo semanas após ser ouvida.
- 3- Ecolália moderada - é uma forma de ecolália que repete a frase com algumas mudanças da forma original. Pode ser imediata ou atrasada.

Há um número considerável de pessoas com PEA que continuam sem falar, sendo necessário ensinar-lhes um meio alternativo de comunicação. Na opinião de Jordan (2000)

para a maior parte das crianças, mesmo as que conseguem utilizar pouco a linguagem, a estratégia mais útil a seguir é a de comunicar mediante desenhos ou cartões. Esta autora refere ainda que os comportamentos mais perturbados destas crianças podem ser entendidos como uma forma de comunicação, sendo útil perceber que função comunicativa servem (Jordan, 2000). Esses comportamentos podem indicar que a criança está aborrecida, frustrada, incapaz de completar a tarefa, incomodada com algum ruído, etc.

Existem estudos de revisão sobre os aspetos disfuncionais na linguagem das pessoas com PEA. Pereira (1999) aponta fundamentalmente para seis tipos de anomalias na linguagem, sendo:

- 1- Atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem falada, não compensada por gestos ou mímica;
- 2- Falhas na resposta à comunicação dos outros;
- 3- Falha relativa no iniciar ou manter a troca comunicacional;
- 4- Uso da linguagem estereotipada e repetitiva;
- 5- Uso idiosincrático de palavras;
- 6- Anormalidade na prosódica do discurso (tom, tensão, cadência, ritmo e entoação da fala).

Antes de se implementar uma qualquer proposta de intervenção é importante realizar-se previamente uma avaliação detalhada das capacidades e dificuldades apresentadas pela criança, bem como as características do seu comportamento. *“A análise funcional do seu comportamento é um precursor importante para a intervenção, já que permite ter uma ideia de como os fatores ambientais afetam o comportamento da criança”* (Marques, 1998, p.39).

A qualidade da intervenção desenvolvida com estas crianças pode ser crucial no seu processo de desenvolvimento e em termos de prognóstico. Considerando as características das pessoas com PEA anteriormente descritas destacamos, essencialmente propostas de intervenção relacionadas com o desenvolvimento das capacidades comunicativas/linguísticas. Ozonoff et al. (2003) advogam que o funcionamento da linguagem é o mais forte preditor de resultados positivos no autismo. Nos últimos anos numerosas equipas multidisciplinares têm-se debruçado sobre o desenvolvimento de

métodos e estratégias para estas crianças, particularmente a utilização de mensagens eficazes que lhes permita comunicar. Considerando o prognóstico relativamente reservado que estas crianças têm a nível do desenvolvimento da linguagem, é natural que se procure proporcionar-lhes uma intervenção que inclua a Comunicação Alternativa e Aumentativa (Tetzchner & Martinsen, 2002).

A utilização de um conjunto de fotografias, imagens ou símbolos poderá trazer vantagens. Nestes casos devem, pelo menos, ser trabalhados com a criança alguns “ensaios diretos” ou situações estruturadas de ensino para que a criança comece a associar significados aos objetos e a contextos de vida, bem como a interiorização de regras de comunicação com o outro. É importante salientar que a escolha do sistema de imagens ou símbolos deve ser adequada ao perfil individual e único da criança (Telmo, 2006).

### 3. MODELOS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM PEA

Existem modelos de intervenção e de terapias para as crianças com PEA, desde intervenções médicas, terapêuticas, psicológicas e educacionais. No nosso trabalho abordaremos, apenas três modelos que envolvem o atendimento educacional: o modelo Teacch, o modelo ABA e o modelo Floor-time, os quais têm como objetivo comum modificar comportamentos e dão especial atenção à promoção das capacidades de comunicação das crianças com PEA.

#### 3.1 MODELO TEACCH

O Modelo Teacch “*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped children* (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados) surgiu na Universidade de Carolina do Norte, numa escola de medicina em 1996 e foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler e seus colaboradores. O modelo surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo.

Tem como filosofia ajudar estas crianças a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a que atinjam o máximo de autonomia ao longo da vida (Gonçalves,

et al., 2008). Este “(...) *programa vem responder diretamente a muitas necessidades terapêuticas e educativas especiais e únicas das pessoas com autismo*”(Telmo, 2006, p.52).

Este modelo de intervenção tem vindo a ser utilizado em Portugal desde 1996, e visa dar uma resposta educativa a alunos com Perturbação do espectro do Autismo que frequentam as escolas do ensino regular (Gonçalves, et al., 2008).

Este modelo foca-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha social. Centra-se nas áreas fortes das crianças/jovens com Perturbação do espectro do Autismo, no processamento visual, na memorização de rotinas funcionais e interesses especiais, podendo ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes formas de funcionamento (Ibid, 2008).

Segundo Rogé (1988, p.66) citado por Borges (2000, p.97) “*as crianças com PEA podem receber uma educação apropriada, dado que as pequenas estruturas, especialmente previstas para elas, permitem preparar-lhes um meio adequado, no qual poderão beneficiar de uma pedagogia individualizada*”. Assim, este modelo protagoniza um ensino estruturado, o qual se traduz num conjunto de princípios e estratégias baseadas na estruturação do espaço, tempo, materiais e atividades, promovendo uma organização interna de forma a facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, diminuindo assim, problemas de comportamento. A criação de situações de ensino e de aprendizagem estruturadas ajuda a minimizar as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando confiança e segurança e ajudando a criança/jovem com Perturbações do espectro do Autismo a capitalizar as suas forças. De acordo com Gonçalves, et al. (2008, pp. 17-18) o ensino estruturado permite: i) fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; ii) manter um ambiente calmo e previsível; iii) atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; iv) propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e v) promover a autonomia.

Segundo Telmo, (2006) o ensino estruturado é composto por quatro componentes principais, sendo estas:

- 1- A estruturação física da sala: a sala está dividida por áreas de trabalho, bem definidas consoante a atividade específica que nela se desenvolve. Por norma, a sala é composta por seis áreas de aprendizagem: aprender, brincar, trabalhar, computador, reunião e trabalho de grupo.

- 2- A informação visual da sala: uma vez que todas as áreas que compõem a sala estão nitidamente identificadas, por imagens, símbolos ou pictogramas (o SPC é o mais frequentemente usado), permitindo ao aluno perceber em que área vai realizar as tarefas. A informação do próprio aluno, ou horário individual informa-o acerca das atividades que ele irá realizar e em que sequência deverá realizá-las.
- 3- O plano de trabalho: mostra ao aluno o que fazer em cada área de trabalho e ajuda-o a perceber o que é esperado dele em determinada tarefa, a organizar o seu trabalho e a completar as suas tarefas.
- 4- As pistas facilitadoras do desempenho: são ferramentas importantes no ensino de crianças/jovens com PEA, funcionam como mecanismos que ensinam as crianças/jovens a olhar para as instruções, recorrendo frequentemente ao SPC.

A metodologia Teacch aproveita as áreas fortes, que por norma, são encontradas nas pessoas com PEA, sendo elas: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais para promover as capacidades de comunicação, organização e partilha social.

### 3.2 MODELO ABA

O modelo ABA (Análise de Comportamento Aplicado) é uma abordagem para compreender o comportamento. Este método foi desenvolvido por Lovaas e seus colaboradores nos anos sessenta. A intervenção por meio deste método deve ser iniciada precocemente, logo que a criança é diagnosticada com PEA. A sua aplicação precoce permitirá às crianças adquirirem competências básicas ao nível social e cognitivo e reduzir os seus comportamentos estereotipados e disruptivos, antes que estes se instalem. A intervenção tem de ser intensiva, vinte e cinco ou mais horas por semana durante pelo menos dois anos (Telmo, 2006).

De acordo com a autora a sua principal finalidade é ajudar a criança a desenvolver competências que levam à sua independência e autonomia, ao longo da vida. Antes de se iniciar a sua aplicação, deve ser efetuada uma avaliação inicial cuidadosa e aprofundada para determinar as competências da criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer ou não, tal como no modelo anterior. A partir desse ponto selecionam-se metas de intervenção individual e traça-se um currículo sequencial com uma lista de competências em todos os

domínios. Deste modo, cada aprendizagem é dividida em pequenos segmentos sequenciados de acordo com o desenvolvimento da criança. Este modelo assenta em observações que evidenciam exatamente o que a criança faz, quando o faz, em que circunstâncias e tem em conta o que acontece antes e depois da intervenção.

Quando as competências não são adquiridas são alvo de intervenção, realizada de uma forma estruturada e hierarquizada, sub-dividida em fases (pequenos passos a alcançar pela criança). Em cada passo é essencial dar instruções claras, utilizar materiais adequados ao nível da criança e dar o reforço positivo, conseqüentemente ela repetirá esse comportamento no futuro. É dada muita importância à recompensa ou reforço de comportamentos desejados, minimizando comportamentos inadequados (Telmo, 2006).

Uma das formas de proporcionar oportunidades de aprendizagem é o adulto apresentar uma série de atividades à criança. Cada uma delas tem uma pista ou uma instrução específica, constituindo uma oportunidade para a criança responder e dependendo da resposta, o adulto aplica a consequência que será o reforço no caso da resposta correta. Estas atividades são chamadas de “discrete trials”.

### 3.3 MODELO FLOOR-TIME

O modelo *Floor-time* é um modelo de intervenção com crianças com perturbações de comunicação e de relação. Foi desenvolvido, em 1998, nos Estados Unidos por Greenspan e seus colaboradores (Borges, 2000). De acordo com esta autora, este modelo apresenta novas formas de compreensão e de intervenção com crianças com Perturbação do espectro do Autismo. Este sistema tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva, baseada numa abordagem estruturada e na certeza que em todas as crianças existe alguma capacidade para comunicar e que essa capacidade depende do seu grau de motivação e de envolvimento afetivo (Barbosa, 2009 citado por Marcelino, 2009). Faz parte de um modelo de intervenção multidisciplinar, sendo designado por D.I.R, uma vez que se baseia na intervenção ao nível do Desenvolvimento; Diferenças individuais e Relação.

Tal como outros programas, este modelo pressupõe a estimulação da criança várias horas por semana, sendo útil para qualquer criança que tenha dificuldades na relação e na comunicação (Borges, 2000). Este modelo é baseado na premissa de que a criança pode

melhorar e construir um círculo de interesses e de interações com o adulto. A criança é conduzida a cumprir objetivos específicos de aprendizagem.

Partindo do princípio de que a criança com PEA tem dificuldades básicas, este modelo propõe, inicialmente, uma avaliação que dê um perfil individual da criança. Posteriormente, prevê três áreas específicas de intervenção, sendo a Integração Sensorial baseada na estimulação conjunta do equilíbrio e tato; a terapia de jogo, onde são utilizados vários brinquedos numa sala, geralmente desenvolvidos no chão e a terapia da fala, com particular ênfase na Comunicação Aumentativa, sendo comum o uso do programa PECS (*Picture Exchange Communication System*), enquanto programa estruturado para a promoção da comunicação.

O modelo Floor-time está a ser desenvolvido em Portugal pelo Dr. Pedro Caldeira e seus colaboradores na Unidade da Primeira Infância, em Lisboa, e os seus resultados deste método tem superado as suas expectativas. Segundo Caldeira num simpósio realizado a 7 de fevereiro de 2000 os princípios básicos deste modelo são: i) seguir a criança; ii) entrar na atividade da criança no seu nível de desenvolvimento e interesses; iii) abrir e fechar círculos de comunicação; iv) criar um ambiente de jogo; v) aumentar círculos de comunicação; vi) interagir criando obstáculos; vi) alargar a gama de experiências da criança; vi) moldar as nossas interações tendo em conta as diferenças individuais da criança; vii) interagir para ajudar; viii) identificar diferenças; ix) trabalhar com as diferenças individuais e x) mobilizar simultaneamente os seis níveis de desenvolvimento funcional/emocional (Borges, 2000).

Em síntese, os três modelos acima descritos têm uma base comportamental e pretendem modificar comportamentos. Assentam numa intervenção direta e as tarefas são ensinadas de uma forma hierarquizada e estruturada. Preveem uma avaliação inicial que trace o perfil individual da criança e fazem uso de programas estruturados para a promoção da comunicação.

#### 4. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) abrange um extenso conjunto de elaborações teóricas, sistemas de signos, ajudas técnicas e estratégias de intervenção, com o intuito de substituir e ou aumentar a fala. Considerando a relevância da CAA para a intervenção junto de crianças com PEA, neste ponto fazemos uma breve introdução ao conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa, abordamos os diferentes sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa e, por último, apresentamos o Sistema PECS que utiliza no processo comunicativo a troca de figuras.

##### 4.1 CONCEITO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A fala é a forma de expressão mais utilizada pelas pessoas para comunicar, no entanto, existem adultos, jovens e crianças que por várias razões estão impedidos de comunicar através da fala. Nestes casos é fundamental introduzir, o mais precocemente possível, um Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC) (Tetzchner & Martinsen, 2000; Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) que ajude essas pessoas a interagir eficientemente com o meio social.

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação podem ser definidos como (...) *“um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar”* (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p.21). Assim, para estes autores a Comunicação Alternativa e Aumentativa é todo o tipo de comunicação que aumente ou suplante a fala. Implica o uso de formas não faladas para complementar ou suprimir a fala, no entanto, existem distinções entre a Comunicação Alternativa e Aumentativa. *“A Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente (...). Comunicação Aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar”* (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.22). Para Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) a comunicação aumentativa é considerada um

meio facilitador do desenvolvimento da linguagem, das competências cognitivas e de comunicação.

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

#### 4.2 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Na segunda metade da década de setenta surgiram diferentes sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, os quais podiam ser sistemas de comunicação com e sem ajuda, ou ser comunicação dependente e independente. De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000), Comunicação Com Ajuda inclui todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem ou os signos necessitam do uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador, tais como tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio à comunicação. A Comunicação Sem Ajuda compreende as formas de comunicação nas quais quem comunica cria as suas próprias expressões da linguagem. O caso mais vulgar de comunicação sem ajuda é o dos signos gestuais, mas o código Morse também faz parte desta categoria. Piscar o olho para indicar “sim” ou “não” também é uma forma de Comunicação Sem Ajuda. Os Sistemas de Comunicação Sem Ajuda são compostos por símbolos ou conjuntos de símbolos, que não necessitam de qualquer ajuda ou dispositivos. Utilizam apenas partes do corpo da pessoa que emite a mensagem para se manifestar, como por exemplo a cabeça, braços, cara, entre outros. O corpo de quem comunica funciona como um veículo transmissor do que se pretende comunicar. Basil e Bellacasa, (1985) citado por Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), mencionam que os Sistemas de Comunicação sem Ajuda dividem-se em várias categorias como: gestos de uso comum; sistemas manuais para não ouvintes como por exemplo, a língua gestual portuguesa; sistemas manuais pedagógicos como o alfabeto manual.

Nogueira (2009), baseando-se nas ideias de Basil e Ruiz (1985), refere que os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação Com e Sem Ajuda têm como objetivo responder às necessidades expressivas do seu utilizador e aumentar a interação de quem

necessita de algum tipo de ajuda para comunicar, expressar-se e interagir. Portanto, a utilização destes sistemas de comunicação são úteis para pessoas que mostram um nível elevado de compreensão da linguagem, mas que necessitam de um meio adequado de expressão, e ainda para as que têm limitações que as impedem de usar a fala como principal veículo de expressão. Deste modo, um Sistema de Comunicação Alternativo e Aumentativo constitui um instrumento de trabalho importante, podendo inclusivamente ser um mediador para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A comunicação pode ainda ser dependente ou independente. A comunicação dependente significa que quem comunica depende de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que é apresentado. São exemplos disso a comunicação através de símbolos pictográficos, de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos. A comunicação independente significa que a mensagem é formulada na sua totalidade pelo sujeito. É o caso da comunicação através de dispositivos da fala digitalizada ou sintetizada, capazes de transmitirem frases inteiras ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita num ecrã ou escrita em papel.

Existem vários Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), os quais devem ser usados de acordo com as potencialidades e as necessidades específicas do seu utilizador, potencializando a sua capacidade de comunicação, de modo a que este possa ser o mais eficaz e independente possível no processo comunicativo.

#### 4.2.1 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO PIC

O Sistema de Comunicação PIC (Pictogram Ideogram Communication) é designado em Português por Pictogramas. Teve a sua origem no Canadá, sendo concebido em 1980 por um Terapeuta da Fala, Subhas Maraj. As imagens são figuras estilizadas, desenhadas a branco sobre fundo negro. Foram feitas investigações sobre as vantagens deste sistema, onde se valorizava o efeito facilitador do fundo negro em indivíduos com problemas de perceção visual (ver Figura 1).



Figura 1- Signos PIC

Este sistema apresenta como principal desvantagem o facto de os símbolos terem um pequeno grau de flexibilidade para a formação de novos significados quando combinados entre si, e por serem muito difíceis de desenhar.

#### 4.2.2. SISTEMA DE SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS PARA A COMUNICAÇÃO

Os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) são de origem americana (*PCS- Picture Communication Symbols*) e foram concebidos em 1981 por Roxana Mayer Jonhson, Terapeuta da Fala. Neste sistema a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo particularmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro sobre fundo branco, como se observa na Figura 2.



Figura 2- Signos SPC

O significado do símbolo está escrito na parte superior do mesmo, de forma a facilitar a compreensão dos interlocutores que desconhecem o sistema. Este sistema está traduzido em doze línguas diferentes, incluindo a Língua Portuguesa. Está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador (*Programa Boardmaker*).

O vocabulário do SPC é composto por três mil e duzentos símbolos agrupáveis em seis categorias gramaticais, sendo elas: pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, diversos (artigos, conjunções, preposições, cores, entre outros), sociais (palavras facilitadoras da interação social). As categorias estão organizadas por cores segundo a chave de Fitzgerald, a qual passamos a descrever: As pessoas são representadas recorrendo à cor amarela; os verbos ao verde; os substantivos a laranja; os adjetivos a azul; os símbolos sociais a cor-de-rosa e a categoria diversos a branco/preto.

O facto de existir a versão em programa de computador traz vantagens, uma vez que permite procurar símbolos rapidamente e com eles construir tabelas de comunicação, jogos, cadernos de comunicação, etc.

Para Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) este sistema pode ser utilizado por pessoas que apresentem afasias, apraxias, PEA, atraso mental, paralisia cerebral, acidentes vasculares, condições pós-operatórias, entre outros.

#### 4.2.3. SISTEMA DE SÍMBOLOS BLISS

O Sistema de Comunicação BLISS, foi estudado e criado por Charles Bliss, tendo sido criado como objetivo de ser utilizado como Sistema de Comunicação Internacional. Este sistema é constituído por um determinado número de formas básicas, de natureza pictográfica e ideográfica, como se verifica na figura 3.



Figura 3- Exemplo de Signos BLISS

Este sistema é considerado adequado a indivíduos que embora não estejam bem preparados na ortografia tradicional, possuem potencial para aprender e desenvolver um extenso vocabulário.

Os signos BLISS foram o primeiro sistema gráfico a ser usado em vários países, mas parece existir um decréscimo acentuado na sua utilização na Europa e na América do Norte. Uma das razões que levou a esse decréscimo foi o facto destes signos serem demasiado difíceis de serem compreendidos por alguns utilizadores (Tetzchner & Martinsen 2000).

#### 3.2.4. O CASO PARTICULAR DO SISTEMA PECS

O PECS (*Picture Exchange Communication System*) é um Sistema de Comunicação Aumentativo e Alternativo baseado na troca funcional de figuras. Este sistema foi desenvolvido nos Estados Unidos, por volta dos anos 80, por Lori Frost e por Andrew Bondy no Delaware Autistic Program (Telmo, 2006). Os seus autores descrevem o PECS

como um manual de Comunicação Alternativa adaptado, principalmente, para pessoas com dificuldades severas de comunicação (por exemplo: crianças que não usam a fala para comunicar, ou que a usam mas com limitada eficácia; sujeitos com falta de iniciativa comunicativa, ou que têm poucos parceiros de comunicação, etc.). Os alunos com Perturbações do espectro do Autismo (PEA) enquadram-se neste grupo de pessoas, dadas as suas dificuldades de comunicação. O objetivo final da utilização do PECS é ajudar essas pessoas a desenvolverem competências comunicativas que lhes permitam comunicar eficazmente, promovendo a espontaneidade e a autonomia no seio de uma comunicação funcional.

O PECS foi, inicialmente, utilizado com crianças com PEA de cinco ou menos anos de idade que não comunicavam oralmente até à entrada na escola (Bondy & Frosty, 1994). Das 66 crianças que usaram o sistema PECS por mais de um ano: 44 adquiriram linguagem independente e 14 utilizaram-na com o auxílio do sistema de imagens ou palavras escritas (Ibid, 1994). Inicialmente, o PECS foi concebido para ser usado por crianças jovens, mas é utilizado com grande sucesso também com estudantes mais velhos e com adultos (Telmo, 2006).

O PECS proporciona situações de aprendizagem, nas quais a criança inicia o pedido partindo de uma figura e a persiste na comunicação até que o parceiro responda (Ozonoff, et al., 2003). Inicialmente, os resultados tangíveis obtidos pelos pedidos são mais motivadores para estas crianças do que os resultados sociais (Frost & Bondy, 2001, cit. Lund & Troha, 2007). Com efeito, acaba por ser gratificante para a criança ver satisfeitas as suas necessidades e desejos através da comunicação.

É um sistema bastante pormenorizado e intuitivo e estabelece um processo de ensino passo-a-passo muito claro (Ibid, 2003) e estruturado em seis fases. Neste sentido, pretende desenvolver essencialmente a iniciativa comunicativa, bem como a espontaneidade e a autonomia na comunicação funcional.

Na fase inicial a criança necessita de dois adultos que constituem um contexto social e que vão simultaneamente provocar e moldar os gestos de comunicação da criança. Antes de se iniciar o PECS é necessário fazer uma avaliação inicial entendida como uma procura para averiguar quais as preferências da criança. Estas preferências podem estar relacionadas com a alimentação ou com outro tipo de itens e são chamados de reforços. O uso de reforços que a criança realmente valoriza é vital para o sucesso das primeiras fases do

programa (Telmo, 2006). Os reforços podem ser apresentados através de símbolos, organizados de maneira a poderem ser utilizados frequentemente (ibid, 2006).

Inicialmente deve ser disponibilizado um conjunto de símbolos, que podem ser desenhos lineares a preto e branco ou a cores, ou fotografias reais, sendo que estas imagens devem ser concretas e representativas do mundo real da criança que o vai utilizar (McCauley & Fey, 2006).

Nas primeiras duas fases do programa é necessário um parceiro comunicativo e vários tipos de induções físicas efetuadas com a ajuda de um coterapeuta. As induções físicas são feitas tendo em conta o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. As ajudas físicas vão diminuindo ao longo do tempo para promover uma comunicação mais espontânea (Telmo, 2006).

A utilização do PECS não exige pré-requisitos, embora seja importante a criança ter capacidade motora para pegar na figura e entregá-la ao parceiro de comunicação. O sistema PECS procura desenvolver na criança a capacidade de iniciar o ato comunicativo e de ser espontânea no processo comunicativo. Estes aspetos têm sido frequentemente relatados como problemáticos em indivíduos com PEA. Num contexto social, deseja-se que, a criança/jovem tome a iniciativa do ato comunicativo, a fim de poder obter um determinado resultado desejado por ela. O uso PECS ensina o indivíduo a abordar o parceiro comunicativo e a fazer-lhe um pedido através de um símbolo. Os símbolos podem ser muito parecidos com os seus referentes e assim, podem ser facilmente reconhecidos pelo aluno (Ganz & Simpson, 2004).

O sistema desenvolve-se através de seis fases sequenciais, sendo que cada uma delas é composta por objetivos específicos, que exigem uma organização ambiental, instruções e procedimentos de treino específico. As primeiras quatro fases focam-se em ensinar a criança a usar os símbolos para formular pedidos, mas as duas fases finais procuram expandir as razões pelas quais as crianças comunicam com os seus parceiros. O sistema PECS pode ser aplicado de forma individual ou em grupo. A introdução de fases é feita à medida que a criança vai progredindo no seu desenvolvimento. De acordo com McCauley e Fey (2006) estas fases desenvolvem-se da seguinte forma:

**Fase 1: Intercâmbio físico / Como comunicar.** Esta fase requer a presença de dois adultos, um «coterapeuta» e um parceiro comunicativo. A criança e o parceiro comunicativo deverão estar frente a frente e o «coterapeuta» atrás da criança, dando uma ajuda física. A

criança aprende a comunicar sem o uso da palavra falada, dando a imagem ao adulto para indicar o que pretende. O «coterapeuta» conduz a mão da criança à imagem ajudando-a a alcançá-la e a colocá-la na mão do parceiro comunicativo, o qual por sua vez entrega à criança o item pedido que corresponde à imagem representada no cartão entregue pela criança.

**Fase 2: Aumento da Espontaneidade.** Nesta fase a criança deverá ser capaz de ir mais longe no processo de comunicação com o adulto, sendo mais persistente na busca do que deseja. A criança é incitada a procurar no caderno de comunicação o símbolo correspondente ao item que ela deseja obter, a retirar essa imagem e a entregá-la ao adulto. Só assim, poderá adquirir o que deseja. Nesta fase, a criança já deverá ser capaz de procurar as figuras no seu caderno de comunicação, as quais se encontram organizadas por categorias. O uso do caderno de comunicação é introduzido quando a criança já percebe que um determinado símbolo corresponde a algo que ela deseja. Esse símbolo passa a ter um lugar físico onde pode ser procurado.

**Fase 3: Discriminação de figuras.** Nesta fase pressupõe-se que a criança já seja um comunicador mais persistente e que o faça de uma forma mais confiante. Deverá ser capaz de fazer interagir com diferentes pessoas para pedir o item desejado. O próximo passo é ensiná-la a discriminar os símbolos/imagens que estão nos cartões. O treino da discriminação começa com a utilização da seguinte estratégia: são apresentados à criança dois cartões com as imagens de dois itens: um item altamente desejado e um outro não desejado. Pede-se à criança para dar o cartão com o item desejado, se ela o fizer o adulto dá-lhe esse item e simultaneamente elogia-a ou dá-lhe reforço positivo. Se a criança der ao adulto o cartão correspondente ao item não desejado é-lhe dado esse item, para que a criança possa perceber que o cartão corresponde a uma ação específica, pelo que é importante fazer a discriminação correta entre os cartões a fim de obter o que realmente deseja. Quando a criança aprende a fazer a discriminação entre os cartões com as respetivas imagens, o adulto, gradualmente vai adicionando mais cartões com imagens.

**Fase 4: Estruturação de frases.** Nesta fase a criança é ensinada a construir e a usar uma frase no processo de comunicação. O primeiro passo é ensinar a criança a fazer um pedido. É colocada na barra de frases o símbolo “eu quero”. A criança coloca esse símbolo na barra de frases seguindo-se do cartão com a imagem do item desejado, por exemplo: “bolacha”.

Depois retira a tira com a frase construída e entrega-a ao adulto. O adulto lê essa frase e em seguida entrega à criança o item desejado.

**Fase 5: Responder a perguntas diretas.** Até esta fase o foco principal tem incidido sobre a função comunicativa “pedido” iniciado pela criança. Ora seja, tem-se procurado ensinar a criança a comunicar para formular pedidos de itens que deseja. Esta função comunicativa continua a ser explorada nesta fase, mas agora como resposta à questão “o que é que tu queres?”.

**Fase 6: Respostas e comentários espontâneos.** Nesta fase deseja-se que a criança consiga comunicar com várias pessoas utilizando a frase chave “eu quero”. O vocabulário usado no processo comunicativo é composto por uma variedade de figuras representando os itens e as atividades preferidas da criança. Nesta fase a criança deverá responder a questões como: “o que é que tu queres”, “o que é que tu vês” e “o que é que tu ouves”. Assim, nesta última fase a criança deve conseguir comunicar por outras razões que não apenas para formular pedidos, mais especificamente ser capaz de responder e comentar. Estas funções comunicativas representam um nível de desenvolvimento comunicativo mais complexo. Durante esta fase são criados momentos de comunicação espontâneos sem qualquer tipo de ajudas.

Este sistema de comunicação (PECS) parece exigir menos competências cognitivas, linguísticas ou de memória, já que as figuras ou símbolos que são usados no processo comunicativo refletem as necessidades e /ou interesses individuais da criança/ jovem.

Assim, o PECS é um sistema relativamente fácil de aprender por parte da criança e, também não exige muitos recursos materiais. Este é um sistema de comunicação aumentativa fácil de usar por terapeutas, professores e pais, e que não requer treino altamente técnico ou equipamento de alto custo. Outro aspeto favorável à sua utilização é que incute elevados índices de motivação nas crianças, pelo que elas aderem facilmente ao seu uso. A criança para obter o (s) item (s) que deseja tem de tomar a iniciativa de dar algo em troca ao seu parceiro comunicativo, neste caso um cartão com uma imagem. O sistema PECS tem a preocupação de ir ao encontro daquilo que mais interessa às crianças (Bondy & Frost, 1994).

Vários estudos têm utilizado diferentes metodologias para analisar a eficácia do sistema PECS. Estes estudos têm sugerido que o sistema PECS leva ao aumento da comunicação funcional num período de tempo relativamente curto, e às vezes, desencadeia a fala. Por exemplo, num estudo de Bondy e Frost (1994) verificou-se que mais de metade das 66 crianças de cinco e menos idade com autismo foram capazes de utilizar a fala sem símbolos para comunicarem dentro de um ano depois de terem iniciado o programa PECS.

Bondy e Frost (1994) têm utilizado, desde 1990, esse programa e obtiveram os seguintes resultados:

- a) Crianças passaram a usar de 30 a 100 símbolos, mesmo quando iniciavam a fala.
- b) Um grupo de 66 crianças em fase pré-escolar utilizou o PECS por mais de um ano e, desse grupo, 44 crianças adquiriram juntamente com o uso do símbolo ou com sistemas de palavras escritas e 8 ficaram dependentes do sistema PECS.

Mais recentemente, Bondy e Frost (1998) realizaram um estudo com dois grupos de crianças com PEA. O primeiro grupo era formado por 19 crianças e foram submetidas à intervenção do PECS por menos de um ano. O outro grupo era composto por 66 crianças, que foram submetidas a intervenção do PECS por um período de um a cinco anos. No estudo com crianças que foram submetidas a menos de um ano de intervenção: duas adquiriram fala independente, cinco passaram a utilizar a fala e o PECS e 12 somente o PECS. Por outro lado, as crianças que foram submetidas por um a cinco anos de intervenção: 39 delas adquiriram fala independente, 20 passaram a utilizar a fala e o PECS e sete utilizaram apenas o PECS. O estudo concluiu que 89% das crianças desenvolveram a fala. Por outras palavras, este trabalho indica que utilização do PECS por um período mais alargada é mais benéfica.

Alguns trabalhos de revisão de literatura indicam, igualmente, que a aplicação do PECS beneficia a capacidade das crianças com PEA (e.g, Lancioni et al., 2007) para fazerem solicitações. Tien (2008) fez a revisão da literatura em 13 estudos sobre o sistema PECS concluiu que o sistema PECS melhora as competências na comunicação funcional para os indivíduos com comprometimento na fala.

Walter (2000) realizou um estudo que teve como objetivo avaliar os efeitos da adaptação do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), na comunicação de pessoas com PEA, que não apresentavam linguagem oral e/ou comunicação funcional. Como objetivo

secundário, o estudo teve a intenção de verificar se o PECS-Adaptado favoreceria o aparecimento da fala. Para verificar os efeitos da intervenção deste estudo, o PECS foi aplicado em quatro crianças, com idades entre os cinco e os oito anos de idade, e envolveu duas fases: linha de base e intervenção. Para as sessões das cinco fases do PECS-Adaptado, foram utilizadas as figuras do SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação). As sessões e a coleta de dados duraram durante dois anos. Os resultados mostraram que todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo: adquiriram vocabulário expressivo de algumas palavras (variou entre 25 e 61 palavras), produziram alguns sons e usaram figuras, sendo sempre utilizadas com função comunicativa. Os dados obtidos sugerem que a utilização de figuras com a finalidade de interação e solicitação de algo desejado parece ter contribuído para o aparecimento de sons, palavras e gestos usados com função comunicativa pelos participantes.

Em suma, a generalidade dos estudos citados indica que o sistema PECS quando adequadamente aplicado pode desenvolver as competências e iniciativas comunicativas, a melhoria nas capacidades para fazer solicitações e a aquisição de novo vocabulário. Em última instância, o PECS poderá contribuir futuramente para o processo de inclusão das crianças, no ambiente escolar, familiar e na comunidade.

## II. ENQUADRAMENTO METODOLOGICO

### 1. ANÁLISE E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Na análise atenta do contexto educativo onde se desenvolve a nossa prática pedagógica, com especial enfoque na observação da Unidade de Ensino Estruturado, constatamos a existência de um problema relacionado com as interações comunicativas estabelecidas entre os alunos que a frequentam, e entre estes e os adultos que aí trabalham (professores, técnicos e assistente operacional). Tal como se analisou no capítulo relativo à fundamentação teórica, uma das características dos alunos com PEA é a apresentação de dificuldades no processo comunicativo e nas interações. No nosso caso particular, essas dificuldades são especialmente visíveis nos alunos A1 (usa a ecolália para comunicar) e A2 (dificuldades em interagir, em tomar a iniciativa comunicativa). Acrescem também os problemas de comportamento nos dois alunos com PEA. O aluno A1 grita, atira-se para o chão e auto agride-se. Já o aluno A2 foge da unidade com frequência.

Para se conhecer melhor esta realidade recolhemos dados acerca das capacidades comunicativas e do comportamento destes dois alunos. Para o efeito realizámos uma entrevista às mães (ver anexo 8 e 10) dos dois alunos e à terapeuta da fala (ver anexo 5), que trabalha com eles, e observações no contexto escolar (sala de ensino estruturado e recreio).

Os dados assinalam que estes dois alunos manifestam dificuldades na comunicação e na interação, as quais estão a comprometer o seu desenvolvimento, nomeadamente a sua capacidade para interagir com o meio social, e a afetar o normal funcionamento da Unidade. Neste contexto, e conscientes da importância que a comunicação tem no desenvolvimento e na aprendizagem de qualquer criança, consideramos urgente agir, no sentido de procurar minimizar os constrangimentos encontrados.

Decorrente do problema encontrado, as manifestas dificuldades no processo comunicativo dos alunos A1 e A2, surge-nos uma questão: como podemos minimizar/colmatar os problemas existentes a nível da comunicação/interação destes alunos?

A revisão da literatura efetuada aponta como uma das possibilidades, o uso do sistema PECS, o qual poderá ser um potencial facilitador do desenvolvimento de competências comunicativas dos dois alunos em estudo. Assim, face ao problema apresentado e à fundamentação teórica analisada, propomo-nos desenvolver um projeto que consiste na aplicação deste sistema de comunicação com os dois alunos que evidenciaram ter mais dificuldades comunicativas.

## 1. TEMA E OBJETIVOS GERAIS

Perante o problema detetado e a revisão da literatura realizada, parece-nos pertinente desenvolver um projeto de Intervenção Pedagógica cujo título intitulámos: Alunos com Perturbações do espectro do Autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo.

Através da implementação deste projeto pretendemos organizar e dinamizar o espaço educativo, de modo a responder às necessidades de comunicação apresentadas pelos alunos com PEA, particularmente os que apresentam problemas de comunicação mais graves. Mais especificamente, desejamos desenvolver as capacidades comunicativas de dois alunos com PEA recorrendo ao sistema PECS.

Assim, o objetivo central do projeto é perceber de que modo a utilização do Sistema aumentativo de comunicação PECS pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas destes alunos.

### III. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

#### 1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

As escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas F.C. localizam-se na Freguesia de A. MM, Concelho de S., Distrito de L. O Agrupamento serve alunos provenientes da zona Sul da linha-férrea, da Freguesia, moradores no bairro de O., de S. C. e de S. J.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística de 2003, esta freguesia tinha 62557 habitantes. O crescimento demográfico que se deu tem sido significativo, havendo uma grande mudança a partir do início do século XXI, na sequência da ligação do comboio entre L. e S.

A elevada acessibilidade da freguesia tem originado o seu forte crescimento demográfico. A localidade possui uma ligação ferroviária direta a Lisboa. Junto da estação de comboios de A. situa-se a praça de táxis e diversas paragens de autocarros que fazem ligação para o sul do concelho de S. A freguesia é ainda atravessada por dois itinerários Complementares e uma autoestrada: IC19, IC16 e A16.

Na localidade de MM existem inúmeras dependências bancárias, seguradoras, agências imobiliárias, supermercados, lojas de vestuário e calçado, telecomunicações, eletrodomésticos, farmácias e pequenos centros comerciais. Existe também uma forte concentração de indústrias de vários setores, nomeadamente do setor alimentar (Panrico, Triunfo, Fricarnes), editorial (Europa-América, Ministério da Educação), químico (Resiquímica, Aerlis), de telecomunicações (Siemens e Samsung).

Nesta localidade existe ainda um estabelecimento de ensino básico com jardim de infância.

## 2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola E.B.1/JI de MM pertence ao Agrupamento de Escolas acima mencionado e fica situada num bairro denominado “Bairro C. de S.J.”, local onde se realizou o realojamento de dezenas de famílias no âmbito do P.E.R (Programa Especial de Realojamento).

A população escolar tem vindo, progressivamente, a aumentar ao longo dos anos e é composta por diferentes estratos sociais, económicos e culturais, oriundos de diferentes zonas do país e também de diferentes países. Predominam alunos vindos dos PALOPS, nomeadamente de Cabo Verde, Angola e Guiné. Nos últimos anos têm-se matriculado muitos alunos dos países de Leste e Brasil.

Existem, ainda muitos alunos provenientes de famílias ciganas. De uma forma geral são famílias muito numerosas e com uma cultura própria, cujas dinâmicas familiares parecem facilitar a adoção de comportamentos socialmente menos ajustados, como seja a agressividade, o roubo e a marginalidade. Há a registar casos de abandono, alcoolismo e toxicoddependência, sendo frequente a falta de cuidados básicos de higiene e saúde nestas famílias.

A maior parte dos pais dos alunos desta escola, sai de manhã para o trabalho e só regressa à noite. Outros não trabalham, vivem do subsídio social de inserção. Muitos alunos frequentam os prolongamentos de horário com as Atividades Extra Curriculares, outros os ATL’S de Instituições Particulares.

### 2.1 CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

A escola EB1/JI de MM foi inaugurada no ano letivo de 2001/2002, é, portanto, uma escola recente com uma arquitetura moderna e encontra-se em bom estado de conservação.

O edifício é térreo e face às atuais necessidades tem poucas salas. No letivo 2008/2009 foi edificado um pavilhão em contentores externos ao edifício inicial, com mais duas salas de aula, perfazendo assim um total de oito salas de aula. Cinco são utilizadas pelo 1º ciclo, duas pelo jardim de infância e uma funciona como Unidade do Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo (PEA). Existem, ainda duas pequenas

salas, para apoios da educação especial, para a Educadora Social e para outros Técnicos externos, mas estas não são consideradas salas de aula.

A nível de recursos materiais não assinalamos a existência de mais dificuldades.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Nesta escola trabalham seis professoras do 1º ciclo, duas Educadoras de Infância e três professoras de Educação Especial. A Coordenadora do estabelecimento é professora do 1º ciclo com reconversão da componente letiva em Coordenação. Existe também uma Educadora Social, pertencente ao Agrupamento, que se desloca à escola para desenvolver trabalho com famílias carenciadas e em risco duas manhãs, por semana.

Registamos ainda a deslocação à escola de uma Terapeuta da Fala duas manhãs por semana para desenvolver trabalho com todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais da escola, à exceção dos alunos com Perturbações do espectro do Autismo. Esta profissional não pertence ao Agrupamento, é subsidiada pelos apoios da Segurança Social.

