

SARA ALEXANDRA DE JESUS BAPTISTA LOPES

**A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO**  
**ESCOLAR E FAMILIAR DA CRIANÇA**  
**AUTISTA**  
**ESTUDO DE CASO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

**SARA ALEXANDRA DE JESUS BAPTISTA LOPES**

**A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E**  
**FAMILIAR DA CRIANÇA AUTISTA**  
**ESTUDO DE CASO**

Mestrado em Educação Especial –  
Domínios Cognitivo e Motor / Dissertação

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Cláudia Luísa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR DA  
CRIANÇA AUTISTA  
UM ESTUDO DE CASO

**Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Sara Baptista Lopes

---

## **Copyright**

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que contribuíram de uma forma direta ou indireta para a realização e conclusão deste trabalho. As palavras são poucas, mas carregam um profundo sentimento de reconhecimento e agradecimento.

À minha família por todo o apoio e carinho que me encheram de força e de motivação para ultrapassar mais esta etapa da minha vida.

À Professora Doutora Cláudia Luísa pela disponibilidade, apoio e orientação.

## RESUMO

Esta dissertação intitulada *A Comunicação em Contexto Escolar e Familiar da Criança Autista* surgiu pelo meu interesse pessoal, pela necessidade sentida de aprofundar os conhecimentos que detenho sobre o autismo e pela relevância que o tema representa para a comunidade científica e sociedade em geral. Este estudo apresenta como objetivos perceber quais as dificuldades comunicativas da criança no seu contexto escolar e familiar, se existirá algum contexto em que a intencionalidade comunicativa seja maior e quais as estratégias facilitadoras deste processo.

Esta investigação incide num estudo de caso de uma criança em idade escolar diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). De forma a atingir os objetivos desta investigação foi necessário pensar na metodologia mais adequada. Assim, começámos por fazer uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, por realizar entrevistas semiestruturadas aos docentes e familiares que acompanham o processo de desenvolvimento da criança e por fazer observações não-participantes no seu contexto escolar e familiar.

Finalizado o trabalho foi possível aprofundar conhecimentos sobre a comunicação de uma criança autista nos seus contextos escolar e familiar. Conclui-se que existem dificuldades comunicativas em ambos os contextos observados, no entanto existiu uma melhoria da intencionalidade comunicativa da criança no seu contexto familiar comparativamente com o contexto escolar.

**Palavras-chave:** Autismo, Comunicação, Contexto Escolar e Familiar.

## **ABSTRACT**

This dissertation entitled “The communication abilities of an autistic person in a scholar and familiar context” emerge from my personal interest, from the need to improve the knowledge that I have on autism and for what it represents to the scientific community and society in general. This study points out, as it objectives, to understand the difficulties that a child has in communicating in a familiar and scholar environment, if there is a context where the child has more willfulness to communicate and what strategies can help the communication process.

This investigation cut into a study of case where a school kid was diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD). Therefore, to achieve the objectives of this investigation, it was necessary to find the most adequate methodology. So, we started by doing a bibliographic research about the topic, followed by interviews to professors and parents that follow the process of child development and making non-participant observations in a scholar and familiar context.

After concluding the project, we were able to get a deeper knowledge about the communication abilities of an autistic child in a scholar and familiar setting. We concluded that there are difficulties in communicating in both environments, however, it was observed a more willingness to communicate in a familiar context compared to a scholar context.

**Keywords:** Autism, Communication, Scholar and Familiar Context.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**PEA** - Perturbação do espectro do autismo

**DSM** - Diagnostic and statistical manual of mental disorder da American Psychiatric Association

**ICD** - International Classification of Diseases

**OMS** - Organização mundial de saúde

**UEEA** - Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

**TEACCH** - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

**AAP** - American Academy of Pediatrics

**DIR** - Developmental Individual differences Relationship – based model

**ABA** - Applied Behavior Analysis

**PECS** - Picture Exchange Communication System

**ME** - Ministério da educação

**DGIDC** - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**RPMT** - Responsive education and Prelinguistic Milieu Teaching

