

Maria Emanuel Loura Macedo

PECS

**Instrumento de Comunicação e Interação Social para a inclusão da
criança com Perturbações do Espectro do Autismo**

Orientadora: Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lúsofona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

Maria Emanuel Loura Macedo

PECS

**Instrumento de Comunicação e Interação Social para a
inclusão da criança com Perturbações do Espectro do
Autismo**

**Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do Grau
Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto das Ciências da Educação

Lisboa

2011

Dedicatória

Num trabalho de educação especial, não posso deixar de dedicar este trabalho aos meus pais, meus grandes educadores, que sempre me apoiaram.

A eles agradeço por acreditarem em mim, pois sei que não foi fácil, ter uma filha com necessidades educativas especiais na infância e na adolescência.

Agradecimentos:

Agradeço à minha tia Helena por me ter apoiado e incentivado a continuar nos dias difíceis.

Agradeço às minhas colegas pela disponibilidade em me ajudar, principalmente à Vanessa e em especial à Sónia.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva por me ter orientado neste trabalho singular.

Obrigada a todos os meus amigos que me apoiaram.

Resumo:

A inclusão procura responder a todas as crianças com necessidades educativas especiais, que têm direito aos serviços educacionais apropriados às suas dificuldades, recebendo apoios adequados às suas características e défices, com ajudas especializadas.

A aprendizagem de um sistema de comunicação alternativo e aumentativo, o PECS, por uma criança com perturbação do espectro do autismo, é um instrumento que contribui para melhorar a sua comunicação, bem como facilitar a sua inclusão num jardim-de-infância de educação regular, como pudemos constatar com o trabalho que realizamos este decorreu no âmbito da sua família e de um Jardim de Infância.

No Final da nossa intervenção, quer o pai da criança quer esta, ficticiamente designada como Miguel adquiriram competências que lhes permitiram comunicar mais facilmente.

Relativamente ao trabalho desenvolvido no jardim-de-infância, o PECS pareceu facilitar a comunicação e acentuar a sua reciprocidade, pois constatou-se que o Miguel comunicou com as outras crianças e estas comunicaram com ele.

Palavras-chaves: Inclusão; PECS; Autismo; Comunicação

Abstrat:

The inclusive education looks for the integration of all the children with special education needs in regular classes, thus enabling them to attend the most suitable education services to their handicaps. That means receiving proper and specialized help from special education teachers with their features and deficits.

When learning an alternative and augmentative communication system, the PECS, a child with autistic syndrome can improve his communication skills both in family and school environments and make his integration in a regular kinder garden an easier task.

In the end, both the child's father and the child, fictionally named Miguel acquired skills which enable them to have a better interaction.

To make verbal or PECS mands is one of the first speaking skills that occurs in childhood. The PECS mands, being made by a child that is initiating the speaking process increases his language and self help ability, improving his relationship with the other people involved, whether they are his parents, his technician, his infant teacher and assistant or his classmates.

Regarding the daily interactions that take place in kinder garden, we can say that PECS made it easier to communicate and it must be said that there were mutual interactions where Miguel was not the only one to approach the other children, they also felt his need to do so and interacted with him, using PECS. In fact, Miguel's inclusion in a regular class was possible only because of that mutual interaction.

Key words: Inclusion; PECS; Autism; Communication and Interaction

Índice

Índice de Quadros.....	10
Introdução.....	12
I. Enquadramento Teórico.....	14
I.1. Inclusão.....	14
I.2. Perturbação do Espectro do Autismo.....	17
I.3. Intervenções Comportamentalistas para as perturbações do espectro do autismo.....	20
I.3.1 Metodologia TEACCH.....	20
I.3.2. Análise Comportamental Aplicada «Applied Behavior Analysis».....	22
I.3.3. PECS-Comunicação por Troca de Figuras «Picture Exchange Communication System».....	26
II. Enquadramento Metodológico.....	34
II.1. Caracterização do projecto.....	34
II.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	34
II.2.1.Observação.....	34
II.2.2. Entrevista.....	35
II.2.3 Questionário.....	36
II.2.4. Pesquisa Documental.....	37
II.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	37
III. Caracterização da situação e dos contextos em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseria.....	39
III.1. História compreensiva.....	39
III.1.2. Caracterização do percurso escolar.....	40
III.1.3. Nível de competências no início do projecto de intervenção.....	40
III.2. Caracterização do Grupo.....	41
III.3. Caracterização dos Contextos.....	42
III.3.1. Contexto Escolar.....	42

III.3.1.1. Espaço Físico.....	42
III.3.1.2. Espaço Logístico	42
III.3.1.3. Sala ABA.....	43
III.3.1.4. Recursos Humanos	44
III.3.2. Contexto Domiciliário.....	44
III.3.2.1. Espaço Físico.....	44
III.3.2.2. Espaço Logístico	44
III.3.3. Dinâmica Escolar	44
III.3.4. Dinâmica Domiciliária	45
IV. Plano de Acção.....	46
IV.1. Pressupostos Teóricos	46
IV.2. Problemática/Questão de partida	47
IV.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção	47
IV.3.1. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a Longo Prazo	47
IV.3.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a Curto Prazo em Contexto Familiar....	51
IV.3.2.1. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Fevereiro a 1 de Março	52
IV.3.2.1.1. Planificação da Intervenção de 1 de Fevereiro a 1 de Março.....	52
IV.3.2.1.2. Intervenção de 1 de Fevereiro a 1 de Março	56
IV.3.2.1.3. Avaliação da intervenção a curto prazo de 1 de Fevereiro a 1 de Março.....	58
IV.3.2.2. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Março a 1 de Abril	62
IV.3.2.2.1. Planificação da intervenção de 1 de Março a 1 de Abril.....	62
IV.3.2.2.2. Intervenção de 1 de Março a 1 Abril.....	65
IV.3.2.2.3. Avaliação da intervenção de 1 de Março a 1 Abril	67
IV.3.2.3. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Abril a 1 de Maio	71
IV.3.2.3.1. Planificação da intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio.....	71
IV.3.2.3.2. Intervenção de 1 Abril a 1 Maio	74
IV.3.2.3.3. Avaliação da intervenção de 1 Abril a 1 Maio.....	76

IV.3.2.4. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo da planificação de 1 Maio a 1 Junho	79
IV.3.2.4.1. Planificação da intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho.....	79
IV.3.2.4.2 Intervenção de 1 Maio a 1 Junho	82
IV.3.2.4.3. Avaliação da intervenção de 1 Maio a 1 Junho.....	83
IV.3.2. 5. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo de 1 Junho a 1 de Julho	85
IV.3.2.5.1. Planificação da intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho	85
IV.3.2.5.2. Intervenção de 1 Junho a 1 Julho	88
IV.3.2.5.3 Avaliação da intervenção de 1 Junho a 1 Julho	89
IV.3.2.6. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo de 1 Julho a 30 de Julho	91
IV.3.2.6.1. Planificação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho	91
IV.3.2.6.2. Intervenção a curto prazo de 1 Julho a 30 de Julho	94
IV.3.2.6.3. Avaliação da intervenção de 1 Julho a 30 de Julho.....	95
IV.3.3. Planificação, Realização e Avaliação a Curto Prazo em contexto escolar.....	97
IV.3.3.1. Planificação, Intervenção, Avaliação a curto prazo de 1 de Abril a 1 de Maio	97
IV.3.3.1.1. Planificação da intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio.....	97
IV.3.3.1.2. Intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio	97
IV.3.3.2. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Maio a 1 de Junho	99
IV.3.3.2.1. Planificação a curto prazo de 1 de Maio a 1 de Junho	99
IV.3.3.2.2. Intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho	99
IV.3.3.2.3. Avaliação da Intervenção a Curto Prazo de 1 Maio a 1 de Junho.....	101
IV.3.3.3. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Maio a 1 de Junho	101
IV.3.3.3.1. Planificação da Intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho	101
IV.3.3.3.2. Intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho.....	101
IV.3.3.3.2. Avaliação da intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho	103
IV.3.3.4. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Julho a 30 de Julho.....	103
IV.3.3.4.1. Planificação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho	103

IV.3.3.4.2. Intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho	103
IV.3.3.4.3. Avaliação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho	104
IV.4. Reflexão final da avaliação da intervenção no contexto familiar e escolar	104
Considerações Finais	106
Referências Bibliográficas	110
Índice de Apêndice	115

Abreviaturas e Siglas

ABA- Applied Behavior Analysis ou Análise Comportamental Aplicada

DIR–Developmental Individual- Difference Relationship-based

DSM-IV - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais

NEE– Necessidades Educativas Especiais

PECS – Picture Exchange Communication System ou Comunicação por Troca de Figuras

RI- Receptive instruction ou instruções receptivas

ROL- receptive object label ou nomeação receptiva de objectos

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

Índice de Quadros

Quadro 1: Planificação da intervenção a longo prazo

Quadro 2: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro3: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro 4: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro 5: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro 6: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro 7: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro 8: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro 9: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro 10: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro 11: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro 12: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro 13: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro14: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro 15: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro16: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro 17: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro 18: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro 19: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro 20: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro21: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro 22: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro 23: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro 24: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro 25: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro 26: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro 27: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro 28: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro 29: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro 30: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro31: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro32: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Quadro33: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Quadro34: Planificação a curto prazo da área da imitação não verbal

Quadro35: Planificação a curto prazo da área do brincar

Quadro36: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Quadro37: Planificação a curto prazo da área da auto-ajuda

Quadro 38: Planificação a curto prazo da intervenção no Jardim-de-infância

Quadro 39: Planificação a curto prazo da intervenção no Jardim-de-infância

Introdução

Este projecto pretende mostrar aspectos determinantes para a comunicação numa criança com perturbação do espectro do autismo, com défice acentuado e persistente na comunicação e na linguagem, através da aprendizagem da utilização do «Picture Exchange Communication System» (PECS).

O presente projecto não é considerado uma investigação–acção como era pretendido, uma vez que a nossa intervenção decorreu num programa pré-estabelecido existente na instituição. No entanto, foi permitido o acompanhamento da criança ao jardim-de-infância, na escola onde a criança está inserida.

Ensinar a criança seleccionada a utilizar o PECS para comunicar e, por sua vez, melhorar a verbalização, quer no contexto domiciliário quer no contexto escolar - jardim-de-infância, foi o grande objectivo deste projecto de intervenção.

A metodologia seguida foi a Análise Comportamental Aplicada (ABA) e, para algumas actividades no contexto domiciliário, a análise de tarefas. Se por um lado se pretendeu ensinar a criança a utilizar o PECS, por outro lado, este projecto também teve em vista abranger os pais na aprendizagem da utilização do mesmo, bem como ensinar-lhes a promover a autonomia do filho através de análise de tarefas, para que a inclusão se faça, não só no contexto escolar mas também no contexto familiar.

No contexto domiciliário, pretendeu-se que o Miguel, nome fictício, adquirisse competências em todas as áreas que tinha em défice: espaço, brincar, rotinas diárias, higiene, grafismos, correspondência de objectos e de instruções receptivas, nomeação receptiva de objectos, imitação verbal e não verbal.

Com este projecto procurámos também desenvolver competências na criança que facilitassem a sua inclusão no ensino regular, pelo que, iniciámos a sua inclusão num jardim-de-infância.

No contexto escolar, jardim-de-infância, a metodologia incidiu sobre a ABA em que a mestrande, usando técnicas inseridas na metodologia, interveio como que uma sombra,

ajudando a criança a dar resposta ao que lhe era pedido, bem como, a interagir com as crianças do ensino regular, com a educadora e com a assistente operacional. A intervenção da mestrande foi feita no sentido de acompanhar, orientar e ajudar a responder aos pedidos da educadora de infância durante a aula, salvo nos casos em que o Miguel comunicava com o PECS ou através da imitação, espontaneamente.

I. Enquadramento Teórico

I.1. Inclusão

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades. As escolas regulares, seguindo estas orientações inclusivas, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo qualidade, de todo o sistema educativo. (p.IX)

A Declaração de Salamanca de 1994 refere que a inclusão procura não só auxiliar o percurso escolar das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas também, ajudar na transição para a vida adulta de jovens com qualquer problemática, independentemente da sua natureza.

O grande objectivo da educação inclusiva é a integração do individuo com NEE em toda a sociedade /comunidade. Assim, colocam-se as primeiras questões quando os individuos com NEE terminam o seu percurso escolar: Quem é responsável pelo acompanhamento do individuo com NEE? Quem inserirá o individuo com NEE na sociedade fora escola, no trabalho/ocupação? A Declaração de Salamanca (1994) refere que cabe à escola apoiar os individuos com NEE apoiando-os a tornarem-se activos e ensinando-lhes competências necessárias à vida activa que respondam às necessidades da comunidade e da sociedade. No entanto, todo este processo é extremamente difícil, sendo necessárias outras ajudas da comunidade.

Segundo González (2003)

A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar.(p.58)

O grande objectivo da inclusão, perspectivada como a educação inclusiva é a formação da escola inclusiva, ou seja, a formação de uma escola “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2008, p.7).

A inclusão pretende a inserção de todas as crianças com NEE nas classes regulares, tendo elas direito aos serviços educacionais apropriados às suas dificuldades, recebendo apoios adequados às suas características e défices, com ajudas especializadas.

Alunos com NEE, segundo Correia (1999), são todas as crianças e jovens que manifestam dificuldades de aprendizagens atípicas, ou seja, alunos que possuem problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem que não conseguem acompanhar os currículos estipulados pelas escolas, sendo necessário proceder a adaptações curriculares específicas à patologia, às suas características e às necessidades de cada aluno. Na educação inclusiva, o aluno é visto como um ser individualizado mas também como um todo, sendo encarado através de três níveis de desenvolvimento: o académico, o sócio-emocional e o pessoal (Correia, 2008). Os alunos com necessidades educativas são todos os que tem deficiência mental, visual, auditiva, motora, traumatismos cranianos, multideficiência, perturbações emocionais, comunicacionais, dificuldades de aprendizagem, sobredotados ou outros problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, etc).

Segundo Correia (1999) as NEE poderão ser classificadas em dois grupos, de forma a auxiliar as modificações curriculares. Assim, poderão ser classificadas em permanentes e temporárias. Os alunos com NEE permanentes, são aqueles que exigem adaptações generalizadas nos currículos escolares, sendo necessário adaptar esses currículos às características das crianças, após uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, sendo ajustados à evolução e ao seu percurso escolar. Estão incluídas neste grupo todas as crianças e adolescentes que apresentem alterações no seu desenvolvimento devido a problemas orgânicos, funcionais e défices sócio culturais e económicos graves. Aqui se incluem as crianças/jovens com autismo. Os alunos com necessidades educativas especiais temporárias são todos aqueles que possuem problemas ligeiros ao nível do seu desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócioemocional e cujas alterações curriculares serão parciais e ajustadas às características da criança e do aluno num determinado momento do seu trajecto escolar.

Segundo o mesmo autor, o modelo inclusivo considera os alunos com necessidades educativas especiais como um todo, atribuindo importância à escola, família, comunidade e Estado. O Estado, tem um papel muito importante na sensibilização da população, na mudança da legislação, na implementação e no financiamento do sistema inclusivo. A escola

responsabiliza-se pela sensibilização junto dos pais e da comunidade educativa, pelo papel da formação técnica do corpo escolar - professores, auxiliares, gestor administrativo e pelo papel da flexibilidade, pois nem todas as crianças aprendem ao mesmo ritmo e nem todas conseguem atingir os mesmos currículos. Por isso, tem que haver uma planificação e adaptação dos conteúdos programáticos para as crianças com NEE. Quanto à família, esta tem o papel de apoiar e participar na comunidade escolar, de forma a divulgar a inclusão perante os outros e permitir/continuar o desenvolvimento da criança/jovem, através da planificação executada pela escola. Por último, a comunidade tem um papel transitivo, a função de desenvolver a passagem destas crianças para a vida activa.

Os autores Fergusson, 1995; Funch e Funch (1994, citado por González, 2003) consideram que a educação inclusiva proporciona a todas as crianças da comunidade o “direito de pertença a um grupo” (p.59) e à não exclusão social.

Segundo Arnáiz e Ortiz (1997, citado por González, 2003), o objectivo das escolas inclusivas consiste no desenvolvimento de um novo sistema educativo, que respeite a individualidade de cada aluno e que procure auxiliar nas aprendizagens dos professores de forma a proporcionar uma melhoria educativa. A responsabilidade da escola inclusiva é de todos os intervenientes da comunidade educativa, professores, pais, alunos que devem incrementar uma percepção de comunidade, como referem Stainback, Stainback e Jackson (1992, citado por González, 2003).

Para que exista uma verdadeira educação inclusiva, é importante uma mudança de mentalidades relativamente à ideia de educação para todos. Serão necessárias mudanças no que respeita à criação de condições e adequação de recursos (Sanches & Teodoro, 2006), nomeadamente, mudanças nos espaços físicos escolares e obstáculos existentes para algumas situações de deficiência.

O termo inclusão é extremamente complexo. Segundo Afonso (2005), a inclusão é um desejo e não uma realidade, o que torna complicado:

(..) articular o direito à igualdade de possibilidades sociais com o direito à diferença. A tendência para a homogeneização ou para a guetização é tão forte que o equilíbrio se revela complicado e os próprios teóricos e activistas dos direitos humanos podem ficar enredados nesta aparente contradição. (p.54)

O autor refere ainda, que a própria diferenciação curricular que surge num papel positivo no discurso pedagógico na educação das crianças com NEE, poderá permitir um agravamento da desigualdade na escola. A escola contribui na construção de um projecto de vida, através da planificação dos currículos funcionais, desenvolvidos por uma equipa multidisciplinar onde o individuo com NEE se encontra inserido.

Santos (2001, citado por Rodrigues, 2003) refere que “Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (p.94).

Segundo Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006) a palavra inclusão significa “igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (p.7). Por sua vez, Sanches e Teodoro referem que muitos indivíduos consideram que a educação inclusiva é só para indivíduos em situação de deficiência, no entanto, o sistema inclusivo pretende a todos com necessidades educativas.

I.2. Perturbação do Espectro do Autismo

Leo Kanner em 1943, foi o primeiro profissional de saúde a definir o autismo, após ter observado um grupo de 11 crianças que apresentavam comportamentos diferentes que ainda não tinham sido descritos. Todas estas crianças tinham dificuldades de relacionamento e de comunicação. Manifestavam ansiedade, diferentes tipos de medos e perturbações na alimentação. Naquele tempo, as observações feitas por este autor não mereceram importância, pois acreditava-se que a patologia era muito rara. Actualmente, sabe-se que o autismo está a aumentar, assim como os estudos biológicos, científicos, práticas de diagnósticos e intervenções educacionais (Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003).

A perturbação do espectro do autismo é uma grave desordem neuro-biológica do desenvolvimento que persiste no indivíduo por toda a vida. Considerado perturbação do desenvolvimento, inicia-se normalmente antes dos trinta meses de idade no período de desenvolvimento, causando atrasos ou problemas em muitas das competências da infância que perduram na vida adulta.

Actualmente, considera-se a existência de 5 diagnósticos específicos dentro do espectro das perturbações globais do desenvolvimento ou autismo: a perturbação autística, a

síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.

O manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-IV) cita que esta perturbação possui um desenvolvimento deficitário da interação e comunicação social. Existe um défice na interação social que se manifesta nos comportamentos não verbais tais como: o contacto ocular, expressão facial e postura corporal (American Psychiatric Association, 2006).

O défice na comunicação é acentuado e persistente, atingindo tanto, aptidões verbais como não verbais. Poderá provocar um atraso ou mesmo a incapacidade do desenvolvimento da linguagem oral. Em alguns casos, poderá ocorrer incapacidade para iniciar ou manter uma conversação com o outro indivíduo ou poderá usar ecolalias ou estereotípias ou linguagem idiossincrática. A criança com perturbação do espectro do autismo possui normalmente, ausência de jogos realistas espontâneos ou jogo social imitativo ao nível do desenvolvimento. A fala, o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou acentuação poderá desenvolver-se de forma anormal. Em consequência, há muitas vezes, atraso na compreensão da linguagem, o que dificulta a compreensão de perguntas simples ou instruções (American Psychiatric Association, 2006). Cerca de metade das crianças com perturbação do espectro do autismo em idade pré-escolar são não verbais, as restantes simplesmente repetem o que os outros dizem e raramente usam a linguagem para comunicar. Aqueles que possuem comunicação verbal, usam-na para expressar desejos e fazer monólogos sobre temas que só a eles lhes interessam ou preocupam, não a utilizando numa perspectiva social, ou seja, não a utilizam para conversar com os outros (Smith, 1999).

Relativamente aos défices relacionais, verificam-se dificuldades nos comportamentos não verbais, essenciais na interação social com as outras crianças do mesmo nível de desenvolvimento, não existindo partilha de interesses com os outros e a reciprocidade social e emocional é quase nula. Verificam-se igualmente, problemas na área dos comportamentos e dos interesses, ou seja, observam-se interesses invulgares, comportamentos estereotipados e inflexibilidade na rotina.

Devido à patologia, estes indivíduos possuem dificuldades de aprendizagem associadas, que interferem no desenvolvimento. Estas dificuldades, manifestam-se diferentemente de indivíduo para indivíduo. No entanto, quase todos têm dificuldades na compreensão e em responder de forma adequada a diferentes contextos, em escolher e

processar informações e responder a estímulos sensoriais – possuem hipo ou hiper sensibilidade.

Segundo informação do Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008), a prevalência do autismo é de 1 em cada 1000 indivíduos, sendo maioritariamente do sexo masculino – 3 rapazes para uma rapariga. Os indivíduos com autismo possuem défices do processamento sensorio, na capacidade de atenção, na sequenciação, na motivação, na capacidade de resolução de problemas, na memorização, na cognição social e na comunicação.

Segundo Pereira (2005), o autismo manifesta-se a partir do nascimento. A criança poderá ser descrita de duas formas: não reagir à presença da mãe, não emitir o choro com frequência, sendo descrita como calada e sossegada ou ser irritável, reagindo a qualquer tipo de estímulo. Para além disso, dos 0-6 meses poderá não responder a sorrisos, não apresentar movimentos antecipatórios de levantar os braços, mostrar-se indiferente aos objectos, ter hipersensibilidade a sons e não emitir vocalizações iniciais ou serem atrasadas. Aos 6-12 meses poderá haver recusa à introdução de alimentos sólidos, dificuldades em se sentar e/ou gatinhar, poderá mostrar sinais de hipertonia ou hipotonia, não ter medo de pessoas estranhas, ter dificuldades em articular palavras simples, não ter intenção comunicativa – não olhar, não apontar, não bater palmas. Dos 2 aos 3 anos possui diferentes sintomas e diferentes estereotipias como, por exemplo, interesse na estimulação de objectos, observação de objectos em movimento, manifestar maneirismos variados – com as mãos, observação dos próprios dedos, sacudir intensamente as mãos ou os dedos, não mostrar interesse em brincar, a imaginação poderá não existir, não revelar interesse no contacto inter-pessoal e quando deseja algo utiliza o outro para alcançar o objecto desejado. A partir dos 6 anos a criança continua a ter dificuldades sociais e afectivas, a linguagem continua limitada ou inexistente, a comunicação poderá ser desconexa e irrelevante e poderá revelar dificuldades de abstracção.

Ozonoff, Rogers, & Hendren (2003) descrevem a síndrome de Rett como sendo uma perturbação invulgar, que ocorre somente em crianças do sexo feminino. Durante os 5 primeiros meses de vida estas crianças apresentam desenvolvimento normal, atingindo o controlo da cabeça, seguindo objectos e as pessoas com os olhos, sentando-se e voltando-se sozinhas, mas tendem a perder estas competências entre os 6 meses e os dois anos de vida. Neste período perdem o interesse pela interação social, verifica-se a lentificação do desenvolvimento cerebral e a diminuição do crescimento da estrutura da cabeça. Ocorre

também uma regressão das capacidades cognitivas, motoras e da linguagem. A sintomatologia observável consiste, em défices cognitivos graves, marcha instável, ausência funcional das mãos e da linguagem.

A partir dos dois anos de idade começam a aumentar de intensidade os movimentos manuais. Algumas destas crianças perdem a capacidade de andar e desenvolvem deficiência profunda. Esta patologia pertence também às perturbações de desenvolvimento global, não autistas. (Siegel, 2008).

Segundo Smith (1999), um grande número de investigadores consideram que as crianças com perturbação do autismo ganham mais competências se começarem a fazer terapia desde muito cedo. Uma intervenção precoce bem sucedida poderá alterar as potencialidades das crianças. Alguns estudos, referem que muitas crianças aumentam a pontuação do teste de QI.

Existem inúmeras intervenções não médicas para as crianças com perturbação do espectro do autismo. Podemos referir, segundo Ozonoff, Rogers e Hendren (2003), terapias interventivas ao nível da linguagem como o ABA, TEACCH, PECS, o modelo DIR e o Son-Rise. No entanto, só serão abordadas neste trabalho as três primeiras acima referidas.

I.3. Intervenções Comportamentalistas para as perturbações do espectro do autismo

I.3.1 Metodologia TEACCH

O TEACCH é um modelo de ensino estruturado, desenvolvido por Schopler e seus colaboradores, nos anos 70, nos Estados Unidos da América. Actualmente, Mesibov é o seu responsável. O grande objectivo desta metodologia é o de ajudar as crianças a melhorar a sua autonomia e assim aperfeiçoar e desenvolver as suas capacidades adaptativas (Ministério da Educação, 2008).

No estudo, Schoper e Mesibov (2000) submeteram crianças com perturbação do espectro do autismo a sessões estruturadas e não estruturadas, em ciclos de 2 semanas. Nas sessões estruturadas, o adulto decidia o que fazer, os materiais a utilizar e o tempo dispensado. Nas sessões não estruturadas, as crianças tinham que escolher o que fazer, os materiais a utilizarem e a duração das sessões. Assim, verificaram que as crianças respondiam

melhor a actividades estruturadas do que às não estruturadas. Concluíram que as crianças com perturbações do espectro do autismo, na sua maioria, aprendem melhor usando o apoio visual do que o auditivo (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004).

A metodologia TEACCH baseia-se no ensino da comunicação, organização e partilha social, preocupando-se com a organização do espaço físico e com a estruturação das rotinas. Assim, elabora quadros, painéis e agendas, para o sistema de trabalho diário da criança. Esta adaptação do ambiente estruturado, quer do espaço, quer do tempo e dos materiais são facilitadores do processo de aprendizagem da criança com perturbações do espectro do autismo, desenvolvendo a sua independência, a sua autonomia e diminuindo problemas comportamentais.

De acordo com Ministério da Educação (2008), na intervenção TEACCH existe a preocupação de utilizar as áreas fortes da criança na aprendizagem, como os “processos visuais”, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais” (p.17). Estes procedimentos poderão ser adaptados às necessidades de cada criança e em níveis de funcionamento diversos. De referir, que cada criança tem uma turma onde estão inseridos, sendo as unidades de ensino estruturadas com recurso pedagógico especializado que algumas escolas possuem.

Esta intervenção é utilizada em Portugal desde 1996, mas só em 2008 o decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem fazer referência às unidades de ensino estruturadas como resposta educativa especializada, nas escolas ou agrupamentos de escolas, para alunos com perturbação do espectro do autismo.

A metodologia TEACCH segundo Mesibov e Shea (2004, citado por Brower-Breitwieser, Miltenberger, Fuqua, Gross, & Breitwieser, 2008), respeita a cultura do autismo, por isso não compreende a diminuição das diferenças entre as crianças autistas e as crianças com o desenvolvimento normal. Contrariamente, a metodologia ABA procura ensinar às crianças com perturbação do espectro do autismo as competências necessárias para se parecer com os seus pares com desenvolvimento normal (Jennet, Harris & Mesibov, 2003; Kazdin, 2001; citado por Brower-Breitwieser, Miltenberger, Fuqua, Gross, & Breitwieser, 2008). A intervenção TEACCH, procura a eficácia e os interesses da criança ao mesmo tempo que procura determinar qual a competência que deve ser ensinada. Os terapeutas desta metodologia utilizam reforços externos e actividades preferenciais para motivar a criança. O

objectivo deste processo é o de continuar a fortalecer as áreas em que a criança anteriormente demonstrou habilidade e interesse, segundo Jennet, Harris & Mesibov (2003, citado por Brower-Breitwieser, Miltenberger, Fuqua, Gross, & Breitwieser, 2008).

Brower-Breitwieser, Miltenberger, Fuqua, Gross, & Breitwieser (2008) fez um estudo com três participantes, duas meninas e um rapaz, diagnosticados com perturbação do espectro do autismo com idades de 16, 10 e 6 cujo objectivo era a verificação da preferência entre as terapias ABA e TEACCH, em cinco sessões de cada terapia. As crianças de 16 e 10 anos preferiram o ABA em três sessões e só em duas o TEACCH, sendo as percentagens de pequenos objectivos de 52% e 48% respectivamente. A criança de 6 anos, cujos pais tinham referido que não conseguiria aguentar sessões muito longas, também preferiu o ABA, com uma percentagem de pequenos objectivos de 56,8% e 43,2% para o TEACCH.

I.3.2. Análise Comportamental Aplicada «Applied Behavior Analysis»

O ABA é a aplicação da ciência da análise do comportamento, com cerca de 40 anos de investigação e história. Esta metodologia é a única que apresenta evidência científica. O autismo é uma das áreas em que a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso. A metodologia ABA teve origem em estudos de Skinner (1904-1990), tendo os primeiros estudos sobre autismo sido realizados na década de 60. Contudo, estes estudos não provêm somente de Skinner. Vários outros investigadores, entre os quais Lovaas, Montrase Wolf, Todd Risley, também se dedicaram ao estudo do autismo (Leaf & McEachin, 1999).

Tal como já foi referido, o modelo ABA é baseado em princípios provenientes de experiências comportamentais científicas, bem como do condicionamento operante de Skinner. Segundo ele, através da análise do comportamento, o ser humano pode ser analisado por meio de três termos contingentes, que compreendem os acontecimentos que precedem o comportamento - antecedentes, o comportamento em si, e os estímulos que seguem o comportamento – consequência. A probabilidade de um determinado comportamento se repetir no futuro é maior ou menor consoante é apresentado ou retirado um estímulo na sequência desse comportamento. Esta consequência poderá ser considerada reforçante (Naoi, N; 2009).

Ringdahl, Kopelman, & Falcomata (2009) que em 1968 o ABA já tinha ganho uma vasta comunidade científica, o que levou à criação do jornal da análise comportamental aplicada «Journal of Applied Behavior Analysis ou JABA». Através dele publicaram-se estudos empíricos.

Segundo Cooper; Heron & Heward (1989, citado por Braga-Kenyon & Caio; 2002), a análise comportamental aplicada é uma metodologia baseada em princípios de estudos comportamentais para melhorar competências socialmente importantes e diminuir problemas comportamentais, não socialmente aceites. Para Leaf & McEachin (1999) o objectivo da intervenção é o de ensinar às crianças necessitadas de educação especial, competências que possam melhorar o seu desenvolvimento e aumentar a sua qualidade de vida

A intervenção ABA possui princípios fundamentais para o sucesso. Assim, é importante fornecer instruções claras, simples e concretas, reforçando constantemente os comportamentos positivos. É necessário ignorar, corrigir e redireccionar os comportamentos desadequados para criar situações de sucesso. É essencial ao longo da intervenção fazer registos contínuos e sistemáticos de grande parte dos comportamentos, sejam eles positivos ou negativos, para mais tarde podermos pesquisar e perceber como modificar o comportamento.

As crianças com necessidades educativas que estão nos programas de Análise Comportamental Aplicada apresentam dificuldades nas actividades quotidianas, como a higiene pessoal, em comportamentos sociais importantes, como o contacto ocular e verbalizações e apresentam comportamentos em excesso como estereotipias, agressões e fugas (Braga-Kenyon & Miguel; 2002).

Os programas ABA combinam vários métodos cientificamente validados, que são adaptados individualmente. Assim, a metodologia recorre à observação, à avaliação do comportamento da criança/jovem, procurando modificá-lo de forma a potencializar o seu desenvolvimento, a aprendizagem e a autonomia. Abrange o desenvolvimento da linguagem, cognitivo, social e da auto-ajuda que são processados de vários modos, dividindo estas competências em pequenas tarefas ensinadas de modo hierarquizado e estruturado.

De acordo com Leaf & McEachin (1999) o programa é individual, uma vez que cada criança tem diferentes dificuldades e inclui todas as competências que a pessoa necessita de

aprender para conseguir ser o mais funcional possível. O programa também deve incluir competências que todas as crianças de desenvolvimento normal possuem, como o imitar e o brincar. Também se deve dar importância na aprendizagem da fala, no desenvolvimento de habilidades conceptuais e académicas e na melhoria do jogo e habilidades sociais. No entanto, algumas crianças poderão nunca falar e é necessário ensinar formas alternativas de comunicação, como é o caso do PECS.

Segundo Krantz & McClannahan (1999, citado em Braga-Kenyon & Miguel, 2002), pretende-se com a metodologia ABA diminuir problemas comportamentais, facilitando a vida do indivíduo com perturbação do espectro do autismo num contexto natural. Assim, a criança entra na escola e é avaliada para se verificar as competências em défice que devem ser trabalhadas num programa individual (1:1), o objectivo é o de que a criança progrida inicialmente para um grupo pequeno (1:2), para mais tarde passar para um grupo maior (1:3 ou mais), dando entrada finalmente nas classes regulares, ou seja, na educação inclusiva. Ao longo deste processo escolar vai sendo trabalhada a generalização, modificando os materiais, os ambientes, os distractores e alternando os vários técnicos ao longo das lições.

Para Fovel (2002), as crianças ditas normais têm iniciativa comunicativa e respondem aos outros, bem como participam e determinam estruturas de interação, ou seja, os pares decidem por eles próprios como e quando interagir, ao invés de seguir instruções de um líder externo. Assim, a criança deixa de trabalhar com o objectivo de obter um reforço tangível ou pelo elogio, passando a trabalhar pelo prazer das actividades efectuadas, pelo reforço que está intrínsecamente associado à socialização. No jardim-de-infância, escolhem com quem brincar, respondendo a pistas sociais nas suas brincadeiras, aprendem componentes básicos de interação social e do brincar sozinhas. As crianças autistas necessitam de ajuda para aprender grande parte destes componentes.

O ABA é a ciência onde são introduzidas estratégias que derivam de princípios de comportamentos, que são aplicados de forma sistemática para melhorar o comportamento socialmente significativo e de experimentação e é usado para identificar as variáveis responsáveis pelas mudanças de comportamento (Cooper, Heron & Heward, 2007).

De referir que para se estudar o comportamento é necessário utilizar os registos de análise funcional sistematicamente e coerentemente. Será da máxima importância que os terapeutas usem fontes externas como reforço, pois sem este não existe aprendizagem, porque a criança tem que estar altamente motivada. É importante a utilização de pequenos objectos,

brinquedos, ou outros itens do interesse da criança, para que esta aprenda a interessar-se por outros itens e actividades socialmente aceites, aproximando-se, assim, dos interesses das crianças normais.

Segundo Sundberg (2008), comunicação não é só linguagem. O autor baseia o seu estudo no princípio de Skinner (1957) de “Comportamento Verbal”. Por comportamento verbal entende-se todos os sistemas comunicativos: linguagem gestual, troca de imagens (PECS), linguagem escrita, gestos (apontar), código morse ou qualquer outro sistema que aplique as regras da linguagem verbal. De acordo com Bijou & Baer (1965, citado em Sundberg, 2008), o choro de um bebé é a forma primitiva de chamar a atenção de um adulto, assim, o choro gradualmente se transforma em comunicação social.

O conceito mais importante e dominador na linguagem é o de que as palavras têm o poder de fazer as coisas acontecerem. Isto é fundamental para o orador – criança, porque o que faz as coisas acontecerem é a iniciativa de falar, ou seja, se a criança emitir sons ou disser palavras e se não houver consequência, não fala. A linguagem tem um potente efeito sobre o mundo externo (Fovel, 2002).

Segundo Skinner (1957, citado por Fovel, 2002) na análise comportamental do desenvolvimento e na linguagem funcional, a primeira função do falar que surge na criança é geralmente o pedido, que é designado por «mand», que poderá ser usado verbalmente ou através do PECS. Para o autor existem três tipos operantes verbais: o «mand», o «tact» e o interverbal.

O pedido «mand» é definido como um operante, no qual a resposta é emitida por uma operação específica e será reforçada por uma consequência (Naoi, 2009). O «mand» pode ser um som, uma palavra, um gesto, um apontar ou pode ser um comportamento usado para comunicar um desejo. Por exemplo: um rapaz aponta para o sumo e diz “su” ou “isso”. A função do gesto ou som demonstra desejo por obter o sumo, ou seja, é linguagem que pede algo. O pedido «mand» é social, pois os pedidos são direccionados a outra pessoa (Fovel, 2002).

O comentário «tact» é um operante verbal no qual a resposta é emitiva ou pelo menos reforçada por um determinado objecto ou actividade (Naoi, 2009). O «tact» é a linguagem que comenta a presença de um objecto, a observação de um item. Por exemplo: quando a criança olha para o céu e diz “olha o avião”, ela não está a pedir um avião mas a comentar o que observou. (Fovel, 2002).

O interverbal é definido como um comportamento verbal que está sob o controlo de um estímulo proveniente do comportamento verbal (Naoi, 2009). O interverbal é a linguagem que responde à linguagem dos outros, isto é, a criança responde ao adulto uma questão simples, por exemplo: queres beber alguma coisa? (Fovel, 2002)

Para o autor a linguagem pode ser receptiva e expressiva. O desempenho receptivo é aquele em que uma pessoa ouve alguém e depois age da forma relacionada com o que lhe foi transmitido, respondendo à instrução fisicamente ou expressivamente. O desempenho expressivo é oposto do receptivo. A linguagem é a melhor maneira eficiente de demonstrar as nossas necessidades e desejos às outras pessoas.

I.3.3. PECS-Comunicação por Troca de Figuras «Picture Exchange Communication System»

Ao longo do tempo tem-se estudado a melhor abordagem para se ensinar a criança a comunicar, incluindo estimular a iniciativa para tal acto, a aprendizagem de gestos, Língua Gestual e a linguagem corporal. Cada criança com perturbação do espectro do autismo é única, não só porque o ser humano é visto como único, como as suas dificuldades são diferentes umas das outras, ou seja, algumas destas crianças falam mas apresentam dificuldades na iniciativa de comunicação, outras não conseguem falar e outras não conseguem falar nem têm iniciativa na comunicação. Esta ausência de iniciativa dificulta as trocas comunicativas que a criança autista poderá ter, dificultando também a aprendizagem que poderá efectuar através do outro e limitando as relações sociais.

Segundo Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) deve-se ensinar sistemas de comunicação aumentativa e alternativa às crianças não verbais, o mais cedo possível, pois:

Julga-se que a ausência de capacidades funcionais de comunicação contribui de forma significativa para os comportamentos problemáticos que algumas crianças com perturbação do espectro do autismo manifestam. Actualmente, as melhores práticas para lidar com os comportamentos indesejados concentram-se em ensinar à criança estratégias de comunicação alternativas e aceitáveis para atingirem os objectivos que os comportamentos não desejados habitualmente lhes permitem obter (p.160).

Segundo estes autores, actualmente, considera-se que os sistemas visuais desenvolvem as capacidades de comunicação funcional, isto é, através do uso dos símbolos pictóricos como dispositivo de comunicação ensina-se a criança a fazer pedidos.

A comunicação aumentativa e alternativa refere-se a toda a intervenção utilizada para compensar a comunicação expressiva que o indivíduo não consiga “vocalizar”. O termo aumentativo significa que a intervenção pode ser usada para melhorar com eficácia a comunicação através de significados existentes. O termo alternativa inclui o desenvolvimento de sistemas temporários ou permanentes, substitui ou melhora a estruturação frásica da linguagem falada (Bondy & Frost, 2001).

Podem enumerar-se algumas comunicações aumentativas e alternativas: PECS, Braille, Makaton, Língua Gestual, Morse, Quadros Comunicativos. E ainda outras tecnologias assistentes como os digitalizadores e sintonizadores de voz, o «switch», entre outros, usados principalmente para indivíduos com dificuldades motoras.

O PECS é um método de comunicação aumentativa e alternativa por meio de troca de estímulos visuais por recompensa. Este método foi concebido por Andy Bondy e Lori Frost, tendo por base a teoria do ABA de Skinner. Assim, o PECS é um sistema pictórico que foi desenvolvido para crianças com dificuldades comunicacionais e sociais. Este sistema é baseado em princípios comportamentais básicos e técnicas como a modelagem e reforço diferencial para ensinar às crianças uma comunicação funcional, usando figuras.

Segundo Charlop-Chiristy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Kellet (2002), existem muitas intervenções que são usadas no aumento da linguagem, mas mais de 50% das crianças com perturbação do espectro do autismo continuam mudas. Existem intervenções que envolvem métodos de comunicação não verbal como a língua gestual, sistemas de apontar figuras, digitalizadores de voz e outros sistemas figura-comunicação. No entanto, o PECS é o único sistema de comunicação alternativo e aumentativo que requer que a criança se aproxime de um parceiro ouvinte e inicie a interação antes de emitir um acto comunicativo referencial.

Bondy (2001) refere que Lori Frost e ele começaram por observar crianças a utilizar comunicação aumentativa e alternativa que para comunicarem apontavam para figuras que estavam num quadro comunicativo. Esta estratégia era utilizada com crianças e adultos que tinham intenção comunicativa e tinham problemas motores associados que dificultavam a

produção do discurso. Assim, algumas crianças com autismo aprendiam a utilizar o quadro comunicativo apropriadamente, no entanto, muitas outras crianças não mostravam progressos significativos. Algumas crianças com autismo mais novas (com 3 anos) tinham dificuldade em apontar para o quadro. Havia ainda outro problema, que era o de ensinar a estas crianças a direccionarem a atenção para as figuras e não para os parceiros comunicativos. Ou seja, a criança não demonstrava intenção comunicativa com o outro. Perante este aspecto e devido aos problemas imitativos, à ausência de competência de comunicação funcional, à preocupação da elevada dependência de ajudas, aqueles autores foram desenvolvendo e aperfeiçoando a metodologia do PECS.

Este método de comunicação é muito utilizado em contextos de terapia, no domicílio e em escolas, desde os primeiros anos de vida, a crianças autistas e outras crianças não verbais.

A linguagem é, desde muito cedo, responsável pelas interações sociais dos indivíduos. Muitas das crianças autistas possuem défice na linguagem expressiva e, por isso, na interação social recíproca, provocando dificuldades nos comportamentos não verbais reguladores desta interação social, como é o caso do contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos (DSM-IV-TR; 2006). O protocolo do treino do PECS é estreitamente paralelo ao desenvolvimento típico da linguagem, ensinando primordialmente à criança “como” comunicar ou quais as regras básicas para a comunicação. A criança inicialmente aprende a comunicar com figuras simples, para mais tarde aprender a combinar figuras, aprendendo uma variedade de estruturas gramaticais, funções das relações semânticas e comunicativas (Frost & Bondy, 2002).

Assim, o objectivo do PECS é o de ensinar indivíduos com dificuldades no repertório verbal a comunicarem funcionalmente emitindo comportamentos controlados por estímulos antecedentes, produzindo, conseqüentemente, uma resposta destes comportamentos – A-B-C. Tal como o ABA, não é necessário estes comportamentos serem verbais desde que exista uma selecção de ícone e este seja entregue a outro indivíduo.

Um aspecto importante neste método é o facto de ser a criança a iniciar o processo comunicativo, ela inicia a interação. No PECS, tal como o ABA, começa-se por encontrar coisas/objectos que atraiam as crianças como os brinquedos, alimentos, bebidas, livros ou qualquer coisa que a criança procure e que goste de ter. Através do PECS, as crianças são

ensinadas a aproximarem-se do técnico e, mais tarde, de outra criança, e a entregarem a figura – imagem/item – do objecto desejado para obtê-lo. Ao fazer isso, a criança inicia um acto comunicativo para obter um resultado concreto num contexto social. As figuras/imagem são guardadas num «dossier» comunicativo com velcro. Dentro do «dossier» existem folhas com tiras de velcro e na capa encontram-se três tiras de velcro na vertical ou horizontal e uma tira comunicativa.

O PECS de Frost & Bondy (2002) é constituído por 6 fases. A fase I é denominada por Troca Física e são necessários dois técnicos, sendo um técnico o parceiro comunicativo e o outro o que ajuda fisicamente a criança, o facilitador. Toda a ajuda do facilitador deverá ser executada atrás da criança. Após a criança ter escolhido o objecto/item desejado, a fase de Troca Física tem início quando a criança mostra iniciativa ou tenta alcançar o objecto desejado. A seguir o técnico facilitador ajuda fisicamente o intercâmbio, ajuda a criança a pegar na figura e entregá-la ao técnico comunicativo. O técnico comunicativo deverá, nesse momento estar de mão aberta, pista para que a criança perceba o que deverá fazer. Logo que a criança entregue a figura do objecto/item desejado, o técnico comunicativo deverá imediatamente entregar a recompensa – item desejado – à criança e reforçar verbalmente – Deve-se responder como se a criança tivesse falado ex: Boa! Queres a bola – . Este processo deve ser repetido até a criança fazer 8 ou 10 vezes, sem ajuda, até à execução com total sucesso. Uma nota importante é a de que o técnico, à medida que for necessário menos ajuda, deverá, progressivamente, levar mais tempo a mostrar a sua mão aberta. Outra nota importante é a de que o técnico comunicativo deverá mostrar o item desejado na outra mão que não a que está aberta.

A fase II é denominada Distância e Persistência, tem como objectivo que a criança se desloque até ao «dossier» comunicativo, retire a imagem do item desejado e a vá entregar na mão do técnico comunicativo. Nesta fase são também necessários dois técnicos. Antes de iniciar a tarefa deve-se permitir que a criança brinque com o item desejado. Entretanto, retira-se a imagem do item desejado de dentro do «dossier», à frente da criança, e coloca-se o mesmo em cima dele. Inicialmente, o facilitador, deverá ajudar a criança a pegar na figura e a entregá-la ao técnico comunicativo. Quando o parceiro comunicativo tiver a figura deverá entregar imediatamente o item desejado à criança. Após esta fase inicial, deve-se aumentar progressivamente, a distância entre a criança e o técnico. Quando a criança obtiver alguns sucessos, 4 ou 5 vezes, deverá aumentar-se, progressivamente, a distância entre a criança e o

«dossier» comunicativo. Uma nota importante é de que a posição da imagem ao longo deste processo deve ser mudada no «dossier».

Em ambas as fases, a criança aprende a aproximar-se e a dar a imagem de um item desejado a um parceiro comunicativo em troca do item desejado. Com este procedimento inicia um acto comunicativo para obter um resultado concreto num contexto social.

A fase III denomina-se Discriminação entre figuras e tem duas sub-fases – Fases IIIA e IIIB. O objectivo da fase IIIA é que a criança discrimine entre um item preferido e um não preferido – Distrator. Na fase IIIB o objectivo é que a criança discrimine entre dois ou mais itens preferidos. Na fase IIIA inicia-se, tal como em todas as outras fases, pela escolha de um item preferido. A seguir, colocam-se duas figuras no dossier comunicativo, uma desejada – ex: bolacha – e uma não desejada – ex: meia. Depois ocorre a troca de figura-objecto. Se a criança entregar ao técnico a imagem desejada este deve, para além de lhe entregar o objecto desejado, proceder ao reforço verbal. Caso a criança entregue a figura do objecto não desejado, não se deve reagir, mas sim fazer a correcção do erro. Após a criança ter executado correctamente 8 a 10 vezes a tarefa, poderá passar-se para a fase 3B. São, então, colocadas no «dossier» duas figuras desejadas pela criança, podendo o número de figuras ser progressivamente aumentado. O objectivo é o de que a criança escolha a imagem do objecto desejado no momento, entregue a figura ao Técnico e retire o objecto correspondente. Assim a criança aprende a fazer escolhas entre os objectos igualmente desejados (Frost & Bondy, 2002).

Segundo os autores supracitados, a fase IV denomina-se Aumentar a estrutura da frase e o objectivo é que a criança consiga solicitar objectos/itens presentes e ausentes usando uma frase. Ou seja, ensinar-lhe a sequência de figuras para formar uma frase simples. Assim, pega no ícone “eu quero” e coloca-o na barra à esquerda e em seguida procura a figura do objecto desejado que coloca na barra ao lado do “eu quero”. Depois, retira a barra do dossier comunicativo, chama a atenção do técnico para lhe entregar. De seguida, aponta como se estivesse a ler “eu quero” “livro”, o técnico lê a frase simultaneamente ao apontar da criança, esperando que ela faça a correspondência entre dois objectos que se encontram em cima da mesa. Após conseguir fazer estas etapas correctamente, começa-se a ensinar diferentes atributos de quantidade, qualidade, tamanho, cor, forma, textura, partes do corpo, acções, velocidade, temperatura e posição. Esta fase dos atributos está dividida em 5 passos:

construção da frase com três imagens – não discriminação entre figuras; discriminação entre o atributo preferencial e ícone não preferencial; discriminação entre os ícones que representam dois ou mais exemplos preferidos de um item preferido; aumentar a complexidade dos atributos; aumentar a complexidade do atributo e introduzir exemplos adicionais de atributos (Frost & Bondy, 2002).

De acordo com aqueles autores, a fase V designa-se Respondendo a O que tu queres? O objectivo é que a criança aprenda a responder a esta questão quando é questionada. Assim, a criança poderá solicitar espontaneamente uma variedade de objectos. É muito importante que o técnico provoque inúmeras oportunidades para que a criança possa responder. Após a avaliação de reforços, mantêm-se o objecto desejado presente e o ícone “eu quero” na parte da frente do «dossier». O técnico aponta para a figura “eu quero” e pergunta “o que queres tu?”. A criança deverá colocar as figuras “eu quero”, “objecto desejado” na tira e entregar ao técnico, completando de seguida o inter-câmbio. Após esta primeira parte deve-se, de seguida, aumentar o tempo entre a colocação da pergunta e a sinalização da figura “eu quero”. Quando esta tarefa for adquirida, o técnico não deve apontar para a figura, deixando que a criança o faça sozinha.

A última fase, a VI, tem como objectivo levar a criança a responder apropriadamente a questões como: o que queres? O que vêes? O que ouves? O que tens? Inicia-se com a figura “eu quero” ou “eu vejo” ou “eu ouço” ou “eu tenho” e as imagens dos objectos que já tenha aprendido. Assim, a criança coloca sem ajuda, a imagem “eu quero” (por exemplo) e o objecto na tira e responde à questão pretendida (Frost & Bondy, 2002).

Até à aprendizagem da fase VI do PECS, a criança interagiu sempre com adultos. Esta aprendizagem é feita através dos adultos, porque são eles que têm acesso e controlam os desejos significativos da criança, como é o caso das bebidas, das comidas, da televisão, do computador, de alguns brinquedos/jogos, de vários sítios fora/dentro escola e casa. Após esta fase é necessário ensinar as crianças a utilizá-lo com os seus pares, pelo que é necessário encorajar o contacto com as outras crianças (Bondy & Frost, 2001).

Schwartz, Garfinkle & Bauer (1998, citado por Bondy e Frost; 2001) verificaram que as crianças utilizadoras do PECS pediam aos adultos, através do «dossier» comunicativo, a comida e a bebida nas horas das refeições. Então, colocaram esses itens nas mãos dos seus pares a fim de haver uma maior interacção. Inicialmente, as crianças continuaram a pedir aos

adultos que não lhes davam atenção. Observaram, então, que algumas daquelas crianças perceberam que os seus pares as poderiam ajudar a obter o que desejavam, porém, outras não tiveram essa percepção. Neste caso, os professores ajudaram e mostraram às crianças que se elas pedissem poderiam obter o que desejavam. Estes autores verificaram ainda que as crianças que aprenderam a usar o PECS com as outras crianças nas horas das refeições, começaram a comunicar em novas situações, e ainda observaram um aumento da aproximação e interação social em novas situações que não envolviam comunicação.