Relativamente ao pessoal não docente, trabalham na escola seis assistentes operacionais distribuídas da seguinte forma:

- Uma apoia a tempo inteiro os alunos da Unidade do Ensino Estruturado, anteriormente sinalizada;
- Duas trabalham nas salas de jardim de infância e pertencem à EDUCA, que é uma empresa municipal de gestão e manutenção de equipamentos educativos de S.
- Três apoiam as seguintes situações: intervalos das crianças, momentos das refeições, manutenção e limpeza.
- Existe, ainda, uma cozinheira e duas ajudantes, pertencentes a uma empresa de refeitórios (GERTAL) contratadas pela EDUCA (empresa municipal de gestão e manutenção de equipamentos educativos de S.).

### **Alunos:**

Frequentam esta escola de MM um total de 163 alunos distribuídos pela educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. A sua maioria frequenta o 1º ciclo do ensino básico, como descrevemos no quadro 1.

Quadro 2. Distribuição dos alunos pelas diversas turmas e idades.

Turmas	Nº de alunos por turma	Idades	Nº de alunos com NEE.
Pré-escolar Turma A	22	5 e 7 anos	2
Pré-escolar Turma B	25	5 e 6 anos	0
<b>Sub-total</b>	<b>47</b>		<b>2</b>
1º A	23	6 e 8 anos	4
2º A	24	7 e 9 anos	3
3ºA	22	8 e 9 anos	2
3ºB	25	8 e 9 anos	1
4ºA	22	9 a 14 anos	3
<b>Sub-total</b>	<b>116</b>		<b>13</b>
<b>Total de alunos</b>	<b>163</b>		<b>15</b>

Na análise do quadro 1 verificamos que as idades dos alunos variam entre os cinco e os 14 anos, sendo que em apenas na turma do 4º ano existem alunos com idades superiores a nove anos.

Em termos de Necessidades Educativas Especiais, constatamos que das sete turmas existentes na escola, apenas um dos grupos da educação pré-escolar não tem crianças com Necessidades Educativas Especiais. De assinalar igualmente que as turmas com crianças com NEE não têm redução do número de alunos, o que implica que os professores da turma sintam dificuldades em trabalhar com estes alunos.

No total existem 15 alunos com Necessidades Educativas Especiais, seis dos quais são alunos com Perturbações do espectro do Autismo (PEA) que estão a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado existente no estabelecimento de ensino. Os restantes nove são apoiados por uma docente de educação especial com mestrado em Educação Especial no ramo Problemas Cognitivos e Multideficiência. Quando não estão a receber apoio estes alunos estão na sala de aula do regular.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO

No geral esta escola é caracterizada por um bom relacionamento pedagógico, entre professores, técnicos e assistentes operacionais. Todos trabalham para um mesmo fim: o bem-estar físico, emocional e académico dos seus alunos. Não se registam dificuldades assinaláveis na relação entre pessoal docente entre si e pessoal não docente.

A escola funciona das 8:00 horas da manhã às 19:00 horas da tarde, no entanto, o ensino pré-escolar e o 1º ciclo têm horários diferentes. Das 8:00 às 9:00 horas da manhã e das 15:30 às 19:00 horas funciona a Componente de apoio à família (CAF) da educação pré-escolar, sendo que o horário letivo funciona das 9:00 horas às 15:30.

O horário letivo do 1º ciclo funciona das 9:00 horas às 17:30. Os alunos do 1º ciclo não beneficiam de prolongamento de horário, mas beneficiam de atividades extra curriculares. As turmas do 1º e 2º ano têm as atividades extra curriculares diariamente das 9:00 às 10:45m. As turmas de 3º e 4º têm as atividades extra curriculares diariamente no período da tarde das 15:45 às 17:30m.

#### IV. PLANO DE AÇÃO

##### 1. RECURSOS E INTERVENIENTES

Os seis alunos com PEA que frequentam a unidade de Ensino Estruturado são do género masculino. Três alunos vivem em MM e os restantes vivem no C., A. e M. S. Todos eles se deslocam para a escola em transporte assegurado pela Câmara. Três alunos frequentam a escola e a Unidade de Ensino Estruturado pela primeira vez, sendo que dois deles vieram de um jardins de infância privado e um de um jardim de infância pertencente à rede pública. Todos os alunos frequentam para além da Unidade de Ensino Estruturado a sala de aula da turma em que se encontram matriculados. Apenas um ainda não está com a professora do regular, mas já vai três vezes por semana às atividades extra curriculares de Expressão Musical e Educação Física. A sua inclusão tem sido gradual tendo em conta a sua capacidade de adaptação a situações novas.

Os três alunos que frequentam pela primeira vez a Unidade do Ensino Estruturado adaptaram-se com facilidade à mesma, considerando os colegas da Unidade, as professoras, os técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão – APPDA e a assistente operacional. Os alunos que já frequentavam a Unidade em anos letivos anteriores receberam bem os novos colegas, no entanto, salientou-se a existência de alguns “ciúmes”, pois a atenção dos adultos ficou mais dividida. É de referir que no ano letivo anterior apenas frequentavam a unidade três alunos. Só no presente ano letivo frequentam a sala de Ensino Estruturado seis alunos.

Dois dos alunos apresentam um comportamento disruptivo: correm pela sala, choram, gritam, fazem “birras”, atiram-se para o chão. Um destes alunos é agressivo para com os colegas e adultos. Esta circunstância faz com que o dia a dia da Unidade se caracterize por um ambiente agitado, barulhento e pouco tranquilo.

A estes problemas adicionam-se os relacionados com a comunicação. Como diz a terapeuta da fala que trabalha com estes alunos (na entrevista efetuada – ver anexo nº 5) as competências comunicativas deste grupo de alunos são muito variáveis, havendo uns com uma linguagem muito básica e pouco funcional e outros com uma linguagem mais funcional. Contudo, no geral todos eles apresentam dificuldades a nível da comunicação, sendo que dois deles evidenciam também problemas de comportamento. Destes dois alunos um utiliza alguma linguagem oral para comunicar, mas é quase sempre ecolália e o outro comunica através de vocalizações e de expressões faciais. Estes alunos praticamente não comunicam nem interagem entre si, e com os adultos apenas o fazem para formular alguns pedidos básicos. Assim, apresentam particulares dificuldades ao nível da comunicação e da interação. A sua educação requer, quase sempre, a utilização de um sistema alternativo de comunicação que os ajude a comunicar e interagir com os outros. A terapeuta da fala refere algumas propostas de intervenção comuns para estes dois alunos, particularmente: criar oportunidades para que tenham mais iniciativa comunicativa, isto é, fazer com que sintam necessidade de comunicar. Sugere esta técnica que se coloquem “barreiras” e se estruturam as suas rotinas de maneira a que precisem da outra pessoa para chegarem ao que querem e ajudando-os a manipular o meio. Mas, vejamos as características destes alunos de uma forma mais pormenorizada.

### ***Características de dois dos seis alunos com PEA***

Do grupo de seis alunos há dois que manifestam particulares dificuldades a vários níveis pelo que considerámos importante compreender quais as suas características e necessidades. Para tal efetuámos entrevistas às suas mães e à Terapeuta da Fala que trabalha com eles, com o objetivo particular de percebermos melhor quais são as suas competências comunicativas. Realizámos ainda observações naturalistas não participantes no espaço da Unidade de Ensino Estruturado e no recreio com recurso a registos vídeo a grelhas de avaliação elaboradas para o efeito e a listas de verificação. As grelhas de avaliação contemplam diversas áreas de funcionamento. A utilização destes instrumentos

e técnicas permitiram-nos recolher diversos dados, os quais passamos a descrever e analisar. São esses dados que passamos a descrever para cada um destes dois alunos que designámos de A1 e A2.

### ***Aluno A1.***

A terapeuta da fala refere que este aluno fala muito, no entanto, tem pouca iniciativa comunicativa e procura pouco a interação. Na sua opinião este aluno precisa de: perceber que a linguagem tem uma aplicação real, falar com uma intenção comunicativa e não dizer só ecolália. Quanto a propostas de intervenção a Terapeuta considera que devemos dar uma ajuda fonológica, ou seja, ajudar só nos primeiros sons, desta forma evita-se que o aluno use a ecolália.

Os dados recolhidos na entrevista com a mãe indicam-nos que ele em criança falava pouco, dizia apenas algumas palavras e desistia facilmente de comunicar. Porém, com o decorrer do tempo foi evoluindo a nível das suas competências comunicativas e atualmente a mãe consegue percebê-lo perfeitamente, pois ele é capaz de dizer o que quer, o que não quer e o que gosta. Ele consegue arranjar termos que ele próprio cria que estão relacionados com o objeto que quer, no entanto, é difícil perceber-lhe algumas palavras porque são *“rebuscadas”*, tendo que pensar muito no que ele quer. A mãe deste aluno menciona que falam sempre verbalmente, nunca comunicaram através de desenhos, gestos ou figuras. Segundo a mãe o aluno comunica em todas as situações: pede para sair de casa, passear, comer, ir à casa de banho, ver televisão e jogar. Refere ainda que quase não sente dificuldades em comunicar com o seu filho, no entanto, diz que sente algumas dificuldades quando ele faz birras. A sua mãe gostaria que ele desenvolvesse mais as suas capacidades comunicativas, pois na sua opinião se ele desenvolver as suas capacidades comunicativas *“acabava por não ter aqueles momentos de frustração”*, sendo mais fácil lidar com as pessoas. A mãe deseja que o seu filho consiga melhorar as suas capacidades comunicativas e que *“consiga comunicar o mais normal possível”*.

De acordo com os dados da observação registados na grelha de avaliação na área da comunicação/ interação e comportamento (ver anexo nº11) aferimos que este aluno é uma criança espontânea e impulsiva tendo dificuldades em controlar as suas emoções. Faz *“birras”* com muita frequência, chora, atira-se para o chão quando é contrariado ou quando não consegue fazer algo. Tem dificuldades em esperar pela sua vez, no entanto,

quando o comportamento está estável é afetuoso e meigo, gosta de dar e receber carinho. Revela dificuldades em estar em grupo e quando está junto dos seus colegas a sua interação é muito limitada.

Tem linguagem oral, contudo, é quase sempre ecolália. Utiliza vocabulário descontextualizado. Apresenta um elevado número de estereotípias verbais, por exemplo: “diz bom dia”, “vais trabalhar”, “senta”, “queres ir ao recreio”, “queres ir ao computador”, “queres banana”, etc. Tem facilidade em receber mensagens orais. Não procura os colegas para brincar, falar ou pedir algo, mas, procura os adultos. Solicita, com muita frequência a atenção dos adultos da Sala de Ensino Estruturado e inicia a conversação com estes verbalmente e sempre para efetuar pedidos como, “ já podes” para perguntar já posso, “jogar à bola”, “rua” para dizer recreio, “carrinha” para manifestar que quer ir embora e “lanchar”. Consegue fazer escolhas entre alimentos, jogos de computador e os sabores dos sumos (sumo de pacote “bongo”).

A análise das observações efetuadas nas atividades de grupo (Canção do “bom dia”), de vida diária (lavar as mãos) e atividade individual (elaboração de um puzzle) dizem-nos que ele utiliza essencialmente a linguagem oral, mas recorre também a outras formas de comunicação muito simples como sejam: o apontar, o silêncio, o afastar a mão do adulto e algumas vocalizações para comunicar, como se ilustra no quadro 3.

Quadro 3. Formas de comunicação usadas pelo aluno A1

Formas de comunicação usadas pelo aluno	√	Atividades observadas			Total
		Canção	Lavar as mãos	Puzzles	
Linguagem oral (palavras isoladas)	√	6 vezes	2 vezes	28 vezes	36 vezes
Apontar	√	1 vez			1 vez
Silêncio	√	1 vez		1 vez	2 vezes
Afastar a mão do adulto	√	1 vez			1 vez
Vocalizações (sons)	√	1 vez	4 vezes	5 vezes	10 vezes

Por seu lado, o professor usa basicamente a linguagem oral para interagir e comunicar com este aluno, muito embora também recorra a outras formas de comunicação, como se expressa no quadro que se segue.

Quadro 4. Formas de comunicação usadas pelo professor com A1

Formas de comunicação usadas pelo professor	√	Atividades observadas			Total
		Canção	Lavar as mãos	Puzzles	
Linguagem oral	√	10 vezes	7 vezes	39 vezes	56 vezes
Apontar	√	4 vezes		1 vez	5 vezes
Silêncio	√	1 vez	1 vez	4 vezes	6 vezes
Agarrar e orientar a mão do aluno	√			4 vezes	4 vezes

Para além das formas de comunicação usadas pelo aluno nas situações assinaladas, verificámos na análise das observações efetuadas durante três horas no espaço da Unidade de Ensino Estruturado (período da manhã, mais especificamente no acolhimento, trabalho individual e lanche) e no recreio que este aluno usa poucas formas de comunicação para comunicar e interagir e as razões são também elas muito básicas, como se descreve no quadro que se segue.

Quadro 5. Formas de comunicação usadas pelo aluno A1 na Unidade

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Para quê?
Orientação do olhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com os adultos</li> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>
Expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos</li> <li>• Para manifestar sentimentos de carinho</li> </ul>
Toque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com o adulto</li> <li>• Para manifestar sentimentos de carinho</li> </ul>
Comportamentos agressivos e auto agressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mostrar que estava zangado</li> </ul>
Usa a fala (constrói pequenas frases).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>
Usou o toque, agarrou na mão dos adultos, sorriu, sentou-se no colo, tocou nos olhos da professora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagiu com a professora recorrendo a gestos naturais.</li> <li>• segurou na mão e levou-a ao armário para pedir bolachas</li> </ul>
Interage com a professora usando a fala (palavras isoladas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>
Interage com a professora usando a fala (constrói pequenas frases)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>

Pela análise destes dados podemos afirmar que o aluno usa relativamente poucas formas de comunicação, sendo que a maioria se integra nas formas de comunicação não

simbólicas (toque, agarrar, um ou outro comportamento desadequado, etc.), embora também use a fala para interagir. Interage muitas vezes com a professora usando palavras isoladas (dez vezes) e recorrendo a pequenas frases (seis vezes). Tendo em conta que os dados apresentados consideramos que utiliza formas de comunicação pouco diversificadas. Os motivos que levam o aluno a comunicar são essencialmente para interagir com os adultos, manifestar sentimentos de carinho, mostrar que está zangado e para fazer pedidos (destaca-se três vezes). Sobretudo, nas situações em que interage com os adultos através da fala, a sua intenção comunicativa é essencialmente para fazer pedidos (ir ao computador, ir ao recreio e comer).

Concluimos que o aluno comunica por diversas razões, as quais consideramos serem muito básicas, destacando-se para formular pedidos (esta função comunicativa foi usada vinte e sete vezes, o que entendemos ser relevante) e manifestar sentimentos de carinho e de zanga.

Em termos das competências comunicativas deste aluno constatámos que ele tem algumas competências, as quais se encontram descritas no quadro que se segue.

Quadro 6: Competências comunicativas do aluno A1

Competências comunicativas	Descrever: Quais, como, com quem, etc.
É capaz de formular pedidos simples, relacionados com situações do seu dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa palavras para pedir: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pão com manteiga,</li> <li>○ ir ao computador</li> <li>○ ir ao recreio.</li> </ul> </li> <li>• Fez os pedidos à professora e à assistente operacional.</li> </ul>
É capaz de responder a pedidos formulados pelo adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vai ao seu cabide buscar a lancheira a pedido da professora</li> </ul>
É capaz de compreender sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diz: "não chores" à professora quando esta lhe disse que estava zangada com ele</li> </ul>
É capaz de manifestar interesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comer,</li> <li>• ir ao recreio</li> <li>• jogar computador.</li> </ul> </li> </ul>
É capaz de fazer rejeições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejeita pintar (agarrar no lápis e deitou-o ao chão).</li> </ul>
É capaz de tomar a iniciativa comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz pedidos para ir ao computador e ao recreio.</li> </ul>
Não é capaz de pegar a vez no turno de conversação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respeita os turnos de conversação.</li> </ul>

Pela análise do quadro constatamos que o aluno demonstra ser capaz de formular alguns pedidos, manifestar sentimentos de agrado e desagrado, interagir com os adultos, manifestar interesses, fazer rejeições. Evidencia ainda ser capaz de compreender alguma linguagem oral, particularmente quando responde a pedidos formulados pelo adulto. Demonstra ainda iniciativa comunicativa, mas apenas para fazer pedidos muito simples. Durante o período de observação o aluno não interagiu com os colegas e não foi capaz de respeitar os turnos de conversação.

Em termos das suas capacidades de interação constatámos que este aluno tem muitas dificuldades a este nível, sendo raro ter iniciativas comunicativas na interação. É o adulto quem tem mais iniciativas comunicativas nas diversas atividades observadas, como se regista no quadro 6.

Quadro 7. Iniciativas comunicativas do aluno A1

Iniciativas comunicativas			
Aluno		Adulto	
Atividade: Canção do “bom dia”		Atividade: Canção do “bom dia”	
2		8	
Atividade: Lavar as mãos		Atividade: Lavar as mãos	
0		7	
Atividade: Elaboração de um puzzle		Atividade: Elaboração de um puzzle	
0		38	
Total	2	Total	53

Quando é capaz de tomar a vez na interação comunicativa fá-lo durante turnos relativamente prolongados, particularmente nas atividades de grupo (canção) e individual (puzzle), como se apresenta no quadro que se segue.

Quadro 8. Turnos de comunicação do aluno A1

Turnos	Atividades			Total de turnos
	Canção	Lavar as mãos	Puzzle	
1 a 2 Turnos				
3 a 4 Turnos		4		4
5 a 7 Turnos				
8 ou mais Turnos	10		8	22

Em síntese, com base nos dados descritos aferimos que este é um aluno que raramente toma a iniciativa comunicativa (n=2), no entanto, quando é o adulto a iniciar a comunicação ele é capaz de dar algumas respostas comunicativas (n=42). Relativamente a turnos de comunicação manifestou algumas dificuldades em respeitar os turnos de comunicação, em especial na atividade de lavar as mãos. Os tópicos de conversação relacionaram-se unicamente com as atividades que estavam a realizar, como se pode verificar no quadro 9.

Quadro 9. Síntese dos dados apresentados anteriormente sobre o aluno A1

Iniciativas Comunicativas do aluno	Respostas do aluno às iniciativas do adulto	Turnos de comunicação	Tópicos de conversação
2	42	22	- Cantar a canção do “bom dia”. - Lavar as mãos. - Construção de puzzles.

#### Síntese:

De acordo com a análise efetuada, concluímos que é aluno tem algumas competências e iniciativas comunicativas, essencialmente para formular pedidos básicos, mas não se verifica uma conversação espontânea, e nem sempre é muito funcional.

#### Comportamentos do aluno:

A nível do seu comportamento registamos sobretudo dados recolhidos nos momentos de observação no recreio da parte da manhã (30 minutos). Durante este tempo o aluno manifestou apenas os seguintes comportamentos: observou os colegas no recreio, correu e sorriu. Perante estes dados constatamos que o aluno gosta de ver os colegas a jogar futebol (n=5) e que gosta de correr (n=4). Inferimos que a atividade de corrida dá-lhe satisfação, pois o aluno sorriu.

Quadro 10: Comportamentos do aluno A1 no recreio

Comportamentos	Frequência	Observações
Observa os colegas que estão a brincar	5 Vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas em duas situações:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogar futebol</li> <li>• Brincarem com o arco.</li> </ul> </li> </ul>
Outros comportamentos: Corre e sorri	4 Vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre de uma lado para o outro</li> <li>• sorri</li> </ul>

É importante referir que o aluno não interage com qualquer colegas ou adultos durante o período de observação. Corre muitas vezes de um lado para o outro sem objetivo aparente para o observador.

Na sala da unidade os seus comportamentos foram um pouco mais diferenciados, como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 11: Comportamentos do aluno A1 no espaço da unidade

Comportamentos	Frequência	Observações
Brinca sozinho	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com um carro vermelho no tapete durante um período de tempo reduzido.</li> </ul>
Observa os colegas da Unidade de Ensino Estruturado	6 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas enquanto cantam a canção do “bom dia”, a fazerem o seu horário, a lanchar, a correr na sala.</li> </ul>
Trabalha autonomamente	3 Vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joga no computador,</li> <li>• Faz um jogo e puzzles</li> </ul>
Manifesta interesse por determinada atividade: <ul style="list-style-type: none"> <li>• computador,</li> <li>• brincar, etc.</li> <li>• comer</li> </ul>	7 vezes 4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedes sete vezes para ir ao computador.</li> <li>• Pedes quatro vezes pão com manteiga.</li> </ul>
Corre pela sala	2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre pela sala (evidencia necessidade de movimento, gastar energia).</li> </ul>
Manifesta comportamentos desadequados (deita-se no chão, grita, etc.).	1 vez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deita-se ao chão e grita (quando é contrariado pelo adulto).</li> </ul>
Levanta-se sem pedir para se levantar	8 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levanta-se várias vezes durante o momento do trabalho individual.</li> </ul>

Em resumo, no que diz respeito ao seu comportamento o aluno no espaço da unidade evidenciou comportamentos desajustados como, correr pela sala (duas vezes), deitou-se ao chão e gritou (uma vez) e levantou-se do seu lugar sem pedir (oito vezes).

### **Aluno A2**

Segundo informação da terapeuta da fala o nível da comunicação deste aluno “é muito básico, quase um nível zero” (ver anexo nº 5). Procura o adulto, mas sem intenção comunicativa.

Esta profissional sugere que a intervenção comece pelo brincar e fazer jogo de faz de conta (imaginário), fazer jogos de troca de turnos, associação de imagens, criar situações em que

ele possa manipular o meio, nomeadamente quando precisa do adulto. Por exemplo, se o aluno quer uma bolacha podemos colocar a bolacha longe dele, ou se quer sair da sala podemos trancar a porta para que tenha necessidade de nos pedir ajuda.

A mãe refere na entrevista (ver anexo nº 10) que ele, quando era mais pequeno falou, durante muito tempo, dizia: “papá, mamã, não, dá, toma e cantava”. Contudo, atualmente não usa a fala para comunicar, mas sabe indicar o que quer e tem a capacidade de perceber o que deseja, conduzindo o adulto ao item (s) pretendido (s). A mãe fala normalmente com o filho e acredita que ele “tem potencialidades para comunicar”. Indica que o filho usa formas de comunicação não simbólicas para expressar as suas necessidades, mostrando ao adulto o que quer, tirando as coisas se estiverem ao seu alcance, apontando, puxando o adulto, gritando, fazendo birras e dizendo: “ahahah”. As razões que o levam a comunicar com a mãe são essencialmente para formular pedidos: quando quer comer, ir à rua, quer brinquedos, abraços ou para manifestar necessidades básicas, por exemplo quando tem frio. A mãe refere ainda que quando ele quer algo insiste até lhe darem, porém só expressa as suas necessidades quando quer alguma coisa que não consegue alcançar. A mãe acha que é possível melhorar as competências comunicativas do filho pois *“uma médica avaliou-o e disse que ele tinha potencial para vir a falar, mas tinha que ter terapia da fala todos os dias”*. Ela gostava que o seu filho melhorasse as suas capacidades comunicativas e tem expectativas que ele *“tivesse comunicação verbal”*, no entanto refere *“como mãe tenho esperança que ele fale, embora seja obvio que nunca irá falar”*, mas deixa um apelo às professoras *“gostaria de incentivar as professoras em relação à terapia da fala”*. A mãe revelou que sente necessidade de o ouvir falar e expressar o que acontece quando a família não está presente. Relativamente a dificuldades na comunicação a mãe mencionou que só sente dificuldades quando ele faz birras. A mãe referiu ainda que quando as pessoas se apercebem que ele não fala ficam aflitas.

De acordo com os dados das observações efetuadas e registadas nas grelhas de avaliação, aferimos que o aluno A2 às vezes, foge da sala de Ensino Estruturado, tem estereotipias com objetos ou bonecos que tenham um cordel (fio), come cola baton e plasticina. Tem alterações comportamentais constantes (riso, choro, agressividade, bate, arranha, empurra).

Não usa a linguagem oral para comunicar, mas sim sorrisos e vocalizações (choro “guinchos”) para manifestar sentimentos de alegria, tristeza, inquietação e ciúmes dos

colegas. Chama a atenção do adulto e dos pares, através de outro tipo de vocalizações. Recorre às vocalizações (sons diversos e gritos) para indicar que tem fome. Compreende instruções verbais simples (arruma, dá, senta) e reage ao seu nome, virando-se quando o chamam. Reage a palavras inibitórias parando a atividade (não, para, espera, senta). Dá um objeto que se lhe pede, sorri ou vocaliza em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável. Procura os adultos para dar e receber carinho e para pedir algo (puxa pela mão e conduz o adulto ao que quer). Aproxima-se dos colegas, observando o que eles estão a fazer. Por exemplo, por vezes, senta-se ao lado de um colega no computador, no entanto, não interage com ele.

Perante a análise efetuada aos dados resultantes das três atividades observadas (durante o decorrer das seguintes atividades de grupo (Canção do “bom dia”), atividade de vida diária (lanche) e atividade individual (elaboração de um puzzle), constatamos que este aluno recorre a formas de comunicação muito simples como sejam: as vocalizações (n=12 vezes), o silêncio e o dar ao adulto o que ele solicita (n=5 vezes), o tocar na mão/ cara do adulto (n=3 vezes) e agarrar na mão do adulto (n=1 vez). Uma ou outra vez também recorre ao apontar (n=1 vez), mas nunca recorre à linguagem oral para comunicar. Estes dados estão expressos no quadro 12.

Quadro 12. Formas de comunicação usadas pelo aluno A2.

Formas de comunicação usadas pelo aluno	√	Atividades observadas			Total
		Canção	Lanche	Puzzles	
Linguagem oral	√				
Apontar	√		1 vez		1 vez
Silêncio	√	1 vez	3 vezes	1 vez	5 vezes
Afastar a mão do adulto	√				
Vocalizações (sons)	√	5 vezes	4 vezes	3 vezes	12 vezes
Agarrou a mão do adulto	√		1 vez		1 vez
Tocou na mão/cara do adulto	√		3 vezes		3 vezes
Dar a peça ao adulto	√			5 vezes	5 vezes

O professor usa essencialmente a linguagem oral para interagir e comunicar com este aluno, muito embora também recorra a outras formas de comunicação, como se expressa no quadro que se segue.

Quadro 13. Formas de comunicação usadas pelo professor com o aluno A2.

Formas de comunicação usadas pelo professor	√	Atividades observadas			Total
		Canção	Lanche	Puzzles	
Linguagem oral	√	6 vezes	14 vezes	26 vezes	46 vezes
Apontar	√	1 vez		7 vezes	8 vezes
Silêncio	√	1 vez	4 vezes		5 vezes
Agarrar e orientar a mão do aluno	√	1 vez	3 vezes	4 vezes	8 vezes

Verificamos, assim, que o aluno usa apenas formas de comunicação não simbólicas para comunicar, não apenas nestas três atividades observadas como também em outras observações realizadas, sobretudo no contexto da sala da unidade, como se descreve no quadro 14.

Quadro 14: Formas de comunicação usadas na unidade pelo aluno A2

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Para quê?
Orientação do olhar	-Interagir com a professora e com a Terapeuta da Fala.
Vocalizações	-Chamar a atenção dos adultos da sala. -Mostrar que estava zangado.
Expressões faciais	-Mostrar que está zangado. -Mostrar que está feliz.
Agitação motora	-Mostrar que está zangado.
Ação na direção das pessoas	- Para pedir para ir ao recreio. - Fazer manifestações de carinho.
Toque	- Interagir com o adulto - Fazer manifestações de carinho.

De entre as formas de comunicação usadas pelo aluno destacamos a orientação do olhar, as expressões faciais, a agitação motora, a ação na direção das pessoas e as vocalizações. Os motivos que levaram o aluno a comunicar foram para interagir com os adultos, manifestar sentimentos de carinho e de zanga, para fazer pedidos e chamar a atenção dos adultos da sala. Perante estes dados, concluímos que este aluno comunica por razões (funções comunicativas) muito básicas, particularmente para manifestar sentimentos de carinho e de zanga e para fazer pedidos (menos frequente). Concluímos ainda que o aluno

revela alterações constantes de humor, mostrou que estava zangado três vezes e sorriu uma mas também fez carinhos aos adultos (duas vezes).

Em termos de competência comunicativa é capaz de: formular pedidos simples, usando o adulto de forma instrumental, manifestar sentimentos básicos, interagir com o adulto; manifestar interesses e de rejeitar situações. Em termos de compreensão é capaz de responder a pedidos formulados pelo adulto. Estes dados estão descritos no quadro 15.

Quadro 15: Competências comunicativas do aluno A2

<b>Competências comunicativas</b>	<b>Descrever: Quais, como, com quem, etc.</b>
A criança é capaz de formular pedidos	Pediu para tirar a tampa do iogurte. Agarrou a mão da professora e conduziu-a ao iogurte.
A criança é capaz de manifestar sentimentos	O aluno durante a atividade de moldar plasticina meteu-a a boca, a professora zangou-se com ele explicou que a plasticina não se come. Ele ficou sentido, vieram-lhe as lágrimas aos olhos, ficou com uma expressão facial triste.
A criança é capaz de interagir com adultos	O aluno agarrou no iogurte e deu-o à professora para que abrisse a tampa. O aluno deu a mão à assistente operacional para levando-a à porta da sala indicar que queria ir ao recreio.
A criança é capaz de manifestar interesses	O aluno mostrou interesse em comer, quando se sentou para lanchar sorriu.
A criança é capaz de fazer rejeições	O A2 rejeitou o leite escolar. O aluno com ajuda física da professora tirou o plástico da palhinha e colocou-o no pacote de leite. O aluno provou e imediatamente recusou-o, colocando-o na mesa bastante afastado dele.
A criança é capaz de responder a pedidos formulados	A professora pediu a folha da canção do “bom dia” dizendo “ A2 dá a folha”. O aluno agarrou na folha e deu-a à professora.

Durante o período de observação o aluno não interagiu com os colegas e as suas iniciativas comunicativas nas três atividades observadas são praticamente inexistentes (n=2). As iniciativas observadas são quase todas da responsabilidade do adulto (ver quadro 16).

Quadro 16: Iniciativas comunicativas do aluno A2

Iniciativas comunicativas			
Aluno		Adulto	
Atividade: Canção do “bom dia”		Atividade: Canção do “bom dia”	
0		6	
Atividade: Lanche		Atividade: Lanche	
2		14	
Atividade: Elaboração de um puzzle		Atividade: Elaboração de um puzzle	
0		23	
Total	2	Total	43

Nas situações em que conseguiu responder às iniciativas comunicativas do adulto, verificamos que os turnos são relativamente curtos nas atividades de grupo (canção) e individual (puzzle). A situação do lanche foi a que os turnos foram mais prolongados (ver quadro 17).

Quadro 17. Turnos de comunicação do aluno A2

Nº de turnos	Atividades			Total de turnos
	Canção	Lanche	Puzzle	
1 a 2 Turnos			1	1
3 a 4 Turnos	3			3
5 a 7 Turnos		6		6
8 ou mais Turnos				10

Em síntese e perante os dados resultantes das observações e registados em vídeo aferimos que este é um aluno com poucas iniciativas comunicativas apenas n=2. No entanto, quando é o adulto a iniciar a comunicação o aluno dá algumas respostas comunicativas (n=32). Os tópicos de conversação relacionam-se unicamente com as atividades que estavam a realizar, como se pode verificar no quadro síntese.

Quadro 18: Síntese dos dados apresentados anteriormente sobre o aluno A2

Iniciativas Comunicativas do aluno	Respostas do aluno às iniciativas do adulto	Turnos de comunicação	Tópicos de conversação
2	32	10	- Cantar a canção do “bom dia”. - Lanchar. - Construção de puzzles

### Comportamentos do aluno:

A análise dos dados que seguidamente se apresenta, relativamente ao comportamento deste aluno, resulta dos momentos de observação realizados no recreio da parte da manhã. Pela análise ao quadro 19 verificamos que o aluno apenas vagueou pelo recreio e foi para junto da rede observar o meio circundante da escola. É importante referir que não interagiu com os colegas nem com os adultos, isolando-se num canto do recreio afastando-se dos colegas da Unidade e dos restantes colegas da escola.

Quadro 19: Comportamentos do aluno A2 no recreio

Comportamentos	Frequência	Observações
Vagueia pelo recreio	Quatro vezes	Ficou estático num canto do recreio, agarrou-se à rede a olhar para os carros a passar na rua.
Outros comportamentos: Vai para junto da rede observar o meio circundante e os carros a passarem na rua.	Duas vezes.	O aluno evidenciou gosto em observar o movimento existente no meio circundante

Na sala da unidade os seus comportamentos foram um pouco mais diferenciados, como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 20: Comportamento do aluno A2 no espaço da unidade

Comportamentos	Frequência	Observações
Vagueia pela sala	Cinco vezes.	O aluno brincou com um boneco que tem duas pernas compridas em forma de cordel. Abana-o de um lado para o outro e gosta de caminhar
Observa os colegas da sala Unidade de Ensino Estruturado	Três vezes.	Observou os colegas enquanto jogavam no computador, no quadro a fazerem o registo do dia (data, tempo) e durante o lanche.
Observa os adultos da sala Unidade de Ensino Estruturado	Uma vez.	Observou a assistente operacional enquanto descascava a maçã para o lanche da manhã,
Trabalha autonomamente	Uma vez	Fez enfiamentos autonomamente, no entanto demorou muito tempo a realizar a tarefa.
Corre pela sala	Quatro vezes.	Corre pela sala, ri e por vezes soltou gargalhadas.
Manifesta comportamentos desadequados (deita-se no chão, grita, etc).	Uma vez.	O aluno levantou-se da cadeira, correu para voltar a fugir da sala. Não conseguiu e deitou-se ao chão berrou (uma espécie de guinchos) e arranhou a professora.
Foge da sala	Uma vez.	O aluno levantou-se da cadeira, correu em direção à porta e fugiu para o recreio.
Levanta-se sem pedir para se levantar	Cinco vezes.	
Interage com a professora recorrendo ao uso de: . gestos naturais . objetos de referência . fotografias . desenhos . símbolos .outra forma	Três vezes.	Usou o toque, agarrou na mão dos adultos, sorriu, senta-se no colo, tocou nos olhos da professora. Interagiu com a professora recorrendo a gestos naturais, segurou na mão e levou-a ao armário para pedir bolachas
Outros: Interage com os adultos usando vocalizações e gestos	Cinco vezes.	Três vezes com a professora e duas vezes com a assistente operacional da Unidade de Ensino Estruturado.

Em síntese, o aluno evidenciou comportamentos desajustados como, correr pela sala (quatro vezes), fugir da sala (uma vez) e levantar-se do lugar sem pedir (cinco vezes). Os

motivos que levaram o aluno a comunicar foram essencialmente para interagir com os adultos, formular pedidos e para manifestar sentimentos principalmente de zanga.

É um aluno com algumas competências comunicativas, no entanto, o facto de não possuir linguagem oral e não utilizar um sistema alternativo de comunicação limita as suas capacidades para interagir com os colegas e adultos.

#### **Conhecimento dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado pelos seus pares da escola:**

Devido às dificuldades de comunicação e de interação e de comportamento dos alunos que frequentam a unidade procurámos conhecer a opinião dos seus colegas da escola acerca dos seus colegas que frequentam a Unidade do Ensino Estruturado, conhecida na escola por “sala dos corajosos”. Para tal realizámos um inquérito a todos os alunos que frequentam o 1º ciclo na escola EB1/JI M.M (ver anexo nº 16). Participaram 100 alunos, sendo que alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais, devido à sua incapacidade, não preencheram o inquérito. Da análise cuidada do tratamento dos dados recolhidos através destes inquéritos chegamos aos seguintes resultados.

A maioria (94%) dos alunos da escola conhece a sala dos “corajosos”, o que se considera ser um facto positivo.

	N	%
Sim	94	94,0
Não	6	6,0
Total	100	100,0

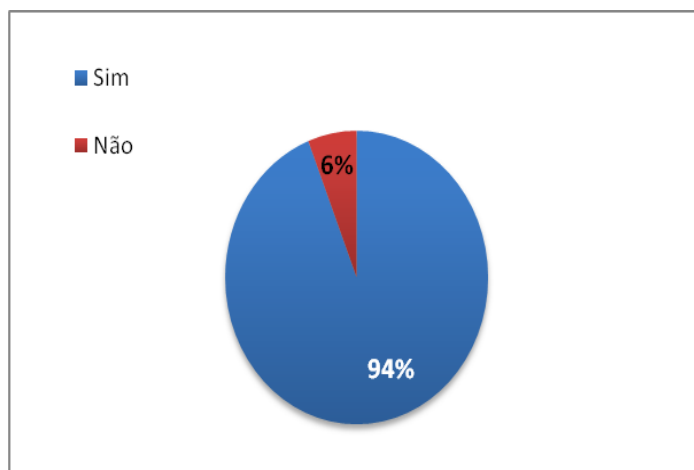


Gráfico 1. Conhecimento da sala dos “Corajosos”

Tentámos saber também se esses alunos já alguma vez tinham entrado nessa sala e constatámos que 73% dos alunos assinalou ter já estado nessa sala (gráfico 2).

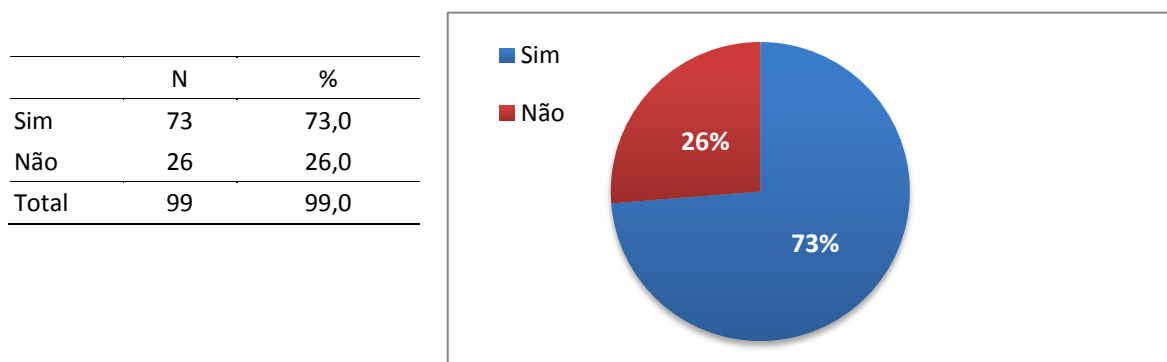


Gráfico 2. Alunos que assinalaram ter ido à sala dos “Corajosos”.

Esses alunos referiram ter realizado nesse espaço vários tipos de tarefas/atividades, as quais se encontram representadas no gráfico 3.

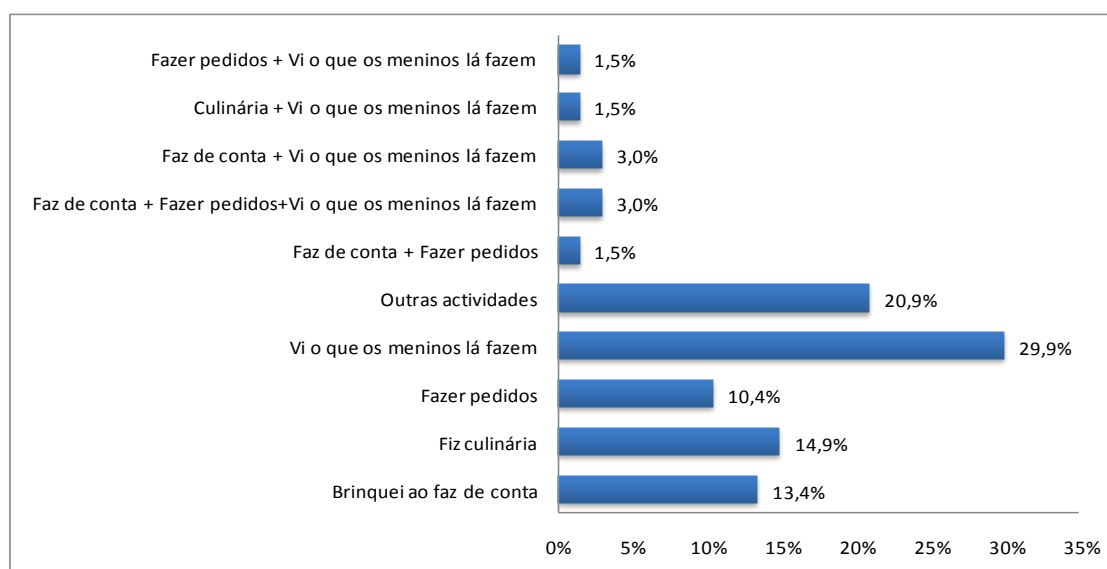


Gráfico 3. Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos da escola na unidade

A esta questão responderam 67 alunos, sendo que 29,9% referiu que, na sala dos “corajosos”, viu o que os meninos lá fazem, enquanto que 20,9% mencionou ter realizado outras atividades. Ainda foram referidas as atividades “culinária” (14,9%) e o “faz de conta” (13,4%).