**CAA** - Comunicação alternativa e aumentativa

# ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>I</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PEA</b> .....	<b>3</b>
1.1. Evolução histórica e características da PEA .....	3
1.2. Etiologia e prevalência da PEA .....	6
1.3. Diagnóstico e avaliação da PEA .....	7
1.4. Intervenção nas PEA .....	9
1.4.1. Método TEACCH .....	11
1.5. Relação Escola/Família .....	13
<b>CAPÍTULO 2 – COMUNICAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
2.1. A comunicação nas PEA .....	15
2.2. A intervenção na área da comunicação da criança com PEA .....	22
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
3.1. Opções metodológicas .....	24
3.2. Questão de partida .....	25
3.3. Objetivo geral .....	26
3.4. Objetivos específicos .....	26
3.5. Participantes no estudo .....	27
3.5.1. Caracterização da criança em estudo .....	27
3.6. Delineamento do estudo .....	30
3.7. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados .....	31
3.7.1 Pesquisa biográfica e documental .....	31
3.7.2. Entrevistas semiestruturadas .....	32
3.7.3. Observação e grelhas .....	34
3.7.4. Notas de campo .....	36
3.8. Tratamento de dados .....	37
3.9. Procedimentos éticos .....	37
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS</b> .....	<b>39</b>
4.1. Entrevistas semiestruturadas .....	39
4.1.1. Entrevista à Professora de Português (Titular de turma) – E1 .....	40
4.1.2. Entrevista à Professora de Educação Especial – E2 .....	41
4.1.3. Entrevista à Professora de Matemática – E3 .....	42
4.1.4. Entrevista à mãe da criança – E4 .....	44
4.1.5. Entrevista ao pai da criança – E5 .....	46
4.1.6. Entrevista à avó paterna – E6 .....	47
4.1.7. Análise global das entrevistas .....	48
4.1.7.1. Contexto escolar .....	48
4.1.7.2. Contexto familiar .....	50

4.2. Observações não participantes .....	53
4.2.1. Itens comunicativos possivelmente observáveis .....	55
4.2.2. Itens comunicativos observados.....	58
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
<b>CONCLUSÕES/ REFLEXÃO FINAL.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>76</b>
Apêndice 1 – Requerimentos entregues ao encarregado de educação .....	76
Apêndice 2 – Requerimento entregue ao agrupamento de escolas .....	78
Apêndice 3 – Ficha de anamnese preenchida .....	79
Apêndice 4 – Grelha de observação .....	87
Apêndice 5 – Grelhas de observação preenchidas pelos docentes e familiares .....	88
Apêndice 6 – Notas de campo .....	98
Apêndice 7 – Declarações para validação das entrevistas .....	105
Apêndice 8 – Guião das entrevistas aos docentes e aos familiares.....	111
Apêndice 9 – Transcrição das entrevistas aos docentes e aos familiares .....	115
Apêndice 10 – Unidades de registo das entrevistas aos docentes e familiares .....	137
Apêndice 11 – Grelhas de categorização das entrevistas aos docentes e aos familiares.....	151
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
Anexo 1 – Programa Educativo Individual .....	177
Anexo 2 – Adenda ao Programa Educativo Individual.....	186

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 - Itens comunicativos possivelmente observáveis .....	54
Tabela 4.2 - Frequência de itens não observados e observados em contexto escolar ...	55
Tabela 4.3 - Frequência de itens não observados e observados em contexto familiar ...	56
Tabela 4.4 - Frequência de itens observados em contexto escolar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança .....	58
Tabela 4.5 - Frequência de itens observados em contexto familiar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança .....	60
Tabela 5.1 - Itens comunicativos não observados e observados em contexto escolar e familiar.....	64
Tabela 5.2 - Itens comunicativos observados em contexto escolar e familiar.....	65

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Itens não observados e observados em contexto escolar .....	56
Gráfico 4.2 - Itens não observados e observados em contexto familiar .....	57
Gráfico 4.3 - Itens observados em contexto escolar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança .....	59
Gráfico 4.4 - Itens observados em contexto familiar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança .....	60

## **Introdução**

A opção pela realização deste estudo, intitulado *A Comunicação em Contexto Escolar e Familiar da Criança Autista* decorreu não só do interesse pessoal e da necessidade sentida de aprofundar os conhecimentos que detenho sobre o assunto, mas também da relevância que o tema representa para a comunidade científica e sociedade em geral.

A Perturbação do espectro do autismo (PEA) é atualmente considerada “pelo consenso científico como uma perturbação global e severa da relação, comunicação e do comportamento” (Telmo & Nogueira, 2013, p.37). Reconhece-se que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por crianças com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Assim, atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças com autismo requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender que ocorre através da integração destas crianças nas Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA). As UEEA constituem um recurso pedagógico valioso e tornam o ambiente em que a criança se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação e para as aprendizagens.