Ao longo do tempo os sistemas alternativos e aumentativos com figuras têm aumentado, em contrapartida, as terapias de comunicação têm vindo a diminuir, já que os parceiros comunicativos, possuidores de conhecimentos especiais para perceber os sinais das crianças, reconhecem que os sistemas com figuras são mais eficazes. Para além disso, algumas crianças com perturbação do espectro do autismo possuem dificuldades motoras e dificuldades da imitação motora das outras pessoas, o que torna difícil a aprendizagem (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Para estes autores, alguns pais adquirem resistência à utilização do PECS e outros sistemas de comunicação alternativos, como, por exemplo, a língua gestual. Isto por considerarem que os filhos ficavam menos motivados para a aprendizagem da linguagem verbal. Porém, não existem dados que comprovem estes receios, pelo contrário, existem estudos que demonstram que estes sistemas alternativos e aumentativos são auxiliares e motivadores na aprendizagem da fala. Os símbolos pictóricos são, também, acompanhados pela palavra que os representa, assim, “o poder da palavra falada pode ser sublinhado pelo uso de símbolos alternativos. (p.161-162).”

Segundo Frost & Bondy (2002), existe uma percentagem elevada de estudantes que em pouco tempo adquirem voz/linguagem após o uso do PECS. Ocorre, ainda um aumento de novo vocabulário tanto a nível das figuras como da linguagem oral, da sintaxe, melhorando, igualmente, a comunicação funcional (Bondy & Frost, 2001).

Para além da comunicação das crianças se tornar funcional, diversos estudos constataram que aquelas que aprenderam PECS desenvolveram a linguagem. Schwartz, Garfinkle and Bauer (1998, citado por Charlop-Chiristy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Kellet, 2002) reportaram que crianças que iniciaram a aprendizagem do PECS e que tinham vocalizações espontâneas limitadas continuaram a aumentar o seu repertório. Verificou-se

também em alguns estudos que os problemas comportamentais diminuíram e melhoraram os problemas sociais (Charlop-Chiristy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Kellet, 2002).

A aquisição da fala/linguagem pode ser vista como um sub-produto da abordagem e não o seu foco directo. Mesmo para crianças e adultos que não adquirem a linguagem falada, a aquisição das habilidades do PECS torna-os mais comunicativos.

II. Enquadramento Metodológico

II.1. Caracterização do projecto

Este projecto procura conhecer uma realidade. Neste caso, procuramos ver se um sistema de comunicação aumentativo e alternativo poderá ajudar na inclusão de uma criança autista.

Segundo Sanches (2005, p.140)

“Uma metodologia centrada na Investigação-Ação permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade e exclusão”.

A investigação permite, segundo Guerra (2000), um trabalho de conhecimento da realidade e de mudanças sociais. É “uma nova aproximação da investigação”, o investigador torna-se actor que vai transferindo a acção numa investigação, os actores tornam-se intervenientes participantes. “Um projecto é uma resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção, garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas”. (Guerra, 2000, p.126).

II.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

No presente projecto utilizámos a observação, a entrevista e o questionário como técnicas de investigação e recolha de dados e a pesquisa documental, os quais explicitamos seguidamente.

II.2.1. Observação

A observação é um procedimento muito importante num projecto de investigação, pois permite-nos recolher informações através de diversos registos escritos ou gravados.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a observação participante centra-se numa organização, como por exemplo, numa escola ou uma sala de aulas, num grupo específico como um elemento de uma turma e numa actividade específica.

Numa investigação, a observação é responsável pela condução da compreensão do caso, assim o investigador poderá orientar e aperfeiçoar o problema em estudo. Através desta metodologia, o investigador poderá registar os acontecimentos para poder elaborar descrições para uma análise posterior (Stake, 2007).

A observação participada permite que o observador, como o próprio nome indica, participe na acção do observado, sem destituir o seu papel de observador, podendo intervir no trabalho do observado. Assim, o observador poderá registar a vantagem das suas opiniões serem possíveis de análise, das inferências do observador poderem ser confrontadas com as opiniões do observado e da riqueza que representa a nível de dados.

Ao longo desta investigação, a observação utilizada foi a observação participante. O observador participante é aquele que participa da vida do grupo que está a ser estudado. Segundo Estrela (1994), o observador participante pode também ser chamado antropológico ou etnológico e deverá ter um papel estabelecido na sociedade que observa.

II.2.2. Entrevista

A entrevista é um processo interactivo de comunicação com o objectivo de trocar informações, registando opiniões ou declarações que interessam tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, permitindo conhecimento mais profundo entre as duas partes. Segundo Afonso (2005), este processo é uma das técnicas mais utilizadas na investigação naturalista.

A entrevista, segundo Moser e Kelton (1971; citado por Bell, 1997) é “uma conversa entre entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado (p.118-119)”. A entrevista é uma metodologia que solicita uma preparação cuidadosa. (Bell, 1997).

A entrevista poderá ser aplicada em diferentes momentos do projecto. A finalidade da entrevista é a recolha de informação não só no processo de caracterização em estudo mas também conhecer os intervenientes do estudo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas formas: como recolha de dados ou em parceria com outras técnicas como a observação participante.

Estes autores citam Morgan (1988) quando referem que a entrevista é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (p.147), um entrevistado e um entrevistador, Normalmente o entrevistador dirige a entrevista para obter informações sobre o próprio entrevistado ou sobre uma 3ª pessoa.

Segundo Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy & Ruquoy (1997) o entrevistador deverá seguir o pensamento do entrevistado, sem fugir do seu objectivo de estudo, numa perspectiva semi-directiva.

II.2.3 Questionário

Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy & Ruquoy (1997) referem o questionário como sendo essencial para a concretização da reflexão e que é tanto um ponto de chegada como de partida para essa reflexão. Referem ainda que a decisão de fazer um inquérito nem sempre tem em conta essa reflexão prévia indispensável.

Segundo Ghiglione & Matalon (1992) “Realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (p.1). Assim, no inquérito ou questionário pretende-se colocar questões sem intenção explícita de modificar a situação em que se está a inquirir.

Ainda segundo estes autores, esta metodologia poderá ajudar a complementar as observações difíceis e/ou perceber fenómenos como opiniões e atitudes que só poderão ser relatadas através da linguagem. Esta metodologia ocupa uma “posição intermediária” e de certo modo ambígua, sendo que no inquérito há mais controlo da situação, ao passo que na observação este controlo é menor, por outro lado o inquérito ou questionário tem o inconveniente de se basear unicamente na linguagem.

Étienne, Bloess, Noreck, & Roux (1997) consideram que apesar de não haver um questionário objectivo e de total controlo das situações de investigação, contudo, os inquéritos de opinião são uma técnica de investigação fiável.

II.2.4. Pesquisa Documental

Segundo Silva e Grigolo (2002), a pesquisa documental serve-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada. Este tipo de pesquisa tende a seleccionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair dela, algum sentido e introduzir-lhe algum valor.

A pesquisa documental é uma actuação metodológica que recorre a matérias que não receberam procedimentos analíticos. É quase sempre a base de um trabalho de investigação, importante para compreender factos e perceber como estes foram desenvolvidos (Apêndice 7 e Anexo 1).

É uma pesquisa que se assemelha à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas na natureza das fontes utilizadas.

A pesquisa documental deve ser valorizada, porque possibilita o aumento da contextualização histórica do estudo. É essencial nos estudos das Ciências Humanas e Socioculturais.

II.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados

O projecto iniciou-se com o pedido de autorização oral aos técnicos americanos responsáveis pela supervisão e formação técnica do centro, em Julho de 2009. No mês de Agosto foi pedido novamente. De seguida, foi feito um pedido de consentimento informado aos pais da criança e à directora do Centro (Apêndice 1 e 2).

Após os pedidos de autorização, seguiu-se a entrevista aos pais, a fim de se conhecer a história de vida da criança, as expectativas para o seu futuro e a opinião acerca das metodologias ABA – inclusive da intervenção domiciliária e PECS (Apêndice 3).

Posteriormente, foi feita a entrevista à coordenadora da sala ABA, para conhecer a dinâmica e funcionamento das actividades da sala, caracterizar as problemáticas das crianças, principalmente do Miguel, suas dificuldades e saber ainda a opinião da coordenadora acerca do PECS (Apêndice 4).

Por último, foi entrevistada a educadora do jardim-de-infância onde a criança estava inserida, para saber das dificuldades de interacção, a sua opinião sobre a importância do papel

da técnica ABA no acompanhamento da mesma, e ainda, do PECS como facilitador na comunicação e na relação com as outras crianças (Apêndice 5).

As entrevistas foram tratadas através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica empírica, uma vez que depende da “fala” e da interpretação que se dá e do objectivo pretendido (Bardin, 1977).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é como “seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica” (p.13). Depois de um discurso, há que analisá-lo para podermos interpretá-lo.

O procedimento de recolha de dados foi feito também através de um questionário, não validado, às Técnicas ABA para perceber se consideravam importante a aplicação da metodologia ABA ao Miguel. Pretendia-se também, saber quais as dificuldades e os progressos da criança na sala do jardim-de-infância e se consideravam o PECS importante para a comunicação e a interação com os outros (Apêndice 6).

Através deste questionário, procurámos perceber a opinião das colegas acerca das metodologias usadas neste projecto, bem como os benefícios e ou prejuízos que o PECS apresentava para a criança alvo. Também foi importante para perceber as evoluções e as dificuldades da criança ao longo da intervenção ABA (Apêndice 6).

Foi recolhida a avaliação realizada pela escola ABA como abaixo irá ser referida.

Para a realização deste projecto foi necessário recolher alguns dados documentais, organizados do seguinte modo:

Documentos pessoais:	√ Ficha de Anamnese (Apêndice 7)
Documentos escolares:	√ Avaliação Escola ABA: The Carolina Curriculum. For Infants and Toddlers with Special Needs (Anexo 1)

A análise destes dados foi efectuada, e através deles extraímos informações que nos permitiram compreender melhor a problemática da criança, assim como a sua caracterização e inserção no grupo da instituição.

III. Caracterização da situação e dos contextos em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseria

A intervenção foi realizada em dois contextos: contexto escolar e contexto domiciliário, com uma criança portadora de autismo que está a aprender a utilizar o PECS.

III.1. História compreensiva

O Miguel é um menino de 4 anos de idade e tem uma irmã de 8 meses. Segundo referência da mãe, a gravidez foi planeada e o parto foi distócito com ventosas, na Maternidade Bissaya Barreto em Coimbra. À nascença apresentou apgar normal, rosado, pesava 3,025 kg, media 48cm, não tendo problemas neo-natais. Na altura do nascimento do Miguel a mãe tinha 32 anos e o pai tinha 33 anos. Têm um nível socioeconómico médio/alto, a mãe é médica e o pai contabilista. (Apêndice 7).

O Miguel desenvolveu-se bem. Segurou a cabeça com 2 meses, sentou-se aos 6, gatinhou aos 9, ficou de pé com apoio aos 11 e sem apoio aos 13. Deu os primeiros passos aos 15 meses. Começou a balbuciar com 4 meses e ainda não adquiriu a linguagem, no entanto, balbucia melodicamente canções que ouve e começa a emitir algumas palavras. (Apêndice 7)

Ao longo destes anos tem sido seguido em consultas de Desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra, na unidade de autismo, onde foi diagnosticado em Julho de 2007. Não tem problemas sensoriais e tem um cariótipo normal. (Apêndice 7)

Em relação aos antecedentes familiares, os pais não são consanguíneos nem têm comportamentos dependentes e não tiveram problemas de aprendizagem. (Apêndice 7)

Na entrevista os pais referiram que suspeitaram que o seu filho era diferente, quando verificaram que as outras crianças com um ano já falavam e o Miguel dizia poucas palavras e interagiu pouco com outras crianças (Apêndice 1).

A criança deslocou-se de Coimbra para Lisboa em Dezembro de 2008, para poder frequentar temporariamente a escola ABA. Viveu em Lisboa num apartamento com as condições normais, com os pais e a irmã de 8 meses até Julho de 2010.

III.1.2. Caracterização do percurso escolar

Antes de ingressar na escola ABA a criança frequentou um jardim-de-infância da cidade de Coimbra durante três meses e foi acompanhado por equipas de educação especial. Em Dezembro de 2008 entrou na turma piloto do Centro. Em Setembro de 2009 a criança mudou para a turma ABA das crianças mais novas, com perturbação do espectro do autismo, onde permanece até Julho de 2010.

III.1.3. Nível de competências no início do projecto de intervenção

Com base na «checklist» específica de desenvolvimento «The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs- Assessment Log and Developmental Progress Chart», o Miguel foi avaliado em Novembro de 2009 (Anexo 1).

Nesta avaliação, o Miguel apresentava dificuldades em algumas competências básicas como o contacto ocular solicitado, localização auditiva e não responder ao nome. No entanto, fazia, sem dificuldades, correspondência de objectos, puzzles e encaixes. Tinha muitas limitações na área do brincar e do imitar, brincava sozinho com alguns objectos e apenas imitava algumas acções como bater palmas e atirar a bola para o chão. No contacto ocular, havia um grande défice, pois só o fazia espontaneamente se lhe davam afecto.

A linguagem verbal estava atrasada, emitia apenas algumas palavras isoladas e não respondia quando solicitado.

O Miguel era capaz de executar com sucesso grande parte dos itens descritos na sub-área Auto-Regulação e Responsabilidade (na área Social-Pessoal). Estava confortável e era capaz de se ocupar por pequenos períodos de tempo, explorava objectos, tolerava ser levado para diferentes ambientes. Outra sub-área que a criança dominava era a auto-ajuda- comer:

era capaz de comer com a colher sem a morder, mastigava a comida, pegava numa garrafa, segurava e bebia de uma caneca, comia sem cuspir, distinguia o que se podia e não se podia comer, bebia com o copo e usava garfo. Uma outra sub-área em que tinha menos dificuldades era a auto-ajuda de preparação, ou seja, divertia-se a brincar com a água, lavava as mãos e os dentes, com ajuda. Na área da Cognição, a sub-área atenção e memória visual/espacial: estava bem desenvolvida, acompanhava visualmente a deslocação de objectos na vertical e na horizontal, tirava roupa da sua própria cara, e da Técnica, antecipava eventos de jogos familiares, encontrava objectos que estavam escondidos por baixo de um pano, lembrava-se da localização de um objecto que tinha sido largado há pouco tempo. A sub-área atenção e memória auditiva estava bem desenvolvida, pois ficava quieto quando ouvia um barulho, virava a cabeça quando alguém cantava, fazia sons associados a imagens ou objectos, mostrava reconhecer alguns sons familiares e respondia de forma diferente a um novo som. A sub-área percepção visual-puzzle e blocos estava ainda mais desenvolvida, pois agarrava e manipulava objectos, construía puzzles e fazia construções sem qualquer ajuda física.

As sub-áreas menos desenvolvidas eram as da conversação, da comunicação e imitação vocal, da imitação motora, visual motora e balanço. Toda esta informação foi retirada da avaliação «The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs-Assessment Log and Developmental Progress Chart».

O Miguel encontrava-se, em Fevereiro, na aprendizagem da fase IV do processo do PECS. A fase IV, denominada Aumentar a estrutura da frase, tinha por objectivo que conseguisse solicitar objectos/itens presentes e ausentes usando uma frase.

III.2. Caracterização do Grupo

No mês de Fevereiro o grupo era constituído por seis crianças, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino, todas diagnosticadas com autismo. No entanto, para uma das crianças, alguns médicos acreditavam na possibilidade de síndrome de Rett, o que foi confirmado nesse mês. Uma das crianças entrou na escola em Fevereiro e uma outra que se encontrava desde o início do ano lectivo noutra turma ABA, foi transferido para a turma do Miguel. Três das crianças do sexo masculino tinham 4 anos e uma tinha 3 anos. A criança do sexo feminino mais nova tinha 2 anos e a mais velha tinha 3 anos. No mês de Maio entrou

mais uma criança do sexo masculino com 4 anos, o que fez um total de 7 crianças até ao final do ano lectivo.

Na entrevista com a coordenadora, esta referiu que as maiores dificuldades no trabalho com estas crianças era motivá-las para as lições do Centro, bem como, para as actividades e a extinção/substituição das estereotipias que possuíam. Segundo a coordenadora da turma ABA, em alguns casos, é, muitas vezes, difícil encontrar alguma coisa/brinquedo reforçante com que se consiga fortalecer os comportamentos positivos (Apêndice 4).

III.3. Caracterização dos Contextos

III.3.1. Contexto Escolar

III.3.1.1. Espaço Físico

A escola está situada no concelho de Almada. É um espaço amplo, com boa iluminação, arejado e é uma construção de raiz com dois andares.

III.3.1.2. Espaço Logístico

A escola tem doze salas de aulas, nove do primeiro ciclo, duas de jardim-de-infância e uma sala ABA. Tem quatro casas de banho, um ginásio, um refeitório, um recreio/parque infantil, sendo este público mas a que as crianças têm acesso.

Cada uma das salas está devidamente apetrechada com mesas, cadeiras, armário e quadros.

As instalações sanitárias são constituídas por dois lavatórios e três cubículos com sanitas.

O ginásio é um espaço amplo com espaldares nas paredes e três bancos suecos.

O refeitório tem duas zonas, uma onde as cadeiras e as mesas são mais altas para as crianças mais velhas e outra com mesas mais pequenas para as crianças mais novas.

O recreio está dividido em três espaços, o campo de futebol, o parque infantil e o pinhal onde as crianças podem correr e brincar. O campo de futebol tem duas balizas e dois cestos de basquetebol. O pinhal é um recreio com pinheiros, um espaldar e dois tubos de

cimento onde as crianças brincam. O parque infantil possui dois baloiços, três escorregas, uma casa de madeira, uma zona para brincar com a areia, um pombal e “galinheiro” com patos e tartarugas.

III.3.1.3. Sala ABA

A sala é constituída por seis mesas, onde se trabalham as lições das áreas. Tem ainda uma mesa onde está uma televisão que é utilizada nas tardes (ATL), dois armários onde se arrumam os materiais de intervenção e uma estante onde estão escritos os nomes das crianças. Esta estante funciona como “cacifo” onde as crianças podem colocar a mochila e tem uma caixa onde se guardam as fraldas, toalhetas e muda de roupa. A sala tem um espaço com tapete e almofadas onde se dá as boas vindas às crianças (acolhimento) e se canta. Este espaço é também utilizado para outras actividades de grupo ou algumas lições específicas (Apêndice 8).

Na área da comunicação expressiva, trabalha-se a imitação vocal, PECS e nomeação expressiva de objectos. Na imitação vocal, pretende-se que a criança imite uma palavra ou sons. Esta lição não é fácil para as crianças com autismo, uma vez que muitos deles não emitem sons, por isso qualquer som que a criança emite é reforçado e registado. Quando a criança já emitiu um som específico exige-se que ela aumente a sílaba ou fonema até à palavra original – ex: Bola - a criança pode começar por emitir “Bo”. No PECS, como já foi referido anteriormente, há seis fases e cada criança trabalha com o objectivo final de chegar à última fase generalizando. Na lição de nomeação expressiva de objectos pretende-se que a criança identifique o objecto ou figura quando o técnico a mostra e dá a instrução “o que é isso?”. Esta instrução e o espaço poderão mudar consoante o nível de generalização.

A área seguinte, é a área da comunicação receptiva onde se trabalha a discriminação auditiva (reconhecimento de direcções), nomeação receptiva de objectos, saber esperar, responder ao nome, seguir instruções receptivas, contacto ocular.

Na área da imitação pretende-se ensinar-lhe imitação de comportamentos realizados pelo técnico, imitação de utilização de objectos e motricidade global. Na área do brincar pretende-se que as crianças aprendam a brincar com objectos de uma forma lúdica, mas funcional.

A área seguinte é a estação da discriminação visual onde se trabalha a correspondência idêntica e não idêntica de objectos/objecto ou imagens/imagem ou objecto/imagem, «puzzles», encaixe de formas, discriminação óculo-manual, utilização de objectos causa-efeito e objecto permanente.

A última área, é a de auto-ajuda onde se ensinam as lições através de pequenos passos, Análise de Tarefas, até a criança ser totalmente autónoma. Assim, ensina-se a calçar/descalçar sapatos, vestir/ despir casaco, camisas e calças, treino de casa de banho, lavar dentes e mãos e motricidade fina (Anexo 2)

III.3.1.4. Recursos Humanos

Na sala de aula ABA estão presentes nas manhãs seis técnicos com formação ABA e uma coordenadora, Técnica responsável. À tarde estão presentes duas animadoras responsáveis pelo ATL.

III.3.2. Contexto Domiciliário

III.3.2.1. Espaço Físico

O espaço domiciliário é constituído por um apartamento com dois quartos, sala comum, casa de banho e cozinha, num 5º andar, situado em Lisboa. Tem boa iluminação, é arejado e da janela da sala vê-se uma zona verde.

III.3.2.2. Espaço Logístico

A casa está mobilada, as refeições são tomadas na sala onde existem duas mesas, uma para as refeições e outra mais pequena para a criança brincar e também trabalhar algumas das lições da terapia. O quarto da criança serve também de gabinete de trabalho do pai.

III.3.3. Dinâmica Escolar

As actividades escolares têm início às 8h 30m. As crianças começam por explorar os materiais expostos na sala. Às 8h 40m são direccionadas para o tapete do acolhimento, onde se começa por dar os bons dias e cantar algumas músicas infantis. Às 8h 55m a coordenadora

da sala toca o sino e são direccionadas para a primeira área onde trabalham as lições específicas da área onde se encontram. Pelas 9h 20m, a coordenadora toca novamente o sino e mudam de área. Pelas 9h 45m, decorre o intervalo em que as crianças interagem umas com as outras e com os Técnicos e fazem jogos de grupo. Às 10h00m, lavam as mãos e lancham com a ajuda dos Técnicos. Aproveita-se este momento para trabalhar, com algumas crianças, lições com o PECS e pedidos dos alimentos. Pelas 10h 10m inicia-se a terceira estação que dura 25 minutos, após o que são novamente mudadas de área. Às 11h 00m há de novo um intervalo para actividades de grupo, onde se aproveita para ler um livro, tocar instrumentos, gincanas, pinturas ou jogos até às 11h e 15m. A esta hora, as crianças vão ao recreio ou ao parque infantil. Pelas 11h 40m iniciam-se as últimas duas áreas que duram aproximadamente vinte e cinco minutos cada. Às 12h 30m, as crianças lavam as mãos e vão almoçar até às 13h.30m.

III.3.4. Dinâmica Domiciliária

A intervenção domiciliária teve uma duração de três horas, duas vezes por semana, com início pelas 14h 30m e começava-se pelo trabalho de mesa. Por volta das 16h30m a criança lanchava, momento que se aproveitava para se ensinar aos pais como usar o PECS na escolha dos alimentos, por parte da criança. Após o lanche, voltava-se para as lições até as 17h.30m.

IV. Plano de Acção

IV.1. Pressupostos Teóricos

Com esta intervenção, pretende-se procurar hipóteses, explicações, soluções para um determinado problema em que se pretende intervir. Para tal, houve que recolher a informação possível ao longo de toda a intervenção, neste caso, através de observações, entrevistas, questionários, recolha de documentos avaliativos que tinham sido aplicados à criança para se poderem verificar resultados.

Segundo Guerra (2000), o ponto de partida é um problema, uma situação. Assim o objectivo torna-se a resolução do problema, ocorrendo uma mudança social e o investigador torna-se parceiro dos indivíduos presentes na acção.

Esta autora refere que o projecto expressa uma vontade, um desejo mas também enunciação de uma necessidade social a que se pretende responder (Guerra, 2000).

Ao longo desta intervenção procurou-se privilegiar todas as actividades em que a criança pudesse utilizar o PECS com os outros, ou seja, com os seus pares e familiares. O PECS é importante porque é uma estratégia facilitadora da comunicação.

Segundo Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) deve-se ensinar os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa às crianças com dificuldades comunicativas verbais ou não verbais pois estas na “ausência de capacidades funcionais de comunicação contribuem de forma significativa para os problemas comportamentais problemáticos”(p.160) nomeadamente os problemas relacionais e sociais.

A socialização é essencial para todas as crianças. Devido ao défice das crianças com perturbação do espectro do autismo, deve-se intervir na tentativa de melhorar estas competências sociais, para que a criança possa vir a ser integrada na sociedade, incluindo a escola e todo o sistema familiar.

IV.2. Problemática/Questão de partida

Em função das dificuldades manifestadas pela criança atrás referida e atendendo ao contexto em que este projecto iria realizar-se, a nossa questão de partida foi a seguinte: O PECS contribui para a inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo numa turma de jardim-de-infância de educação regular bem como para uma melhor comunicação com a sua família?

IV.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção

IV.3.1. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a Longo Prazo

A intervenção foi feita em dois contextos. De Fevereiro a Julho decorreu no contexto familiar e, de Abril a Julho, no contexto escolar do jardim-de-infância, por algumas horas.

Na intervenção familiar, o grande objectivo era o de ensinar aos pais como e em que situações podiam utilizar o PECS, para melhorar as competências da linguagem e comunicação da criança, necessárias para o relacionamento com a família e com os outros (Apêndice 9).

Assim, pretendeu-se ensinar aos pais como criar e aproveitar situações que levassem a criança a comunicar verbalmente ou com o PECS.

Pretendeu-se ainda que a criança aprendesse a utilizar o espaço físico, a casa, de modo funcional para poder melhorar e facilitar a sua qualidade de vida e a dos pais. Ou seja, fazer com que a criança pedisse, através do PECS, aos pais, o que desejava, por exemplo, beber ao lanche, “Eu quero beber leite”. E ainda, fazer em seguida tarefas sequenciais como colocar o copo no lava-loiça e o guardanapo no lixo (Apêndice 9).

Estes e outros procedimentos foram ensinados aos pais, assim como a importância de proporcionar escolhas/alternativas à criança, neste caso questionando, por exemplo, “o que queres beber?” e os pais colocariam os ícones das possíveis hipóteses na capa do «dossier»: leite, iogurte líquido, sumo ou água.

Para além disso, ao longo desta intervenção foram trabalhadas competências das áreas da comunicação expressiva e receptiva, da imitação, da autonomia, da motricidade

grossa e fina, do brincar e área académica. Esta intervenção foi realizada até final de Julho de 2010 (Apêndice 9).

No contexto de intervenção familiar foram estabelecidos como objectivos gerais:

- Promover a utilização do PECS como sistema comunicativo aumentativo;
- Ensinar as funcionalidades do Espaço - Casa.

Como objectivos específicos:

- Fazer com que os pais aproveitem momentos comunicativos;
- Incutir nos pais a necessidade de solicitar objectos/alimentos/acções presentes e ausentes que a criança deseje através do PECS;
- Melhorar a verbalização;
- Levar a criança a identificar a função de cada espaço físico.

Para a intervenção em contexto escolar, no jardim-de-infância, foram estabelecidos os seguintes objectivos gerais:

- Promover competências comunicativas;
- Promover o relacionamento com a turma de educação regular

Como objectivos específicos:

- Levar a criança a interagir com as outras crianças;
- Levar a criança a partilhar o mesmo espaço físico, os mesmos materiais e a atenção do adulto com as outras crianças; incutir na criança a noção da existência do outro;
- Melhorar as competências sociais.

Áreas	Local	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação
Intervenção Domiciliária	Em casa da criança	- Promover a utilização do PECS como sistema comunicativo o aumentativo - Ensinar a funcionalidade do Espaço-Casa.	- Fazer com que os pais aproveitem momentos comunicativos; - Incutir nos pais a necessidade de solicitar objectos/alimentos/acções presentes e ausentes que a criança deseje através do PECS; - Melhorar a verbalização; - Levar a criança a identificar a função de cada espaço físico.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Fevereiro a Julho	Espaço Físico Brinquedos PECS, Pai	Registos de observação Observação Qualitativa; Descritiva;

Quadro 1: Planificação da intervenção a longo prazo.

A intervenção domiciliária teve como objectivo, essencialmente, a promoção do PECS junto dos pais, com vista a aproveitarem e criarem situações em que o Miguel comunicasse não só com o PECS, mas cada vez mais, verbalmente. Explicitando melhor, na intervenção domiciliária foram trabalhadas as lições de imitação vocal de algumas palavras de itens preferenciais e a lição da aprendizagem do PECS. (Apêndice 9).

Relativamente à “imitação verbal” esta consistiu na tentativa do Miguel imitar o melhor possível e melhorar a dicção de algumas palavras preferenciais e de uso diário. Foram trabalhadas, primeiramente, várias palavras monossilábicas como, por exemplo, sol, pão, cão, dia, bom, flor. De seguida, passou-se para os dissílabos como, por exemplo, bola, maçã, sumo, água, panda, papá, mamã. Progressivamente, passou-se para os trissílabos e polissílabos.

No mês de Fevereiro foi trabalhada a fase IV do PECS, que consiste em aumentar a estrutura da frase de modo a que a criança consiga solicitar objectos/itens presentes e ausentes usando uma frase. O Miguel aprendeu a trabalhar a sequência de figuras para formar uma frase simples. Pegava no ícone “eu quero” e colocava-o na barra à esquerda, de seguida procurava a figura do objecto que colocava na barra ao lado do “eu quero”. Depois retirava a barra do dossier comunicativo, chamava a atenção da mestrande para lhe entregar. Em seguida apontava como se estivesse a ler, por exemplo, “eu quero” “livro” e a mestrande ia lendo o que ele apontava, esperando que fizesse a correspondência entre dois objectos que se encontravam em cima da mesa (Apêndice 9).

Quanto aos atributos, estes consistem em aumentar o número de palavras nas frases, especificando os pedidos. De Março a Abril trabalhou-se esta aprendizagem, aproveitando-se, principalmente, a hora do lanche. Assim, e a título de exemplo, o Miguel, que antes pedia ao pai “eu quero pão”, passou a pedir “eu quero pão com manteiga” e, progressivamente a pedir “eu quero comer pão com manteiga” (Apêndices 9).

A fase V do PECS foi iniciada em Abril. Esta fase consiste em que a criança aprenda a responder à questão “O que é que tu queres?”, tanto provocado como espontaneamente. Assim, sempre que o Miguel manifestava interesse por um objecto ou actividade, a mestrande perguntava-lhe o que é que ele queria. Por sua vez, ele respondia através do PECS e era-lhe entregue o objecto ou actividade pedida (Apêndices 9).

Em Junho foi iniciada a fase VI e última fase. Esta fase consiste em a criança aprender a responder a questões como, “o que queres?” “O que vês?” “O que ouves?” “O que tens?”. Assim, iniciou-se esta aprendizagem dando a prioridade à questão eu vejo, uma vez que o “eu quero” já lhe era familiar. As duas questões só foram postas em conjunto depois de ter sido adquirida a competência do “eu vejo” (Apêndice 9).

Considerando a necessidade de promover o PECS junto dos pais, todas as fases do PECS foram trabalhadas especialmente com o Pai, pois era quem acompanhava o lanche e toda a intervenção. Foi-lhe ensinado como proceder com o Miguel relativamente à fase em que se encontrava e a proporcionar-lhe escolhas para fazer os pedidos. Para além disso, foi referida a importância de ser o Miguel a preparar o seu lanche, com a ajuda do pai, de modo a que se tornasse mais autónomo. Por exemplo, se ele pedisse pão com manteiga, o pai partia o pão e ele barrava o pão, com ajuda física total ou parcial do pai.

O momento do lanche era sempre aproveitado para trabalhar a funcionalidade do Espaço – Casa. Após ter lanchado era orientado para colocar o guardanapo no lixo, o copo e o prato no lava-loiça e, em seguida, direccionado para a casa de banho para lavar as mãos.

Também se ensinou ao pai como fazer as actividades de auto-ajuda, pelo procedimento de análise de tarefas, para os pais poderem fazê-las diariamente, proporcionando uma maior autonomia ao filho.

A intervenção no jardim-de-infância foi feita em alguns dias da semana, durante cerca de uma hora, a pedido dos pais e com a concordância da Escola e da Técnica

responsável. Teve a finalidade de preparar a criança para a entrada num jardim-de-infância, a tempo inteiro, a partir do ano lectivo seguinte, como já referimos.

No final de Abril, o Miguel fez a adaptação às classes regulares, e passou a ir ao jardim-de-infância da escola para participar em algumas das actividades escolares e interagir com os seus pares, levando, para isso, o seu «dossiê» comunicativo, pois este era um facilitador da sua comunicação.

Com esta intervenção, pretendeu-se que o Miguel aprendesse a utilizar o PECS para facilitar e organizar a comunicação verbal, interagir com as outras crianças, realizar tarefas com os outros e, se possível, praticar o jogo social imitativo.

A intervenção no contexto escolar/jardim de Infância tinha a duração de cerca de uma hora, em alguns dias da semana, e teve como finalidade a promoção do relacionamento e partilha com os pares bem como a adaptação a um novo espaço físico.

A intervenção da mestrandia limitou-se a ser como que uma sombra que orientava o Miguel na comunicação com o PECS e/ou verbal com a educadora e com os pares, bem como na orientação espacial e em algumas actividades. Tratou-se de uma intervenção conjunta: mestrandia, educadora, assistente operacional e, principalmente, as próprias crianças da sala.

Foi trabalhado o PECS para fazer pedidos à educadora e aos colegas para a escolha das actividades e para pedir materiais e/ou brinquedos.

Com efeito, o Miguel, com ajuda vocal da mestrandia, começava por cumprimentar a educadora e dirigia-se para junto das outras crianças, também com ajudas. A interacção com as outras crianças, de um modo geral, foi bem aceite e algumas crianças tomavam a iniciativa de o procurar para brincarem ou fazerem actividades juntas. Por fim, também com ajuda vocal, despedia-se da educadora e, por vezes, das crianças.

IV.3.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a Curto Prazo em Contexto Familiar

Ao longo dos meses de Fevereiro a Julho foi feita uma intervenção paralela em dois contextos, um familiar e outro escolar.

Pretendeu-se com esta intervenção que a criança se tornasse mais funcional, aprendesse a utilizar o PECS como sistema comunicativo aumentativo e soubesse procurar tanto os seus familiares como os seus pares e educadores para fazer pedidos do que necessitasse.

As sessões planeadas foram trabalhadas num período de 30 dias, duas vezes na semana, segundas e terças-feiras, num contexto domiciliário, conforme acordado com os pais do Miguel. No contexto escolar as sessões foram também trabalhadas num período de 30 dias, variando os dias, pois as decisões foram feitas pela coordenadora da sala ABA, educadora do ensino regular e consoante a assiduidade do Miguel.

IV.3.2.1. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Fevereiro a 1 de Março

IV.3.2.1.1. Planificação da Intervenção de 1 de Fevereiro a 1 de Março

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal - Ensinar a fase IV do PECS;	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras - Fazer pedidos com o PECS; - Formular a estruturação frásica;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	PECS Brinquedos da criança Utensílios presentes em casa Espaços da casa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Fevereiro a 1 de Março

Quadro 2: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva.

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Localizar sons da audição. - Entregar objectos nomeados; - Cumprir instruções receptivas;	- Fazer com que olhe quando se fala; - Olhar para o local de onde vem o som, à direita/atrás. - Olhar para o local de onde vem o som, à esquerda/atrás. - Identificar o objecto pedido - Entregar a maçã; - Entregar carro; - Identificar o objecto que vai usar; - Beber utilizando o copo; - Rolar o carro;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Brinquedos com som Maçã Copo Carro	Qualitativa / Descritiva	1 de Fevereiro a 1 de Março

Quadro 3: Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar acções de motricidade grossa, não verbalizadas; - Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar grafismos; - Imitar com brinquedos	- Fazer adeus com a mão - Chutar a bola com o pé. - Soprar; - Abrir o marcador sozinho; - Fazer linhas horizontais, na folha; - Passar o boneco em cima da ponte de legos, após demonstração; - Manipular o elevador da quinta, após demonstração.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Folha Marcadores Boneco Ponte feita de legos Elevador da quinta	Qualitativa/ Descritiva	1 de Fevereiro a 1 de Março

Quadro 4: Planificação a curto prazo da área imitação não verbal

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender a brincar com brinquedos	- Fazer construções com os legos; - Usar o Kit cozinha, adequadamente ; - Manipular o carro telecomandado	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Legos Mochila Kit cozinha Carro telecomandado	Qualitativa/ Descritiva	1 de Fevereiro a 1 de Março

Quadro 5: Planificação a curto prazo da área do brincar

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenhar grafismos - Corresponder figuras a objectos não idênticos (2d-3d)	- Fazer linhas verticais; - Fazer linhas horizontais; - Identificar imagens e objectos; - Fazer corresponder as imagens aos objectos	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras.	Qualitativa/ Descritiva	1 de Fevereiro a 1 de Março

Quadro 6: Planificação a curto prazo da área da discriminação visual.

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Aprender rotinas de higiene - Descalçar/Calçar - Despir/Vestir	- Treinar todos os passos para usar a sanita; - Treinar os passos para lavar as mãos; - Treinar os passos para lavar os dentes; - Treinar os passos para descalçar os sapatos com velcro; - Treinar os passos para calçar os sapatos com velcro; - Treinar os passos para despir o casaco/camisola - Treinar os passos para vestir o casaco/camisola	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Vestuário Escova de dentes, Pasta de dentes, copo Sapatos Casaco Camisola	Qualitativa/ descritiva	De 1 Fevereiro a 1 de Março

Quadro 7: Planificação a curto prazo da área de auto-ajuda

IV.3.2.1.2. Intervenção de 1 de Fevereiro a 1 de Março

Esta intervenção foi trabalhada nos dias 1, 2, 7, 8, 15, 16, 22 e 23 de Fevereiro. (Apêndice 9).

A intervenção iniciou-se com o cumprimento ao Miguel com um olá, procurando o seu olhar e insistindo até que ele retribuísse o cumprimento. Este procedimento, fazendo parte da rotina, foi mantido ao longo de toda a intervenção.

Na área de comunicação expressiva, foram trabalhados pedidos tanto vocais como com o PECS, sendo alguns espontâneos e outros provocados. Foi também trabalhada a imitação verbal e a fase IV do PECS (Apêndice 9).

As lições de imitação verbal consistiram em fazer com que o Miguel imitasse o melhor possível, palavras seleccionadas como: panda, sol, dia, bom, flor, bola, pão, sumo, chocolate, batata, bolacha, água, papá, mamã, mana, maçã e laranja, bem como melhorar a dicção das mesmas. Houve a preocupação de seleccionar palavras preferenciais e de uso diário, tendo-se iniciado pelos monossílabos, passando-se gradualmente para os dissílabos, trissílabos e polissílabos.

A aprendizagem do PECS fase IV consistiu em aumentar a estrutura da frase, de modo a que o Miguel conseguisse solicitar objectos/ítems presentes e ausentes usando uma frase simples. Ou seja, iniciou a lição a colocar na barra comunicativa “eu quero”, em primeiro lugar e, só depois, o item desejado. Quando as figuras se encontravam trocadas na capa do «dossier» (item desejado, eu quero), ele ordenava-as. Depois retirava a barra comunicativa e entregava-a à mestrande para esta ler a sequência de imagens ao mesmo tempo que ele apontava para os símbolos. De seguida o Miguel fazia a correspondência entre dois objectos, o item desejado e um outro.

Na área da comunicação receptiva foram trabalhadas as lições de contacto ocular, localização auditiva e a lição da nomeação receptiva de objectos (Apêndice 9).

Na lição de contacto ocular a mestranda procurava o olhar da criança e quando ela estabelecia o contacto ocular era reforçada através de reforços sociais como, por exemplo, as cócegas.

Relativamente às lições de localização auditiva, o objectivo era que o Miguel procurasse o som do lado direito e esquerdo, atrás da cabeça. Quando ele encontrava o som, o reforço era feito através do reforço social. Caso não conseguisse ou não quisesse era ajudado fisicamente e reforçado num tom menor.

Na nomeação receptiva de objectos, a mestranda dava a instrução “dá-me a maçã” e o Miguel entregava-lha. Caso não conseguisse era-lhe dada ajuda física ou ajuda física parcial ou posicional ou gestual ou modelo. Sempre que conseguia responder à instrução era-lhe dado o reforço tangível (por exemplo: brinquedos) ou social.

Na lição das instruções receptivas, a Técnica dava a instrução “bebe” e o Miguel pegava no copo e bebia. Os procedimentos seguintes eram iguais aos atrás referidos.

Na área do imitar não verbal foram trabalhadas as lições de acções de motricidade grossa, lições de motricidade oral, imitação de grafismos e imitação de brinquedos (Apêndice 9).

Na motricidade grossa foi trabalhado o fazer adeus com a mão e o chutar a bola, após as instruções dadas pela mestranda: “faz isto”. Sempre que ele conseguia imitar com sucesso era-lhe dado um dos reforços já mencionados. Quando não conseguia cumprir a instrução era-lhe facultada a ajuda necessária.

Na motricidade oral pretendia-se que soprasse fazendo bolas de sabão, após a instrução “faz isto” e a demonstração. As ajudas e os reforços eram idênticos às já referidas.

Na Imitação dos grafismos pretendia-se que abrisse o marcador sozinho e fizesse linhas horizontais após a instrução “faz isto” e a demonstração.

Na lição do imitar com brinquedos pretendia-se que passasse o boneco por cima da ponte e manipulasse o elevador da quinta, também após a instrução e a demonstração.

Na área do brincar o Miguel era incentivado a manipular o carro telecomandado, a fazer construções com legos (castelos, carro, máquina fotográfica, etc.) e a usar o «kit»

cozinha de forma funcional (pôr a mesa, mexer o café com uma colher, cortar a comida, fingir que come e bebe) (Apêndice 9).

Na área da discriminação visual foram trabalhados grafismos, e correspondências de figuras a objectos não idênticos (2d-3d) (Apêndice 9).

Nos grafismos, trabalhou-se através do procedimento de análise de tarefas. As folhas de papel eram pré-preparadas com tracejados verticais e horizontais de modo a que ele passasse por cima com um marcador.

Na lição de correspondência de figuras a objectos não idênticos, a mestranda dava a instrução: “põe no igual”, entregando-lhe a figura correspondente a um dos objectos presentes. De referir que após a execução das tarefas com sucesso a criança recebia um reforço que podia ser tangível, social ou uma actividade. Caso a criança não conseguisse realizar a tarefa com sucesso era lhe dada a ajuda necessária.

Na área da auto-ajuda foram trabalhadas as rotinas de higiene, nas lições de treino de casa de banho, de lavar as mãos, de lavar os dentes; as rotinas de calçar e descalçar sapatos de velcro; e as rotinas de despir e vestir o casaco e a camisola. Estas lições foram trabalhadas passo a passo pelo procedimento de análise de tarefa (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.2.1.3. Avaliação da intervenção a curto prazo de 1 de Fevereiro a 1 de Março

Na área da comunicação expressiva o Miguel conseguiu fazer um total de 28 pedidos, sendo certo que muitos foram provocados. Verificou-se que os pedidos foram feitos quase todos com o PECS e não verbalizados (Apêndice 10 e Apêndice 9).

Na lição de imitação vocal, das 17 palavras trabalhadas, sol, dia, bom, flor, bola, pão, sumo, chocolate, batata, bolacha, água, papá, mamã, mana, e laranja, o Miguel conseguiu dizê-las por aproximação: ”soie” “dina”, “bome”, “foe”, “boma”, “pano”, “suno”, “totoate”, “atata”, “oacha”, “achá”, “papa”, “mama”, “nana”, “anja”. Conseguiu dizer correctamente as palavras Panda e maçã. Verificou-se um desenvolvimento da linguagem, atendendo a que muitas destas palavras nem por aproximação as dizia antes e ainda pela transformação de monossílabos em dissílabos.

Na aprendizagem do PECS fase IV fez progressos significativos, não tendo havido muitas dificuldades em colocar na barra comunicativa o “eu quero” mais o item desejado, mesmo quando as figuras se encontravam trocadas na capa do «dossier». Relativamente a retirar a barra comunicativa e entregá-la à mestrande e apontar para os símbolos conseguiu fazer tudo sozinho. Estes procedimentos foram trabalhados num total de 63 vezes, tendo sido feitos na sua maioria de forma correcta e sem ajuda. Esta evolução, por parte da criança, levou a que fosse aumentado o número de símbolos no «dossier», havendo, deste modo, um aumento do vocabulário.

Na área da comunicação receptiva, o Miguel apresentou dificuldades no contacto ocular, apesar de este ser um objectivo que vinha sendo trabalhado desde o início do programa ABA, em Dezembro de 2008. Ao longo deste período de intervenção o contacto ocular melhorou bastante. Verificou-se um aumento das vezes, da qualidade e do tempo que ele olhava para a mestrande, quando o reforço era social – cócegas, comparativamente a um reforço tangível, como por exemplo brinquedos, objectos (Apêndice 9).

Na localização auditiva, direita/trás e esquerda/trás necessitou inicialmente de ajuda física parcial para olhar para o objecto que emitia som, mas na últimas tentativas conseguiu fazê-lo sem ajuda.

A lição nomeação receptiva de objectos – ROL era a lição em que o Miguel tinha mais dificuldades, por isso, anteriormente à intervenção, era trabalhada com ajuda visual, ou seja, pedia-se, por exemplo, o carro com uma fotografia do mesmo na mesa e, assim, ele entregava-o à mestrande. Foram deste modo trabalhados nove objectivos com ajuda visual. Sem a ajuda visual tornou-se difícil atingir o objectivo de dar a maçã, o que só foi conseguido com sucesso já no final deste período de intervenção.

Na lição de instruções receptivas – RI, a criança conseguiu beber quando a mestrande pediu mas, quando esta lhe pediu que rolasse o carro, necessitou de ajuda em todas as tentativas, mostrando mais dificuldade quando estavam presentes dois objectos em cima da mesa. Havia, pois, necessidade da continuidade da lição.

Na área da imitação não verbal foram trabalhadas diversas lições com a criança, como imitação de motricidade grossa, motricidade oral, do brincar e do desenho. Na motricidade grossa a criança necessitou de ajuda física parcial no início, no entanto, terminou

a tarefa sozinho. Pretendeu-se, também, que chutasse a bola, tendo necessitado de ajuda física parcial na primeira vez, mas a última tentativa foi feita com sucesso (Apêndice 9).

A lição seguinte foi a imitação do brincar em que o pequeno objectivo era conseguir passar um boneco na ponte. O Miguel conseguiu passar o boneco em cima da ponte com sucesso, passando para outro objectivo, o de brincar com o elevador da quinta. Necessitou de ajuda física mas terminou a tarefa com ajuda física parcial, sendo sido necessário continuar com a lição.

Na lição de motricidade oral, com o objectivo de soprar bolas de sabão, o Miguel não respondeu à tarefa apesar das diversas tentativas. Assim, pensamos que não percebia a instrução ou não sabia soprar.

A última lição de imitação não verbal foi a imitação de desenhos em que o objectivo era fazer linhas horizontais. Esta tarefa foi efectuada com ajuda física parcial, conseguindo no fim do mês atingir o objectivo. Nesta lição foi trabalhado, também, o abrir o marcador. Necessitou, no início do mês, de uma pequena ajuda física parcial, no entanto, rapidamente este objectivo foi atingido.

Na área do brincar foi trabalhado o brincar com os legos, com o «kit» cozinha e com o carro telecomandado. Na actividade dos legos, o Miguel só empilhava as peças, sem construir nada de concreto, pelo que o objectivo não foi atingido, havendo necessidade de ser continuado (Apêndice 9).

Na tarefa do «kit» de cozinha mostrou ter muita dificuldade, por ser uma actividade pouco estruturada. Necessitou de muita ajuda física e verbal para pôr a mesa, cortar a comida, colocar o sumo no copo, descascar a banana. No entanto, conseguiu mexer com uma colher na caneca e depois colocá-la na boca, sozinho.

Para brincar com o carro telecomandado necessitou da ajuda física da mestrande para manipular o comando, no entanto no final do mês pareceu ter percebido como funcionava o comando, não conseguindo, contudo, colocar o carro a andar para a frente.

Podemos afirmar que nesta área os objectivos das lições não foram atingidos.

Na área da discriminação visual foram feitos grafismos horizontais com ajuda física total, ajuda física parcial, tendo sido atingido o objectivo no final do mês. A lição de correspondência de imagens não idênticas 2d- 3d foi iniciada neste mês, tendo sido necessária ajuda física para colocar a imagem do carro sobre o objecto correspondente, o carro – os objectos presentes eram o carro e o bloco (Apêndice 9).

Na última área, a área da autonomia, no treino de casa de banho, que inclui lavar as mãos, necessitou de ajuda física nos passos: desabotoar e abotoar as calças; de ajuda física parcial nos passos: abrir a porta e fechar a porta, limpar-se, colocar sabonete, esfregar, enxaguar e limpar as mãos. É de referir que a partir do dia sete de Fevereiro o Miguel começou a fazer o passo “colocar o sabonete nas mãos” sozinho. O dia quinze foi o dia em que necessitou de menos ajudas, necessitando apenas de três ajudas, duas físicas e uma física parcial (Apêndice 9 Anexo 2).

O treino de lavar as mãos, era feito nos dias em que estava atrasado nas lições e em que não era feito o treino da casa de banho após o lanche. Assim, nesses dias a criança lavava as mãos duas vezes, contrariamente aos outros dias que lavava somente uma vez, sendo registadas em folhas separadas. No registo da lição lavar as mãos a criança necessitou de ajudas físicas parciais nos passos: colocar o sabonete (excepto no dia 23), esfregar (excepto dias 16 e 23), enxaguar e limpar as mãos.

No treino de lavar os dentes a criança necessitou de ajudas totais no esfregar os dentes em todas as direcções; de ajudas físicas parciais nos passos de apertar a pasta dos dentes e fechar a mesma; não respondeu ao cuspir a pasta e necessitou de ajuda gestual para arrumar a escova e a pasta dentro do copo.

No treino de descalçar e calçar a criança tinha mais dificuldades em calçar do que em descalçar. A descalçar necessitou de ajudas físicas parciais em alguns dos passos de agarrar no sapato com as duas mãos. A partir do dia vinte e três esta lição foi considerada adquirida. Nos restantes passos, conseguiu fazer sozinho. A calçar necessitava de ajuda física parcial em agarrar nos sapatos com as duas mãos, enfiá-los nos pés e puxar a pala. A lição tirar os sapatos foi concluída no dia vinte e três.

No treino de despir o casaco necessitou de ajuda apenas no pendurar o casaco, enquanto no vestir o casaco necessitou de ajuda física, e física parcial nos passos vestir as

mangas. A partir do dia quinze necessitou de ajudas físicas parciais e gestuais no passo de ir buscar o casaco. Verificou-se que tinha mais dificuldades no vestir do que no despir.

No treino de despir a camisola, verificou-se que teve dificuldades nos passos tirar os braços e retirar a camisola da cabeça, no entanto nos dias 16, 22 e 23 começou a conseguir tirar a camisola da cabeça, sozinho.

IV.3.2.2. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Março a 1 de Abril

IV.3.2.2.1. Planificação da intervenção de 1 de Março a 1 de Abril

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal - Ensinar a fase IV do PECS, atributos; - Ensinar elementos de identidade da criança	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras - Fazer pedidos mais específicos com o PECS; - Aumentar a estruturação frásica; - Responder a perguntas de segurança como, por exemplo, o nome, idade, nome dos pais, morada...	- Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais - Reforços tangíveis (Brinquedos) - Reforços através de actividades - Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	- PECS - Brinquedos da criança - Utensílios presentes em casa - Espaços da casa	Qualitativa/Descritiva	1 Março a 1 de Abril

Quadro 8: Planificação a curto prazo na área da comunicação expressiva

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Localizar sons através da audição. - Entregar objectos nomeados; - Cumprir instruções receptivas;	- Fazer com que olhe quando se fala; - Olhar para o local de onde vem o som, à direita/atrás. - Olhar para o local de onde vem o som, à esquerda/atrás - Olhar para o local de onde vem o som, em cima; - Olhar para o local de onde vem o som, em baixo. - Identificar o objecto pedido - Entregar o carro; - Entregar a maçã; - Identificar o objecto que vai usar; - Rolar o carro.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Brinquedos com som Carro Maçã	Qualitativa / Descritiva	1 Março a 1 de Abril

Quadro 9: Planificação a curto prazo na área da comunicação receptiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar acções de motricidade grossa, não verbalizadas; - Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar grafismos; - Imitar com brinquedos	- Fazer “Fixe” com a mão; - Levantar o braço; - Soprar; - Mexer a cabeça de modo a dizer que sim - Fazer linhas verticais, na folha; - Fazer círculos; - Manipular o elevador da quinta, após demonstração; - Mexer com garfo no prato, como se tivesse a fazer papa.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Folha Marcador Elevador da quinta Prato de brincar Garfo de brincar	Qualitativa/ Descritiva	1 de Março a 1 de Abril

Quadro10: Planificação a curto prazo da área do imitar não verbal

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender a brincar com brinquedos	- Fazer construções com os legos com a quinta; - Usar o Kit cozinha, adequadamente ; - Manipular o carro telecomandado - Ver um livro - Fazer Puzzle - Fazer construções com blocos. - Mexer em brinquedos de sons.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Quinta com peças de legos; Mochila Kit cozinha; Carro telecomandado; Livros Comboio; Pista de carros; Blocos; Brinquedos de sons.	Qualitativa/ Descritiva	1 de Março a 1 de Abril

Quadro 11: Planificação a curto prazo da área do brincar

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenhar grafismos - Corresponder figuras a objectos não idênticos (2d-3d) - Corresponder objectos no seu respectivo lugar	- Fazer linhas verticais e horizontais; - Fazer linhas em cruz; - Fazer figuras geométricas; - Fazer linhas em ondas - Identificar imagens e objectos; - Fazer corresponder as imagens aos objectos; - Colocar o guardanapo sujo no caixote do lixo	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras Guardanapos sujos	Qualitativa/ Descritiva	1 de Março a 1 de Abril

Quadro 12: Planificação a curto prazo da área de discriminação visual

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
• Aprender rotinas de higiene • Calçar • Despir/Vestir	• Treinar todos os passos para usar a sanita; • Treinar os passos para lavar as mãos; • Treinar os passos para lavar os dentes; • Treinar os passos para calçar os sapatos com velcro; • Treinar os passos para despir o casaco/camisola • Treinar os passos para vestir o casaco/camisola	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Vestuário Escova de dentes , Pasta de dentes, Copo Sapatos Casaco Camisola	Qualitativa/descritiva	1 de Março a 1 de Abril

Quadro 13: Planificação a curto prazo da área de auto-ajuda

IV.3.2.2.2. Intervenção de 1 de Março a 1 Abril

As intervenções foram realizadas nos dias 1, 2, 8, 9, 15, 16, 22 e 23. Ao longo deste período foi dada continuidade a várias lições, surgindo também novos objectivos e novas lições.