As outras atividades que os alunos mencionaram efetuar encontram-se descritas no quadro que segue, sendo as atividades relacionadas com o brincar as mais referidas.

Quadro 21. Outras atividades desenvolvidas na unidade pelos alunos da escola

Outras actividades referidas		Número de respostas	
		n	%
Brincar	Brincar às cozinhas	2	7,1
	Brinco com bonecos	2	7,1
	Brincar com Legos	1	3,6
	Brincar com os meninos	1	3,6
	Brincar	1	3,6
	Jogar ao jogo da batata quente	1	3,6
	Brincar ao faz de conta	1	3,6
<b>Sub-total</b>		<b>9</b>	<b>32,2%</b>
Actividades de vida diária	Ajudar a aspirar a sala	1	3,6
	Fazer doce de abóbora	1	3,6
	Vou lá arrumar	1	3,6
<b>Sub-total</b>		<b>3</b>	<b>10,8%</b>

Outras actividades referidas		Número de respostas	
		n	%
Trabalhos académicos	Fazer a data com eles	1	3,6
	Fazer trabalhos com professor	1	3,6
	Ler um poema	2	7,1
<b>Sub-total</b>		<b>4</b>	<b>14,3%</b>
Fazer recados	Eu pedi doce de abóbora	2	7,1
	Fui buscar o A4 / A2	2	7,2
<b>Sub-total</b>		<b>3</b>	<b>14,3%</b>
Saúde física	Tirar a febre	2	7,1
<b>Sub-total</b>		<b>2</b>	<b>7,1%</b>
Outras razões	Não fiz lá nada	2	7,1
	Porque gostava	1	3,6
	Ver um filme	3	10,7
<b>Sub-total</b>		<b>6</b>	<b>28,5%</b>
Total		28	100,0

Procurámos saber se os alunos que ainda não foram à sala dos “Corajosos” gostariam de lá ir e as respostas foram favoráveis, como se vê no gráfico que se segue.

	n	%
Sim	52	92,9
Não	4	7,1
Total	56	100,0

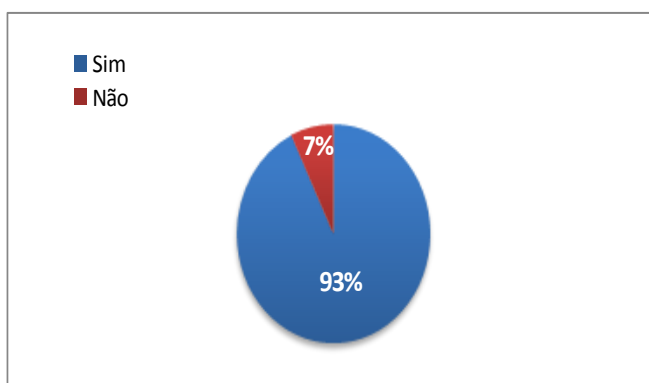
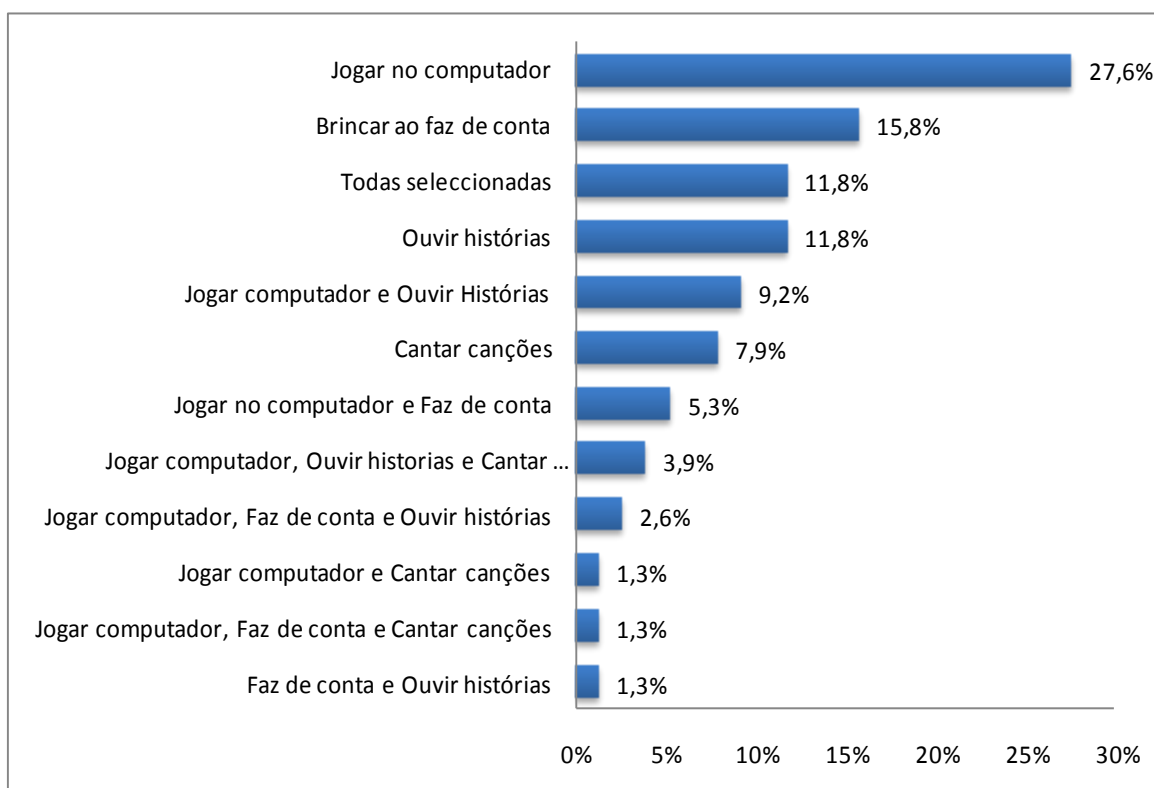


Gráfico 4. Quem gostaria de ir à sala dos “Corajosos”

O tipo de atividades que estes alunos assinalaram gostar de lá fazer encontram-se descritas no gráfico que se segue, destacando-se atividades relacionadas com o jogar no computador, o brincar ao faz de conta, o ouvir histórias e cantar canções.



Gráficos 5. O que os alunos gostaram de fazer na sala dos “Corajosos”.

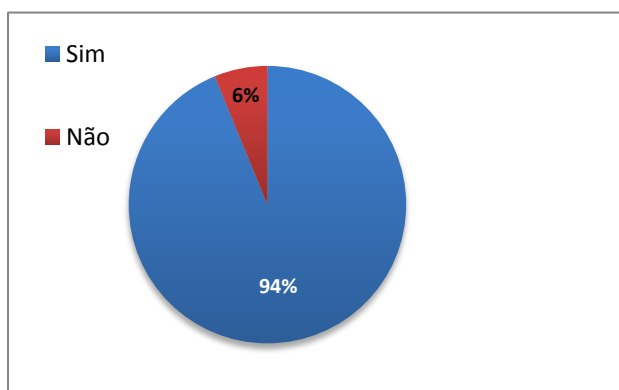
Houve ainda alguns alunos que mencionaram desejar efetuar outras coisas, como as que se encontram no quadro 22.

Quadro 22. Outras atividades desenvolvidas

Outras atividades	n	%
Brincar com os meninos da sala dos corajosos	4	28,6
Jogar computador	2	14,3
O jogo do batman	2	14,3
Ver os meninos da sala a trabalhar	2	14,3
Jogar ao pisa pé	1	7,1
Fazer jogos e trabalhar (fazer cópias)	1	7,1
Fazer pinturas com tinta	1	7,1
Brincar com os colegas	1	7,1
Total	14	100,0

Considerámos ainda importante saber se os alunos da escola em geral conhecem os colegas que frequentam a sala dos “Corajosos”. A expressa maioria (94%) afirmou que sim, que os conhece e que sabe o seu nome, como se ilustra nos gráficos 5.

	n	%
Sim	91	93,8
Não	6	6,2
Total	97	100,0



Gráficos 6. Conhecimento dos colegas da sala dos “Corajosos”

Pedimos também aos 100 alunos que indicassem os colegas que conheciam dessa sala e as respostas encontram-se no quadro que se segue.

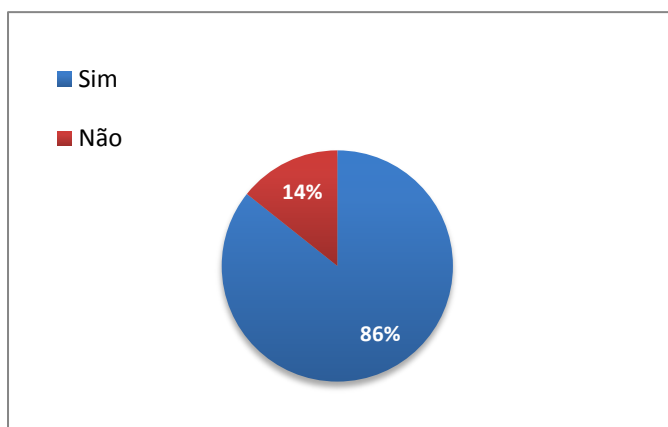
Quadro 23. Nomes dos alunos que frequentam a sala dos “Corajosos”

Nomes	n	%
A1 (*)	63	63,0
A2 (*)	80	80,0
A3	82	82,0
A4	71	71,0
A5	46	46,0
A6	71	71,0
(*) alunos que irão participar no projeto		

Pela análise deste quadro inferimos haver uns alunos que são mais populares do que outros, sendo que os alunos A3 e o A2 foram os nomes mais indicados pelos pares, seguindo-se o A4 e o A6. Por fim, encontram-se o A1 e o A5. Os alunos envolvidos no projeto são portanto relativamente conhecidos pelos colegas.

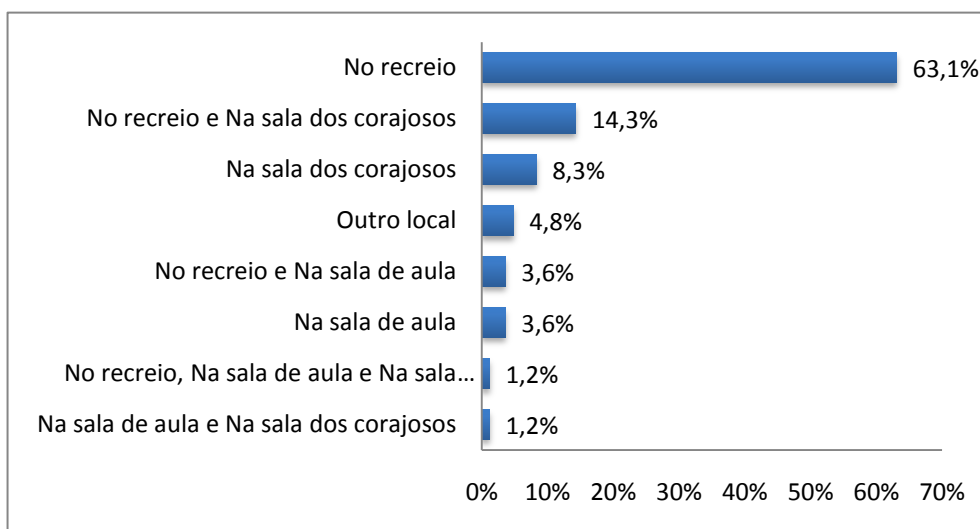
Tentámos perceber se os alunos da escola costumam brincar com os colegas que frequentam o espaço da unidade. Pelas respostas dadas podemos afirmar que a maioria (86%) indicou brincar habitualmente com os pares com PEA.

	n	%
Sim	84	85,7
Não	14	14,3
Total	98	100,0



Gráficos 7. Brincadeiras com os colegas da sala dos “Corajosos”

Os espaços onde costumam brincar são diversos e encontram-se descritos no gráfico 8, sendo que o recreio parece ser o espaço de eleição.



Gráficos 8. Local onde costumam brincar com os colegas da sala dos "Corajosos"

Nas interações com os seus colegas a forma de comunicação privilegiada parece ser o uso da fala e os gestos (ver gráfico 9).

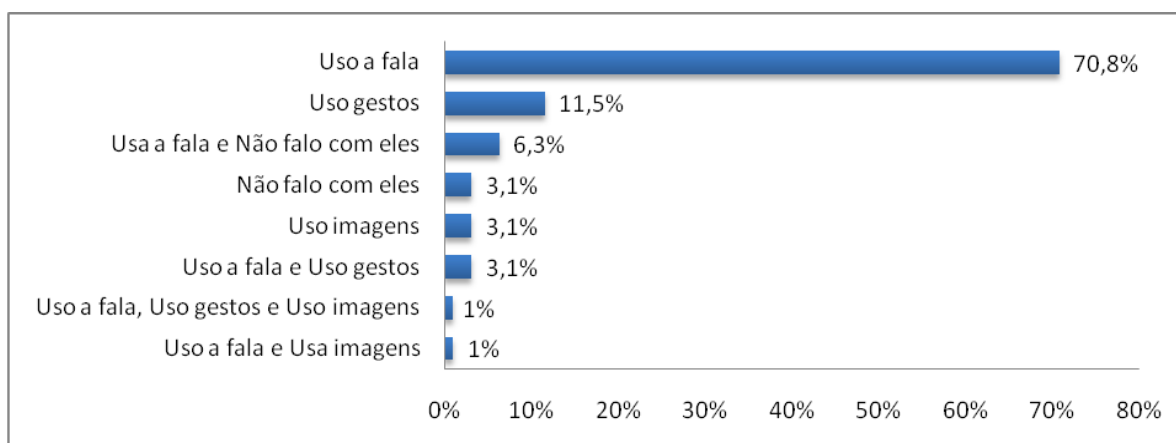
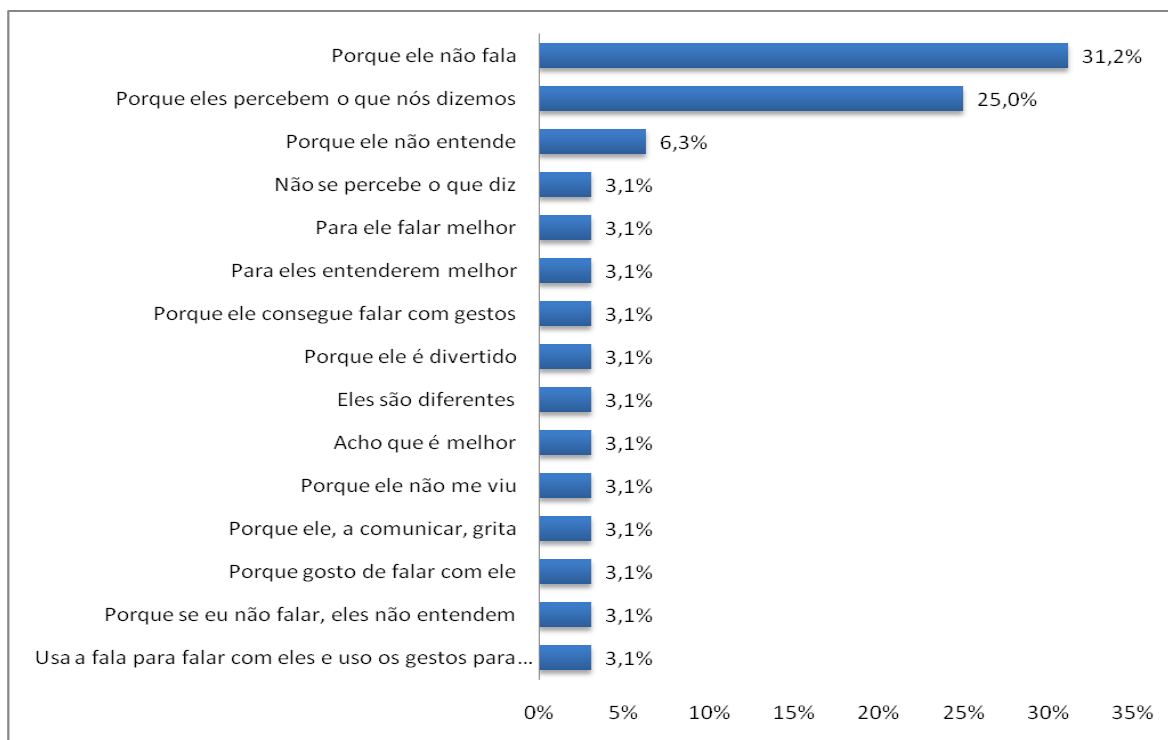


Gráfico 9. Formas de comunicar com os colegas da sala dos "Corajosos"

As razões que levam os alunos sem NEE a interagir desta forma com os seus colegas que frequentam a sala dos "Corajosos" estão indicadas no gráfico 10.



Gráficos 10. Razões que levam os alunos a não interagir com os colegas com PEA

Síntese: Da análise feita aos dados constantes nos gráficos apresentados podemos afirmar que a maioria dos alunos (94%) conhece a “sala dos corajosos” e já foram pelo menos uma vez a essa sala. Porém, 26% mencionou nunca ter ido lá, o que na nossa opinião é um aspecto que pode ser trabalhado, pois trata-se de uma escola pequena e com um rácio de alunos reduzido. Relativamente a saberem como se chamam os seus colegas com PEA 95% mencionou saber como se chamam, apenas 5% diz não saber o seu nome. Os alunos A3 e A2 foram os nomes mais indicados pelos alunos, seguindo-se do A4 e do A6. Por fim, encontram-se os alunos A1 e A5. Há um aspeto pertinente que gostaria de salientar, dos dois alunos envolvidos no projeto um deles é dos alunos mais conhecidos (A2) e outro um dos menos conhecidos (A1).

Face à questão se costumam brincar com eles 86% referiu que sim e 14% referiu que não. Os locais mencionados onde costumam brincar foram no recreio (63,1%) e na sala dos corajosos (14,3). Relativamente às relações entre eles, 93,9% diz ser amigo dos meninos da sala dos corajosos, enquanto que 6,1% refere não ser amigo. No que diz respeito às formas de comunicação usadas pelos alunos inquiridos 70,8% diz usar a fala, 11,5% usa gestos e 6,3% diz não falar com eles. Em resposta à questão de porquê usarem determinado tipo de comunicação, 31,2% mencionou “porque ele não fala”, 25,0% diz “porque eles percebem o

que nós dizemos”, 6,3% diz “porque ele não entende” e 3,1% diz “não se percebe o que ele diz”, igualmente 3,1% diz “porque ele a comunicar, grita”.

Face aos dados acima descritos podemos afirmar que no geral os meninos que frequentam a “sala dos corajosos” são conhecidos dos seus pares da restante escola, têm amigos e esses amigos até gostariam de brincar mais com eles. Relativamente às interações comunicativas alguns alunos falam com eles, porém outros mencionaram que não falam porque, por vezes, a comunicação entre alguns deles está comprometida.

### 1.1 RECURSOS HUMANOS

A Unidade de Ensino Estruturado abriu no ano letivo 2007/2008 e surgiu da necessidade de dar uma resposta mais adequada às crianças com Perturbações do espectro do Autismo que frequentam a escola. O seu horário de funcionamento diário é das 9:00 às 17:30, sendo que os alunos frequentam a Unidade de Ensino Estruturado e a sala de aula da sua turma. No dia a dia da Unidade verificam-se dificuldades nas relações dos alunos entre si e com os adultos que trabalham neste espaço. Essas dificuldades devem-se, sobretudo, às dificuldades existentes no processo de comunicação e interação, em especial dos alunos designados de A1 e A2, anteriormente caracterizados.

Todos os profissionais que trabalham com os dois alunos acima descritos sentem dificuldades em comunicar com os mesmos e por vezes, compreender o que é que estes alunos querem, principalmente o aluno A2 que não tem comunicação oral para comunicar. A resposta pedagógica é assegurada por duas professoras de educação especial rotativamente. As características destas profissionais encontram-se descritas no quadro 24:

Quadro 24. Características das professoras de educação especial

<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Anos de serviço na Formação inicial</b>	<b>Anos de serviço na Educação Especial</b>
A	52	Educação de Infância	Sim. No ramo cognitivo e motor.	10	16
B	29	Educação de Infância	Sim. Cognitivo e Multideficiência.	5	3

Para além das professoras há uma assistente operacional a tempo inteiro e ainda, três Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão – APPDA: uma Terapeuta da Fala, uma Psicóloga e uma Técnica de Reabilitação Motora. Estas técnicas deslocam-se à escola três vezes por semana nos períodos da manhã. É a primeira vez que estes técnicos trabalham com os alunos desta Unidade.

## 1.2 RECURSOS MATERIAIS

### **Organização do espaço da Unidade de Ensino Estruturado:**

A sala de Ensino Estruturado está organizada de acordo com o modelo *Teacch*, tendo cinco áreas bem delimitadas e bem definidas, sendo elas:

- **Reunião/ trabalho em grupo** - É uma área que pretende ajudar a promover a comunicação, interação e a socialização. As principais atividades que se realizam nesta área são: acolhimento, exploração do tempo, calendário, mapa de presenças, relato de experiências vividas em casa e na escola, introdução de novos temas, jogos de grupo, etc.
- **Aprender** - É uma área onde o ensino é individualizado. São realizadas atividades que apelam à aprendizagem de novas competências ou à consolidação de aprendizagens trabalhadas entre aluno e professor.
- **Trabalhar** - Nesta área os alunos realizam, de forma autónoma, atividades já aprendidas.
- **Brincar** - É uma área onde os alunos brincam, relaxam e trabalham o jogo simbólico com o adulto individualmente ou com o adulto.
- **Computador** – É uma área onde os alunos realizam trabalhos de forma autónoma e em parceria com um colega ou com o professor. Realizam atividades diversificadas, tais como: escrita de textos, visualização e audição de histórias, elaboração de trabalhos no programa PAINT, jogos didático e jogos educativos.

Todas estas áreas estão identificadas por signos gráficos dos Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC). Os materiais existentes na sala estão organizados de maneira a que

sejam acessíveis física e visualmente a todos os alunos, para autonomamente os poderem usar e arrumar.

Relativamente à organização do tempo é organizado segundo horários individuais. Os horários individuais mostram e antecipam as tarefas a realizar durante o dia de trabalho ajudando os alunos a organizarem-se. Foram estruturados em função das necessidades de cada aluno e de acordo com o seu nível de funcionalidade e recorrendo ao programa Boardmaker. Um aluno já domina a leitura e escrita pelo que no seu horário as atividades estão assinaladas com recurso à linguagem escrita.

Os horários fornecem aos alunos a noção de sequência das atividades que irão realizar ao longo do dia. Apenas um aluno ainda não faz o seu horário. Dois alunos, os mais velhos, já fazem o seu horário autonomamente, e os outros três fazem-no com ajuda.

A nível físico a Unidade do Ensino Estruturado apresenta um aspeto agradável, o mobiliário e os materiais existentes são novos e encontram-se em bom estado de conservação. Os principais recursos físicos encontram-se descritos no quadro 25.

Quadro 25. Síntese dos recursos físicos e materiais da Unidade de Ensino Estruturado.

<b>Recursos físicos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- 6 Mesas</li><li>- 6 Armários (ajudam a delimitar os espaços da sala)</li><li>- 16 Cadeiras</li><li>- 1 Carro com rodas que suporta a televisão e o vídeo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 1 Televisão</li><li>- 1 Vídeio</li><li>- 1 Impressora</li><li>- 1 Computador</li><li>- 1 rádio</li><li>- 29 jogos de computador (lúdicos, de matemática e língua Portuguesa).</li><li>- 58 livros de histórias (4 das mesmas em Símbolos Pictográficos para a Comunicação).</li><li>- 23 puzzles</li><li>- 26 jogos (diversos).</li></ul>

Consideramos que a sala tem um défice relativamente a materiais que ajudem a desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado. Seria benéfico existirem softwares educativos que promovessem a comunicação dos alunos, como os programas “Grid”, “Boardmaker e Speaking Dynamically pró”, bem como outras tecnologias de apoio à comunicação como seja o “ Comunicador Go Talk 4+” e outros materiais como por exemplo: lotos de imagens, uma maior

quantidade de livros adaptados com Símbolos Pictográficos para a Comunicação, entre outros.

## 1. ETAPAS DE REALIZAÇÃO

Este projeto tem a duração prevista de seis meses e divide-se em três fases distintas, mas interligadas e têm como objetivo comum reunir condições para levar a cabo a implementação do projeto. Seguidamente passamos a descrever essas três fases.

### **1ª Fase - Conceção e Negociação:**

Esta fase decorreu durante a primeira quinzena do mês de janeiro. Correspondeu à sensibilização dos intervenientes no projeto, informando-os do problema detetado. Foi necessária uma reflexão conjunta com vista a encontrar a solução para o problema. Compreendeu ainda a negociação e o estabelecimento de contrato entre todos os intervenientes no projeto com vista a propor e definir objetivos gerais e específicos.

### **2ª Fase- Planificação do projeto:**

Esta fase decorreu durante a segunda quinzena do mês de janeiro e a primeira quinzena do mês de fevereiro. Elaboramos um plano de ação conjunto com todos os intervenientes no projeto. Foi feito um levantamento dos recursos necessários para a sua realização e elaboramos um plano de ação, em que objetivos, atividades e estratégias foram definidas e calendarizadas.

### **3ª Fase: Implementação do projeto:**

Esta fase decorreu entre a segunda quinzena do mês de fevereiro até junho. Correspondeu à fase de implementação do projeto de acordo com os objetivos, atividades e estratégias definidas no plano de ação. Equivaleu à operacionalização de diversas atividades programadas para desenvolver com os dois alunos recorrendo ao uso do sistema PECS.

Estas três fases encontram-se representadas no cronograma que se segue.

Quadro 26. Calendarização do projeto

Fases	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Fase I						
Fase II						
Fase III						

### 3. METODOLOGIA ADOTADA:

Como referimos anteriormente o projeto será organizado em três fases e, cada uma delas terá definida a sua duração, objetivos, estratégias/atividades, intervenientes e o modo de avaliação.

#### 1ª FASE- CONCEÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Para esta primeira fase do projeto foram definidos objetivos, bem como atividades e estratégias usadas e a forma como a avaliámos. Começamos por apresentar os objetivos delineados.

#### **Objetivos:**

- Sensibilizar a comunidade educativa para o problema detetado.
- Sensibilizar os intervenientes para a importância do desenvolvimento das capacidades comunicativas.
- Explicar brevemente aos potenciais intervenientes o que é o sistema PECS.
- Constituir a equipa dinamizadora do projeto.
- Estabelecer um contrato de adesão.

#### **Estratégias/Atividades:**

No sentido de procurar alcançar os objetivos definidos desenvolvemos um conjunto de atividades e estratégias, as quais passamos a descrever:

- Realizámos duas reuniões com a comunidade educativa (professores e técnicos que trabalham com esses alunos, bem como a assistente operacional da Unidade) para apresentarmos o problema detetado e analisar propostas de intervenção. As reuniões

foram dinamizadas de modo a que os intervenientes refletissem conjuntamente sobre o problema detetado (recolhemos opiniões dos intervenientes, no sentido de encontrarmos propostas de intervenção e de percebermos se estavam interessados em participar no projeto).

- Elaboramos dois PowerPoint para apresentar os dados recolhidos e o problema encontrado, e outro PowerPoint para falar do sistema PECS. A utilização destes recursos serviu para dinamizar as reuniões acima descritas e apetrechar os intervenientes de informações relevantes.

- Decidiu-se quem eram os intervenientes no projeto e constituição da respetiva equipa dinamizadora do projeto. Os intervenientes no projeto são a terapeuta da fala da APPDA, a assistente operacional da unidade e os professores das atividades extra curriculares de educação musical e educação física.

- Negociamos e estabelecemos contratos entre os intervenientes no projeto.

#### **Recursos Humanos:**

Nesta fase do projeto os intervenientes foram:

- Professora de Educação Especial da Unidade de Ensino Estruturado.
- Assistente Operacional da Unidade de Ensino Estruturado
- Família dos dois alunos em estudo
- Professores das Atividades Extra Curriculares de música e educação física
- Terapeuta da Fala da APPDA

#### **Recursos materiais:**

Os recursos materiais necessários ao desenvolvimento da 1ª fase foram os seguintes:

- Projetor multimédia
- Equipamento informático
- PowerPoint com a apresentação do problema encontrado e com uma breve explicação do sistema PECS
- Material de desgaste, nomeadamente papel

### **Avaliação:**

Esta fase foi avaliada tendo em conta os seguintes indicadores, critérios de sucesso e instrumentos.

<b>Indicadores</b>	<b>Crítérios de Sucesso</b>	<b>Instrumentos</b>
- Participação nas reuniões.	- Participação da terapeuta da fala, da assistente operacional e dos professores de música e educação física.	- Ficha de presenças na reunião.
- Interesse demonstrado pelo problema.	- Bom nível de envolvimento dos intervenientes nas reuniões.	- Ata da reunião sobre o parecer de todos os intervenientes. - Grelha de registo de opiniões sobre a pertinência do projeto.
- Grau de adesão dos participantes ao projeto (disponibilidade demonstrada para levar a cabo o projeto).	- Participação no projeto	- Contrato de participação no projeto

### **2ª FASE- PLANIFICAÇÃO DO PROJETO**

Esta 2ª fase correspondeu essencialmente à definição de um plano de ação conjunto com todos os elementos envolvidos no projeto, o qual teve em vista encontrar soluções para o problema apresentado.

Seguidamente iremos clarificar os objetivos estabelecidos, bem como as atividades, estratégias, recursos e formas de avaliação definidos para esta fase.

#### **Objetivos:**

Para esta fase definimos os seguintes objetivos:

- Conhecer as preferências dos dois alunos (para posteriormente servirem de reforço positivo na utilização do sistema PECS).
- Elaborar um plano de ação para definir as estratégias a usar na implementação do sistema PECS, bem como selecionar as atividades a desenvolver.
- Planificar as atividades definidas no plano de ação.
- Adquirir conhecimentos sobre o sistema PECS (Visualização e análise de vídeos onde se possa perceber a implementação do sistema PECS existentes no YouTube) e o programa Boardmaker a todos os intervenientes no projeto.

### **Estratégias/Atividades:**

Para alcançar os objetivos traçados anteriormente desenvolvemos as seguintes estratégias / atividades:

- Realizamos uma pequena reunião com a terapeuta da fala, a assistente operacional da Unidade e os professores das atividades extra curriculares de educação física e educação musical, para efetuar o levantamento das preferências dos dois alunos, recorrendo às opiniões de todos os elementos participantes no projeto.
- Realizamos uma pequena formação para os elementos da equipa do projeto sobre o sistema PECS e o uso do programa Boardmaker.
- Realizamos duas reuniões com vista à elaboração de um plano de ação a desenvolver (inclui a seleção das atividades a desenvolver e respetiva planificação).
- Realizamos encontros para a construção conjunta de materiais a usar na implementação do sistema PECS com os alunos, particularmente dois cadernos de comunicação (um para cada aluno).
- Planificamos as sessões a desenvolver com os alunos recorrendo ao sistema PECS. Tendo em conta que cada aluno apresenta capacidades comunicativas e níveis de desempenho diferentes julgamos pertinente planificar sessões individuais para cada criança, com base na revisão da literatura efetuada. As sessões planificadas encontram-se em anexo (ver anexo nº 16).

Para avaliar esta fase traçamos os seguintes indicadores, critérios de sucesso e instrumentos.

<b>Indicadores</b>	<b>Crítérios de Sucesso</b>	<b>Instrumentos</b>
- Nível de participação no projeto. - Envolvimento dos intervenientes nas atividades do projeto. - Nível de interesse demonstrado pelos intervenientes. - Nível de adesão à formação - Competências desenvolvidas pelos intervenientes a nível do Sistema PECS e do programa Boardmaker.	- Participação dos intervenientes nas reuniões e na elaboração das atividades definidas. - Interesse demonstrado pelos intervenientes. - Participação e adesão nas sessões de formação sobre o sistema PECS e o programa Boardmaker. - Aquisição de competências mínimas no uso do sistema PECS e do programa Boardmaker	- Folha de presenças nas reuniões. - Folha de presenças nos encontros para elaborar materiais. - Folha de registo dos materiais construídos. - Folha de presenças nas sessões de formação - Grelha de registo das competências desenvolvidas pelos intervenientes a nível do sistema PECS e o programa Boardmaker

### 3ª FASE- IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Esta fase visou implementar o plano de ação elaborado por todos os intervenientes no projeto. Seguidamente passamos a descrever os objetivos definidos para esta fase, bem como os recursos que serão necessários e o modo como pretendemos avaliar esta fase.

#### **Objetivos:**

Para esta fase delineamos os seguintes objetivos:

- Implementar o sistema PECS com os dois alunos (ver anexo nº 17,18)
- Avaliar o processo vivenciado por todos os intervenientes no projeto.

#### **Recursos Humanos:**

Os intervenientes são os referidos nas fases anteriores, ou seja:

- Professora de Educação Especial da Unidade de Ensino Estruturado.
- Assistente Operacional da Unidade de Ensino Estruturado
- Professores de música e educação física
- Terapeuta da Fala

#### **Recursos materiais:**

Os recursos materiais são os definidos para na fase anterior, particularmente:

- Programa Boardmaker
- Equipamento informático
- Fita velcro
- Cartolinas
- Papel branco A4
- Máquina de plastificar
- Folhas para plastificar.
- Dois dossiers.

## AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação final do projeto foi feita de uma forma contínua tendo em conta todas as fases do projeto. Para a sua avaliação recolhemos a opinião de todos os intervenientes no mesmo, de modo a obter-se uma visão mais global da aceitação do projeto e da sua importância para os participantes.

A avaliação final decorreu após a implementação do projeto, entre os meses de junho e julho de 2011.

Para a avaliação, consideramos vários indicadores, os critérios de sucesso e os instrumentos a usar, os quais passamos a indicar:

<b>Indicadores</b>	<b>Crítérios de sucesso</b>	<b>Instrumentos</b>
- Envolvimento dos intervenientes nas atividades do projeto.	- Participação dos intervenientes nas atividades programadas	- Relatório das atividades desenvolvidas.
- Nível de concretização das sessões planificadas	- As sessões planificadas são desenvolvidas com os alunos.	- Portfólio com as atividades realizadas.
-Adesão dos intervenientes ao projeto -Nível de interesse e participação dos intervenientes	- Adesão e implementação dos intervenientes no projeto. - Nível de satisfação dos intervenientes na implementação do projeto.	-Questionário de opinião preenchido pelos intervenientes.
- Competências comunicativas dos alunos	- O aluno A2 “atinge” com sucesso pelo menos as duas fases do programa PECS. - O aluno A1 “atinge” com sucesso as seis fases do programa PECS.	- Grelhas de observação das competências comunicativas dos alunos - Grelha de observação dos comportamentos dos alunos

De acordo com os dados de opinião de todos os intervenientes no projeto o mesmo foi avaliado como bastante positivo e benéfico para os dois alunos com PEA. A participação dos intervenientes permitiu um maior conhecimento sobre a implementação do sistema PECS. Para além disso todos consideram que os dois alunos evoluíram nas suas competências comunicativas e no comportamento. Os professores das atividades extra curriculares mencionaram que o mesmo foi uma mais valia não só para os alunos como também para eles na medida em que estes docentes tiveram uma maior proximidade na relação com os alunos.

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo desta análise é comparar o comportamento e a comunicação/ interação dos dois alunos participantes, antes e após a implementação do projeto. Como podemos observar pela leitura dos quadros 27 e 28, o comportamento e a comunicação/interação dos alunos sofreu consideráveis mudanças após a implementação do projeto a saber:

O **aluno A1** (como podemos observar no quadro 27) apresentou menos comportamentos disruptivos em que manifestava “birras”, choro e auto agressão, passando a ter comportamentos socialmente mais aceites. Pensamos que o fato de o aluno conseguir fazer-se entender melhor através dos símbolos pictográficos, bem como a previsibilidade das atividades possam ter ajudado a melhorar o seu comportamento.

Igualmente, as competências comunicativas deste aluno também melhoraram. Anteriormente à implementação do projeto, o A1 já utilizava a linguagem oral mais concretamente a ecolália imediata e as palavras isoladas. No entanto, com o decorrer da implementação do projeto este aluno foi capaz de se referir a si próprio na primeira pessoa do singular “eu” e também foi capaz de formular pequenas frases, por exemplo: “eu quero lanchar” utilizando-as em contextos socialmente adequados.

Terminada a intervenção, o aluno A1 inicia a conversação com os adultos através dos símbolos do SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) sem ajuda do adulto. Outro avanço, foi o aumento do domínio da linguagem oral, utilizando pequenas frases estruturadas (e.g., Eu quero bolinhas de sabão) para fazer pedidos. Os pedidos formulados foram efetuados com diferentes parceiros de comunicação. Também conseguiu passar a comunicar para responder a perguntas simples, como por exemplo “o que queres?”.

Na relação com os outros também foram observadas algumas diferenças, este menino passou a procurar os seus pares com mais frequência.

Quadro 27. Comparação do comportamento e comunicação/ interação do aluno A1 antes e depois do projeto.

Aluno A1 (Antes da implementação do projeto)	Aluno A1 (Depois da implementação do projeto)
<i>Características comportamentais:</i>	
Faz “birras “ com muita frequência, chora, atira-se para o chão quando é contrariado ou quando não consegue fazer algo.	Reduziu significativamente os comportamentos disruptivos em que manifestava “birras”, choro, auto agressão e gritos. Quando é contrariado já consegue negociar com o adulto.
Tem dificuldades em esperar pela sua vez.	É capaz de esperar pela sua vez, sem fazer birras.
Apresenta dificuldades no envolvimento de pequenas brincadeiras com colegas.	Envolve-se em pequenas brincadeiras com os pares, mas ainda por períodos reduzidos de tempo.
Manifesta com frequência um comportamento hipercinético.	O comportamento hipercinético é pouco frequente.
É afetuoso e meigo, gosta de dar e receber carinho, embora só o faça quando o seu comportamento está controlado, ou seja, quando não faz “birras”, quando não se atira para o chão e se auto agride.	Diminuíram significativamente os comportamentos disruptivos como fazer “birras”, atirar-se para o chão e auto agredir-se.
<i>Comunicação/ Interações:</i>	
- Revela dificuldades em estar em grupo. Quando está junto dos seus pares a sua interação é muito restritiva.	- Gosta de estar em grupo. Melhorou a sua interação quando está junto dos seus pares, já é capaz de brincar junto dos mesmos, jogar computador com os mesmos, respeitando a sua vez de jogar.
- Tem linguagem oral, no entanto, é quase sempre ecolália. Utiliza vocabulário descontextualizado.	- Aumentou o seu vocabulário expressivo (em termos da linguagem oral) diminuindo significativamente a ecolália
- Apresenta um elevado número de estereotípias verbais, por exemplo: “diz bom dia”, “vais trabalhar”, “senta”, “queres ir ao recreio”, “queres ir ao computador”, “queres banana”, etc.	- Já usa a 1ª pessoa do singular para pedir algo, por ex: “Eu quero lanchar”.
- Tem facilidades em perceber mensagens orais.	- Manifesta melhor nível de compreensão da linguagem oral, revelando mais facilidades em receber/compreender mensagens orais
-Procura os colegas para brincar, falar ou pedir algo, no entanto, procura os adultos.	- Procura os pares para brincar ou pedir algo, porém, continua a procurar mais vezes os adultos.
- Solicita, com muita frequência a atenção dos adultos a Sala de Ensino Estruturado.	- Solicita, com mais frequência a atenção dos adultos da Sala de Ensino Estruturado e de toda a escola, com comportamentos socialmente adequados (Diz bom dia, pede o que deseja,

	despede-se dos adultos e colegas).
- Inicia a conversação com os adultos verbalmente e sempre para efetuar pedidos como, “já podes” para perguntar já posso, “jogar à bola”, “rua” para dizer recreio, “carrinha” para manifestar que quer ir embora e “lanchar”.	- Inicia a conversação com os adultos através dos símbolos do SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) sem ajuda do adulto. Recorre também à linguagem oral, utilizando pequenas frases estruturadas como por exemplo: “Eu quero bolinhas de sabão”.
- Faz escolhas entre alimentos, jogos de computador e os sabores dos sumos (sumo de pacote “bongo”).	- Faz escolhas entre alimentos e atividades que quer realizar.