Importante como o contexto escolar é o contexto familiar em que a criança está inserida. Segundo Maljaars, Boonen, Lambrechts, Van Leeuwen e Noens (2014), os pais de crianças com PEA são confrontados com desafios acrescidos para comunicar com os seus filhos. Esses desafios devem-se às características clínicas e comportamentais das crianças com PEA. Para além disso, estas crianças apresentam taxas relativamente elevadas de coocorrência de problemas emocionais e comportamentais (Brereton, Tonge & Einfeld, 2006), o que pode desafiar ainda mais a capacidade dos pais para responder com sensibilidade às suas necessidades e sinais.

Nos objetivos principais deste trabalho incluem-se perceber quais as dificuldades comunicativas da criança, se existirá algum contexto em que a intencionalidade comunicativa seja maior e quais as estratégias facilitadoras deste processo. Esta investigação visa obter informações relevantes face às dificuldades comunicativas apresentadas pela criança no seu contexto escolar e familiar, perceber se existe algum contexto em que a intencionalidade comunicativa seja maior e apurar quais as estratégias que docentes e familiares utilizam para minimizar estas dificuldades comunicativas.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira referente ao enquadramento teórico, no qual se expõe a problematização atendendo ao tema da investigação. Permite estruturar a informação obtida através da revisão da literatura e serão apresentados conceitos que estão associados à problemática em si e aos contextos no qual a criança em estudo está inserida. Neste sentido, serão evidenciados diversos autores que permitirão possibilitar uma abordagem teórica sobre a Perturbação do Espectro do Autismo no primeiro capítulo, e a Comunicação no capítulo seguinte.

Posteriormente, na segunda parte referente ao estudo empírico, apresenta-se no terceiro capítulo as opções metodológicas adotadas e a sua justificação, atendendo à questão de partida e objetivos da investigação. Assentará num estudo de uma criança com PEA em idade escolar, que frequenta uma escola da rede pública. Para tal, irei recorrer a entrevistas aos docentes e pais da criança para que seja possível adquirir conhecimentos mais específicos sobre o autismo e a criança. Também serão realizadas observações não participantes à criança nos dois diferentes contextos, escola e casa, para entender a forma como esta comunica, apurando as dificuldades que revela. No quarto capítulo é apresentada a análise dos resultados obtidos, pelas observações da criança nos dois diferentes contextos e pelas entrevistas realizadas juntos dos docentes que acompanham a criança e seus pais, em articulação com o enquadramento teórico da primeira parte. Por fim, a discussão dos resultados encontra-se no quinto capítulo.

Neste estudo não se pretende generalizar os resultados obtidos, mas sim entender o que é essencial e característico, de forma a contribuir para a compreensão global desta problemática que é o autismo.

Importa salientar que será intenção recorrer a bibliografia recente de forma a validar e a sustentar o estudo, tornando-o o mais atualizado possível.

## **PARTE I – Enquadramento Teórico**

### **CAPÍTULO 1 – PEA**

#### 1.1. Evolução histórica e características da PEA

Etimologicamente, o termo autismo é oriundo do grego “autos” que significa próprio e do sufixo “ismo” que se traduz na ideia de orientação ou estado. Neste sentido “O autismo é entendido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio.” (Costa, 2012, p.22).

Em 1911, Eugen Bleuler utilizou a designação do termo autismo para referir-se a um conjunto de comportamentos observados em adultos com esquizofrenia. Este autor utilizou o termo autismo para descrever a perda de contato com a realidade, o que dificultava ou impossibilitava a comunicação, ou seja, o isolamento social que identificou nos doentes esquizofrénicos (Filipe, 2012).

No ano de 1943, Leo Kanner justificou que a correlação, até então existente, entre autismo e esquizofrenia estava incorreta, publicando o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, o qual foi aceite como tendo sido o primeiro estudo clínico que descrevia e caracterizava o que denominou como “autismo infantil”.