Na área de comunicação expressiva, foram trabalhados pedidos tanto vocais como com o PECS, sendo alguns espontâneos e outros provocados. Foi também trabalhada a imitação verbal e os atributos do PECS (fase IV) (Apêndice 9).

Ao longo deste mês de Março, na lição de imitação verbal, sugeriram palavras novas. As palavras “Panda”, “Maça” foram substituídas na lição pelas palavras “Gato”, “Leão”, “Coelho”, e ainda foram treinadas as expressões “Bom dia” e o nome da criança. Há que referir que as palavras “Gato”, “Coelho” e “Leão” surgiram devido a canções que o Miguel escolhia diariamente na escola como, por exemplo, “atirei o pau ao gato”, “canção do coelho” e a canção “conheci um leão”. Também foram seleccionadas por serem palavras dissilábicas.

A aprendizagem dos atributos, na fase IV, consiste em aumentar o número de palavras nas frases, podendo assim os pedidos serem mais específicos. Numa primeira fase

foram utilizadas imagens de capas de DVDs de que o Miguel gostava. Assim a criança pedia o DVD especificando, ou seja, colocava na barra comunicativa, por exemplo, “eu quero dvd panda”, depois fazia a correspondência entre dois dvd, um era do Panda e outro não. A segunda fase foi feita através de imagens dos «puzzles» e das músicas para que ele escolhesse as que queria que a mestrandia cantasse.

Neste período de 1 de Março a 1 de Abril iniciou-se uma nova lição em que o Miguel tinha que responder a questões de segurança. Iniciou-se com o objectivo de responder à questão “como te chamas?”. Assim, a mestrandia colocava a questão “como te chamas?” e dava a ajuda verbal dizendo o nome para que ele repetisse. Esta lição era importante, pois, como sabemos, as crianças podem perder-se e ter necessidade de se identificar. Depois desta questão inicial o objectivo era ensinar-lhe a idade, a morada, o nome dos pais, o n.º de telefone, entre outros dados.

Na área da comunicação receptiva foram trabalhadas as lições do mês anterior, tendo a lição de ROL sido substituída pela lição nomeação receptiva dos objectos - treino do uso controlado de objectos, conforme consta da planificação. De referir que a lição de localização auditiva foi terminada no final do mês. A lição nomeação receptiva de objectos (treino do uso controlado de objectos) é dividida em 3 fases: Na primeira fase pretende-se que a criança faça imitação vocal do objecto pretendido. Quando consegue dizer a palavra três vezes passa para a segunda fase, em que se pretende que vocalize o objecto, sem ajuda, três vezes. Quando consegue fazê-lo sem ajuda passa para a última fase, em que tem que entregar o objecto na mão da técnica após a instrução “Dá-me...” (Apêndice 9).

Na área do imitar não verbal foram trabalhadas as mesmas lições do mês anterior uma vez que o Miguel tinha necessidade de adquirir as competências inerentes (Apêndice 9).

Na motricidade grossa para além de terem sido trabalhados os objectivos do mês anterior foi introduzido o fazer “fixe” com a mão e levantar o braço, após as instruções dadas pela mestrandia com o “faz isto”.

Na motricidade oral continuou-se lição do mês anterior e iniciou-se o mexer a cabeça para cima e para baixo, cujo objectivo era dizer sim com a cabeça.

Na imitação dos grafismos foram trabalhados os objectivos do mês anterior e introduziu-se as linhas verticais e os círculos.

Na lição do imitar com brinquedos foram trabalhados os objectivos do mês anterior mais o fazer a papa mexendo o garfo no prato.

Na área do brincar, para além dos objectivos do mês anterior, foram trabalhados os seguintes objectivos: ler um livro, fazer um «puzzle», fazer construções com blocos de forma funcional e mexer com brinquedos de som (Apêndice 9).

Na área da discriminação visual a criança trabalhou grafismos, e correspondências de figuras a objectos não idênticos (2d-3d) (Apêndice 9).

Nos grafismos introduziram-se as linhas verticais, em cruz e figuras geométricas.

Na lição de correspondência de figuras (2d) a objectos não idênticos (3d) foram trabalhados os mesmos objectivos do mês anterior.

Nesta área foi, ainda, trabalhada uma nova lição, a correspondência de generalização, ou seja, o objectivo era colocar um objecto no devido lugar, pretendendo-se que a criança colocasse o guardanapo sujo no caixote do lixo.

Na área da auto-ajuda mantiveram-se as lições do mês anterior (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.2.2.3.Avaliação da intervenção de 1 de Março a 1 Abril

Na área de comunicação expressiva, tal como no mês anterior, foram trabalhados os pedidos, tendo-se verificado um total de 34 pedidos com o PECS (Apêndice 10). Foi um aumento significativo e desejado, uma vez que, quanto mais pedidos, maior seria a percentagem de espontâneos (Apêndice 10). Verificou-se um aumento de sons próximos de palavras, sendo o Miguel nestas situações dirigido para o PECS (Apêndice 9).

Na nova lição para responder a questões de segurança verificou-se que para cada questão colocada pela mestrandia era necessário dar ajuda vocal total para que ele respondesse. Observou-se também que ou não havia iniciativa de responder ou não percebia a questão.

Relativamente à imitação vocal, foram substituídas duas das palavras adquiridas no mês anterior por outras três palavras. Assim, foram trabalhadas um total de dezoito palavras

em que quatro foram atingidas, “Sol”, “Flor”, “Bola” e “Pão”. Este facto mostra ter havido uma evolução na aquisição, uma melhoria da dicção das palavras e um aumento do vocabulário.

Ao longo da aprendizagem dos atributos o Miguel percebeu o objectivo. Inicialmente foi necessária a ajuda física, mas rapidamente percebeu que tinha que ser mais específico e que podia escolher o DVD, puzzle ou música que queria. Estes objectivos estavam relacionados com a actividade da escola, daí a importância de serem aprendidos, ou seja, aprender a escolher e especificar os objectos (dvd, puzzles, músicas), facilitava nos pedidos e/ou para reforços tangíveis, tanto na escola como em casa.

Para a área de comunicação receptiva, na lição de discriminação auditiva o Miguel necessitou, no início, de ajuda física para localizar o som, tanto em cima como em baixo. Mas rapidamente conseguiu perceber o que tinha de fazer, pois no dia 23 de Março terminou a lição, adquirindo o olhar para a direita/trás, esquerda/atrás, cima e baixo, conforme de onde vinha o som (Apêndice 9).

Na lição de ROL verificou-se que o Miguel conseguiu entregar o carro sozinho três vezes seguidas, após algumas ajudas posicionais e gestuais. No entanto, quando foi trabalhado em conjunto o primeiro objectivo (maçã) não conseguiu fazer a actividade. Assim, a partir do dia 22 de Março iniciou-se um novo processo para a lição ROL por fases - Treino do uso controlado de objectos em que ele começou a ter sucesso. Esta lição foi programada, atendendo a que a criança não conseguia fazer a lição de nomeação receptiva de objectos sem ajuda visual. No entanto, já vocalizava o objecto pedido. A lição nomeação receptiva de objectos é essencial para qualquer indivíduo, pois é através dela, que cumprimos instruções e as percebemos. É a base da comunicação receptiva, daí a persistência da lição, pelo que foi uma boa escolha, porque foram atingidos os objectivos da maçã e do carro.

Relativamente à lição de instruções receptivas, o objectivo de rolar o carro foi atingido no dia 23 de Março. Porém, no início do mês, necessitou de algumas ajudas físicas, totais e/ou parciais. No dia 16, foi ajudado apenas com ajudas gestuais e posicionais conseguindo fazer sozinho 5 vezes, tendo, assim, atingido o objectivo.

Relativamente à área da imitação não verbal, surgiram dois novos objectivos, o de fazer “fixe” com a mão e o de levantar a mão. O objectivo fazer “fixe” com a mão foi

terminado a 2 de Março, sendo iniciado no mesmo dia o levantar o braço, terminado a 16 de Março. Com estes últimos dois objectivos, a lição da imitação não verbal da motricidade grossa com a mão, foi terminada com a aprendizagem de 5 objectivos: bater palmas, bater na mesa – estes dois objectivos tinham sido iniciados no mês de Janeiro, fazer adeus, fazer “fixe” e levantar o braço. Verificou-se que o Miguel desenvolvia mais facilmente a área da imitação (Apêndice 9).

Na lição de imitação do brincar, foi terminado o objectivo de brincar com o elevador da quinta, no dia 1 de Março. O objectivo de fazer papa foi iniciado no dia de 2 de Março e terminado a 23. Assim, foram adquiridos dois objectivos da imitação do brincar, no mesmo mês, ocorrendo uma evolução.

Na lição de imitação de motricidade oral, o objectivo de soprar bolas de sabão foi terminado no dia 15 de Março e iniciado o fazer “sim” com a cabeça no dia 16 desse mês. Na imitação do desenho foram terminados dois objectivos, o das linhas verticais, no dia 8 e dos círculos no dia 9.

Relativamente à área do brincar, foram trabalhadas ao longo deste mês as actividades: livro, nos dias 1, 2, 8, 16 e 23, «puzzle», nos dias 1, 2, 9, 15, 22, carro telecomandado, no dia 2, «kit» cozinha, no dias 8, 22 e 23, quinta de legos, no dia 8, blocos e carros, no dia 9, pista e carros nos dias 15 e 16, brinquedo com som da irmã no dia 15 e blocos nos dias 16 e 22. Verificou-se que o Miguel utilizava mais os livros e os «puzzles», porque ambos os objectos eram de fácil acesso e eram actividades que ele praticava em casa. Ao longo da intervenção domiciliária deste mês observou-se que procurava brinquedos de bebés, principalmente os que tinham música. Talvez isto se devesse ao facto de ter uma irmã mais nova, no entanto, passou-se a ter a preocupação de o direccionar para objectos/brinquedos apropriados à sua idade, 4 anos.

Verificou-se, ainda, que o Miguel continuava a ter muitas dificuldades em brincar com o «kit» da cozinha e a quinta de legos, não conseguindo fazer uma brincadeira funcional. No entanto, para além de conseguir mexer o café na chávena e bebê-lo, conseguiu fazer a papa. Com a quinta dos legos mexeu no elevador levando uma das peças para o piso superior da quinta. Assim os objectivos que tinham sido trabalhados na lição da imitação do brincar foram utilizados pela criança na área do brincar. Quanto ao ver o livro, fazer «puzzle» e

brincar com brinquedo de som não teve qualquer dificuldade, tendo atingido o objectivo. Mantiveram-se nas intervenções, mas não como objectivo.

Nas lições de discriminação visual foram trabalhados os grafismos e a lição de correspondência 2d-3d não idênticos e iniciou-se uma nova lição de correspondência de generalização. Nos grafismos terminou-se a lição das linhas verticais e linhas horizontais no dia 15 e iniciou-se a cruz e algumas formas geométricas como o círculo, quadrado, triângulo e rectângulo até ao dia 22 de Março. No dia 23 de Março iniciou o fazer montanhas (Apêndice 9).

Quanto à correspondência 2d-3d, seguiu-se o objectivo de colocar os blocos em cima da sua imagem, tendo terminado a 2 de Março. A 8 de Março foi iniciado o objectivo de colocar o pente por cima da imagem do pente que terminou no dia 16. O objectivo da escova dos dentes foi iniciado a 16 de Março e terminado a 23 sem que o mesmo tenha sido planeado, uma vez que não se previa que a criança atingisse tão depressa o objectivo anterior.

A lição seguinte era a da correspondência de generalização, iniciado a 23 de Março, sendo o primeiro objectivo o de colocar o lixo no respectivo caixote. No primeiro dia necessitou de várias ajudas físicas.

Na última área, a área da autonomia, no treino de casa de banho, que inclui lavar as mãos, a criança precisou de ajuda física nos passos: desabotoar e abotoar as calças; de ajuda física parcial nos passos: abrir a porta, fechar a porta, limpar-se, colocar o sabonete, esfregar as mãos, enxaguar as mãos, limpar as mãos. Sublinha-se que, a partir do dia 15 começou a fazer o passo de abrir a porta, sozinho e no dia 16 começou a fechar a porta sozinho, sendo estes passos considerados adquiridos, tanto ao entrar como ao sair da casa de banho (Apêndice 9 e Anexo 2).

No registo da lição lavar as mãos necessitou de ajudas físicas parciais nos passos: esfregar as mãos, enxaguar as mãos e limpar as mãos. Verificou-se que a criança só necessitou de ajuda física parcial para a execução do passo, colocar o sabonete, no dia 2.

No treino de lavar os dentes necessitou de ajudas totais no esfregar os dentes; de ajudas físicas parciais nos passos de apertar a pasta dos dentes e fechar a mesma; não respondeu ao cuspir a pasta necessitando também de algumas ajudas gestuais para arrumar a escova e pasta dentro do copo.

No treino de calçar necessitou de ajuda física parcial em agarrar no sapato com as duas mãos, enfiar o pé dentro do sapato, puxar a pala, tanto para o pé direito como para o esquerdo.

No treino de vestir o casaco necessitou de ajudas físicas parciais e gestuais no passo de ir buscar o casaco e de ajuda física, e física parcial nos passos de vestir as mangas. Neste mês, adquiriu totalmente a lição de despir o casaco, no entanto, continuou a ser feita, porque a criança depois de vestir o casaco tinha que o despir.

No treino de despir a camisola, teve dificuldades nos passos: tirar os braços e retirar a camisola da cabeça. No entanto, nos dias 9, 15, 16 e 22 começou a conseguir tirar o segundo braço da camisola, sozinho.

IV.3.2.3. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Abril a 1 de Maio

IV.3.2.3.1. Planificação da intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal - Ensinar a fase IV do PECS, atributos; - Ensinar a fase V do PECS - Ensinar elementos de identidade da criança	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras - Fazer pedidos mais específicos com o PECS; - Aumentar a estruturação frásica; - Responder à questão: o que tu queres? Com o PECS; - Responder a perguntas de segurança como, por exemplo, o nome, idade, nome dos pais, morada...	- Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais - Reforços tangíveis (Brinquedos) - Reforços através de actividades - Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	- PECS - Brinquedos da criança - Utensílios presentes em casa - Espaços da casa	Qualitativa/Descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 14: Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Entregar objectos nomeados;	- Fazer com que olhe quando se fala; - Identificar o objecto pedido - Entregar a bola; - Entregar a colher	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Bola Maça Colher Carro	Qualitativa / Descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 15: Planificação a curto prazo da área de comunicação receptiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar acções de motricidade grossa, não verbalizadas; - Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar grafismos; - Imitar com brinquedos - Imitar a utilizar objectos	- Lançar a bola; - Sentar/Levantar; - Mexer a cabeça de modo a dizer que sim; - Fazer linhas em cruz; - Mexer com garfo no prato, como se estivesse a fazer papa; - Levantar a colher e colocar na boca, como se estivesse a comer; - Calçar depois de observar o modelo;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Folha Marcador Prato de brincar Garfo de brincar Colher de brincar	Qualitativa/ Descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 16: Planificação a curto prazo da área do imitar não verbal

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
• Aprender a brincar com brinquedos	• Fazer construções com os legos com a quinta; • Usar o Kit cozinha, adequadamente • Manipular o comboio; • Fazer construções com blocos.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Quinta com peças de legos; Mochila Kit cozinha; Carro telecomandado; Livros; Comboio; Pista de carros; Blocos; Brinquedos de sons.	Qualitativa/ Descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 17: Planificação a curto prazo da área do brincar

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
• Desenhar grafismos • Corresponder figuras a objectos não idênticos (2d-3d) • Corresponder objectos diários nos seus respectivos lugares	• Fazer linhas em cruz; • Fazer figuras geométricas; • Fazer linhas em ondas • Identificar imagens e objectos; • Fazer corresponder as imagens aos objectos; • Colocar o guardanapo sujo no caixote do lixo.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras Guardanapos sujos	Qualitativa/ Descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 18: Planificação a curto prazo da área de discriminação visual

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
• Aprender rotinas de higiene • Descalçar/Calçar • Despir/Vestir	• Treinar todos os passos para usar a sanita; • Treinar os passos para lavar as mãos; • Treinar os passos para lavar os dentes; • Treinar os passos para descalçar os sapatos com velcro; • Treinar os passos para calçar os sapatos com velcro; • Treinar os passos para despir o casaco/camisola • Treinar os passos para vestir o casaco/camisola	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Vestuário Escova de dentes, Pasta de dentes, Copo Sapatos Casaco Camisola	Qualitativa/descritiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 19: Planificação a curto prazo da área de auto-ajuda

IV.3.2.3.2. Intervenção de 1 Abril a 1 Maio

A intervenção que tinha sido planeada de 1 de Abril a 1 de Maio teve início no dia 12 de Abril devido às férias da Páscoa. Assim, a intervenção foi trabalhada nos dias 12, 13, 19, 20, 26 e 27. Ao longo deste mês foi dada continuidade às várias lições, surgindo novos objectivos. Surgiu uma nova lição na área da imitação designada lição de competências funcionais, por se ter verificado que o Miguel tinha dificuldades em algumas competências que deveriam ser usadas diariamente. Não calçava os sapatos sozinho, não conseguia colocar a mochila, despejar água de uma garrafa para um copo e pentear-se (Apêndice 9).

Na área de comunicação expressiva, foi dada continuidade às lições do mês anterior e trabalhadas novas palavras na imitação vocal, tais como: bolacha, escola, casa, copo, vaca, chocolate, dia, laranja, papá, mamã, mana e batata. A lição foi feita através da repetição das palavras e sempre que o Miguel conseguia dizer algo, era reforçado consoante a resposta. Por exemplo, para a palavra papá, se a criança já tinha dito “papa” e dizia “pa” não era reforçado com entusiasmo no elogio ou se o reforço fosse tangível tinha direito a pouco tempo com ele (reforço diferencial), (Apêndice 9).

A lição fase IV, atributos continuou até ao dia 21, em que foi terminada. No dia 26 de Abril iniciou a fase V do PECS, que consiste em aprender a responder à questão “O que queres tu?”, tanto provocado como espontâneo. Sempre que manifestava interesse por um objecto ou actividade a mestranda perguntava-lhe o que é que ele queria. Se respondesse com o PECS e com a estruturação frásica correcta, era-lhe entregue o objecto ou actividade pedida. Caso isso não acontecesse, mas mostrasse ainda interesse no objecto/actividade, era-lhe dada a ajuda física ou gestual para colocar a frase correcta.

Relativamente às perguntas de segurança, mantiveram-se os procedimentos do mês anterior.

Na área da comunicação receptiva foram trabalhadas as mesmas lições do mês anterior, com os mesmos procedimentos, sendo que os objectivos para ROL – treino do uso controlado de objectos foram a bola e a colher (Apêndice 9).

Na área do imitar não verbal mantiveram-se as lições do mês anterior, com os mesmos procedimentos, sendo que na motricidade grossa, foram introduzidos os objectivos lançar a bola e levantar/sentar. Na motricidade oral, foi introduzido mexer com a cabeça de forma a fazer “sim”. Na imitação dos grafismos, introduziu-se os objectivos de fazer a cruz na folha. Na imitação com brinquedos, introduziu-se o objectivo de levar a colher à boca como se estivesse a comer (Apêndice 9).

No dia 19 de Abril, iniciou-se uma nova lição de imitação de competências funcionais, com o objectivo de calçar um sapato. A mestranda descalçava um sapato e descalçava também um ao Miguel.

Na área do brincar foi dada continuidade às lições do mês anterior tendo-se acrescentado o objectivo manipular o comboio na pista (Apêndice 9).

Na área da discriminação visual mantiveram-se as lições do mês anterior, sendo que na lição da correspondência de figuras a objectos não idênticos (2d-3d), foi introduzido o objectivo de colocar uma maçã em cima da figura correspondente (Apêndice 9).

Na área da auto-ajuda mantiveram-se as mesmas lições, melhorando-se alguns passos (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.2.3.3. Avaliação da intervenção de 1 Abril a 1 Maio

Na área da comunicação expressiva, tal como nos meses anteriores, foram trabalhados os pedidos, num total de 36, tendo havido um aumento de 2 pedidos comparativamente ao mês anterior. Não foi um aumento significativo, no entanto, há que referir que não houve intervenção nos dias 5 e 6, havendo, assim, menos dois dias de trabalho (Apêndice 10).

Na lição de imitação vocal das palavras trabalhadas: bolacha, coelho, escola, casa, gato, copo, vaca, chocolate, leão, porco e o próprio nome, o Miguel dizia “oacha”, “toelho”, “tola”, “tato”, “topo”, “vava”, “totoate”, “liano”, “popo”. Verificou-se, que não dizia a primeira sílaba do seu nome e que em quase todas as palavras colocava um t no início. Por outro lado, surgiram novas palavras como: banana, carro, bola de sabão e múmú e foram concluídas quatro palavras, sumo, papá, mamã e dia (Apêndice 9).

No treino de perguntas de segurança, deu-se continuidade a esta lição tendo-se verificado que o Miguel já conseguia responder com a ajuda vocal da mestrandia (Apêndice 9).

Na aprendizagem do PECS deu-se continuidade à fase IV, atributos, que terminou no dia 21. No dia 26 de Abril iniciou-se a aprendizagem da fase V, respondendo à pergunta “o que queres tu?”. Necessitou de ajudas físicas e ajudas físicas parciais.

Na área da comunicação receptiva, o Miguel progrediu muito na lição do contacto ocular. Com efeito, aumentou o tempo e o número de vezes em que olhava para a mestrandia e melhorou a qualidade do olhar (Apêndice 9).

Na lição da ROL – treino do uso controlado de objectos, foram terminados os objectivos da bola no dia 19 de Abril. Foi iniciado novo objectivo, a colher, no dia 20 de Abril o qual foi terminado no dia 27. Este novo objectivo foi adquirido rapidamente. Uma vez mais, se verificou que foi um bom procedimento o ter mudado a forma de fazer a lição da nomeação receptiva do objectivo.

Na área da imitação não verbal, o Miguel fez grandes progressos. Na imitação grossa o objectivo lançar a bola foi atingido, tendo terminado no dia 20 de Abril. Na lição da imitação do desenho o objectivo de fazer uma cruz foi igualmente atingido, tendo terminado a 26. Na lição de motricidade oral o objectivo de fazer “sim” com a cabeça também foi

atingido, terminando a 27 de Abril. Iniciou-se a lição da imitação de competências funcionais, com o objectivo calçar o sapato no dia 19 e iniciou-se o objectivo levanta-te e senta-te no dia 26 de Abril. Nestas lições, inicialmente, foram necessárias ajudas físicas e ajudas físicas parciais (Apêndice 9).

Podemos afirmar que na área da imitação não verbal a criança continuava em evolução. Era das lições em que obtinha melhores resultados.

Na área do brincar, ao longo do mês foram trabalhados o brincar com o comboio e pista nos dias 12, 19 e 26, «puzzle» nos dias 12, 13 e 26, «kit» de cozinha nos dias 13, 19, 20 e 27, quinta de legos nos dias 20 e 27, blocos nos dias 12, 19, 20 e 26 e brinquedo de sons da irmã mais nova nos dias 26 e 27. Esta área era uma das mais difíceis para o Miguel, uma vez que se dispersava muito, procurando outros brinquedos, como os livros e os puzzles em que mostrava não ter dificuldades. Como já foi referido, os livros, os «puzzles» e os brinquedos de sons não são objectivos a alcançar, mas como ele pegava nesses objectos, era feito um pequeno momento de brincadeira (Apêndice 9).

É de mencionar que no brincar com o comboio e pista o Miguel não mostrava dificuldades em montar a pista e fazer andar o comboio, mas sim, em fazer o som do comboio e construir jogo simbólico com outros objectos, como bonecos. Verificou-se, mais uma vez, que com o «kit» cozinha ele começava a saber utilizar alguns objectos da forma como tinham sido trabalhados na lição do imitar com brinquedos. Ou seja, para além de conseguir mexer o café e levá-lo à boca e de fazer a papa, começou também a colocar a colher na boca, após a preparação da papa. Para além disso, começou a fingir que descascava a banana.

Na área da discriminação visual, foram trabalhados os grafismos e a correspondência de objectos diários. Nos grafismos, foram trabalhadas as ondas até ao dia 13 de Abril e a cruz foi iniciada nesse mesmo dia até ao dia 27. De referir, que esta aquisição rápida da cruz poderá dever-se ao facto, de já ter aprendido a fazer as linhas verticais e horizontais nesta área e na área do imitar do desenho (Apêndice 9).

Na correspondência de objectos diários foi terminado o objectivo de colocar o lixo no caixote, no dia 27 de Abril, pelo que o primeiro objectivo desta lição foi atingido.

Na área da autonomia, no treino de casa de banho, que inclui lavar as mãos, precisou de ajuda física e ajudas físicas parciais nos passos: desabotoar e abotoar as calças, esfregar e enxaguar as mãos – excepto nos dias 19 e 20– e limpar as mãos (Apêndice 9 e Anexo 2).

No treino de lavar os dentes, dos 14 passos necessários o Miguel conseguiu atingir bastantes, pois apenas necessitou de ajudas totais no esfregar os dentes em todas as direcções; de ajudas físicas parciais no apertar e fechar a pasta; só não respondeu ao cuspir a pasta nos dias 12 e 13.

No treino de calçar necessitou de ajuda física parcial em agarrar no sapato com as duas mãos, excepto nos dias 20 e 27, no pé direito, enfiar o pé dentro do sapato, puxar a pala, tanto no pé direito como no esquerdo, havendo necessidade de continuidade.

No treino vestir o casaco, apenas necessitou de ajuda física, e física parcial nos passos vestir as mangas. Necessitou de ajuda gestual no passo ir buscar o casaco, somente no dia 12. O passo de ir buscar o casaco ficou adquirido neste mês.

No treino de despir a camisola, teve dificuldades nos passos tirar os braços, no entanto, a partir do dia 19 começou a conseguir tirar o segundo braço da camisola, sozinho

IV.3.2.4. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo da planificação de 1 Maio a 1 Junho

IV.3.2.4.1. Planificação da intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal - Ensinar a fase V do PECS - Ensinar elementos de identidade da criança	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras - Responder à questão: o que tu queres? Com o PECS. - Responder a perguntas de segurança como, por exemplo, o nome, idade, nome dos pais, morada...	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	PECS Brinquedos da criança Utensílios presentes em casa Espaços da casa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 20- Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Entregar objectos nomeados;	- Fazer com que olhe quando se fala ; - Identificar o objecto pedido - Entregar colher - Entregar a copo - Entregar o livro	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Colher Copo Livro	Qualitativa / Descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 21- Planificação a curto prazo da área de comunicação receptiva

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar acções de motricidade grossa, não verbalizadas; - Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar grafismos; - Imitar com brinquedos - Imitar a utilizar objectos	- Levantar e sentar na cadeira; - Rodar; - Mexer a cabeça de modo a dizer que sim - Fazer a primeira letra do nome, - Jogar bowling - Calçar depois de observar o modelo; - Colocar a mochila às costas;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Folha Marcador Prato de brincar Garfo de brincar Colher de brincar	Qualitativa/ Descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 22- Planificação a curto prazo da área do imitar não verbal

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender a brincar com brinquedos	- Fazer construções com os legos com a quinta; - Usar o Kit cozinha, adequadamente - Manipular o comboio; - Fazer construções com blocos. - Jogar à bola com o pai;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Quinta com peças de legos; Mochila Kit cozinha; Livros; Comboio; Pista de carros; Blocos;	Qualitativa/ Descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 23- Planificação a curto prazo da área do brincar

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenhar grafismos - Pintar - Cortar - Corresponder figuras a objectos não idênticos (2d-3d) - Corresponder objectos diários nos seus respectivos lugares	- Fazer figuras geométricas; - Fazer linhas em ondas - Pintar figuras geométricas; - Cortar papéis pequenos; - Identificar e imagens aos objectos; - Fazer corresponder as imagens aos objectos; - Colocar o lápis dentro da caixa dos lápis de cor.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Lápis de cor Tesoura Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras Guardanapos sujos	Qualitativa/ Descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 24- Planificação a curto prazo da área de discriminação visual

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Aprender rotinas de higiene • • • • - Descalçar/Calçar - Despir/Vestir	- Treinar todos os passos para usar a sanita; - Treinar os passos para lavar as mãos; - Treinar os passos para lavar os dentes, - Treinar os passos para descalçar os sapatos com velcro; - Treinar os passos para calçar os sapatos com velcro; - Treinar os passos para despir o casaco/camisola - Treinar os passos para vestir o casaco/camisola	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (elogio, cócegas, abraços, beijinhos)	Vestuário Escova de dentes, Pasta de dentes, copo Sapatos Casaco Camisola	Qualitativa/ descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 25- Planificação a curto prazo da área Auto-ajuda

IV.3.2.4.2 Intervenção de 1 Maio a 1 Junho

A intervenção foi efectuada nos dias 3, 4, 10, 11, 17 e 18 de Maio. No dia 24, o Miguel teve uma consulta de desenvolvimento em Coimbra e a seguir a irmã ficou doente. Os pais decidiram ficar até ao dia 30 de Maio em Coimbra onde tinham apoio familiar (Apêndice 9).

Na área de comunicação expressiva, foi dada continuidades às lições do mês anterior (Apêndice 9).

Na lição da imitação vocal mantiveram-se as palavras do mês anterior e introduziu-se as palavras banana, carro, bolas de sabão, pêra, leite e iogurte. Manteve-se o mesmo procedimento de reforço. Na fase V do PECS, mantiveram-se os procedimentos do mês anterior.

Nas perguntas de segurança também se mantiveram os procedimentos anteriores.

Na área da comunicação receptiva foram trabalhadas as mesmas lições do mês anterior, com os mesmos procedimentos, sendo que os objectivos para a ROL – treino do uso controlado de objectos, foram a colher, o copo e o livro (Apêndice 9).

Na área do imitar não verbal foram mantidas as mesmas lições, mas na motricidade grossa, foi introduzido o objectivo rodar o corpo. Na lição do imitar com brinquedos, trabalhou-se o objectivo atirar a bola para os pinos (jogar «bowling»). Na lição de imitação do desenho, iniciou-se o objectivo de fazer a primeira letra do nome. Na imitação de competências não verbais foi iniciado no dia 17 de Maio, o objectivo de colocar a mochila às costas (Apêndice 9).

Na área do brincar, para além das lições do mês anterior, foi trabalhado o jogar à bola com o pai. Esta aprendizagem foi feita através da análise de tarefas, pelo que a mestrande colocava-se atrás da criança ajudando-a fisicamente ou parcialmente (Apêndice 9).

Na área da discriminação visual foram mantidas as lições do mês anterior e introduziu-se o colorir desenhos e o cortar pequenos papéis pelo risco. No final do mês, passou a cortar papéis maiores. O procedimento foi o da análise de tarefas, pelo que a mestrande colocava-se atrás da criança ajudando-a fisicamente ou parcialmente. Na lição de

correspondência de figuras a objectos não idênticos (2d-3d), o objectivo introduzido foi o de colocar um pato em cima da imagem correspondente (Apêndice 9).

Na lição de correspondência de generalização foi introduzido um novo objectivo, colocar um lápis de cor dentro da respectiva caixa.

Na área da auto-ajuda foram trabalhadas as lições referidas no mês anterior (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.2.4.3. Avaliação da intervenção de 1 Maio a 1 Junho

Na área da comunicação expressiva, verificou-se um aumento de pedidos à medida que o Miguel ia progredindo na aprendizagem do PECS. Com efeito, foram trabalhados no total 47 pedidos com o PECS quando no mês anterior tinham sido 36 (Apêndice 10).

Na imitação vocal verificou-se uma melhoria na dicção das palavras trabalhadas com vocalizações mais aproximadas, no entanto, nenhuma foi concluída (Apêndice 9). Ainda nesta área, no treino de perguntas de segurança, o Miguel necessitou de menos ajudas e estas foram só verbais parciais para a primeira sílaba (Apêndice 9).

Quanto à lição do PECS, fase V, o Miguel, aprendeu a responder à questão “o que queres?” com pequenas ajudas gestuais. Nos dias 17 e 18 de Maio já conseguia responder às questões com o PECS sozinho (Apêndice 9).

Na área da comunicação receptiva, na lição de ROL – treino do uso controlado de objectos, verificou-se que o Miguel atingiu rapidamente os objectivos, pois o dar a colher foi concluído no dia 11, sendo iniciado nesse dia o dar o copo, que concluiu no dia 18, pelo que se pôde introduzir o objectivo de dar o livro (Apêndice 9).

Na área da imitação não verbal, na lição de motricidade grossa e oral/cabeça, os objectivos foram atingidos sem grande dificuldade (Apêndice 9).

Na lição de imitação do brincar o objectivo de jogar bowling não foi atingido, uma vez que necessitou sempre de ajuda física total.

Na imitação do desenho, o objectivo de fazer a primeira letra do nome necessitou no início de algumas ajudas físicas e físicas parciais, mas foi atingido.

Na imitação de competências funcionais, o Miguel adquiriu a competência de calçar o sapato, embora com alguma dificuldade.

Foi na área do brincar que, neste mês, o Miguel continuou ter mais dificuldades, possivelmente por ser a menos estruturada e necessitar de utilizar o jogo simbólico. No jogo com o pai, embora tenha mostrado interesse, necessitou de muita ajuda física. Nas construções com os blocos, conseguiu fazer apenas pequenas construções (Apêndice 9).

Nas lições de discriminação visual, nos grafismos, no cortar e no pintar os objectivos foram rapidamente atingidos, tendo necessitado de ajudas físicas e físicas parciais só no princípio. O Miguel mostrou desde o início muito interesse pelas pinturas. Quando passou a cortar papéis maiores, já teve algumas dificuldades. Na correspondência de figuras (2d) a objectos (3d), a criança necessitou de muita ajuda física e posicional, mas a partir do dia 18 as ajudas foram só gestuais (Apêndice 9).

Na área da autonomia, no treino de casa de banho, houve avanços e retrocessos. (Apêndice 9 e Anexo 2)

No treino de lavar os dentes, o Miguel retrocedeu no passo apertar a pasta, em que necessitou de ajudas físicas em dois dias e no passo arrumar a escova e pasta no copo, necessitou de ajudas gestuais em quatro dias. Manteve os outros passos.

No treino de calçar, teve uma grande evolução, pois a partir do dia 18 adquiriu as competências necessárias para calçar os sapatos, tanto no pé direito, como no pé esquerdo. É possível que esta evolução se tenha devido ao facto de ele ter treinado os passos de calçar o sapato na lição imitação não verbal de competências funcionais.

No treino vestir o casaco, necessitou de ajuda física parcial no passo vestir a segunda manga até ao dia 11 de Maio, sendo esta lição adquirida no dia 17 de Maio.

No treino de despir a camisola, verificou-se que teve dificuldades em tirar o segundo braço, no entanto, a partir do dia 4 este passo foi adquirido. Assim a lição foi concluída no dia 18 de Maio.

IV.3.2. 5. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo de 1 Junho a 1 de Julho

IV.3.2.5.1. Planificação da intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal - Nomear objectos e figuras; - Ensinar a fase VI do PECS - Ensinar elementos de identidade da criança	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras - Identificar o objecto ou figura; - Responder à questão: o que Vês? Com o PECS; - Responder a perguntas de segurança como, por exemplo, o nome, idade, nome dos pais, morada....	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	PECS Brinquedos da criança Utensílios presentes em casa Espaços da casa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 26- Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Entregar objectos nomeados;	- Fazer com que olhe quando se fala ; - Identificar o objecto pedido - Entregar o livro - Entregar o bloco	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Livro Bloco	Qualitativa / Descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 27-Planificação a curto prazo da área da comunicação receptiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar acções de motricidade grossa, não verbalizadas; - Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar com brinquedos - Imitar a utilizar objectos	- Rodar; - Mexer a cabeça de modo a dizer que não - Atirar uma bola para bater nos pinos de bowling - Carregar no botão para o carro saltar na pista. - Pôr a mochila atrás das costas - Despejar a água da garrafa para o copo	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Kit bowling Mochila Pista racing jump Garrafa de água Copo	Qualitativa/ Descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 28- Planificação a curto prazo da área do imitar não verbal

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender a brincar com brinquedos	- Fazer construções com os legos - Pintar num livro - Fazer construções com blocos - Ler livro, respondendo a questões colocadas.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (cócegas, abraços, beijinhos).	Peças de legos; Livros; Blocos; Lápis de cor e livro para colorir	Qualitativa/ Descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 29- Planificação a curto prazo da área do brincar

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenhar grafismos - Pintar - Cortar - Corresponder figuras a objectos não idênticos (2d-3d) - Corresponder objectos diários nos seus respectivos lugares	- Fazer figuras geométricas; - Fazer linhas em ondas - Pintar figuras geométricas; - Cortar papéis pequenos; - Identificar imagens e objectos; - Fazer corresponder os objectos à imagem; - Colocar o lápis dentro da caixa dos lápis de cor.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Lápis de cor Tesoura Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras Lápis de cores e respectiva caixa Blocos e sua respectiva caixa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 30- Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender rotinas de higiene	- Treinar todos os passos para usar a sanita; - Treinar os passos para lavar as mãos; - Treinar os passos para lavar os dentes;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Vestuário Escova de dentes, Pasta de dentes, copo	Qualitativa/ descritiva	1 de Junho a 1 de Julho

Quadro 31- Planificação a curto prazo da área de auto-ajuda

IV.3.2.5.2. Intervenção de 1 Junho a 1 Julho

A intervenção só foi realizada nos dias 8, 14, 15 e 21. No início de Junho não foi possível intervir, porque foi o período em que o Centro teve a supervisão dos Técnicos Americanos, responsáveis pela formação técnica e ainda porque os terapeutas tiveram formação nas tardes da primeira semana de Junho. Por sua vez, no final de Junho, o Miguel esteve doente, não sendo possível, também, haver intervenção (Apêndice 9).

Na área de comunicação expressiva, na lição da imitação vocal foi dada continuidade às palavras do mês anterior. Foram introduzidas e trabalhadas as palavras cão, sapo e urso. Os procedimentos foram os já utilizados nas lições anteriores (Apêndice 9).

Relativamente ao PECS foi iniciada a aprendizagem da fase VI. Esta fase consiste em aprender a responder a questões como, “o que queres?” “o que vês?”. Neste mês, o Miguel trabalhou a questão “o que vês?”. Inicialmente, a mestrandia fazia a pergunta e ajudava-o fisicamente a colocar os símbolos na barra comunicativa que se encontravam na capa do «dossier», o “eu vejo” à esquerda e o símbolo do objecto visto à esquerda. Quando ele conseguia colocar os símbolos sozinho, na sequência certa, a mestrandia ia-lhes alternando o lugar, para que aprendesse que o primeiro símbolo era o “eu vejo” e depois o objecto/imagem que a mestrandia lhe mostrava. Depois, os símbolos passavam para dentro do «dossier» e quando lhe era perguntado “o que vês?” ele respondia correctamente à pergunta, indo procurá-los no «dossier».

Na área da comunicação receptiva na ROL – treino do uso controlado de objectos, os novos objectivos trabalhados foram o livro e o bloco. O sistema de reforço era o mesmo referido anteriormente (Apêndice 9).

Na área do imitar não verbal, na motricidade oral/cabeça, continuou-se com mesma lição, mas o objectivo era o de mexer a cabeça, fazendo “não” (Apêndice 9).

Na lição do imitar com brinquedos deu-se continuidade ao objectivo de atirar a bola aos pinos e trabalhou-se um novo objectivo - o carro a saltar numa pista de corridas, carregando num botão.

Na lição de imitação de competências funcionais, foi trabalhado o objectivo colocar a mochila nas costas e despejar a água da garrafa para o copo. Para ambos a mestrandia procedia

à demonstração, dava a instrução “faz isto” e ajudava se necessário. O procedimento de reforço foi idêntico ao das outras lições.

Na discriminação visual, na lição de correspondência de objectos diários, iniciou-se um novo objectivo no dia 21, colocar os blocos dentro da respectiva caixa, após tê-lo feito com os lápis. (Apêndice 9).

Nas áreas do brincar e auto-ajuda mantiveram-se os mesmos objectivos e procedimentos. Nas lições de contacto ocular, imitação não verbal - motricidade grossa, imitação do desenho e do brincar, foram também mantidos os objectivos referidos no mês anterior (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.2.5.3 Avaliação da intervenção de 1 Junho a 1 Julho

Na área da comunicação expressiva foram contabilizados 30 pedidos, no total. Verificou-se assim uma diminuição significativa. Este decréscimo pode dever-se a um menor número de intervenções domiciliárias (Apêndice 10).

Na lição fase VI do PECS- respondendo a “o que vês?” não houve sucesso. Esta competência não foi adquirida, provavelmente por necessitar de uma maior intervenção. (Apêndice 9).

Na lição das perguntas de segurança, não se verificaram melhorias nas respostas. A criança continuou a necessitar de ajudas vocais totais ou ajudas vocais parciais (Apêndice 9).

Na área da comunicação expressiva, na lição do contacto ocular verificou-se uma grande melhoria, pois a criança procurava mais o olhar e olhava durante mais tempo, sorrindo para a mestrande, sendo, o objectivo adquirido com sucesso (Apêndice 9).

Na lição da nomeação receptiva de objectos por fases (ROL treino do uso controlado de objectos), foi terminado o objectivo do livro no dia 15 de Junho e iniciado novo objectivo, o bloco. Neste último objectivo, necessitou de muitas ajudas físicas e físicas parciais até ao final do mês, sendo também adquirido.

Na área da imitação não verbal foi terminado o último objectivo da imitação de motricidade grossa no dia 15 de Junho, com o objectivo de rodar. Nos últimos dias não necessitou de ajudas, mostrando-se até divertida quando rodava. Assim esta lição foi terminada com a aquisição de todos os objectivos delineados (Apêndice 9).

Na imitação de motricidade oral/cabeça iniciado no dia 7 com o objectivo de dizer “não” com a cabeça, foram necessárias ajudas físicas parciais no início.

Na imitação do brincar houve progressos, pois foi terminado o objectivo de jogar bowling no dia 14 e iniciado, nesse dia, o brincar com a pista «racing jump». Na imitação de comportamentos funcionais foi terminado o objectivo de colocar a mochila às costas no dia 15 e iniciado um novo objectivo, o despejar água para um copo. Neste último objectivo, o Miguel necessitou de pequenas ajudas parciais, sendo terminado a 21, com apenas dois dias de intervenção.

Nas actividades da área do brincar como: ver o livro respondendo a questões (dias 7 e 14), construir com blocos (dias 8 e 21) e pintar desenhos (dias 7,15 e 21), o Miguel progrediu muito. Mostrou interesse em pintar os livros, estes tinham relevo, o que facilitou a tarefa. Com os blocos conseguiu fazer pequenas cidades com estradas, com os carros a circular. Folheava o livro sem dificuldades e respondia correctamente à questão “o que é isto?” (Apêndice 9). Com os legos (dias 8, 15 e 21) continuou a apresentar muitas dificuldades, pois empilhava uns em cima dos outros.

Na discriminação visual houve uma grande evolução nos grafismos em geral. Quer nas linhas em ondas e em montanhas, quer nas letras, números, formas geométricas e o próprio nome, o Miguel não apresentava dificuldades em passar o marcador por cima dos tracejados (Apêndice 9).

Na correspondência de objectos diários, a actividade de colocar os lápis de cor dentro da respectiva caixa foi terminada a 21, com sucesso.

Na última área, a da autonomia, no treino de casa de banho, de um modo geral mantiveram-se as aquisições e as ajudas, tendo retrocedido no passo de ir até à toalha (Apêndice 9 e Anexo 2).

No treino de lavar os dentes, mantiveram-se as aquisições e as ajudas com excepção no passo do enxaguar a boca em que necessitou de ajudas físicas parciais.

IV.3.2.6. Planificação, Intervenção e Avaliação a curto prazo de 1 Julho a 30 de Julho

IV.3.2.6.1. Planificação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividade	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos espontâneos com o PECS; - Aumentar o repertório vocal; - Nomear objectos e figuras; - Ensinar a fase VI do PECS - Ensinar elementos de identidade da criança	- Suprimir ajudas físicas posicionais, gestuais, verbais para obter resposta; - Aumentar e diversificar o número de pedidos com o PECS; - Aumentar o número de palavras; - Melhorar a dicção das palavras; - Identificar o objecto ou figura; - Responder às questões: o que tu vês? e o que tu queres? , Com o PECS; - Responder a perguntas de segurança como, por exemplo, o nome, idade, nome dos pais, morada....	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	PECS Brinquedos da criança Utensílios presentes em casa Espaços da casa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Julho a 31 Julho

Quadro 32- Planificação a curto prazo da área da comunicação expressiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver o contacto ocular - Entregar objectos nomeados;	- Fazer com que olhe quando se fala; - Identificar o objecto pedido - Entregar o bloco - Entregar Garfo	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Bloco Garfo	Qualitativa / Descritiva	1 de Julho a 31 de Julho

Quadro 33- Planificação a curto prazo da comunicação receptiva

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Imitar gestos que visem a motricidade oral; - Imitar com brinquedos - Imitar a utilizar objectos	- Mexer a cabeça de modo a dizer que não - Carregar no botão para o carro saltar ma pista. - Despejar a água da garrafa para o copo - Pentear	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Bola; Bolas de sabão; Kit bowling Pista racing jump Garrafa de água Copo Pente	Qualitativa/ Descritiva	1 de Julho a 31 de Julho

Quadro 34- Planificação a curto prazo da área do imitar não verbal

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender a brincar com brinquedos	- Fazer construções com os legos - Kit cozinha; - Ver livro; - Fazer construções com blocos	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Peças de legos; Livros; Blocos; Lápis de cor e livro para colorir	Qualitativa/ Descritiva	1 Julho a 30 Julho

Quadro 35- Planificação a curto prazo da área do brincar

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenhar grafismos - Pintar - Cortar - Corresponder objectos diários nos seus respectivos lugares.	- Fazer linhas em ondas - Passar por cima do nome - Passar por cima de letras e números - Pintar figuras geométricas; - Corta papéis grandes pelo risco. - Identificar objectos correspondentes; - Colocar o bloco dentro da caixa dos blocos.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos) Preparação prévia das folhas com grafismos	Folhas de papel Marcadores Lápis de cor Tesoura Cartões de figuras Objectos da mesma categoria das figuras Lápis de cores e respectiva caixa Blocos e sua respectiva caixa	Qualitativa/ Descritiva	1 de Julho a 30 de Julho

Quadro 36- Planificação a curto prazo da área da discriminação visual

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
Aprender rotinas de higiene	- Treinar todos os passos para usar a sanita; - Treinar os passos para lavar as mãos; - Treinar os passos para lavar os dentes;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Escova de dentes, Pasta de dentes Copo	Qualitativa/ descritiva	1 de Julho a 30 de Julho

Quadro 37- Planificação a curto prazo da área de auto-ajud

IV.3.2.6.2. Intervenção a curto prazo de 1 Julho a 30 de Julho

Com o início da mudança dos pais para Coimbra, a intervenção foi diminuindo ao longo deste mês. A intervenção foi realizada apenas nos dias 12,13 e 26 de Julho. (Apêndice 9).

Na área de comunicação expressiva, foram trabalhados pedidos tanto vocais como com o PECS, sendo alguns espontâneos e outros provocados. Foi dada continuidade às lições da imitação verbal, e do PECS (fase VI) (Apêndice 9).

Neste mês o Miguel trabalhou a questão “o que vês?”. Os procedimentos e as ajudas foram idênticas ao mês anterior, com a excepção de os símbolos deixarem de estar visíveis na capa e ele ir procurá-los no «dossier». Depois de conseguir responder á pergunta “ o que vês tu?” com o PECS, misturava-se com a questão “o que queres tu?”.

Na lição das perguntas de segurança, continuou-se com o objectivo de perguntar “Como te chamas?” e “Quantos anos tens?”. A técnica dava a ajuda verbal parcial para que respondesse.

Na área da comunicação receptiva foram trabalhadas as lições de contacto ocular e a lição da nomeação receptiva de objectos (Apêndice 9).

Na lição de contacto ocular, embora o Miguel já tivesse adquirido esta competência, ela foi trabalhada.

Na nomeação receptiva de objectos (ROL treino do uso controlado de objectos), os objectivos trabalhados foram o bloco e o livro, mantendo-se os procedimentos habituais.

Na área do imitar não verbal foram trabalhadas lições de motricidade oral/cabeça, imitação de brinquedos e imitação de competências funcionais (Apêndice 9).

Na motricidade oral/cabeça continuou-se a mesma lição cujo objectivo era o de mexer a cabeça de modo a dizer “não”.

Na lição do imitar com brinquedos pretendia-se que colocasse o carro a saltar numa pista de corridas, carregando num botão.

Na lição de imitação de competências funcionais, foi trabalhado o objectivo de despejar a água da garrafa para o copo e o pentear o cabelo.

Na área do brincar foi dada continuidade às lições anteriormente referidas.

Na área da discriminação visual, o Miguel trabalhou os grafismos, o cortar e o pintar e trabalhou correspondências de objectos diários para os colocar nos seus respectivos lugares (Apêndice 9).

Nos grafismos, continuou-se a trabalhar algumas das lições dos meses anteriores, nomeadamente linhas em ondas, montanhas, figuras geométricas, letras, números, o próprio nome, de modo a que a criança passasse por cima do tracejado com um marcador. Para além disso, pintou desenhos e cortou papéis grandes pelos traços (Apêndice 9).

Nesta área, foi ainda, trabalhada a lição correspondência de generalização, ou seja, o objectivo era o de colocar um objecto no seu lugar correspondente. Assim, pretendia-se que a criança colocasse o bloco dentro da caixa dos blocos (Apêndice 9).

Na área da auto-ajuda mantiveram-se as lições do mês anterior.

IV.3.2.6.3. Avaliação da intervenção de 1 Julho a 30 de Julho

Ao longo deste mês e principalmente no final do mês, o Miguel manifestou-se agitado, piorando alguns comportamentos já estabilizados, e algumas estereotipias que já tinham sido extintas, voltaram. Assim, ao longo dos três dias de intervenção foi muito difícil trabalhar as lições, tendo mesmo sido impossível trabalhar todas as lições planeadas (Apêndice 9).

Na área da comunicação expressiva verificou-se um total de 27 pedidos, o que se considera, ser um número muito razoável, se tivermos em conta que só houve 3 dias de intervenção (Apêndice 9).

A lição do treino de perguntas de segurança, não foi concluída, porque ao longo da intervenção o Miguel não conseguiu responder sozinho, embora tenha havido evolução no tipo de ajudas, ou seja, deixou de precisar de ajudas vocais totais (Apêndice 9).

Na fase IV do PECS com a mistura das perguntas “o que vês tu?” com “o que queres tu?” verificou-se que o Miguel respondia melhor à questão o que é tu queres?, mantendo algumas dificuldades na primeira questão, necessitando de ajudas gestuais quando procurava os ícones dentro do «dossier» (Apêndice 9).