Tal como o aluno A1, o **aluno A2** também apresentou menos comportamentos disruptivos após a implementação do sistema PECS (ver quadro 28). Com efeito, passou a fugir da sala com menos frequência, demonstrando um comportamento mais estável. Com efeito, esta criança apresentou menos alterações constantes do comportamento como o riso, o choro e a agressividade. No entanto, a nível da comunicação continua a interagir através de formas de não verbais, embora já comunique através de símbolos pictográficos, especialmente, para fazer pedidos. O aluno A2 manifesta compreender mais instruções verbais dadas pelo adulto, o que nos leva a crer que aumentou a sua capacidade de compreensão da linguagem oral.

Tal como aconteceu com o aluno A1, as interações do aluno A2 com os pares também evoluíram procurando mais vezes os seus pares.

Quadro 28. Comparação do comportamento e comunicação/ interação do aluno A2 antes e depois do projeto.

Aluno A2 (Antes da implementação do projeto)	Aluno A2 (Depois da implementação do projeto)
<i>Características comportamentais:</i>	
Foge da sala de Ensino Estruturado	Foge da sala de Ensino Estruturado com menos frequência.
Apresenta estereotípias motoras com objetos ou bonecos que tenham um cordel (fio).	Apresenta estereotípias motoras com objetos ou bonecos que tenham um cordel (fio) mas com menos frequência.
Faz contacto visual com os outros ocasionalmente.	Faz contacto visual com os outros regularmente.
Tem alterações comportamentais constantes (riso, choro, agressividade, bate, arranha, empurra).	Reduziu significativamente as alterações comportamentais constantes.

Consegue estar sentado em pequeno grupo por períodos de cerca de trinta minutos.	Permanece sentado durante mais de uma hora.
<i>Comunicação/ Interações:</i>	
Comunica através de formas não verbais (gestos, expressões faciais, etc.)	Comunica através de formas não verbais (gestos, expressões faciais, etc.) e através dos símbolos pictográficos (símbolos do lanche, recreio e brincar).
Manifesta sentimentos de alegria, tristeza, inquietação e ciúmes dos colegas através de “guinchos”, sorrisos e choro.	Manifesta sentimentos de zanga, tristeza ou felicidade através de vocalizações
Recorre às vocalizações (sons diversos e gritos) para indicar que tem fome.	Pede para comer através do símbolo pictográfico do lanche
Compreende instruções verbais simples (arruma, dá, senta)	Compreende instruções verbais simples (levanta, trabalhar, beber, casa de banho, computador, brincar, trabalhar e aprender).
Sorri ou vocaliza em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável.	Sorri ou vocaliza e, por vezes, procura o contato físico (toque) em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável.
Procura os adultos para pedir algo (puxa pela mão e conduz o adulto ao que quer).	Procura os adultos para pedir algo (puxa pela mão e conduz o adulto ao que quer) com menos frequência desde que iniciou os pedidos do lanche e recreio através dos símbolos pictográficos para a comunicação.
Aproxima-se dos colegas, observando o que eles estão a fazer.	Aproxima-se dos colegas, observando o que eles estão a fazer e interage
Senta-se ao lado de um colega no computador, no entanto, não interage.	Senta-se ao lado de um colega no computador e interage.

Em termos quantitativos, como podemos ver pelo quadro 29, a principal mudança observada na criança A1, com a introdução do PECS, foi o aumento das iniciativas comunicativas de 2 para 37. Já as iniciativas comunicativas do professor diminuíram de 53 (antes do projeto) para 41 (depois do projeto). Inferimos que com o aumento das iniciativas comunicativas do aluno, o professor não teve tanta necessidade de ser ele a iniciar a conversação. Igualmente, a participação do aluno aumentou em termos de turnos de comunicação depois da implementação do projeto: passou de 22 antes do projeto para 32 depois do projeto (ver quadro 30).

Quadro 29. Comparação das iniciativas comunicativas do aluno A1 e do professor

Atividades	Iniciativas comunicativas do aluno		Iniciativas comunicativas do professor	
	Antes do projeto	Depois do projeto	Antes do projeto	Depois do projeto
Canção do “bom dia”	2	10	8	4
Lavar as mãos	0	2	7	1
Elaboração de um puzzle	0	25	38	36
Total	2	37	53	41

Quadro 30. Comparação dos turnos de comunicação do aluno A1

Atividades	Turnos curtos (até 4 trocas)		Turnos mais prolongados (8 ou mais Trocas)	
	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Canção do “bom dia”			10	10
Lavar as mãos	4	1		
Elaboração de um puzzle			8	21
Total	4	1	18	31

Em suma, o aluno A1 aumentou as iniciativas comunicativas e a sequência de turnos comunicacionais. Por outras palavras, a criança A1 aumentou consideravelmente a sua iniciativa e participação comunicativa, assumindo-se efetivamente mais como parceiro interativo.

Quadro 31. Síntese dos dados apresentados anteriormente sobre o aluno A1

	Antes	Depois
Iniciativas Comunicativas do aluno	2	37
Turnos de comunicação	22	49
Tópicos de conversação	- Cantar a canção do “bom dia”. - Lavar as mãos. - Construção de puzzles.	- Cantar a canção do “bom dia”. - Lavar as mãos. - Construção de puzzles.

No que respeita às formas de comunicação usadas pelo aluno não se observaram grandes alterações com esta intervenção. Das observações efetuadas constatamos que o aluno A1 utilizou a linguagem oral para comunicar, símbolos pictográficos, a orientação do olhar, as expressões faciais e o toque (ver quadro 32). As suas intenções comunicativas, antes e

depois do projeto foram essencialmente para fazer pedidos simples e manifestar sentimentos de carinho (ver quadro).

Do mesmo modo, a segunda criança observada aumentou significativamente as iniciativas comunicativas de, apenas, n=2 (antes do projeto) para n=43 (após o projeto) (ver quadro 42). Porém, os turnos de comunicação aumentaram ligeiramente de n=10 (antes do projeto) para n=12 (depois do projeto) (ver quadro 43). Por outras palavras, não se verificou uma melhoria assinalável a este nível.

No entanto, o aluno A2 aumentou a diversidade de formas de comunicação usadas, destacando-se: o apontar, o silêncio, as vocalizações e o uso de símbolos pictográficos (ver quadro 38). As formas de comunicação usadas no espaço da unidade tiveram como principais intenções interagir com os adultos e demonstrar sentimentos de alegria e de zanga. Antes da iniciação do projeto o aluno interagiu com o adulto, essencialmente através do toque e da orientação do olhar. Após a implementação do projeto continuou a usar estas formas de comunicação, no entanto, também começou a interagir através do uso dos seguintes símbolos pictográficos: lanche, recreio e brincar, o que anteriormente não acontecia. Depreende-se que este aluno registou alguns progressos no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, pois passou a comunicar, em algumas situações, com recurso ao uso de formas de comunicação mais simbólicas.

Um segundo elemento considerado, para analisar o efeito da implementação do PECS, foi a mudança nos comportamentos dos estudantes.

Relativamente aos comportamentos observados no espaço do recreio aferimos que, após a implementação do programa PECS, o aluno A1 observou com mais frequência os colegas a brincar (ver quadro 36). Continuou a mostrar grande satisfação em correr nesse espaço. Iguamente, no espaço da unidade o aluno mostrou-se mais observador, prestando mais vezes atenção aos colegas. Os comportamentos disruptivos (ex: correr pela sala, deitar-se no chão, gritar) observados antes da implementação do projeto diminuíram claramente. Aliás, nos registos de observação efetuados no final do projeto não se verificaram comportamentos disruptivos.

Quanto aos comportamentos do aluno A2 observados no espaço do recreio constatamos que aumentaram as suas interações com os colegas (ver quadro 45), sendo que foi ele que os procurou e teve a iniciativa de interagir com eles. A sua escolha recaiu sobre colegas

mais novos, do jardim de infância. No espaço da unidade podemos dizer que diminuíram os comportamentos desadequados como correr e fugir da unidade.

Em suma, a implementação do PECS teve impacto positivo, mas diferente consoante o aluno, quer a nível de comportamento, quer em termos das competências comunicativas. Certamente porque tendo características e níveis de desenvolvimento comunicativo diferentes, os alunos partiam de pontos de partida desiguais e apropriaram-se de modos distintos.

### Aluno: A1

Quadro 32. Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A1

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Atividades observadas						Total	
	Canção		Lavar as mãos		Puzzles			
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Linguagem oral (palavras isoladas)	6 vezes	11 vezes	2 vezes	1 vezes	28 vezes	34 vezes	36 vezes	46 vezes
Apontar	1 vez	9 vezes					1 vez	9 vezes
Silêncio	1 vez			3 vezes	1 vez	4 vez	2 vezes	7 vezes
Afastar a mão do adulto	1 vez						1 vez	
Vocalizações (sons)	1 vez		4 vezes		5 vezes	1 vez	10 vezes	1 vez

Quadro 33. Comparação das formas de comunicação usadas pelo professor com o aluno A1

Formas de comunicação usadas pelo professor	Atividades observadas						Total	
	Canção		Lavar as mãos		Puzzles			
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Linguagem	10 vezes	9 vezes	7 vezes	3 vezes	39 vezes	35 vezes	56 vezes	47 vezes
Apontar	4 vezes	4 vezes			1 vez	5 vezes	5 vezes	9 vezes
Silêncio	1 vez	7 vezes	1 vez	2 vezes	4 vezes	9 vezes	6 vezes	18 vezes
Agarrar e orientar a mão do aluno		5 vezes			4 vezes	7 vezes	4 vezes	12 vezes

Quadro 34. Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A1 no contexto da Unidade

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Para quê?	
	Antes do projeto	Depois do projeto
Orientação do olhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com os adultos</li> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com os adultos, para fazer pedidos</li> <li>• para reagir a situações relevantes</li> <li>• para observar os colegas a brincar.</li> </ul>
Expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos,</li> <li>• Para manifestar sentimentos de carinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos</li> <li>• Para manifestar medo de barulhos (motor da máquina de cortar a relva)</li> <li>• cumprimentar a professora quando chegou pela manhã à Unidade (sorriso)</li> </ul>
Toque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com o adulto</li> <li>• Para manifestar sentimentos de carinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para interagir com o adulto,</li> <li>• para manifestar sentimentos de carinho</li> <li>• para interagir com o colega do lado enquanto trabalhava</li> </ul>
Usa imagens (fotografias, desenhos, símbolos) para comunicar		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para pedir uma atividade que gostaria de realizar</li> </ul>
Comportamentos agressivos e auto agressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para manifestar o sentimento de zangado</li> </ul>	
Usa a fala (constrói pequenas frases).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos</li> <li>• Para informar que terminou a tarefa na área do trabalhar</li> </ul>
Usou o toque, agarrou na mão dos adultos, sorriu, sentou-se no colo, tocou nos olhos da professora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para pedir bolachas interagiu com a professora recorrendo a gestos naturais e segurou na mão dela e levou-a ao armário)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagiu com a professora recorrendo a gestos naturais</li> </ul>
Interage com a professora usando a fala (palavras isoladas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>	
Interage com a professora usando a fala (constrói pequenas frases)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos</li> </ul>

Quadro 35: Comparação das competências comunicativas do aluno A1

Competências comunicativas	Antes	Depois
É capaz de formular pedidos simples, relacionados com situações do seu dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa palavras para pedir:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pão com manteiga,</li> <li>○ ir ao computador</li> <li>○ ir ao recreio.</li> </ul> </li> <li>• Fez os pedidos à professora e à assistente operacional.</li> </ul>	Pediou para comer para lanchar, para ir ao computador e para ir ao recreio. Fez os pedidos à professora e à assistente operacional.
É capaz de responder a pedidos formulados pelo adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vai ao seu cabide buscar a lancheira. A pedido da professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vai buscar uma cadeira à área do trabalha após pedido da professora</li> <li>• Espera pela assistente operacional para ir à educação física</li> </ul>
É capaz de compreender sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diz :“não chores” à professora quando esta lhe disse que estava zangada com ele</li> </ul>	
É capaz de manifestar interesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse em:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ comer,</li> <li>○ ir ao recreio</li> <li>○ jogar computador.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse em:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ comer,</li> <li>○ ir ao recreio</li> <li>○ jogar computador,</li> <li>○ ir à educação física</li> <li>○ em fazer o puzzle “na minha casa há”.</li> </ul> </li> </ul>
É capaz de fazer rejeições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejeita pintar (agarra no lápis e deitou-o ao chão).</li> </ul>	
É capaz de tomar a iniciativa comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz pedidos para ir ao computador e ao recreio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz pedidos para ir para o brincar, computador, comer, recreio.</li> </ul>
Não é capaz de pegar a vez no turno de conversação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respeita os turnos de conversação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita quase todos os turnos de conversação.</li> </ul>

Quadro 36: Comparação dos comportamentos do aluno A1 no recreio

Comportamentos do aluno no recreio	Antes do projeto		Depois do projeto	
	Freq.	Observações	Freq.	Observações
Observa os colegas que estão a brincar	5 Veze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas em duas situações:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogar futebol</li> <li>• Brincarem com o arco.</li> </ul> </li> </ul>	12 Veze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas em várias situações:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• a jogar futebol,</li> <li>• a correr,</li> <li>• a jogarem ao jogo de palmas e rimas</li> <li>• a jogarem “beibleid”</li> </ul> </li> </ul>
Brinca sozinho, mas			2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca sozinho com o arco, mas próximo dos colegas</li> </ul>

próximo dos colegas			vezes	
Outros comportamentos: - Corre e sorri - Corre e brinca com os elefantes	4 Vezez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre de uma lado para o outro</li> <li>• Sorri</li> </ul>	8 Vezez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre de um lado para o outro demonstrando grande satisfação.</li> <li>• Dirige-se ao espaço da CAF (componente de apoio à família) para ir buscar brinquedos (elefantes) para o recreio</li> </ul>

Quadro 37: Comparação dos comportamentos do aluno A1 no espaço da unidade

Comportamentos do aluno no espaço a unidade	Antes do projeto		Depois do projeto	
	Freq.	Observações	Freq.	Observações
Brinca sozinho	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com um carro vermelho no tapete durante um período de tempo reduzido.</li> </ul>	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com o carrinho dos bebés e com os legos na área do brincar cerca de 25 minutos</li> </ul>
Observa os colegas da Unidade de Ensino Estruturado	6 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas enquanto cantam a canção do “bom dia”, a fazerem o seu horário, a lanchar, a correr na sala.</li> </ul>	9 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas enquanto fizeram o seu horário, brincam no computador e estão a trabalhar autonomamente</li> </ul>
Trabalha autonomamente	3 Vezez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joga no computador,</li> <li>• Faz um jogo e puzzles</li> </ul>	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza as tarefas da área do trabalho</li> <li>• Joga no computador</li> </ul>
Manifesta interesse por determinada atividade: <ul style="list-style-type: none"> <li>• computador,</li> <li>• brincar, etc.</li> <li>• comer</li> </ul>	7 vezes 4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede sete vezes para ir ao computador.</li> <li>• Pede quatro vezes pão com manteiga.</li> </ul>	9 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede para fazer as atividades que mais gosta, no entanto, conseguiu perceber que tem que seguir o horário diário.</li> </ul>
Corre pela sala	2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre pela sala (evidencia necessidade de movimento, gastar energia).</li> </ul>		
Manifesta comportamentos desadequados (deita-se no chão, grita, etc.).	1 vez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deita-se ao chão e grita (quando é contrariado pelo adulto).</li> </ul>		
Levanta-se sem pedir para se levantar	8 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levanta-se várias vezes durante o momento do trabalho individual.</li> </ul>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta-se uma vez sem pedir quando estava na área do trabalho</li> </ul>
Interage com a professora recorrendo ao uso de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. gestos naturais</li> <li>. objetos de referência</li> <li>. fotografias</li> <li>. desenhos</li> </ul>			1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa o símbolo para pedir a atividade de jogar no computador</li> </ul>

. símbolos .outra forma				
Interage com a professora usando a fala (constrói pequenas frases)			7 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz pedidos usando a fala para realizar atividades como :” Eu quero ir ao computador”, “ Eu quero lanchar”.</li> </ul>

## Aluno: A2

Quadro 38. Comparação das formas de comunicação usadas pelo aluno A2

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Atividades observadas						Total	
	Canção		Lanche		Puzzles			
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Linguagem oral (palavras isoladas)								
Apontar		2 vezes	1 vez	3 vezes		2 vezes	1 vez	7 vezes
Silêncio	1 vez	3 vezes	3 vezes	1 vez	1 vez	3 vezes	5 vezes	7 vezes
Afastar a mão do adulto				1 vez				1 vez
Vocalizações (sons)	5 vezes	8 vezes	4 vezes	5 vezes	3 vezes	4 vezes	12 vezes	17 vezes
Agarrou na mão do adulto			1 vez			1 vez	1 vez	1 vez
Tocou na cara/ mão do adulto			3 vezes				3 vezes	
Dar o objeto ao adulto				6 vezes	5 vezes	12 vezes	5 vezes	18 vezes

Quadro 39. Comparação das formas de comunicação usadas pelo professor com o aluno A2

Formas de comunicação usadas pelo professor	Atividades observadas						Total	
	Canção		Lanche		Puzzles			
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Linguagem	6 vezes	2 vezes	14 vezes	1 vez	26 vezes	44 vezes	46 vezes	47 vezes
Apontar	1 vez	2 vezes			7 vezes	4 vezes	8 vezes	6 vezes
Silêncio	1 vez	3 vezes	4 vezes			14 vezes	5 vezes	17 vezes
Agarrar e orientar a mão do aluno	1 vez	4 vezes	3 vezes		4 vezes	6 vezes	8 vezes	10 vezes

Quadro 40: Comparação das formas de comunicação usadas na unidade pelo aluno A2

Formas de comunicação usadas pelo aluno	Para quê?	
	Antes do projeto	Depois do projeto
Orientação do olhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com a professora e com a Terapeuta da Fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com a professora, com a assistente operacional,</li> <li>• observar os colegas e reagir a estímulos relevantes</li> </ul>
Vocalizações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chamar a atenção dos adultos da sala.</li> <li>• Mostrar que estava zangado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar sentimentos (zangado e feliz)</li> </ul>
Expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar que está zangado.</li> <li>• Mostrar que está feliz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar que está feliz.</li> </ul>
Agitação motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar que está zangado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar que está feliz</li> </ul>
Ação em direção das pessoas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para pedir para ir ao recreio.</li> <li>• manifestar carinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para ir ao recreio.</li> <li>• Pedir para lanchar</li> <li>• Manifestar carinho.</li> </ul>
Toque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com o adulto</li> <li>• Manifestar carinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com o adulto</li> <li>• Interagir com os colegas</li> <li>• Manifestar carinho.</li> </ul>
Usa imagens (fotografias, desenhos, símbolos) para comunicar		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para formular pedidos de: lanche, ir ao recreio e ir para a área do brincar</li> </ul>

Quadro 41: Comparação das Competências comunicativas do aluno A2

Competências comunicativas	Antes	Depois
É capaz de formular pedidos simples, relacionados com situações do seu dia-a-dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede para tirar a tampa do iogurte, agarrando a mão da professora e conduzindo-a ao iogurte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede para lanchar e para ir ao recreio recorrendo ao uso dos respetivos símbolos pictográficos.</li> </ul>
É capaz de responder a pedidos formulados pelo adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agarra na folha e dá-a à professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vai buscar a cadeira após pedido da professora..</li> </ul>

É capaz de manifestar sentimentos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra estar feliz quando se apercebe que vai ao recreio através de agitação motora</li> </ul>
É capaz de manifestar interesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse em comer, quando se senta para lanchar (sorri).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse em comer, trabalhar e ir ao recreio</li> </ul>
É capaz de fazer rejeições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejeita o leite escolar afastando o pacote para longe dele.</li> </ul>	
A criança é capaz de interagir com os colegas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproxima-se dos colegas na área do brincar</li> <li>• Brinca com os carrinhos na pista juntamente com os colegas</li> </ul>
A criança é capaz de tomar a iniciativa comunicativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fazer pedidos (lanchar, ir ao recreio e brincar, recorrendo ao uso dos símbolos pictográficos)</li> </ul>

Quadro 42. Comparação das iniciativas comunicativas do A2 e do professor

Atividades	Iniciativas comunicativas do aluno		Iniciativas comunicativas professor	
	Antes do projeto	Depois do projeto	Antes do projeto	Depois do projeto
Canção do “bom dia”	0	6	0	10
Lanche	2	14	8	15
Elaboração de um puzzle	0	23	6	27
Total	2	43	14	52

Quadro 43. Comparação dos turnos de comunicação do aluno A2

Atividades	Turnos curtos (até 4 trocas)		Turnos mais prolongados (5 ou mais Trocas)	
	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Canção do “bom dia”	3			5
Lanche			6	5
Elaboração de um puzzle	1	2		
Total	4	2	6	10

Quadro 44. Síntese dos dados apresentados sobre o aluno A2

	Antes	Depois
Iniciativas Comunicativas do aluno	2	43
Turnos de comunicação	10	12

Quadro 45: Comparação dos comportamentos do aluno A2 no recreio

Comportamentos do aluno no recreio	Antes do projeto		Depois do projeto	
	Freq.	Observações	Freq.	Observações
Vagueia pelo recreio	4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fica estático num canto do recreio, agarra-se à rede a olhar para os carros a passar na rua.</li> </ul>		
Observa os colegas que estão a brincar			2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observa os colegas que jogavam à bola</li> </ul>
Participa momentaneamente na brincadeira dos colegas			1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corre atrás da bola dos colegas</li> </ul>
Participa durante mais de 5 minutos nas brincadeiras dos colegas			1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa durante mais de cinco minutos a brincar com os colegas do jardim de infância na casinha de madeira.</li> </ul>
Inicia a interação com os colegas			1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dá a mão a uma menina interagindo com a mesma.</li> </ul>
Procura a companhia dos colegas mais novos			2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procura a companhia dos meninos do jardim de infância</li> </ul>
Outros comportamentos: Vai para junto da rede observar o meio circundante e os carros a passarem na rua.  Dá a mão à assistente operacional	2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia gosto em observar o movimento existente no meio circundante</li> </ul>	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vai para junto da assistente operacional e dá-lhe a mão</li> </ul>

Quadro 46 : Comparação dos comportamentos do aluno A2 no espaço da unidade

Comportamentos	Antes do projeto		Depois do projeto	
	Freq.	Observações	Freq.	Observações
Vagueia pela sala	5 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com um boneco que tem duas pernas compridas em forma de cordel.</li> <li>• Abana o boneco de um lado para o outro</li> <li>• Caminha pela sala</li> </ul>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vagueia pela sala com um cordel na mão,</li> <li>• Abana o cordel de um lado para o outro.</li> </ul>
Observa os colegas da sala Unidade de Ensino Estruturado	3 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas enquanto estes jogam no computador, fazem o registo do dia (data, tempo) e durante o lanche.</li> </ul>	4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa os colegas enquanto estes jogam no computador, trabalham e a escrevem no quadro</li> </ul>
Observa os adultos da sala Unidade de Ensino Estruturado	1 vez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa a assistente operacional enquanto esta descasca a maçã para o lanche da manhã,</li> </ul>	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa a professora a falar para o grupo</li> <li>• observa a assistente operacional a brincar com um aluno</li> </ul>
Trabalha autonomamente	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz enfiamentos, no entanto demora muito tempo a realizar a tarefa.</li> </ul>	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalha na área do trabalhar</li> </ul>
Corre pela sala	4 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre pela sala, ri e por vezes solta gargalhadas.</li> </ul>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre pela sala</li> <li>• sorri demonstrando que está feliz</li> </ul>
Levanta-se sem pedir para se levantar			2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levanta-se enquanto está a trabalhar na área do trabalhar</li> </ul>
Manifesta comportamentos desadequados (deita-se no chão, grita, etc).	1 vez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levanta-se da cadeira e corre em direção à porta de entrada da sala (para fugir da sala).</li> <li>• Não consegue fugir e deita-se ao chão</li> <li>• Berra (uma espécie de guinchos)</li> <li>• Arranha a professora.</li> </ul>	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre à volta da mesa central</li> </ul>
Foge da sala	1 vez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levanta-se da cadeira, corre em direção à porta e foge para o recreio.</li> </ul>		
Manifesta interesse por determinada atividade (computador, brincar, etc)			1 vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede através do símbolo do brincar para ir para a área do brincar</li> </ul>
Interage com a professora recorrendo ao uso de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. gestos naturais</li> <li>. objetos de referência</li> <li>. fotografias</li> </ul>	3 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interage com a professora através do:</li> <li>• Toque, agarrar na mão dos adultos, sorriso e sentar-se no colo da professora.</li> <li>• Interage com a professora</li> </ul>	5 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega os símbolos do lanche, do brincar e do recreio à professora para solicitar essas atividades.</li> <li>• Usa o toque para manifestar carinho.</li> </ul>

. desenhos . símbolos .outra forma		recorrendo ainda a gestos naturais e da manipulação da mão para pedir bolachas		
Outros: Interage com os adultos usando vocalizações e gestos			2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocaliza para demonstrar que está zangado</li> </ul>

## VI. DISCUSSÃO FINAL

O presente projeto consistiu na organização e dinamização de um espaço educativo que respondesse adequadamente às necessidades de comunicação de alunos com PEA, particularmente os que apresentam problemas de comunicação mais graves. Mais especificamente, procurou-se promover o desenvolvimento comunicativo de dois alunos com PEA, utilizando o sistema PECS (*Picture Exchange Communication System*). Assim, procurámos perceber de que modo a utilização deste sistema aumentativo de comunicação pode contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas de alunos com PEA.

Para o efeito, primeiro documentámo-nos acerca deste sistema de comunicação e, depois implementou-se o sistema PECS em dois alunos com PEA, os quais manifestavam muitas dificuldades na comunicação e na interação social. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, os dados obtidos no trabalho de campo indicaram três domínios em que a utilização do sistema PECS contribui favoravelmente para o desenvolvimento das crianças: i) ao nível das competências comunicativas com um elevado aumento de pedidos de itens altamente desejados, ii) ao nível das interações sociais com o aumento de participação em interações longas e iii) ao nível do comportamento dos alunos, o qual progrediu para formas mais socialmente ajustadas. Lancioni e colaboradores (2007) também relataram progressos semelhantes a nível das competências comunicativas, particularmente na capacidade para formular pedidos. Neste estudo, 170 em 173 crianças participantes desenvolveram este tipo de competências. Na verdade, o Sistema PECS parece ser uma estratégia facilitadora do desenvolvimento de competência comunicativa como os pedidos. Fazer pedidos é importante na medida em que ao fazer pedidos a criança inicia um ato comunicativo para um resultado concreto dentro de um contexto social.

Quanto aos progressos registados ao nível dos comportamentos dos alunos, não se encontraram na literatura estudos que reportassem esse tipo de benefício através da utilização do sistema PECS. Contudo, no nosso projeto essas alterações foram importantes ao nível da diminuição dos comportamentos disruptivos como por exemplo auto agressão, gritos, choro, “birras”, fugir da unidade de ensino estruturado. Possivelmente, uma maior previsibilidade das atitudes dos parceiros e das atividades através do estabelecimento de rotinas poderá transmitir uma maior previsibilidade e segurança à criança com PEA. Adicionalmente, o facto dos alunos se fazerem entender através do uso de símbolos pictográficos poderá ter proporcionado uma sensação de mestria à criança (*sentimento de que sou capaz e estou a comunicar*). Esta motivação extra e a sensação de competência poderão ter beneficiado o comportamento da criança, dado que passa a saber como lidar com os seus interlocutores e como comunicar as suas necessidades/interesses. Ora, dado que os resultados obtidos nesta aplicação não podem ser generalizados, atendendo à dimensão da nossa amostra e à ausência de controlo das variáveis independentes, importava realizar novos estudos na população portuguesa de modo a verificar até que ponto o recurso a uma ferramenta como o PECS pode beneficiar o comportamento infantil. Com os dados que possuímos podemos, apenas, especular que as consequências positivas das melhorias comunicativas podem contribuir para a motivação e a persistência no ato de comunicação, elementos favorável à interação e ao relacionamento com os outros.

Apesar dos dois alunos utilizarem vários meios de comunicação não simbólica, tal como: a expressão facial, os gestos, o toque e o olhar dirigido para os outros, a comunicação passou a estabelecer-se, principalmente, através dos símbolos pictográficos. Efetivamente foi a utilização dos símbolos pictográficos que permitiu aos estudantes comunicarem os seus desejos e necessidades com os seus interlocutores de modo mais funcional e estruturado.

O aluno A1 registou um outro progresso importante, o qual se relacionou com o uso do vocábulo «eu». Antes da implementação do sistema PECS este aluno referia-se a si próprio sempre na 3ª pessoa. Após a sua implementação passou a referir-se a si próprio como o vocábulo «eu». Inicialmente as iniciativas comunicativas deste aluno pautavam-se, essencialmente, para fazer pedidos de algo elementar. Após a intervenção manteve esse tipo de iniciativas comunicativas, mas surgiu, também, a necessidade de passar a dar informações aos adultos, de os cumprimentar e de se despedir.

Especulamos que um programa estruturado de comunicação, como é o caso do sistema PECS, crie oportunidades para que os alunos consigam desenvolver a capacidade de iniciar o ato comunicativo. Por exemplo, através do uso de um caderno de comunicação o aluno tem ao seu dispor meios que lhe permitem tomar a iniciativa de comunicar com outros tendo em vista alcançar um objetivo específico. A criança percebe a necessidade de tomar a iniciativa no processo comunicativo para poder ter o que deseja. Ou seja, incentiva-se assim o ato comunicativo. A comunicação através do sistema PECS parece ser bastante funcional, pois permite à criança tomar a iniciativa do processo comunicativo a fim de pedir o item altamente pretendido. É também um sistema recompensador para a criança na medida em que vai ao encontro dos itens que a criança gosta.

Esta valorização é importante na medida em que as crianças adquirindo competências comunicativas irão certamente melhorar aspetos da comunicação social, de modo a que a criança inicie interações, seja através de palavras, símbolos ou outras formas de comunicação.

Outro aspeto que ressaltou do nosso trabalho, particularmente quando se analisou os questionários aos alunos da escola, foi o facto destes mencionarem que os seus colegas da unidade não falam, pelo que tinham dificuldade em interagir com eles. Assim, essas dificuldades constituem uma barreira à sua inclusão nas escolas do ensino regular. Na realidade a comunicação era praticamente nula entre os alunos com PEA e os seus pares das turmas e de toda a escola. Porém, no final do período de implementação do projeto o aluno A2 já tomava a iniciativa de interagir com alguns dos meninos que frequentam a escola.

Outro aspeto que gostaríamos de realçar do nosso estudo-caso é que os resultados não foram idênticos nos dois alunos. Importa referir que o aluno A1 conseguiu alcançar os objetivos de todas as fases do sistema PECS, progredindo até à 6ª fase, enquanto o aluno A2, apenas alcançou somente a 2ª fase do sistema PECS. O aluno A2 precisou de bastante mais tempo e de mais situações para progredir de uma fase para outra. Por outras palavras, o tempo de aplicação e de progressão dos alunos na implementação do PECS, previsivelmente dependerá das características e capacidades do próprio aluno. Os dois alunos tinham características individuais diferentes e, conseqüentemente, partiram de pontos de partida também distintos, pois apresentam um desenvolvimento diferenciado,

particularmente a nível comunicativo. Assim, e ainda que os dois alunos envolvidos no estudo tenham evidenciado importantes evoluções com a aplicação do sistema PECS, alcançaram níveis de funcionamento diferentes. O facto de possuírem capacidades comunicativas desiguais (o aluno A1 usava a fala, algumas palavras, para comunicar, mas o aluno A2 não) pode ter sido um dos fatores que influenciou os resultados. O aluno A1 evolui de uma comunicação básica através de palavras isoladas e da ecolália imediata para uma importante diminuição dessa ecolália e para comunicar através de pequenas frases estruturadas. Este resultado sugere que o sistema PECS ajudou o aluno, sobretudo, na estruturação de frases, permitindo assim uma comunicação mais funcional e eficaz. Tien (2008) concluiu igualmente nos seus estudos que o sistema PECS melhora as competências na comunicação funcional em indivíduos com comprometimento na fala. O aluno A2 que só comunicava através de formas não simbólicas, continuou a usá-las no seu processo comunicativo, mas conseguiu comunicar também com o recurso ao uso de três símbolos/imagens. Por outro lado, este aluno aumentou claramente as suas iniciativas comunicativas. Na esteira da literatura, Bondy e Frost (1998) também assinalam que nem todos os alunos obtiveram os mesmos resultados com a aplicação do sistema PECS e que essas diferenças dependiam das suas características e competências prévias das crianças. Ora, este elemento pode ser crucial para a planificação e implementação de projetos desta natureza, particularmente, na definição de objetivos e metas a atingir. Especialmente, quando as famílias são envolvidas, i.e., poderá ser desanimador para a família, que a criança tenha ficado apenas por fases iniciais do PECS, mas se à partida os objetivos forem traçados de acordo com a previsão do esperado para cada criança, o possível sentimento de fracasso não terá lugar, mas sim satisfação dirigida para as melhorias obtidas.

Estamos conscientes de que os nossos resultados não são generalizáveis por duas grandes razões: em primeiro, pela reduzida dimensão da amostra – os resultados obtidos, por exemplo, no que respeita as diferenças de desempenho dos alunos com a aplicação do PECS sugerem que a causa poderá residir nos pré-requisitos comunicativos dos dois estudantes. Contudo, com dois casos uma tal especulação só obtém algum fundamento pela corroboração da literatura. Caso contrário, estávamos perante a total arbitrariedade; outro aspeto, que se prende com o anterior com dois casos, não foi possível controlar das

variáveis em estudo independentes – efetivamente, estamos perante um trabalho projeto com propósitos exploratórios que abrem pistas a para intervenção educativa.

Não obstante, consideramos que o presente estudo pode ser um ponto de partida para uma reflexão mais alargada sobre novos caminhos para a intervenção com alunos com PEA. Assim, em investigações futuras seria importante alargar o número de crianças observadas, controlar as variáveis dependentes e incluir observações em contexto familiar com a utilização do sistema PECS. Na verdade, a inclusão da família pode ser benéfica na medida em que a família poderia dar continuidade ao trabalho realizado na escola e os alunos permaneceriam com as mesmas rotinas estabelecidas pelo sistema PECS no contexto familiar e escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M., Piza, M. & Lâmônica, D. (2005). *Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar*. In: Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Vol 17, N.º 2, maio e agosto, de 2005, pp.1-8.

Batista, C., Bosa, C & Colaboradores. (2002). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, H. (2009). *Análise de recurso a novas tecnologias no ensino de autistas*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, Portugal.

Bondy, A & Frost, L. (1994). PECS: *The Picture Exchange System*. Focus on Autistic Behaviour, 9, (3), 1-19.

Bondy, A & Frost, L. (1998). PECS: *The Picture Exchange System*. SSL, 19 (4), 373 - 388.

Borges, M. (2000). *Autismo- Um silêncio ruidoso. Perspetiva Empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada, Portugal.

DSM-IV TR- Manual de Diagnóstico e Estatística das doenças Mentais. Edição: *American Psychiatric Association*, traduzido por Climepsi Editores, 4ª edição- Texto revisto.

Ferreira, C., Ponte, M.M.N.& Azevedo, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Ganz, B., & Simpson, L. (2004). *Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism*. JADD, 34 (4), 395-409.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo- Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Ministério da Educação.

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous Child. 2, 217-250.

Lotter, V. (1966). *Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence*. Social Psychiatry, 1, 124-137.

Marques, C. (1998). *Perturbações do espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Edição: Quarteto Editora.

McCauley, R., Fey, M. (2006). *Treatment of Language Disorders in children*. British Library.

Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. 5ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE.

Nogueira, C. (2009). *Educação Especial – Comunicar com crianças com Paralisia Cerebral*. Editorial: novembro.

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Tese de Doutoramento, não publicada, da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Oliveira, G. (2006). *Autismo: história, clínica, diagnóstico*. In: Diversidades, Ano 4, N.º14, Out., Nov, e Dez, de 2006, Periodicidade Trimestral, pp.19-26

Ozonoff, S., Rogers, S., Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do Autismo: Perspetivas da Investigação Atual*. Climepsi Editores.

Padilha, M. (2008). *A Musicoterapia no Tratamento de crianças com Perturbação do espectro do Autismo*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior. Portugal.

Pereira, E. (1999). *Autismo: O significado como processo central*. Publicação: Instituto Nacional de Reabilitação. Lisboa.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.

Telmo, I. (2006). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA-Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Tetzchner, S. V., Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Walter, C. (2000). *Os efeitos do PECS associado ao curriculum funcional em pessoas com autismo infantil*. Dissertação em educação especial, não publicada. Universidade Federal de São Carlos. Brasil.

Wing, L. (1996). *The autistic Spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable & company, Ltd, Londres.

Wing, L.& Gould , J. (1979) – *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children* . Epidemiology and Classification. In Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO.**

**CONSENTIMENTO PARENTAL**

Lisboa, 18 de dezembro de 2010

Aos Pais, do aluno \_\_\_\_\_.

Ex.mo (a) Sr. (a),

Eu, Maria Armanda Fernandes Teixeira Gonçalves, Professora de Educação Especial na Unidade de Ensino Estruturado na Escola EB1/JI de M. M, encontro-me a realizar o meu projeto de mestrado em Educação Especial, no ramo Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O tema do projeto de especialização é “Alunos com Perturbações do espectro do Autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo”, pelo que envolve trabalho direto com estes alunos. Implica analisar as suas capacidades comunicativas, antes e depois de usar o sistema PECS, o qual visa ajudar a desenvolver as suas competências comunicativas.

O seu filho foi escolhido para participar neste projeto, pelo que, para dar continuidade a este trabalho solicito autorização para que o seu educando participe neste projeto. Seria útil efetuar algumas gravações em vídeo com ele em atividades que desenvolve na escola, nomeadamente:

- Uma atividade de trabalho individual;
- Uma atividade de vida diária (lavar as mãos, lanche ou almoço);
- Gravações em atividades realizadas em grupo.

Informo que toda a informação recolhida será mantida confidencial. Apenas os técnicos ligados ao projeto terão acesso à informação recolhida. O nome do seu filho não aparecerá designado. No final do projeto ser-lhe-ão entregues as gravações.

Gostaria que me devolvesse o documento anexo preenchido. Se tiver quaisquer dúvidas ou considerações a fazer, queira contactar-me. Poderá ser combinada, se o desejar, uma reunião prévia para esclarecimentos adicionais que entenda necessários.