Na área da comunicação receptiva, nas lições de nomeação receptiva de objectos, o Miguel atingiu o objectivo no dia 12. Iniciou um novo objectivo, o do garfo, que não foi terminado, por falta de alcance temporal (Apêndice 9).

Relativamente à lição do contacto ocular, a qualidade e quantidade diminuiu, sendo muito difícil estabelecer esse contacto, devido ao estado de agitação em que o Miguel se encontrava, ocorrendo, mesmo, um aumento das estereotipias e o aparecimento de outras já extintas (Apêndice 9).

Na imitação não verbal, teve uma grande evolução, pois adquiriu a competência de dizer “não” com a cabeça, tendo a lição terminado no dia 13. Na imitação do brincar, atingiu o objectivo pretendido no dia 26. Na imitação de comportamentos funcionais iniciou-se e terminou-se o objectivo de pentear o cabelo (Apêndice 9).

Na área do brincar, nenhuma das lições foi conseguida, pois o Miguel apresentava-se muito agitado, com estereotipias acentuadas tendo, mesmo, algumas estereotipias extintas voltado (Apêndice 9).

Na área da discriminação visual, nas lições dos grafismos estava menos agitado, mais concentrado, pelo que houve uma diminuição das estereotipias, tendo, como sempre, atingido os objectivos (Apêndice 9).

Na lição correspondência de objectos diários, os objectivos foram todos atingidos, tendo um deles sido terminado no dia 13 (Apêndice 9).

Na área da auto-ajuda, no treino de casa de banho, o Miguel manteve as aquisições do mês anterior, não tendo havido novos progressos nem retrocessos. (Apêndice 9 e Anexo 2)

No treino de lavar os dentes manteve, de um modo geral, as aquisições do mês anterior, tendo apenas num dos dias necessitado de uma ajuda gestual no passo de limpar a boca (Apêndice 9 e Anexo 2).

IV.3.3. Planificação, Realização e Avaliação a Curto Prazo em contexto escolar

IV.3.3.1. Planificação, Intervenção, Avaliação a curto prazo de 1 de Abril a 1 de Maio

IV.3.3.1.1. Planificação da intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio

A planificação foi elaborada com base nas actividades do jardim-de-infância.

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Desenvolver relacionamentos com os seus pares; - Desenvolver relacionamento com a educadora - Desenvolver a socialização com os colegas e com a educadora.	- Esperar pela sua vez; - Sentar com os seus pares numa actividade de grupo; - Aceitar o convite dos colegas para actividades; - Retribuir o cumprimento feito pela educadora; - Despedir dizendo adeus à educadora; - Fazer contacto ocular quando se dirigem a ela; - Partilhar momentos de lazer como as canções e brincadeiras;	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais; Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Materiais da sala PECS	Qualitativa/descriptiva	1 de Abril a 1 de Maio

Quadro 38- Planificação a curto prazo da intervenção no Jardim-de-infância

IV.3.3.1.2. Intervenção de 1 de Abril a 1 de Maio

Devido às férias da Páscoa, a primeira intervenção só se realizou no dia 28 de Abril com a duração de cerca de uma hora (Apêndice 11).

Nesta intervenção a mestrandia foi como que uma sombra que orientava e direccionava o Miguel de forma a responder adequadamente à educadora, assistente

operacional e aos seus pares. Assim, toda a intervenção foi da responsabilidade da educadora (Apêndice 11).

O Miguel entrou na sala do jardim-de-infância, com o seu «dossier» de PECS a tira colo. Cumprimentou a educadora, com ajudas verbais da mestrandia até estabelecer o contacto ocular, igualmente com ajudas físicas (Apêndice 11).

Por sua vez, a educadora apresentou o Miguel às outras crianças, dirigindo-o com um gesto e dando a instrução para se sentar no tapete ao lado dos colegas. A acção de sentar e de se manter sentado teve ajuda física da mestrandia (Apêndice 11). A educadora comunicou às crianças do jardim-de-infância, que naquele dia, iriam cantar as suas canções para o Miguel, uma vez que sabia que ele gostava muito de música (Apêndice 11).

Por sua vez, a mestrandia que acompanhava o Miguel perguntou às crianças do jardim-de-infância se queriam ouvir as canções que ele conhecia. Em coro, todas disseram que sim, e a mestrandia começou a cantar, dando ajudas físicas e parciais ao Miguel para fazer os gestos (Apêndice 11).

A mestrandia dirigiu-se às crianças do jardim-de-infância, dizendo que estava na hora do Miguel voltar para a sua sala ABA, deu-lhe ajuda vocal para dizer adeus, o que fez com a mão ao contrário, tendo a mestrandia feito a correcção e direccionou-o para a porta (Apêndice 11).

IV.3.3.1.3. Avaliação da intervenção de 1 de Abril de 1 de Maio

Esta avaliação referir-se-á essencialmente a observações feitas pela mestrandia, uma vez, que a intervenção não foi realizada apenas por ela.

O Miguel mostrou-se muito agitado e emitindo sons, o que é normal atendendo a que se tratava do primeiro dia em que tudo era novo e as mudanças de rotina se fizeram sentir. Apesar disso, manteve-se sossegado, a apresentação às outras crianças correu dentro da normalidade, mostrou interesse em ouvir as canções. Na despedida retribui o adeus. Foram necessárias ajudas físicas em todos os passos (Apêndice 11).

IV.3.3.2. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Maio a 1 de Junho

IV.3.3.2.1. Planificação a curto prazo de 1 de Maio a 1 de Junho

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Estratégias /Actividades	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Fomentar pedidos em contexto natural, em brincadeiras típicas e actividades sociais; - Desenvolver relacionamentos com os seus pares; - Desenvolver relacionamento com a educadora - Desenvolver a socialização com os colegas e com a educadora	- Fazer pedidos de actividades com o PECS aos colegas e educadora; - Fazer pedidos de objectos em falta, com o PECS; - Esperar pela sua vez; - Sentar com os seus pares numa actividade de grupo; - Aceitar o convite dos colegas para actividades; - Retribuir o cumprimento feito pela educadora; - Despedir dizendo adeus à educadora; - Fazer contacto ocular quando se dirige a ela; - Partilhar momentos de lazer, como as canções e brincadeiras.	Ajudas físicas, físicas parciais, posicionais, gestuais, verbais; Reforços tangíveis (Brinquedos) Reforços através de actividades Reforços Sociais (cócegas, abraços, beijinhos)	Materiais da sala PECS	Qualitativa/descritiva	1 de Maio a 1 de Junho

Quadro 39- Planificação a curto prazo da intervenção no Jardim-de-infância

IV.3.3.2.2. Intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho

A intervenção só se realizou nos dias 4, 7, 14, 19, 21 de Maio.

O PECS foi o instrumento usado para fazer pedidos de actividades e de objectos em falta à educadora e aos colegas, com as ajudas físicas, físicas parciais e gestuais. Foi também,

um facilitador nas interações com os pares, de tal modo, que alguns colegas perceberam que o Miguel necessitava do PECS para comunicar (Apêndice 11).

Ao longo deste mês, ao entrar na sala o Miguel respondeu à educadora com um “bom dia”. Para este necessitou de ajudas vocais, sendo necessário direccionar-lhe o olhar para a educadora com ajuda física total (Apêndice 11).

Nos dias 4, 7, 14 o Miguel dirigiu-se para o tapete onde as outras crianças se encontravam, com ajudas físicas parciais, mantendo-se sentado também com algumas ajudas parciais (Apêndice 11).

No dia 4 de Maio, no momento de conversação com a educadora, no tapete, o Miguel ficou, inicialmente, sentado, muito quieto a olhar para a sala, no entanto, ao fim de alguns minutos começou a ficar impaciente, mas manteve-se por algum tempo sentado, sem ajudas. Olhou para a educadora duas vezes, após alguns minutos tentou levantar-se, sendo direccionado com ajuda física da mestrandia para o seu lugar. Algumas vezes, no momento de acolhimento, quando o Miguel estava mais agitado, a educadora pedia para todas as crianças cantarem e ele acalmava (Apêndice 11).

No dia 7 de Maio, quando educadora perguntou quem queria escolher uma canção o Miguel foi direccionado para o PECS pela mestrandia e respondeu “Eu quero cantar o coelho”. Esta actividade era trabalhada na sala ABA, daí o interesse e a rapidez da escolha. Verificou-se, ainda que, quando a educadora perguntava a cada criança o que queria fazer, o Miguel fazia o seu pedido com o PECS.

No âmbito dos pedidos através do PECS, nos dias 4 e 14 o Miguel pediu para desenhar. No dia 7 pediu para fazer um «puzzle». Nestes três dias, foram apenas necessárias ajudas físicas parciais, enquanto que no dia 5 necessitou de ajudas físicas parciais para os mesmos pedidos (Apêndice 11).

Na interação do dia 7, quando fazia o «puzzle» de 24 peças teve algumas dificuldades e duas crianças aproximam-se para o ajudar, tendo o Miguel feito contacto ocular por breves momentos. Depois deslocou-se para a área das colagens e pinturas e enquanto fazia a sua actividade, uma das crianças foi ter com ele, pegou no PECS e formulou uma frase desconexa (Apêndice 11).

No dia 15 após a educadora explicar para que servia o PECS a algumas das crianças, estas dirigiram-se ao «dossier» comunicativo do Miguel e colocaram os símbolos das canções que queriam cantar, na barra comunicativa e cantaram. No dia 21 uma das crianças procurou brincar com o Miguel, sendo ela a conduzi-lo para as diferentes actividades. Começaram por jogar um jogo de tabuleiro, depois aquela direccionou o Miguel para a pista dos carros onde este, após ter construído a pista, pediu à criança, com o PECS e com ajuda física parcial da mestrande, um carro para brincar. Em seguida a criança levou-o para o computador que não funcionava e perguntou-lhe o que é que ele queria fazer. Como o Miguel não respondeu, a criança abriu o «dossier» comunicativo e mostrou-lhe o ícone dos lápis de cor e perguntou-lhe se queria fazer um desenho (Apêndice 11).

Em todas as situações houve ajudas gestuais, posicionais, modelo, físicas parciais e físicas totais.

No fim das intervenções o Miguel despedia-se da educadora com um adeus verbal ou gestual, fazendo o contacto ocular com ajudas verbais, modelo, físicas parciais e físicas (Apêndice 11).

IV.3.3.2.3. Avaliação da Intervenção a Curto Prazo de 1 Maio a 1 de Junho

A avaliação do mês de Maio foi muito positiva, pois o Miguel não só conseguiu fazer pedidos mas fê-los com mais rapidez e com menos ajudas. Desenvolveu o relacionamento com a educadora e com os seus pares. Mas, foi na socialização com os colegas que o Miguel mais se destacou, tendo mesmo um amigo que o ajudou. De um modo geral, todas as crianças o acolheram bem, o ajudaram e mostraram interesse, curiosidade e reconheceram a utilidade do PECS para o Miguel (Apêndice 11).

IV.3.3.3. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Maio a 1 de Junho

IV.3.3.3.1. Planificação da Intervenção de 1 de Maio a 1 de Junho

A planificação do mês de Junho foi igual à do mês anterior.

IV.3.3.3.2. Intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho

No mês de Junho a intervenção foi trabalhada apenas em dois dias, a 11 e 22.

No início das intervenções, o procedimento do cumprimento à educadora e aos colegas foi igual aos meses anteriores.

No dia 11, quando as crianças estavam a brincar nas diferentes áreas, o Miguel dirigiu-se até ao tapete onde se encontrava o seu amigo e cumprimentou-o de aperto de mão. Neste cumprimento e para olhar para a criança necessitou de ajuda física (Apêndice 11).

Ainda neste dia, o Miguel pediu ao seu “amigo” com o PECS, para brincar com legos e para fazerem construções. A mestrandia direccionou-o com ajuda física parcial. De repente, o Miguel levantou-se e dirigiu-se à mesa onde algumas crianças se encontravam a fazer «puzzles». Sentou-se, pegou num «puzzle» e começou a fazê-lo. Faltava uma peça que outra criança tinha na mão, o Miguel pegou, então, no seu PECS e pediu-lhe a peça, com ajuda física parcial da mestrandia. Quando a outra criança viu os ícones entregou-lhe a peça que tinha na mão. Após isso, foram para a mesa desenhar e o Miguel pediu com o PECS lápis de cor à criança que se encontrava ao seu lado. Este pedido teve ajuda gestual. Quando terminou o desenho abriu o PECS e colocou na tira comunicativa o ícone da canção do gato. Uma das crianças viu o que se passava e chamou as outras duas crianças que se encontravam ao lado para cantarem. Em seguida as crianças pediram ao Miguel para escolher outra canção. Assim, com ajuda gestual da mestrandia, ele abriu novamente o «dossier» e tirou o ícone das flores. Outras duas crianças apareceram para ver os ícones e começaram então todas a cantar (Apêndice 11).

No dia 22 quando o Miguel entrou na sala, três crianças comentaram “Olha o Miguel”, “Olá Miguel.”. Uma das crianças seguiu-o e sentou-se ao seu lado para lhe mostrar uma revista de carros. O Miguel pareceu-nos muito interessado, começou a virar as folhas, a criança pediu-lhe para esperar porque lhe queria mostrar os bonecos, mas ele não obedeceu, ignorando-o. A mestrandia tentou fazer com que o Miguel atendesse ao pedido da criança, mas não teve sucesso (Apêndice 11).

Neste dia, as crianças estiveram a desenhar e o Miguel desenhava nuvens, sol, uma casa, uma árvore e uma flor, com ajuda física parcial da mestrandia. Ao longo da actividade ia pedindo com o PECS com ajuda física parcial, alguns lápis de cor ao colega do lado. Por sua vez, o colega ia-lhe dando os lápis que ele pedia. Quando este terminou o desenho mostrou-o

ao Miguel comentando o que tinha feito. O Miguel olhou para o desenho, enquanto o colega apontava e comentava o desenho (Apêndice 11).

O procedimento de despedida foi igual aos outros meses.

IV.3.3.3.2. Avaliação da intervenção de 1 de Junho a 1 de Julho

A avaliação deste mês foi igualmente positiva, o Miguel conseguiu desenvolver o relacionamento com os seus pares e com a educadora. Teve uma boa interação na medida em que fez vários pedidos aos colegas evoluindo na socialização (Apêndice 11).

IV.3.3.4. Planificação, Intervenção e Avaliação de 1 de Julho a 30 de Julho

IV.3.3.4.1. Planificação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho

Na planificação não houve alterações dos objectivos.

IV.3.3.4.2. Intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho

Neste mês de Julho a intervenção foi trabalhada apenas em dois dias, a 1 e 22, por falta de terapeutas ABA e ausências do Miguel (Apêndice 11).

A intervenção foi iniciada com o cumprimento à educadora. Assim o Miguel disse “bom dia” com ajuda vocal da mestrandia (Apêndice 11).

Nesta intervenção o Miguel encontrava-se muito agitado, tendo alguns comportamentos estereotipados (Apêndice 11).

Num dos dias, algumas crianças dirigiram-se ao Miguel e pediram-lhe para cantar certas canções que estavam no «dossier» comunicativo. Com ajuda da mestrandia, ele pegou nos seus símbolos das canções e todos cantaram. Num outro dia, o Miguel levantou-se e começou a andar pela sala, sem escolher nenhuma actividade. Então, duas crianças propuseram que fizesse um desenho, pegaram-lhe pela mão e sentaram-no na mesa. O Miguel obedeceu às instruções das crianças. Inicialmente o desenho começou por ser estereotipado, ou seja, a criança começou a riscar sem nenhum objectivo. Uma das crianças, vendo que o

Miguel estava a ter algumas dificuldades no desenho, pegou no copo dos lápis de cor e foi dando os lápis correspondentes ao desenho, para que ele pudesse pintar (Apêndice 11).

Houve um dia em que o Miguel, na actividade de pintura, pediu com o PECS e com ajuda gestual da mestrande, o lápis de cor azul à criança que estava ao seu lado. Esta “leu” e entregou-lho (Apêndice 11).

Os procedimentos da despedida foram iguais.

IV.3.3.4.3.Avaliação da intervenção de 1 de Julho a 30 de Julho

O estado de agitação em que o Miguel se encontrava dificultou a intervenção. Mesmo assim não deixou de haver socialização, na medida em que os seus pares a fomentaram. Houve alguns pedidos, embora menos do que no mês anterior (Apêndice 11).

IV.4. Reflexão final da avaliação da intervenção no contexto familiar e escolar

A avaliação do contexto familiar foi positiva, porque muitos dos objectivos foram atingidos quer relativamente ao PECS quer à funcionalidade do espaço-casa.

A aprendizagem do PECS foi feita da fase IV à fase VI com sucesso, sendo que esta última não foi concluída por falta de tempo, devido às ausências e à mudança da família para Coimbra (Apêndice 9).

No final da fase IV do PECS o Miguel conseguia fazer pedidos simples. Nos atributos da fase IV conseguia especificar os pedidos. No final da fase V conseguia responder à pergunta “O que é que queres tu?”. No final da fase VI conseguia responder à questão “o que tu vês?” começando até a misturar com a pergunta “O que tu queres?”. Isto mostra que houve evolução na comunicação com o PECS. Por outro lado, verificou-se que começou a verbalizar com mais frequência quando começou a aprender a fase IV do PECS. Poderá, também, ter contribuído para um aumento da verbalização acima referida, a aprendizagem das lições “imitação verbal” com monossílabos, dissílabos e polissílabos (Apêndice 9).

Na imitação verbal, verificámos que o Miguel enriqueceu o seu vocabulário, pois aprendeu novas palavras assim como melhorou a dicção. As novas palavras adquiridas levaram ao enriquecimento do «dossier» comunicativo com novos símbolos (Apêndice 9).

Quanto à aprendizagem da utilização do PECS, por parte do pai, pensamos que foi conseguida com sucesso, na medida em que o Miguel comunicava com o pai através do PECS pedindo, por exemplo, para e o que queria lanchar. Por sua vez, o pai ajudava-o e dava-lhe alternativas de escolha face ao que havia para o lanche. Isto para que ele treinasse a utilização do PECS e houvesse uma melhor comunicação, em casa. (Apêndice 9).

No que respeita a funcionalidade do espaço, este objectivo foi atingido, pois o Miguel, após a refeição, colocava o guardanapo sujo no lixo, a loiça suja no lava-loiça e ia lavar as mãos (Apêndice 9).

Ao longo da intervenção verificou-se que o Miguel foi progredindo. Nos primeiros dias em que foi à sala do Jardim-de-Infância mostrou-se agitado, emitindo ecolálias, necessitando de ajuda física para ficar sentado no tapete quando se encontrava em grupo. Ao longo da intervenção, apresentou uma diminuição das suas estereotípias e ecolálias e as birras iniciais também desapareceram. (Apêndice 9).

Também ocorreu um aumento de procura do PECS para comunicar com a educadora ou com os colegas, quando, inicialmente só o utilizava o PECS para escolher as actividades que queria fazer, dirigindo-se somente à educadora. (Apêndice 9).

No decorrer da intervenção verificou-se que uma das crianças procurava o Miguel e direccionava-o para as mesmas actividades que ela queria fazer. Assim, ao longo deste período de intervenção, os dois fizeram várias actividades juntos, o que foi um contributo para o Miguel, no relacionamento e na interação social. Por outro lado o “amiguinho” percebeu a utilidade do PECS para comunicar com o Miguel. (Apêndice 9).

Houve momentos em que as crianças pediram para Miguel utilizar o PECS e que escolhesse músicas para todos cantarem (Apêndice 9).

Podemos concluir que o PECS foi um facilitador da comunicação do Miguel, melhorando assim as suas relações com as outras crianças, necessitando, contudo, de ajudas. Pensamos que a intervenção em contexto escolar foi positiva, na medida em que foram adquiridas pequenas competências de socialização.

Considerações Finais

O presente projecto pretendeu verificar se a aprendizagem do PECS, um sistema de comunicação aumentativo e alternativo, poderia contribuir para facilitar a inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo numa turma de educação regular de jardim-de-infância, e uma melhoria da comunicação com a família.

Com efeito, a intervenção desenvolveu-se em dois contextos, o domiciliário e o escolar, este numa sala de jardim-de-infância, sendo que no domicílio a carga horária foi maior.

A aprendizagem do PECS foi muito importante na medida que facilitou o iniciar da comunicação verbal, sobretudo a partir da fase IV em que o Miguel começou a verbalizar mais e melhor e, por conseguinte, os pedidos, espontâneos ou não, aumentaram, usando com independência o «dossier» comunicativo (Apêndice 10).

Relativamente à intervenção ABA verificaram-se melhorias em todas as áreas: comunicação expressiva, comunicação receptiva, imitação não verbal, brincar, discriminação visual e auto-ajuda. Na área da comunicação receptiva o Miguel apresentou mais dificuldades, principalmente, no contacto ocular e na nomeação receptiva de objectos (Apêndice 9).

Pensamos que a intervenção no contexto domiciliário, em que um familiar estava presente, sendo parte activa na intervenção, revelou-se da máxima importância tanto para o Miguel como para a própria família. O pai, aprendeu a utilizar o PECS para comunicar e entender o filho. Por outro lado, tendo sido trabalhada a análise de tarefas em todas as actividades da autonomia, o pai pôde observar como fazer, para aplicar nas rotinas diárias do filho (Apêndice 9 e Anexo 2).

No contexto escolar, jardim-de-infância, embora os resultados não tenham sido os desejados, houve uma evolução considerável, na interação e na comunicação recíproca entre o Miguel e as outras crianças. Esta reciprocidade deveu-se ao facto do PECS ser um instrumento com imagens apelativas, despertando a curiosidade das crianças. Assim através dos símbolos foi fácil compreender o que o Miguel pedia, o que se deveu, sem dúvida, ao

PECS como um facilitador no sistema de comunicação alternativo e aumentativo (Apêndice 11).

Na interação com a educadora poder-se-á dizer que houve, quase sempre, necessidade de ajudas físicas ou verbais, umas vezes totais e outras vezes parciais. (Apêndice 5, 5.1 e 5.2)

De referir alguns aspectos menos bons no decorrer da intervenção: as várias ausências do Miguel, principalmente no contexto escolar do jardim-de-infância, sendo a permanência efectiva ai residual; a falta de Técnicos, em alguns dias, não permitia a ida do Miguel ao jardim-de-infância; o início tardio (Abril) da intervenção no jardim-de-infância e a saída para Coimbra em Julho; tendo em conta o que estipula a metodologia ABA, o Miguel ainda não estava preparado, ou seja, não tinha adquirido as competências necessárias para fazer uma boa integração às classes regulares.

Os aspectos atrás referidos condicionaram, de certo modo, os resultados da intervenção, pois uma boa assiduidade, uma maior permanência no jardim-de-infância e a continuidade da intervenção quer no domicílio quer na escola teriam, certamente, contribuído para o alcance de melhores resultados, tratando-se, como era o caso, de uma criança com necessidade de manutenção de uma terapia intensiva.

No final da intervenção a mestrande teve a preocupação de saber a opinião das restantes técnicas intervenientes na terapia do Miguel relativamente à intervenção propriamente dita e às metodologias utilizadas. As opiniões colhidas através de questionários vieram ao encontro daquilo que a mestrande constatou e sentiu ao longo de toda a intervenção (Apêndice 6).

Todas as Técnicas foram unânimes em afirmar a importância da metodologia ABA para a aprendizagem do Miguel, nomeadamente no que se refere às estações: falar, ouvir, imitar, discriminação visual, brincar e auto-ajuda por trabalharem competências em que o Miguel tinha grandes dificuldades. É referida a sua importância por se tratar de um método estruturado, intensivo, de um para um e adequado ao nível do desenvolvimento do Miguel.

No que se refere à intervenção, as Técnicas inquiridas referiram ter havido ganhos significativos porque o Miguel aprendeu com facilidade a utilizar o PECS, ajudando-o na comunicação com os seus pares e na linguagem oral. Por sua vez, os seus pares, que ainda não sabiam ler, puderam comunicar e interagir com ele através dos símbolos entendidos

universalmente. Referiram ainda, ter havido uma melhoria significativa no contacto ocular, o que facilitou na aquisição das competências a nível das instruções.

Relativamente à intervenção domiciliária, as inquiridas referiram ter esta sido importante porque complementou a aprendizagem e a generalização das competências num contexto diferente do da sala ABA, bem como para a aquisição da autonomia.

Ao longo deste projecto surgiram diversas expectativas, relativamente aos progressos da criança. A mestranda acreditou que a criança conseguiria, até ao final da intervenção, utilizar o PECS espontaneamente em todos os contextos referidos. Para além de que nos últimos meses a criança não demonstrou grande evolução, nas lições estabelecidas na intervenção domiciliária e no Jardim-de-infância.

No entanto é de referir que toda esta intervenção levou ao enriquecimento da vida profissional da mestranda, no convívio com os familiares, uma vez, que esta intervenção foi realizada no espaço familiar do Miguel, onde a mestranda entrou na privacidade de uma dinâmica familiar.

No final deste trabalho, assumimos que a intervenção não foi fundamentada na investigação-acção como era pretendido. Temos consciência que a nossa intervenção decorreu de um programa pré-estabelecido, que não nos permitia originalidade, dadas as condicionantes a que obedece. Muitas foram as vezes em que a nossa intervenção teve de ser alterada face à planificação que tínhamos feito, porque a criança não aderiu à nossa proposta. A reflexão sobre estas situações obrigou-nos, por um lado, a encontrar uma resposta imediata que, não fugindo muito da planificação feita, poderia ir ao encontro do que o Miguel pretendia, por outro, a repensar a sessão seguinte.

Nesta metodologia de trabalho, o treino, que envolve repetição e rotinas, tem de ser mantido, não sendo permitido a introdução de qualquer inovação por parte dos técnicos.

No entanto, a planificação que fizemos para cada sessão foi alterada sempre que necessário e reflectida, de modo a elaborarmos outra planificação, mesmo que esta não pudesse divergir da anterior.

Consideramos que o tempo passado no Jardim-de-Infância evidenciou claramente a importância da interação para a aprendizagem de todos. Não querendo pôr em causa a metodologia em que estivemos envolvidas, porque verificámos, como já referimos,

progressos na criança, não podemos, no entanto, deixar de salientar como nos foi gratificante ter percebido como algumas crianças foram capazes de interagir espontaneamente com o Miguel e como este quis comunicar com eles.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho- Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber(e) Educar* , p.53-66.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asas Edições.
- Albarello,L; Digneffe,F; Hiernaux,J; Maroy,C & Ruquoy,P (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, M., Piza, M., & Lamônica, D. (2005). Adaptação do sistema de comunicação por troca de figuras. *Pró-Fono revista de atualização* , v.17, p.233-240.
- Association, A. P. (2008). *DSM-IV-TR- Manual de diagnóstico e estatística das doenças mentais* (4ª Edição Portuguesa ed.). Lisboa: Climepsi.
- Azevedo, M. (2003). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a estruturação da escrita* (3ª Edição). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Baker, B., & Bringhtman, A. (2004). *Steps to independence:Teaching everyday skills to children with special needs*. London: Paul H. Brookes Publishing.
- Bogdan,R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondy, A. (2001). PECS: potential benefits and risks. *The behavior analyst today: A context for science with a commitment for behavior change* , nº 2, p. 127-132.
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). Focus on autism and other developmental disabilities: The picture exchange communication system. *Hammil Institute on Disabilities and Sage*, nº 9, p.1-19.
- Bondy, A., & Frost, L. (2002). *The picture Exchange Communication Sytem Training Manual*.Newark: Pyramid Educational Proeduct,Inc.
- Bondy, A., & Frost, L. (2002). *A pictur's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda: Woodbine House.

- Braga-Kenyon, P & Caio, M (2002). Análise comportamental aplicada (ABA)- Um modelo para a educação especial. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Departamento de promoção dos Direitos Humanos Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, p.148-154.
- Brower-Breitwieser, C., Miltenberger, R., Gross, A., Fuqua, R., & Breitwieser, J. (2008). The use of concurrent Operants preference assessment to evaluate choice of interventional for children diagnosed with autism. *International journal of behavioral consultation and therapy* , v.4, p.270-278.
- Charlop-Chiristy, M., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communication behavior and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* , 35, 213-231.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2ª Edição ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto : Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*.(2ªEdição). Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO
- Étienne, J.,Bloess,F., Noreck, J-P., & Roux, J-P.(1997). *Dicionário de Sociologia: As nomeações os mecanismos e os autores*. Paris: Plátano Edições Técnicas.
- Estrela, A (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

- Fidalgo, A., Godai, J., & Gioia, P. (2008). Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa (Picture Exchange Communication System). *Revista Brasileira Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol 10 (nº1), pp 51-66.
- Fovel, J. (2002). *The ABA program companion, organizing quality programs for children with autism and PDD*. New York: DRL Books.
- Franco, M. (2005). A perspectiva Curricular na organização da resposta educativa a alunos com NEE. In E. Rodrigues, *Educação especial: Diferenciação do conceito à prática* (pp. p.9-16). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system: Training manual*. New York: Pyramid Educational Consultants.
- Garcia, T., & Rodríguez, C. (1997). A criança autista. In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (pp. 249-270). Almada: Dinalivro.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghoze of Interventions for Children Diagnosed With Autism. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* , pp.270-278.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L. d. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 58-72). Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Prípcia Editora.
- Leaf, R., & McEachin, J. (1999). *A work in progress*. New York: DRL Books Inc.
- Matos, M., & Mustaca, A. (2005). Análisis comportamental aplicado y trastornos generalizados del desarrollo: su evaluación en argentina. *Revista de psicologia y ciencias afines*, v.22, p.59-76.
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The teacch approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science+Business Media.

- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Ed. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Naoi, N. (2009). Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. *Springer Science* ,p. 67-81.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula:Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo:Perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2008). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o word* (4ªedição ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, E. (2000). Autismo: O processo do significado como conceito central. *Revista portuguesa de psicossomatica* , vol.2, pp.35-44.
- Ringdahl, J., Kopelman, T., & Falcomata, T. (2009). Applied Behavior Analysis and Its Application to Autism and Autism Related Disorders. *Springer Science* , 15-32.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rosenwasser, B., & Axelrod, S. (2002). More contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Sage Publications* , v.26, p.3-8.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar:cruzamento perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* , p.63-83.
- Schwartz, I., & Garfinkle, A. (1998). The picture exchange communication system:Communication outcomes for young children with disabilities. *Sage* , p. 144-159.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo:Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Smith, T. (1999). Outcome Of Early Intervention for Children with Autism. *Clinical Psychology:Science and Practice* , 6, pp.33-49.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (18 de Julho de 2009). Pesquisa Documental:Pistas Teóricas e Metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* , p.1-14.

Stokes, J., & Luisell, J. (2008). In-Home parent training of functional analysis skills. *International Journal of behavioral consultation and therapy* , 4, p.259-263.

Sundberg, M. (2008). *A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities: VB-MAAPP verbal behavior milestones assessment and placement program*. Concord: AVB Press.

Legislação

Referências Bibliográficas:

Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, Diário da República, 1ª série, n.º 4, 7 de Janeiro de 2008, Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio, Diário da República, 1ª série, n.º 91, 12 de Maio de 2008, Assembleia da República. Lisboa.

Índice de Apêndice

Apêndice 1- Consentimento informado aos pais do Miguel

Apêndice 2- Consentimento informado à Directora do Centro

Apêndice 3- Entrevista aos pais do Miguel

Apêndice 3.1- Guião da Entrevista aos pais

Apêndice 3.2- Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos pais

Apêndice 4- Entrevista à coordenadora da sala ABA

Apêndice 4.1- Guião da entrevista à coordenadora da Sala ABA

Apêndice 4.2- Grelha de análise de conteúdo da entrevista à coordenadora da Sala ABA

Apêndice 5- Entrevista à Educadora da sala do Jardim-de-Infância

Apêndice 5.1- Guião da entrevista à Educadora da sala do Jardim-de-Infância

Apêndice 5.2- Grelha de análise de conteúdo Entrevista à Educadora da sala do Jardim-de-Infância

Apêndice 6- Questionários às técnicas.

Apêndice 7- Anamnese do Miguel

Apêndice 8- Planta da sala ABA

Apêndice 9- Notas de Campo domiciliárias

Apêndice 10- Quadros de pedidos domiciliários

Apêndice 11- Registos de observação do jardim-de-infância

Apêndice 12- Exemplos de actividades de grafismos realizadas nas intervenções domiciliárias

Índice de Anexos

Anexo 1- Avaliação “The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs”

Anexo 2- Análises de tarefas domiciliárias

Apêndice 1



Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

A importância da utilização do PECS (Picture Exchange Communication Systems) para a comunicação da criança autista

Consentimento Informado

Eu, abaixo-assinado, representante legal de [REDACTED] declaro que aceito participar no trabalho de mestrado denominado “A importância do PECS para a comunicação da criança autista”, da autoria de Maria Emanuel Loura Macedo, tendo por base a seguinte informação fornecida:

- a) O uso da informação é apenas para este trabalho de mestrado e não será utilizada por outras pessoas que não estejam directamente ligadas a ele;
- b) Esta intervenção destina-se a que a criança aprenda a utilizar o PECS na última fase, sendo capaz de generalizar;
- c) Os dados/informação serão recolhidos ao longo do tempo de realização do trabalho (durante a componente curricular do mestrado) de Outubro de 2009 a Dezembro de 2010;
- d) Este trabalho será apresentado mais tarde, sem identificação individual dos seus participantes, mantendo assim, a confidencialidade, privacidade e identidade;
- e) A participação neste estudo, não trará quaisquer danos físicos, psíquicos, emocionais ou efeitos colaterais potenciais para o colaborador.

- f) A participação é voluntária, ficando salvaguardado o direito à recusa, neste momento ou posteriormente, podendo interromper a sua colaboração se e logo considere ser esta a sua decisão;
- g) Em caso de dúvida, necessidade de informação adicional ou reclamação relativamente a este trabalho, o presente participante pode contactar o autor do trabalho, pelo que fica em sua posse o contacto do mesmo.

Contactos:

Maria Emanuel Loura Macedo

Rua Dr. Rafael Duque nº9, 5º Esq

1500-249 Lisboa

Telefone: 917843611

Lisboa, 29 de Outubro de 2009

Assinaturas:

 Flora Rivo Sofia



Apêndice 2

6 Outubro de 2009

Excelentíssima Senhora Dra. Albertina Marçal

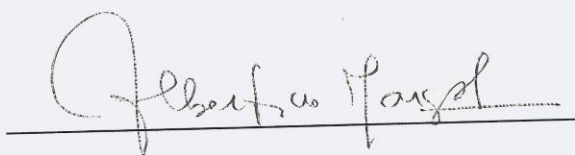
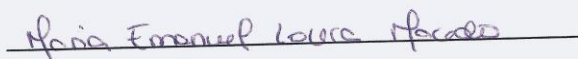
Venho por este meio pedir autorização para a realização do meu estudo, na sua instituição Centro ABC Real Portugal.

O estudo tem como título "A importância da utilização do PECS (Picture Exchange Communication Systems) para a comunicação da criança autista". O objectivo é o de que criança aprenda a utilizar o PECS até à última fase, sendo capaz de o generalizar.

O trabalho será realizado no período Outubro de 2009 a Dezembro de 2010.

Com os meus agradecimentos

Maria Macedo

Handwritten signature of Albertina Marçal in black ink, written over a horizontal line.Handwritten signature of Maria Emanuel Loura Macedo in purple ink, written over a horizontal line.

Apêndice 3

Olá!

Estou a contactá-los no sentido de me facultarem uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A importância do PECS (Comunicação por troca de figuras) na comunicação da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa história de vida e do vosso filho até terem chegado à Escola ABC Real Portugal. Gostaria também de saber a vossa opinião sobre as metodologias análise comportamental aplicada (ABA- em inglês) e sobre o PECS.

A vossa entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Entrevistador: Primeira pergunta: Gostaria de saber como suspeitaram que o vosso filho era diferente?

Mãe: Ahh... As outras crianças começaram a falar com um ano e ele com dois anos dizia poucas palavras. Dirigimo-nos a um pediatra com muita experiência em desenvolvimento uhh... e ele reencaminhou-nos para a Dra. Guiomar.

Pai: E dirigia-se pouco às outras crianças.

E: Quais os primeiros sintomas?

M: Foi a comunicação, ele...

P: Mas...

M: Ele não falava, não falou como as outras pessoas.

P: Sim mas... tinha outras... que eu acho que não era prejudicial, tinha outras características que ... pronto que até uma educadora chegou a dizer... ahh... que o Miguel era o máximo, que por exemplo prestava atenção nos bonecos, na banda desenhada, aos momentos perigosos, aquelas situações mais embaraçosas, ele sentia-se mais sensível, se calhar mais que os outros. Ahh, notei que havia ali algo diferente.

E: Onde e quando tiveram a confirmação do diagnóstico?

M: Foi no Hospital Pediátrico de Coimbra, em, na unidade de autismo em Julho de 2007.

P: Foi!

E: A vossa vida familiar modificou-se muito? Como?

M: Não porque, uhm, desde o início foi diferente, nós é que não sabíamos. Porque ele era diferente, porque ele comia muito mal. E nós habituamo-nos à aquilo, para nós era tudo normal. Nós é que não sabíamos que ele era diferente.

P: Agora se perguntar... que não deve estar aí...se a nossa vida deu uma volta... no sentido de orientação de vida... de termos tomado esta decisão de ter saído de Coimbra, aí é outra coisa. No devido respeito da criança, isso aí é outra coisa. Não que estamos habituados... tentamos fazer tudo o que é melhor para ele e de certa forma sentimo-nos bem, ao contribuir para a melhoria.

E: Qual foi o vosso percurso até chegarem ao Centro ABC Real e como souberam da sua existência?

M: Nós vivemos em Coimbra e o Miguel esteve num infantário até vir para aqui. Soube através de um colega meu que tinha cá o filho... Um colega de curso do mesmo ano.

P: Mas antes foi... pela educadora que nos fez canalizar a existência de uma pessoa que... pronto tinha a mesma situação e podíamos até constatar que tinham sido colegas... uhh pronto.

E: Têm conhecimento de outras intervenções para crianças autistas? Quais?

P: Há na escola pública ...que é TEACCH e há uma outra que não sei bem o nome. São duas que são muito utilizadas na....na escola pública. Não tivemos muito tempo, tivemos que decidir rapidamente.

E: Qual é a vossa opinião sobre o nosso método ABA?

P: O ABA...ahh. Eu tenho uma ideia muito positiva do ABA, muito positiva... Agora não sei, é se nós portugueses estamos... ou pelo menos a nossa realidade está preparada para esta metodologia. Mas... a imagem que tenho é certamente positiva, isso não há dúvida. Mas também estamos numa fase inicial e por isso é difícil, ahh... é difícil fazer uma avaliação.

E: Estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo Centro ABC Real Portugal?

M e P: Sim.

E: Que progressos verificaram no vosso filho?

M: A nível da interação social, da iniciativa...

P: Da iniciativa...aos diversos níveis ele evoluiu... até aquela situação básica para haver comunicação como é o olhar, ele olha mais e isso... o olhar é muito importante para poder copiar.

M: Claro.

E: Estes progressos têm melhorado a vossa vida familiar?

M: Sim.

P: Notamos uma evolução, que obviamente nos faz motivar mais...

M: Porque inicialmente, antes deirmos para cá era difícil lidar com ele... porque ehh nós sem sabermos deixávamos andar na cadeira até muito tarde, até necessário. Não é?

P: Sim

M: porque se levantava nos nossos passeios a pé... e mas ele já andava. Mas era o bebé por isso ia na cadeira. E depois tentamos deixar a cadeira quando foi diagnosticado. E ele não andava nada connosco, fazia birras, nunca ia a direito... Não queria ir para um determinado sitio, começava a chorar porque não queria ir para o outro lado. Às vezes, uma vez a minha mãe teve que ir à rua e teve que ir com ele ao colo porque... ele não queria seguir o mesmo caminho, depois o chapéu voo e teve que ir com ele ao colo para apanhar o chapéu. Ficou extenuado e nós ficávamos extenuados. Depois aos poucos ele começou a evoluir e agora já conseguimos ir com ele passear. Ele gosta muito de passear e ir a pé, já vai para o sitio que indicamos. Já conseguimos ir também a uma esplanada e ele aguenta muito mais... que isso é uma coisa banal para toda agente mas que nós não conseguíamos ter.

P: Claro

M: Faz toda a diferença. Inicialmente usávamos a estratégia do sumo de laranja. Porque ele gosta, mas agora mesmo sem isso podemos ir no fim-de-semana. Ele aguenta, quanto tempo é que tivemos? Foi meia hora?

P: Meia hora. Foi.

M: E isso faz toda a diferença. Quem não tem este tipo de crianças não sabe o que isso é, não dá valor a estas pequenas coisas.

P: Aliás no outro dia... ele levava o sumo na mão e ele sentou-se na esplanada já à espera. Portanto isso é muito positivo. São pequenos pormenores que fazem uma diferença. Temos qualidade de vida.

E: Consideram o ABA “In Home” importante? E porquê?

P: Vamos ver, mas acho que sim. Acho que quanto mais trabalharmos...

M: Quanto mais trabalhar melhor.

P: Até porque de certa forma ajuda e cria uma ponte entre aquilo que se faz na sala com...

M: com a realidade diária, não é?

P: que é a nossa casa...

M: fora das defesas da escola.

E: Desde quando utilizam o PECS com o vosso filho?

M: Quando levamos o dossier para casa?

P: Foi ainda na outra sala... o ano passado...

M: Foi à seis meses, quando os americanos tiveram cá. Em Maio.

E: Quem vos orientou para a sua utilização?

P: Foi a Mariana a antiga coordenadora. Foi a Marina que nos fez perceber a importância do PECS... foi ela que nos fez a ponte.

E: Consideram o PECS importante? E porquê?

P: Claro... considero importante... ahh, de uma forma ahh de ajudar a comunicar a quem limitações na expressão verbal. Mas, quer dizer, poderá fazer confusão a pessoas não percebem minimamente. Eu tenho um familiar que olha para o PECS...

M: Como se fossem uns cartõezitos... não compreendem a complexidade que aquilo tem, não é? E a mensagem e os objectivos de cada fase que tem. Não compreendem mesmo explicando. E é muito importante, na diminuição da frustração da criança e aumenta o seu bem-estar, apesar de ele não nos dizer isso e diminui as birras.

P: Apesar, dele ser muito independente ele está em casa e controla tudo. Como ele controla tudo acho que ele não tem necessidade de usar o PECS. Ele sabe onde estão as coisas.

M: Ele tem iniciativa.

E: Considera que seria importante trabalhar o PECS noutros contextos, para além da escola?

M: Sim porque isso vai-nos permitir generalizar... Á vida do dia-a-dia que é o objectivo e... intensificar a aprendizagem dele... para no futuro tentar dominar a linguagem. Porque é o que diz, a partir de determinados símbolos que eles dominem... há estudos feitos que demonstram que as crianças tem mais condições para dominar a linguagem, não é?

P: E verbalizar, dentro das suas limitações.

E: Qual são as vossas expectativas em relação à utilização do PECS no vosso filho?

M: É que ele aprenda a falar....

P: Exacto.

M: Inicialmente será uma comunicação estruturada não é? Mas esperemos que ele faça a generalização para uma linguagem que possa ser utilizar no dia a dia... que se faça entender. Pronto... o objectivo é a normalidade. É a generalização.

E: Muito obrigada.

Apêndice 3.1

Guião de entrevista aos Pais do Miguel

Temática: A importância do PECS- Comunicação por troca de figuras - na comunicação da criança autista.

Objectivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar o Miguel.
- Recolher informação do desenvolvimento do Miguel.
- Recolher dados sobre a vivência familiar do Miguel antes da intervenção.
- Saber o que pensam os pais do Miguel sobre a intervenção Análise Comportamental Aplicada (ABA).
- Recolher dados sobre a vivência familiar do Miguel no decorrer da intervenção ABA.
- Saber o que pensam os pais do Miguel sobre o PECS.

Entrevistado: Pais do Miguel.

Data: 21 /10/09

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar os entrevistados • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistador/entrevistado. • Tema da entrevista. • Motivos da entrevista. • Objectivos.	• Entrevista semi-directiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada aos entrevistados. • Tratar os entrevistados com delicadeza e recebê-lo num local apazível. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B Perfil do filho dos entrevistados	• Caracterizar os primeiros sinais do Miguel. • Conhecer a história de vida dos entrevistados.	• Caracterizar o filho dos entrevistados. • Onde/Quando confirmaram o diagnóstico. • Idade do Miguel quando diagnosticado.	• Estar atento às reacções dos entrevistados e anotá-las por escrito. • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C Percurso familiar	• Saber possíveis modificações familiares. • Saber o que aconteceu antes de chegarem ao centro ABC Real.	• História familiar após diagnóstico. • Percursos até chegarem ao centro ABC.	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso dos entrevistados.
Bloco D Outras intervenções para crianças autistas	• Perceber que intervenções dos entrevistados do Miguel conhecem.	• Outras intervenções para o autismo.	• Prestar atenção ao posicionamento dos entrevistados em relação criança X.
Bloco E Intervenção ABA e outras metodologias	• Saber progressos da criança. • Perceber a importância do ABA “in home” para a família. • Perceber a importância do PECS para a família.	• Satisfação do centro ABC. • Opinião do ABA • Verificação de progressos. • Importância do ABA “in home” e do PECS.	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco E Dados complementares	• Dar oportunidade aos entrevistados para abordarem outros assuntos pertinentes e oportunos. • Agradecer o contributo prestado.	• Vivências • Constrangimentos... • Agradecimentos	

Estou a contactá-los no sentido de me facultarem uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A importância do PECS (Comunicação por troca de figuras) na comunicação da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa história de vida e do vosso filho até terem chegado à Escola ABC Real Portugal. Gostaria também de saber a vossa opinião sobre as metodologias análise comportamental aplicada (ABA- em inglês) e sobre o PECS.

A vossa entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Questões:

- 1- Gostaria de saber como suspeitaram que o vosso filho era diferente?
- 2- Quais os primeiros sinais?
- 3- Onde e quando tiveram a confirmação do diagnóstico?
- 4- A vossa vida familiar modificou-se muito? Como?
- 5- Qual foi o vosso percurso até chegarem ao Centro ABC Real e como souberam da sua existência?
- 6- Têm conhecimento de outras intervenções para crianças autistas? Quais?
- 7- Qual é a vossa opinião do método ABA?
- 8- Estão satisfeitos com trabalho desenvolvido pelo centro ABC Real Portugal?
- 9- Que progressos verificaram no vosso filho?
- 10- Estes progressos têm melhorado a vossa vida familiar?
- 11- Consideram o ABA “in Home” importante? E porquê?
- 12- Desde quando utilizam o PECS com o vosso filho?

13- Quem vos orientou para a sua utilização?

14- Consideram o PECS importante? E porquê?

15- Considera que seria importante trabalhar o PECS noutros contextos, para além da escola?

16- Qual são as vossas expectativas em relação à utilização do PECS no vosso filho?

Obrigada

Apêndice 3.2

Grelha de análise do conteúdo da entrevista

					Frequência
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil do filho dos entrevistados	Caracterizar os primeiros sinais da criança X.	"As outras crianças começaram a falar com um ano e ele com dois anos dizia poucas palavras" "...dirigia-se pouco às outras crianças" "Foi a comunicação" "Ele não falava, não falou como as outras pessoas." comia muito mal	1 1 1 1 1	5	7
	Conhecer a história de vida dos entrevistados.	[tiveram a confirmação do diagnóstico] "no Hospital Pediátrico de Coimbra, na unidade de autismo." "Em Julho de 2007."	1 1	2	

Percurso familiar	Saber possíveis modificações familiares	“Não porque, (...) desde o início foi diferente.” (...) “para nós era tudo normal” “a nossa vida deu uma volta” (...) “de termos tomado esta decisão de ter saído de Coimbra” (...)“tentamos fazer tudo o que é melhor para ele” (...)	1 1 1 1 1	5	6
	Saber o que aconteceu antes de chegarem ao centro ABC Real	(...)“estive num infantário até vir para aqui”[Centro ABC Real]	1	1	

Outras intervenções para crianças autistas	Perceber que intervenções dos entrevistados da criança x conhecem.	"na escola pública (...) é TEACH"	1	2	2
		"há uma outra que não sei bem o nome	1		
Intervenção ABA e outras metodologias	Saber progressos da criança	(...) "nível da interação social"	1	7	
		(...) [tem mais] "iniciativa"	1		
		(...) "aos diversos níveis ele evoluiu"	1		
		(...) "ele olha mais"	1		
		"Notamos uma evolução"	1		
		(...) "agora já conseguimos ir com ele passear"	1		
		(...) "conseguimos ir também a uma esplanada"	1		

	Perceber a importância do ABA “in home” para a família.	“Eu tenho uma ideia muito positiva do ABA” “Acho que quanto mais trabalharmos [melhor]”. “(…) ajuda e cria uma ponte entre aquilo que se faz na sala [com a realidade diária que é a nossa casa].”	1 1 1	3	20
	Perceber a importância do PECS para a família	“Em Maio [começaram a usar o PECS com o filho] ” “(…) considero importante (…) de uma forma de ajudar a comunicar a quem limitações na expressão verbal” . “é muito importante, na diminuição da frustração da criança e aumenta o seu bem-estar” [trabalhar o PECS noutros contextos]: “permitir generalizar” “intensificar a aprendizagem dele para no futuro tentar dominar a linguagem” “verbalizar, dentro das suas limitações” [as expectativas em relação à utilização	1 1 1 1 1 1	10	

		do PECS]:			
		“que ele aprenda a falar”	1		
		“Inicialmente será uma comunicação estruturada”	1		
		“o objectivo é a normalidade.”	1		
		“É a generalização.”	1		

Apêndice 4

Entrevista

Olá!

Estou a contactá-la no sentido de me facultar uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A importância do PECS (Comunicação por troca de figuras) na comunicação da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa dinâmica, qual a sua opinião sobre o Miguel. Gostaria também de saber a vossa opinião sobre as metodologias análise comportamental aplicada e sobre o PECS.

A sua entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Entrevistador: Gostaria de começar a perguntar-lhe qual a sua formação? Há quanto tempo trabalha na metodologia aba? Qual a formação dos seus técnicos? Considera importante a formação dos seus técnicos na execução desta intervenção?

Coordenadora da sala: Eu sou licenciada em Educação Especial e Reabilitação. Trabalho há 2 anos no aba...hum trabalho desde o início deste projecto. Os meus técnicos têm diferentes formações, desde psicólogos, educadores de infância, psicopedagogos e psicomotricistas.

Penso que a formação, nomeadamente nestas áreas, é importante porque ajuda sempre a ter uma maior sensibilização para a área da deficiência e da infância, contudo, recebemos formação específica em ABA trimestralmente pelos Técnicos da Escola ABC Real Americana, que nos ensina a aplicar a ciência Análise Comportamental.

E: Qual a sua opinião sobre a intervenção ABA?

O que têm o ABA de especial para que os pais procurem os vossos serviços?

Qual a sua dinâmica na sala de aula?

C: Bem, hã!... Quando entrei para o Centro em Setembro de 2008, não tinha uma opinião formada sobre o que era o ABA e como se aplicaria o método em sala, visto, na altura, ser uma metodologia pouco falada em Portugal e não sabia ao certo do que se tratava e quais os resultados científicos a população com Perturbações no Espectro do Autismo. Contudo, após poucos meses de trabalho, apercebi-me que a aplicação do

método, bem como toda a dinâmica de sala, a sua estrutura organizada e facilitadora às aprendizagens e os sinais de progresso mostrados pelas crianças em tão pouco tempo, ajudam estas crianças, por isso a minha opinião é muitíssimo satisfatória.

Após dois anos lectivos, os resultados são excelentes. Temos crianças que evoluíram bastante e que se tornaram capazes de integrarem uma escola regular. Temos outras crianças, que eram totalmente dependentes, e tornaram-se mais autónomas, por exemplo na alimentação e higiene. Outras crianças que tinham muitas dificuldades na comunicação expressiva, que através da utilização do PECS já são verbais, embora não tenham ainda uma comunicação dita “funcional”, já verbalizam os seus desejos e necessidades primárias. No fundo, penso que é o método com mais resultados, comprovados cientificamente e neste momento acho que é a metodologia que mais se adequa a esta população, prova disso são os nossos meninos em tão pouco tempo viram alterados os seus comportamentos, tornando-os mais funcionais e socialmente aceites. No fundo, a prova da eficácia da aplicação desta ciência, é o facto de o ABA estar a chegar à Europa e ao resto do mundo como o Japão e China. O caso mais próximo de nós e recente é o da França, que substituiu o método TEACCH pelo ABA nas escolas públicas.