Gratos pela atenção

Por favor, leia as afirmações seguintes, e assinale com uma cruz, nos respetivos quadros a sua opção:

1. Li e compreendo a carta de consentimento. Autorizo a gravação do meu educando nas atividades mencionadas

2. Li e compreendo a carta de consentimento, mas gostaria de ter mais informações, antes de dar consentimento para que o meu filho possa ser filmado nas atividades mencionadas

3. Li e compreendo a carta de consentimento, mas não autorizo que o meu filho seja filmado nas atividades indicadas.

Assinatura do Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_.

Nome do aluno \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ANEXO 2

<b>GUIÃO DE ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA</b>			
<b>Objetivos gerais:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as competências comunicativas dos alunos.</li> <li>- Perceber que tipo de dificuldades que os alunos têm e como podem ser ultrapassadas.</li> <li>- Conhecer as propostas de intervenção para os alunos da unidade</li> </ul>			
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>NOTAS</b>
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Informar o entrevistado do tema e objetivo do trabalho</p> <p>Solicitar a sua colaboração</p> <p>Assegurar o carácter confidencial da entrevista</p> <p>Pedir autorização para utilização do gravador no registo dos dados</p>	<p>A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências.</p> <p>Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e o entrevistador.</p>
Perceções sobre as competências comunicativas dos alunos	Conhecer as competências comunicativas dos alunos	<p>Há quanto tempo trabalha com os alunos que frequentam a unidade?</p> <p>Qual é a sua opinião acerca das suas competências comunicativas? (pedir depois para especificar depois os dois</p>	

		alunos com quem vai desenvolver o projeto)	
Percepções relativas às dificuldades comunicativas dos alunos	Conhecer as dificuldades dos alunos a nível das competências linguísticas	Quais as dificuldades que estes alunos apresentam a nível da comunicação/interação?  Pode descrever-me quais são as dificuldades dos alunos A1 e A2?	
Propostas de intervenção	Conhecer propostas de Intervenção para com os alunos	Na sua opinião o que devemos fazer para os ajudar a ultrapassar essas dificuldades?  Que tipo de estratégias considera útil desenvolver para melhorar as capacidades comunicativas destes alunos?  Que propostas de intervenção tem desenvolvido para com os alunos que apresentam mais dificuldades?  Há mais alguma informação que considere útil referir para ajudar a compreender melhor as capacidades comunicativas destes alunos ou para os ajudar a serem mais competentes no processo de comunicação e de	

		interação?	
Finalização da entrevista	Agradecimentos	Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista.	

## QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR À ENTREVISTA

### 1-Gênero

Masculino -      Feminino - X

### 2-Idade

Entre 20 a 25 anos - X

Entre 25 a 30 anos -

### 3-Situação Profissional

Formação de base

Licenciatura em Terapia da Fala.

Formação especializada

Não.

### 4-Experiência Profissional

Há quantos anos trabalha?

Dois anos.

Há quantos anos trabalha com menino com Perturbações do espectro do Autismo?

Um ano.

## ANEXO 4

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À TERAPEUTA DA FALA

**Entrevistador** – Bom dia.

**Entrevistado** – Bom dia.

**Entrevistador** – Queria agradecer pela sua disponibilidade para a realização desta entrevista. Tal como tem conhecimento esta entrevista é para dar seguimento a um trabalho que eu estou a realizar no âmbito da comunicação dos meninos com autismo. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

**Entrevistado** – Sim.

**Entrevistador** – Podemos começar?

**Entrevistado** – Sim.

**Entrevistador** – Há quanto tempo trabalha com os alunos que frequentam a Unidade?

**Entrevistado** – Desde o início do ano letivo, outubro.

**Entrevistador** – Qual é a sua opinião acerca das competências comunicativas destas crianças?

**Entrevistado** – São muito variáveis, depende sempre muito da funcionalidade, depende também do grau de autismo. Temos crianças com uma linguagem muito básica de comunicação pouco funcional e temos crianças mais funcionais como o ....

**Entrevistador** – O que me pode dizer acerca do A1 e do A2?

**Entrevistado** – O A2 é uma criança que tem um nível de comunicação muito básica, digamos que está mesmo quase no nível zero, que precisa de ser trabalhado mesmo desde o início. Ter iniciativa para comunicar, de perceber que a comunicação é necessária para o seu dia a dia. Depois o A1 é uma criança que fala muito mas também tem pouca iniciativa, precisa de perceber que a linguagem tem uma aplicação real. Ele precisa desta questão

prática do dia a dia não dizer só por ecolália, mas dizer como intenção comunicativa, no fundo os dois têm este ponto em comum da iniciativa.

**Entrevistador** – Quais as dificuldades que estes alunos apresentam ao nível da comunicação/interação?

**Entrevistado** – Tal como eu disse, o A2 procura o adulto mas não de uma forma intencional para comunicar, apesar de já pegar na mão é um ponto positivo porque ele já consegue pegar na mão do adulto e dirigir-se ao que quer. O A1 é mais independente, procura pouco a comunicação a não ser para cumprir uma necessidade básica ou um desejo que ele quer muito um interesse repetitivo.

**Entrevistador** – Pode descrever-me quais são as dificuldades do A1 e do A2?

**Entrevistado** – Já mencionei anteriormente as dificuldades.

**Entrevistador** – Na sua opinião o que devemos fazer para os ajudar a ultrapassar essas dificuldades?

**Entrevistado** – Devemos acima de tudo criar condições para que eles tenham necessidade de comunicar. Por barreiras de maneira a que eles precisem da outra pessoa para chegarem aquilo que querem. No caso do A1 se ele quer uma atividade então vamos condicionar a atividade de maneira a que ele tenha de recorrer à outra pessoa para comunicar, depois fazer jogos de troca de turnos “agora faço eu”, “agora fazes tu” para que eles percebam. O A1 de uma forma mais verbal, o A2 de uma forma mais não verbal. No A2 temos que começar por coisas muito básicas que é o brincar, o jogo imaginário, que nós chamamos o jogo simbólico para que ele consiga depois dar o salto para a linguagem. A associação de imagens iguais para ele perceber que há duas coisas que representam o mesmo conceito. É o primeiro passo, ponto de partida.

**Entrevistador** – Falou-nos que devemos colocar barreiras, pode explicar-nos melhor o que quer dizer com isso?

**Entrevistado** – Sim, por exemplo, o A2 quer bolacha então vamos por a bolacha longe do A2 ele já faz isto de ir buscar a nossa mão. Ele quer sair, a porta está trancada, ele agarra em nós e leva-nos à porta, portanto vamos manipular o meio de maneira a que ele precise do adulto para incentivar a comunicação.

**Entrevistador** – Que tipo de estratégias considera útil desenvolver para melhorar as capacidades comunicativas destes alunos.

**Entrevistado** – Estas que eu referi à bocado. Manipular o meio, a estruturação das rotinas, no caso do A2 também é importante desenvolver a maturidade, quando ele desenvolver a maturidade vai-nos ajudar muito. No caso do A1 em vez de repetirmos sempre o que ele diz, dizemos a palavra completa dar-mos uma ajuda só dos primeiros sons que nós chamamos uma ajuda fonológica. Queremos que ele diga “cama”, dizemos “é a ca...” para diminuirmos a ecolália, por exemplo. Os meios aumentativos de comunicação em particular o PECS podem ser uma estratégia importante porque como funciona à base de trocas vai-nos ajudar nisto, que é a interação em que ele têm dificuldades.

**Entrevistador** – Há mais alguma informação que considere útil para ajudar a perceber melhor as capacidades comunicativas destes alunos ou para os ajudar a serem mais competentes no processo da comunicação e da interação?

**Entrevistado** – O papel da família se o nosso trabalho não tem uma continuidade no dia a dia. A escola é um ponto fundamental porque é onde eles passam a maior parte do dia, mas depois é muito importante ter uma continuidade em casa porque a comunicação não morre nas paredes da escola, acrescentaria isso, acho que é fundamental se conseguirmos articular

**Entrevistador** – Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade, finalizamos a entrevista. Tenha um bom trabalho e um bom dia.

**Entrevistado** – Obrigada e igualmente.

ANEXO 5

Análise de Conteúdo da entrevista à Terapeuta da Fala

<b>BLOCOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Perceção sobre as competências comunicativas das crianças da Unidade de Ensino Estruturado	Competências comunicativas	Opinião sobre as capacidades comunicativas dos alunos da Unidade	As competências comunicativas dos alunos são muito variáveis.	1
			Dependem da sua funcionalidade	1
			Dependem do grau de autismo	1
			Há crianças com uma linguagem muito básica e pouco funcional	1
			Temos crianças mais funcionais	1
		Opinião sobre as capacidades comunicativas do aluno A1	Fala muito mas tem pouca iniciativa	1
			É independente	1
			Procura pouco a comunicação	1
		Opinião sobre as capacidades comunicativas do aluno A2	Está quase no nível zero	1
			Tem um nível de comunicação muito básica	1
			Procura o adulto mas não de uma forma intencional para comunicar	1
		Perceções relativas às necessidades Comunicativas dos	Necessidades comunicativas	Opinião sobre as necessidades comunicativas do A1
Precisa desta prática do dia a dia	1			

alunos.			Precisa de não dizer só ecolália	1
			Dizer com intenção comunicativa	1
Propostas de intervenção relativas aos alunos A1 e A2	Propostas de intervenção para os alunos A1 e A2	Opinião sobre as propostas de intervenção comuns para os alunos A1 e A2	Devemos criar condições para que tenham necessidade de comunicar	1
			Por barreiras de maneira a que precisem da outra pessoa para chegarem ao que querem	2
			Manipular o meio	1
			Estruturação de rotinas	1
		Propostas de intervenção específicas para o aluno A1	Dar só uma ajuda nos primeiros sons, que nos chamamos de ajuda fonológica	1
			Por exemplo: queremos que ele diga “cama” então dizemos “ca...” para diminuirmos a ecolália	1
			O PECS pode ser uma estratégia importante porque funciona à base de trocas	1
		Propostas de intervenção específicas para o aluno A2	Devemos começar pelo brincar e pelo jogo imaginário	1
			Fazer jogos de troca de turnos	1
			Fazer associação de imagens iguais	1
			Se o aluno quer bolacha vamos colocar a bolacha longe dele	1
			Se ele quer sair, trancar a porta para que tenha	1

			necessidade de agarrar na nossa mão	
			Devemos manipular o meio para que ele precise do adulto para incentivar a sua comunicação	1
			Desenvolver a sua maturidade	2
Informações adicionais	Informações	Outras informações relevantes	É importante o papel da família para dar continuidade ao trabalho realizado na escola	2

## GUIÃO DE ENTREVISTA A MÃES DE CRIANÇAS COM AUTISMO

**Objetivos gerais:**

- Conhecer as formas de comunicação usadas pela criança em contexto familiar
- Perceber quais são as competências comunicativas da criança, particularmente:
  - \* Como é que se expressa e interage (com quem);
  - \* Como é que efetua pedidos e quais;
  - \* Como comunica as suas necessidades e quais são;
  - \* Quais as razões que a levam a comunicar
- Saber quais são as perceções das mães relativamente ao processo comunicativo com filho (perceber se têm facilidade ou não em comunicar com os seus filhos e em entendê-los).
- Conhecer as expectativas, desejos e necessidades das mães em relação à comunicação dos seus filhos.

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	NOTAS
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Informar o entrevistado do tema e objetivo do trabalho</p> <p>Solicitar a sua colaboração</p> <p>Assegurar o caráter confidencial da entrevista</p> <p>Pedir autorização para utilização do gravador no registo dos dados</p>	<p>A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências.</p> <p>Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e o entrevistador.</p>

<p>Percepção da mãe sobre os gostos do filho</p>	<p>Conhecer a opinião da mãe sobre as preferências do filho.</p>	<p>Pode descrever-nos quais são os gostos do seu filho? Que tipo de coisas ele gosta mais (brincadeiras, objetos, alimentos, ...).</p> <p>Há alguma coisa que ele não goste? Pode dar-nos exemplos?</p>	
<p>Percepção da mãe face à comunicação com o filho.</p>	<p>Perceber quais são as competências comunicativas da criança e como comunica no contexto familiar.</p>	<p>Qual é a sua opinião acerca das capacidades comunicativas do seu filho?</p> <p>Pode explicar-nos como é que comunica com ele? E como é que ele comunica e interage consigo? Em que situações é que o faz? Com quem?</p> <p>Quando interage ou comunica consigo é para dizer o quê? Quais são as razões que o levam a comunicar?</p> <p>O seu filho costuma fazer-lhe pedidos? Pode dar-nos exemplos?</p> <p>Como é que ele expressa as suas necessidades? Em que</p>	

		circunstâncias o faz? Que tipo de necessidades indica?	
Expectativas e necessidades da mãe face à comunicação com o filho.	Conhecer as expectativas, desejos e necessidades da mãe face ao processo comunicativo com o filho.	<p>Quais as suas expectativas em relação à comunicação do seu filho? E os seus desejos?</p> <p>Gostava que ele melhorasse as suas capacidades, particularmente a nível do modo como ele comunica convosco? Pode explicar-nos porquê?</p> <p>Pode descrever-nos quais são as dificuldades que sente na comunicação com o seu filho?</p> <p>Sente alguma necessidade específica a nível da comunicação com o seu filho que queira partilhar connosco?</p> <p>Há mais alguma informação que gostasse de partilhar comigo, ou tem alguma questão a colocar-nos?</p>	
Finalização da entrevista	Agradecimentos	Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista.	

<p>Conhecer as dificuldades existentes ao nível da Comunicação e conhecer as formas, meios ou estratégias para as colmatar.</p>	<p>Conhecer as dificuldades encontradas no âmbito das competências linguísticas.</p> <p>Conhecer como é que as dificuldades podem ser colmatadas.</p>		
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Agradecimentos</p>	<p>Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista.</p>	

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À MÃE DO A1

**Entrevistador** - Boa tarde mãe.

**Entrevistado** - Boa tarde.

**Entrevistador** - Queria agradecer-lhe o facto de ter comparecido para a realização desta entrevista. Tal como já teve conhecimento anteriormente esta entrevista vem no seguimento do meu estudo sobre o seu filho no âmbito da comunicação, sendo para a realização do meu projeto de especialização. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

**Entrevistado** - Pode.

**Entrevistador** - Pode descrever-nos quais são os gostos do seu filho? Que tipo de coisas ele gosta mais (brincadeiras, objetos, alimentos, ...).

**Entrevistado** - Brincadeiras ele gosta muito de jogar à bola, muito mesmo. Gosta muito de fazer jogos de computador, ouvir música também, e ver filmes, gosta muito de ver filmes infantis, é ele que os escolhe. Em termos de roupa ele não tem grandes preferências mas os sapatos sim são ele que escolhe os sapatos, ele gosta. Comida gosta muito de peixe grelhado legumes, frango assado, hambúrguer com esparguete, iogurtes, kiwis, papinhas de fruta também gosta muito e é mais isso.

**Entrevistador** - E objetos, não há nenhum objeto que ele goste muito?

**Entrevistado** - Não. Não são objetos assim nada... nem brinquedos. Às vezes ele gosta quando tem coisas partidas de lhe colocar uma fita grande e ele depois roda com ele, depois desenrola.

**Entrevistador** - Há alguma coisa que ele não goste? Pode dar-nos exemplos?

**Entrevistado** - (Pausa) a comida, penso que é mais a comida que ele não gosta.

**Entrevistador** - Que tipo de alimentos?

**Entrevistado** - Pelo menos em casa é a sopa que ele não come, guisados, tudo que leve tomate ele não come, não come fruta de roer, pera, peros, dura que o obrigue a mastigar é mais isso.

**Entrevistador** - Para além da alimentação há outras coisas que ele não goste?

**Entrevistado** - Dos barulhos, principalmente dos barulhos que tenham motor, os carros telecomandados não tolera, não gosta daqueles carros que se dá corda, dos carros que andam sozinhos nunca gostou, nunca, motas na rua também não gosta nada ou dos carros que façam mais barulho, ele tem muito medo, tapa os ouvidos. O aspirador tem dias, há dias que ele tolera, outros não, a varinha mágica, o batedor de claras, mas ele arranja soluções, vai-se embora, fecha a porta e fecha-se numa divisão da casa.

**Entrevistador** - Qual é a sua opinião acerca das capacidades comunicativas do seu filho?

**Entrevistado** - Eu penso que ele até comunica bastante bem, é claro que nós o entendemos melhor que antigamente. Mas eu acho que ele nunca teve muita dificuldade para comunicar connosco ele diz o que é que quer, o que não quer, o que não gosta. E foi evoluindo, não ficou parado, foi evoluindo em termos de linguagem. Eu acho que ele dentro da situação dele até comunica muito bem.

**Entrevistador** - Pode explicar-nos como é que comunica com ele? E como é que ele comunica e interage consigo? Em que situações é que o faz e com quem?

**Entrevistado** - Falamos verbalmente, nunca por gestos, nunca falamos por gestos, nem mesmo quando ele falava muito pouco, dizia apenas algumas palavras nunca comuniquei com ele nem por gestos nem com figuras, nem com desenhos não. Comuniquei sempre com ele oralmente, ele foi entendendo sempre.

**Entrevistador** - Em que situações é que o faz e com quem?

**Entrevistado** - Todas, diariamente desde que ele acorda até que se deita e com toda a gente.

**Entrevistador** - O seu filho costuma fazer-lhe pedidos?

**Entrevistado** – Sim, faz para sairmos, para passearmos, para a alimentação, quando quer ir à casa de banho, ver televisão, quando quer jogar, ele faz pedidos sim, sempre que deseja alguma coisa pede.

**Entrevistador** - Como é que ele expressa as suas necessidades? Em que circunstâncias o faz? Que tipo de necessidades indica?

**Entrevistado** - Todas aquelas que ele precisa indica e faz isso verbalmente.

**Entrevistador** - Quais são as suas expectativas em relação à comunicação do seu filho? E os seus desejos?

**Entrevistado** - Tenho expectativas sim, que ele comunique cada vez melhor e que consiga construir frases, que consiga comunicar com quem está mais próximo mas também com as pessoas mais afastadas, consiga comunicar de uma forma mais normal possível em termos de sociedade é esse o meu desejo.

**Entrevistador** - Gostava que ele melhorasse as suas capacidades, particularmente a nível do modo como ele comunica convosco? Pode explicar-nos porquê?

**Entrevistado** - Sim, sem dúvida é muito mais fácil para nós e para ele também acaba por não ter aqueles momentos de frustração que ele tem, era importantíssimo sim.

**Entrevistador** - Pode descrever-nos quais são as dificuldades que sente na comunicação com o seu filho que queira partilhar connosco?

**Entrevistado** - (Pausa) sinceramente eu não tenho assim muitas dificuldades, acho que é pelo facto de ser mãe, já tive algumas quando ele não conseguia expressar-se verbalmente fazia aquelas birras, não conseguíamos perceber porque é que ele fazia as birras, mas agora acho que não, acho que consigo-o perceber perfeitamente.

**Entrevistador** - Sente alguma necessidade específica a nível da comunicação com o seu filho que queira partilhar connosco?

**Entrevistado** - Não, acho que não.

**Entrevistador** - Há mais alguma informação que gostasse de partilhar comigo, ou se tem alguma questão a colocar-nos?

**Entrevistado** - Em termos de comunicação é engraçado porque quando ele não sabia comunicar e queria alguma coisa ele desistia facilmente ou fazia as tais birras agora ele consegue arranjar um termo que ele próprio cria que está relacionado com o objeto que quer, não diz o nome do objeto mas diz alguma palavra que esteja relacionada com o objeto, de forma a que a gente o consiga entender. E com estas pistas conseguimos chegar aquilo que ele quer, arranja sempre alguma palavra que esteja relacionada ou o verbo ou objeto e nós conseguimos perceber. Há outras que são rebuscadas temos de pensar muito o que é que ele quer.

**Entrevistador** - Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista.

**Entrevistado** - Obrigada, tive muito gosto.

## ANEXO 8

### Análise de Conteúdo da entrevista à mãe do A1

<b>Blocos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Perceção sobre gostos e preferências	Gostos e preferências	Situações que desagradam o aluno	Não gosta de barulhos de motor	1
			Não gosta de carros telecomandados ou que se dá à corda	3
			Não gosta de carros que façam barulho	1
			Não gosta de motas que andam na rua	1
		Alimentos que desagradam ao aluno	Não gosta de sopa	1
			Não gosta de guisados	1
			Não gosta de tudo que leve tomate	1
		Preferências alimentares	Gosta de peixe grelhado	1
			Gosta de hambúrguer com esparguete	1
			Gosta de frango assado	1
			Gosta de iogurtes	1
			Gosta de kiwis	1
Gosta de papinhas de fruta	1			
Perceção sobre as Competências comunicativas do filho	Competências comunicativas	Opinião sobre as capacidades comunicativas	Diz o que quer	1
			Diz o que não quer e o que não gosta	2
			Consegue arranjar termos que ele próprio	3

			cria que estão relacionados com o objeto que quer.	
			Arranja alguma palavra que esteja relacionada com o verbo.	1
			Acho que o consigo perceber perfeitamente	1
	Formas de comunicação usadas pelo aluno	Formas de comunicação simbólicas usadas pelo aluno para expressar as suas necessidades	Falamos verbalmente	4
		Formas de comunicação que nunca usaram	Nunca comunicamos com desenhos	1
			Nunca falamos por gestos	3
			Nunca comuniquei com figuras	1
Perceção sobre as Competências comunicativas do filho	Funções comunicativas do aluno	Razões que levam o aluno a comunicar com a mãe.	Comunica em todas as situações	1
			Para sair de casa	1
			Para passear	1
			Para comer	1
			Quando quer ir à casa de banho	1
			Quando quer ver televisão	1
			Quando quer jogar	1
		Formas de o aluno pedir o que deseja	Expressa verbalmente todas as necessidades	1
A Comunicação do	Capacidades comunicativas do aluno em	Falava pouco	1	

	aluno em criança	criança	Quando ele não sabia comunicar e queria alguma coisa desistia facilmente	1
			Dizia apenas algumas palavras	1
			Foi evoluindo	2
Expectativas e desejos da mãe face à comunicação do filho	Expectativas e desejos	Expectativas e desejos expressos pela mãe em relação à comunicação	Que consiga construir frases	1
Expectativas e desejos da mãe face à comunicação do filho			Que consiga comunicar com quem está mais próximo	1
			Que consiga comunicar com as pessoas mais afastadas	1
			Que consiga comunicar o mais normal possível	1
		Que melhore as suas capacidades comunicativas	3	
		Razões que levam a mãe a querer que o filho desenvolva as suas capacidades comunicativas	É mais fácil lidar com as pessoas	1
			É muito mais fácil para nós e para ele	1
			Acabava por não ter aqueles momentos de frustração	1
Perceção sobre as Dificuldades que sente na comunicação com o filho	Dificuldades	Dificuldades na comunicação sentidas pela mãe	Já tive algumas dificuldades quando ele não conseguia expressar-se verbalmente	1
			Quase não sinto dificuldade	1
			Sinto algumas dificuldades quando faz birras	2
			Algumas palavras são rebuscadas, temos de pensar muito no que ele quer	1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À MÃE DO A2

**Entrevistador** - Bom dia mãe.

**Entrevistado** - Bom dia professora.

**Entrevistador** - Esta entrevista vem ao encontro do estudo que estou a realizar com o seu filho no âmbito da sua comunicação, como já anteriormente lhe foi informado .

Asseguro-lhe que a entrevista é confidencial, na sua transcrição não irão aparecer nomes. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

**Entrevistado** - Sim.

**Entrevistador** - Obrigado.

**Entrevistador** - Pode descrever-nos quais são os gostos do seu filho? Que tipo de coisas ele mais gosta (brincadeiras, objetos, alimentos, ...).

**Entrevistado** - Com relação à brincadeira ele não gosta de estar parado. Gosta de estar de um lado para o outro e mexer assim os objetos, brinquedos que apanha e coloca nas mãos.

**Entrevistador** - E que tipo de brinquedos?

**Entrevistado** - Saltar, ele gosta mais de saltar. Estar parado a brincar com os brinquedos não é do feitio dele, ele gosta mais é de movimento, gastar energia. E com relação à alimentação praticamente até aos cinco anos só se alimentava de leite, iogurte, bolacha. Depois dos cinco anos começou a comer tudo.

**Entrevistador** - Ele gosta de tudo?

**Entrevistado** - Quase tudo. Tirando algumas cenouras e algumas ervilhas, quase tudo ele gosta.

**Entrevistador** - Ainda a relação a brinquedos ou objetos há algum objeto ou brinquedo que seja da preferência dele, que ele mais goste?

**Entrevistado** - É assim...Ele sente mais interesse na bola. Se tiver vários brinquedos, carrinhos, bonecos e bola ele gosta mais da bola. Segura com as mãos e manda-a para lá, poucas vezes é com as pernas, são mais com as mãos.

**Entrevistador** - Há alguma coisa que ele não goste?

**Entrevistador** – Com relação à alimentação ele gosta de quase tudo e com relação aos brinquedos ele gosta de tudo só que tem mais preferência que é a bola.

**Entrevistado** - Qual é a sua opinião acerca das capacidades comunicativas do seu filho?

**Entrevistado** - É assim... eu acho que ele tem potencial para vir a se comunicar porque ele nesses últimos dias está a perceber melhor o que é que ele quer. Ele não fala verbalmente, não se comunica, mas ele sabe o que ele quer, então puxa-nos mostra-nos a coisa que ele quer.

**Entrevistado** - Agarra na mão e conduz ao que ele quer é isso?

**Entrevistado** - Sim, é isso. Ele leva ao sítio ontem tem aquela coisa que ele quer. Por exemplo, se ele quer pegar uma coisa na geleira ele vai e tira, ele sabe pegar, mas se for já no armário de parede, está mais alto então ele já sabe que aí fica a bolacha, o leite, fica qualquer coisinha que ele quer ou assim um brinquedo que tu não queres que ele brinque. Ele vai segurar um adulto, e aponta para o sítio da coisa que ele quer, é essa comunicação dele que também está a ser mais fácil para a gente nos entendermos porque antigamente ele não fazia isso.

Agora já tem a capacidade de perceber o que ele realmente quer embora não se comunica verbalmente, ele tira a pessoa e mostra a coisa que ele quer e se lhe dermos, às vezes, uma coisa errada por brincadeira, por exemplo estão duas coisas por cima da geleira e depois há mais uma outra coisinha ou sumo ou brinquedo então a gente se apercebe que ele quer o bolo, e a gente não tira o bolo, tira o brinquedo ele faz “ahhhh” e insiste até que tiramos a coisa que ele quer.

**Entrevistador** - E como é que interage consigo?

**Entrevistado** - É assim....tem fases. Eu às vezes comunico com ele como se ele não tivesse nada, que não é deficiente (risos), como se estivesse a comunicar com os outros meninos de casa os meus filhos, então eu falo normalmente e tem vezes que ele percebe e reage e tem vezes que ele não percebe isso, é por fases. Uma das coisas muito espantosas foi ontem, terminamos de jantar, então o meu filho mais velho estava a recolher a mesa e segurou na garrafa de sumo e disse “toma, coloca na geleira” ele receber dirigiu-se a geleira, abriu e colocou, ficamos espantados! Ele fez tudo direitinho, às vezes ele faz. Ficamos todos radiantes, todos contentes porque ele colaborou muito bem, percebeu e quando a gente diz para ele qualquer coisinha “faz isto”, “traz aquilo” tem vezes que ele não percebe fica assim a olhar para ti...como se estivesse perdido, tem vezes que ele percebe e faz direitinho.

**Entrevistador** - E consigo? Como é que ele comunica consigo? Quando quer alguma coisa, que tipo de manifestações é que ele faz?

**Entrevistado** - Por mais que eu não esteja interessada ele insiste, insiste e grita e faz birra e te puxa e eu faço resistência “ não eu não saio daqui, deixa-me estar aqui, vai buscar tu!”Ele puxa-me, leva-me para a cozinha ou para o quarto ou onde estiver a coisa que ele quer e diz “ahah!”

**Entrevistador** - Em que tipo de situações é que ele mais faz isso?

**Entrevistado** - Quando quer comer, quando quer sair para a rua, ou então quando está a sentir frio. Muitas vezes está assim só com uma camisolinha e está a sentir frio, estamos no sofá ele puxa a minha manta para se cobrir e eu digo “ não é só para mim” e ele puxa a manta eu puxo e estamos na brincadeira de quem é que vai ficar com a mantinha. Ele acaba puxando e eu acabo cedendo.

**Entrevistador** - E faz isso só com a mãe ou faz com todos?

**Entrevistado** - Não, faz com todos.

**Entrevistado** - Quando interage ou comunica consigo é para dizer o quê?

**Entrevistado** - É isso, ou quer comer, ou quer sair para a rua ou está com frio ou quer qualquer coisa, ou quer abraços. Às vezes ele gosta de beijinhos, de carinhos.

**Entrevistador** - O seu filho costuma fazer-lhe pedidos? Pode dar-nos exemplos de pedidos?

**Entrevistado** - O pedido que ele mais faz é quando quer ir para a rua. Muitas vezes estamos a sair e queremos que ele fique. A forma de ele pedir se expressa mais pelo rosto. Quando a gente diz “não tu ficas, ele faz um olhar de tristeza”. Desistimos e ele vai connosco, a esse olhar de tristeza nenhum pai resiste.

**Entrevistado** - Ele só pede para ir para a rua?

**Entrevistado** - Sim e as coisas de necessidades básicas, comer, brinquedos e sair para rua. Nós estamos num apartamento e antes de virmos para aqui vivíamos num apartamento no Magoito. Era fácil ele abrir a porta da sala e está logo no quintal porque ele gosta de espaço de ar livre. No apartamento estamos a notar que é uma cadeia para ele, então quando vê alguém abrir a porta para ir para a rua ele também quer sair para a rua. Ele gosta muito de espaço livre não de estar preso em quatro paredes.

**Entrevistador** - Como é que ele expressa as suas necessidades?

**Entrevistado** - Através do puxar para mostrar o que ele quer.

**Entrevistador** - Em que tipo de circunstâncias o faz?

**Entrevistado** - É isso que acabei de dizer, quer ir para a rua, quer comer, quer alguma coisa que ele não consegue alcançar e estiver num sítio alto ele pede.

**Entrevistador** - Se vocês forem ao supermercado ele costuma fazer pedidos?

**Entrevistado** - Ah... ele tira iogurtes, bolachas, essas coisinhas.

**Entrevistador** - E não pede?

**Entrevistado** - Não, ele tira, não pede. Se estiver alguém num sítio a comer ele puxa a mãe ou o pai para ir pedir a coisa. Imagine que estamos a passar na rua e paramos. Se tiver

alguma criança a comer iogurte ou bolachas e ele quer, ele não vai pessoalmente pedir. Ele vai puxar para tu ires buscar. O que eu notei no meu filho é que ele não tem aquele sentido de segurança, ele é inseguro.

**Entrevistado** - Quais são as expectativas em relação à comunicação do seu filho?

**Entrevistado** - É assim... durante muito tempo quando era mais pequenino ele falava.

**Entrevistador** - Que palavras é que ele dizia?

**Entrevistado** - Papá, mamã, não, dá, toma e me lembro como se fosse hoje que ele cantava. Quando estivesse a passar publicidade na televisão “papapapapa, papapapapa”, aquela do cerelac ele gostava muito, ficava radiante e cantava dizia “papapapapa” . Depois, da noite para o dia as coisas alteraram e deu muitas dores de cabeça para a gente chegar até esse diagnóstico. Estávamos a pensar que ficou surdo e não foi fácil de diagnosticar a perturbação autista. A gente nota que ele agora já solta alguns sons, eu penso que com uma boa terapia da fala, a gente tem é falta de meios financeiros porque se tivéssemos púnhamos diariamente terapia da fala no particular.

**Entrevistador** - Tem expectativas a que ele venha a falar?

**Entrevistado** - É assim... para mim a minha maior expectativa é que ele perceba, porque ele percebendo as coisas é fácil se comunicar com ele. A minha maior expectativa é que ele perceba. Eu noto que às vezes ele percebe e às vezes não. Ele está muito melhor do que há uns anos atrás, porque antes ele não percebia nada! Se ele perceber que quer fazer xixi ou fazer cocó então é fácil, se dirige ao quarto de banho e ele faz. A minha preocupação é que ele perceba. Antigamente era difícil lidar com ele, não o entendíamos nem ele nos entendia! Agora que o estamos a entender e ele a nós, está a ser mais fácil porque vai ser fácil lidar com ele se ele perceber as pessoas em geral.

**Entrevistador** - E os desejos que você tem em relação à comunicação dele?

**Entrevistado** - Era que ele falasse (risos)...para lhe ser sincera quando estou assim a falar com ele não sei se é por ser mãe eu esqueço-me que ele não fala e que ele tem limitações na perceção. Quando ele não reage é quando eu caio em mim e penso 2ah ele não percebe!”. Fico um tanto o quanto triste com o coração apertado.

**Entrevistador** - Gostava que ele melhorasse as suas capacidades, particularmente a nível do modo como ele comunica convosco?

**Entrevistado** - Sim, gostava. Gostava que ele tivesse a comunicação verbal, mas eu penso que para isso acontecer ele tem que perceber porque se a deficiência está no cérebro na maneira como ele recebe a mensagem então fica um pouco difícil ele interagir verbalmente porque eu noto quando ele percebe as coisas ele faz mesmo sem falar.

**Entrevistador** - Pode explicar-nos porquê? Porque é que gostava que ele melhorasse as capacidades comunicativas?

**Entrevistado** - É assim... para lhe ser sincera porque é mais fácil para lidar com as pessoas lá fora. Muitas das vezes nós estamos em convívios, quando o meu filho se afasta e está junto de pessoas que não conhece as pessoas falam com ele e ele não consegue falar. As outras pessoas “ ah mas ele não fala”, as pessoas ficam aflitas e eu gostaria que ele falasse porque ele está muito tempo fora da gente na escola. Nós temos o hábito de na hora de jantar perguntar o que almoçaram como foi na escola os outros irmãos falam e contam “a professora fez isso, o aluno fez aquilo” nós também gostaríamos de ouvir dele. Acontecem muitas coisas que a gente vem ouvindo que é sempre bom ouvir das crianças. Muitas vezes, chega da escola aborrecido e com birras e como ele não sabe falar não é desconfiar das pessoas mas... a gente preferia que ele falasse e contasse e como não fala nos deixa com o coração apertado. Isso não deixa nenhum pai confortável, sobretudo num mundo como hoje.

**Entrevistador** - Pode descrever-nos quais são as dificuldades que sente na comunicação com o seu filho?

**Entrevistado** - Eu não sinto quase dificuldades na comunicação com o meu filho. Sinto algumas mas é quando ele está a fazer birras porque é assim, eu dou conta quando ele está a fazer birras, aos poucos eu vou percebendo. À medida que os anos vão passando eu já não estou a ter muita dificuldade em me comunicar com ele. Às vezes quando é birra de malandrice leva mesmo um estalo (risos) e fica descontrolado e assim quase perdido. Às vezes noto que o motivo da birra dele é que também ele não se percebe, fica baralhado e depois a gente também não o percebe e ele fica irritado, dá-lhe muita frustração.

**Entrevistador** - Sente alguma necessidade específica a nível da comunicação com o seu filho que queira partilhar connosco?

**Entrevistado** - A necessidade que eu sinto é de o ouvir a falar expressar o que acontece quando a gente está ausente dele.

**Entrevistador** - Há mais alguma informação que queira partilhar ou tem alguma questão a colocar-nos?

**Entrevistado** – Não, com relação à comunicação a única coisa que eu gostaria era de incentivar vocês como educadoras dele é mesmo a Terapia da Fala. Eu como mãe tenho esperança ainda que as coisas sejam bem óbvias que nunca irá acontecer, mas toda a mãe tem esperança. Quando eu me lembro, como se fosse hoje há dois anos atrás fomos fazer Terapia da Fala particular aqui em Mira Sintra mas não temos bagagem para continuar a custear a Terapia da Fala particular, mas a médica que avaliou diz que ele tem potencial que muito bem trabalhado pode falar, mas tinha de ser todos os dias trabalhar. Agora está aqui assim com esse apoio escolar que também penso que não é todos os dias.

**Entrevistador** - Finalizamos a entrevista. Agradeço a disponibilidade dispensada.

**Entrevistado** - Obrigado.

ANEXO 11

Análise de Conteúdo da entrevista à mãe do A2

<b>BLOCOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Perceção sobre gostos e preferências	Gostos e preferências	Situações e alimentos que desagradam o aluno	Não gosta de estar parado	2
			Não gosta de cenouras e ervilhas	1
		Preferências alimentares	Até aos cinco anos só gostava de comer leite, iogurte e bolachas	1
			Agora gosta de comer quase tudo	4
		Brincadeiras preferidas	Gosta de mexer em objetos com as mãos	1
			Gosta de jogar à bola com as mãos	2
			Gosta de movimento, de saltar	4
		Gostos por objetos	O objeto preferido é a bola	3
			Gosta de todos os brinquedos.	1
		Perceção sobre as Competências comunicativas do filho	Competências comunicativas	Opinião sobre as capacidades comunicativas
Tem a capacidade de perceber o que quer	1			
Antes não apontava para o que ele queria	1			
Às vezes, percebe e reage	4			
Às vezes olha para o adulto como se estivesse perdido	1			

			Não usa a fala para comunicar	7	
			Sabe indicar o que quer	1	
			Formas de comunicação não simbólicas usadas pelo aluno para expressar as suas necessidades	Mostra ao adulto o que quer	1
				Tira coisas que quer, se estiverem ao seu alcance	1
				Aponta para indicar o que quer	1
				Puxa o adulto	10
				Grita	1
				Faz birras	2
			Formas de comunicação simbólicas usadas pelo aluno para expressar as suas necessidades	diz "ahah"	1
Perceção sobre as Competências comunicativas do filho	Funções comunicativas	Razões que levam o aluno a comunicar com a mãe.	Quando quer comer	4	
			Quando quer ir para a rua	4	
			Quando está com frio	4	
			Quando quer algo insiste até lhe darem o que quer	2	
			Quando quer brinquedos	1	
			Quando tem necessidades básicas	1	
			Quando quer abraços	1	
		Formulação de pedidos	Não pede, tira	3	
			Não pede pessoalmente	1	

	Contextos comunicativos	Circunstâncias em que expressa as suas necessidades	Quando quer alguma coisa que não consegue alcançar	1
			Quando quer algo insiste	2
	Comunicação entre mãe e filho	Comunicação entre mãe e aluno	Falo normalmente	4
			Antigamente não o percebíamos	1
			Agora percebemo-lo	2
	Compreensão da linguagem oral	Capacidade de compreensão da linguagem oral	Às vezes ele não percebe	3
			Antes não percebia nada	2
			Às vezes ele percebe	3
	Dados de anamnese sobre capacidades comunicativas	Capacidades comunicativas do aluno em criança	Falou durante muito tempo	1
			Em pequenino falava	1
			Dizia papá, mamã, não, dá e toma.	1
			Cantava	4
			Gostava da canção do “cerelac”	1
	Expectativas, necessidades e desejos da mãe face à comunicação do filho	Necessidades sentidas	Como melhorar as competências comunicativas	Uma boa terapia da fala ajudaria
Uma médica avaliou-o e disse que ele tinha potencial para vir a falar, mas tinha que ter terapia da fala todos os dias				1
Gostaria de incentivar as professoras em relação à terapia da fala				1
Se tivesse recursos financeiros o aluno teria terapia				2

			da fala particular diariamente	
	Expectativas da mãe	Expectativas em relação à comunicação	Tenho expectativas que ele perceba	3
			Gostava que ele melhorasse as capacidades comunicativas	1
			Gostava que ele tivesse comunicação verbal	4
			Sinto necessidade de o ouvir falar e expressar o que acontece quando a família não está presente.	1
			Como mãe tenho esperança que ele fale, embora seja óbvio que nunca irá falar	1
			Se ele perceber as coisas é mais fácil comunicar com ele	1
			Quando está junto de outras pessoas as pessoas não falam com ele,	1
			As outras pessoas dizem “ah	1
			As pessoas ficam aflitas	1
			Os outros irmãos falam e contam	1
Perceção sobre as Dificuldades que sente na comunicação com o filho	Dificuldades da mãe	Dificuldades sentidas pela mãe na comunicação com o filho	Quase não sinto dificuldades	2
			Sinto algumas dificuldades quando faz birras	1

## ANEXO 11

Síntese dos dados relativos ao aluno A1 (antes do projeto)

<b>Nome: A1</b>	<b>Idade: 7 anos (em janeiro de 2011)</b>
<b>Caraterísticas comportamentais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz “birras “ com muita frequência, chora, atira-se para o chão quando é contrariado ou quando não consegue fazer algo.</li><li>- Tem dificuldades em esperar pela sua vez.</li><li>- Apresenta dificuldades no envolvimento de pequenas brincadeiras com colegas.</li><li>- Manifesta com frequência um comportamento hipercinético.</li><li>- É afetuoso e meigo, gosta de dar e receber carinho, embora só o faça quando o seu comportamento está controlado, ou seja, quando não faz “birras”, quando não se atira para o chão e se auto agride.</li></ul>	
<b>Comunicação/ Interações:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Revela dificuldades em estar em grupo. Quando está junto dos seus pares a sua interação é muito restritiva.</li><li>- Tem linguagem oral, no entanto, é quase sempre ecolália. Utiliza vocabulário descontextualizado.</li><li>- Apresenta um elevado número de estereotípias verbais, por exemplo: “diz bom dia”, “vais trabalhar”, “senta”, “queres ir ao recreio”, “queres ir ao computador”, “queres banana”, etc.</li><li>- Tem facilidades em perceber mensagens orais.</li><li>- Procura os colegas para brincar, falar ou pedir algo, no entanto, procura os adultos.</li><li>- Solicita, com muita frequência a atenção dos adultos a Sala de Ensino Estruturado.</li><li>- Inicia a conversação com os adultos verbalmente e sempre para efetuar pedidos como, “ já podes” para perguntar já posso, “jogar à bola”, “rua” para dizer recreio, “carrinha” para manifestar que quer ir embora e “lanchar”.</li><li>- Faz escolhas entre alimentos, jogos de computador e os sabores dos sumos (sumo de pacote “bongo”).</li></ul>	

## ANEXO 12

Síntese dos dados relativos ao aluno A1 (depois do projeto)

<b>Nome: A1</b>	<b>Idade: 8 anos (em julho de 2011)</b>
<b>Caraterísticas Comportamentais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Reduziu significativamente os comportamentos disruptivos em que manifestava “birras”, choro, auto agressão e gritos. Quando é contrariado já consegue negociar com o adulto.</li><li>- É capaz de esperar pela sua vez, sem fazer birras.</li><li>- Envolve-se em pequenas brincadeiras com os pares, mas ainda por períodos reduzidos de tempo.</li><li>- O comportamento hipercinético é pouco frequente.</li><li>- Diminuíram significativamente os comportamentos disruptivos como fazer “birras”, atirar-se para o chão e auto agredir-se.</li></ul>	
<b>Comunicação/ interações:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Gosta de estar em grupo. Melhorou a sua interação quando está junto dos seus pares, já é capaz de brincar junto dos mesmos, jogar computador com os mesmos, respeitando a sua vez de jogar.</li><li>- Aumentou o seu vocabulário expressivo (em termos de linguagem oral) diminuindo significativamente a ecolália.</li><li>- Já usa a 1ª pessoa do singular para pedir algo, por ex: “ Eu quero lanchar”.</li><li>- Manifesta melhor nível de compreensão da linguagem oral, revelando mais facilidades em receber/ compreender mensagens orais.</li><li>- Procura os pares para brincar ou pedir algo, porém, continua a procurar mais vezes os adultos.</li><li>- Solicita, com mais frequência a atenção dos adultos da Sala de Ensino Estruturado e de toda a escola, com comportamentos socialmente adequados (Diz bom dia, pede o que deseja, despede-se dos adultos e colegas).</li><li>- Inicia a conversação com os adultos através dos símbolos do SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) sem ajuda do adulto. Recorre também à linguagem oral, utilizando pequenas frases estruturadas como por exemplo:” Eu quero bolinhas de sabão”.</li><li>- Faz escolhas entre alimentos e atividades que quer realizar.</li></ul>	

ANEXO 13

Síntese dos dados relativos ao aluno A2 (antes do projeto)

<b>Nome: A2</b>	<b>Idade: 8 anos (em janeiro de 2011)</b>
<b>Caraterísticas comportamentais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Foge da sala de Ensino Estruturado</li><li>- Apresenta estereotípias motoras com objetos ou bonecos que tenham um cordel (fio).</li><li>- Faz contacto visual com os outros ocasionalmente.</li><li>- Tem alterações comportamentais constantes (riso, choro, agressividade, bate, arranha, empurra).</li><li>- Consegue estar sentado em pequeno grupo por períodos de cerca de trinta minutos.</li></ul>	
<b>Comunicação/ interações:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunica através de formas não verbais (gestos, expressões faciais, etc.)</li><li>- Manifesta sentimentos de alegria, tristeza, inquietação e ciúmes dos colegas através de “guinchos”, sorrisos e choro.</li><li>- Recorre às vocalizações (sons diversos e gritos) para indicar que tem fome.</li><li>- Compreende instruções verbais simples (arruma, dá, senta)</li><li>- Sorri ou vocaliza em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável.</li><li>- Procura os adultos para pedir algo (puxa pela mão e conduz o adulto ao que quer).</li><li>- Aproxima-se dos colegas, observando o que eles estão a fazer.</li><li>- Senta-se ao lado de um colega no computador, no entanto, não interage.</li></ul>	

## ANEXO 14

Síntese dos dados relativos ao aluno A2 (depois do projeto)

<b>Nome: A2</b>	<b>Idade: 9 anos (em julho de 2011)</b>
<b>Caraterísticas comportamentais :</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Foge da sala de Ensino Estruturado com menos frequência.</li><li>- Apresenta estereotipias motoras com objetos ou bonecos que tenham um cordel (fio) mas com menos frequência.</li><li>- Faz contacto visual com os outros regularmente.</li><li>- Reduziu significativamente as alterações comportamentais constantes.</li><li>- Permanece sentado durante mais de uma hora.</li></ul>	
<b>Comunicação/ interações:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunica através de formas não verbais (gestos, expressões faciais, etc.) e através dos símbolos pictográficos (símbolos do lanche, recreio e brincar).</li><li>- Manifesta sentimentos de zanga, tristeza ou felicidade através de vocalizações</li><li>- Pede para comer através do símbolo pictográfico do lanche</li><li>- Compreende instruções verbais simples (levanta, trabalhar, beber, casa de banho, computador, brincar, trabalhar e aprender).</li><li>- Sorri ou vocaliza e, por vezes, procura o contato físico (toque) em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável.</li><li>- Procura os adultos para pedir algo (puxa pela mão e conduz o adulto ao que quer) com menos frequência desde que iniciou os pedidos do lanche e recreio através dos símbolos pictográficos para a comunicação.</li><li>- Aproxima-se dos colegas, observando o que eles estão a fazer e interage</li><li>- Senta-se ao lado de um colega no computador e interage.</li></ul>	

## QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1-Conheces a sala dos “Corajosos”?

Sim	Não

2-Já foste a essa sala?

Sim	Não

3-O que fizeste lá?

Brinquei ao faz de conta	
Fiz culinária	
Fazer pedidos	
Vi o que os meninos lá fazem	
Outras atividades	
Qual? _____	

5- Se ainda não foste lá gostavas?

Sim	Não

6-O que gostarias de lá fazer?

Jogar no computador	
Brincar ao faz de conta	
Ouvir histórias	
Cantar canções	
Qual? _____	

7- Conheces os meninos que frequentam a sala dos corajosos?

Sim	Não

8- Sabes como eles se chamam?

Sim	Não

Se respondeste sim, diz os que conheces:

\_\_\_\_\_.

9- Costumas brincar com eles?

Sim	Não

Se respondeste sim, diz onde:

No recreio	
Na sala e aula	
Na sala dos corajosos	

Outro local	
Qual? _____	

10- Algum deles é teu amigo?

Sim	Não

11- Como costumam falar com eles?

Uso a fala	
Uso gestos	
Uso imagens	
Não falo com eles	
Porquê? _____	

Muito Obrigado 😊 !!

## ANEXO 17

### Planificação das sessões PECS

#### Fase um

**Objetivos:** Comunicar de forma intencional usando cartões de imagens e estabelecer relação entre o seu comportamento e o que acontece no ambiente

#### Aluno A2

Sessão nº 1, (Repetir 10 ou mais vezes)	Troca de um símbolo por um item desejado, em vários contextos com vários parceiros
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra durante pelo menos oito semanas. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a lanchar o iogurte ou a comer duas bolachas
Objetivos a alcançar com a sessão	- Dar o símbolo ao adulto para obter o item pretendido. - Indicar intencionalmente o(s) item(ns) que pretende
Material necessário	Dois cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"><li>• imagem do copo de iogurte</li><li>• imagem da colher</li><li>• imagem de uma bolacha</li></ul>
Descrição da rotina da atividade	A situação escolhida para iniciar o treino do Sistema PECS foi o lanche porque é a atividade que a criança manifesta mais interesse. O lanche é uma atividade diária e ocorre cerca das 10:15 m da manhã. A atividade do lanche decorre com o aluno sentado numa cadeira e frente a uma mesa.
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	Nesta sessão vamos aumentar o número de pedidos através do pedido de bolachas ou iogurte. Em vez de dar-mos a bolacha inteira ou o boião do iogurte vamos dar a bolacha partida aos pedaços e o iogurte em 4/5 colheres numa taça. Desta forma o aluno se quiser mais terá de pedir o item(s) pretendido (s) através do respetivo cartão e desta forma aumenta o número de pedidos. O aluno estará sentado frente a frente com o adulto e o «coterapeuta» atrás do aluno para lhe dar ajuda física. O aluno terá à sua frente o cartão com a imagem do iogurte ou de uma bolacha, conforme a situação. O adulto tem o iogurte na mão ou a bolacha e apresenta-o visualmente ao aluno. Quando o aluno prestar atenção ao iogurte/bolacha e manifestar desejo em obtê-lo o «coterapeuta» ajuda o aluno a pegar no símbolo com a imagem do iogurte/bolacha e a entregá-lo na mão do outro adulto em troca de duas ou três colher de

	<p>iogurte/um pedaço de bolacha.</p> <p>Quando o aluno entregar na mão o cartão com o símbolo o adulto deverá dizer: “iogurte/bolacha, queres o iogurte/Bolacha”.</p> <p>Exemplos: o aluno quer iogurte, então com a ajuda física do «coterapeuta» o aluno a entrega ao adulto o cartão, este que por sua deverá receber o cartão e deverá dar um reforço verbal: “Queres o iogurte? Então toma o iogurte!” e dá a taça com iogurte ao aluno.</p> <p>O aluno necessita da colher para comer o iogurte, então com ajuda física deverá entregar o cartão da colher ao adulto, este recebe-a e poderá dar um reforço verbal:” Queres a colher, muito bem, então toma a colher” entregando a colher ao aluno.</p> <p>Sempre que o aluno efetuar esses pedidos com sucesso adulto deverá dar reforços/elogios verbais, reforçando a ideia de que o aluno agiu corretamente.</p> <p>Quando o aluno já conseguir trocar a imagem do iogurte/bolacha pelo iogurte/bolacha com os primeiros parceiros, proceder-se-á a algumas trocas para que ele seja capaz de trocar os símbolos com diversos adultos.</p>
<p>Previsão dos comportamentos do aluno</p>	<p>Nas primeiras sessões o aluno provavelmente não conseguirá dar o símbolo ao adulto para obter o item pretendido por meio de uso da imagem para manifestar o seu desejo. Poderá olhar para a imagem mas não perceber que a mesma funciona como forma de comunicar.</p> <p>Tendo em conta que o aluno gosta de trocar carinhos com os adultos que estão perto de si é provável que o aluno comece a “brincar” com o «coterapeuta» ou adulto. Se isso acontecer é necessário travar esses comportamentos.</p>
<p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto deverá ter uma abordagem simples e clara para com o aluno para que este perceba o que é pretendido. O ambiente onde se irão realizar as sessões deverá ser calmo e harmonioso.</li> <li>- À medida que o aluno obtiver progressos o «coterapeuta» irá diminuir as ajudas até chegar à fase em que o aluno já não necessita da ajuda do «coterapeuta».</li> <li>- Importa referir que só se passará para a fase seguinte depois de o aluno realizar com bastante sucesso (80%) esta fase, pelo que se as dez sessões forem insuficientes teremos de alargar o número de sessões.</li> </ul>

## Fase dois: Aumento da espontaneidade no processo comunicativo

### Aluno A2

Sessão nº 2 (Repetir 10 ou mais vezes)	Aumento da espontaneidade no processo comunicativo
Tempo de duração da sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra durante pelo menos 8 semanas. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Objetivos a alcançar com a sessão	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo</li><li>- Comunicar de forma mais espontânea</li><li>- Usar o símbolo colocado no caderno de comunicação (em várias posições) para indicar o que pretende</li><li>- Retirar o símbolo do caderno de comunicação e ir entregá-lo ao(s) parceiro(s) comunicativo(s) que não se encontra exatamente à sua frente, mas um pouco distante.</li></ul>
Material necessário	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"><li>• imagem do copo de iogurte</li><li>• imagem de uma bolacha</li><li>• imagem do almoço</li><li>• dossier</li><li>• velcro</li></ul>
Descrição da rotina da atividade	Espontaneamente, através da troca de cartões o aluno deverá ser capaz de fazer pedidos como lanchar e almoçar. Os cartões com a imagem do lanche e do almoço estarão no seu caderno de comunicação.
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	Nesta fase alargamos os parceiros comunicativos. O aluno deverá entregar o cartão do seu item pretendido a um adulto da Unidade do Ensino Estruturado (professora, assistente operacional, terapeuta da fala). O adulto deverá desenvolver uma rotina diária de sala normal e dar tempo ao aluno para que o mesmo perceba que tem de pedir, se não pedir não tem o que deseja. Quando o aluno pedir algo com o cartão o adulto deverá receber o cartão e dar um reforço verbal, ex: “muito bem, tu pediste ____”. E deverá dar o item pretendido ao aluno.
Previsão dos comportamentos do aluno	É provável que inicialmente o aluno tenha vontade de algo e que já perceba o funcionamento da troca de cartões, no entanto, tenha dificuldades em levar a cabo essa tarefa.
Observações	Nesta fase o aluno tem um caderno de comunicação com poucas figuras, devendo ser acrescentadas à medida que o aluno obtiver progressos. Programamos dez sessões para esta fase, no entanto, só se passará para a fase seguinte depois de o aluno realizar com bastante sucesso (80%) esta fase, pelo que se as dez sessões forem insuficientes teremos de alargar o número de sessões.

**Fase um:** Comunicar de forma intencional usando cartões de imagens e estabelecer relação entre o seu comportamento e o que acontece no ambiente

**Aluno A1**

Sessão nº 1 (Repetir três vezes esta sessão)	Fase um: Troca de um símbolo por um item desejado, em vários contextos com vários parceiros
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra três vezes. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Objectivos a alcançar com as sessões	- Dar o símbolo ao adulto para obter o item pretendido. - Indicar intencionalmente o(s) item(ns) que pretende
Material necessário	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do boião das papinhas de fruta ou iogurte</li> <li>• imagem de uma colher</li> <li>• dossier</li> <li>• velcro</li> </ul>
Descrição da rotina da actividade	A situação escolhida para iniciar o treino do Sistema PECS foi o lanche porque é das actividades que o aluno mais aprecia. O lanche é uma actividade diária e ocorre cerca das 10:15 m da manhã. A actividade do lanche decorre com o aluno sentado numa cadeira e frente a uma mesa.

<p>Descrição das estratégias /actividades a seguir pelo adulto</p>	<p>Nesta sessão vamos aumentar o número de pedidos através do pedido das papinhas de fruta ou iogurte. Em vez de dar-mos o boião da fruta/iogurte vamos colocar 4/5 colheres numa taça. Desta forma o aluno se quiser mais terá de pedir o item(s) pretendido (s) através do respectivo cartão e desta forma aumenta o número de pedidos.</p> <p>O aluno estará sentado frente a frente com o adulto e o «co-terapeuta» atrás do aluno dando apenas uma ajuda física.</p> <p>O aluno terá à sua frente o cartão das papinhas de fruta/iogurte e da colher. Deverá entregar o cartão ao adulto de forma a pedir o que pretende. Inicialmente o «co-terapeuta» dará uma ajuda física, conduzindo a mão do aluno à imagem pretendida e colocá-la na mão do adulto.</p> <p>Exemplos: o aluno quer papinhas de fruta/iogurte, então com a ajuda física do «co-terapeuta» o aluno a entrega ao adulto o cartão, este que por sua deverá receber o cartão e deverá dar um reforço verbal: “Queres papinhas de fruta/iogurte? Então toma as papas de fruta/iogurte!” e dá a taça com papinhas de fruta/iogurte ao aluno.</p> <p>O aluno necessita da colher para comer as papinhas de fruta/iogurte, então com ajuda física deverá entregar o cartão da colher ao adulto, este recebe-a e poderá dar um reforço verbal:” Queres a colher, muito bem, então toma a colher” entregando a colher ao aluno.</p>
<p>Previsão dos comportamentos do aluno</p>	<p>Tendo em conta o comportamento do aluno é provável que o mesmo tire o boião de fruta/iogurte ao adulto sem pedir, bem como o uso da ecolália por exemplo:”o que queres lanchar”.</p> <p>Como o aluno irá ser contrariado de forma a se conseguir que ele entregue o cartão com e se ajuda ao adulto o aluno ficará frustrado e poderá deitar-se ao chão, gritar, entre outros comportamentos desadequados.</p>
<p>Observações</p>	<p>Visto que o A1 tem boas capacidades cognitivas e de imitação julgamos que três sessões são suficientes para adquirir os objectivos desta sessão (fase 1). Pensamos só ser necessário a ajuda do «co-terapeuta» na primeira sessão. Caso o número de sessões estipuladas não sejam suficientes teremos de alargar o número de sessões.</p>

## Fase dois: Aumento da espontaneidade no processo comunicativo

### Aluno A1

Sessão nº 2 (Repetir cinco vezes esta sessão)	Fase dois: Aumento da espontaneidade no processo comunicativo
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra cinco vezes. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Objetivos a alcançar com as sessões	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo</li><li>- Comunicar de forma mais espontânea</li><li>- Usar o símbolo colocado no caderno de comunicação (em várias posições) para indicar o que pretende</li><li>- Retirar o símbolo do caderno de comunicação e ir entregá-lo ao(s) parceiro(s) comunicativo(s) que não se encontra exatamente à sua frente, mas um pouco distante.</li></ul>
Material necessário	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"><li>• imagem do lanche</li><li>• imagem do recreio</li><li>• imagem do computador</li><li>• dossier</li><li>• velcro</li></ul>
Descrição da rotina da atividade	Espontaneamente, através da troca de cartões o aluno deverá ser capaz de fazer pedidos como lanchar e ir ao recreio, ir ao computador. Os cartões com a imagem do lanche e do recreio e do computador estarão no seu caderno de comunicação. Sempre que o aluno desejar realizar pedidos terá de pedir através a troca de cartões.
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	O adulto deverá deixar o aluno pedir. Quando o aluno lhe entregar o cartão do item pretendido deverá dar um reforço verbal, por exemplo:”queres ir ao computador, muito bem pediste, podes ir ao computador. Quando o aluno pedir para ir ao recreio o adulto dera igualmente dar o reforço verbal, por exemplo:”queres ir ao recreio? podes ir ao recreio” e dar-lhe as bolinhas de sabão como recompensa.
Previsão dos comportamentos do aluno	Tendo em conta a espontaneidade do aluno em sistematicamente fazer pedidos verbalmente (“queres o urso branco”, queres ir à rua, queres a bola”), por vezes, o aluno pode-se esquecer de pedir através do cartão, pelo que o adulto deverá lembrar o aluno para pedir.
Observações	Caso o número de sessões estipuladas não sejam suficientes teremos de alargar o número de sessões.

### Fase três: Discriminação de figuras

#### Aluno A1

Sessão nº 3 (Repetir quatro vezes esta sessão)	Fase três: Discriminação de figuras
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra quatro vezes. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Objetivos a alcançar com as sessões	- Alargar os parceiros comunicativos - Discriminar entre dois símbolos (correspondendo um símbolo a um item altamente pretendido e um outro item não pretendido). Gradualmente ir introduzindo múltiplos itens.
Material necessário	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"><li>• imagem do puzzle “na minha casa há”.</li><li>• imagem que representa a atividade de colorir.</li><li>• dossier</li><li>• velcro</li></ul>
Descrição da rotina da atividade	Situação: adulto e aluno sentados frente a frente. O adulto coloca a imagem de um item preferido e de um não preferido do aluno. O aluno terá de fazer a discriminação das figuras e entregar ao adulto o item pretendido.
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	Sentados frente a frente adulto e aluno, o adulto coloca em cima um cartão com a imagem do puzzle “na minha casa há” (preferido da criança) e um cartão que representa a atividade de colorir (atividade que o aluno não gosta). O aluno deverá entregar o cartão da atividade que deseja ao adulto. Se o aluno der o item desejado o adulto dará ao aluno esse item juntamente com elogios reforço verbal ou recompensa. Se o aluno der ao adulto o item não desejado o adulto dá-lhe esse item, de forma a que o aluno perceba a importância de fazer a discriminação correta dos cartões a fim de obter o que deseja.
Previsão dos comportamentos do aluno	Julgamos que nesta fase o aluno já não usará tanto a ecolália e perceberá sem dificuldades que terá de entregar ao adulto o item pretendido para obter o que deseja.
Observações	Caso o número de sessões estipuladas não sejam suficientes teremos de alargar o número de sessões.

## Fase quatro: Estruturação de frases

### Aluno A1

Sessão nº 4 (Repetir quatro vezes esta sessão)	Fase quatro: Estruturação de frases
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra quatro vezes. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Objetivos a alcançar com as sessões	-Ser capaz de elaborar frases - Desenvolver as competências comunicativas - Fazer um pedido específico através do uso conjunto de dois símbolos colocados numa tira de velcro. A frase começa pelo símbolo “EU quero....”
Material necessário	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"><li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li><li>• imagem das bolas de sabão</li><li>• imagem da bola</li><li>• imagem do computador</li><li>• imagem do jogo do urso branco</li><li>• outras imagens</li><li>• dossier</li><li>• velcro</li></ul>
Descrição da rotina da atividade	Situação: adulto e aluno sentados frente a frente com o caderno de comunicação ao meio. O aluno terá de ser capaz de elaborar uma frase.
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	É colocada na barra de frases do caderno de comunicação, (que se pode retirar do caderno para ser mais fácil o treino) o símbolo “eu quero” e terá que escolher o cartão que desejar (bolas de sabão, a bola, computador, jogo do urso branco). O aluno coloca na barra de frases o cartão à frente do “eu quero” o item pretendido, por exemplo:” eu quero bolas de sabão”. Por sua vez o aluno deverá entregar o cartão das bolas de sabão ao adulto, este de seguida entrega-lhe as bolas de sabão. O parceiro comunicativo providencia modelo verbal “Eu quero”, depois faz uma pausa antes de ler o que diz o símbolo que o aluno indicou desejar e segura a tira de cartão com os símbolos e devolve a pergunta ao aluno “Eu quero ...”.
Previsão dos comportamentos do aluno	Julgamos que será difícil para o aluno fazer apenas uma escolha, pelo que será necessário que o adulto dê reforços verbais no sentido de o ajudar a organizar a sua escolha.

Observações	<p>Nesta fase pretendemos que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolva as competências comunicativas</li> <li>- Faça um pedido específico através do uso conjunto de dois símbolos colocados numa tira de velcro. A frase começa pelo símbolo “EU quero...”</li> </ul> <p>Quando o aluno adquirir com sucesso a tarefa do pedido “EU quero” poderemos desenvolver outros pedidos como “EU gosto” “EU vejo”, entre outros.</p> <p>Tendo em conta que o aluno não se sente confortável em ambientes agitados devemos procurar criar um ambiente calmo para que o aluno possa fazer a sua escolha sem interferências.</p>
-------------	--

**Fase cinco:** Responder a perguntas diretas

**Aluno A1**

Sessão nº 5 (Repetir quatro vezes esta sessão)	Fase cinco: Responder a perguntas diretas
Tempo de duração de cada sessão	Prevê-se que esta sessão ocorra quatro vezes. O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a responder a perguntas diretas e o parceiro comunicativo dar ao aluno o item pretendido.
Objetivos a alcançar com as sessões	- Responder a perguntas diretas formuladas pelo parceiro comunicativo.
Material necessário	<p>Cartões com símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo “EU quero”</li> <li>• várias imagens de instrumentos musicais (maracas, pandeireta, sinos, guizos, reco-reco, entre outros).</li> <li>• dossier</li> <li>• velcro</li> </ul>
Descrição da rotina da atividade	Situação: adulto e aluno na aula de expressão musical sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O aluno terá de ser capaz de responder à questão “O que é que tu queres?”
Descrição das estratégias /atividades a seguir pelo adulto	Até esta fase pretendeu-se que o aluno iniciasse pedidos, nesta fase pretende-se que o aluno faça pedidos espontâneos em resposta à questão colocada pelo adulto. O adulto faz a seguinte pergunta ao aluno:” o que é que tu queres?” O aluno deverá ser capaz de colar na barra do caderno de comunicação o que pretende.

Previsão dos comportamentos do aluno	<p>Certamente o aluno vai dizer que quer as maracas, pois é o seu instrumento musical preferido.</p> <p>Pensamos que com o decorrer das sessões nesta fase o aluno efetue a tarefa com sucesso e que os comportamentos indesejáveis tenham diminuído.</p>
Observações	<p>Nesta fase pretendemos alargar os contextos, para que de forma gradual o aluno seja capaz de realizar pedidos e efetuar comunicação fora do contexto da Unidade de Ensino Estruturado.</p> <p>Deve-se procurar promover um ambiente calmo para que o aluno possa realizar a tarefa com sucesso.</p>

## PROTOCOLO DAS SESSÕES

**Fase 1: Como Comunicar****Aluno A1**

Data: 21-02-2011	
Duração	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (co-terapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Imagem do boião das papas de fruta Imagem de uma colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com o adulto e o «co-terapeuta» atrás do aluno dando apenas uma ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos alunos e do aluno: A professora colocou em cima da mesa o boião das papas de fruta e o símbolo das papas de fruta e da colher, imediatamente o aluno disse “fruta”. A professora disse-lhe:” o que é que tu queres?” e imediatamente o aluno esticou o braço/mão para tentar alcançar o boião das papas de fruta. O «co-terapeuta» pegou no braço do aluno e conduziu a sua mão a agarrar no símbolo das papas de fruta e a entregá-lo à professora. A professora recebeu o símbolo e disse-lhe:” muito bem, A1 pediste as papas de fruta” e deu-lhe uma taça com 5 colheres de fruta ao aluno. Em seguida o aluno disse:”colher, colher, colher”. A professora disse:” queres a colher então tens de pedir “ e apontou para o símbolo da colher. O aluno agarrou no símbolo e dobrou-o. O «co-terapeuta» dirigiu a mão do aluno para entregar o símbolo da colher à professora recebeu o símbolo e entregou a colher ao aluno dizendo:” muito bem A1 pediste a colher” o aluno disse:”colher” (ecolália imediata). Após ter terminado de comer olhou para o boião e disse: ”fruta”. A professora disse-lhe:” queres mais fruta?” então dá-me o cartão. O «co-terapeuta» dirigiu o braço do aluno a agarrar no cartão e a entregá-lo à professora, esta recebe o cartão e em troca deu-lhe o resto das papas de fruta, dando um reforço verbal:” muito bem, pediste mais papas de fruta”.</p>
Comportamento do aluno	O aluno mostrou-se colaborador. Com ajuda do «co-terapeuta» efectuou os pedidos dos itens pretendidos. Usou ecolália no seu discurso.
Observações	Nesta sessão aumentamos o número de pedidos através do pedido das papinhas de fruta. Em vez de darmos o boião da fruta colocamos 5 colheres numa taça. Desta forma teve de pedir o item(s) pretendido (s) através do respectivo cartão e desta forma aumentar o número de pedidos.

Data:23-02-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Imagem do iogurte Imagem de uma colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com o adulto e o «coterapeuta» atrás do aluno dando apenas uma ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora colocou em cima da mesa o boião do iogurte, a colher e os respectivos símbolos. O aluno disse para a professora: "queres o iogurte?" Ao que a professora respondeu: "tu queres o iogurte, tens de pedir" e apontou para o símbolo dizendo "dá". O aluno sem ajuda do «coterapeuta» entregou o símbolo à professora. A mesma recebeu o símbolo e em troca deu-lhe uma taça com 5 colheres de iogurte, dizendo: "muito bem, A1 pediste o iogurte, toma o iogurte". O aluno disse: "iogurte". De seguida ia a alcançar a colher sem pedir, pelo que o «coterapeuta» dirigiu-lhe o braço para pegar no símbolo da colher e entregá-lo à professora que recebeu o símbolo e em troca deu-lhe a colher. O aluno depois de comer disse: "iogurte, iogurte, iogurte". A professora disse-lhe: "queres mais iogurte, então pede", apontando para o símbolo. O aluno sem ajuda física entregou o símbolo do iogurte à professora e a mesma em troca deu-lhe o resto do iogurte dizendo-lhe: "muito bem A1 pediste o iogurte aqui tens o iogurte".</p>
Comportamento do aluno	O aluno continuou colaborador. Com e sem ajuda efectuou os pedidos dos itens pretendidos. Continuou a usar ecolália no seu discurso.
Observações	<p>Nesta sessão continuamos a aumentar o número de pedidos através do pedido de iogurte. Em vez de darmos o boião do iogurte colocamos 5 colheres numa taça. Desta forma o aluno aumentou o número de iniciativas de formulação de pedidos.</p> <p>Pensamos que a primeira fase do sistema PECS está apreendida por parte do aluno, no entanto, iremos fazer mais uma sessão para verificarmos se está apreendida plenamente.</p>

Data: 25-02-2011	
Duração	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Imagem do iogurte Imagem de uma colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com o adulto e o «coterapeuta» atrás do aluno dando apenas uma ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora colocou em cima da mesa o boião do iogurte, a colher e os respectivos símbolos. Os símbolos em frente ao aluno e o iogurte afastado. O aluno disse: "iogurte" e a professora disse-lhe: "queres o iogurte, tens de pedir". O aluno olhou para o símbolo e entregou-o à professora que deu uma taça com 5 colheres de iogurte e um reforço positivo dizendo: "muito bem, pediste o iogurte" e o aluno disse: "iogurte". De seguida o aluno disse: "colher, colher, colher...". E a professora disse-lhe: "queres a colher, pede". O aluno agarrou no Símbolo da colher e entregou-o à professora. A professora recebeu o símbolo e em troca deu-lhe a colher dizendo: "pediste a colher, toma a colher". Depois de o aluno comer o iogurte disse: "mais, mais, mais...". A professora disse-lhe: "queres mais iogurte?". O aluno disse: "iogurte" e agarrou no símbolo do iogurte e entregou-o à professora, que recebeu o símbolo e em troca deu-lhe o resto do iogurte dando um reforço verbal positivo.</p>
Comportamento do aluno	Nesta sessão o aluno entregou o símbolo do item (S) pretendidos (s) à professora sem ajuda física. Continuou a usar ecolália no seu discurso.
Observações	Nesta sessão continuamos a aumentar o número de pedidos através do pedido do iogurte. Pensamos ter alcançado esta primeira fase com sucesso.

## Fase 2: Aumento da Espontaneidade

Data:01-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Pedido do Lanche, recreio e computador
Material Utilizado	Cartões com símbolos (SPC) do lanche, recreio, computador Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	<p>Situação 1: Lanche. Em cima da mesa do lanche estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. O aluno sentou-se na mesa para lanchar dizendo: "lanchar". A professora disse-lhe: "queres lanchar, então tens de pedir" apontando para o símbolo do lanche e afastou-se. O aluno agarrou no cartão e atirou-o ao chão, fazendo "birras" e deitou-se para o chão. A professora ignorou este comportamento. O aluno levantou-se e sentou-se outra vez na cadeira de seguida apanhou o símbolo do lanche do chão e dizia: "lanchar, lanchar, lanchar..." ao que a professora respondeu: "A1 queres lanchar, então pede, dá o cartão. O aluno levantou-se do seu lugar e entregou o símbolo do lanche à professora, esta recebeu o símbolo e deu o lanche ao aluno dizendo: "muito bem A1, pediste para lanchar". A seguir ao lanche é rotina os alunos irem ao recreio.</p> <p>Situação 2: O aluno depois de lanchar disse: "rua", ao que a professora respondeu: "queres ir ao recreio tens de pedir". O aluno agarrou no símbolo do recreio e entregou o símbolo à professora, a qual disse ao aluno: "muito bem, pediste para ir ao recreio, podes ir ao recreio".</p> <p>Situação 3: Após o aluno vir do recreio pediu o computador a professora ignorou o pedido do computador, o aluno agarrou no símbolo do computador, dirigiu-se à professora e disse: "queres o computador" a professora respondeu: "tu queres o computador? então dá o cartão", o aluno entregou-lhe o cartão, a professora recebeu-o e disse-lhe: "tu pediste o computador, podes ir ao computador".</p>
Comportamento do aluno	O aluno manifestou algum comportamento desajustado como "birras" e deitar-se ao chão. Percebeu que para poder ter o que deseja tem de pedir através do símbolo, no entanto, foi necessário algum reforço verbal para que o aluno fizesse os pedidos através do cartão.
Observações	Nesta fase pretendemos aumentar a espontaneidade no processo comunicativo e comunicar de forma mais espontânea. Aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo.

Data:3-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado, área do computador e recreio.
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche, recreio e computador
Material Utilizado	Cartões com símbolos (SPC) do lanche, recreio, computador Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	<p>Situação 1: Lanche. Em cima da mesa do lanche estava o caderno de comunicação com os seguintes símbolos: lanche, recreio e computador, sendo as actividades que o aluno mais gosta de fazer, do seu interesse. Depois do aluno lavar as mãos disse: "lanchar" ao que a professora lhe respondeu: "sim, vais lanchar mas tens que me pedir com o símbolo do lanchar". O aluno sentou-se e ficou a olhar para a professora, seguindo-a com o olhar. De seguida foi ao caderno de comunicação e retirou o símbolo do lanche e disse: "lanchar, lanchar". A professora estava afastada do aluno e continuou afastada, ignorando a sua solicitação. O aluno levantou-se, foi junto da professora e entregou-lhe o cartão do lanche, dizendo: "lanchar". A professora recebeu o cartão e disse-lhe: "muito bem A1 pediste para lanchar, então toma o lanche" e deu o lanche ao aluno.</p> <p>Situação 2: Cerca das 10:30 m o A1 terminou uma actividade no espaço Aprender e disse: "arrumar, rua", ao que a professora respondeu: "queres ir ao recreio?". O aluno repetiu a palavra: "recreio". A professora disse: "para ires ao recreio, tens de pedir com o símbolo". O aluno fez birras e deitou-se para o chão, a professora ignorou este comportamento. Passado cerca de 2 minutos o aluno levantou-se do chão, foi ao seu caderno de comunicação e entregou o símbolo do recreio à professora, dizendo: "rua". A professora recebeu o cartão e disse: "muito bem, pediste para ir ao recreio", e disse podes ir ao recreio e de recompensa por realizar o pedido com sucesso deu-lhe as bolinhas de sabão.</p> <p>Situação 3: O aluno estava a trabalhar na área do Trabalhar e pediu o computador, dizendo: "computador". A professora disse-lhe: "terminas a actividade e depois pedes o computador". O aluno terminou a actividade, levantou-se do lugar, foi ao caderno de comunicação, tirou o símbolo do computador e entregou-o à professora. A professora recebeu o símbolo do computador e disse-lhe: "muito bem, A1 pediste o computador, podes ir ao computador" e como recompensa deu-lhe o jogo do "urso branco", pois é o jogo preferido do A1.</p>
Comportamento do aluno	O aluno continuou a manifestar algum comportamento desajustado como "birras" e deitar-se ao chão. Continuou a ser necessário algum reforço verbal para que o aluno fizesse os pedidos através do cartão, no entanto, o aluno já percebeu que para adquirir o item desejado tem de pedir através do símbolo.

Observações	Nesta fase pretendemos aumentar a espontaneidade no processo comunicativo e comunicar de forma mais espontânea. Aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo e foi o que aconteceu, a professora manteve-se mais distante do aluno para que o mesmo a procurasse e lhe entregasse o símbolo.
-------------	--

Data:14-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado, área do computador e recreio.
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche, recreio e computador
Material Utilizado	Cartões com símbolos (SPC) do lanche, recreio, computador Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	<p>Situação 1: Lanche. Depois do aluno lavar as mãos disse:” lanchar, lanchar” ao que a professora respondeu:” sim, vais lanchar”. O aluno sentou-se na mesa central, abriu o caderno de comunicação (que se encontrava em cima da mesa) e entregou o símbolo à professora dizendo:” lanchar”, a professora recebeu o símbolo e disse:” muito bem A1 pediste o lanche, toma o lanche”.</p> <p>Situação 2: Depois de lanchar como é rotina os alunos vão ao recreio. O aluno depois de terminar de lanchar disse:” rua” e a professora ignorou este pedido. O aluno foi ao caderno de comunicação, tirou o símbolo do recreio e entregou-o à professora, esta que recebeu o símbolo e disse:” queres ir ao recreio, muito bem, pediste, podes ir ao recreio” e o aluno pediu bolinhas de sabão. A professora deu-lhe as bolinhas de sabão dizendo:” dou-te as bolinhas de sabão porque pediste para ir ao recreio com o símbolo”.</p> <p>Situação 3: Depois de vir do recreio o aluno disse:” computador” e de seguida foi ao caderno de comunicação tirou o símbolo do computador e entregou-o à professora que recebeu o símbolo e disse-lhe:” muito bem A1 pediste o computador, podes ir ao computador”.</p>
Comportamento do aluno	O aluno não evidenciou o comportamento disruptivo das sessões passadas. Esteve calmo e fez pedidos dos itens desejados através dos respectivos símbolos.
Observações	Tendo em conta a evolução do aluno consideramos que o mesmo concluiu com sucesso a 2ª fase do sistema PECS pelo que iremos passar à fase 3.

### Fase 3: Discriminação de figuras

Data:16-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Puzzle “na minha casa há”.
Material Utilizado	Cartões com símbolos: imagem do puzzle “na minha casa há”. imagem que representa a actividade de colorir. dossier de comunicação fita velcro
Descrição da sessão	Situação: A professora e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender. A professora colocou a imagem de um item preferido do aluno (puzzle “na minha casa há”) e de um não preferido do aluno (colorir uma imagem). A professora perguntou-lhe:” o que é que tu queres fazer?” e o aluno repetiu (ecolália) o que a professora disse. E mais uma vez a professora disse:” escolhe o que é que tu queres fazer?” o aluno atirou com o símbolo do colorir para o chão. A professora mandou-o apanhar o cartão, colocando-o em frente ao aluno outra vez e mais uma vez perguntou:” o que é que tu queres fazer?”. O aluno agarrou no item pretendido que foi o símbolo do puzzle:” na minha casa há” e entregou-o à professora, dizendo “escova de dentes” (é assim que o aluno chama ao puzzle). A professora recebeu o símbolo e deu o reforço verbal positivo:” muito bem A1 pediste o puzzle, tu gostas do puzzle, vamos fazer o puzzle”.
Comportamento do aluno	Inicialmente o aluno tentou alguma resistência atirando o símbolo para o chão do item não pretendido, porém depois conseguiu colaborar na actividade e conseguiu discriminar o símbolo do item pretendido e do não pretendido.
Observações	Nesta 3ª fase pretendemos alargar os parceiros comunicativos e a discriminação entre dois símbolos (correspondendo um símbolo a um item altamente pretendido e um outro item não pretendido). Gradualmente ir introduzindo múltiplos itens. Pareceu-nos que o aluno fez a discriminação das figuras e entregou ao adulto o item pretendido. Gradualmente iremos introduzindo múltiplos itens.