O que para mim o ABA tem de especial e diferente, é o facto de dividir o ensino de competências em fases bem estruturadas, que ajudam a criança a criar uma esquemática mental que facilita a sua aprendizagem. Nas primeiras fases, para que sejam assimiladas as competências básicas, o ensino é muito intenso e estruturado. À medida que a criança adquire as novas aprendizagens, estas são misturadas de modo a facilitarem a generalização das mesmas e para que a criança adquira comportamentos mais complexos e encadeados. Numa fase posterior, a criança já aprende e retém a informação de modo mais rápido, sendo aliviado a intensidade mas mantendo-se a estrutura. Estas fases têm como objectivo preparar a criança para o ensino incidental, isto é, aprendizagem natural, para que esta se aproxime dos seus “pares típicos” e se torne capaz de aprender com o que a comunidade tem para lhe oferecer.

A nossa sala assemelha-se a uma sala de aula normal, a diferença está na matriz que é feita no início do ano lectivo, que especifica os objectivos que se pretende que as crianças atinjam em momentos específicos. A sala é organizada de acordo com a matriz de turma e com a matriz individual de cada criança. Estas matrizes ajudam a “lembrar” os técnicos o que é suposto cada criança fazer, estando prontos para aproveitar ou provocar situações de aprendizagem, hmm, por exemplo à chegada, o comportamento

previsto é de dizer Bom Dia, acompanhado de cumprimentar a pessoa que o recebe bem como se despedir dos pais.

A nossa salinha tem como rotina diária o momento da chegada, onde a criança arruma os seus pertences e pode brincar com os amigos. Segue-se o momento do Circle Time, a rodinha, onde damos os “bons dias” e cantamos algumas músicas com gestos com o objectivo de as crianças imitarem. Depois seguem-se duas estações de 25 minutos, faz-se um intervalo e o lanche da manhã. Após o lanche, fazem-se mais duas estações de 25 minutos cada, seguindo-se a actividade de grupo, promovendo a interacção entre as crianças e o trabalho em grupo. Depois há um outro intervalo onde juntamos as nossas crianças com as crianças típicas da escola onde estamos inseridos, no recreio ou no átrio da escola. Quando voltamos do intervalo, realizamos mais duas estações de 25 minutos cada e terminamos o trabalho nas mesas para passar ao almoço... Tanto no lanche da manhã como no almoço, faz-se exposição a novos alimento, promove-se a autonomia e a comunicação.

Hmm! O trabalho das estações, como nós chamamos, é feito com um técnico por criança ou um técnico para duas crianças, dependendo da sua fase de aprendizagem. Nelas, trabalham-se várias áreas de aprendizagem, trabalham-se as comunicações expressiva, receptiva e imitativa, trabalham-se, hmm, competências de brincar, interactivo ou independente, estimula-se a percepção e discriminação visual, trabalhamos competências de auto-ajuda, isto é, serem autónomos a irem à casa de banho, a vestir e despir roupa, etc. O motivo para que a duração sejam de 25 minutos cada é para não cansar a criança e mantê-la sempre motivada. Todas as aprendizagens são feitas num ambiente motivador e divertido.

Nas primeiras fases de ensino haviam estações específicas que eram as estações do Falar, da Pré-Aprendizagem, do Imitar, Brincar, Discriminação Visual e Auto-Ajuda. À medida que a turma conseguiu generalizar as suas competências adquiridas para outros contextos, o ensino passou a ser cada vez menos estruturado, assim as estações a partir de Maio já não estão especificadas, trabalhando-se todas as áreas ao mesmo tempo e em ambientes diferentes, por exemplo, agora a criança numa lição aprende a discriminar visualmente e receptivamente uma imagem e em seguida nomeia expressivamente o que é e emparelha com outra imagem não idêntica, por exemplo.

E: É importante para a intervenção o diagnóstico das crianças?

C: Para nós é importante porque o nosso Centro foi pensado em ser especialista em perturbações no espectro do autismo, procuramos apenas intervir em crianças com este diagnóstico, apesar deste método ser aplicado e bem! (risos) em várias áreas de deficiência e não só. Na nossa escola mãe, nos Estados Unidos, eles trabalham com várias perturbações, inclusive em hospitais com crianças acamadas com graves lesões cerebrais. Hmm, no entanto, mais importante ainda é a avaliação que fazemos às crianças quando entram e a actualização trimestral, dá-nos uma visão clara dos défices e excessos que a criança tem, dando-nos a informação de quais as competências a serem trabalhadas.

E: Fale-me, agora, da sua turma. Que diagnósticos têm, quais são as suas maiores dificuldades e como trabalham-nas?

C: A minha turma é composta actualmente por 7 crianças, 5 meninos e 2 meninas. Todos os meninos excepto uma menina estão diagnosticados Perturbação do Espectro do Autismo e a menina têm um diagnóstico de síndrome de Rett.

Quanto às dificuldades... Hum. As maiores dificuldades são retirar algumas das estereotipias de algumas crianças... Motivar algumas crianças que não reagem tão bem às nossas lições e que não se envolvem em algumas actividades.

Trabalhamos com reforço dos comportamentos positivos, mas... por vezes é difícil certas crianças terem algo reforçante que consiga fazer com que os comportamentos positivos aumentem. É a nossa missão ajudar as crianças a aumentarem os seus interesses, sem reforço não há aprendizagem, este é o nosso lema! (risos)

E: Fale-me agora das relações escola/família. Considera difíceis estas relações? Quais são as suas maiores dificuldades com a família das suas crianças?

C: A relação escola/família não é fácil, mas com paciência e compreensão tudo se resolve e não tenho tido qualquer tipo de problemas. Entendo perfeitamente a ansiedade destas famílias e a insistente preocupação em saber como estão os seus filhos e quais os seus progressos. Como já disse não tenho assim nenhuma dificuldade a assinalar, tenho uma boa relação com todos os pais.

E: Quais são as suas maiores dificuldades com a família do Miguel?

C: Bem.. hmm.. Penso que a maior dificuldade é mesmo alterar algumas rotinas ou rituais que existem em casa com os pais. O excesso de mimo e a aceitação de alguns comportamentos menos adequados só porque alguém da família também o faz, não são fáceis de aceitar e são muito complicados de contestar. No entanto, temos vindo a trabalhar com estes pais estratégias para que haja continuidade do nosso trabalho em casa, é muito importante essa contingência, só assim, a criança molda e adequa o seu comportamento. As crianças com Autismo criam hábitos e “vícios” que são extremamente funcionais para elas, no entanto, para o mundo que a rodeia, esses comportamentos não são bem vistos. Para que haja alteração e para que estes mesmos comportamentos sejam extintos ou substituídos por outros mais adequados, todos têm que ajudar a criança da mesma forma e com o mesmo fim, se cada um fizer à sua maneira, estamos a trabalhar em vão, é para isso que existe um plano individual, é para ser cumprido, e não se pode olhar para a criança porque é pequena que é perdoável, temos que estar sempre a comparar com as crianças típicas e exigir mais e mais e mais, pois quanto mais velhos ficam maior é a distância no nível de desenvolvimento. E isto é muito difícil alguns pais perceberem, mas nós não desistimos.

E: Considera o ABA “in Home” uma vantagem e porquê?

C: Considero realmente uma vantagem porque ajuda a reforçar todo o trabalho que é feito na escola. O facto de ser em casa (no caso destas crianças) faz com que os pais possam participar também em algumas rotinas e tarefas. Tal como disse anteriormente e não me quero repetir, é através deste programa que conseguimos mostrar aos pais que é mais fácil e eficaz fazer-se de uma maneira e não de outra, ajuda-os a compreender o nosso trabalho e a aprenderem como lidar com os seus filhos, porque não é uma tarefa fácil.

E: Caracterize-me a Miguel. Quais foram as suas melhorias após quase dois anos de intervenção? E quais são ainda as suas actuais dificuldades?

C: As suas principais melhorias foram sem dúvida ao nível do contacto ocular, do maior envolvimento nas tarefas e brincadeiras e na afectividade.

Actualmente o Miguel arruma alguns brinquedos no local correcto e sabe que alguns brinquedos podem ou não fazer e usa-os apropriadamente. O que é uma vitória porque quando a criança chegou ao centro ele não olhava nem sabia como utilizar um brinquedo.

Relativamente à auto-ajuda o Miguel faz muita diferença, já consegue ir buscar uma bebida sozinho e tapa e destapa a garrafa, passa líquidos de um recipiente para outro com alguma ajuda. Cooperar em todo o processo de vestir e despir, abrindo os fechos e alguns botões. Consegue vestir roupas simples sozinho, como camisolas, calças, descalça e calça sapato com velcro e despe o casaco praticamente sozinho.

Na imitação Miguel melhorou em algumas competências, por exemplo, já imita gestos simples como o fazer adeus, ou dizer sim e não, já consegue fazer enfiamentos após observação e já risca espontaneamente, imitando, também linhas verticais, horizontais, imita elementos de desenhos como o sol, uma maçã e imita também a sua primeira letra.

Relativamente à linguagem e comunicação o Miguel começou a verbalizar quando iniciou a fase IV do PECS, foi uma coincidência ... coincidência talvez não, porque há estudos que dizem que as crianças começam a falar quando surge a barra comunicativa. Mas o importante é que a partir desta altura ele começou a imitar palavras que lhe eram ditas. Ele até é muito engraçado a quando diz o seu nome... ele diz “gulo”. Relativamente às instruções receptivas e à identificação de objectos, nunca foi o seu forte. Trabalhamos muitas coisas mas ele ia respondendo inconsistentemente.

Já consegue estar mais tempo sem estar a cantarolar (um dos seus comportamentos auto-estimulatórios), tem muita dificuldade em concentrar-se nas actividades e ainda não reage muito bem ao ser contrariado e ao insucesso. É uma criança muito alegre... Vai-nos fazer falta. (risos). Mas vai ser uma nova etapa para o Miguel.

E: Qual é a sua opinião sobre o PECS?

C: É um sistema de comunicação aumentativo e alternativo, cujas imagens são universais e de fácil compreensão para todos os parceiros comunicativos e é o sistema mais eficaz quanto a mim para crianças não verbais ou com défices na comunicação expressiva, na medida em que está pensado e estruturado em diferentes fases que facilitam e promovem a competência de comunicar, que é por si uma competência muito difícil para os nossos meninos, pois crescem habituados a chorar ou berrar para ter acesso a algo e por vezes nem apontam nem fazem contacto visual com aquilo que pretendem. A experiência diz-me, e temos meninos que tinham muitos problemas comportamentais, que o PECS ajuda a criança a comunicar os seus desejos e necessidades, diminuindo assim os problemas comportamentais como o choro, gritos e ou agressão. E depois está pensado de maneira a que primeiro se peça só uma coisa, tal como os bebés usam o dá ou mamã ou chupeta e depois evolui para a construção frásica, eu quero ou eu posso, criando toda uma estrutura de vocabulário que ajuda imenso as nossas crianças.

E: Considera importante na intervenção com as crianças autistas e porquê?

C: O PECS é muito importante e essencial para as crianças autistas, pois tal como disse, para além de diminuir significativamente os problemas comportamentais, promove a socialização e a discriminação visual, receptiva e expressiva do mundo que a rodeia. O PECS trabalha a interação social, na medida que nas primeiras fases o que se pretende é que a criança comunique com diferentes parceiros. À medida que o vocabulário vai aumentando, o PECS é usado em todas as situações e já não é só uma forma de emitir pedidos e necessidades, podendo ser usado como instrumento de conversação, como acontece com o nosso menino na turma dos mais velhos, que já passou pelas fases todas e que comunica com os colegas, professores e família de forma “normal”, fazendo e respondendo a questões.

E: Em que situação está o Miguel no PECS?

C: A criança encontra-se na fase VI do PECS. Na última fase do PECS, que visa promover os comentários espontâneos, utilizando vários iniciadores de frase como eu

vejo, eu oiço, eu quero, eu posso, dá-me, etc. Estando na fase que promove a conversação. No entanto não terminou a aprendizagem desta fase.

E: Descreva o progresso do Miguel com o PECS.

C: O processo foi longo, primeiro tivemos que trabalhar durante meses o contacto ocular e visual. A criança não seguia o objecto nem nos olhava para os olhos, essa é a primeira fase de todas antes de se iniciar o PECS. Depois, à medida que aumentávamos os seus interesses, o dossier foi-se enchendo de imagens que correspondiam aos seus gostos e interesses e necessidades. Passámos pela fase da discriminação dos objectos preferidos e dos não preferidos. Na fase IV, o Miguel começou a vocalizar, foi a alegria de todos, vê-lo a verbalizar. Dizia frases completas contendo verbos, substantivos e adjectivos. Apesar de verbal, continuámos a usar o PECS como suporte visual para desenvolver a sua linguagem. Nesta última fase onde ele se encontra, ele domina o seu dossier, sabe o que quer e o que não quer, utilizando o PECS para verbalizar aquilo que deseja. Tal como previsto, o PECS irá ser cada vez mais apenas um suporte visual, pois o objectivo é que ele seja autónomo na escolha das suas palavras.

E: Considera importante a intervenção dos pais no PECS? Porquê?

C: É muito importante porque são eles que acabam por passar a maior parte do tempo com os seus filhos. As crianças não devem apenas conseguir comunicar connosco mas com todas as pessoas que existem no seu meio envolvente. A intervenção dos pais é mesmo crucial. Pela continuação do nosso trabalho em casa, que é por si fundamental, mas também porque é o modo mais eficaz da criança perceber que o PECS é o seu meio de comunicação. Ensinámos aos pais a não perceber as birras de acesso nem apontar para os objectos pretendidos, que o único meio é através do dossier comunicativo.

E: Quais são os projectos futuros para a escola ABC Real Portugal? E quais as suas preocupações como coordenadora da sua turma?

C: Hum... É nosso objectivo chegar a todas as crianças, contribuir para os dados estatísticos desta ciência e continuar a crescer conseguindo intervir o mais precocemente possível com o maior número de crianças possível.

As minhas preocupações passam pelo melhorar a qualidade de vida destas crianças e suas famílias, a integração destas em escolas do ensino regular com a maior autonomia possível em todas as áreas do desenvolvimento, promovendo a socialização e sentido de pertença na comunidade... É importante também para mim, aumentar o rigor e qualidade do trabalho com estas crianças, daí estarmos em constante formação e a analisar os dados registados, para que possamos saber onde e como intervir. Contigência e Consistência são as nossas palavras de ordem.

E: Muito Obrigada.

Apêndice 4.1

Guião de entrevista

Temática: A importância do ABA e do PECS nas crianças autistas.

Objectivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar o Miguel
- Recolher informação para caracterizar a escola.
- Recolher informação para caracterizar a turma.
- Recolher dados sobre a experiência com a família das crianças com autismo.
- Recolher informação sobre a intervenção ABA na escola ABC Real Portugal.

Entrevistado: Coordenadora da sala ABA.

Data: 16/10/09

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistadora/entrevistada. • Tema da entrevista. • Motivos da entrevista. • Objectivos.	• Entrevista semi-directiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada. • Tratar a entrevistada com delicadeza e recebê-lo num local aprazível. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B Perfil da entrevistada e técnicos da escola ABA	• Caracterizar a entrevistada • Caracterizar a situação profissional da entrevistada • Conhecer a importância da formação dos técnicos	• Habilitações académicas e profissionais.	• Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito.
Bloco C Algumas noções sobre a dinâmica escolar	• Perceber o que o ABA tem de especial. • Fazer o levantamento da dinâmica educativa • Conhecer a turma.	• Dinâmica escolar. • Caracterização da turma	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso da entrevistada.
Bloco D A relação entre a escola e a família dos alunos	• Perceber quais as maiores dificuldades na relação escola/família. • Caracterizar a importância da família na intervenção ABA (ABA in Home).	• O papel da família na intervenção ABA. • A relação família/escola	• Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação à família das crianças
Bloco E Caracterização do Miguel	• Verificar os progressos actuais da criança. • Conhecer as suas dificuldades • Verificação da situação da criança no PECS.	• Progressos e dificuldades do Miguel • Situação Comunicativa (PECS)	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco F Importância dos PECS na intervenção	• Caracterização do PECS • Verificação da opinião pessoal sobre o PECS.	• Importância do PECS na comunicação das crianças autistas	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco G Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos. • Agradecer o contributo prestado.	• Vivências • Constrangimentos... • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Entrevista

Estou a contactá-la no sentido de me facultar uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A importância do PECS (Comunicação por troca de figuras) na comunicação da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa dinâmica, qual a sua opinião sobre o Miguel. Gostaria também de saber a vossa opinião sobre as metodologias análise comportamental aplicada (ABA- em inglês) e sobre o PECS.

A sua entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Questões:

1. Qual a sua formação? E qual a formação dos seus técnicos? Considera importante a formação dos seus técnicos na execução desta intervenção?
2. Qual a sua opinião sobre a intervenção ABA?
O que têm o ABA de especial para que os pais procurem os vossos serviços?
Qual a sua dinâmica na sala de aula?
3. É importante para a intervenção o diagnóstico das crianças?
4. Fale-me da sua turma. Que diagnósticos têm, quais são as suas maiores dificuldades e como trabalham-nas?
5. Fale-me agora das relações escola/família. Considera difíceis estas relações? Quais são as suas maiores dificuldades com a família das suas crianças?
6. Quais são as suas maiores dificuldades com a família do Miguel?
7. Considera o ABA “in Home” uma vantagem e porquê?
8. Caracterize-me o Miguel.
Quais foram as suas melhorias após quase um ano de intervenção?
E quais são ainda as suas actuais dificuldades?
9. Qual é a sua opinião sobre o PECS?

10. Considera importante na intervenção com as crianças autistas e porquê?
 11. Em que situação está o Miguel no PECS?
 12. Acha que o Miguel poderá progredir e chegar até à última fase?
 13. Considera importante a intervenção dos pais no PECS? Porquê?
 14. Quais são os projectos futuros para a escola ABC Real Portugal? E quais as suas preocupações como coordenadora da sua turma?
- Obrigada

Apêndice 4.2

Grelha de análise do conteúdo da entrevista

					Frequência
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil da entrevistada	Dados pessoais	“sou licenciada em Educação Especial e Reabilitação”			
	Actuação profissional	“Os meus técnicos têm diferentes formações, desde psicólogos, educadores de infância, psicopedagogos e psicomotricistas” “Penso que a formação (...) é importante porque ajuda sempre a ter uma maior sensibilização para a área da deficiência e da infância”			

Algumas noções sobre a dinâmica escolar	Perceber o que o ABA tem de especial.	“Penso que é o método com mais resultados científicos”	1	7	19
		“(…)é o mais adequado a esta população (…)”	1		
		“(…) a alteração de comportamentos e o aumento de comportamentos funcionais são notórios”	1		
		“a intensidade e ser muito estruturado inicialmente.”	1		
		“(…) faz-se exposição a novos alimentos e promove-se a autonomia.(…)”	1		
		“Todas as aprendizagens são feitas num ambiente motivador e divertido.”	1		
		“À medida que a criança consegue generalizar as suas competências adquiridas para outros contextos, o ensino passa a ser cada vez menos estruturado.”	1		

		“ (...) as outras duas, apesar do diagnóstico ser também Autismo, alguns médicos falam da possibilidade de ser Síndrome de Rett.”	1		
A relação entre a escola e a família dos alunos	Perceber quais as maiores dificuldades na relação escola/família.	“ (...) não é fácil (...)”	1	4	6
		“ (...) não tenho tido qualquer tipo de problemas (...)”	1		
		“Entendo perfeitamente a ansiedade destas famílias e a insistente preocupação em saber como estão os seus filhos e quais os seus progressos. (...)”	1		
		“ (...)tenho uma boa relação com todos os pais.”	1		
	Caracterizar a importância da família na intervenção ABA (ABA in Home).	“Considero realmente uma vantagem porque ajuda a reforçar todo o trabalho que é feito na escola.”	1	2	
		“ (...) faz com que os pais possam participar também em algumas rotinas e tarefas.”	1		

Caracterização do Miguel e a relação escola/família	Os progressos e dificuldades do Miguel	“As suas principais melhorias foram sem dúvida ao nível do contacto ocular(...)” “(...) maior envolvimento nas tarefas (...)” “(...)brincadeiras(...)” “(...)afectividade.(...)”	1		
		“(...)estar mais tempo sem estar a cantarolar (...)” [dificuldades:] “(...)tem muita dificuldade em concentrar-se nas actividades (...)” “(...)não responde ao nome (...)” “(...)não reage muito bem ao ser contrariado (...)” “(...) [não reage ao]insucesso (...)”	1 1 1 1 1 1 1	9	
	Verificação da situação da criança no PECS.	“Acriança encontra-se na fase IV do PECS.” “(...)penso que terá competências para chegar à	1 1		

		última fase. (...)”			
Importância do PECS na intervenção	Importância do PECS na comunicação das crianças autistas	“É o meio de comunicação mais universal (...)”	1	6	6
		“(...) pode ser entendido pela maioria da população”	1		
			1		
		“É muito importante para as crianças que não conseguem ter uma comunicação verbal (...)”	1		
		“(...)ajudando-as a interagir (...)”	1		
		“(...)promover a socialização.”	1		
		“As crianças não devem apenas conseguir comunicar connosco mas com todas as pessoas que existem no seu meio envolvente (...)”.			

Apêndice 5

Entrevista

Olá!

Estou a contactá-la no sentido de me facultar uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A utilização do PECS (Comunicação por troca de figuras) como contributo para a inclusão da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa dinâmica escolar, se considera fácil trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, especialmente com crianças autistas. Gostaria também de saber se, na sua opinião, considera o PECS importante na inclusão do Miguel.

A sua entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Entrevistadora: Qual a sua formação? Considera-se preparada para intervir com crianças com necessidades educativas especiais, principalmente com a deficiência?

Educadora: A minha formação inicial é Educadora de Infância, é a minha licenciatura. Se me considero preparada para intervir com necessidades educativas especiais...hum é assim... desde que seja apoiada considerar-me-ei preparada... mas é assim, há sempre coisas que nós temos que investir e informarmo-nos porque a nossa formação inicial não nos prepara assim muito para... ah todas as necessidades educativas especiais... depois é uma questão de informarmo-nos e de estudarmos e procuramos e...e... até até trabalharmos em conjunto com as educadoras do do apoio para nos podermos ajudarmo-nos ou com os próprios médicos que acompanham a criança.

Entrevistadora: A nível de recursos humanos, com que ajudas conta no seu dia-a-dia? Considera suficiente para um trabalho de qualidade, com crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, crianças com deficiência?

Educadora: É de facto... os recursos não são suficientes, não é? Num grupo de 25 meninos temos uma auxiliar... ora se houver uma criança com necessidades educativas especiais, se for detectado no início da formação do grupo, o grupo poderá ser reduzido a 5 crianças mas... continuamos com os mesmo grupo de pessoas, não é! Se não for continuamos também com o mesmo número de pessoas e com os 25 meninos, como já aconteceu. Seria necessário, uma pessoa de apoio para podermos fazer uma... ha intervenção de mais qualidade, não é!

Entrevistadora: Fale-me da sua turma. Como é constituída a sua turma? Quais as suas maiores dificuldades com a sua turma?

Educadora: A minha turma é maravilhosa... são mesmo muito queridos, adoro-os a todos... Gosto muito deles. Olha são 25 meninos, ah é constituído por 10 meninas e 15 meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este ano vão sair 10 meninos, meninos e meninas, ah, que vão ingressar no 1º ciclo. Portanto vão entrar outros 10, novos. Ah... é um grupo muito activo,...muito activo, muito cioso, muito observador... muito interessado. Em termos relacionais, aí é que...as coisas são um bocadinho mais difíceis, na área da formação pessoal e social. Este ano foi o projecto curricular foi muito debruçado e vai ser con..continuado, porque a maioria das crianças, aah entrarão com 3, 4 anos, nunca tinham estado num jardim-de-infância, nem em contexto com outras crianças... foram sempre crianças que... foram centro das atenções no seu nicho familiar, de maneira que aí...e tem dificuldade em relacionar-se e perceber que não são eles os únicos existentes e que têm que partilhar e que têm que ajudar, na resolução de conflitos. Ah é a maior dificuldade do grupo, que é nosso neste momento. Quer mais alguma coisa em especial?

Entrevistadora: Não obrigada.

Educadora: Mas são muito queridos, os meus meninos.

Entrevistadora: Agora gostaria de saber da sua rotina. Qual a sua dinâmica diária? Quais são os momentos mais difíceis do seu dia?

Educadora: Aah a nossa rotina, ah está estipulada. Temos a hora do acolhimento, quando os meninos chegam, não é? E que os recebemos e estão um bocadinho sentados enquanto esperamos pelos colegas, vamos conversando sobre novidades novidades que queiram contar, coisa que queiram contar do dia anterior, enquanto chegam todos os meninos. Por voltas das nove e meia, um quarto para as dez mais ou menos, é suposto já estarem todos na sala, não é? Temos um momento de preparação e de planificação e de distribuição de de tarefas e de actividades e da escolha de actividades e de planificação da semana, os ...depois passamos para a concretização das próprias actividades, não é? O que referi antes são momentos de grande grupo, depois começam a trabalhar ou em individual ou em grandes grupos Passam á escolha das actividades ou à realização das actividades que escolhidas ou até propostas por nós, relativamente aos interesses deles. Ah depois a meio da manhã temos outro momento, da arrumação que é um momento que faz parte da rotina. A seguir à arrumação temos outro momento de grande grupo, onde eles se sentam no tapete, em que conversamos sobre o que fizemos, ah ou como correu a manhã, ou a apresentação de trabalhos e de beber o leite. Entretanto temos o recreio, vêm do recreio, lavam as mãos e preparam-se para o almoço. A seguir do almoço, vão um bocadinho para a rua, enquanto nós almoçamos e voltamos por volta da uma e um quarto. Portanto isso processa-se do meio-dia à uma e um quarto este período de almoço e recreio. Regressamos para a sala, vão ao quarto de banho, fazem a sua higiene e vamos novamente para a sala. Outro momento de grande grupo, normalmente temos ou um momento de história ou uma hora de contar em que pode ser o adulto a contar ou não. Nós temos depois, no meio da da do segundo, do primeiro, período já conseguimos implementar isso, temos um quadro em que eles se oferecem para contar,

então nós registamos, hoje é aquele menino, amanhã é outro e qual é a história, pode ser individual ou em grupo, também, podem até ser histórias que eles construam e que queiram apresentar ao grupo, pode ser uma histórias, mas pode ser uma poesia, poder ser lengalenga canções, aquele momento que eles, achem importante e que gostem, o importante é trazer-los e acalmá-los um pouco, antes de iniciarmos novamente as actividades. Depois passamos novamente à concretização, vamos ver quem em que deixou trabalhos em atraso, quem terminou, as dificuldades, combinamos, voltamos novamente a escolher e estão em actividade. Normalmente depois é tempo de arrumação, outra vez grande grupo, conversamos sobre o dia, alguma coisa que, ou algum conflito que surja que seja necessário o grupo decidir o que se pode fazer...se for alguma coisa grave que não seja possível o grupo esperar pela assembleia de 6ªfeira. Pronto comem a bolachinha e vão se embora.

Entrevistadora: Relativamente às relações escola/família considera-as difíceis? Quais são as suas maiores dificuldades com a família das suas crianças? E havendo crianças deficientes a relação escola/família torna-se mais complicada?

Educadora: Não penso que se torne mais complicada, da minha parte não. Tenho tido referências de ter tido crianças com necessidades educativas especiais na sala e... não não considero que sejam difíceis, ah é claro que são pais muito mais preocupados e se calhar são mais ansiosos, à partida são meninos com algumas limitações que têm sempre receio de estar entregues a outros, mas criam uma relação e uma confiança penso que isso não vai... isso consegue-se ultrapassar. Em relação à escola/ família neste momento, tenho boa experiencia, a experiencia que eu tenho é boa, ah... damos bem, não é bem a questão de nos dar bem, há participação, interação, há confiança que é importante e segurança parte a parte. O que posso dizer mais... ah a escola está aberta aos pais e eles sabem que nós não fechamos a porta a ninguém, sempre que tem necessidade de estar connosco ou passar a manhã connosco ou estar connosco sempre que é necessário pedir ajuda ou chama-los eles tem sido pessoas fantásticas que tem contribuído bastante, com a sua presença e com a suas sugestões.

Entrevistadora: Relativamente à intervenção ABA, do pouco que observou aqui na escola e na sua sala, verificou alguma melhoria nas nossas crianças e em especial no Miguel?

Educadora: Sim... é assim eu não posso dizer que vi grandes melhorias também pouco tempo tive com o Miguel. O Miguel teve comigo muito pouco tempo, mas aquilo que me ficou gravado é que... quando me dirigia a ele senti que... que ele olhava mais para mim e me respondia, pronto solicitado por vós não é? Ah senti que ele melhorou muito neste sentido em termos relacionais e posso falar do grupo. O Miguel apesar dele ter ido lá poucas vezes, fazia sempre parte do grupo, ele não ia e perguntavam sempre e então o Miguel não vem hoje, então o Miguel porque não vem. Eles acabaram por criar relação com o Miguel. Ainda há pouco o Gabriel veio à escola e disse à mãe “Anda conhecer o

meu amigo Miguel”. Eles são muito susceptíveis a estes amigos que necessitam de mais ajuda.

Entrevistadora: Quais foram as suas maiores dificuldades na interação com o Miguel e em que situações?

Educadora: A minha maior dificuldade seria talvez com o grupo, como o meu grupo tem um défice de atenção muito grande de concentração, portanto, o esforço para que eles mantenham silêncio e estejam atentos é grande, quando se consegue... a grande dificuldade era quando o Miguel começava a verbalizar e fazer os sons e gritar... uh. Não que fizesse a mim impressão, não que me fizesse de todo impressão mas eu não arranjei estratégias, para controlar este procedimento e não deixar que se despistassem, não é que se despistassem, ah que ficassem desatentos e a atenção não se direccionasse só para o Miguel. Deve ter reparado eles deixavam, ficavam só a olhar para o Miguel. Talvez isso!

Entrevistadora: Considera positivo o papel da técnica que acompanhou o Miguel à sua sala e em que aspectos?

Educadora: Eu considero ser muito positivo, aliás acho que a pessoa que está com ele, a técnica que está com ele, é uma pessoa que está sempre em interação está sempre a relacionar-se, está sempre em comunicação, está sempre a provoca-lo, entre aspas, não é? Não é a questão de provocar, mas a proporcionar-lhe, ah momentos de dinâmica de grupo, tentam sempre integra-lo depende daquilo que o grupo está a fazer.

Entrevistadora: Relativamente ao PECS (Picture Exchange Communication System), sistema de comunicação aumentativo e alternativo, considera-o importante na comunicação do Miguel?

Educadora: Eu não tenho muito conhecimento sobre isso, o que eu posso falar foi do que eu observo, daquilo que eu vejo. Eu penso que é muito importante, porque eles têm que ter uma forma de expor as suas vontades e as suas escolhas e de comunicar com os outros. E para nós que estamos do outro lado é muito mais fácil perceber e atender às necessidades deles se eles tiverem este treino, não é a palavra correcta, mas se tiverem esta rotina, esta aquisição. Acho que é uma mais-valia.

Entrevistadora: Acha que o PECS é um facilitador na inclusão das crianças autistas na relação com as outras crianças?

Educadora: É como disse anteriormente, não sou muito conhecedora do PECS. Agora se será um factor... de facilitação de relação entre as outras crianças, não posso falar muito sobre isso, mas... Sem a técnica acompanha-lo será difícil, se calhar ele comunicar com as outras crianças. Mas o que eu pôde observar do meu grupo eles perceberam perfeitamente para que é que servia, por tanto estamos a falar daquele livrinho com que ele andava. Eles tomaram consciência do que é que era aquele livrinho e fizeram-me questões e perguntaram-me mesmo na ausência do Miguel, ele não estava

e eles perguntavam “Para que é aquela malinha”, depois tive que explicar, também houve uma das técnicas que explicou também. Portanto houve muita informação e eles aperceberam-se que ele comunicava por aí e até gostavam de brincar com as imagens dele.

Entrevistadora: Muito Obrigada

Educadora: De nada, espero que tenha

Apêndice 5.1

Guião de entrevista

Temática: Utilização do PECS como contributo para a inclusão da criança autista

Objectivos da entrevista

- Conhecer a sua dinâmica diária
- Recolher informação sobre a entrevista
- Conhecer a opinião sobre a intervenção ABA
- Recolher informação sobre o Miguel
- Obter opinião pessoal sobre o PECS

Entrevistado: Educadora do jardim-de-infância

Data: 19/07/2010

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistadora/entrevistada. • Tema da entrevista. • Motivos da entrevista. • Objectivos.	• Entrevista semi-directiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada. • Tratar a entrevistada com delicadeza e recebê-lo num local aprazível. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B Perfil da entrevistada	• Caracterizar a entrevistada • Caracterizar a situação profissional da entrevistada	• Habilitações académicas e profissionais.	• Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito.
Bloco C Algumas noções sobre a dinâmica escolar	• Perceber as principais actividades diárias das crianças. • Fazer o levantamento da dinâmica educativa • Conhecer a turma.	• Dinâmica escolar. • Caracterização da turma	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso da entrevistada.
Bloco D A relação entre a escola e a família dos alunos	• Perceber quais as maiores dificuldades na relação escola/família.	• A relação família/escola	• Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação à família das crianças
Bloco E Caracterização do Miguel	• Perceber se observou evolução. • Conhecer as maiores dificuldades de interacção.	• Dificuldades no Miguel	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco F Importância dos PECS na inclusão	• Verificação da opinião pessoal sobre o PECS. • Verificação da opinião pessoal se o PECS contribui na inclusão da criança autista	• Contribuição do PECS na inclusão das crianças autistas	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco G Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos. • Agradecer o contributo prestado.	• Vivências • Constrangimentos... • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Entrevista

Estou a contactá-la no sentido de me facultar uma entrevista no contexto de uma investigação para a minha tese de mestrado com o tema “A utilização do PECS (Comunicação por troca de figuras) como contributo para a inclusão da criança autista”. Para o qual interessa saber um pouco da vossa dinâmica escolar, se considera fácil trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, especialmente com crianças autistas. Gostaria também de saber se, na sua opinião, considera o PECS importante na inclusão do Miguel, A sua entrevista será somente para recolha de dados neste estudo e será tratada confidencialmente.

Questões:

15. Qual a sua formação? Considera-se preparada para intervir com crianças com necessidades educativas especiais, principalmente com a deficiência?
16. A nível de recursos humanos, com que ajudas conta no seu dia-a-dia? Considera suficiente para um trabalho de qualidade, com crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, crianças com deficiência?
17. Fale-me da sua turma. Como é constituída a sua turma? Quais as suas maiores dificuldades com a sua turma?
18. Agora gostaria de saber da sua rotina. Qual a sua dinâmica diária? Quais são os momentos mais difíceis do seu dia?
19. Relativamente às relações escola/família considera-as difíceis? Quais são as suas maiores dificuldades com a família das suas crianças? E havendo crianças deficientes a relação escola/família torna-se mais complicada?
20. Relativamente à intervenção ABA, do pouco que observou aqui na escola e na sua sala, verificou alguma melhoria nas nossas crianças e em especial no Miguel?
21. Quais foram as suas maiores dificuldades na interação com o Miguel e em que situações?
22. Considera positivo o papel da técnica que acompanhou o Miguel à sua sala e em que aspectos?
23. Relativamente ao PECS (Picture Exchange Communication System), sistema de comunicação aumentativo e alternativo, considera-o importante na comunicação do Miguel?
24. Acha que o PECS é um facilitador na inclusão das crianças autistas na relação com as outras crianças?

Apêndice 5.2

Grelha de análise do conteúdo da entrevista com a Educadora

					Frequência
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil da entrevistada	Dados pessoais	“A minha formação inicial é Educadora de Infância.”	1	1	5
	Actuação profissional	“(…) desde que seja apoiada considerar-me-ei preparada[a intervir com NEE]” “(…) há sempre coisas que nós temos que investir e informarmo-nos porque a nossa formação inicial não nos prepara assim muito para todas as necessidades educativas especiais” “(…)trabalharmos em conjunto com as educadoras do do apoio para nos podermos ajudarmo-nos ou com os próprios médicos que acompanham a criança”	1 1 1	4	

		“(…)os recursos [humanos] não são suficientes”	1		
Algumas noções sobre a dinâmica escolar	Dinâmica educativa	Temos a hora do acolhimento (…)	1	19	25
		(…) esperamos pelos colegas (…)	1		
		(…) vamos conversando sobre novidades novidades que queiram contar (…)	1		
		Por voltas das nove e meia, um quarto para as dez mais ou menos, é suposto já estarem todos na sala (…)	1		
		Temos um momento de preparação e de planificação e de distribuição de de tarefas e de actividades e da escolha de actividades e de planificação da semana (…)	1		
		(…) passamos para a concretização das próprias actividades (…)	1		
		(…) começam a trabalhar ou em individual ou em grandes grupos (…)	1		
		Passam á escolha das actividades ou à realização das actividades que escolhidas ou até propostas por nós (…)	1		

		(...) a meio da manhã temos outro momento, da arrumação que é um momento que faz parte da rotina (...)	1		
		(...) momento de grande grupo, onde eles se sentam no tapete (...)	1		
		“(...)apresentação de trabalhos e de beber o leite. (...)”	1		
		“(...) temos o recreio”	1		
		“(...) lavam as mãos e preparam-se para o almoço”	1		
		“(...) vão um bocadinho para a rua”	1		
		“Regressamos para a sala, vão ao quarto de banho, fazem a sua higiene e vamos novamente para a sala”	1		
		“Outro momento de grande grupo, normalmente temos ou um momento de história”	1		
		“novamente à concretização, vamos ver quem em que deixou trabalhos em atraso”	1		

	“(…) depois é tempo de arrumação” “(…) outra vez grande grupo, conversamos sobre o dia, alguma coisa que, ou algum conflito que surja que seja necessário o grupo decidir o que se pode fazer” Pronto comem a bolachinha e vão se embora”	1 1 1	
Caracterização da turma	“(…) são 25 meninos” “é constituído por 10 meninas e 15 meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.” “Este ano vão sair 10 meninos, meninos e meninas, ah, que vão ingressar no 1º ciclo” “vão entrar outros 10, novos(…)” é um grupo muito activo (...) muito cioso, muito observador... muito interessado “(…) a maior dificuldade do grupo [é resolução de conflitos]”	1 1 1 1 1	6

A relação entre a escola e a família dos alunos	Perceber quais as maiores dificuldades na relação escola/família.	“(…)Em termos relacionais, aí é que...as coisas são um bocadinho mais difíceis, na área da formação pessoal e social (…)”	1	10	10
		“(…)foram centro das atenções no seu nicho familiar (…)”	1		
		“(…) tem dificuldade em relacionar-se e perceber que não são eles os únicos existentes e que têm que partilhar e que têm que ajudar, na resolução de conflitos (…)”	1		
		“Não penso que se torne mais complicada, da minha parte não(…)”	1		
		“(…) são pais muito mais preocupados e se calhar são mais ansiosos(…)”	1		
		“(…) à partida são meninos com algumas limitações que têm sempre receio de estar entregues a outros”	1		
		“(…) mas criam uma relação e uma confiança penso que isso não vai... isso consegue-se ultrapassar”	1		
		“Em relação à escola/ família neste momento, tenho boa experiência”	1		

		“(…)há participação, interação, há confiança que é importante e segurança parte a parte”. “(…) a escola está aberta aos pais e eles sabem que nós não fechamos a porta a ninguém” “(…) sempre que é necessário pedir ajuda ou chama-los eles tem sido pessoas fantásticas que tem contribuído bastante, com a sua presença e com a suas sugestões. “	1		
			1		
			1		
Caracterização	Os progressos	“(…) quando me dirigia a ele senti que... que ele olhava mais para mim e me respondia” “(…)em termos relacionais “(…)fazia sempre parte do grupo”	1	3	7
			1		
			1		

do Miguel	Dificuldades sentidas	“A minha maior dificuldade seria talvez com o grupo” “quando o Miguel começava a verbalizar e fazer os sons e gritar” “eu não arranjei estratégias, para controlar este procedimento e não deixar que se despistassem “ “[eles] ficavam só a olhar para o Miguel”	1 1 1 1	4	
Intervenção ABA e outras metodologias	Importância da técnica ABA na sala de ensino regular	“ Eu considero ser muito positivo “ é uma pessoa que está sempre em interação está sempre a relacionar-se, está sempre em comunicação, está sempre a provoca-lo “(…) proporcionar-lhe, ah momentos de dinâmica de grupo, tentam sempre integra-lo depende daquilo que o grupo está a fazer”	1 1 1	3	

	Importância do PECS na comunicação das crianças autistas	.” Eu não tenho muito conhecimento sobre isso [PECS]”	1	5	13
		“Eu penso que é muito importante”	1		
		“(…) porque eles têm que ter uma forma de expor as suas vontades e as suas escolhas e de comunicar com os outros”	1		
		“E para nós que estamos do outro lado é muito mais fácil perceber e atender às necessidades deles se eles tiverem (...) esta rotina, esta aquisição”	1		
		“Acho que é uma mais-valia”	1		
	PECS como facilitador na relação com as outras crianças	“Sem a técnica acompanha-lo será difícil”	1	5	
		“(…)meu grupo eles perceberam perfeitamente para que é que servia”	1		
		“Eles tomaram consciência do que é que era aquele livrinho”	1		
		“(…)fizeram-me questões e perguntaram-me mesmo na ausência do Miguel”	1		
		“(…)eles aperceberam-se que ele comunicava por aí e até gostavam de brincar com as	1		

		imagens dele”			
--	--	---------------	--	--	--

Apêndice 6

Questionário 1:

1. Considera importantes as estações delineadas na escola ABA (Análise Comportamental Aplicada)? Justifique.

Na minha opinião as estações delineadas são importantes pois no seu conjunto, todas elas dizem respeito a pré-requisitos para aprendizagens superiores. Além disso, estão divididas de acordo com determinadas áreas do desenvolvimento, o que nos permite trabalhar concretamente aquilo que seja necessário relativamente a um domínio para que posteriormente se possam integrar todas, e permitir uma aprendizagem global.

2. Considera a aplicação do ABA relevante para o Miguel? Justifique.

Eu creio que sim. Com este método, o Miguel teve a oportunidade de ter acesso a um método estruturado, intensivo, adequado ao seu nível de desenvolvimento e trabalhando numa proporção de um para um. Estas características do método permitiram ao Miguel poder prever o que iria acontecer a seguir, diminuindo a ansiedade natural que as novas aprendizagens podem trazer. Além disso, o facto de ser intensivo, específico para o seu nível de desenvolvimento e na proporção de um para um, permitiu que a criança estivesse sempre acompanhada e com feedbacks totalmente adequados e claramente indicados para as suas capacidades e desenvolvimento.

3. Na sua opinião considera importante a intervenção domiciliária, no Miguel? Justifique.

Eu creio que sim, pois vejo a intervenção domiciliária como um complemento à intervenção intensiva mas num registo diferente. Como é sabido, as crianças passam muito mais tempo da sua vida no seu ambiente familiar do que na escola, daí ser muito importante a continuação das suas aprendizagens nesse meio. Além disso, com a intervenção domiciliária, os pais estão mais próximos da intervenção e é possível e desejável que possam estar presentes e disponíveis para receberem ensinamentos dos técnicos para que se tornem mais conscientes das melhores estratégias para interagir com a criança. Só desta forma, é possível dar uma continuidade ao trabalho da escola e generalizar os resultados às diferentes situações da vida da criança.

4. Dê a sua opinião sobre a aprendizagem do Miguel no PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

O Miguel aprendeu com bastante facilidade o PECS e foi evoluindo de forma constante através das diferentes fases. Por vezes teve algumas dificuldades mas foram rapidamente superadas através de um trabalho direccionado. Além disso,

chegou a uma fase em que já utilizava o PECS espontaneamente para comunicar aquilo que queria e isso ajudou-o no início da utilização da linguagem oral.

5. Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades do Miguel ao longo da intervenção ABA?

As maiores dificuldades centraram-se na sua dificuldade de manter o contacto visual com o técnico e de estar atento às instruções que iam sendo dadas. Além disso, as suas estereotipias vocais estiveram muito presentes e quando este conjunto de comportamentos estava muito activo, a criança não conseguia estar disponível para aprender. Apesar de serem dificuldades muito básicas, a verdade é que estas são a base para qualquer aprendizagem mais complexa.

6. Em sua opinião, acha que houve melhorias significativas ao longo da intervenção ABA? Identifique-as.

Ao longo da intervenção o Miguel foi evoluindo bastante pois a partir do momento em que se conseguiu melhores resultados ao nível do contacto ocular, ela evoluiu bastante ao nível das instruções. Creio que a nível comportamental também melhorou bastante assim como em relação à linguagem e actividades académicas. Mesmo ao nível da alimentação, registaram-se evoluções muito significativas.

7. Considera importante o facto de a criança ter sido integrada no jardim-de-infância, algumas horas por dia, antes de ter saído do centro? Justifique.

Na minha opinião foi bastante importante o Miguel ter começado a ir à sala do jardim-de-infância, no entanto pareceu-me que não foi suficiente o tempo em que esta situação foi realizada. Esta integração foi muito oportuna pois uma vez que ele ia integrar um Jardim de Infância no ano lectivo seguinte, tornou-se oportuno e exigível dotá-lo de capacidades para que se pudesse manter numa sala de ensino regular.

8. Considera o PECS um facilitador de socialização? Justifique.

Na minha opinião, o PECS é um facilitador de comunicação pois permite às crianças (neste caso) comunicarem mesmo antes de adquirirem a linguagem verbal. Além disso, como funciona através de símbolos facilmente compreensíveis por quem não sabe ler (neste caso, as outras crianças) permite ao Miguel comunicar com os seus pares e desta forma integrar-se mais facilmente numa turma.

Questionário 2:

1. Considera importantes as estações delineadas na escola ABA (Análise Comportamental Aplicada)? Justifique.

Na minha opinião, as estações delineadas na escola ABA fazem todo o sentido, uma vez que em cada uma delas são trabalhadas as competências que as crianças autistas têm em déficit, mais concretamente, a comunicação receptiva e expressiva, o brincar, a autonomia, a socialização e a generalização.

2. Considera a aplicação do ABA relevante para o Miguel? Justifique.

Sim, considero a aplicação do ABA importante para a criança em causa, dado tratar-se de uma metodologia com eficácia cientificamente comprovada no que respeita ao desenvolvimento das competências que as crianças autistas têm em déficit (a nível comunicacional, social, etc.) e à diminuição de determinados excessos (birras, comportamentos de auto-estimulação e estereotipias) característicos do autismo e, mais concretamente, da criança em questão.

3. Na sua opinião considera importante a intervenção domiciliária, no Miguel? Justifique.

Sim, considero a intervenção domiciliária importante no caso do Miguel, uma vez que este tipo de intervenção permitiu complementar e facilitar a aprendizagem, bem como a generalização das competências trabalhadas na sala ABA com a criança em causa.

4. Dê a sua opinião sobre a aprendizagem do Miguel no PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

O Miguel apresentou resultados significativos no que respeita à aprendizagem e utilização do PECS, o qual utilizava para exprimir o que queria, muitas vezes, de forma independente. Chegou a iniciar a aprendizagem da fase VI, porém teve algumas dificuldades na aquisição da aprendizagem relativa a esta fase do PECS, não chegando a concluí-la (não só devido às dificuldades manifestadas mas também por ter, entretanto, saído do centro).

5. Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades do Miguel ao longo da intervenção ABA?

Na minha opinião, as maiores dificuldades da criança em causa prenderam-se com a identificação receptiva de objectos, com o brincar, com a interação com as outras crianças e com a alimentação.

6. Em sua opinião, acha que houve melhorias significativas ao longo da intervenção ABA? Identifique-as.

Com a intervenção ABA conseguiram-se ganhos significativos, nomeadamente, ao nível da comunicação (a criança em causa conseguia expressar o que queria e precisava através do PECS e também a nível vocal – exprimia já algumas palavras – quando lhe era perguntado “o que queres?”), do contacto ocular (olhava mais e durante mais tempo), da discriminação visual e das actividades de carácter mais académico (pintar, cortar e escrever o nome), autonomia (arrumava os seus objectos pessoais, muitas vezes, de forma independente, conseguia calçar-se e descalçar-se sozinho, e realizava outras tarefas com menos ajudas, como vestir o casaco, lavar os dentes, etc.) do comportamento (permanecia sentado, sem se tentar levantar, durante mais tempo).

7. Considera importante o facto de a criança ter sido integrada no jardim-de-infância, algumas horas por dia, antes de ter saído do centro? Justifique.

Sim, considero a integração da criança no jardim-de-infância importante no sentido de facilitar a socialização e a sua posterior transição para o ensino regular, bem como de generalizar as competências aprendidas na sala ABA. No entanto, considero que a criança em causa necessitava de ter ido mais vezes à sala de ensino regular antes de ter saído do centro, precisamente, para que a referida transição fosse mais natural e facilitada.

8. Considera o PECS um facilitador de socialização? Justifique.

Sim, considero o PECS um facilitador da socialização na medida em que através dele a criança pode comunicar com as outras crianças. Pode utilizar o PECS para fazer pedidos, bem como para fazer comentários acerca do que vê em seu redor e partilhá-los com as outras crianças.

Questionário 3:

1. Considera importantes as estações delineadas na escola ABA (Análise Comportamental Aplicada)? Justifique.

Sim. Considero que passam por variadas competências diagnosticadas como necessitando de um trabalho mais efectivo. Qualquer uma das “estações”, apesar do seu carácter mais geral, foi adaptada às necessidades específicas de aprendizagem desta criança...sendo por isso a meu ver claramente apropriadas.

2. Considera a aplicação do ABA relevante para o Miguel? Justifique.

Sim. O modo como esta metodologia se encontra organizada vai ao encontro das necessidades mais proeminentes do Miguel. Sem esta intervenção estruturada, e tão intensiva, o Miguel pode evoluir em algumas áreas, as quais no ensino regular com os estímulos “normais” não teriam apresentado qualquer evolução, devido à sua patologia!

3. Na sua opinião considera importante a intervenção domiciliária, no Miguel? Justifique.

Não só é importante, como se provou, essencial. A continuidade do trabalho efectuado em casa, não só aumenta e potencia resultados mais visíveis como cria uma estruturação com o trabalho realizado pela família, tão importante como a intervenção dos técnicos. Sem uma “formatação” do trabalho da escola, de casa e dos pais, o desenvolvimento de quase todas as competências pode ser colocado em questão.

4. Dê a sua opinião sobre a aprendizagem do Miguel no PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

O Miguel efectuou um desenvolvimento pouco regular ao nível do sistema do PECS, provavelmente devido à descontinuidade que a mesma sofreu em casa. De qualquer modo, a meu ver, o “boom” de linguagem observado, teve sem dúvida origem na utilização deste método!

5. Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades do Miguel ao longo da intervenção ABA?

Devido ao facto de não ser uma criança assídua, e de os progenitores nem sempre seguirem as orientações dadas, por vezes algumas competências apresentaram “melhorias” menos efectivas e mais lentas.

6. Em sua opinião, acha que houve melhorias significativas ao longo da intervenção ABA? Identifique-as.

Sim...Ao nível da linguagem, ao nível de algumas estereotipias, umas que desapareceram outras que diminuiriam, o contacto ocular também se tornou mais regular e adequado.

7. Considera importante o facto de a criança ter sido integrada no jardim-de-infância, algumas horas por dia, antes de ter saído do centro? Justifique.

Sim...mas o pouco tempo que se conseguiu fazê-lo...razões externas ao centro, fizeram com que não fossem visíveis quase mais valias nenhuma com essa integração. De qualquer modo, parece-me óbvio, que depois de um trabalho estruturado de um para um durante um determinado tempo de terapia, é necessário trazer a criança para a realidade, onde esse rácio e essa “atenção” são partilhadas com outras crianças, e onde efectivamente se vai compreender se as competências adquiridas se conseguem generalizar e contextualizar em outro meio.

8. Considera o PECS um facilitador de socialização? Justifique.

Sim/Não. Sim porque se a criança não comunica, é através dele que vai conseguir “chegar” aos seus pares e fazer expressar as suas opiniões, etc...no entanto, se não for utilizado correctamente e não houver da parte do adulto educador, um incentivo para provocar “curiosidade” nos seus pares...talvez essa interação nunca chegue a existir. Para além disto existe o problema da limitação de “símbolos”...que poderão não acompanhar sempre a criança. Contudo, os benefícios superam os prejuízos.