Data:18-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora e Terapeuta da Fala
Atividade desenvolvida	Computador
Material Utilizado	Cartões com símbolos: Símbolo do puzzle “na minha casa há” Símbolo do colorir Símbolo do computador Símbolo da plasticina Dossier de comunicação Barra do caderno de comunicação fita velcro
Descrição da sessão	Situação: A professora, Terapeuta da Fala e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender. A Terapeuta colocou dois símbolos de duas actividades altamente desejadas (puzzle e computador) pelo aluno e dois símbolos de actividades que o aluno não gosta de realizar (plasticina e colorir). O aluno agarrou no símbolo do computador entregou-o à professora e disse-lhe:”queres computador?”A professora recebeu o símbolo e disse:” A1 queres o computador, muito bem pediste, podes ir ao computador”.
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, não fez birras nem manifestou problemas no comportamento. Embora fizéssemos esta atividade com dois adultos o A1 não estranhou, no entanto, comunicou mais com a professora.
Observações	Nesta 3ª fase pretendemos que o aluno faça a discriminação entre dois símbolos (correspondendo um símbolo a um item altamente pretendido e um outro item não pretendido). Nesta sessão introduzimos mais dois símbolos. O aluno fez a discriminação das figuras sem dificuldade, entregando à professora o seu item mais pretendido. Na próxima sessão iremos introduzir mais dois símbolos.

Data: 22-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Bolinhas de sabão
Material Utilizado	Cartões com símbolos: Símbolo do puzzle “na minha casa há” Símbolo do colorir Símbolo do computador Símbolo da plasticina Símbolo das bolinhas de sabão Símbolo do recortar (tesoura) Dossier de comunicação Barra do caderno de comunicação fita velcro
Descrição da sessão	Situação: A professora e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender. A professora colocou três símbolos de duas actividades altamente desejadas (puzzle, computador e bolinhas de sabão) pelo aluno e dois símbolos de actividades que o aluno não gosta de realizar (plasticina, colorir e recortar) em frente ao aluno. O aluno agarrou no símbolo das bolinhas de sabão e entregou-o à professora e disse-lhe: “bolinhas, bolinhas, queres as bolinhas?” A professora recebeu o símbolo e disse: “A1 queres as bolinhas de sabão, muito bem pediste, toma as bolinhas de sabão”.
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, não fez birras nem manifestou problemas no comportamento.
Observações	A fase 3 do sistema PECS foi atingida com sucesso, pelo que iremos passar à fase do 4 do referido sistema.

#### Fase 4: Estruturação de frases

Data: 24-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Estruturação de frases. Bolinhas de sabão
Material Utilizado	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> <li>• imagem das bolas de sabão</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem da bola</li> <li>• imagem do computador</li> <li>• imagem do jogo do urso branco</li> <li>• imagem do puzzle “na minha casa há”</li> <li>• imagem do jogo das molas</li> <li>• dossier</li> </ul> <p>Velcro</p>
Descrição da sessão	<p>Situação: A professora e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender.</p> <p>A professora colocou na barra de frases do caderno de comunicação, (que se pode retirar do caderno para ser mais fácil o treino) o símbolo “EU quero” e em frente ao aluno os seguintes símbolos: bolas de sabão, a bola, computador, jogo do urso branco, puzzle “na minha casa há” e jogo das molas. O aluno agarrou no símbolo das bolas de sabão e ia entregá-lo à professora, mas a professora disse-lhe:” coloca à frente do eu quero” apontando para o lugar na barra de frases do caderno de comunicação à frente do “Eu quero”. A professora perguntou-lhe:” o que é que tu queres?”. O aluno entregou o cartão das bolas de sabão ao adulto, esta recebeu o símbolo das bolas de sabão e providenciou o modelo verbal “Eu quero”, depois fez uma pausa antes de ler o que diz o símbolo que o aluno indicou desejar e segurou na tira de cartão com os símbolos devolvendo a pergunta ao aluno “Eu quero ...”. O aluno disse:” Eu quero bolinhas de sabão”. A professora deu-lhe as bolinhas de sabão dando o reforço verbal positivo:” muito bem A1 disseste a frase toda eu quero as bolinhas de sabão”.</p>
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, não fez birras nem manifestou problemas de comportamento.
Observações	Pretendemos que o aluno seja capaz de retirar o símbolo “Eu quero”, colocá-lo na barra de frases, seguindo-se do item desejado, retirar a barra e entregá-la à professora.

Data:25-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Brincar com bolinhas de sabão
Material Utilizado	<p>Cartões com símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> <li>• imagem das bolas de sabão</li> <li>• imagem da bola</li> <li>• imagem do computador</li> <li>• imagem do jogo do urso branco</li> <li>• imagem do puzzle “na minha casa há”</li> <li>• imagem do jogo das molas</li> <li>• dossier</li> </ul> <p>velcro</p>
Descrição da sessão	<p>Situação: A professora e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender com o caderno de comunicação a meio.</p> <p>A professora colocou o símbolo do “ Eu quero” na barra do caderno de comunicação. O aluno escolheu o símbolo das bolas de sabão e colocou o símbolo na barra do caderno de comunicação em frente ao símbolo “Eu quero”. A professora disse-lhe:” Tu queres ...” e o aluno entregou o símbolo das bolinhas de sabão à professora. Esta recebeu o símbolo e deu as bolas de sabão ao aluno. A professora disse:” Eu quero” e fez uma pausa antes de ler o que dizia o símbolo devolvendo a pergunta ao aluno:”Eu quero” e o aluno disse:” bolinhas de sabão”. A professora deu o reforço verbal positivo dizendo:” muito bem A1 disseste a frase podes ir brincar com as bolas de sabão”.</p>
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, não fez birras nem manifestou problemas no comportamento.
Observações	Na próxima sessão vamos introduzir o símbolo do “Eu gosto”

Data: 30-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Estruturação de frases Jogar à bola
Material Utilizado	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU gosto”</li> <li>• imagem da bola</li> <li>• imagem do computador</li> <li>• imagem do jogo do urso branco</li> <li>• imagem do puzzle “na minha casa há”</li> <li>• imagem do jogo das molas</li> <li>• dossier</li> </ul> velcro
Descrição da sessão	Situação: A professora e o aluno estiveram sentados frente a frente na área do Aprender com o caderno de comunicação a meio. A professora colocou o símbolo do “ Eu gosto” na barra do caderno de comunicação. O aluno escolheu o símbolo da bola e colocou o símbolo na barra do caderno de comunicação em frente ao símbolo do “Eu gosto”. A professora disse:” Eu gosto” e fez uma pausa antes de ler o que dizia o símbolo devolvendo a pergunta ao aluno:”Eu gosto” e o aluno disse:” Eu gosto bola”. A professora deu o reforço verbal positivo dizendo:” muito bem A1 disseste a frase podes jogar coma bola”.
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, foi muito colaborante. Demorou muito tempo a dizer a frase “ Eu gosto bola”.
Observações	Nas próximas sessões iremos alargar os contextos e os parceiros comunicativos.

#### Fase 5: Responder a perguntas diretas

Data: 04-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Sala de aula do regular, aula de Expressão musical
Pessoas Presentes	Professora da UEE e Professor de Expressão musical
Atividade desenvolvida	Tocar com as maracas
Material Utilizado	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem das maracas</li> <li>• imagem da pandeireta</li> <li>• imagem do reco-reco</li> <li>• imagem dos guizos</li> <li>• imagem do jambé</li> <li>• imagem das clavas</li> <li>• dossier</li> </ul> <p>velcro</p>
Descrição da sessão	Situação: Professor de música e aluno na aula de expressão musical sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O professor perguntou ao aluno “o que é que tu queres?”. O aluno agarrou no símbolo das maracas e colocou-o na barra do caderno de comunicação à frente do “Eu quero” e disse:” Eu quero maacas”. O professor disse-lhe:” tu queres as maracas? então toma as maracas”.
Comportamento do aluno	O aluno este bem, foi colaborante e não estranhou o facto de realizar esta escolha com o professor de música.
Observações	A professora da Unidade deu orientações ao professor de música mas não participou ativamente nesta atividade.

Data:06-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Sala de aula do regular, aula de Expressão musical
Pessoas Presentes	Professora da UEE e Professor de Expressão musical
Atividade desenvolvida	Tocar com as clavas
Material Utilizado	<p>Cartões com símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> <li>• imagem das maracas</li> <li>• imagem da pandeireta</li> <li>• imagem do reco-reco</li> <li>• imagem dos guizos</li> <li>• imagem do jambé</li> <li>• imagem das clavas</li> <li>• dossier</li> </ul> <p>velcro</p>
Descrição da sessão	Situação: Professor de música e aluno na aula de expressão musical sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O professor perguntou ao aluno “o que é que tu queres?”. O aluno agarrou no símbolo das clavas e colocou-o na barra do caderno de comunicação à frente do “Eu quero” e disse:” Eu quero clavas”. O professor disse:” muito bem, A1 toma as clavas”.

Comportamento do aluno	O aluno apresentou um comportamento normal não estranhou o facto de mudar de parceiro comunicativo, neste caso o professor de música.
Observações	O aluno demorou muito tempo (+/- 1 minuto) a dizer o “Eu quero”.

Data:27-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Biblioteca (que funciona como ginásio).
Pessoas Presentes	Professora de educação especial e Professor de Educação Física
Atividade desenvolvida	Jogar com a bola
Material Utilizado	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> <li>• imagem da bola</li> <li>• imagem da corda</li> <li>• imagem dos pinos</li> <li>• imagem do arco</li> <li>• dossier</li> </ul> Velcro
Descrição da sessão	Situação: Professor de educação física e aluno na aula de educação física sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O professor perguntou ao aluno “o que é que tu queres A1?”. O aluno agarrou no símbolo da bola e colocou-o na barra do caderno de comunicação dizendo:” Eu quero a bola”, ao que o professor disse:” queres a bola, toma a bola”.
Comportamento do aluno	O aluno apresentou um comportamento normal não estranhou o facto de mudar de parceiro comunicativo, neste caso o professor de educação física.
Observações	

Data: 28-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Biblioteca (que funciona como ginásio).
Pessoas Presentes	Professora de educação especial e Professor de Educação Física
Atividade desenvolvida	Jogar com o arco
Material Utilizado	Cartões com símbolos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem do símbolo SPC “EU quero”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem da bola</li> <li>• imagem da corda</li> <li>• imagem dos pinos</li> <li>• imagem do arco</li> <li>• dossier</li> </ul> <p>Velcro</p>
Descrição da sessão	Situação: Professor de educação física e aluno na aula de educação física sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O professor perguntou ao aluno “o que é que tu queres A1?”. O aluno agarrou no símbolo do arco e colocou-o na barra do caderno de comunicação dizendo:” Eu quero o aco”, ao que o professor disse:” queres o arco, toma o arco”.
Comportamento do aluno	O aluno está muito bem. Conseguiu fazer a escolha sem hesitação. Disse “aço” em vez de “arco” por dificuldades de articulação.
Observações	O aluno alcançou a 5ª fase do PECS com sucesso.

#### Fase 6: Respostas e Comentários espontâneos

Data: 02-05-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado Sala de aula do regular (aula de música) Biblioteca (aula de educação física)
Pessoas Presentes	Professora da UEE Professor de música Professor de educação física
Atividade desenvolvida	Jogo no computador Tocar um instrumento musical Jogar com a bola
Material Utilizado	Dossier de comunicação dividido por categorias e com duas secções de símbolos do material que o aluno utiliza na aula de música e educação física.
Descrição da sessão	<p>Situação 1 : Unidade de Ensino Estruturado. Depois de terminar o seu trabalho na área do Trabalhar a professora perguntou:” e agora o que é que tu queres?” O aluno disse:” eu quero” e não terminou a frase. De seguida abriu o caderno de comunicação, colocou o símbolo do computador à frente do símbolo “Eu quero” na barra de frases do caderno de comunicação, e entregou essa barra à professora e disse:” eu quero computador” . A professora recebeu a barra da frase elaborada pelo aluno e disse:” muito bem A1 podes ir ao computador”.</p> <p>Situação 2: Aula de educação musical. O aluno deslocou-se para a aula de</p>

	<p>expressão musical acompanhado pela professora da Unidade e levou o seu caderno de comunicação. O professor de música perguntou-lhe:” A1 o que é que tu queres tocar?” O aluno ficou pensativo e disse:” eu quero” mas não terminou a frase. De seguida tirou o símbolo das clavas do caderno de comunicação, colocou-o à frente do Símbolo “Eu quero” na barra de frases do caderno de comunicação e disse:” Eu quero clavas”. O professor de música disse:” muito bem A1, toma as clavas”.</p> <p>Situação 3: Aula de educação física. O professor perguntou-lhe:” O que é que tu queres?”. O aluno disse:” eu quero a bola”. O professor não disse nada. Assim, o aluno colocou o símbolo da bola à frente do “Eu quero” na barra de comunicação, entregando-a ao professor disse:” Eu quero a bola”. O professor deu-lhe a bola.</p>
Comportamento do aluno	<p>O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave “eu quero” o item preferencial, no entanto, na aula de educação física apenas disse verbalmente não entregando a barra de frases ao professor, mas o professor não se manifestou e imediatamente o aluno entregou-lhe o símbolo do item preferido. O aluno percebeu que para além de utilizar o “eu quero” tem de dar a barra de frases ao adulto, caso contrário não recebe o item pretendido.</p> <p>Na aula de educação musical o aluno ia responder verbalmente o que queria fazer, no entanto, parou de falar e colocou o símbolo do item preferido na barra de frases e entregou ao professor.</p>
Observações	<p>Nesta fase pretendemos que o aluno já seja capaz de comunicar com várias pessoas, utilizando a frase chave “eu quero”, “eu vejo” ou “ eu ouço”. Nesta primeira sessão da 6ª fase do PECS o aluno comunicou com 3 pessoas diferentes, com sucesso.</p>

Data: 04-05-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora da UEE
Atividade desenvolvida	Resposta à perguntas “o que é que tu vês”. Discriminação de imagens de animais
Material Utilizado	Dossier e barra de comunicação Imagens de animais em SPC .
Descrição da sessão	Professora e aluno frente a frente. No meio várias imagens de animais e a barra do caderno de comunicação. A professora mostrou uma imagem do macaco ao aluno e perguntou-lhe:” o que é que tu vês”. Na barra de comunicação já estava colado com o velcro o símbolo “eu vejo”. O aluno procurou a imagem no meio de muitas imagens de animais (cerca de 20). O aluno agarrou na imagem do macaco e colocou-a em frente ao “eu

	vejo”. Retirou a barra de frases do caderno de comunicação e leu em voz alta “eu vejo macaco” e entregou a barra de frases à professora. Esta actividade aconteceu mais 10 vezes mas com animais diferentes.
Comportamento do aluno	O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave “eu vejo” sem dificuldades. Mostrou-se interessado e participativo.
Observações	Desenvolvemos esta actividade porque os animais são um dos tópicos preferenciais do aluno.

Data: 09-05-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Sala de aula do regular (aula de música).
Pessoas Presentes	Professora da UEE e professor de educação musical
Atividade desenvolvida	Resposta às perguntas “o que é que tu ouves”. Discriminação de sons
Material Utilizado	Dossier e barra de comunicação Imagens (passarinhos, cavalos, porco, galinha, chuva, vento, trovoadas, mar). Rádio Cd
Descrição da sessão	Professor de educação musical e aluno frente a frente, imagens e barra de comunicação a meio. A professora ligou o rádio e o aluno ouvia um som, depois desligava. O professor de música disse-lhe:” O que é que tu ouves A1?”. O aluno seleccionou a imagem do que ouviu e colocou-a na barra de frases à frente do “eu ouço ” e leu “ eu ouço o vento”e entregou a barra do caderno de comunicação ao professor. Este procedimento aconteceu mais 7 vezes. O aluno realizou a actividade sem dificuldades.
Comportamento do aluno	O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave “eu ouço”. Continuou a mostrar-se interessado e participativo.
Observações	Esta actividade foi desenvolvida sem a presença da turma na sala.

**Fase 1: Como Comunicar**  
**Aluno A2**

Data: 22-02-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade	Lanche

desenvolvida	
Material Utilizado	Símbolo (fotografia) do pão Símbolo (fotografia) do iogurte sólido
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno. O aluno tinha à sua frente um cartão com a imagem do pão e outro com a imagem do iogurte sólido.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: O adulto tinha o pão na mão e apresentou-o visualmente ao aluno. O aluno estendeu a sua mão manifestando desejo em comer o pão, assim, o «coterapeuta» ajudou o aluno a pegar no símbolo com a imagem do pão e entregou-o na mão da professora, que lhe disse: «queres o pão, toma o pão” e deu-lhe um pedaço pequeno de pão com fiambre.</p> <p>A seguir o aluno esticou o braço para tentar alcançar o iogurte líquido, o «coterapeuta» dirigiu o braço do aluno na direção do símbolo e ajudou-o a segurar no símbolo do iogurte e a entregá-lo à professora, que ao receber o cartão lhe disse: “queres o iogurte, então toma o iogurte”.</p> <p>A troca do símbolo do pão pelo pão ocorreu 4 vezes e a troca do símbolo do iogurte pelo ocorreu 7 vezes, ou seja, em vez de a professora lhe entregar o pão todo dividiu-o em 4 pedaços e foi dando de acordo com o pedido efetuado, o mesmo se verificou com o iogurte. Desta forma, permitiu estabelecer um maior número interações/pedidos.</p>
Comportamento do aluno	<p>Durante o decorrer da sessão o aluno mostrou-se bem disposto e sorridente. Inicialmente brincou com o «coterapeuta» virando-se para trás, no entanto, após ser chamado a atenção parou esse comportamento. O aluno mostrou-se colaborador na primeira entrega do cartão para alcançar o item pretendido. Após terminar de comer o primeiro pedaço ia buscar o resto do pão com a sua mão sem pedir. O adulto inibiu este comportamento retirando o pão do seu alcance, o mesmo aconteceu com o iogurte líquido.</p>
Observações	<p>O aluno precisou sempre de ajuda do «coterapeuta» para pegar no cartão e dá-lo em troca do alimento.</p> <p>Nesta sessão aumentamos o número de pedidos através do pedido de pão e iogurte. Em vez de darmos o pão inteiro ou o boião do iogurte demos o pão partido aos pedaços e o iogurte em 5 colheres numa taça. Desta forma o aluno que manifestou desejo em comer mais teve mais oportunidade de pedir o item (s) pretendido (s) através do respetivo cartão e desta forma aumentou o número de pedidos/ interações.</p> <p>Pensamos que esta rotina lhe foi favorável e que começou a perceber que tinha que dar o símbolo em troca do item desejado.</p>

Data:24-02-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)

Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo do pão Símbolo do iogurte sólido Símbolo da colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física. O aluno teve à sua frente um cartão com o símbolo do pão e outro com o símbolo do iogurte sólido.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: O aluno manifestou vontade em comer o iogurte, apontando para o iogurte. O «coterapeuta» segurou na mão do aluno e ajudou-o a agarrar no símbolo do iogurte e a entregá-lo ao adulto, este que por sua vez recebeu o símbolo e entregou-lhe uma taça com 5 colheres de iogurte. A professora apresentou o símbolo da colher ao aluno dizendo:” queres a colher?” o aluno fez vocalizações. O «coterapeuta» deu uma ajuda física conduzindo o braço do aluno a entregar o símbolo da colher à professora, esta recebeu o símbolo e em troca entregou-lhe a colher.</p> <p>De seguida o aluno apontou para o pão manifestando desejo em comê-lo, assim, o «coterapeuta» ajudou o aluno a pegar no símbolo com a imagem do pão e a entregá-lo na mão da professora, que lhe disse: «queres o pão?», toma o pão. E deu-lhe um pedaço de pão com fiambre.</p> <p>O aluno estendeu o braço para alcançar o iogurte sólido, mas a professora retirou-o do seu alcance. O «coterapeuta» segurou na mão do aluno e conduziu-o a segurar no cartão com a imagem do iogurte sólido, entregando-a à professora que recebeu o cartão e entregou-lhe a taça com mais 5 colheres de iogurte sólido.</p> <p>De seguida o aluno estendeu a mão/braço para o pão manifestando desejo em comê-lo, o «coterapeuta» agarrou por trás no braço/mão do aluno conduziu-a ao símbolo do pão. O aluno entregou o símbolo com a ajuda à professora, esta recebeu o símbolo e disse:” muito bem A2, muito bem queres o pão, aqui tens o pão” e deu outro pequeno pedaço de pão ao aluno.</p>
Comportamento do aluno	O aluno continuou bem disposto e sorridente e manteve o comportamento da 1ª sessão, brincando com o «coterapeuta» e virando-se para trás, no entanto, após ser chamado a atenção parou esse comportamento.
Observações	<p>Nesta sessão continuamos a criar situações para que o aluno possa ter mais oportunidades de formular pedidos, neste caso pedir pão e iogurte. Em vez de lhe dar o pão todo demos pequenos pedaços de pão e o iogurte foi distribuído em 5 colheres numa taça. Desta forma o aluno que manifestou desejo em comer mais teve de pedir o item(s) pretendido (s) através do respetivo cartão e desta forma aumentou o número de pedidos/ interações.</p> <p>O aluno ainda não conseguiu formular o pedido recorrendo aos símbolos sem a ajuda do adulto.</p>

Data:26-02-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo da bolacha Símbolo do iogurte sólido Símbolo da colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora apresentou visualmente o símbolo do iogurte sólido e da bolacha ao aluno. Em cima da mesa tinha a bolacha e o iogurte sólido. O aluno esticou o braço apontando para o iogurte sólido manifestando vontade em comer o iogurte. A professora disse-lhe:” queres o iogurte?” apontando para o símbolo do iogurte. O «coterapeuta» segurou no braço do aluno e ajudou-o a entregar o símbolo do iogurte à professora. A professora recebeu o símbolo e entregou ao aluno o iogurte numa taça com apenas 5 colheres de iogurte dizendo: “ queres o iogurte, toma o iogurte”. De seguida disse-lhe:” e agora o que é que tu queres?” e apresentou o símbolo da colher ao aluno, “queres a colher” apontando para o símbolo. O «coterapeuta» ajudou o aluno, conduzindo o seu braço a agarrar no Símbolo da colher e a entrega-lo à professora. A professora recebeu o Símbolo e m troca deu-lhe a colher dando-lhe um reforço verbal positivo:” muito bem, pediste a colher”.</p> <p>O «coterapeuta» segurou no braço/ mão do aluno conduzindo-o a alcançar o símbolo da bolacha e a entregá-lo à professora. Esta recebeu o cartão e entregou-lhe metade da bolacha dizendo:” muito bem, queres a bolacha, então toma a bolacha”. Esta situação repetiu-se mais 3 vezes.</p>
Comportamento do aluno	<p>Nesta sessão o aluno autonomamente agarrou no símbolo do iogurte, embora não o entregasse à professora sem a ajuda do «coterapeuta» é um aspeto a considerar positivo.</p> <p>O aluno continuou a manifestar desejos por troca de carinho com o «coterapeuta», este comportamento foi inibido. É um aluno que procura com frequência o toque, afeto.</p>
Observações	<p>Nesta sessão continuamos a aumentar as oportunidades de formulação de pedidos de alimentos: bolachas ou iogurte e de objetos: colher. Em vez de se dar a bolacha inteira ou o boião do iogurte optámos por partir a bolacha aos pedaços e o iogurte colocá-lo numa taça (5 colheres de cada vez). Desta forma o aluno se quiser mais terá de pedir o item (s) pretendido (s) através do respetivo cartão e desta forma aumenta o número de oportunidades para aprender a formular pedidos.</p>

Data:02-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo do pão Símbolo do iogurte líquido
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora apresentou visualmente o pão ao aluno dizendo-lhe:” queres o pão?” O aluno levantou o braço e abriu a mão para receber o pão. A professora disse-lhe:” queres o pão, então tens de pedir” colocando o símbolo do pão ao seu alcance. Foi dado algum tempo ao aluno para perceber qual o comportamento que o mesmo deveria ter. O aluno segurou no Símbolo do pão e observou-o com atenção, porém não o entregou à professora. O «coterapeuta» deu uma ajuda física conduzindo a mão do aluno a entregar o símbolo do pão à professora, esta que o recebeu e disse:” muito bem, pediste o pão, toma o pão” (dividiu o pão em 4 pedaços) e deu um dos pedaços de pão ao aluno. Seguidamente a professora colocou o símbolo do iogurte líquido em cima da mesa e em frente ao aluno e agarrou no iogurte boião do iogurte líquido e disse:” queres o iogurte líquido?” mostrando-o visualmente ao aluno. O aluno sorriu, deu uma gargalhada e estendeu a mão/braço. O «coterapeuta» conduziu a mão do aluno a segurar no símbolo do iogurte líquido e com um pequena ajuda entregou-o à professora. A mesa recebe-o elogiando o comportamento do aluno dizendo:”muito bem, pediste o iogurte líquido, então toma o iogurte” recebeu o símbolo do iogurte e em troca deu-lhe o iogurte líquido.</p> <p>A troca do símbolo do pão pelo pão ocorreu 4 vezes e a troca do símbolo do iogurte líquido pelo iogurte líquido ocorreu 8 vezes.</p>
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, diminuíram os comportamentos desadequados de “brincar” com o «coterapeuta», mas ainda não conseguiu dar os símbolos em troca dos itens pretendidos, sem a ajuda do coterapeuta.
Observações	Nesta sessão continuamos a aumentar o número de oportunidades para formular pedidos de pão e iogurte.

Data:04-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)

Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo do pão Símbolo do iogurte líquido
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora apresentou visualmente o iogurte ao aluno dizendo:” queres o iogurte?” o aluno sorriu, fez vocalizações e esticou os dois braços. A professora mostrou-lhe outra vez o iogurte e deu-lhe o reforço verbal:” queres o iogurte?” e o aluno continuou com o mesmo comportamento anteriormente descrito. O «coterapeuta» seguiu no braço do aluno e ajudou-o a entregar o símbolo do iogurte à professora. A professora recebeu o símbolo do iogurte e em troca deu-lhe o iogurte líquido. O aluno bebeu e colocou o resto do iogurte líquido em cima da mesa e de seguida visualmente começou a olhar para o pão que se encontrava em cima da mesa, mas afastado do aluno. O aluno agarrou na mão da professora e conduziu-a ao pão, ao que a professora disse: “ queres o pão, tens de pedir com o cartão”, apontando para o símbolo. O aluno não reagiu à pista verbal dada pela professora, o «coterapeuta» ajudou-o, conduziu a sua mão no sentido de entregar o símbolo do pão à professora, efetuando assim a troca. A professora deu um reforço verbal:” muito bem, pediste o pão, toma o pão” dando apenas pedaço de pão. O aluno agarrou no pão e sorriu e começou a comer. A troca do símbolo do pão pelo pão ocorreu 4 vezes e a troca do símbolo do iogurte líquido pelo iogurte líquido ocorreu 7 vezes.</p>
Comportamento do aluno	O aluno conduziu a mão da professora ao item pretendido neste caso o pão, pois era o comportamento normal que o aluno tinha até iniciarmos as sessões PECS.
Observações	A sessão correu bem, o aluno mostrou-se colaborante, embora ainda não consiga efetuar a troca sem a ajuda do adulto.

Data:15-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo da bolacha Símbolo do iogurte sólido Símbolo da colher
Descrição da sessão	Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física.

	<p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora deu um reforço verbal ao aluno dizendo: "o que é que tu queres?", o aluno sorriu e fez vocalizações, a professora reforçou: "o que é que tu queres?" o aluno sorriu e apontou para as bolachas. A professora colocando o símbolo da bolacha à sua frente disse: "queres a bolacha, então dá, dá o cartão A2, dá" e esticou a mão para o aluno. O aluno agarrou no símbolo e entregou-o à professora sem a ajuda do «coterapeuta». A professora recebeu o símbolo e em troca deu-lhe metade de uma bolacha e deu o reforço verbal: "muito bem A2, muito bem". O aluno comeu a metade da bolacha e de seguida esticou a mão para a professora, sugerindo que queria mais bolacha. A professora disse: "queres mais bolacha, então pede", apontando para o cartão. O aluno ficou parado e não reagiu. O «coterapeuta» deu uma ajuda física conduzindo o braço/ mão do aluno a entregar o Símbolo à professora, efetuando assim a troca. O aluno depois de comer a outra metade da bolacha fez vocalizações dando a sensação que estava a pedir o iogurte. A professora disse: "queres o iogurte?" o aluno fez vocalizações e esticou o braço. O «coterapeuta» deu uma ajuda física e o aluno entregou o símbolo do iogurte sólido professora. A mesma deu-lhe 5 colheres de iogurte numa taça. A professora colocou o símbolo da colher em frente ao aluno dando o reforço verbal: "queres a colher?" o aluno fez vocalizações e estendeu a mão para a professora. O «coterapeuta» deu uma ajuda física e o aluno deu o símbolo à professora em troca da colher.</p>
Comportamento do aluno	<p>Nesta sessão o aluno autonomamente entregou inicialmente o símbolo da bolacha à professora, mas durante a sessão não conseguiu repetir esse comportamento. Pensamos que o aluno está a perceber melhor que para ter o item pretendido tem de fazer a troca.</p>
Observações	<p>Ao longo das próximas sessões da fase um do PECS iremos diminuir ligeiramente as ajudas ao aluno.</p>

Data:17-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo da bolacha Símbolo do iogurte sólido Símbolo da colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno deu-lhe ajuda física.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora colocou em cima da mesa a bolacha, o iogurte sólido e a colher e os respetivos símbolos.</p>

	<p>Imediatamente o aluno com a sua mão tentou alcançar a bolacha. O «coterapeuta» dirigiu-lhe a mão a agarrar no símbolo da bolacha e a entregá-lo à professora. A professora recebeu o cartão e deu metade da bolacha ao aluno e disse:” queres a bolacha, toma a bolacha”. Após o aluno ter comido a metade da bolacha ele estendeu a mão para a professora estava a pedir mais. A professora disse-lhe:”o que é que tu queres A2?” O aluno sorriu. A professora apresentou-lhe a outra metade da bolacha dizendo:” queres a bolacha” e o aluno esticou a mão para a alcançar. A professora retirou a bolacha e disse-lhe “queres a bolacha, tens de pedir, apontando para o símbolo da bolacha. O aluno pegou no cartão mas não o entregou à professora, a qual disse:” dá A2, dá o símbolo da bolacha”, esticando a mão para receber o símbolo. Depois deste reforço verbal o aluno entregou o símbolo da bolacha ao professor.</p> <p>De seguida o aluno esticou o braço para tentar alcançar o iogurte sólido mostrando vontade em comer o iogurte ao que a professora disse:” queres o iogurte, tens de pedir” apontando para o símbolo do iogurte. O aluno não reagiu e a professora voltou a reforçar verbalmente” queres o iogurte?” o aluno sorriu e agarrou no símbolo do iogurte. Como o aluno não o entrava à professora o «coterapeuta» conduziu o braço do aluno a entregar o símbolo do iogurte à professora que fez a troca e reforçou verbalmente o comportamento do aluno dizendo:” muito bem, pediste o iogurte, toma o iogurte” e deu uma taça com 5 colheres de iogurte. O aluno precisava da colher mas não se manifestou. A professora disse-lhe:” queres a colher?” apontando para o símbolo. Imediatamente o aluno agarrou no símbolo da colher e entregou-o à professora, a qual reforçou o comportamento do aluno dizendo:” muito bem A2, muito bem, pediste a colher” e entregou a colher ao aluno. Quando o aluno terminou de comer não manifestou vontade de comer mais iogurte. A professora disse-lhe:” queres iogurte” o aluno afastou o símbolo do iogurte para uma ponta da mesa demonstrando não querer mais iogurte.</p>
Comportamento do aluno	<p>Nesta sessão o aluno mostrou-se muito colaborante. Ele teve a iniciativa de agarrar no cartão, comportamento não habitual até então e depois do reforço verbal para entregar o cartão fez a troca. O aluno não quis mais iogurte e afastou o símbolo do mesmo do seu alcance.</p> <p>Não se observaram comportamentos desadequados.</p>
Observações	<p>Nesta sessão ficamos com a sensação de que o aluno já percebe com mais clareza que os símbolos servem para comunicar, neste caso efetuar pedidos/necessidades.</p>

Data:21-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche

Material Utilizado	Símbolo da bolacha Símbolo do iogurte líquido
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno.</p> <p>Procedimentos dos adultos do aluno: A professora colocou em cima da mesa as duas bolachas, o iogurte líquido e os respetivos símbolos. O aluno imediatamente mostrou vontade em querer a bolacha, pois deslocou a mão até ela, a professora disse:” queres a bolacha, tens de pedir, apontando para o cartão da bolacha”. O aluno autonomamente, ou seja, sem a ajuda do terapeuta agarrou no símbolo da bolacha e entregou-o à professora que recebeu o símbolo e em troca lhe deu uma bolacha e o reforço verbal positivo:” muito bem, pediste a bolacha, então toma a bolacha”. De seguida o aluno apontou para o iogurte líquido, a professora colocou à sua frente a imagem do iogurte líquido dizendo:” queres o iogurte então dá” apontando para o cartão. O aluno agarrou no símbolo do iogurte e entregou-o à professora que recebeu o cartão e em troca deu-lhe o iogurte líquido. De seguida o aluno olhou para a bolacha e para o símbolo da bolacha. Agarrou no símbolo da bolacha e entregou-o à professora que em troca lhe deu uma bolacha e o reforço verbal positivo dizendo:” muito bem A2, muito bem, tu pediste a bolacha” e entregou-lhe a bolacha.</p> <p>A troca do símbolo da bolacha pela bolacha ocorreu 4 vezes e a troca do símbolo do iogurte líquido pelo iogurte líquido ocorreu 6 vezes.</p>
Comportamento do aluno	Nesta sessão o aluno continuou muito colaborante. Repetiu o comportamento da sessão anterior, teve a iniciativa de agarrar no cartão e de entregá-lo à professora, sem a ajuda do coterapeuta.
Observações	Nesta sessão o «coterapeuta» embora tenha estado atrás do aluno não interveio, aspeto que se assinala como positivo, pois está a aumentar a sua autonomia.

Data:23-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo da bolacha Símbolo do iogurte sólido Símbolo da colher
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora colocou em cima da</p>

	<p>mesa as duas bolachas, o iogurte sólido e os respetivos símbolos, o aluno olhou para as bolachas e estendeu a mão para a tentar alcançar mas parou esse comportamento e olhou para o símbolo da bolacha. A professora disse-lhe:” queres a bolacha, pede A2” apontando para o símbolo. O aluno agarrou no símbolo da bolacha e entregou-o à professora que recebeu o símbolo e em troca deu-lhe uma bolacha e disse-lhe:” muito bem, A2 pediste a bolacha”. Após ter comido a bolacha o aluno ficou parado a olhar para o iogurte sólido durante alguns segundos depois agarrou no símbolo do iogurte sólido e entregou-o à professora. A professora recebeu o símbolo e em troca entregou-lhe uma taça com 5 colheres de iogurte. O aluno sorriu e fez vocalizações. De seguida começou a olhar para o símbolo da colher agarrou-o e entregou-o à professora que em troca lhe deu a colher dando um reforço positivo dizendo:” muito bem A2, pediste a colher, muito bem”. O aluno após ter comido o iogurte manifestou querer mais, fez vocalizações e entregou o símbolo do iogurte sólido à professora que em troca lhe deu o resto do iogurte dando um reforço verbal positivo. O aluno não manifestou vontade em comer a outra bolacha.</p>
Comportamento do aluno	Nesta sessão o aluno por iniciativa própria entregou os diversos símbolos (bolacha, iogurte e colher) para efetuar pedidos.
Observações	Tal como na sessão anterior nesta sessão o «coterapeuta» embora tenha estado atrás do aluno não interveio. Verificamos que o aluno está a perceber a função comunicativa na troca dos cartões. O aluno já não “brinca” com o «coterapeuta» nem se vira para trás. Demonstra uma atitude mais madura.

Data:28-03-2011	Durante o período da manhã entre as 10:15 e as 10:35.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora, Terapeuta da Fala (coterapeuta)
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Símbolo do pão Símbolo do iogurte líquido
Descrição da sessão	<p>Posicionamento: O aluno esteve sentado frente a frente com a professora e o «coterapeuta» atrás do aluno.</p> <p>Procedimentos dos adultos e do aluno: A professora colocou em cima da mesa o pão e o iogurte líquido afastado do aluno e os respetivos símbolos em frente ao aluno. O aluno ficou parado a olhar durante cerca de 1 minuto. A professora não se manifestou para dar tempo ao aluno e verificar qual o seu comportamento. O aluno agarrou no símbolo do pão e entregou-o à professora, a qual recebeu o símbolo e em troca deu-lhe um pequeno pedaço de pão e o reforço verbal positivo dizendo:”muito bem</p>

	<p>A2 pediste o pão, toma”. O aluno sorriu. Ainda estava a comer o pão e começou a olhar para o iogurte líquido ao que a professora não disse nada, dando tempo ao aluno. O aluno agarrou no símbolo e entregou-o à professora. A professora recebeu o símbolo e em troca deu-lhe o iogurte líquido dizendo:” muito bem A2, muito bem pediste o iogurte”. O aluno manifestou vontade em comer mais pão porque olhou para ele. A professora colocou em frente do aluno o símbolo do pão. O aluno agarrou no símbolo e entregou-o à professora que recebe o símbolo e diz:” muito bem A2, muito bem, pediste o pão toma o pão”. O aluno sorriu.</p> <p>A troca do símbolo do pão pelo pão ocorreu 4 vezes e a troca do símbolo do iogurte líquido pelo iogurte líquido ocorreu 7 vezes.</p>
Comportamento do aluno	Nesta sessão o aluno por iniciativa própria entregou os símbolos para efetuar pedidos. O aluno está mais autónomo. O aluno olhou bastante para os itens pretendidos antes de fazer os pedidos.
Observações	O aluno tem tido evoluções significativas na troca/pedidos (intenções comunicativas) pelo que iremos passar para à 2ª fase do sistema PECS.

## Fase 2: Aumento da Espontaneidade

Data:29-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	<p>Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche e professora/ aluno sentados frente a frente. O aluno tinha o símbolo do lanche à sua frente na barra do caderno de comunicação. O aluno estendeu a mão para a professora dando a sensação de que estava a pedir para lanchar. A professora disse-lhe:” A2 queres lanchar? Tens de pedir” e apontou para o símbolo do lanche. O aluno estendeu novamente a mão para a professora. A professora agarrou na sua mão e conduziu-a ao símbolo do lanche dizendo:” queres lanchar A2, então dá, dá o símbolo”. O aluno agarrou no símbolo do lanche e entregou-o à professora. Esta recebeu o símbolo do lanche e deu o reforço positivo ao aluno dizendo:” muito bem A2, muito bem pediste para lanchar, aqui tens o teu lanche” e colocou o lanche do aluno em cima da mesa.</p>
Comportamento do aluno	O aluno esteve bem, no entanto, necessitou de uma ajuda quase total para entregar o símbolo do lanche à professora. Quando o aluno recebeu em troca do símbolo o lanche ele sorriu.