Questionário 4:

1. Considera importantes as estações delineadas na escola ABA (Análise Comportamental Aplicada)? Justifique.

Sim, porque são trabalhadas as áreas onde existem maiores défices nas crianças autistas e toda a dinâmica promove uma melhor aprendizagem de várias competências e de uma forma mais motivadora e interessante.

2. Considera a aplicação do ABA relevante para o Miguel? Justifique.

Foi bastante importante por ser uma criança que necessita de algo muito intensivo para conseguir ganhar competências e mantê-las.

3. Na sua opinião considera importante a intervenção domiciliária, no Miguel? Justifique.

Foi importante na medida em que os pais puderam perceber as estratégias fundamentais para trabalhar com o seu filho, principalmente ao nível comportamental, comunicação e autonomia na vida diária. Todo o trabalho foi feito com um familiar presente o que o tornava parte activa também da intervenção.

4. Dê a sua opinião sobre a aprendizagem do Miguel no PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

A aprendizagem do PECS facilitou bastante a iniciação da sua comunicação verbal, o Miguel começou a dizer mais palavras espontaneamente a partir do momento em que atingiu a fase IV, estando a utilizar o dossier de uma forma já independente principalmente para fazer pedidos de alimentos ou de brinquedos ou de algo tangível bastante reforçante.

5. Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades do Miguel ao longo da intervenção ABA?

As maiores dificuldades foram parar as ecolalias e estereotipias vocais, dos dias em que estava mais agitado a frequência deste tipo de estereotipias era uma barreira enorme para a aprendizagem. Quando o trabalho em casa por parte dos familiares não prosseguia da mesma forma que na escola, eram também notórios alguns comportamentos desadequados, de oposição, choro e birras, interferindo também na aprendizagem.

6. Em sua opinião, acha que houve melhorias significativas ao longo da intervenção ABA? Identifique-as.

Houve melhorias em todas as áreas, contacto ocular, brincar independente, auto-ajuda, imitação, discriminação visual e comunicação expressiva. Sendo a da comunicação receptiva mais difícil de aumentar competências devido às tais estereotipias vocais aqui faladas, que impediam que processasse e executasse correctamente a instrução que era dada ou o pedido que era feito.

7. Considera importante o facto de a criança ter sido integrada no jardim-de-infância, algumas horas por dia, antes de ter saído do centro? Justifique.

Considero bastante importante apesar de sentir que a criança ainda não estaria preparada para o fazer, tendo sido esta saída do Centro uma opção dos pais para voltarem à cidade natal. Mas de qualquer forma, a integração numa turma regular fez com que tivesse oportunidade de interagir com um maior número de crianças, reagir apenas a voz de uma professora, realizar mais actividades em grupo, estar com atenção durante um maior período de tempo (em situações de “rodas” ou “hora do conto”) e participar nas suas actividades preferidas num contexto diferente.

8. Considera o PECS um facilitador de socialização? Justifique.

O PECS é um grande facilitador de socialização principalmente com as crianças destas idades, todas adoravam ver as imagens e ajudavam o Miguel a responder às perguntas que lhe eram feitas. Mesmo as crianças que não saibam ler conseguem entender o que uma criança que utilize o PECS lhe está a pedir. Com gestos ou com outro meio alternativo de comunicação isto não seria possível, sendo o PECS bastante facilitador por ser entendido universalmente e em todas as idades (com crianças cegas, só será entendido se existir um digitalizador de voz)

Apêndice 7

Anamnese

1. Identificação da criança e do entrevistado

Nome da criança: X

Data de nascimento: 17/9/2005

Nome do entrevistado: Y

Relação do parentesco com a criança: Mãe

2. Agregado Familiar

Mãe

- Nome: Y
- Idade: 36 anos
- Habilitações Literárias: Licenciatura
- Profissão: professora
- Estado Civil: Casada

Pai

- Nome: Z
- Idade: 37 anos
- Habilitações Literárias: Licenciatura
- Profissão: Contabilista
- Estado Civil: Casado

Irmã

- Nome: A
- Idade: 8 meses

Dimensão do agregado familiar:

Quantas pessoas moram regularmente em casa? 4

Qual o grau de parentesco? Pai, mãe, irmã

3. Habitação

Tipo de habitação: Apartamento

Número de divisões: 73

Conforto da habitação:

- Água canalizada - Sim
- Luz eléctrica - Sim
- Cozinha independente - Sim
- Casa de banho interior - Sim
- Esgotos para rede - Sim
- Tem o seu próprio quarto - Sim
- Tem a sua própria cama - Sim

4. Gravidez, parto e estado neo-natal

Gravidez

A gravidez foi planeada? Sim

Problemas durante a gravidez (acidente; rubéola ou outras doenças infecciosas, hipertensão, hemorragias, doenças crónicas, outras ocorrências)? Não houve

Consumos desaconselháveis (álcool, tabaco, drogas, outras) Não

A gravidez foi única ou múltipla? Única

Acompanhamento médico durante a gravidez Sim

Como se sentiu a mãe durante a gravidez? Muito bem.

Parto

Local: HBB (Maternidade Bissega Borreto)

Altura do parto (termo, pré-termo, pós-termo): Termo.

Rompeu-se a bolsa prematuramente? Não

Quanto tempo decorreu desde o rompimento da bolsa até ao parto? 2 horas

Quanto tempo decorreu desde a primeira contracção até ao parto? 3 horas

Parto (eutócico, cesariana, pélvico sem fórceps, pélvico com fórceps, cefálico sem fórceps ou ventosa) ventosa (Fiaçã ligeira)

Estado Neo-natal

- Peso à nascença: 3,025 Kg
- Estatura à nascença: 48 cm
- Cor à nascença (rosada, roxa, amarelada) no momento do choro: Rosada opaco normal
- Reanimação (não, por flagelação, com oxigénio, por respiração artificial, na incubadora): Não
- Nos primeiros 15 dias, o bebé apresentou dificuldades em sucção, convulsões, icterícia ou qualquer outra complicação? Não

5. História do Desenvolvimento

Motricidade

- Segurou a cabeça com.....2.....meses.
- Gatinhou com9.....meses.
- Sentou-se com.....6.....meses.
- Ficou de pé com apoio.....11.....meses.
- Ficou de pé sem apoio.....13.....meses.
- Deu os primeiros passos com15.....meses.

Linguagem

- Balbuciou com4.....meses.

6. Saúde

- Teve alguma doença (meningite, encefalite, traumatismo craniano, convulsões depois das duas semanas)? Não
- Teve algum acidente? Não
- Tomou ou toma anti-convulsivos? Não
- Fez E.E.G ou T.A.C? Não
- Outros exames médicos? Cariotipo normal.
- Teve intervenções cirúrgicas? Não
- Teve intervenções hospitalares? Seguimento em consulta de desenvolvimento/Hospital Pediátrico.
- Deficiências Sensoriais? Não

7. Antecedentes Familiares

- Os pais são consanguíneos? *nao*
- Houve ou há familiares próximos com epilepsia (ou deficiência mental, deficiência sensorial, ou outras doenças)? *nao*
- O pai teve dificuldades de aprendizagem? *nao*
- A mãe teve dificuldades de aprendizagem? *nao*
- Houve comportamentos de dependências? *nao*

8. História da Escolaridade

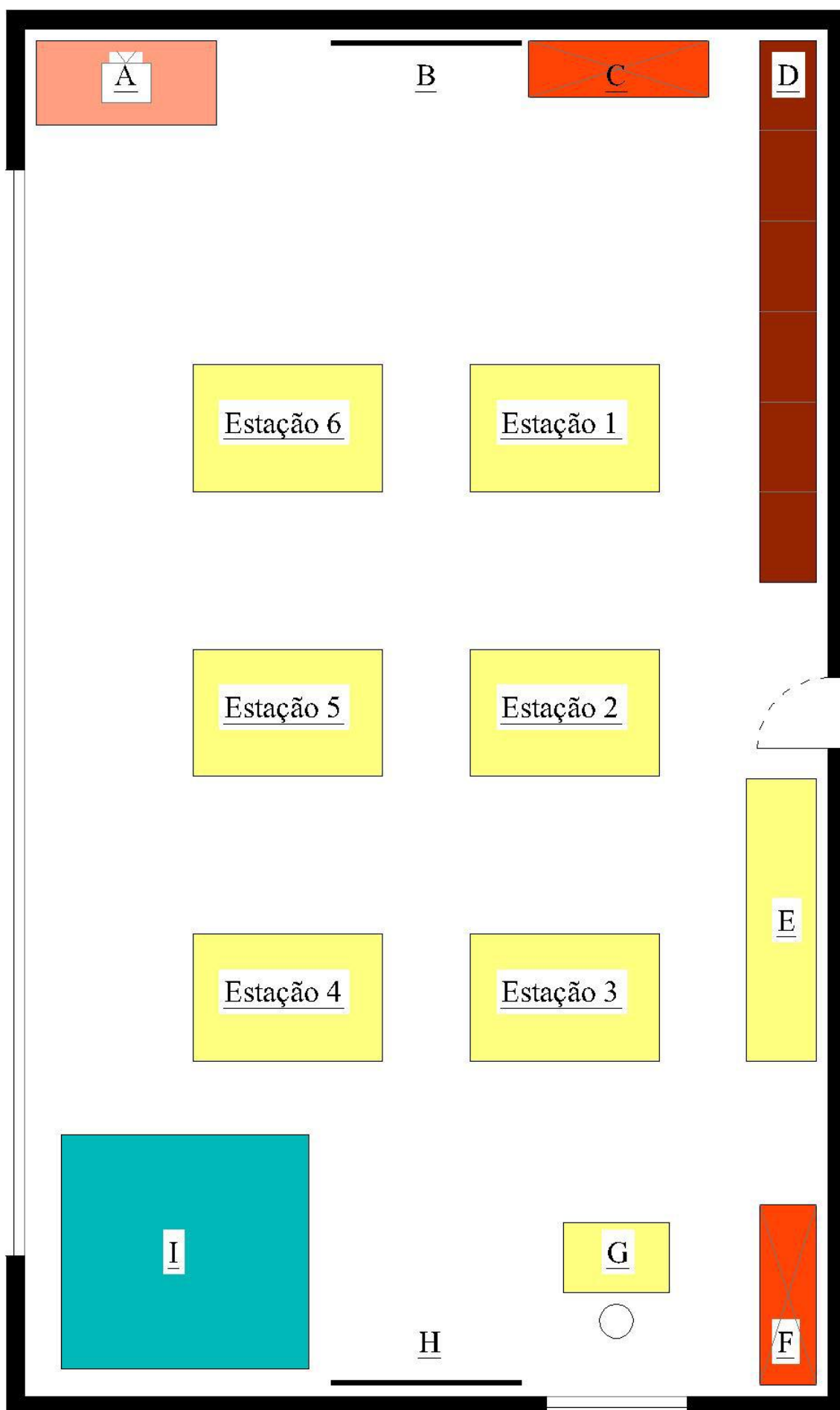
Jardim-de-Infância

- Frequentou o jardim-de-infância? *Sim*
- Quanto tempo? *3 meses*
- Recebeu apoio das equipas de ensino especial? *Sim*

9. Aspectos Familiares

- Viveu sempre com os pais? *Sim*

Apêndice 8



Apêndice 9

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Fevereiro-2010

A intervenção domiciliária teve início em Novembro de 2009 e foi marcada duas vezes por semana, segundas-feiras e terças-feiras, conforme acordado com os pais do Miguel.

Para além desta nota de campo descrever a rotina que é feita em todas as intervenções domiciliárias, é também um registo de dois dias de intervenção do mês Fevereiro.

A intervenção teve início pelas 14h30m. Quando a técnica aba entrou o Miguel encontrava-se com o pai em casa.

C.O: Como já foi referido a terapia ABA trabalha objectivos muito pequenos que a criança não consegue fazer. Estes objectivos são trabalhados para que a criança aprenda e consiga depois utilizá-los na vida diária. Por exemplo, é necessário ensinar à criança como chutar uma bola para que ela perceba que pode jogar com a bola e que é a forma mais funcional de o fazer. Este processo tem o grande objectivo da generalização destes pequenos objectos para tudo aquilo que se faz. As lições podem estar relacionadas, ou seja, a aprendizagem da imitação não verbal de como se faz uma linha vertical leva a que a criança consiga fazer linhas verticais nos grafismos, preparando-o para o desenho ou para a escrita (mais tarde).

A técnica inicia a intervenção cumprimentando o Miguel com um olá, procurando o olhar da criança e repetindo até a criança dizer um “Oá”.

C.O: O Miguel demonstra ter dificuldades no contacto ocular. É um objectivo que tem vindo a ser trabalhado desde o início do programa ABA, em Dezembro de 2008. Actualmente o contacto ocular está melhor, mas necessita de continuar a ser trabalhado. Contudo, foi observado que o contacto ocular ao longo da intervenção diária vai sendo melhorado.

Ao longo de todas as intervenções são registados pedidos (mand) que a criança faça, vocais ou com o PECS, espontâneos ou não espontâneos. Ainda são registados, através de tabelas de frequências, algumas estereotipias que a criança demonstra.

C.O: Ao longo da intervenção a criança manifesta algumas estereotipias, como o agarrar o cabelo. Geralmente as estereotipias são paradas, pois estas dificultam a aprendizagem da criança, havendo uma diminuição da concentração e, por conseguinte, o rendimento nas tarefas/objectivos propostos.

Em seguida a técnica iniciou um período de brincadeira com cócegas, chamando pelo nome da criança para a criança olhar para a técnica.

C.O: O objectivo deste momento é de que a criança aprenda a identificar o seu nome, reagindo olhando para a técnica. Assim a criança trabalha o contacto ocular e ao mesmo tempo a reacção do nome. As cócegas são feitas após a criança reagir ao seu nome.

Após este tempo a técnica inicia a lição de imitação vocal. Esta lição consiste na tentativa da criança imitar o melhor possível algumas palavras seleccionadas como: panda, sol, dia, bom, flor, bola, pão, sumo, chocolate, batata, bolacha, água, papá, mamã, mana, maçã e laranja. A criança consegue dizer as palavras acima referidas, aproximando-as: “dina”, “bome”, “foe”, “boma”, “pano”, “suno”, “totoate”, “atata”, “oacha”, “achá”, “papa”, “mama”, “nana”, anja. O Miguel conseguiu dizer correctamente as palavras Panda e maçã.

C.O: As palavras são escolhidas pela preferência de itens ou por as usar com frequência. Assim, a palavra panda foi escolhida porque a criança adora o Canal Panda e procura o DVD do panda na escola e em casa. As palavras flor e sol estão relacionadas com músicas que são cantadas na escola. As outras referem-se a alimentos que a criança gosta. Também são palavras que têm como objectivo que a criança peça espontaneamente quando as consegue dizer.

Após esta lição passou-se para o treino de PECS fase IV. A criança iniciou a lição a colocar “eu quero” em primeiro lugar e só depois o item desejado na barra comunicativa, quando as figuras se encontravam trocadas na capa do dossiê (item desejado+ eu quero). Depois retirou a barra comunicativa e entregou à técnica e esta leu “eu quero livro” ao mesmo tempo que a criança aponta para os símbolos.

C.O: Foram trabalhados cerca de 63 vezes. A criança fez cinco erros que foram corrigidos, mas fez sozinha a restante vezes.

De seguida passou-se para a lição da nomeação receptiva de objectos sem ajuda visual, foi trabalhado o primeiro objectivo “dá-me a maçã”, conseguindo fazer sem cometer erros. Na localização auditiva, direita/trás e esquerda/trás a criança necessitou inicialmente de ajuda física parcial para olhar para o objecto que emitia som, mas na última tentativa conseguiu sem ajuda. Na lição de instruções receptivas conseguiu beber quando a técnica pediu mas, quando a técnica lhe pediu que rolasse o carro, necessitou de ajuda em todas as tentativas.

C.O: A nomeação receptiva é a lição em que o Miguel tem mais dificuldades, por isso anteriormente foi trabalhado com ajuda visual, ou seja pedia-se, por exemplo, o carro com uma fotografia na mesa, e assim a criança entregava-o à técnica. Após terem sido trabalhados nove objectivos, passou-se a trabalhar sem a ajuda visual.

De seguida iniciaram-se as lições de imitação não verbal. A primeira lição que foi trabalhada foi a imitação não verbal de motricidade grossa, o objectivo era o de dizer adeus. Na primeira vez a criança necessitou de ajuda física parcial, no entanto, terminou a tarefa sozinha.

Depois passou-se para outra lição de imitação não verbal de motricidade grossa. Pretendia-se que a criança se sentasse por imitação, tendo-o conseguido com total sucesso (após ter sido trabalhado em dias anteriores). A seguir foi pedido, por imitação, que chutasse a bola. O Miguel necessitou de ajuda física parcial na primeira vez, mas a última tentativa foi feita com sucesso.

A lição seguinte foi a imitação do brincar em que o pequeno objectivo era o de a criança conseguir passar com um boneco a ponte. O Miguel conseguiu fazê-lo com sucesso, passando para outro objectivo, o de brincar com o elevador da quinta, necessitando de ajuda física mas terminando a tarefa com ajuda física parcial.

De seguida surgiu a lição de motricidade oral (ou que mexa a cabeça), com o objectivo de soprar bolas de sabão, mas a criança não respondeu à tarefa.

A última lição de imitação não verbal é a imitação de desenhos e o objectivo é o das linhas horizontais, cuja tarefa efectuou com ajuda parcial física e ajuda física.

A criança começou a mostrar-se agitada tendo a técnica perguntado se queria lanche ao que a criança se levantou de imediato. Em seguida a técnica disse-lhe que pedisse o que queria comer com o PECS e a criança colocou na barra comunicativa “Eu quero” “Bolachas” e retirou a barra. De seguida a técnica disse para ir pedir ao pai, e ela levantou-se dirigindo-se ao escritório, tocando no pai e entregando-lhe a barra comunicativa. De seguida apontou e o pai disse “eu quero bolachas”. O pai levantou-se e dirigiu-se à cozinha, pegou no prato e deu-lhe o pacote. O pai disse-lhe para colocar as bolachas no prato e com ajuda física ajudou-a. A seguir perguntou-lhe o que queria beber, ao que a criança foi ao PECS, substituiu o ícone de bolachas pelo do leite e deu a barra comunicativa ao pai. O pai leu “Eu quero leite” e foi ao frigorífico, tirou o leite e o copo do armário, pegou-lhe na mão e com ajuda física do pai a criança colocou o leite no copo. O pai perguntou se queria chocolate e o Miguel disse “totoate”, novamente o pai pegou-lhe na mão e ambos colocaram o chocolate no leite e mexeram-no. O pai ajudou a transportar o prato e o copo para a mesa, onde a criança comeu.

Quando o Miguel terminou o lanche levantou-se e a técnica ajudou a transportar o prato e o copo para o lava-loiça (ajuda física) e deu a instrução para colocar o guardanapo no lixo. De seguida dirigiram-se à casa de banho onde a criança lavou as mãos.

Quando terminou a criança pegou nos legos e começou a brincar.

C.O: Na actividade dos legos, a criança somente empilha as peças, por isso o trabalho da técnica é o de tentar construir alguma coisa funcional, no entanto, a criança passou quase todo o tempo a tenta empilhar as peças.

Quando a criança perdeu o interesse em brincar com os legos a técnica aproximou a mochila e o carro telecomandado da criança. A criança pegou na mochila, abriu-a e tirou os pratos, canecas, talheres, alimentos de plástico.

C.O: A técnica ensina a criança a perceber para que serve cada objecto, mostrando aqueles em que se “come” os alimentos e que os talheres servem para utilizar com os alimentos.

Seguiram-se as lições da discriminação visual em que foram feitos grafismos de linhas verticais e horizontais e depois correspondência de imagens não idênticas 2d- 3d com o carro.

Após todas estas lições, chegou-se à recta final do dia com as lições de auto-ajuda. Assim, o Miguel dirigiu-se até à casa de banho onde fez treino de casa de banho (tirar calças, sentar-se na sanita, limpar-se, colocar a fralda e puxar as calças). Depois a criança lavou as mãos e os dentes e saiu da casa de banho. Fez a lição de descalçar e calçar os sapatos, vestir e despir o casaco e camisola.

C.O: As lições de auto-ajuda são lições através da análise de tarefas executadas passo a passo com ajudas físicas, físicas parciais e gestuais.

Às 17h.30m a técnica despede-se da criança com um até amanhã. A criança diz “amaã”, com ajuda física do pai, terminando assim o dia de intervenção domiciliária.

C.O: A rotina do dia de intervenção é sempre a mesma mudando os objectivos caso a criança já os tenha conseguido fazer com sucesso. É considerado aprendido quando o objectivo é misturado com outros objectivos da mesma lição, já aprendidos, ou seja depois de ter feito a rotação aleatória, a criança o executa com sucesso.

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Março-2010

As intervenções domiciliárias do mês de Março foram realizadas nos dias 1, 2, 8, 9, 15, 16, 22 e 23. Ao longo deste mês foi dada continuidade a várias lições, surgindo novos objectivos e novas lições.

A intervenção tem início quando a técnica chega a casa da criança, começando pelo cumprimento, ocorrendo contacto visual com a criança.

C.O: Este contacto visual é de grande importância para o Miguel, por ser uma característica que ela demonstra, em alguns dias, ter dificuldades de execução.

Em seguida a técnica trabalha com a criança para que ela reaja ao seu nome antes de iniciar a lição de imitação vocal. Na lição de imitação vocal ao longo deste mês a criança foi dizendo algumas palavras totalmente correctas, surgindo, assim novas palavras. As palavras “Panda” e “Maça” foram substituídas na lição pelas palavras “Gato”, “Leão”, “Coelho”, e ainda foram treinados a expressão “Bom dia” e o nome da criança.

C.O: As palavras Gato, Coelho e Leão surgem devido a canções que a criança escolhe diariamente na escola, como por exemplo “atirei o pau ao gato”, “cação do coelho” e a canção “Conheci um Leão”.

Neste mês iniciou-se a lição perguntas de segurança, a técnica pergunta “Como te chamas?” e “Quantos anos tens?”

C.O: Esta lição é muito importante, pois as crianças podem se perder, ou noutra situação, e necessitam de saber informações que os possam identificar. Depois destas duas questões ensina-se a morada, os nomes dos pais, o n.º de telefone, entre outros dados.

A lição da aprendizagem do PECS foi realizada ao longo do mês, assim foi iniciado a fase IV atributos. Os primeiro atributo a ser ensinado foi a escolha de músicas

para que a criança possa escolher na escola os DVD e puzzles que tenha em casa para fazer pedidos aos pais.

Nas lições de pré-aprendizagem foi continuada e concluída a lição de discriminação auditiva. Assim a criança no início do mês estava a aprender a discriminar os sons aos níveis laterais da cabeça (Atrás/Dtr e Atrás/Esq), no entanto evolui passando a discriminar também em cima e em baixo da cabeça, tendo assim terminado a lição a 23 de Março.

Foi também iniciado a 22 de Março uma nova lição de nomeação receptiva de objectos. Esta lição é dividida por 3 fases: Na primeira fase pretende-se que a criança faça imitação vocal do objecto pretendido (objectivo: maçã), quando a criança consegue dizer a palavra 3 vezes, a criança passa para a segunda fase em que se pretende que vocalize o objecto, sem ajuda, 3 vezes. Em seguida, quando consegue fazê-lo sem ajuda passa para a última fase em que tem que entregar o objecto na mão da técnica após a instrução “dá-me a *Objecto*”, neste caso a maçã.

C.O: Esta lição foi programada uma vez que a criança não conseguia fazer a lição de nomeação receptiva de objectos sem ajuda visual, no entanto já vocalizava o objecto pedido. Assim, através desta nova lição de nomeação receptiva de objectos por fases (ROL using joint control training) a criança começou a ter sucesso. Esta lição nomeação receptiva de objectos é essencial para qualquer indivíduo, pois é através dela que cumprimos instruções e as percebemos. É a base da comunicação receptiva.

Relativamente à aprendizagem de competências imitativas não verbais, foi também continuada e terminada uma das lições de motricidade grossa, terminando assim os últimos dois objectivos que era aprender a fazer “Fixe” com a mão e levantar o braço. O objectivo fazer “fixe” com a mão foi terminado a 2 de Março sendo iniciado no mesmo dia o levantar o braço, sendo terminado a 16 de Março. Com estes últimos dois objectos a lição foi terminada com a aprendizagem de 5 objectivos (bater palmas, bater na mesa, dizer adeus, fazer “fixe” e levantar o braço). A lição de imitação não verbal, de imitação grossa com objecto, iniciou-se com dois objectivos: saltar degrau que foi iniciada a 1 de Março e terminado a 16 de Março e lançar bola que foi iniciado a 22 de Março e não terminado no mês de Março. Na lição de imitação do brincar, foi terminado o objectivo de brincar com o elevador da quinta, no dia 1 de Março. O objectivo de fazer papa foi iniciado no dia de 2 de Março e terminado a 23 desse mês.

Na lição de imitação de motricidade oral foi terminado o objectivo de soprar bolas de sabão no dia 15 de Março e iniciado o fazer “sim” com a cabeça no dia 16 de Março. Na imitação do desenho foram terminados dois objectivos, as linhas verticais e horizontais, no dia 8, sendo iniciado no dia 9 e terminado no dia 23 o objectivo para fazer círculos.

C.O: Esta lição é importante para o treino dos grafismos e dos desenhos.

Ao longo deste mês foram trabalhadas na lição do brincar as actividades: Livro (nos dias 1, 2, 8, 16 e 23), Puzzle (nos dias 1, 2, 9, 15, 22), Carro telecomandado (no dia 2), Kit cozinha (nos dias 8, 22 e 23), Quinta de legos (no dia 8), Blocos e carros (no dia 9), pista e carros (nos dias 15 e 16), Brinquedo com Som da irmã (no dia 15) e Blocos (nos dias 16 e 22).

C.O: Verificou-se que foram mais utilizados os livros e os puzzles, uma vez que ambos os objectos eram de fácil acesso e eram actividades que a criança procurava mais. Ao longo das intervenções domiciliárias e escolares verificou-se que o Miguel procurava brinquedos de bebés, principalmente os que tinham música, sendo mais infantis. Talvez este facto se deva ao facto de ter uma irmã mais nova, no entanto, houve sempre uma preocupação para o direccionar a objectos/brinquedos apropriados à sua idade, 4 anos.

Nas lições de discriminação visual são trabalhados os grafismos e a lição de correspondência 2d-3d não idênticos e iniciou-se uma nova lição de correspondência de generalização. Nos grafismos terminou-se a lição das linhas verticais e linhas horizontais no dia 15, iniciando-se a cruz e algumas formas geométricas como círculo, quadrado, triângulo e rectângulo até ao dia 22 de Março. No dia 23 de Março o Miguel iniciou o fazer montanhas. A correspondência 2d-3d, foi iniciada no mês de Fevereiro com o primeiro objectivo (carro, terminado a 23, seguindo-se o objectivo de colocar os blocos em cima da imagem dos blocos no dia 23 de Fevereiro sendo terminado a 2 de Março. A 8 de Março foi iniciado o objectivo de colocar o pente por cima da imagem do pente, sendo esta terminada no dia 16. O objectivo da escova dos dentes foi iniciado a 16 e terminado a 23 deste mesmo mês.

C.O: O objectivo da lição de correspondência é o de colocar o objecto/imagem em cima do objecto/imagem. Depende se é 2d ou 3d, assim o objectivo era 2d-3d o de colocar o objecto em cima da figura correspondente.

A lição seguinte era o da correspondência de generalização, o primeiro objectivo era que a criança colocasse o lixo no caixote do lixo (foi iniciada a 23 de Março)

C.O: Ou seja, com esta nova lição, pretende-se que a criança faça correspondência de lixo para o caixote de lixo, lápis de cor para caixa dos lápis de cor, blocos na caixa de blocos.

As lições de auto-ajuda, ao longo deste mês, foram as mesmas: treino de casa de banho, lavar as mãos, lavar os dentes, descalçar/calçar os sapatos, despir/vestir o casaco e a camisola.

C.O: As lições de auto-ajuda, como as dos grafismos são ensinadas através de análises de tarefas.

A hora do lanche é variável, depende do estado de agitação da criança. Este estado, normalmente, estava associado à fome. Assim, a criança todos os dias pedia ao pai, com o PECS, o que queria comer e o pai ajudava a criança a prepará-lo. No fim a criança colocava o guardanapo no lixo e o prato e copo no lava-loiça com ajuda física ou parcial física da técnica. (está explicada descritivamente no primeiro registo das notas de campo de intervenção).

Nos dias 29 e 30 de Março e 5 e 6 de Abril não houve terapia domiciliária, pois a criança e a família foram mais cedo para Coimbra onde passaram as férias da Páscoa.

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Abril-2010

As intervenções domiciliárias do mês de Abril tiveram início no dia 12 devido às férias da Páscoa e tiveram a sua sequência nos dias 13, 19, 20, 26 e 27. Ao longo deste mês foi dada continuidade às várias lições, surgindo novos objectivos e novas lições.

Assim, após o cumprimento do “olá” e o trabalho de contacto ocular já referido nas notas de campo anteriores trabalhou-se, numa primeira fase, a imitação vocal e o treino de perguntas de segurança.

Na lição de imitação vocal foram trabalhadas as palavras bolacha, coelho, escola, casa, gato, copo, vaca, chocolate, leão, porco e o nome do Miguel, pois a criança dizia “oacha”, “toelho”, “tola”, “tato”, “topo”, “vava”, “totoate”, “liano”, “popo” e não dizia a primeira sílaba do seu nome. Surgiram novas palavras como: banana, carro, bola de sabão e múmú.

Seguiu-se o treino de perguntas de segurança em que a técnica fazia a pergunta “como te chamas?” e “quantos anos tens?”. No entanto a criança só respondia após a ajuda da técnica quando esta dizia o primeiro som. Esta lição foi iniciada no dia 26 de Abril.

C.O (comentários do observador): Após estas perguntas trabalha-se também outras questões como, por exemplo: “Como se chama o teu pai?”, “Como se chama a tua mãe”, “Onde moras?”, “Qual o teu número de telefone?”. Esta lição é muito importante para o caso da criança se perder, poder dar informações sobre os seus familiares e como os encontrar.

A seguir a técnica trabalhou a fase IV atributos do PECS. Neste mês foi trabalhado, essencialmente, o atributo das cores. Iniciou-se esta aprendizagem com a cor preferida do Miguel, o preto. No dia 26 de Abril iniciou a aprendizagem da fase IV, ou seja, a técnica colocava a questão: “O que tu queres” e o Miguel fazia o seu pedido através do seu dossiê comunicativo.

Seguiu-se a lição da nomeação receptiva de objectos por fases (ROL using joint control training). Foram terminados os objectivos da bola no dia 19 de Abril e foi iniciado novo objectivo no dia 20 de Abril sendo terminado no dia 27 do mesmo mês.

Nas lições de imitação não verbal, iniciou-se pela imitação grossa não verbal sendo terminado o objectivo para lançar a bola no dia 20 de Abril, iniciando novo objectivo “senta-te e levanta-te” no dia 26 de Abril. Na lição de motricidade oral foi trabalhado o dizer “sim” com a cabeça até ao dia 27 de Abril. Na lição de imitação do brincar iniciou-se um novo objectivo a 12 de Abril que foi terminado a 27 do mesmo mês. Na lição da imitação do desenho a criança iniciou o objectivo de fazer uma cruz a 12 e terminou a 26 de Abril. Para além das lições já delineadas iniciou-se, no dia 19, uma nova lição de imitação de competências funcionais, iniciando com o objectivo de calçar um sapato de velcro.

C.O: Esta lição foi iniciada porque foi identificado que o Miguel tinha dificuldades em algumas competências que deveriam ser usadas diariamente. A criança não calçava os sapatos sozinha, não conseguia colocar a mochila, despejar água de uma garrafa para um copo e pentear-se.

Nas lições do brincar, ao longo do mês foram trabalhados o brincar com o comboio (nos dias 12,19 e 26), puzzle (nos dias 12,13 e 26), kit de cozinha (nos dias 13, 19, 20 e 27), quinta de legos (nos dias 20 e 27), blocos (nos dias 12,19, 20 e 26) e brinquedo de sons da irmã mais nova (nos dias 26 e 27).

Na discriminação visual foram trabalhados os grafismos e na correspondência de objectos diários. Nos grafismos foram trabalhados as montanhas até ao dia 13 de Abril e a cruz foi iniciada a 13 de Abril até ao dia 27 de Abril. Na correspondência de objectos diários foi terminado o objectivo de colocar o lixo no caixote do lixo no dia 27 de Abril.

As lições de auto-ajuda, ao longo deste mês, foram as mesmas: treino de casa de banho, lavar as mãos, lavar os dentes, descalçar/calçar os sapatos, despir/vestir o casaco e a camisola.

C.O: A análise de tarefas do casaco no final do mês de Abril estava quase toda positiva o que indica que provavelmente no próximo mês a lição poderá terminar.

A hora do lanche é variável, depende do estado de agitação da criança. Este estado, normalmente, estava associado à fome. Assim, a criança todos os dias pedia ao pai, com o PECS, o que queria comer e o pai ajudava a criança a prepará-lo. No fim a criança colocava o guardanapo no lixo e o prato e copo no lava-loiça com ajuda física ou parcial física da técnica. (está explicada descritivamente no primeiro registo das notas de campo de intervenção).

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Maio-2010

As intervenções domiciliárias do mês de Maio foram realizadas nos dias 3, 4, 10, 11, 17, 18. No dia 24 o Miguel teve uma consulta de desenvolvimento em Coimbra e a irmã ficou doente em seguida. Assim os pais decidiram ficar até ao dia 30 de Maio em Coimbra onde tinham apoio familiar.

Ao longo deste mês foram continuadas várias lições, surgindo novos objectivos e novas lições. Na imitação vocal foram trabalhadas as palavras bolachas, casa, leão, copo, porco, vaca, gato, escola, chocolate, banana, carro, bolas de sabão. Três palavras novas surgiram pêra, leite e iogurte.

C.O: ocorreu uma melhoria da dicção passando a criança a dizer “cola”, “cato”, “colate”, “poco”, “lacha”.

Continuou-se o treino de perguntas de segurança, no entanto, a criança X continuou a necessitar de ajudas verbais parciais, ou seja, na primeira sílaba para responder às questões “como te chamas?” e “quantos anos tens?”.

C.O: Verificou-se que o Miguel passou a necessitar de menos ajudas do que no mês anterior.

Quanto à lição do PECS foi continuada a aprendizagem da fase V. A criança aprende a responder à questão: o que queres? Até aos dias 17 e 18 a criança necessita de ajudas físicas, gestuais, a partir desta data conseguiu fazer responder à questão sozinha.

C.O: O objectivo desta fase é o de que a criança aprenda a responder a esta questão, quando é questionada. Assim a criança poderá solicitar espontaneamente uma variedade de objectos. É muito importante que o Técnico provoque inúmeras oportunidades para que a criança possa responder.

De seguida foi trabalhada a lição de nomeação receptiva de objectos (ROL using joint control training). Assim o objectivo de dar o livro foi concluído a 11 de Maio e o

objectivo de dar o copo foi iniciado no mesmo dia e concluído a 18 de Maio. Neste mesmo dia foi introduzido o objectivo de dar a faca.

C.O: Neste mês observou-se que o Miguel foi rápido na aquisição de objectos. Assim chegou-se à conclusão de que tinha valido a pena esta lição ter sido introduzida no mês Março.

Na área da imitação não verbal, ao longo deste mês foram trabalhadas as lições de motricidade grossa, motricidade oral/cabeça, imitação do brincar, imitação do desenho e imitação de comportamentos funcionais. Na imitação não verbal de motricidade grossa foi terminado, no dia 10 de Maio, o objectivo de levantar e sentar que tinha sido iniciado a 26 de Abril.). No dia 11 de Maio surgiu um novo objectivo que consistia em a criança desse uma volta (rodar). Na imitação de motricidade oral/cabeça foi terminado o objectivo de “dizer” sim com a cabeça no dia 17 de Maio. Na lição de imitação do brincar foi iniciado um novo objectivo, o de jogar bowling. O objectivo da lição consistia em atirar a bola até ao pines. A imitação do desenho foi iniciada no dia 3 de Maio, com o objectivo de fazer a primeira letra do nome da criança. Na imitação de competências funcionais a criança conseguir atingir o seu primeiro objectivo, o de calçar o sapato no dia 17 de Maio, seguindo-se o objectivo de colocar a mochila nas costas.

C.O: Todas estas lições de imitação são muito importantes para a aprendizagem e também para a interação social da criança.

Nas lições do brincar, foram trabalhadas as tarefas de brincar com o comboio e linhas férreas (nos dias 3, 11, 18), quinta de legos com animais (nos dias 4, 10 e 18), construções com blocos (nos dias 10 e 11), kit cozinha com talheres e alimentos (nos dias 4 e 17), ver livro fazendo questões de identificação de figuras (nos dias 3, 11 e 17) e jogar a bola com o pai (nos dias 17 e 18).

C.O: A área do brincar foi a que, neste mês, o Miguel continuou ter mais dificuldades, possivelmente por ser a menos estruturada e necessitar de fazer o jogo simbólico de que ainda tinha muita dificuldade. No jogo com o pai, embora que tenha mostrado interesse, necessitou de muita ajuda física. Nas construções com os blocos conseguiu fazer apenas pequenas construções.

Nas lições de discriminação visual, os grafismos, cortar e pintar e correspondência de objectos diários, foi iniciado um novo objectivo, o de colocar os lápis de cor na caixa dos lápis de cor.

C.O: O cortar e o pintar também são novos objectivos em casa, no entanto já eram trabalhados há algum tempo na escola. Verificou-se que os grafismos, o cortar e o pintar foram rapidamente adquiridos. Quando passou a cortar papeis maiores sentiu algumas dificuldades no abrir e fechar a tesoura.

As lições de auto-ajuda, ao longo deste mês, foram as mesmas: treino de casa de banho, lavar as mãos, lavar os dentes, descalçar/calçar os sapatos, despir/vestir a camisola.

C.O: A aprendizagem de vestir o casaco foi terminada no inicio deste mês. Também o conjunto de tarefas de descalçar/ calçar os sapatos, despir/vestir a camisola passou a ser executada de forma diferente. Com o bom tempo o Miguel passou a despir-se totalmente voltando a vestir-se novamente. Assim, para além das lições que eram registadas, também eram trabalhados o vestir/despir calças e meias.

A hora do lanche é variável, depende do estado de agitação da criança. Normalmente, este estado estava associado à fome. Assim a criança todos os dias pedia ao pai, com o PECS, o que queria comer e beber e o pai ajudava a criança a prepará-lo. No fim a criança colocava o guardanapo no lixo e o prato e copo no lava-loiça com ajuda física ou parcial física da técnica. (está explicada descritivamente no primeiro registo das notas de campo de intervenção).

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Junho-2010

As intervenções domiciliárias do mês de Junho foram realizadas nos dias 8, 14, 15 e 21. No início de Junho não foi possível fazer intervenção, uma vez que foi o período em que o Centro foi supervisionado pelos Americanos. Assim, todos os técnicos tiveram formação nas tardes da primeira semana de Junho. Por sua vez no final do mês de Junho o Miguel esteve doente, não sendo possível, mais uma vez, haver intervenção.

Na imitação vocal as palavras eram as mesmas do mês anterior, no entanto, foram aumentadas as palavras de cão, sapo e urso.

Para além disso foi trabalhada a fase VI do PECS, iniciando-se à pergunta: O que tu vês?.

C.O: A fase VI e última fase têm como objectivo a criança responder apropriadamente a questões como: o que queres? O que vês? O que ouves? O que tens? Assim inicia-se com a figura “eu quero” ou “eu vejo” ou “eu ouço” e as imagens dos objectos que já tenha aprendido.

Para além disso foram trabalhadas as perguntas de segurança, não ocorrendo melhorias, ou seja, a criança continuou a necessitar da ajuda inicial para responder.

Relativamente às lições de imitação não verbal foi terminado o último objectivo da imitação de motricidade grossa no dia 15 de Junho, com o objectivo de rodar. Na imitação de motricidade oral/cabeça foi iniciado a 7 o objectivo de “dizer” não com a cabeça. Na imitação do desenho o Miguel terminou o objectivo de fazer a primeira letra do nome no dia 1 de Junho. Na imitação do brincar foi terminado o objectivo de jogar bowling no dia 14 e iniciado o brincar com a pista racing jump no dia 14 de Junho. Na imitação de comportamentos funcionais foi terminado o objectivo de colocar a mochila

no dia 15 de Junho e iniciado um novo objectivo, o despejar água, que se encontrava numa garrafa, para um copo. Este último objectivo foi terminado no dia 21 de Junho.

C.O: O Miguel aprendeu rapidamente este objectivo, possivelmente porque este objectivo estava também a ser trabalhado na escola.

Nas tarefas do brincar foram trabalhados: ver o livro respondendo a questões (nos dias 7 e 14), construir com blocos (nos dias 8 e 21), Pintar desenhos (nos dias 7,15 e 21), construir com legos (nos dias 8, 15 e 21).

Na discriminação visual foram trabalhados grafismos, letras e números e o nome do Miguel para passar por cima. Foram também trabalhados o pintar e o cortar. Para além disso foram trabalhados a correspondência de objectos diários. A correspondência de colocar os lápis de cor dentro da caixa de lápis de cor foi terminado a 21 de Junho sendo iniciado o objectivo de colocar os blocos dentro da caixa correspondente.

As lições de auto-ajuda, ao longo deste mês, foram as mesmas: treino de casa de banho, lavar as mãos, lavar os dentes, descalçar/calçar os sapatos, despir/vestir a camisola.

C.O: No entanto as lições de descalçar/calçar sapatos, despir/vestir a camisola e casaco foram adquiridas neste mês.

A hora do lanche é variável, depende do estado de agitação da criança. Este estado, normalmente, estava associado à fome. Assim a criança todos os dias pedia ao pai, com o PECS, o que queria comer e beber e o pai ajudava a criança a prepará-lo. No fim a criança colocava o guardanapo no lixo e o prato e copo no lava-loiça com ajuda física ou parcial física da técnica. (está explicada descritivamente no primeiro registo das notas de campo de intervenção).

Notas de Campo

Intervenção Domiciliária

Julho-2010

As intervenções domiciliárias do mês de Julho foram realizadas nos dias 12,13 e 26. Com o início da mudança dos pais para Coimbra a intervenção foi diminuindo ao longo deste mês.

C.O (comentário do observador): Observou-se que, ao longo deste mês e principalmente no final do mês, a criança se mostrava muito agitada, piorando alguns comportamentos já estabilizados, e algumas estereotipias que já tinham sido extintas voltaram. Assim, ao longo destes três dias as intervenções foram muito difíceis, não sendo possível fazer todas as lições.

Para além desta lição, foram trabalhados o treino de perguntas de segurança: “como te chamas?” e “quantos anos tens?”

Em seguida foi trabalhada a fase IV do PECS com a mistura das perguntas “o que tu vê?” com “o que tu queres?”.

C.O: Esta fase não foi adquirida pelo facto da criança ter tido poucos dias de intervenção. Sempre que se colocava a questão o que queres, o Miguel conseguia responder. Mas se se colocava a questão o que tu vê ele respondia ao que queria.

Para além disso foi continuada a lição de nomeação receptiva de objectos por fases (using joint control training) com o objectivo do garfo, não tendo sido terminado.

Na imitação não verbal foram trabalhadas as lições de imitação oral /cabeça do brincar e imitação de comportamentos funcionais. Na lição de imitação oral/cabeça foi terminado no dia 13 o objectivo de “dizer” não com a cabeça. Na imitação do brincar foi terminado também o objectivo de brincar com o carro na pista racing jump, sendo terminado no dia 26. Na imitação de comportamentos funcionais iniciou-se e terminou-se o objectivo de pentear o cabelo.

Nas lições do brincar foram trabalhados o ver o livro (nos dias 12 e 26), o pintar desenhos (no dia 13), construções com blocos (nos dias 12 e 13) e brincar com a quinta de legos (nos dias 13 e 26).

Na discriminação visual foram trabalhados os grafismos: do nome do Miguel, letras e números, o cortar e o pintar. Para além disso, foi trabalhada a lição de correspondência de objectos diários, colocar os blocos dentro da caixa. Este último objectivo foi terminado no dia 13 de Julho.

C.O: Mostrou-se mais concentrado e menos agitado, verificando-se que nas lições que o Miguel mais gostava ele diminuía a percentagem de estereotípias.

As lições de auto-ajuda, ao longo deste mês, foram as mesmas: treino de casa de banho, lavar as mãos, lavar os dentes.

A hora do lanche é variável, depende do estado de agitação da criança. Este estado normalmente estava associado à fome. Assim a criança todos os dias pedia ao pai, com o PECS, o que queria comer e beber e o pai ajudava a criança a prepará-lo. No fim a criança colocava o guardanapo no lixo e o prato e copo no lava-loiça com ajuda física ou parcial física da técnica. (está explicada descritivamente no primeiro registo das notas de campo de intervenção).