Observações	Tendo em conta as limitações do aluno inicialmente começamos a 2ª fase do sistema PECS apenas com o maior interesse do aluno (comer). Para tal iremos usar apenas o símbolo do lanche. Progressivamente e tendo em conta as possíveis evoluções do aluno iremos introduzir o símbolo do recreio e do brincar. Inicialmente iremos desenvolver estas sessões na área do aprender e progressivamente iremos dar autonomia ao aluno e irá sentar-se na mesa do lanche com os colegas. Embora iniciemos a 2ª fase do PECS continuamos a manter a primeira fase há hora do lanche.
-------------	--

Data:31-03-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche e professora/ aluno sentados frente a frente. O aluno tinha o símbolo do lanche à sua frente na barra do caderno de comunicação. O aluno olhou para a professora e sorriu. A professora disse: "o que é que tu queres A2?". O aluno sorriu e estendeu a mão/braço para a professora. A professora disse-lhe: "queres o lanche A2, tens de pedir". O aluno continuou a sorrir e a estender a mão para a professora. A professora agarrou na mão do aluno e conduziu-a ao símbolo do lanche e esticando a mão disse: "dá A2, dá o símbolo". O aluno deu o símbolo à professora que recebeu o símbolo e em troca deu-lhe o lanche e o reforço positivo: "muito bem A2 pediste o lanche, aqui tens o lanche" e deu o lanche ao aluno.
Comportamento do aluno	O comportamento do aluno foi muito semelhante ao da sessão anterior da iniciação da fase 2 do sistema PECS. O aluno foi colaborante, no entanto, necessitou de muita ajuda por parte da professora.
Observações	Progressivamente iremos tentar reduzir as ajudas. Verificamos que o aluno está muito dependente do reforço, pista do adulto.

Data:05-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado área do Aprender
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche

Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche e professora/ aluno sentados frente a frente. O aluno esticou o braço para a professora. A professora ignorou este comportamento. O aluno olhou para o símbolo do lanche, retirou-o do caderno de comunicação e entregou-o à professora. A professora recebeu o símbolo e em troca deu o lanche ao aluno dizendo:” muito bem A2, muito bem, pediste o lanche”. O aluno sorriu e fez vocalizações demonstrando ficar feliz com o reforço positivo do adulto.
Comportamento do aluno	Nesta sessão verificamos uma evolução nas iniciativas comunicativas por parte do aluno. Já foi capaz de sem reforço e ajuda do adulto pedir o lanche.
Observações	Na próxima sessão iremos aumentar a distância entre o aluno e o parceiro comunicativo. E iremos passar a realizar as sessões do lanche com os outros colegas da unidade.

Data:07-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na mesa do lanche
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. Todos os alunos da Unidade estavam sentados na mesa do lanche a lanchar à exceção do aluno A2 que estava sentado na mesa do lanche mas não tinha o lanche. O aluno olhou para a professora (que se encontrava longe do aluno) e esticou o braço. A professora ignorou este comportamento. O aluno olhou para os colegas a lanchar e de seguida olhou para o caderno de comunicação tirou o símbolo do lanche e esticou o braço para a professora mostrando o símbolo. A professora ignorou este comportamento. Então o aluno levantou-se da cadeira foi junto da professora e entregou-lhe o símbolo do lanche. A professora recebeu o símbolo e disse:” muito bem A2 pediste o lanche aqui tens o lanche”. O aluno fez vocalizações demonstrando ficar feliz com o reforço positivo do adulto.
Comportamento do aluno	Nesta sessão continuamos a verificar uma evolução nas iniciativas comunicativas do aluno. Entregou o símbolo do lanche à professora deslocando-se ao seu encontro. Verificamos que o aluno percebeu que para lanchar tem de pedir através do símbolo.

Observações	A sessão correu bem o aluno está a evoluir, foi capaz de ir ao encontro da professora pedir o lanche. Verificamos que o facto de ignorarmos certos comportamentos resulta porque “obriga” o aluno a agir e a procurar mais os adultos.
-------------	---

Data:08-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na mesa do lanche
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche
Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. O aluno estava sentado no seu lugar na mesa do lanche. Todos os outros colegas já lanchavam e ele não. O A2 olhava para os outros colegas e fez uma vocalização dando a sensação de que estava zangado com o facto de não ter lanche. A professora estava afastada do aluno e ignorou este comportamento. De seguida o aluno retirou o símbolo do lanche da barra do caderno de comunicação e estendeu o braço com o símbolo à professora. A professora continuou a ignorar o comportamento do aluno, desta forma o aluno levantou-se do seu lugar e foi ao encontro da professora entregando-lhe o símbolo do lanche. A professora recebeu o símbolo e deu um reforço verbal positivo dizendo:” muito bem A2 pediste para lanchar aqui tens o lanche”. O aluno sorriu e fez vocalizações dando a sensação de estar feliz.
Comportamento do aluno	Nesta sessão continuamos a verificar uma evolução nas iniciativas comunicativas por parte do aluno, no entanto, verificamos que o aluno demora ainda algum tempo a pedir através do símbolo o lanche. Embora pareça perceber que para lanchar tem de pedir através do símbolo, leva tempo a tomar a iniciativa de usar os símbolos.
Observações	A professora manteve a distância entre ela e o aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo.

Data:29-04-2011	O tempo de cada sessão deverá ser o tempo que o aluno levar a pedir o item (s) pretendido (S) com o cartão e o adulto a dar esse item.
Duração	
Contexto em que foi realizada a sessão	Unidade de Ensino Estruturado na mesa do lanche
Pessoas Presentes	Professora
Atividade desenvolvida	Lanche

Material Utilizado	Cartão com o símbolo (SPC) do lanche Dossier de comunicação Fita velcro
Descrição da sessão	Situação: Lanche. Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. Depois de lavar as mãos a aluno foi-se sentar na mesa do lanche e agarrou no símbolo do lanche dirigiu-se à professora (que se encontrava afastada) e entregou-lhe o símbolo do lanche. A professora recebeu o símbolo e disse:” muito bem A2 pediste o lanche, aqui tens o lanche”. O aluno sorriu.
Comportamento do aluno	Nesta sessão o aluno sem necessitar de reforço por parte da professora ou tempo para pensar no que iria fazer imediatamente agarrou no cartão do lanche e entregou-o à professora para pedir o lanche.
Observações	Verificamos que o aluno já pede o lanche sem dificuldade pelo que iremos introduzir o símbolo do recreio para o aluno pedir para ir ao recreio. Iremos também tentar alargar os parceiros comunicativos.

ANEXO 18

**Aluno: A1**

1ª fase – Como comunicar

Objetivo: Comunicar de forma intencional usando cartões de imagens e estabelecer relação entre o seu comportamento e o que acontece no ambiente

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Actividade		Comportamento do aluno	Comunicação/ interação	Autonomia
20 min	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Aumentou as oportunidades do aluno formular pedidos dividindo as papinhas de fruta. Em vez de darmos o boião da fruta todo de uma vez colocámos cinco colheres numa taça. Desta forma o aluno teve de pedir o item(s) pretendido (s) através do respectivo símbolo e tantas vezes quantos os pedaços que desejava comer. Usamos o reforço verbal positivo, quando o aluno fez algo com sucesso.	Colaborador.	Com ajuda do «coterapeuta» efectuou os pedidos dos itens pretendidos. Usou ecolália para comunicar.	Necessitou de ajuda física do «coterapeuta» para fazer os pedidos com o uso do respectivo cartão.
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Aumentou as oportunidades do aluno formular pedidos	O aluno continuou	Com e sem ajuda	Efectuou os pedidos dos

				<p>dividindo as papinhas de fruta, desta forma aumentou o número de iniciativas de formulação de pedidos.</p> <p>Demos pistas verbais ao aluno e apontou para o símbolo que o aluno tinha que entregar.</p> <p>Usamos o reforço verbal positivo quando o aluno fez algo com sucesso.</p>	colaborador.	<p>efectuou os pedidos dos itens pretendidos.</p> <p>Continuou a usar ecolália no seu discurso</p>	<p>itens pretendidos com e sem ajuda dos adultos.</p>
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	<p>Aumentou as oportunidades do aluno formular pedidos dividindo o iogurte.</p> <p>Reduzimos as pistas verbais e o apontar para o símbolo pretendido.</p> <p>Usamos o reforço verbal positivo quando o aluno fez algo com sucesso.</p>	O aluno continuou colaborador.	<p>Usou o símbolo do lanche para comunicar.</p> <p>Continuou a usar ecolália para comunicar.</p>	O aluno não necessitou de ajuda física para efetuar o pedido Alcançou a primeira fase com sucesso

Aluno : A2

1ª Fase

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Actividade		Comportamento do aluno	Comunicação/ interação	Autonomia
20 min	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Aumentamos as oportunidades de formular o pedido de alimento, dividindo o pão aos pedaços e colocando parte do iogurte numa taça. O «coterapeuta» deu ajuda física. Inibimos os comportamentos disruptivos. Demos reforço verbal positivo.	Virou-se para trás para brincar com o «coterapeuta» Após pararmos esse comportamento o aluno mostrou-se colaborador. O aluno estendeu a sua mão manifestando desejo em comer o pão Esticou o braço para comunicar.	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais como esticar o braço e estender a mão.	Necessitou sempre de ajuda física e verbal para fazer os pedidos.
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Aumentamos as oportunidades de formular o pedido de alimento, dividindo o pão aos pedaços e o iogurte numa taça. O «coterapeuta» deu ajuda física. Inibimos os comportamentos	Virou-se para trás Tentou brincar com o «co-terapeuta» Colaborador Sorridente Fez vocalizações Apontou para o boião do iogurte e para o pão.	Necessitou sempre de ajuda para fazer os pedidos. Aumentamos o número de pedidos	O aluno ainda não conseguiu formular o pedido recorrendo aos símbolos sem a ajuda do adulto.

				disruptivos. Demos reforço verbal positivo.		para fazer os pedidos. Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais como o apontar e estender o braço.	
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Apresentamos visualmente o símbolo do iogurte sólido e da bolacha ao aluno. Aumentamos as oportunidades de formular o pedido de alimento, dividindo as bolachas aos pedaços e o iogurte numa taça. Demos reforço verbal positivo.	Esticou o braço e apontou para o iogurte. O aluno agarrou o símbolo do iogurte mas não o entregou à professora sem a ajuda do «coterapeuta». O aluno continuou a manifestar desejos por troca de carinho com o «coterapeuta», este comportamento foi inibido. É um aluno que procura com frequência o toque, afecto.	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais como o apontar e estender o braço.	Necessitou sempre de ajuda física e verbal para fazer os pedidos.

20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	<p>Apresentamos visualmente o pão ao aluno.</p> <p>Aumentamos o número de pedidos dividindo o pão aos pedaços e o iogurte numa taça.</p> <p>Foi dado algum tempo ao aluno para fazer o pedido.</p> <p>Demos reforço verbal positivo.</p>	<p>O aluno levantou o braço e abriu a mão para receber o pão.</p> <p>O aluno segurou no Símbolo do pão e observou-o com atenção, porém não o entregou à professora</p> <p>Diminuíram os comportamentos desadequados de “brincar” com o «co-terapeuta».</p> <p>O aluno esteve bem disposto</p>	<p>Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais como o levantar o braço e abrir a mão.</p>	<p>Embora o aluno agarrasse autonomamente no símbolo do pão não o entregou à professora.</p> <p>Continuou a necessitar de ajuda física e verbal para fazer os pedidos.</p>
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	<p>Aumentamos o número de pedidos dividindo o pão aos pedaços e o iogurte líquido.</p> <p>Demos reforço verbal positivo.</p>	<p>O aluno conduziu a mão da professora ao item pretendido neste caso o pão.</p> <p>Esteve sempre bem disposto.</p>	<p>Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais como o esticar os dois braços. Sorriu e fez vocalizações.</p>	<p>Necessitou sempre de ajuda física e verbal para fazer os pedidos.</p>

20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	<p>Colocamos em cima da mesa a bolacha, o iogurte sólido e a colher e os respectivos símbolos.</p> <p>Aumentamos o número de pedidos dividindo as bolachas aos pedaços e o iogurte sólido.</p> <p>Demos reforço verbal positivo.</p>	<p>O aluno tentou alcançar a bolacha com a mão.</p> <p>Estendeu a mão para pedir mais bolacha.</p> <p>Esticou o braço para tentar alcançar o iogurte sólido</p> <p>Sorriu e fez vocalizações.</p> <p>Apontou para as bolachas.</p> <p>Agarrou no símbolo do iogurte.</p> <p>Afastou o símbolo do iogurte para uma ponta da mesa demonstrando não querer mais iogurte.</p>	<p>Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais, sorriu e fez vocalizações.</p> <p>Afastou o iogurte.</p>	<p>Nesta sessão o aluno autonomamente entregou inicialmente o símbolo da bolacha à professora, mas durante a sessão não conseguiu repetir esse comportamento pelo que continuou a necessitar de ajuda física e verbal para fazer os pedidos.</p>
-----	-----------------	-----------------------	--------	--	---	--	--

20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Colocamos em cima da mesa as duas bolachas, o iogurte líquido e os respectivos símbolos. Apontamos para os cartões. Demos tempo ao aluno para entregar o símbolo. Aumentamos o número de pedidos dividindo as bolachas aos pedaços e o iogurte sólido. Demos reforço verbal positivo.	O aluno tentou alcançar a bolacha com a mão. Esticou o braço para alcançar o iogurte. Muito colaborante.	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais. Afastou o iogurte. Apontou para o iogurte líquido. Dirigiu o olhar para a bolacha e para o símbolo da bolacha	O aluno autonomamente, ou seja, sem a ajuda do terapeuta agarrou no símbolo da bolacha (2 vezes) e do iogurte líquido (1 vez) e entregou-o à professora. Nesta sessão o «co-terapeuta» embora tenha estado atrás do aluno não interveio, aspecto que se assinala como positivo, pois está a aumentar a sua autonomia.
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Colocamos em cima da mesa as duas bolachas, o iogurte sólido e os respectivos símbolos. Aumentamos o	O aluno olhou para as bolachas e estendeu a mão para a tentar alcançar mas	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais.	Nesta sessão o aluno por iniciativa própria entregou os diversos símbolos

				<p>número de pedidos dividindo as bolachas aos pedaços e o iogurte sólido. Demos reforço verbal positivo. Diminuímos o número de ajudas.</p>	<p>parou esse comportamento e olhou para o símbolo da bolacha. Após ter comido a bolacha o aluno ficou parado a olhar para o iogurte durante alguns segundos depois agarrou no símbolo do iogurte sólido e entregou-o à professora. Muito colaborante.</p>	<p>Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais. Sorriu e fez vocalizações. Dirigiu o olhar para a colher e depois para o símbolo do das bolachas.</p>	<p>para efectuar pedidos.</p>
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	<p>Colocamos em cima da mesa as duas bolachas, o iogurte líquido e os respectivos símbolos. Aumentamos o número de pedidos dividindo as bolachas aos pedaços e o iogurte líquido.</p>	<p>Apontou para o iogurte líquido. Muito colaborante.</p>	<p>Dirigiu o olhar para a bolacha e para o símbolo da bolacha.</p>	<p>Nesta sessão o aluno por iniciativa própria entregou os diversos símbolos. Aumentou o número de vezes que comunicou</p>

				Demos reforço verbal positivo. Diminuímos o número de ajudas.			de forma intencional.
20m	UEE Aprender	Professora T. Fala	Lanche	Colocamos em cima da mesa o pão e o iogurte líquido afastado do aluno e os respectivos símbolos em frente ao aluno. Aumentamos o número de pedidos dividindo o pão aos pedaços e o iogurte líquido. Demos tempo ao aluno para tomar decisões. Demos reforços verbais positivo. Diminuímos o número de ajudas.	Muito colaborante. Mais autónomo. Sorriu Dirigiu o olhar para o pão O aluno olhou durante bastante tempo para os itens pretendidos antes de fazer os pedidos.	Comunicou para formular o pedido dos alimentos Interagiu através dos símbolos.	Nesta sessão o aluno por iniciativa própria entregou os símbolos para efectuar pedidos. O aluno está mais autónomo.

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Atividade		Comportamento do aluno	Comunicação/interação	Autonomia
	UEE Aprender	Professora	Lanche	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche e professora/aluno sentados frente a frente. O aluno tinha o símbolo do lanche à sua frente na barra do caderno de comunicação. Apontamos para o símbolo do lanche. Demos pistas verbais e algumas ajudas físicas. Demos reforço verbal positivo.	Estendeu a mão para pedir o lanche. Quando o aluno recebeu em troca do símbolo o lanche sorriu.	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais. Usou o símbolo do lanche mas com ajuda.	O aluno necessitou de uma ajuda quase total para entregar o símbolo do lanche à professora.
	UEE Aprender	Professora	Lanche	Verificamos que o aluno está muito dependente do reforço, pista do adulto. Progressivamente iremos tentar reduzir	O aluno mostrou-se muito dependente do reforço, pista do adulto, no entanto, mostrou-se	Comunicou/ interagiu através de formas de comunicação não verbais.	O aluno necessitou de muita ajuda por parte da professora para efetuar o pedido através do

				as ajudas	colaborante.		símbolo. Verificamos que o aluno está muito dependente do reforço, pista do adulto.
	UEE Aprender	Professora	Lanche	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche e professora/aluno sentados frente a frente. Reduzimos as ajudas. Demos mais tempo ao aluno para tomar decisões. Demos um reforço verbal positivo.	Esticou o braço para a professora. O aluno olhou para o símbolo do lanche, retirou-o do caderno de comunicação e entregou-o à professora.	Comunicou para formular o pedido de alimento através do símbolo do lanche. Também usou o sorriso e vocalizações	O aluno foi capaz de sem reforço e ajuda do adulto pedir o lanche. Verificamos uma evolução nas iniciativas comunicativas por parte do aluno, já foi capaz de sem reforço e ajuda do adulto pedir o lanche.
	UEE mesa do lanche	Professora	Lanche	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. Todos os alunos da Unidade estavam sentados na mesa do lanche a lanchar à exceção do	Olhou para a professora que se encontrava longe e esticou o braço. O aluno olhou para os colegas a lançarem e de seguida olhou	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche. Também usou vocalizações e dirigiu o olhar.	O aluno entregou o símbolo do lanche à professora deslocando-se ao seu encontro. Evoluiu nas iniciativas comunicativas.

				aluno A2 que estava sentado na mesa do lanche mas não tinha o lanche. Afastamo-nos do aluno. Reduzimos as ajudas. Demos mais tempo ao aluno para tomar decisões.	para o caderno de comunicação tirou o símbolo do lanche e esticou o braço para a professora mostrando o símbolo. Fez vocalizações.		
	UEE mesa do lanche	Professora	Lanche	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. O aluno estava sentado no seu lugar na mesa do lanche. Todos os outros colegas já lanchavam e ele não. Mantivemos a distância entre professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo.	O aluno olhou para os outros colegas e fez uma vocalização dando a sensação de que estava zangado com o facto de não ter lanche. Usou vocalizações demonstrando que estava feliz.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche. Também usou vocalizações para manifestar sentimentos de zangado e de felicidade!	Continuamos a verificar uma evolução nas iniciativas comunicativas por parte do aluno, no entanto, verificamos que o aluno demora ainda algum tempo a pedir através do símbolo o lanche.

	UEE mesa do lanche	Professora	Lanche	Mantivemos a distância entre professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo. Demos um reforço verbal positivo.			
	UEE	Professora	Lanche	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. Mantivemos a distância entre professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo.	Sorridente Mais comunicativo. Mais autónomo.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche.	O aluno autonomamente entregou o símbolo do lanche à professora.
	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio	Em cima da mesa estava o caderno de comunicação e a barra com o símbolo do lanche. Mantivemos a distância entre	O aluno fica muito feliz quando recebe os reforços positivos do seu procedimento correto ao dar os	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche e do recreio.	O aluno autonomamente deu o símbolo do lanche, porém necessitou de reforço verbal para dar o

				professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo. Alargamos os parceiros comunicativos. Demos reforços positivos.	símbolos. Nesta sessão o aluno sorriu das duas vezes que a professora lhe deu o reforço positivo.		símbolo do recreio, no entanto, com esse reforço o aluno atinge a sessão com sucesso.
	UEE	Professora	Lanche Recreio	Mantivemos a distância entre professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo. Não demos ajudas	O aluno esteve bem conseguiu pedir os itens pretendidos sem ajuda física ou verbal embora no pedido do recreio demorasse algum tempo a fazer esse pedido. Inferência: Parece precisar de algum tempo para pensar, sobretudo quando se depara com uma nova situação.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche e do recreio.	Não demos qualquer tipo de ajuda ao aluno. O mesmo conseguiu autonomamente pedir através do símbolo os itens pretendidos

	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio	Mantivemos a distância entre professora/aluno de forma a criar oportunidades para o aluno ser espontâneo. Demos uma pequena pista verbal porque o aluno ia sair da sala com os colegas.	Depois de receber um reforço verbal positivo deu gargalhadas. Quando os colegas se dirigiam para o recreio o A2 também ia junto dos mesmos, a professora travou esse comportamento.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche e do recreio.	O aluno pediu sem dificuldades para lanchar, no entanto, não pediu para ir ao recreio sendo necessário um reforço verbal para que o aluno entregasse o símbolo do recreio.
	UEE	T F e assistente operacional	Lanche Recreio	Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo. Alargamos os parceiros comunicativos. Demos reforços positivos. A professora retirou-se da sala por momentos para que o aluno	O aluno dirigiu-se à barra do caderno de comunicação e retirou o símbolo do lanche e entregou-o à T F. Mostou-se feliz por ter recebido o reforço verbal. Após lançarem os colegas da Unidade	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche e do recreio.	O aluno pediu sem dificuldades para lanchar, no entanto, levou algum tempo a pedir para ir ao recreio, mas o seu comportamento foi socialmente adequado.

				pudesse entregar o símbolo do lanche a outros adultos e assim aconteceu.	deslocaram-se para o recreio, o A2 não se manifestou e continuou sentado no seu lugar, observava atentamente a assistente operacional que limpava a mesa do lanche.		
	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio	Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo. Alargamos os parceiros comunicativos. Demos reforços positivos.	Quando o aluno recebeu o lanche sorriu. Entregou o símbolo do lanche à professora e o símbolo do recreio à assistente operacional.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche e do recreio.	O aluno esteve muito bem. Conseguiu sem ajuda verbal nem física pedir os itens pretendidos.

	UEE	Professora e TF	Lanche Recreio e brincar	<p>Fechamos a área do brincar propositalmente para o aluno ter de pedir.</p> <p>Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo.</p> <p>Alargamos os parceiros comunicativos.</p> <p>Demos reforços positivos.</p>	<p>Após lavar as mãos o aluno dirigiu-se para a Unidade e sentou-se no seu lugar e observou o que se passava em seu redor.</p> <p>Foi ao encontro da professora e entregou-lhe o símbolo do lanche.</p> <p>O aluno deslocou-se para o brincar, mas não conseguiu entrar e fez vocalizações demonstrando o seu descontentamento.</p> <p>Sempre que lhe foi dado um reforço positivo o aluno sorriu.</p>	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e brincar.	<p>O aluno esteve bem. Ao pedir o lanche e para ir ao recreio foi muito espontâneo e foi ao encontro do adulto pedir o item pretendido.</p> <p>Perante a situação do obstáculo na área do brincar o aluno fez uma vocalização mostrando o seu desagrado e para chamar a atenção de que o brincar estava fechado, no entanto, conseguiu espontaneamente e deslocar-se ao seu caderno de comunicação e entregar o símbolo do</p>
--	-----	-----------------	-----------------------------	--	--	---	--

							brincar à professora.
	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio e brincar	<p>Fechamos a área do brincar propositadamente para o aluno ter de pedir.</p> <p>Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo.</p> <p>Alargamos os parceiros comunicativos.</p> <p>Demos reforços positivos.</p>	<p>A professora disse aos colegas do A2 que podiam ir ao recreio, mas o A2 não foi continuou sentado no seu lugar, depois agarrou no símbolo do recreio e foi junto da assistente operacional (que se encontrava na sala anexa à Unidade) e entregou-lhe o símbolo do recreio.</p> <p>Mostrou-se muito espontâneo e autónomo.</p>	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e do brincar.	<p>O aluno esteve bem, foi bastante espontâneo e autónomo a pedir os itens pretendidos.</p> <p>Relativamente ao pedido para ir para o brincar o aluno demorou um pouco mais de tempo a fazer o pedido, no entanto, alcançou esta tarefa com sucesso e sem ajuda.</p>
	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio e brincar	<p>Nesta sessão não fechamos a área do brincar propositadamente para verificarmos o</p>	<p>Depois de receber os reforços verbais positivos o aluno sorriu.</p> <p>Após terminar de</p>	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e do brincar.	<p>O aluno esteve bem, procurou sem dificuldades os parceiros comunicativos</p>

				comportamento do aluno. Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo.	lanchar o aluno olhou para o caderno de comunicação, retirou o símbolo, mas esperou que a assistente operacional terminasse de limpar a mesa.		para pedir os itens pretendidos.
	UEE	Professora, assistente operacional e TF	Lanche Recreio e brincar	Há hora do aluno ir para o recreio a assistente operacional ausentou-se da sala propositadamente, para que o aluno pudesse pedir para ir ao recreio a outra pessoa. Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo. Alargamos os parceiros comunicativos. Demos reforços	Pediu à professora para ir ao recreio. Demorou cerca de 2 minutos para pedir para ir para o brincar. Depois de receber reforços verbais positivos o aluno sorriu.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e do brincar.	O aluno esteve bem, procurou sem dificuldades os parceiros comunicativos para pedir os itens pretendidos. O aluno teve um comportamento adequado nas diversas situações.

				verbais positivos.			
	UEE	Professora e assistente operacional	Lanche Recreio e brincar	A assistente operacional ausentou-se há hora de aluno ir para o recreio e o aluno conseguiu comunicar (fazer o pedido) do recreio à professora. Mantivemos a distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo. Demos reforços verbais positivos.	Entregou o símbolo do lanche à assistente operacional. Ele pediu à assistente operacional para ir brincar o que até então era mais comum pedir à professora. Sorriu depois de receber reforços verbais positivos.	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e do brincar.	O aluno esteve bem, procurou sem dificuldades os parceiros comunicativos para pedir os itens pretendidos. O aluno teve um comportamento adequado nas diversas situações.
	UEE	Professora, assistente operacional e TF	Lanche Recreio e brincar	A assistente operacional ausentou-se há hora do recreio para verificarmos qual o comportamento do aluno. Mantivemos a	Entregou o símbolo do lanche à assistente operacional. Depois de lanchar o aluno agarrou no símbolo do	Comunicou/ interagiu através do símbolo do lanche, recreio e do brincar.	O aluno esteve bem, procurou sem dificuldades os parceiros comunicativos para pedir os itens

				<p>distância entre adultos/aluno de forma a criar oportunidades de o aluno ser espontâneo. Demos reforços verbais positivos.</p>	<p>recreio e entregou-o à terapeuta da fala. Depois de trabalhar com a terapeuta da fala o aluno agarrou no símbolo do brincar e entregou-o à professora.</p>		<p>pretendidos. O aluno teve um comportamento adequado nas diversas situações.</p>
--	--	--	--	--	---	--	--

2ª fase – Aumento da espontaneidade no processo comunicativo

Objetivo: Aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo

- Comunicar de forma mais espontânea

Contextualização das sessões				Resultados			
Duração	Local	Participantes	Actividade	Estratégias do adulto	Comportamento do aluno	Comunicação/Interação	Autonomia
20m	UEE	Professora	Pedido do Lanche Recreio Computador	Aumentamos a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo. No período do lanche a professora deu uma pista verbal e de seguida afastou-se do aluno. A professora ignorou o comportamento disruptivo do aluno. Demos reforço verbal positivo.	Fez “birras” Deitou-se para o chão e atirou o símbolo para o chão. Levantou-se do chão, apanhou o símbolo e entregou-o à professora.	Usou a fala para comunicar/interagir. Usou os símbolos do lanche e recreio embora com muitas ajudas.	O aluno foi pouco autónomo. Foi necessário algum reforço verbal para que o aluno fizesse os pedidos através do cartão, no entanto, com ajuda desses reforços conseguiu fazer os pedidos. Através do símbolo pediu para lanchar, ir ao recreio e ao computador.

20m	UEE	Professora	Pedido do Lanche Recreio Computador	<p>Aumentamos a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo. A professora manteve-se mais distante do aluno para que o mesmo a procurasse e lhe entregasse o símbolo. O aluno fez o pedido do lanche verbalmente mas a professora ignorou esse comportamento, desta forma o aluno efetuou o pedido através do símbolo.</p> <p>Depois de pedir o recreio a professora de recompensa por realizar o pedido com sucesso deu-lhe as bolinhas de sabão e o jogo do “urso branco” por ter pedido o computador.</p> <p>Demos reforço verbal positivo.</p>	<p>Fez “birras” Deitou-se para o chão.</p> <p>Continuou a ser necessário algum reforço verbal para que o aluno fizesse os pedidos através do cartão, no entanto, o aluno já percebeu que para adquirir o item desejado tem de pedir através do símbolo.</p> <p>Usou ecolália no seu discurso</p>	<p>Usou a fala para comunicar/interagir.</p> <p>Usou os símbolos do recreio, do lanche e do computador.</p>	<p>Foi necessário algum reforço verbal para que o aluno fizesse os pedidos através do cartão, no entanto, com ajuda desses reforços conseguiu fazer os pedidos.</p> <p>Através do símbolo pediu para lanchar, ir ao recreio e ao computador</p>
-----	-----	------------	-------------------------------------	--	--	---	---

	UEE	Professora	Pedido do Lanche Recreio Computador	<p>Continuamos a aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo</p> <p>O aluno fez o pedido do lanche verbalmente mas a professora ignorou esse comportamento, desta forma o aluno efetuou o pedido através do símbolo. O mesmo se passou com o pedido do recreio. Deu as bolinhas de sabão ao aluno como recompensa por ter pedido corretamente para ir ao recreio.</p>	<p>O aluno não evidenciou o comportamento disruptivo das sessões passadas. Esteve calmo e mostrou-se colaborador.</p>	<p>Usou a fala para comunicar/interagir.</p> <p>Usou os símbolos do recreio, do lanche e do computador.</p>	<p>Mostrou-se muito mais autônomo.</p> <p>Fez os pedidos desejados através dos símbolos. Não necessitou de ajudas verbais para fazer os pedidos.</p>
--	-----	------------	-------------------------------------	--	---	---	--

3ª fase – Discriminação de figuras

Objetivos: Alargar os parceiros comunicativos

- Discriminar entre dois símbolos (correspondendo um símbolo a um item altamente pretendido e um outro item não pretendido). Gradualmente ir introduzindo múltiplos itens.

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Atividade		Comportamento do aluno	Comunicação/Interação	Resultados
	UEE Aprender	Professora TF	Computador	Alargamos os parceiros comunicativos. Fizemos a discriminação entre vários símbolos. Demos reforço verbal positivo	Colaborador Comportamento estável Comunicou mais com a professora do que com a TF	Usou a fala para comunicar/interagir. Usou o símbolo do computador para comunicar	O aluno fez a discriminação das figuras sem dificuldade
	UEE Aprender	Professora	Bolinhas de sabão	Aumentamos o número de símbolos. Demos reforço verbal positivo	Colaborador Comportamento estável	Usou a fala para comunicar/interagir. Usou o símbolo das bolinhas de sabão para pedir a actividade.	O aluno fez a discriminação das figuras sem dificuldade

4ª fase – Estruturação de frases

Objetivos: Ser capaz de elaborar frases

- Desenvolver as competências comunicativas

- Fazer um pedido específico através do uso conjunto de dois símbolos colocados numa tira de velcro.

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Atividade		Comportamento do aluno	Comunicação /interação	Autonomia
	UEE Aprender	Professora	Estruturação de frases Bolinhas de sabão	Colocamos na barra de frases do caderno de comunicação o símbolo “EU quero” e em frente ao aluno vários símbolos. Providenciamos o modelo verbal “Eu quero” depois fez uma pausa antes de ler o que diz o símbolo que o aluno indicou desejar, segurou na tira de cartão com os símbolos e devolvemos a pergunta ao aluno “ Eu quero” Demos pequenas ajudas verbais. Demos reforço verbal positivo	Colaborador Comportamento estável O aluno ia entregar o símbolo à professora mas a professora disse-lhe para colocar o símbolo na barra de frases e o aluno colocou o símbolo em frente ao símbolo “EU quero”.	Usou a fala para comunicar/interagir. Usou o símbolo das bolinhas de sabão para comunicar	O aluno foi capaz de retirar o símbolo “Eu quero”, colocá-lo na barra de frases, seguindo-se do item desejado, retirar a barra e entregá-la à professora com uma pequena ajuda verbal. Foi capaz de ler na barra e

							frases “Eu quero bolinhas de sabão”.
	UEE Aprender	Professora	Estruturação de frases Brincar com bolinhas de sabão	O caderno de comunicação estava entre a professora e o aluno sentados frente a frente. Providenciamos o modelo verbal “Eu quero” depois fez uma pausa antes de ler o que diz o símbolo que o aluno indicou desejar, segurou na tira de cartão com os símbolos e devolvemos a pergunta ao aluno “ Eu quero” Demos reforço verbal positivo	Colaborador Comportamento estável Escolheu sem hesitar o seu item preferido	Usou a fala para comunicar/inteagir. Usou o símbolo das bolinhas de sabão para comunicar	O aluno foi capaz de retirar o símbolo “Eu quero”, colocá-lo na barra de frases, seguindo-se do item desejado, retirar a barra e entregá-la à professora sem necessitar de ajuda verbal. Foi capaz de ler na barra e frases “Eu quero bolinhas de sabão”. Mostrou-se muito autónomo.

	UEE Aprender	Professora	Estruturação de frases Jogar à bola	Introduzimos o símbolo “ Eu gosto”. A professora disse:” Eu gosto” e fez uma pausa antes de ler o que dizia o símbolo devolvendo a pergunta ao aluno. Demos reforço verbal positivo	Muito colaborante. Demorou muito tempo a dizer a frase “ Eu gosto bola”.	Usou a fala para comunicar/int eragir. Usou o símbolo da bola para comunicar, efetuar um pedido.	O aluno mostrou-se muito autónomo. Foi capaz de colocar o símbolo da bola em frente ao símbolo “Eu gosto”. Foi capaz de ler na barra e frases “Eu gosto bola”.
--	-----------------	------------	---	---	---	---	---

5ª fase – Responder a perguntas diretas

Objetivos: - Responder a perguntas diretas formuladas pelo parceiro comunicativo.

Contextualização das sessões				Estratégias do adulto	Resultados		
Duração	Local	Participantes	Atividade		Comportamento do aluno	Comunicação/ Interação	Autonomia
	Sala de aula do regular, aula de educação musical	Professora da UEE e Professor de Expressão musical	Tocar com o instrumento musical “maracas”	A professora da Unidade deu orientações ao professor de música mas não participou ativamente nesta atividade. Professor de música e aluno na aula de expressão musical sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. O professor deu reforço verbal positivo.	O aluno esteve bem, mostrou-se colaborante e não estranhou o facto de realizar esta escolha da atividade com o professor de música.	Usou a fala para comunicar e usou o símbolo das maracas para escolher o instrumento musical que queria tocar.	O aluno mostrou-se muito autónomo. Foi capaz de responder à questão “ o que é que tu queres?” através do símbolo do item pretendido sem dificuldades.
	Sala de aula do regular, aula de educação musical	Professora da UEE e Professor de Expressão musical	Tocar com o instrumento musical “clavas”	A professora da Unidade deu orientações ao professor de música mas não participou ativamente nesta atividade. Professor de música e	O aluno apresentou um comportamento normal não estranhou o facto de mudar de parceiro comunicativo, neste	Usou a fala para comunicar e usou o símbolo das clavas para	O aluno mostrou-se muito autónomo. O aluno foi capaz de

	musical			aluno na aula de expressão musical sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. Depois de o aluno ler corretamente o que desejava o professor deu reforço verbal positivo.	caso o professor de música. O aluno demorou muito tempo (+/- 1 minuto) a dizer o "Eu quero".	escolher o instrumento musical que queria tocar.	responder à questão " o que é que tu queres?" através do símbolo do item pretendido sem dificuldades.
	Biblioteca (que funciona como ginásio).	Professora de educação especial e Professor de Educação Física	Jogar com a bola	A professora da Unidade deu orientações ao professor de educação física mas não participou nesta atividade. Professor de música e aluno na aula de educação física sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. Depois de o aluno ler corretamente o que desejava o professor deu reforço verbal positivo.	O aluno apresentou um comportamento normal não estranhou o facto de mudar de parceiro comunicativo, neste caso o professor de educação física.	Usou a fala para comunicar e usou o símbolo da bola para dizer o que pretendia fazer.	O aluno mostrou-se muito autónomo. Foi capaz de responder à questão " o que é que tu queres?" através do símbolo do item pretendido sem dificuldades.

	Biblioteca (que funciona como ginásio).	Professora de educação especial e Professor de Educação Física	Jogar com o arco	A professora da Unidade deu orientações ao professor de educação física mas não participou ativamente nesta atividade. Professor de música e aluno na aula de educação física sentados frente a frente com a barra do caderno de comunicação ao meio. Depois de o aluno ler corretamente o que desejava o professor deu reforço verbal positivo.	O aluno apresentou um comportamento normal, estável.	Usou a fala para comunicar e usou o símbolo do arco para dizer o que pretendia fazer.	O aluno mostrou-se muito autónomo. Conseguiu fazer a escolha sem hesitação.
	Unidade de Ensino Estruturado Sala de aula do regular (aula de música) Biblioteca (aula	Professora da UEE, Professor de Educação Física e Professor de Expressão musical	Jogo no computador Tocar um instrumento musical Jogar com a bola	Pretendemos que o aluno seja capaz de comunicar com várias pessoas, utilizando a frase chave "eu quero". Demos tempo ao aluno para responder. Demos pequenas pistas verbais. Demos reforço verbal positivo.	O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave "eu quero" o item preferencial, no entanto, na aula de educação física apenas disse verbalmente não entregando a barra de frases ao professor, mas o	Usou a fala para comunicar e usou os símbolos do computador, das clavas e da bola.	O aluno mostrou-se muito autónomo. Foi capaz de responder à questão "o que é que tu queres?" através do símbolo dos itens

	de educaçã o física)				professor não se manifestou e imediatamente o aluno entregou-lhe o símbolo do item preferido. Na aula de educação musical o aluno ia responder verbalmente o que queria fazer, no entanto, parou de falar e colocou o símbolo do item preferido na barra de frases e entregou ao professor.		pretendidos sem dificuldades. Comunicou com 3 parceiros e contextos diferentes.
--	----------------------------	--	--	--	---	--	--

	Unidade de Ensino Estruturado área do Aprender	Professora da UEE	Resposta à pergunta “o que é que tu vêς”. Discriminação de imagens de animais	A professora mostrou várias imagens de animais ao aluno e perguntou-lhe: “o que é que tu vêς”. Na barra de comunicação já estava colado com o velcro o símbolo “eu vejo”, dando tempo ao aluno para responder. Desenvolvemos esta atividade com porque são um dos tópicos preferenciais do aluno.	O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave “eu vejo” sem dificuldades. Mostrou-se interessado e participativo.	Usou a fala para comunicar e usou vários símbolos de animais para comunicar com a professora.	O aluno foi capaz de responder à questão “o que é que tu vêς?” através do símbolo dos itens pretendidos sem dificuldades.
	Sala de aula do regular (aula de música).	Professora da UEE e Professor de expressão musical	Resposta às perguntas “o que é que tu ouves”. Discriminação de sons	Professor de educação musical e aluno frente a frente, imagens e barra de comunicação a meio. A professora ligou o rádio e o aluno ouvia um som, depois desligava e o professor perguntou ao aluno “o que é que tu ouves”. Este procedimento aconteceu mais 7 vezes. Esta atividade foi desenvolvida sem a	O aluno mostrou-se interessado e participativo conseguindo comunicar com sucesso.	Usou a fala para comunicar e usou vários símbolos para comunicar com o professor de educação musical.	O aluno conseguiu com sucesso comunicar através da chave “Eu ouço” de forma espontânea.

				presença da turma na sala de forma a proporcionar um ambiente calmo.			
--	--	--	--	--	--	--	--