Apêndice 10

Grelha Mensal

Mês: Fevereiro

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	20	28	24	26	9
Com Ajuda Nº Vezes	8	-	4	2	19
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	-
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	28				

Grelha Mensal

Mês: Março

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	28	33	30	32	14
Com Ajuda Nº Vezes	6	1	4	2	20
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	-
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	34				

Grelha Mensal

Mês: Abril

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	30	36	34	34	20
Com Ajuda Nº Vezes	6	-	2	2	15
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	1
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	36				

Grelha Mensal

Mês: Maio

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	39	45	47	44	38
Com Ajuda Nº Vezes	8	2	-	3	9
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	-
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	47				

Grelha Mensal

Mês: Junho

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	28	30	30	30	27
Com Ajuda Nº Vezes	2	-	-	-	3
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	-
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	30				

Grelha Mensal

Mês: Julho

Contexto: Familiar

Objectivos:	Fazer a Frase Completa (Eu quero _____)	Retirar a tira comunicativa	Entregar a tira ao parceiro comunicativo.	Apontar para os Ícones.	Faz correspondência do item desejado/acção.
Independente Nº vezes	24	27	27	26	22
Com Ajuda Nº Vezes	3	-	-	1	5
Não quis fazer Nº de Vezes	-	-	-	-	-
Nº de vezes totais que foi feito os pedidos	27				

Apêndice 11

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
4-05-2010 (+/- 40 minutos)	“Bons dias” (acolhimento na roda cantando canções)	O Miguel entrou na sala regular e sentou-se na roda, após a educadora lhe ter dado os bons dias e dizer-lhe onde se sentar. Quando começaram a cantar o Miguel começou a bater nas pernas tal como os colegas e ao mesmo tempo. A educadora perguntou às crianças se as mães tinham gostado dos presentes dos dias da mãe e da festa. O Miguel ficou sentado, inicialmente, muito quieto a olhar para a sala, no entanto, ao fim de alguns minutos começou a ficar impaciente e começou a fazer a ladainha. As mães tinham deixado mensagens na festa do dia anterior, e a educadora leu as mensagens. Enquanto isso, o Miguel manteve-se sentada, mas fazia ladainha. Olhou para a educadora duas vezes, após alguns minutos tentou levantar-se, sendo direccionado, pela técnica, para o seu lugar. De seguida a educadora começou a cantar a música das flores (música que o Miguel conhecia), e o Miguel acalmou fazendo alguns gestos, sozinho.		Ajudas físicas parciais
	“Brincar nos cantinhos”	A educadora começou a perguntar às crianças que actividades queriam fazer, direccionando-as aos cantinhos e às mesas. Assim, quando a educadora perguntou ao Miguel, esta foi direccionada para o PECS, onde escreveu “Eu quero desenhar”, retirando a tira comunicativa que entregou à educadora (este		Ajuda física total (3) Ajudas físicas totais e físicas parciais. Ajuda parcial física Ajuda física total

		último passo foi feito com ajuda física total) e começou a apontar (precisou de ajuda vocal para dizer a frase). De seguida a educadora pediu a uma criança que entregasse ao Miguel o material necessário para poder desenhar. Quando a criança lhe deu o material, a técnica ajudou vocalmente o Miguel a dizer obrigado à outra criança. O Miguel agradeceu e sentou-se na cadeira. A técnica começou a fazer tracejados a lápis tal como a criança gosta de fazer na sala ABA. A criança abriu a caneta, direccionou-a ao papel e começou a passar por cima. A criança foi mudando de cor após a ajuda vocal que a técnica ia dando. Mudou uma vez sem ajuda. Quando terminou estava na hora de regressar à sala ABA. A técnica disse que estava na hora de ir embora e que fosse entregar o trabalho à educadora. Foi entregar o desenho à educadora, e a educadora pediu-lhe para dar um beijo. O Miguel encostou a boca à bochecha da educadora e disse “xau” (Com ajuda vocal) e saiu, direccionado pela técnica.	1	Ajuda vocal Ajuda vocal Ajuda Vocal Ajuda física parcial Ajuda vocal
--	--	--	---	---

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
7-5-2010 (+/- 40 minutos)	“Bons dias” (acolhimento na roda cantando canções)	- O Miguel entra na sala regular e senta-se ao lado dos colegas. Permanece sentada (com ajuda do técnico), vai trauteando as canções, olhando ao redor, mas não liga ao que a educadora diz. Algumas crianças chamam pelo Miguel, mas ela não corresponde com olhar. Tentam brincar com o PECS, e perguntaram ao técnico o que eram (os ícones) e para que serviam. Depois pediram que Miguel fizesse pedidos à educadora das canções que tinha no seu dossiê comunicativo. Então a educadora perguntou ao Miguel se queria pedir alguma música. O Miguel pegou nos ícones “Eu quero” “cantar” “Coelho” e com ajuda física da técnica, retirou a tira comunicativa e entregou -a à educadora, também com ajuda física. A educadora pegou na tira comunicativa e mostrou-a a todas as crianças. No entanto, o Miguel tenta alcançar a tira para apontar nas imagens. Após o acolhimento, a educadora, pergunta a cada criança o que querem fazer e direcciona cada criança para a sua área de brincadeira. Novamente o Miguel pega no PECS e pede para brincar com o puzzle. Colocou na tira comunicativa “Eu quero” “brincar” “Puzzle”, retirou a tira comunicativa e com ajuda física parcial (do técnico) entrega-a à educadora. De seguida a educadora direccionou-a à gaveta dos puzzles.	5	Ajuda Vocal Ajuda física parcial Ajuda física Ajuda posicional Ajuda gestual
	“Actividade”		2	Ajuda física parcial para direccionar para o PECS.
			1	Ajuda parcial

		Enquanto o Miguel fazia o Puzzle de 24 peças teve algumas dificuldades e duas crianças aproximam-se para ajudar. O Miguel fez contacto ocular com as crianças por breves momentos. As outras crianças completaram o puzzle por ele. Depois a criança deslocou-se para a área das colagens e pinturas, pegou numa folha e fez alguns riscos e garatujas. De seguida tocou no algodão. A técnica, com ajuda física, pegou com a mão do Miguel no algodão e colou-o na folha. Enquanto fazia a sua actividade uma das crianças foi ter com a criança X, pegou no PECS e formulou uma frase desconexa. Chegou a altura do Miguel voltar para a sala ABA, por isso com ajuda da técnica foi ter com a educadora e com ajuda vocal da educadora disse “Xau”. E dirigiu-se para fora da sala.	3	Ajuda física
			2	Ajuda física parcial Ajuda Vocal

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
14. 05. 2010	Desenhar na mesa	O Miguel entrou na sala, dirigiu-se à educadora e disse “Bom dia” (Com ajuda verbal). Sentou-se no tapete onde as outras crianças se encontravam. Uma das crianças abriu o PECS do Miguel tirando alguns dos ícones para fora e colocando-os na capa do dossiê. A educadora disse às crianças que escolhessem uma actividade. Quando chegou a vez do Miguel escolher, ela pegou no PECS (Com ajuda Física Parcial). E escreveu “eu quero desenhar com canetas” e dirigiu-se à mesa. Ao longo da actividade o Miguel esteve sempre a traçar canções, não se dirigindo a nenhum dos colegas que se encontravam ao seu lado a comentar os seus desenhos e a trocar canetas. Quando terminou a tarefa o Miguel foi ter com a educadora, entregou o desenho e com ajuda verbal disse adeus e levantou a mão “dizendo” adeus. (Com ajuda parcial física.)	3 Interações com a educadora (Com ajuda do técnico)	Ajudas Verbais Ajudas gestuais Ajudas físicas Ajudas físicas parciais

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
21-05-2010 (+/- 40 minutos)	“Brincar nos cantinhos”	O Miguel saiu da sala ABA após o seu lanche e dirigiu-se até à sala do jardim-de-infância onde as crianças se encontravam a brincar pela sala. Dirigiu-se à auxiliar e com ajuda vocal disse bom dia O Miguel dirigiu-se ao “tapete das cores”, tapete onde as crianças normalmente se reúnem para falar com a educadora e onde se encontravam três crianças a brincar com carros. As crianças disseram que não havia espaço para a criança, brincar com eles. De seguida uma criança (G) apareceu, cumprimentou o Miguel e disse para jogar um jogo de tabuleiro. O G atirou o dado e começou a andar com o pião. De seguida foi a vez do Miguel, com ajuda física parcial, atirou o dado e moveu o seu pião. Apareceram outras 3 crianças que começaram a jogar com eles, no entanto, após algumas tentativas. O G veio ter com o Miguel puxando-a até uma caixa onde existia uma pista desmontada. O Miguel pegou em algumas peças e começou a montá-las, enquanto o G montava do outro lado. Quando as crianças terminaram de montar as pistas, o Miguel pegou no seu dossiê, com ajuda física parcial e escreveu na sua barra comunicativa “Eu quero carro” e entregou a G. Assim, de seguida a criança G foi buscar dois carros e estiveram a brincar na pista. Após estarem a brincar durante uns minutos, o Miguel começou a arrumar as peças e o G fez o mesmo.	2 5 4 3	Ajuda vocal Ajuda parcial física Gestual Ajuda parcial física

		Depois o Miguel levantou-se e o G foi atrás dele levando-o para o computador. A criança G abriu o computador, mas não funcionava. Então G perguntou ao Miguel com que é que ela queria brincar. Como o Miguel não respondeu, G abriu o dossiê comunicativo e mostrou o ícone dos lápis de cor e perguntou se queriam fazer um desenho. De seguida com ajuda física, o Miguel dirigiu-se até a mesa. A criança G trouxe duas folhas e pontas de feltro. As duas crianças fizeram desenhos até à hora em que o Miguel regressou para a sala ABA. Antes, disse adeus à criança G e à auxiliar.	3	Ajuda física parcial Ajuda vocal (2)
--	--	---	---	--

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
11/06 (+/- 40 minutos)	“Brincar nos cantinhos” “Construções com Legos” Puzzle Desenhar.	O Miguel saiu da sala Aba em direcção ao jardim-de-infância, levando o seu dossiê de PECS, cantando. Entrou na sala e dirigiu-se à educadora, para lhe dizer “Bom dia” (com ajuda vocal). As crianças estavam a brincar nos cantinhos, por isso, o Miguel dirigiu-se ao tapete onde se encontrava uma criança a quem disse “Bom dia” e cumprimentou com um aperto de mão (Ajuda Física). De seguida pegou no dossiê de PECS, e pediu legos à criança (ajuda física parcial) e estiveram a brincar juntos a fazer construções. De repente o Miguel levantou-se dirigindo-se à mesa onde algumas crianças se encontravam a fazer puzzles. Sentou-se e pegou num puzzle e começou a fazê-lo. Faltava uma peça que outra criança tinha na mão, assim o Miguel pegou no seu PECS e pediu-lhe a peça (“Eu quero puzzle”) com ajuda física parcial. Quando a outra criança viu os ícones entregou-lhe a peça que tinha na mão. Quando terminou o Puzzle dirigiu-se à outra mesa onde 6 crianças faziam desenhos e colagens. Tal como ele o Miguel sentou-se a fazer um desenho. Pediu com o PECS os lápis de cor à criança que se encontrava ao lado (“Eu quero lápis de cor”), com ajuda gestual. De seguida uma das crianças pediu-lhe a cola e o Miguel entregou-lha, com Ajuda Física.		Ajuda Vocal Ajuda vocal e Física Ajuda física parcial Ajuda Gestual Ajuda Física Ajuda Física Parcial

	Cantar	Quando terminou o desenho o Miguel abriu o PECS e pediu para cantar a canção do “atirei o pau ao gato”. Uma das crianças viu que o Miguel tinha colocado os ícones na tira comunicativa e chamou as outras duas crianças que se encontravam ao lado para cantarem todas juntas. Assim as três crianças cantaram para a criança X. De seguida as crianças pediram ao Miguel para escolher outra música. Assim, com ajuda gestual dada pela técnica, a criança abriu novamente o dossiê e tirou o ícone das flores. Outras duas crianças apareceram para ver os ícones e começaram então as 5 crianças a cantar para o Miguel. Após terem cantado a educadora disse que as crianças tinham que arrumar o material. Assim o Miguel levantou-se e com ajuda física pegou na folha e foi mostrar à educadora o seu desenho. A educadora perguntou onde estava a casa e o sol e o Miguel apontou com ajuda física. De seguida fez adeus para a educadora e às crianças que se encontravam ao lado dela e dirigiu-se para a sala ABA.		Ajuda gestual Ajuda Física
--	--------	--	--	--

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
15-05-2010	Construção de Puzzle	O Miguel entrou na sala do jardim-de-infância, onde as crianças estavam divididas pelos cantinhos. A criança dirigiu-se à Educadora a quem disse “Bom dia”. De seguida a educadora disse-lhe que podia escolher o que fazer na sala. Assim, a criança com a ajuda do Técnico pediu no seu dossiê de PECS que queria fazer um puzzle. A educadora leu o que estava escrito e disse-lhe que podia escolher e tirar do armário. Escolheu o Puzzle e sentou-se ao lado de uma criança que começou a falar com ela, mas que não obteve qualquer resposta nem contacto ocular. O Miguel continuou a fazer o Puzzle sozinho, quando terminou a técnica puxou a caixa para o Miguel e ajudou-o fisicamente e depois com um gesto. Quando o Miguel terminou o Puzzle levantou-se e começou a andar de um lado para o outro da sala, gritando. A técnica direccionou-o para os carros e manipularam-nos para a frente e para trás. De seguida a técnica perguntou a duas crianças se queriam brincar com o Miguel. As crianças sentaram-se e começaram a brincar, tentando interagir, mas sem sucesso, porque o Miguel ignorava-as. A educadora pediu que arrumassem o material e que se sentassem numa roda no tapete. O Miguel colocou o carro na garagem e foi direccionado ao tapete, com ajuda física parcial. Quando as crianças acabaram de se sentar a educadora começou	1 Com a Educadora 1 Com a Educadora	Ajuda Vocal Ajuda Física Parcial Ajuda Física e Gestual Ajuda física Ajuda física parcial

		a falar do PECS às crianças. Explicou-lhes que o Miguel pedia o queria fazer com o dossiê comunicativo. Assim após a pequena explicação algumas das crianças dirigiram-se ao dossiê comunicativo do Miguel, escrevendo quais as músicas que queriam cantar e todos cantaram juntos. Após esta actividade a educadora pediu que as crianças fossem tomar o leite. Miguel levantou-se com ajuda física parcial e dirigiu-se à educadora dizendo adeus (ajuda vocal)		Ajuda física parcial Ajuda Vocal
--	--	---	--	---

Observações nas Classes Regulares

Data	Actividades	Comportamentos Observados	Nº de Interações	Ajudas
22/06/2010 (1 hora)	Boas Vindas	O Miguel saiu da sala Aba acompanhada por uma técnica e foi em direcção à sala do jardim-de-infância. Entrou na sala e dirigiu-se à Educadora e disse-lhe olá com Ajuda Vocal.	1	Ajuda Vocal
		Quando o Miguel entrou na sala três crianças comentaram “Olha o Miguel”, “Olá Miguel.” “Miguel”, um dos meninos seguiu-o e sentou-se ao seu lado para lhe mostrar uma revista dos carros. O Miguel muito interessado começou a virar as folhas, a criança pediu-lhe para esperar porque lhe queria mostrar os bonecos, mas o Miguel não obedeceu, ignorando-o. A técnica tentou que o Miguel interviesse com a criança, sem sucesso, uma vez que o Miguel continuou a ignorar o dono da revista e a virar as folhas sem cuidado, o que levou a que o dono lhe tirasse a revista da mão dizendo que a estava a estragar.	3	Ajuda Vocal Ajuda Física e parcialmente física
	Desenho	De seguida a educadora dirigiu-se às crianças perguntando se tinham gostado do passeio anterior e se estavam cansados. Todas as crianças responderam, excepto o Miguel que não tinha ido. Depois a educadora sugeriu que as crianças fizessem um desenho relacionado com o passeio à quinta. Cada criança, uma de cada vez, foi buscar uma folha e lápis de cor e sentar-se na mesa. O Miguel fez nuvens, sol, uma casa, uma árvore e uma flor com ajuda física parcial. Ao longo da actividade, o Miguel foi pedindo com o PECS alguns lápis de cores ao colega do lado (Com ajuda física parcial). E o colega do lado ia entregando os lápis que o Miguel lhe pedia.	4	Ajuda Física parcial

		Quando o colega do lado terminou o seu desenho mostrou-o ao Miguel comentando o que tinha feito. O Miguel olhou para o desenho, enquanto o colega apontava e comentava o desenho. Em seguida, quando o Miguel terminou de fazer o seu desenho levantou-se e foi mostrá-lo à educadora, despedindo-se com um adeus (corporal e vocal) e saiu da sala em direcção à sala ABA.	2	Ajuda Vocal e Gestual
--	--	---	---	-----------------------

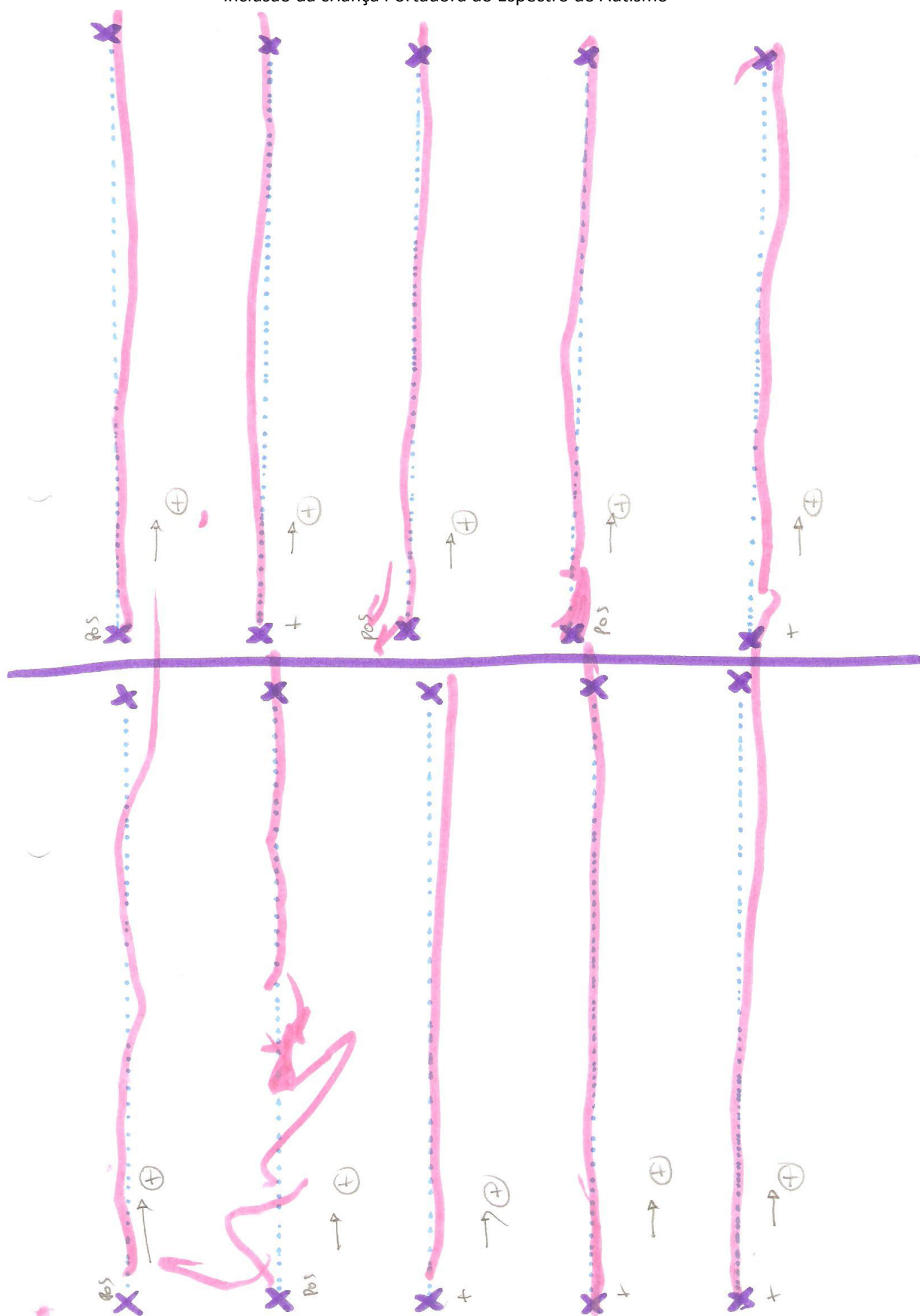
Data	Actividades	Observações nas Classes Regulares	Nº de Interações	Ajudas
		Comportamentos Observados		
1/7/2010		Quando o Miguel entrou na sala as crianças estavam a brincar pela sala. A educadora tinha pedido para arrumarem os brinquedos todos nos seus lugares, pois havia muitos brinquedos fora dos seus em sítios e como o ano estava a acabar era preciso deixar tudo arrumado.		
		Algumas crianças quando viram o Miguel pediram para cantarem algumas músicas, as que tinha no dossiê comunicativo. Assim, com ajuda da técnica, o Miguel pegou nos seus cartões das músicas e todos cantaram. Embora o Miguel não se tenha mostrado muito interessado portou-se bem, manteve-se sentado.	2	Ajuda gestual Ajuda física parcial
		Algum tempo depois o Miguel levantou-se e começou a andar pela sala, mas nada que despertasse interesse e os meninos propuseram que fizesse um desenho.		
		Assim, os meninos pegaram-lhe pela mão e sentaram-no na mesa. A este gesto físico O Miguel reagiu bem, obedecendo às instruções. Inicialmente o desenho começou por ser estereotipado, ou seja a criança começou a riscar sem nenhum objectivo. Assim, a técnica interagiu-o orientando o desenho e fazendo algumas figuras.	3	Ajuda física parcial Ajuda gestual
		Um dos meninos observou que o Miguel estava a ter algumas dificuldades no desenho, por isso, pegou nos lápis de cor e foi dando os lápis correspondentes ao desenho, para que X os pudesse pintar.	8	Ajuda gestual

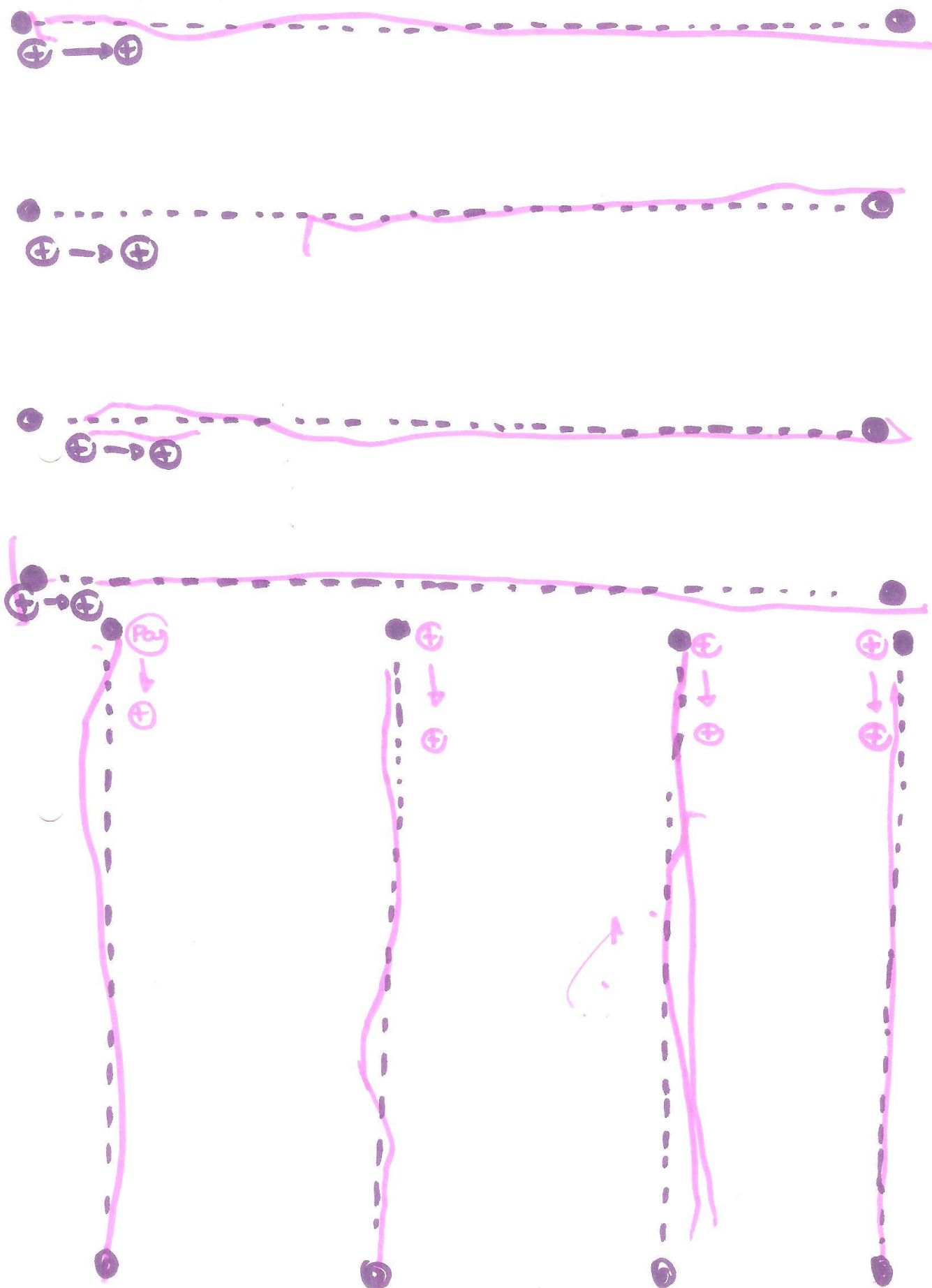
		De seguida, O Miguel levantou-se após a instrução da técnica, pois estava na hora de voltar para a sala ABA. Dirigiu-se à educadora e disse “Adeus” e “até amanhã”, com ajuda vocal. É de referir que ao longo deste tempo a criança mostrava-se muito agitada e com estereotípias.	1	Ajuda vocal
--	--	---	---	-------------

Observações nas Classes Regulares

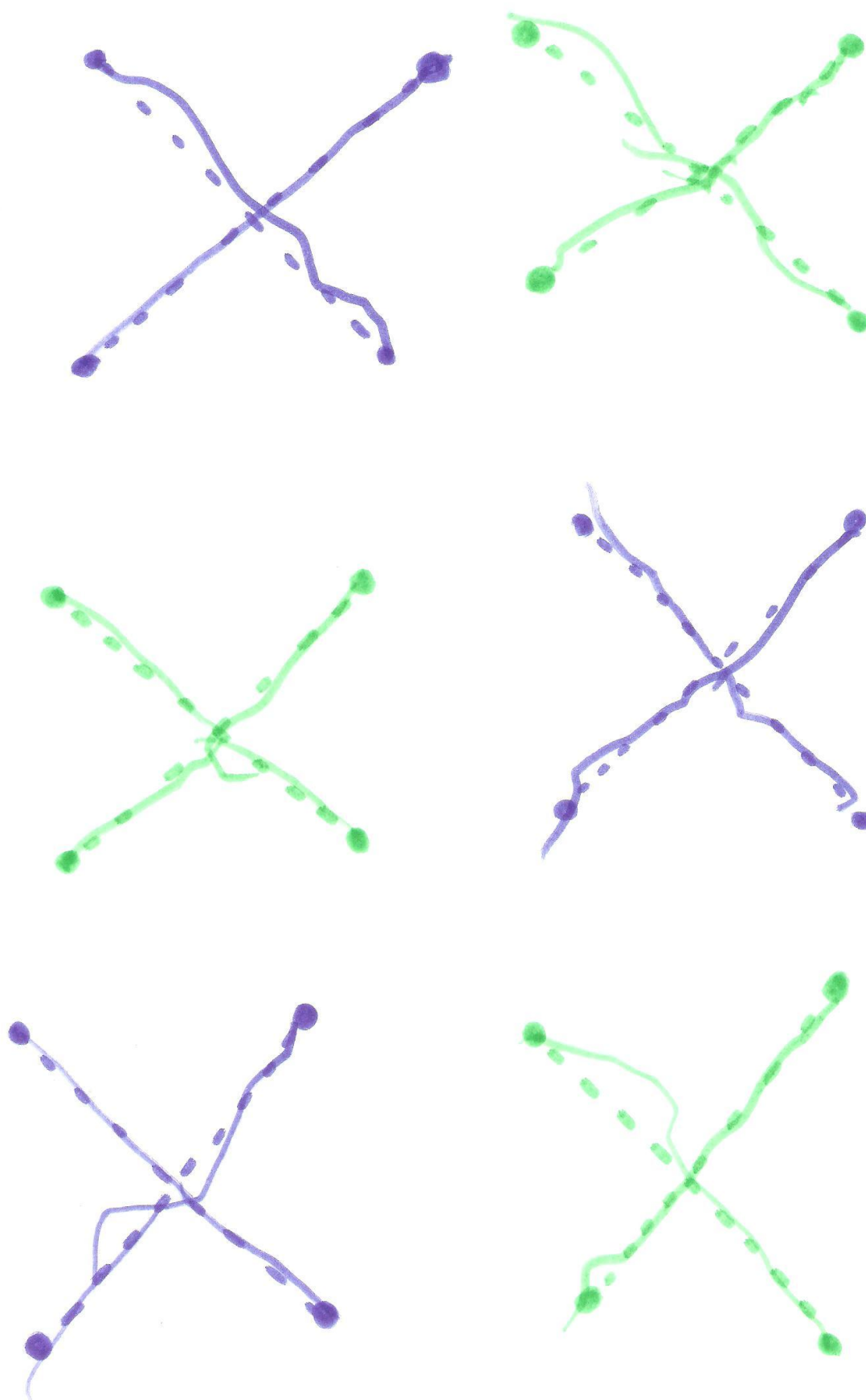
22/07/2010	“Brincar nos cantinhos”	O Miguel entrou no jardim-de-infância dirigindo-se à educadora a quem disse bom dia com ajuda vocal. A educadora respondeu-lhe o bom dia e disse-lhe que poderia escolher uma das actividades que as outras crianças estavam a fazer. A criança pegou no PECS (Com ajuda física) e disse-lhe que queria desenhar. Assim, a Educadora pediu-lhe para tirar uma folha e ir para a mesa onde encontraria lápis de cor.	3	Ajuda Vocal Ajuda física
	“Desenho”	Após o Miguel ter feito o desenho a Educadora desenhou-lhe a sua primeira letra do nome, para pintar. A educadora explicou que as crianças estavam a pintar também a primeira letra do seu nome.	1	
		De seguida O Miguel pediu com o seu PECS (com ajuda Gestual) o lápis de cor azul à criança que estava ao seu lado. Esta criança leu e entregou o lápis ao Miguel.	1	Ajuda Gestual
		Quando X terminou de pintar pegou no seu PECS e escreveu “Eu quero brincar Puzzle” e entregou à educadora. Esta disse-lhe que podia ir brincar, apontando para os puzzles.	1	Ajuda física parcial
		Mais tarde, a educadora pediu para as crianças arrumarem, pois estava na hora de beberem os seus leites, para depois irem para o recreio. Deste modo, o Miguel arrumou (com ajuda física parcial), levantou-se e disse adeus (ajuda vocal) à educadora, saindo da sala, de seguida.	1	Ajuda Gestual (Educadora) Ajuda física parcial Ajuda vocal

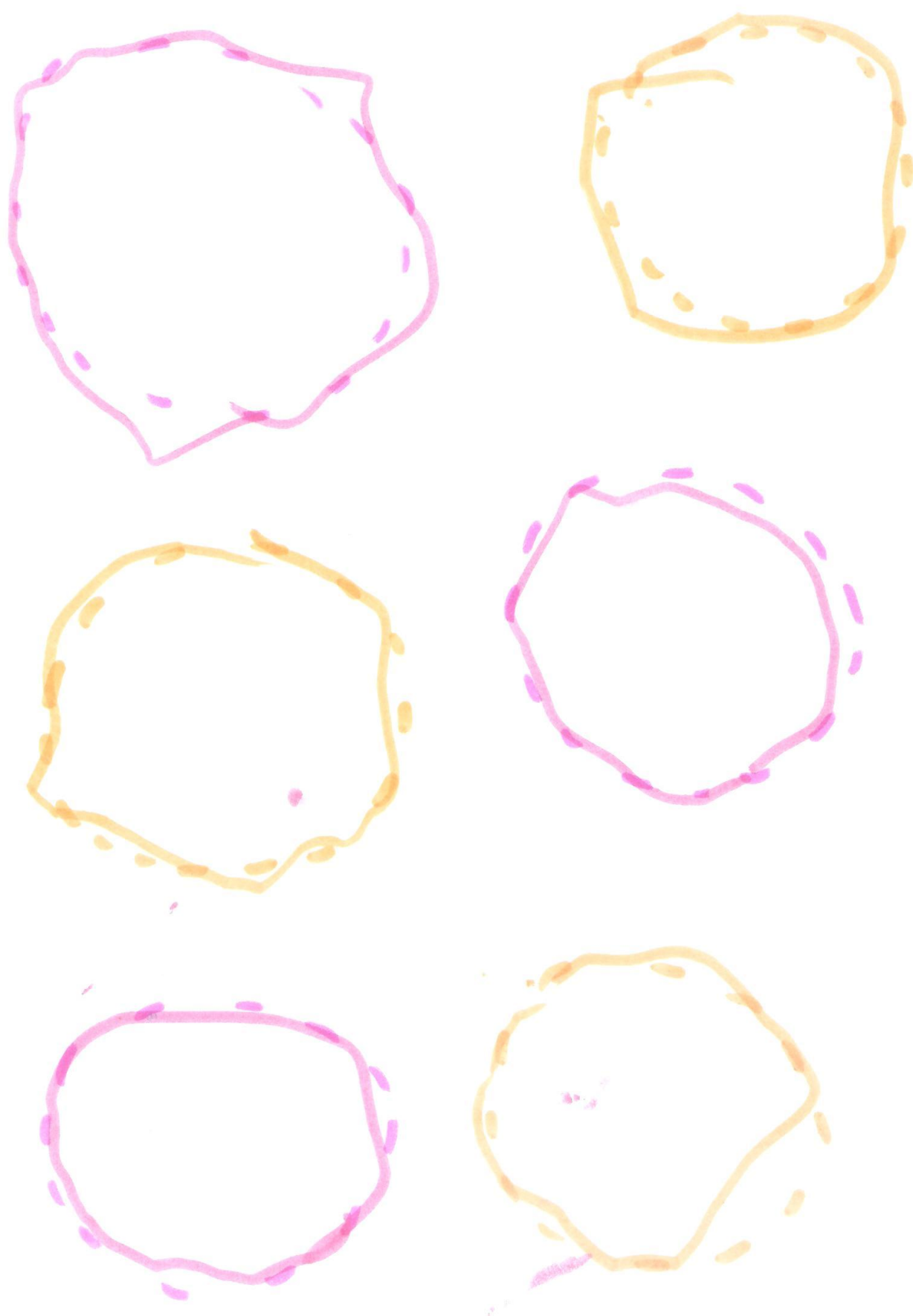
Apêndice 12

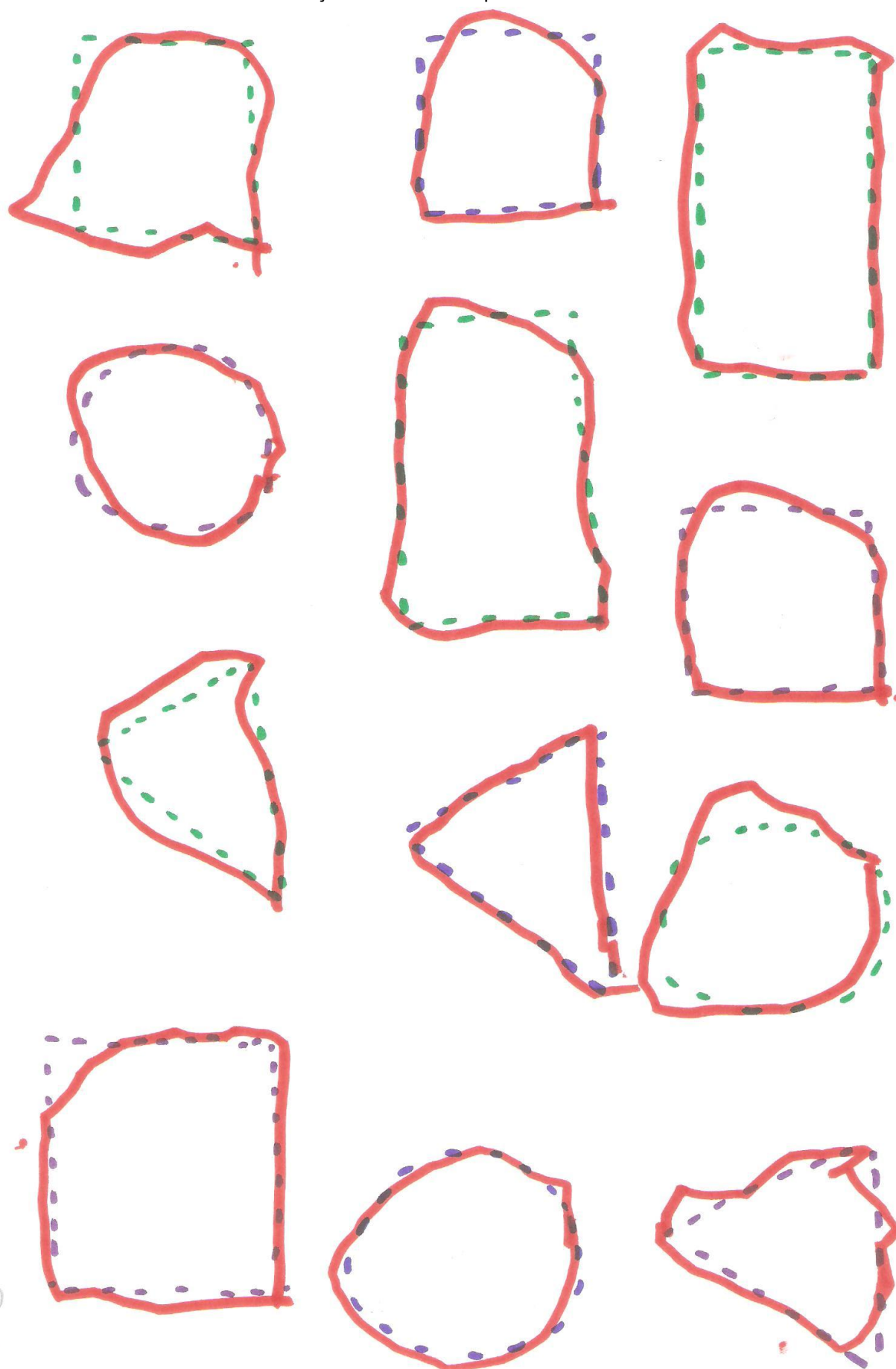




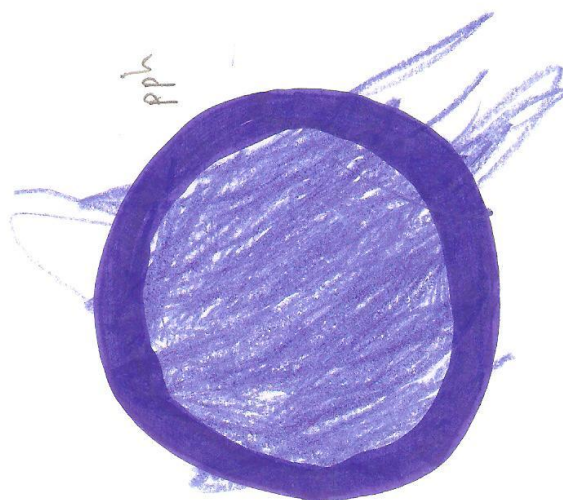
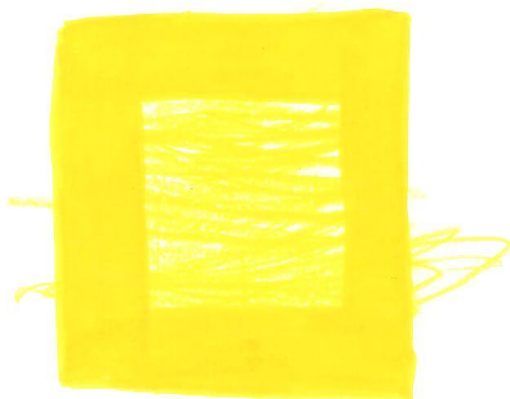








Tudo ④



Anexo 1

ASSESSMENT LOG

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Mar 09</u>	Date: <u>May 09</u>	Date: _____	Notes:
Personal-Social						
1. Self-Regulation & Responsibility						
0-3	a. Stops crying when sees or touches bottle or breast	+	+	+		
	b. Can be comforted by being spoken to, held, or rocked	+	+	+		
	c. Calms when swaddled	+	+	+		
3-6	d. Comforts self	+	+	+		
6-9	e. Entertains self with toys for short periods of time	+	+	+		
9-12	f. Moves away from the primary caregiver who is in same room	+	+	+		
12-15	g. Moves partially out of the primary caregiver's sight for short periods of play	+	+	+		
	h. Gets toys to play with from a box or shelf of toys	+	+	+		
15-18	i. Plays alone with toys for 15 minutes	+/-	+/-	+/-		
18-21	j. Puts away toys in correct places	-	+/-	+/-		
	k. Explores	+/-	+/-	+		
21-24	l. Tolerates being taken into a variety of environments	+	+	+		
24-30	m. Avoids common dangers	-	-	-		
	n. Plays comfortably in a small group of children	-	-	-		
30-36	o. Knows what toys can and cannot do and uses them appropriately	+/-	+/-	+/-		
2. Interpersonal Skills						
0-3	a. Smiles to auditory and tactile stimulation	+	+	+		
	b. Smiles reciprocally	+	+	+		
	c. Smiles at familiar person	+	+	+		
3-6	d. Laughs	+	+	+		
	e. Tries to attract attention by making sounds, smiling, making eye contact, or using body language	+	+	+		
6-9	f. Responds differently to family members and strangers	+	+	+		
	g. Participates in simple games	-	-	+/-		
	h. Repeats activity that elicits laughter from observer(s)	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Mar 10</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: _____	Notes:
9-12	i. Shows an interest in other children—tries to attract their attention through eye gaze, smiles, and vocalizations	-	-	-		
	j. Initiates playing games	-	-	-		
	k. Laughs or smiles at adults who are engaging in unexpected behaviors	+/-	+/-	+/-		
12-15	l. Spontaneously shares with adults	-	-	-		
	m. Shows affection	+	+	+		
15-18	n. Tries to please others	-	-	-		
	o. Plays alongside other children (some exchange of toys)	-	-	-		
	p. Plays simple interactive games with other children	-	-	-		
18-21	q. Helps with simple household tasks	-	-	-		
	r. Approaches peer or adult to initiate play	-	-	+/-		
21-24	s. Responds appropriately to social contact made by familiar adults	+	+	+		
	t. Tries to comfort others in distress	-	-	-		
	u. Spontaneously shares with peers, often briefly	-	-	-		
	v. Tries to help by running errands on request or anticipating what is needed	-	-	-		
24-30	w. Negotiates with peers about toys (may trade)	-	-	-		
	x. Shows awareness of social standards (e.g., wants clothes changed when dirty, brings broken toys to be fixed)	-	-	-		
30-36	y. Works collaboratively toward a goal with peers	-	-	-		
	z. Expresses affection and/or preference for some peers	-	-	-		
	aa. Expresses regret when another child is hurt or experiences unpleasantness	-	-	-		
	bb. Requests permission	-	-	-		
3. Self-Concept						
9-12	a. Responds to name	-	-	-		
	b. Plays with mirror image	-	-	-		
12-15	c. Makes choices	+	+	+		
15-18	d. Recognizes self and others in mirror	-	-	-		
	e. Says "no" or otherwise indicates refusal	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dez 08</u>	Date: <u>Mar 09</u>	Date: <u>May 09</u>	Date:	Notes:
18-21	f. Expresses feelings of interest, pleasure, surprise, excitement, warning, and complaint (four or more)	+	+	+		
	g. Resists attempts from others to assist with feeding	-	+/-	+		
	h. Identifies objects as "mine"	-	-	-		
	i. Competes with peers for toys	-	+/-	+		
21-24	j. "Performs" for others	-	-	-		
	k. Asks for snacks or drinks	+	+	+		
	l. Shows determination/persistence in choosing or continuing activities	+	+	+		
	m. Distinguishes and names self in photographs	+/-	+	+		
24-30	n. Shows pride in achievements	-	-	+		
	o. Makes positive statements about self	-	-	-		
	p. Knows age (tells or holds up fingers)	-	-	-		
30-36	q. Tells own first name	-	-	-		
	r. Answers correctly when asked if he or she is a boy or a girl	-	-	-		
	s. Is selective about what tasks he or she will and will not try (recognizes limitations)	-	-	-		
	t. Shows guilt or shame over accidents or prohibited behavior	-	-	-		

4-I. Self-Help: Eating

0-3	a. Smoothly sucks from nipple	+	+	+		
	b. Infrequently "roots" toward food or objects	+	+	+		
3-6	c. Infrequently bites down on spoon	+	+	+		
	d. Infrequently gags (only when appropriate)	+	+	+		
	e. Munches food (chewing up and down)	+	+	+		
	f. Uses purposeful tongue movements	+	+	+		
	g. Pulls food off spoon with lips	+	+	+		
6-9	h. Holds own bottle (omit for breast-fed infants)	+	+	+		
	i. Assists in drinking from cup that is held by adult	+	+	+		
	j. Eats junior or mashed table food without gagging	+	+	+		
	k. Cleans lower lip with teeth	+	+	+		
	l. Chews with rotary/side-to-side action	+	+	+		
9-12	m. Feeds self with fingers	+	+	+		
12-15	n. Holds and drinks from cup	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08	Date: 14/09	Date: 14/09	Date:	Notes:
15-18	o. Brings spoon to mouth and eats food off of it	+	+	+		
	p. Scoops food from dish with spoon	+	+	+		
	q. Chews well	+	+	+		
	r. No longer uses bottle or breast	+	+	+		
18-21	s. Feeds self without spilling (with almost no help)	+	+	+		
	t. Drinks from straw	+	+	+		
21-24	u. Feeds self meal with spoon and cup as main utensils	+	+	+		
	v. Distinguishes between edible and nonedible substances	+	+	+		
24-30	w. Begins to use fork	+	+	+		
	x. Drinks from small glass held with one hand	+	+	+		
	y. Gets drink unassisted (turns tap on and off)					
30-36	z. Pours liquid from one container into another					

4-II. Self-Help: Dressing

9-12	a. Cooperates in dressing and undressing	+/-	+/-	+/-		
	b. Partially pulls shirt over head	-	+/-	+/-		
12-15	c. Removes loose clothing	-	-	+/-		
15-18	d. Unties shoes or hat as an act of undressing	-	-	+		
18-21	e. Unfastens clothing zipper that has a large pull tab	-	-	-		
	f. Puts on hat	-	-	-		
21-24	g. Removes simple clothing (e.g., open shirt or jacket, stretch pants)	-	+/-	+/-		
24-30	h. Removes shoes	-	+/-	+		
	i. Removes coat	-	-	+/-		
	j. Puts on simple clothing (e.g., pants, shoes, socks)	-	-	-		
30-36	k. Puts on all clothing unaided, except for fasteners	-	-	-		
	l. Undoes fasteners (e.g., large buttons, snaps, shoelaces)	-	-	-		

4-III. Self-Help: Grooming

6-9	a. Enjoys playing in water	+	+	+		
9-12	b. Does not drool	+	+	+		
12-15	c. Cooperates in washing and drying hands	+	+	+		
15-18	d. Allows teeth to be brushed	+	+	+		
18-21	e. Allows nose to be wiped	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attemeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>20/05/2019</u>	Date: <u>26/05/2019</u>	Date: <u>30/05/2019</u>	Date:	Notes:
21-24	f. Washes own hands	-	-	+	-	
	g. Wipes nose if given a tissue	-	-	-		
24-30	h. Dries hands	-	-	+	-	
30-36	i. Brushes teeth with assistance	+/	+/	+		
	j. Washes self with washcloth	-	-	-		

4-IV. Self-Help: Toileting

15-18	a. Indicates need for soiled diaper or pants to be changed	-	-	-		
18-21	b. Cooperates with diaper changing	+	+	+		
21-24	c. Stays dry for 2- to 3-hour periods during the day	+/	+/	+	-	
24-30	d. Urinates when placed on toilet	-	-	-		
	e. Has bowel movement when placed on toilet	-	-	-		
30-36	f. Usually indicates need to toilet (rarely has bowel accidents)	-	-	-		
	g. Uses toilet by self, except for cleaning after bowel movement	-	-	-		

Cognition

5. Attention & Memory: Visual/Spatial

0-3	a. Visually fixates for at least 3 seconds	+	+	+		
	b. Visually tracks object horizontally (from side to side)	+	+	+		
	c. Visually tracks object vertically (from head to stomach)	+	+	+		
	d. Visually tracks object in a circle	+	+	+		
	e. Gaze lingers where object or person disappears	+	+	+		
	f. Shows anticipation of regularly occurring events in everyday care	+	+	+		
3-6	g. Pulls cloth from face	+	+	+		
	h. Pulls cloth from caregiver's face	+	+	+		
	i. Retrieves object partially hidden under a cover	+	+	+		
	j. Anticipates frequently occurring events in familiar games after two or three trials	+	+	+		
6-9	k. Anticipates frequently occurring events in familiar games on first trial	+	+	+		
	l. Retrieves object fully hidden under a cover	+	+	+		
	m. Finds toy hidden under one of two covers, alternately	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>dez 08</u>	Date: <u>fev 09</u>	Date: <u>mar 09</u>	Date: _____	Notes:
9-12	n. Finds toy hidden under three superimposed covers	+	+	+		
	o. Finds toy after seeing it covered and removed in two places and left covered in a third	+	+	+		
	p. Finds toy under (or in) one of two containers after containers are reversed	+	+	+		
	q. Remembers location of objects that are put down for a few minutes	+	+	+		
12-15	r. While sitting on a caregiver's lap, attends to picture book for at least 5 minutes, patting the pictures or otherwise indicating interest	-	-	+ -		
	s. Reacts to a change in familiar game and/or reacts when objects vanish or do not function in usual ways	-	-	+ -		
15-18	t. Finds object after it is covered in two places and has not seen where it was left	+	+	+		
	u. Finds object after seeing it covered in three places and has not seen where it was left (systematic search)	+	+	+		
	v. Recognizes familiar toys, people (in addition to family members and regular caregivers), and places	+	+	+		
18-21	w. Recognizes own and others' clothing, toys, and personal belongings	-	-	-		
	x. Retrieves own toys from usual locations	+	+	+		
	y. Retrieves household (or classroom) objects from usual locations on request (signed or spoken)	+	+	+		
	z. Puts away objects in correct places and notices when they are not in the correct place	-	-	-		
21-24	aa. Acts out parts of rhymes or songs independently	+/-	+/-	+ -		
24-30	bb. Points to hand that is hiding a toy (both when toy remains in that hand and when toy is transferred to the other hand, out of sight)	+	+	+		
	cc. Recognizes the covers of several books and labels them	+/-	+/-	+ -		
	dd. Recognizes familiar signs	+	+	+		
	ee. Identifies (points to) object or picture shown briefly and shown again in an array of three	-	-	+ -		
	ff. Identifies (points to) object or picture shown briefly and shown again in an array of four	-	-	-		
30-36	gg. Tells the name of object or picture shown briefly in a group of two and then hidden	-	-	-		
	hh. Remembers incidental information	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Mar 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date:	Notes:
6-I. Visual Perception: Blocks & Puzzles						
12-15	a. Places large round form in form board	+	+	+		
15-18	b. Places large square form in form board	+	+	+		
	c. Imitates building a chair with blocks	-	-	-		
	d. Places round and square forms in form board when they are simultaneously presented	+	+	+		
18-21	e. Places large triangular form in form board	+	+	+		
21-24	f. Places round, square, and triangular forms in form board when they are simultaneously presented	+	+	+		
	g. Completes simple puzzles	+	+	+		
	h. Places correct forms in shape sorter	+	+	+		
24-30	i. Places round, square, and triangular forms in reversed form board	+	+	+		
	j. Imitates block train	-	-	-		
30-36	k. Puts together two-piece puzzles	+	+	+		
	l. Imitates block building	-	-	+/-		
	m. Imitates block bridge	-	-	+/-		
	n. Puts together puzzle with four or five interconnected pieces	+	+	+		
6-II. Visual Perception: Matching & Sorting						
24-30	a. Sorts by size (big and little)	-	-	-		
	b. Matches primary colors	+	+	+		
	c. Sorts by shape	-	-	-		
30-36	d. Sorts by two characteristics	-	-	-		
7. Functional Use of Objects & Symbolic Play						
0-3	a. Moves hand to mouth	+	+	+		
	b. Explores objects with mouth	+	+	+		
3-6	c. Plays with (e.g., shakes, bangs) toys placed in hand	+	+	+		
	d. Commonly performs four or more activities with objects	+	+	+		
	e. Responds differently to a different toy in a group of similar toys	-	-	+/-		
6-9	f. Demonstrates appropriate activities with toys that have obviously different properties	-	+	+		
	g. Combines two objects in a functional manner	-	-	+/-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02-08-08	Date: 10-10-08	Date: 10-10-08	Date:	Notes:
9-12	h. Orients materials appropriately (e.g., turns cup right side up, places cars on wheels)	+/-	+/-	+ -		
	i. Manipulates books by looking, patting, pointing, or turning pages (may use as a hinge)	+	+	+		
12-15	j. Plays spontaneously with a variety of objects, demonstrating their functions	+/-	+/-	+ -		
15-18	k. Experiments with unfamiliar objects to determine their functions	+/-	+/-	+ -		
18-21	l. Spontaneously engages in adult activities with props	-	+/-	+/-		
21-24	m. Engages in adult role play (e.g., cooks, hammers, talks on play telephone)	-	-	+ -		
	n. Pretends that objects are something other than what they are (e.g., blocks are food)	-	-	-		
24-30	o. Talks to dolls or animals and/or makes them interact with one another	-	-	-		
30-36	p. Assumes different roles in fantasy play	-	-	-		
	q. Represents more complex events in play	-	-	-		
	r. Uses different voices for different people in play	-	-	-		
8. Problem Solving/Reasoning						
0-3	a. Shifts attention (i.e., visual fixation, body orientation) from one object to another	+	+	+		
	b. Looks for or reaches toward objects within sight that touch the body	+	+	+		
	c. Repeats activities that produce interesting results	+	+	+		
3-6	d. Plays with toys placed in hands	+	+	+		
	e. Persists in efforts to obtain an object or create an effect	+	+	+		
	f. Repeats activities that elicit interesting reactions from others	+/-	+/-	+ -		
6-9	g. Looks for or reaches toward objects that make a noise while falling from view	+	+	+		
	h. Looks for or reaches toward objects that fall quietly from view	+	+	+		
	i. Looks or moves in correct direction for objects that fall and roll or bounce to a new location	+	+	+		
	j. Overcomes obstacles to get toys	+	+	+		
	k. Plays with a variety of toys to produce effects	+ -	+ -	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08/10	Date: 10/10/10	Date: 11/11/10	Date:	Notes:
9-12	l. Increases rate of usual activity with toy when it stops working or tries another activity to make toy work	+	+	+		
	m. Retrieves toys from container when they have been dropped through a hole in the top of container	+	+	+		
12-15	n. Reaches object from behind a barrier	+	+	+		
	o. Pulls string to get object from behind a barrier	+	+	+		
	p. Moves self around a barrier to get object	+	+	+		
15-18	q. Uses adults to solve problems	+	+	+		
	r. Solves simple problems without adult assistance	+	+	+		
18-21	s. Retrieves familiar objects from usual locations in another room on request	-	-	+		
	t. Puts away objects in correct places	-	-	+		
21-24	u. Uses tools to solve problems	-	-	-		
	v. Independently plays with toys that require pushing buttons, pulling strings, and/or operating switches to get effects	+	+	+		
24-30	w. Experiments with cause and effect when playing	+	+	+		
	x. Independently nests four containers, or stacks rings or blocks of graduated sizes	+	+	+		
	y. Comments that something is not working when expected effects are not produced	-	-	+		
30-36	z. Independently explores objects to determine their functions and/or shows other people how they work	-	-	-		
	aa. Answers at least one "why do" question correctly	-	-	-		
9. Number Concepts						
21-24	a. Understands "more" as an addition to some existing amount	-	-	-		
24-30	b. Selects "just one"	-	-	-		
	c. Points and recites at least three numbers in correct sequence when asked to count objects	-	-	-		
30-36	d. Correctly answers "how many" for one and two objects	-	-	-		
	e. Gives/selects two and three objects	-	-	-		
	f. Follows instructions including "all," "none," and "not any"	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: _____	Notes:
Cognition/Communication						
10. Concepts/Vocabulary: Receptive						
9-12	a. Points to three objects or people on request	-	-	+/-		
	b. Shows shoes, other clothing, or object on request	-	-	-		
12-15	c. Points to most common objects on request	-	-	-		
15-18	d. Points to three pictures of animals or objects on request	-	-	+/-		
	e. Points to three body parts on request	-	-	-		
18-21	f. Sorts objects/pictures into simple categories (e.g., dogs, cats, houses, chairs) when given an example	-	-	-		
	g. Follows directions to indicate an understanding of "you," "me," "your," and "my"	-	-	-		
	h. Points to 15 or more pictures of animals and/or common objects on request	-	-	-		
	i. Points to five body parts on request	-	-	-		
21-24	j. Selects "big" and "little" when given a choice between two objects/pictures	-	-	-		
	k. Selects examples of two or more inclusive categories (e.g., animals, toys, food)	-	-	-		
	l. Points to or shows three or more of the following: tongue, chin, neck, shoulder, knee, elbow, ankle	-	-	-		
24-30	m. Selects pictures of actions (e.g., eating)	-	-	-		
	n. Follows directions including "in," "out," "on," and "off"	-	-	-		
	o. Selects a similar object/picture when shown a sample and asked to find "another one"	-	-	-		
	p. Selects objects/pictures that are "the same" or "like this"	+/-	+	+		
	q. Selects "biggest" and "littlest" (or "smallest") from a group of three objects/pictures	-	-	-		
30-36	r. Selects objects/pictures to indicate an understanding of at least two relative concepts or comparisons	-	-	-		
	s. Points to five or more colors on request	-	-	-		
	t. Selects objects and pictures to indicate which are square and which are round	-	-	-		
	u. Selects objects by usage	-	-	-		
	v. Understands part-whole relationships (e.g., the tail of the dog)	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attemeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>2022-09-01</u>	Date: <u>2022-09-01</u>	Date: <u>2022-09-01</u>	Date: <u>2022-09-01</u>	Notes:
11. Concepts/Vocabulary: Expressive						
6-9	a. Vocalizes repetitive consonant-vowel combinations	+	+	+		
9-12	b. Uses two or more gestures associated with verbal concepts (e.g., "all gone," "so big," "more," "bye-bye")	-	-	-		
	c. Uses one or more exclamations	-	-	-		
12-15	d. Uses two or more words to label objects or to name people	-	-	-		
	e. Says "bye-bye" (or equivalent) at appropriate times	-	-	-		
15-18	f. Uses seven or more words to label objects or people	-	-	-		
	g. Labels two or more pictures	-	-	-		
18-21	h. Appropriately uses 15 or more words	-	-	-		
	i. Meaningfully says "no"	-	-	-		
21-24	j. Names most common objects	-	-	-		
	k. Names objects touched or handled but not seen	-	-	-		
24-30	l. Names six or more pictures of common objects	-	-	-		
	m. Uses at least 50 different words	-	-	-		
	n. Names eight or more line drawings of common objects	-	-	-		
	o. Uses "other" or "another" to refer to additional or similar objects	-	-	-		
30-36	p. Names most pictures and line drawings of familiar objects	-	-	-		
	q. Listens carefully to new words (may ask for repetition)	-	-	-		
	r. Repeats new words to self	-	-	-		
12. Attention & Memory: Auditory						
0-3	a. Quiets when presented with noise	+	+	+		
	b. Visually searches for sound	+	+	+		
	c. Turns head and searches for or reaches toward sound at ear level while on back	+	+	+		
3-6	d. Turns head or reaches toward sound at ear level while sitting	+	+	+		
	e. Turns head toward sound and looks or reaches directly when sound is at shoulder level	+	+	+		
	f. Responds differently to a new sound	+	+	+		
	g. Looks or reaches directly toward a noisemaker when sound is to the side at waist level	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a
inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: _____	Notes:
6-9	h. Turns head back and forth or reaches to either side for two sounds	+	+	+		
	i. Anticipates frequently occurring events in familiar games involving sounds after two or three trials	+	+	+		
9-12	j. Anticipates frequently occurring events in familiar games involving sounds on first trial	-	+	+		
12-15	k. Actively searches for source of sound when sound is not visible	+	+	+		
15-18	l. Shows recognition of a few familiar sounds	+	+	+		
	m. Makes sounds associated with pictures or objects	+	+	+		
18-21	n. Attends to stories, repeating words and/or sounds	-	-	+-		
	o. Matches objects to their sounds	-	-	-		
21-24	p. Identifies objects, people, and events by their sounds	-	-	-		
	q. Anticipates parts of rhymes or songs	+	+	+		
24-30	r. Joins in saying nursery rhymes (repeats parts of them)	+	+	+		
	s. Says or sings at least two nursery rhymes or songs in a group with an adult	+	+	+		
30-36	t. Independently says or acts out parts of rhymes or songs	+	+	+		
	u. Notices and reacts to changes in familiar rhymes, songs, or stories	-	-	-		

Communication

13. Verbal Comprehension

0-3	a. Appropriately reacts to tone of voice and/or some facial expressions	-	+/	+-		
3-6	b. Turns to the direction from which name is being called	-	-	-		
	c. Stops activity when name is called	-	-	-		
6-9	d. Does previously learned task on verbal or gestural cue	-	+	+		
	e. Responds with correct gestures to "up" and "bye-bye"	-	-	+-		
	f. Responds to "no" (briefly stops activity)	-	+/	+-		
9-12	g. Responds to "give me" (spoken or signed)	+	+	+		
12-15	h. Follows two or more simple commands (one object, one action), spoken or signed	-	+	+		
	i. Appropriately indicates "yes" or "no" in response to questions	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>02.08.09</u>	Date: <u>10.09.09</u>	Date: <u>11.09.09</u>	Date: _____	Notes:
15-18	j. Retrieves objects within view on verbal or signed request	-	+/-	+/-		
18-21	k. Understands "look"	+/-	+/-	+/-		
21-24	l. Understands words used to inhibit actions (e.g., "wait," "stop," "get down," "my turn")	+/-	+/-	+/-		
	m. Follows commands in familiar contexts	-	+/-	+/-		
24-30	n. Follows two-part related commands in novel contexts	-	-	-		
30-36	o. Follows three-part commands (three objects and one action, three actions and one object, or three objects related by activity)	-	-	-		

14. Conversation Skills

0-3	a. Smiles to person who is talking and/or gesturing	+	+	+		
	b. Provides consistent signals for states of hunger, distress, and pleasure	+	+	+		
	c. Protests by vocalizing disapproval of actions and/or events	+	+	+		
	d. Vocalizes five or more consonant and vowel sounds	+	+	+		
	e. Laughs	+	+	+		
3-6	f. Repeats vocalizations and/or gestures that elicit reactions	+	+	+		
	g. Indicates interest in toy or object through eye gaze, reaching, or vocalization	+	+	+		
	h. Requests continued action of familiar toy, song, or activity by body movements, eye contact, and/or vocalizations	+	+	+		
	i. Waits for adult to take a turn	-	-	+/-		
	j. Begins to coordinate looking with listening	+	+	+		
	k. Makes requests by directing caregiver's attention	+	+	+		
6-9	l. Indicates "no more" and "I don't like this" by vocalization, turning, or pushing away	+	+	+		
	m. Notices and vocalizes when primary caregiver prepares to leave	+	+	+		
	n. Uses eye gaze to select another person as partner for a communication exchange	+	+	+		
	o. Changes pitch/volume to signify intensity of desires	+	+	+		
9-12	p. Raises arms to be picked up	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08/09	Date: 02/10/09	Date: 02/09/09	Date:	Notes:
	q. Indicates desire to "get down" or "get out" in some consistent fashion other than fussing or crying	+/-	+/-	+/-		
	r. Plays reciprocal games (e.g., Peek-a-boo, clapping, taking turns making sounds)	-	-	-		
12-15	s. Uses words or signs to express wants	+	+	+		
	t. Seeks adult's assistance in exploring the environment by vocalizing, pointing, or using other communicative signals	+	+	+		
15-18	u. Uses inflection patterns when vocalizing (or uses gestures as if signing)	+	+	+		
	v. Greets familiar people with an appropriate vocalization or sign	-	-	+/-		
	w. Directs caregiver to provide information through pointing, a questioning look, vocal inflection, and/or words	+/-	+/-	+/-		
18-21	x. Says (or signs) "no" to protest when something is taken away	-	+/-	+/-		
	y. Experiments with two-word utterances or two-sign gestures to achieve specific goals	-	-	-		
21-24	z. Spontaneously says (or signs) familiar greetings and farewells at appropriate times	-	-	-		
	aa. Says (or signs) "yes" and "no" to indicate desires or preferences	-	-	-		
	bb. Spontaneously uses words (or signs) in pretend play	-	-	-		
	cc. Uses words or signs to request actions	-	-	-		
	dd. Answers simple questions with a verbal response, gesture, or sign	-	-	-		
24-30	ee. Asks simple questions with a vocalization or gesture	-	-	-		
	ff. Asks yes/no questions with appropriate inflection	-	-	-		
	gg. Requests assistance	-	-	-		
	hh. Uses word or sign combinations to describe remote events	-	-	-		
30-36	ii. Comments on appearance or disappearance of objects or people	-	-	-		
	jj. Sustains conversation for several turns	-	-	-		
	kk. Reads books to others by making multiple-word utterances	-	-	-		
	ll. Responds appropriately to "where" and "why" questions	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Notes:
15. Grammatical Structure						
18-21	a. Uses inflection patterns in a sentence with one or two understandable words (or mixes recognizable signs with gestures)	-	-	-		
21-24	b. Uses two-word utterances to indicate possession and action (e.g., "Mommy's sock," "my doll," "eat cookie")	-	-	-		
24-30	c. Uses two-word utterances to indicate nonexistence and recurrence	-	-	-		
	d. Uses two-word utterances to indicate specificity and characteristics	-	-	-		
	e. Uses "-s" on the ends of some words to form plurals	-	-	-		
	f. Uses auxiliary verbs, usually shortened (e.g., "gonna," "wanna," "hafta")	-	-	-		
30-36	g. Uses "-ing" on verbs	-	-	-		
	h. Uses negative terms	-	-	-		
	i. Uses personal pronouns	-	-	-		
	j. Uses prepositional phrases	-	-	-		
	k. Uses three-word phrases to specify, to indicate rejection, and/or to describe	-	-	-		
16. Imitation: Vocal						
0-3	a. Quiets to voice	-	-	-		
	b. Looks at person who is talking	-	-	-		
3-6	c. Repeats sounds just made when imitated by caregiver	-	+/-	+/-		
	d. Shifts sounds (imitates sounds in repertoire when made by caregiver)	-	+/-	+/-		
	e. Imitates inflection	-	+/-	+/-		
6-9	f. Experiments with making own mouth move like that of an adult	-	-	-		
	g. Attempts to match new sounds	-	+/-	+/-		
9-12	h. Imitates familiar two-syllable words without syllable changes	-	-	-		
	i. Imitates familiar two-syllable words with syllable changes	-	-	-		
12-15	j. Imitates most novel one-syllable words	-	-	-		
	k. Imitates a variety of novel two-syllable words	-	-	-		
	l. Imitates familiar words overheard in conversation or from books	-	-	+/-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08/09	Date: 02/08/09	Date: 02/08/09	Date: 02/08/09	Notes:
15-18	m. Imitates the vocalizations others use for environmental sounds	-	-	+	-	
18-21	n. Imitates two-word phrases or sentences	-	-	-	-	
21-24	o. Imitates three-syllable words (or two-word phrases containing three syllables)	-	-	-	-	
24-30	p. Repeats novel two-word or two-number sequence	-	-	-	-	
30-36	q. Repeats three-word sentences	-	-	-	-	

Fine Motor

17. Imitation: Motor

0-3	a. Looks at caregiver and makes facial movements when caregiver is talking or making noises	-	+	+	-	
3-6	b. Continues movement if it is imitated by caregiver	-	-	-	-	
	c. Imitates an activity in repertoire after observing caregiver doing that activity	-	+	+	-	
6-9	d. Imitates unfamiliar movements	-	-	+	-	
9-12	e. Imitates simple gestures, such as signaling "bye-bye" or "no"	-	-	+	-	
	f. Imitates frequently observed actions with objects (e.g., stirs with spoon)	-	+	+	-	
12-15	g. Imitates actions related to the function of objects	-	+	+	-	
	h. Imitates gestures or signs caregiver commonly uses	-	-	+	-	
15-18	i. Imitates activities involving a combination of objects or two actions with one object	-	-	-	-	
	j. Imitates activities involving a combination of objects several hours after observing actions	-	-	-	-	
18-21	k. Incorporates sequence of imitated adult activities into solitary play	-	-	-	-	
21-24	l. Attempts to solve problems (including activating toys) by imitating adult actions	-	-	-	-	
24-30	m. Imitates postures or actions that do not involve props	-	-	-	-	
30-36	n. Imitates sequence of two unrelated motor acts	-	-	-	-	

18. Grasp & Manipulation

0-3	a. Actively moves arm after seeing or hearing an object	+	+	+	-	
	b. Looks to one side at hand or toy	+	+	+	-	
	c. Brings toy and hand into visual field and looks at them when toy is placed in hand	+	+	+	-	

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Feb 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date:	Notes:
3-6	d. Watches hands at midline (actively moves and watches results)	+	+	+		
	e. Bats at object at chest level	+	+	+		
	f. Grasps object that is placed in hand (i.e., not reflexive grasp)	+	+	+		
	g. Reaches out and grasps objects near body	+	+	+		
	h. Displays extended reach and grasp	+	+	+		
6-9	i. Rakes and scoops small objects (i.e., fingers against palm)	+	+	+		
	j. Reaches out for toys and picks them up when toys are in visual field	+	+	+		
	k. Manipulates objects with hands and fingers	+	+	+		
	l. Releases one object to take another	+	+	+		
	m. Grasps an object, using thumb against index and middle fingers	+	+	+		
9-12	n. Uses inferior pincer grasp (i.e., thumb against side of index finger)	+	+	+		
	o. Uses index finger to poke	+	+	+		
	p. Uses neat pincer grasp (i.e., thumb against tip of index finger)	+	+	+		
12-15	q. Removes objects from holders (e.g., rings from post, pegs from holes)	+	+	+		
	r. Releases objects into container	+	+	+		
	s. Imitates building two-block tower	-	-	+		
15-18	t. Grasps two small objects with one hand	+	+	+		
	u. Places round pegs in holes	+	+	+		
18-21	v. Imitates building three- to four-block tower	-	-	+		
	w. Pokes or plays with play dough	+	+	+		
21-24	x. Turns pages one at a time	+	+	+		
	y. Imitates building six- to eight-block tower	-	-	+/		
24-30	z. Turns doorknob with forearm rotation	-	-	+		
	aa. Puts small object through small hole in container	+	+	+		
30-36	bb. Builds tower of 8-10 blocks	-	-	+		
19. Bilateral Skills						
0-3	a. Raises both hands when object is presented (hands partially open)	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Feb 09</u>	Date: <u>Apr 09</u>	Date: _____	Notes:
3-6	b. Looks at or manipulates toy placed in hands at midline	+	+	+		
	c. Brings hands together at midline	+	+	+		
	d. Places both hands on toy at midline	+	+	+		
	e. Transfers objects from hand to hand	+	+	+		
	f. Glances from one toy to another when a toy is placed in each hand, or alternatively plays with the toys	+	+	+		
	g. Plays with own feet or toes	+	+	+		
6-9	h. Claps hands	+	+	+		
9-12	i. Uses both hands to perform the same action	+	+	+		
	j. Plays with toys at midline (one hand holds the toy and the other manipulates it)	+	+	+		
12-15	k. Pulls apart pop beads	+	+	+		
	l. Holds dowel in one hand and places ring over it	+	+	+		
15-18	m. Puts dowel through hole in piece of cardboard	+	+	+		
	n. Unwraps edible item or other small object	-	-	-		
18-21	o. Unscrews small lids	-	-	-		
21-24	p. Puts loose pop beads together	-	-	-		
	q. Strings three large beads	-	-	-		
24-30	r. Demonstrates hand preference (typically in eating)	+	+	+		
30-36	s. Unbuttons large buttons	+/-	+/-	+/-		
	t. Strings small beads	-	-	-		
	u. Screws on lids	-	-	-		
20. Tool Use						
9-12	a. Pulls string to obtain object or make effect	+	+	+		
12-15	b. Hits drum with stick	+	+	+		
15-18	c. Uses stick to obtain object	+	+	+		
18-21	d. Uses hammer to pound in balls	+	+	+		
21-24	e. Uses mallet to play xylophone keys	+	+	+		
24-30	f. Holds bowl and stirs	+	+	+		
	g. Uses hammer to pound pegs in pounding bench	+	+	+		
30-36	h. Transfers material with spoon	+	+	+		
	i. Spreads with knife	-	-	+/-		
	j. Cuts with edge of fork	-	-	-		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>Dec 08</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: <u>Nov 09</u>	Date: _____	Notes:
21. Visual-Motor Skills						
12-15	a. Marks paper with writing implement	+	+	+		
15-18	b. Scribbles spontaneously	-	+/-	+/-		
18-21	c. Fingerpaints with whole hand	+	+	+		
21-24	d. Imitates vertical stroke	-	+/-	+/-		
	e. Imitates shifting from scribble to stroke and back	-	-	-		
24-30	f. Imitates horizontal stroke	-	+/-	+/-		
	g. Pretends to write	-	-	-		
30-36	h. Copies a circle with a circular scribble	-	-	-		
	i. Snips with scissors	-	-	+		
	j. Makes continuous cuts across paper	-	-	-		
Gross Motor						
22-I. Upright: Posture & Locomotion						
0-3	a. Holds head steady when held	+	+	+		
3-6	b. Holds trunk steady when held at hips	+	+	+		
6-9	c. Moves to sitting position from stomach or all-fours position	+	+	+		
	d. Sits alone	+	+	+		
9-12	e. Pulls self to standing position	+	+	+		
	f. Steps sideways holding a support	+	+	+		
	g. Stoops to pick up toy while holding a support	+	+	+		
	h. Removes hands from support and stands independently	+	+	+		
	i. Takes independent steps	+	+	+		
12-15	j. Moves from hands and knees to hands and feet to standing	+	+	+		
	k. Squats down to retrieve object	+	+	+		
15-18	l. Walks sideways	+	+	+		
	m. Walks backward at least 5 feet	+	+	+		
	n. Walks up three stairs, same-step foot placement, with rail	+	+	+		
	o. Walks down three stairs, same-step foot placement, with rail	+	+	+		
18-21	p. Maintains a squatting position in play	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Maria Emanuel Loura Macedo - PECS- Instrumento de Comunicação e Interação social para a inclusão da criança Portadora do Espectro do Autismo

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08	Date: 14/09	Date: 16/09	Date:	Notes:
	q. Runs stiffly	+	+	+		
	r. Jumps on floor	+	+	+		
	s. Walks up three stairs, same-step foot placement, without rail	+/-	+/-	+		
21-24	t. Jumps off stair		-	+/-		
24-30	u. Walks backward 10 feet	-	-	+		
	v. Walks on all types of surfaces without falling	+	+	+		
	w. Uses heel-toe pattern (arms free to carry objects)	+/-				Não avaliado (5/09 e 11/09)
	x. Takes three to four steps on tiptoes	-		+/-		
	y. Runs at least 10 feet without falling	+	+	+		
	z. Jumps down from 8-inch height (one foot leading)	-	-	+/-		
	aa. Walks up three stairs, alternate pattern, with rail	-	+	+		
30-36	bb. Walks at least 20 feet on tiptoes	-	-	-		
	cc. Avoids obstacles when running	+/-	+/-	+		
	dd. Walks up three stairs, alternate pattern, without rail	-	+/-	+		
	ee. Walks down three stairs, same-step foot placement, without rail	-	+/-	+		
	ff. Jumps over 2-inch hurdle	-	-			Não avaliado (11/09)
	gg. Jumps down from 16-inch to 18-inch height (one foot leading)	-	-			"
	hh. Broad jumps 4 inches to 14 inches	-	-			"
22-II. Upright: Balance						
15-18	a. Stands on one foot while hands are held	+	+	+		
18-21	b. Lifts one leg momentarily	+	+	+		
21-24	c. Rises onto tiptoes momentarily	+	+	+		
	d. Stands on one leg with stable posture (1-2 seconds)	-				Não avaliado (5/09, 13/09)
24-30	e. Stands sideways with both feet on balance beam with stable posture	-				"
	f. Walks 5 feet on balance beam with one foot on the balance beam and the other on the floor	-				"
	g. Walks along 10-foot line, following the general direction of the line	+/-				"
30-36	h. Stands with stable posture on one leg with hands on hips and opposite knee bent (1-2 seconds)	-				"
	i. Walks three steps on balance beam and maintains balance	-				"

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: <u>02/08/09</u>	Date: <u>16/09/09</u>	Date: <u>16/09/09</u>	Date: _____	Notes:
	j. Walks along 10-foot line, keeping feet on the line and maintaining balance	+	-	-		
22-III. Upright: Ball Play						
15-18	a. Rolls ball back and forth with an adult	+	+	+		
	b. Tries to kick ball	+	+	+		
	c. Hurls ball 3 feet	+	+	+		
18-21	d. Kicks ball 3 feet	+	+	+		
21-24	e. Throws 8-inch ball to an adult who is 5 feet away	+/-	+/-	+/-		
24-30	f. Throws 3-inch ball to an adult who is 7 feet away	-	-	-		
	g. Throws 3-inch ball to an adult who is 9 feet away	-	-	-		
30-36	h. Catches 8-inch ball with arms in front of body from an adult who is 5 feet away	-	-	-		
	i. Kicks ball 4-6 feet	+/-	+/-	+/-		
22-IV. Upright: Outdoor Play						
12-15	a. Explores play area with supervision	+	+	+		
15-18	b. Enjoys swinging and sliding	+	+	+		
18-21	c. Climbs on low equipment	+	+	+		
21-24	d. Climbs slanted ladder	+	+	+		
	e. Uses slide independently	+	+	+		
24-30	f. Runs on playground, pausing at surface changes	+	+	+		
	g. Climbs on low jungle gym bars and will drop several inches to the ground	-	-	+		
	h. Climbs vertical ladders	-	-	+/-		
30-36	i. Walks on movable surfaces using some hand support	+	+	+		
23. Prone (on Stomach)						
0-3	a. Lifts head, freeing nose (arms and legs flexed)	+	+	+		
	b. Lifts head to 45-degree angle (arms and legs partially flexed)	+	+	+		
3-6	c. Extends head, arms, trunk, and legs in prone position	+	+	+		
	d. Bears weight on elbows in prone position	+	+	+		
	e. Rolls from stomach to back	+	+	+		
	f. Reaches while supported on one elbow	+	+	+		
	g. Supports self on hands with arms extended and head at 90 degrees	+	+	+		

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Age (months)	Curriculum Sequences	Date: 02/08/09	Date: 16/08/09	Date: 16/08/09	Date: _____	Notes:
6-9	h. Pivots in prone position	+	+	+		
	i. Pulls forward in prone position	+	+	+		
	j. Pulls self to hands and knees	+	+	+		
	k. Rocks forward and backward while on hands and knees	+	+	+		
	l. Plays with toys in asymmetrical half-sitting position	+	+	+		
9-12	m. Moves forward (creeps) while on hands and knees	+	+	+		
	n. Raises one hand high while on hands and knees	+	+	+		
12-15	o. Creeps up stairs	+	+	+		
	p. Creeps down stairs, backwards	+	+	+		
24. Supine (on Back)						
0-3	a. Turns head from side to side in response to auditory or visual stimuli	+	+	+		
	b. Bends and straightens arms and legs	+	+	+		
	c. Brings hands to mouth	+	+	+		
	d. Maintains head in midline position while supine	+	+	+		
3-6	e. Reaches out with arm while supine	+	+	+		
	f. Holds feet in air for play	+	+	+		
	g. Rolls from back to stomach	+	+	+		

DEVELOPMENTAL PROGRESS CHART

Dates
 1. Dezembro 2008 Child: _____
 2. Maio 2009 Interventionist: _____
 3. Novembro 2009
 4. _____

Curriculum Sequence		0-3 Months			3-6 Months			6-9 Months			9-12 Months			12-15 Months							
PERSONAL-SOCIAL	1. Self-Regulation & Responsibility	a	b	c	d			e			f			g	h						
	2. Interpersonal Skills	a	b	c	d			e	f	g	h	i	j	k	l	m					
	3. Self-Concept										a			b	c						
	4-I. Self Help: Eating	a	b		c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m						
	4-II. Self-Help: Dressing										a			b	c						
	4-III. Self-Help: Grooming							a			b			c							
4-IV. Self-Help: Toileting																					
COGNITION	5. Attention & Memory: Visual/Spatial	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	
	6-I. Visual Perception: Blocks & Puzzles																a				
	6-II. Visual Perception: Matching & Sorting	a			b		c	d	e	f		g	h		i	j					
	7. Functional Use of Objects & Symbolic Play	a			b		c	d	e	f	g		h	i	j	k	l	m	n	o	p
	8. Problem Solving/Reasoning	a	b	c	d	e	f	g		h	i	j	k	l	m	n	o	p			
	9. Number Concepts																				
COMMUNICATION	10. Concepts/Vocabulary: Receptive										a		b	c							
	11. Concepts/Vocabulary: Expressive							a			b	c	d	e							
	12. Attention & Memory: Auditory	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		k								
	13. Verbal Comprehension	a			b		c	d	e	f	g		h		i						
	14. Conversation Skills	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p				
	15. Grammatical Structure																				
FINE MOTOR	16. Imitation: Vocal	a	b		c	d	e	f		g	h		i	j	k	l					
	17. Imitation: Motor	a			b		c	d		e		f	g		h						
	18. Grasp & Manipulation	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
	19. Bilateral Skills	a			b		c	d	e	f	g	h		i		j	k	l			
	20. Tool Use										a			b							
	21. Visual-Motor Skills													a							
GROSS MOTOR	22-I. Upright: Posture & Locomotion	a			b			c		d	e		f	g	h	i	j	k			
	22-II. Upright: Balance																				
	22-III. Upright: Ball Play																				
	22-IV. Upright: Outdoor Play													a							
	23. Prone (on Stomach)	a	b		c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p			
	24. Supine (on Back)	a	b	c	d	e	f	g													

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Curriculum Sequence		15–18 Months			18–21 Months			21–24 Months			24–30 Months			30–36 Months		
PERSONAL-SOCIAL	1. Self-Regulation & Responsibility				j			l			m			n		
	2. Interpersonal Skills	n	o	p	q	t	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb
	3. Self-Concept	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
	4-I. Self Help: Eating	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd
	4-II. Self-Help: Dressing	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
COGNITION	4-III. Self-Help: Grooming	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
	4-IV. Self-Help: Toileting	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	5. Attention & Memory: Visual/Spatial	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg	hh
	6-I. Visual Perception: Blocks & Puzzles	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
	6-II. Visual Perception: Matching & Sorting	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y
COGNITION	7. Functional Use of Objects & Symbolic Play	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee
	8. Problem Solving/Reasoning	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	9. Number Concepts	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
	10. Concepts/Vocabulary: Receptive	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
	11. Concepts/Vocabulary: Expressive	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
COMMUNICATION	12. Attention & Memory: Auditory	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x
	13. Verbal Comprehension	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg	hh	ii
	14. Conversation Skills	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa
	15. Grammatical Structure	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w
	16. Imitation: Vocal	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w
FINE MOTOR	17. Imitation: Motor	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg	hh	ii
	18. Grasp & Manipulation	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa
	19. Bilateral Skills	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q
	20. Tool Use	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
	21. Visual-Motor Skills	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
GROSS MOTOR	22-I. Upright: Posture & Locomotion	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	22-II. Upright: Balance	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	22-III. Upright: Ball Play	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	22-IV. Upright: Outdoor Play	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
	23. Prone (on Stomach)															
	24. Supine (on Back)															

The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs, Third Edition, by Nancy M. Johnson-Martin, Susan M. Attermeier, & Bonnie J. Hacker. © 2004 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.

Anexo 2

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Casa-de-Banho

Sd: “Vamos à Casa-de-Banho”	Materiais: Casa-de-Banho	Sr+ schedule: Reforço Social no final da actividade	Estratégia de Ajuda:		Correcção de Erro:						
Formato da Lição: TA			Menor para maior			Backstep to last Independent step (retroceder ao passo Independente)					
Fevereiro											
Passos	Data =>	7/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	1/11	1/03
1. Ir até à Casa-de-Banho		+	+	+	+	+	+	+	+		+
2. Abrir a porta da casa-de-banho		Pph	Pph	Pph	+	+	Pph	Pph	Pph		+
3. Entrar na casa-de-banho		+	+	+	+	+	+	+	+		+
4. Fechar a porta		Pph	Pph	Pph	Pph	+	+	Pph	+		+
5. Desabotoar calças		Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Pph		Ph
6. Abrir Fecho das calças		+	+	+	+	+	+	+	+		+
7. Puxar calças para baixo		+	+	+	+	+	+	+	+		+
8. Sentar-se/ Ficar em pé		+	+	+	+	+	+	+	+		+
9. Limpar-se (se for adequado)		Pph	Pph	Pph	Pph	/	/	Pph	Pph		Pph
10. Puxar as calças para cima		+	+	+	+	+	+	+	+		+
11. Puxar o fecho		+	+	+	+	+	+	+	+		+
12. Abotoar		Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph
13. Puxar o autoclismo		+	+	+	+	+	+	+	+		+
14. Dirigir-se para o lavatório		+	+	+	+	+	+	+	+		+
15. Colocar o sabonete		Pph	Pph	+	+	+	+	+	+		Pph
16. Abrir a torneira		+	+	+	+	+	+	+	+		+
17. Esfregar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	+	Pph	Pph	+		+
18. Enxaguar as mãos		Pph	Pph	+	Pph	+	Pph	Pph	Pph		+
19. Fechar a torneira		+	+	+	+	+	+	+	+		+
20. Ir até à toalha		+	+	+	+	+	+	+	+		+
21. Limpar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph
22. Abrir a porta		Pph	Pph	Pph	Pph	+	Pph	Pph	Pph		+
23. Sair da casa-de-banho		+	+	+	+	+	+	+	+		+
24. Fechar a porta		Pph	Pph	Pph	Pph	+	+	Pph	+		+

Ph - Ajuda Física total

Pph - Ajuda Física parcial

G - Ajuda Gestual

Pos - Ajuda Posicional

+

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Casa-de-Banho

Sd: “Vamos à Casa-de-Banho”	Materiais: Casa-de-Banho	Sr+ schedule: Reforço Social no final da actividade	Estratégia de Ajuda: Menor para maior		Correcção de Erro: Backstep to last Independent step (retroceder ao passo Independente)						
Formato da Lição: TA											
Passos	Data =>	2/03	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	23/03	11/11	12/04	13/04
1. Ir até à Casa-de-Banho		+	+	+	+	+	+	+		+	+
2. Abrir a porta da casa-de-banho		Pph	Pph	Pph	+	+	+	+		+	+
3. Entrar na casa-de-banho		+	+	+	+	+	+	+		+	+
4. Fechar a porta		Pph	Pph	Pph	G	+	+	+		+	+
5. Desabotoar calças		ph	ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph	Ph
6. Abrir Fecho das calças		+	+	+	+	+	/	+		+	+
7. Puxar calças para baixo		+	+	+	+	+	+	+		+	+
8. Sentar-se/ Ficar em pé		+	+	+	+	+	+	Pph		+	+
9. Limpar-se (se for adequado)		Pph	Pph	Pph	+	Pph	Ph	Pph		Pph	Pph
10. Puxar as calças para cima		+	+	+	+	+	+	+		+	+
11. Puxar o fecho		+	+	+	+	Pph	/	Pph		Pph	Pph
12. Abotoar		Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	/	Ph		Ph	Ph
13. Puxar o autoclismo		+	+	+	+	+	+	Pph		+	+
14. Dirigir-se para o lavatório		+	+	+	+	+	+	+		+	+
15. Colocar o sabonete		Pph	+	+	+	+	+	+		+	+
16. Abrir a torneira		+	+	+	+	+	+	Pph		Pph	Pph
17. Esfregar as mãos		+	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+		Pph	Pph
18. Enxaguar as mãos		+	+	+	+	+	+	+		+	+
19. Fechar a torneira		+	+	+	+	+	+	+		+	+
20. Ir até à toalha		+	+	+	+	+	+	+		+	+
21. Limpar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
22. Abrir a porta		Pph	Pph	+	+	+	+	+		+	+
23. Sair da casa-de-banho		+	+	+	+	+	+	+		+	+
24. Fechar a porta		+	+	+	+	+	+	+		+	+



Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Casa-de-Banho

Sd: "Vamos à Casa-de-Banho"	Materiais: Casa-de-Banho	Sr+ schedule: Reforço Social no final da actividade	Estratégia de Ajuda: Menor para maior	Correcção de Erro: Backstep to last Independent step (retroceder ao passo Independente)
Formato da Lição: TA				

Passos	Data =>	19/04	20/04	26/04	27/04	11/11	2/05	4/05	10/05	17/05	17/05
1. Ir até à Casa-de-Banho		+	+	+	+		+	+	+	+	+
2. Abrir a porta da casa-de-banho		+	+	+	+		+	+	+	+	+
3. Entrar na casa-de-banho		+	+	+	+		+	+	+	+	+
4. Fechar a porta		+	+	+	+		+	+	+	+	+
5. Desabotoar calças		ph	/	/	ph		ph	ph	ph	ph	ph
6. Abrir Fecho das calças		ph	/	/	+		+	+	ph	ph	ph
7. Puxar calças para baixo		+	+	+	+		+	+	+	+	+
8. Sentar-se/ Ficar em pé		+	+	+	+		+	+	+	+	+
9. Limpar-se (se for adequado)		+	+	+	ph		ph	ph	ph	ph	ph
10. Puxar as calças para cima		+	+	+	+		+	+	+	+	+
11. Puxar o fecho		ph	/	/	+		+	+	+	+	+
12. Abotoar		ph	/	/	ph		ph	ph	ph	ph	ph
13. Puxar o autoclismo		+	+	+	+		+	+	+	+	+
14. Dirigir-se para o lavatório		+	+	+	+		+	+	+	+	+
15. Colocar o sabonete		+	+	+	+		+	+	+	+	+
16. Abrir a torneira		+	+	+	+		+	+	+	+	+
17. Esfregar as mãos		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph	ph	ph
18. Enxaguar as mãos		+	+	ph	ph		+	+	ph	ph	ph
19. Fechar a torneira		+	+	+	+		+	+	+	+	+
20. Ir até à toalha		+	+	+	+		+	+	+	+	+
21. Limpar as mãos		ph	ph	ph	ph		ph	ph	+	ph	ph
22. Abrir a porta		+	+	+	+		+	+	+	+	+
23. Sair da casa-de-banho		+	+	+	+		+	+	+	+	+
24. Fechar a porta		+	+	+	+		+	+	+	+	+

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Casa-de-Banho

Sd: "Vamos à Casa-de-Banho"	Materiais: Casa-de-Banho	Sr+ schedule: Reforço Social no final da actividade	Estratégia de Ajuda: Menor para maior	Correcção de Erro: Backstep to last Independent step (retroceder ao passo Independente)
Formato da Lição: TA				

Passos	Data ⇒	18/05	11/11	8/06	14/06	15/06	21/06	11/11	12/07	13/7	26/7
1. Ir até à Casa-de-Banho		+		+	+	+	+		+	+	+
2. Abrir a porta da casa-de-banho		+		+	+	+	+		+	+	+
3. Entrar na casa-de-banho		+		+	+	+	+		+	+	+
4. Fechar a porta		+		+	+	+	+		+	+	+
5. Desabotoar calças		ph		/	ph	ph	ph		ph	ph	ph
6. Abrir Fecho das calças		ph		/	ph	ph	ph		ph	ph	ph
7. Puxar calças para baixo		+		+	+	+	+		+	+	+
8. Sentar-se/ Ficar em pé		+		+	+	+	+		+	+	+
9. Limpar-se (se for adequado)		ph		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph
10. Puxar as calças para cima		+		+	+	+	+		+	+	+
11. Puxar o fecho		ph		/	+	+	+		+	+	+
12. Abotoar		ph		/	ph	ph	ph		ph	ph	ph
13. Puxar o autoclismo		+		+	+	+	+		+	+	+
14. Dirigir-se para o lavatório		+		+	+	+	+		+	+	+
15. Colocar o sabonete		+		+	+	+	+		+	+	+
16. Abrir a torneira		+		+	+	+	+		+	+	+
17. Esfregar as mãos		ph		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph
18. Enxaguar as mãos		ph		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph
19. Fechar a torneira		+		+	+	+	+		+	+	+
20. Ir até à toalha		+		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph
21. Limpar as mãos		ph		ph	ph	ph	ph		ph	ph	ph
22. Abrir a porta		+		+	+	+	+		+	+	+
23. Sair da casa-de-banho		+		+	+	+	+		+	+	+
24. Fechar a porta		+		+	+	+	+		+	+	+

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Lavar as Mãos

Sd: "Vamos Lavar as Mãos"	Materiais: Casa-de-Banho	Sr+ schedule: Reforço Social no final da actividade	Estratégia de Ajuda: Menor para maior	Correcção de Erro: Backstep to last Independent step (retroceder ao passo Independente)
Formato da Lição: TA				

Notas:
NÃO USAR AJUDA GESTUAL!

Passos	Data =>	1/02	8/02	16/02	23/02	1/03	2/03	27/03	1/04	13/04
1. Dirigir-se para o lavatório		+	+	+	+	+	G	+		+
2. Colocar o sabonete		Pph	Pph	Pph	+	+	Pph	+		+
3. Abrir a torneira		+	+	+	+	+	+	+		Pph
4. Esfregar as mãos		Pph	Pph	+	+	+	+	Pph		Pph
5. Enxaguar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+		+
6. Fechar a torneira		+	+	+	+	+	+	+		+
7. Ir até à toalha / papel		+	+	+	+	+	+	+		+
8. Limpar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph
9. Deitar papel no lixo (se for adequado)		/	/	/	/	/	/	/	/	/

Passos	Data =>	19/04	26/04	1/05	10/05	17/05	15/06	21/06	13/07
1. Dirigir-se para o lavatório		+	+	+	+	+	+	+	+
2. Colocar o sabonete		+	+	+	+	+	+	+	+
3. Abrir a torneira		+	+	+	+	+	+	+	Pph
4. Esfregar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
5. Enxaguar as mãos		+	Pph	Pph	+	Pph	Pph	Pph	Pph
6. Fechar a torneira		+	+	+	+	+	+	+	
7. Ir até à toalha / papel		+	+	+	+	Pph	Pph	Pph	Pph
8. Limpar as mãos		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
9. Deitar papel no lixo (se for adequado)		/	/	/	/	/	/	/	/

Ph - Ajuda Física Total

Pph - Ajuda Física Parcial

G - Ajuda Gestual

Pps - Ajuda Posicional

+

- Independente

original

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Lavar os dentes

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Escova, pasta e copo	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor p/ maior	Correcção do erro: Backstep							
Passos	Data ⇒	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	11/03	1/03
1. Pegar na pasta dos dentes.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
2. Tirar a tampa/ abrir a pasta.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
3. Pegar na escova de dentes.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
4. Apertar a embalagem e colocar pasta na escova.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+	Pph	Pph		Pph
5. Pousar a embalagem de pasta.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
6. Levar a escova à boca.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
7. Escovar os dentes à frente.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph
8. Escovar os dentes superiores de trás.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph
9. Escovar os dentes inferiores de trás.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph
10. Enxaguar a boca e cuspir a pasta.		+/φ	+/φ	+/φ	+/φ	+/φ	+/φ	+/φ	+		+/φ
11. Enxaguar a escova.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
12. Fechar a pasta.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+		+
13. Arrumar a escova e a pasta, dentro do copo.		+	G	G	G	G	G	G	G		G
14. Limpar a boca.		+	+	+	+	+	+	+	+		+

Passos	Data =>	2/03	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	23/03	11/04	12/04	13/04
1. Pegar na pasta dos dentes.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
2. Tirar a tampa/ abrir a pasta.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
3. Pegar na escova de dentes.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
4. Apertar a embalagem e colocar pasta na escova.		Pph	Pph	Pph	Pph	ph	Pph	Pph		Pph	Pph
5. Pousar a embalagem de pasta.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
6. Levar a escova à boca.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
7. Escovar os dentes à frente.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph	ph
8. Escovar os dentes superiores de trás.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph	ph
9. Escovar os dentes inferiores de trás.		ph	ph	ph	ph	ph	ph	ph		ph	ph
10. Enxaguar a boca e cuspir a pasta.		+	+	+	+	+	+	+		+/φ	+/φ
11. Enxaguar a escova.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
12. Fechar a pasta.		+	+	+	Pph	+	+	+		+	+
13. Arrumar a escova e a pasta, dentro do copo.		G	+	G	G	G	G	G		+	+
14. Limpar a boca.		+	+	+	+	+	+	+		+	+

Original

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Lavar os dentes

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Escova, pasta e copo	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor p/ maior	Correcção do erro: Backstep							
Passos	Data ⇒	19/04	20/04	26/04	27/04	11/11	3/05	4/05	10/05	11/05	17/05
1. Pegar na pasta dos dentes.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
2. Tirar a tampa/ abrir a pasta.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
3. Pegar na escova de dentes.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
4. Apertar a embalagem e colocar pasta na escova.		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h	p/h	p/h
5. Pousar a embalagem de pasta.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
6. Levar a escova à boca.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
7. Escovar os dentes à frente.		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h	p/h	p/h
8. Escovar os dentes superiores de trás.		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h	p/h	p/h
9. Escovar os dentes inferiores de trás.		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h	p/h	p/h
10. Enxaguar a boca e cuspir a pasta.		+	+	+	+		+ / ∅	+	+	+	+
11. Enxaguar a escova.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
12. Fechar a pasta.		p/h	+	+	+		p/h	+	+	+	+
13. Arrumar a escova e a pasta, dentro do copo.		+	+	+	+		+	G	G	+	G
14. Limpar a boca.		+	+	+	+		+	+	+	+	+

Passos	Data ⇒	19/05	11/11	8/06	14/06	15/06	21/06	11/11	12/07	13/07	26/07
1. Pegar na pasta dos dentes.		+		+	+	+	+		+	+	+
2. Tirar a tampa/ abrir a pasta.		+		+	+	+	+		+	+	+
3. Pegar na escova de dentes.		+		+	+	+	+		+	+	+
4. Apertar a embalagem e colocar pasta na escova.		p/h		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h
5. Pousar a embalagem de pasta.		+		+	+	+	+		+	+	+
6. Levar a escova à boca.		+		+	+	+	+		+	+	+
7. Escovar os dentes à frente.		p/h		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h
8. Escovar os dentes superiores de trás.		p/h		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h
9. Escovar os dentes inferiores de trás.		p/h		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h
10. Enxaguar a boca e cuspir a pasta.		+ / φ		p/h / φ	p/h / φ	p/h / +	+ / φ		p/h / φ	p/h / φ	p/h / φ
11. Enxaguar a escova.		p/h		p/h	p/h	p/h	p/h		p/h	p/h	p/h
12. Fechar a pasta.		+		+	+	+	+		+	+	+
13. Arrumar a escova e a pasta, dentro do copo.		G		+	G	G	G		G	G	G
14. Limpar a boca.		+		+	+	+	+		+	G	+

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Tirar sapato (velcro)

Sd: Apresentação da instrução	Materiais:	Sr+ schedule:		Estratégia da ajuda:		Correcção do erro:					
	Calçado com velcro	Reforço social no final da actividade		Menor para maior		Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)					
Formato da lição: TA											
Passos	Data										
	Det	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	///	1/03
1. Flectir o corpo e agarrar no sapato com as duas mãos.		+	Pph	+	Pph	+	+	+	+		+
2. Com os dedos da mão dominante agarrar na ponta de uma fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
3. Puxar a fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
4. Com os dedos da mão dominante agarrar na ponta de outra fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
5. Puxar a fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
6. Agarrar no sapato com as duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	+	+	+	+		+
7. Tirar o sapato.		+	+	+	+	+	+	+	+		+

Passos	Data	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	///	1/03
1. Flectir o corpo e agarrar no sapato com as duas mãos.	Est	+	Pph	Pph	Pph	+	+	+	+		+
2. Com os dedos da mão dominante agarrar na ponta de uma fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
3. Puxar a fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
4. Com os dedos da mão dominante agarrar na ponta de outra fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
5. Puxar a fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
6. Agarrar no sapato com as duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+	+	+		+
7. Tirar o sapato.		+	+	+	+	+	+	+	+		+

Ph - Ajuda Física Total

Pph - Ajuda Posicional

Pph - Ajuda Física Parcial

+

G - Ajuda Gestual

+

Folha de registo - Task Analysis

Nome: _____

Lição: Calçar sapato (velcro)

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Sapato com velcro	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor para maior	Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)							
Formato da lição: TA											
Passos	Data Dr+	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	1/03	
1. Agarrar no sapato com as duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	+	+	+	+		+
3. Puxar a pala do sapato.		Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
5. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.		+	+	+	+	+	+	+	+		+
7. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+	+		+

1. Agarrar no sapato com as duas mãos.	Ph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+	Pph	+		+
3. Puxar a pala do sapato.	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.	+	+	+	+	+	+	+	+		+
5. Puxar a fita e colar.	+	+	+	+	+	+	+	+		+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.	+	+	+	+	+	+	+	+		+
7. Puxar a fita e colar.	+	+	+	+	+	+	+	+		+

Ph - Ajuda Física Total + - Independente
Pph - Ajuda Física

Folha de registo - Task Analysis

Nome: _____

Lição: Calçar sapato (velcro)

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Sapato com velcro	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor para maior	Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)							
Formato da lição: TA											
Passos	Data Dst	2/03	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	23/03	///	12/04	13/04
1. Agarrar no sapato com as duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
3. Puxar a pala do sapato.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
5. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
7. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+		+	+

Passos	Data	2/03	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	23/03	///	12/04	13/04
1. Agarrar no sapato com as duas mãos.	Esg	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
3. Puxar a pala do sapato.		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
5. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.		+	+	+	+	+	+	+		+	+
7. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+	+	+	+		+	+

Folha de registo - Task Analysis

Nome: _____

Lição: Calçar sapato (velcro)

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Sapato com velcro	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade		Estratégia da ajuda: Menor para maior		Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)					
Formato da lição: TA											
Passos	Data	19/04	20/04	26/04	27/04	11/11	3/05	4/05	10/05	17/05	17/05
1. Agarrar no sapato com as duas mãos.		Pph	+	Pph	+		+	+	+	+	+
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.		Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
3. Puxar a pala do sapato.		Ph	Ph	Ph	Pph		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
5. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.		+	+	+	+		+	+	+	+	+
7. Puxar a fita e colar.		+	+	+	+		+	+	+	+	+

1. Agarrar no sapato com as duas mãos.	Pph	Pph	Pph	Pph		+	+	+	+	+
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
3. Puxar a pala do sapato.	Ph	Ph	+	Ph		Pph	Pph	Pph	Pph	Pph
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.	+	+	+	+		+	+	+	+	+
5. Puxar a fita e colar.	+	+	+	+		+	+	+	+	+
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.	+	+	+	+		+	+	+	+	+
7. Puxar a fita e colar.	+	+	+	+		+	+	+	+	+

Folha de registo - Task Analysis

Nome: _____

Lição: Calçar sapato (velcro)

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Sapato com velcro	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade		Estratégia da ajuda: Menor para maior		Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)					
Formato da lição: TA											
Passos	Data	18/05	11/1	8/06	14/06	15/06					
1. Agarrar no sapato com as duas mãos.		+		+	+	+					
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.		+		+	+	+					
3. Puxar a pala do sapato.		+		+	+	+					
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.		+		+	+	+					
5. Puxar a fita e colar.		+		+	+	+					
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.		+		+	+	+					
7. Puxar a fita e colar.		+		+	+	+					

1. Agarrar no sapato com as duas mãos.											
2. Enfiar o pé dentro do sapato com ajuda das duas mãos.											
3. Puxar a pala do sapato.											
4. Com os dedos agarrar na ponta da fita.											
5. Puxar a fita e colar.											
6. Com os dedos agarrar na ponta da outra fita.											
7. Puxar a fita e colar.											

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Vestir/ despir casaco

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Casaco	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor para maior	Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)
Formato da lição: TA				

Passos	Data	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	///	1/03
1. Desapertar os botões/ abrir fecho		+	+	+	+	+	+	+	+		+
2. Despir uma manga		+	+	+	+	+	+	+	+		+
3. Despir outra manga		+	+	+	+	+	+	+	+		+
4. Tirar o casaco		+	+	+	+	+	+	+	+		+
5. Pendurar o casaco		Pph	G	G	G	G	G	+	+		+

1. Ir buscar o casaco	+	+	+	Pph	G	G	Pph	G		G
2. Pegar no casaco	+	+	+	+	+	+	+	+		+
3. Vestir uma manga	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph
4. Vestir outra manga	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph
5. Apertar os botões/ puxar fecho	+	+	+	+	+	+	+	+		+

Passos	Data	2/03	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	23/03	///	12/04	13/04
1. Desapertar os botões/ abrir fecho		+	+	+	+	+	+	+		+	+
2. Despir uma manga		+	+	+	+	+	+	+		+	+
3. Despir outra manga		+	+	+	+	+	+	+		+	+
4. Tirar o casaco		+	+	+	+	+	+	+		+	+
5. Pendurar o casaco		+	+	+	+	+	+	+		+	+

1. Ir buscar o casaco	Pph	Pph	G	G	G	G	G		G	+
2. Pegar no casaco	+	+	+	+	+	+	+		+	+
3. Vestir uma manga	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph	Ph
4. Vestir outra manga	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph
5. Apertar os botões/ puxar fecho	+	+	+	+	+	+	+		+	+

Ph - Ajuda Física Total
Pph - Ajuda Física Parcial
+ = Independente

Task Analysis Data Form

Nome: _____

Lição: Vestir/ despir casaco

Sd: Apresentação da instrução	Materiais: Casaco	Sr+ schedule: Reforço social no final da actividade	Estratégia da ajuda: Menor para maior	Correcção do erro: Backstep to last Independent step (Retroceder ao último passo Independente)
Formato da lição: TA				

Passos	Data	19/04	20/04	26/04	11/05	3/05	4/05	10/05	17/05	17/05	18/05
1. Desapertar os botões/ abrir fecho		+	+	+		+	+	+	+	+	+
2. Despir uma manga		+	+	+		+	+	+	+	+	+
3. Despir outra manga		+	+	+		+	+	+	+	+	+
4. Tirar o casaco		+	+	+		+	+	+	+	+	+
5. Pendurar o casaco		+	+	+		+	+	+	+	+	+

1. Ir buscar o casaco		+	+	+		+	+	+	+	+	+
2. Pegar no casaco		+	+	+		+	+	+	+	+	+
3. Vestir uma manga		Pph	Pph	Pph		+	+	+	+	+	+
4. Vestir outra manga		Pph	Pph	Pph		Pph	Pph	Pph	Pph	+	+
5. Apertar os botões/ puxar fecho		+	+	+		+	+	+	+	+	+

Passos	Data										
1. Desapertar os botões/ abrir fecho											
2. Despir uma manga											
3. Despir outra manga											
4. Tirar o casaco											
5. Pendurar o casaco											

1. Ir buscar o casaco											
2. Pegar no casaco											
3. Vestir uma manga											
4. Vestir outra manga											
5. Apertar os botões/ puxar fecho											

original

Task Analysis Data Form

Aluno: _____

Lição: Despir camisola

Sd: "Despe a camisola."	Materiais: Camisola	Correcção do Erro: BACKSTEP
Nota: Não utilizar qualquer ajuda vocal ou fornecer qualquer tipo de reforço até a tarefa estar totalmente concluída.		

	Data											
	1/02	2/02	7/02	8/02	15/02	16/02	22/02	23/02	1/03	2/03		
<u>Passos</u>												
1. A criança pega na camisola com as duas mãos e puxa-a para cima.	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	
2. A criança tira um braço.	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph	Ph	
3. A criança tira o outro braço.	Ph	Ph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph	
4. A criança puxa a camisola com as duas mãos e retira a camisola da cabeça.	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph	+	Pph	+		+	+	
5. Repete o passo 1.	+	+	+	+	+		+	+		+	+	
6. Repete o passo 2.	Ph	Ph	Ph	Ph	Ph		Ph					
7. Repete o passo 3.	Ph	Ph	Pph	Pph	Pph		Pph					
8. Repete o passo 4.	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		+					
9. Repete o passo 1.	+	+										
10. Repete o passo 2.	Ph	Ph										
11. Repete o passo 3.	Pph	Pph										
12. Repete o passo 4.	Pph	Pph										

Ajudas: Ph (Totalmente física) Pph (Parcialmente física) M (Modelo) G (Gestual) I (Independente)



original

Task Analysis Data Form

Aluno: _____

Lição: Despir camisola

Sd: "Despe a camisola."	Materiais: Camisola	Correcção do Erro: BACKSTEP
-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------

Nota: Não utilizar qualquer ajuda vocal ou fornecer qualquer tipo de reforço até a tarefa estar totalmente concluída.

Data	8/03	9/03	15/03	16/03	22/03	11/11	12/04	13/04	19/04	20/04	26/04
Passos											
1. A criança pega na camisola com as duas mãos e puxa-a para cima.	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
2. A criança tira um braço.	Pph	Pph	Pph	Pph	Pph		Pph	Pph	Pph	Pph	+
3. A criança tira o outro braço.	Pph	Pph	Pph	+	+		Pph	Pph	+	+	+
4. A criança puxa a camisola com as duas mãos e retira a camisola da cabeça.	Pph	+	+	+	+		+	+	+	+	+
5. Repete o passo 1.	+										
6. Repete o passo 2.	Pph										
7. Repete o passo 3.	Pph										
8. Repete o passo 4.	+										
9. Repete o passo 1.											
10. Repete o passo 2.											
11. Repete o passo 3.											
12. Repete o passo 4.											

Ajudas: Ph (Totalmente física) Pph (Parcialmente física) M (Modelo) G (Gestual) I (Independente)

original

Task Analysis Data Form

Aluno: _____

Lição: Despir camisola

Sd: "Despe a camisola."	Materiais: Camisola	Correcção do Erro: BACKSTEP
Nota: Não utilizar qualquer ajuda vocal ou fornecer qualquer tipo de reforço até a tarefa estar totalmente concluída.		

	Data	27/04	7/11	3/05	4/05	10/05	11/05	17/05	18/05	1/11		
<u>Passos</u>												
1. A criança pega na camisola com as duas mãos e puxa-a para cima.		+		+	+	+	+	+	+			
2. A criança tira um braço.		Pph		Pph	+	Pph	+	+	+			
3. A criança tira o outro braço.		+		+	+	+	+	+	+			
4. A criança puxa a camisola com as duas mãos e retira a camisola da cabeça.		+		+	+	+	+	+	+			
5. Repete o passo 1.												
6. Repete o passo 2.												
7. Repete o passo 3.												
8. Repete o passo 4.												
9. Repete o passo 1.												
10. Repete o passo 2.												
11. Repete o passo 3.												
12. Repete o passo 4.												

Ajudas: Ph (Totalmente física) Pph (Parcialmente física) M (Modelo) G (Gestual) I (Independente)