Neste artigo, Kanner descreveu e caracterizou onze crianças (oito rapazes e três raparigas) que tinham em comum “peculiaridades fascinantes” (Kanner, 1943, p.217), as quais estavam associadas a características como: a incapacidade de relacionarem-se com outras pessoas, obsessão em manter as rotinas e o estado das coisas, hipersensibilidade aos estímulos, incapacidade no uso da linguagem enquanto meio de comunicação e expressão das suas necessidades, persistência na repetição, excelentes capacidades de memorização e visuais-espaciais e boas potencialidades cognitivas (Filipe, 2012; Happé, 1994; Ozonoff & Rogers, 2003).

Posteriormente, o mesmo autor reduziu este conjunto de características em apenas duas: isolamento social e resistência obsessiva à mudança (Happé, 1994), tidas, na perspetiva daquele, como os elementos essenciais para o diagnóstico do autismo. Assim sendo, o que Kanner pretendeu com a realização deste estudo foi a de “conferir ao autismo uma identidade diferenciada e diferenciadora das perturbações do desenvolvimento até aí descritas” (Marques, 2000, p.26), lançando desta forma as bases para a compreensão atual do que é a PEA.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger publicou um artigo intitulado “Psicopatia Autística na Infância” onde descrevia um grupo de rapazes com

comportamento social desapropriado e imaturo; interesses circunscritos por assuntos muito específicos (...); boa gramática e vocabulário, mas entoação de voz monótona e ausência (ou dificuldade) de diálogo; má coordenação motora; capacidade cognitiva limiar, média ou mesmo superior, mas (...) com dificuldades de aprendizagem específicas em uma ou duas áreas; marcada falta de senso comum. (Filipe, 2012, p.17).

Apesar de Asperger não ter tido conhecimento sobre as conclusões do estudo realizado por Kanner, o que se verificou foi que, em parte, algumas das descrições de ambos correspondiam. “A sua escolha do termo “autista” para denominar os seus pacientes é uma coincidência notável. Essa escolha reflete a crença comum de que os problemas sociais das crianças eram a característica mais importante desta perturbação.” (Happé, 1994, p.26).

De acordo com Happé (1994), é possível enumerar um conjunto de características comuns que foram observadas por Kanner e Asperger. Ambos consideravam o autismo como congénito (na perspetiva de Kanner) ou constitucional (na ótica de Asperger), permanecendo na idade adulta. Atestaram igualmente que as crianças observadas tinham movimentos repetitivos, interesses especiais em objetos, oposição à mudança, procura persistente de isolamento, como também evidenciavam uma aparência atraente e mantinham pouco contacto visual. Todavia, e apesar das semelhanças, as conclusões de Kanner e Asperger divergiam em três áreas, designadamente as referentes às capacidades linguísticas, às motoras e de coordenação e às de aprendizagem.

Tal como Kanner e Asperger, os contributos de Lorna Wing são cruciais na compreensão do autismo, pois a esta autora se deve a introdução da “tríade de incapacidades” ou tríade de Wing e dos conceitos de espectro do autismo e comorbilidade no autismo.

A tríade proposta por Wing decorre de um estudo realizado pela autora e por Gould, no qual detetaram num conjunto de crianças “com idade inferior a 15 anos, residentes no Distrito de Camberwell (...), que tinham sido sinalizadas como tendo qualquer tipo de perturbação, física ou mental, dificuldades de aprendizagem ou alterações de comportamento” (Wing & Gould, 1979 citadas por Filipe, 2012, p.20); problemas de socialização, imaginação e comunicação, como também de atividades e interesses limitados e repetitivos. Wing definiu, desta forma, a tríade sintomática do autismo que é constituída pelos défices na interação social, na comunicação (verbal e não verbal) e na

imaginação/capacidade simbólica (comportamentos, interesses e atividades repetitivas e estereotipadas) (Filipe, 2012).

Quanto à interação social é evidenciado o isolamento social por parte do indivíduo, o evitamento do contacto ocular, a ausência de expressões faciais, posturas corporais e gestos, a ausência de partilha social, ausência de percepção das emoções e sentimentos das demais pessoas, inexistência de amizades com pares e inaptidão para desenvolver relacionamentos com os mesmos, embora seja verificada uma procura um tanto ativa por parte do indivíduo autista por afeto, a nível físico, junto daqueles que lhe são mais próximos (realizada apenas quando e se o indivíduo o quiser), o recurso às denominadas “relações instrumentais” (os outros são procurados com o intuito de obter algo) nas quais é verificada uma condução pela mão efetuada pelo indivíduo autista (Siegel, 2008, p.43). Na comunicação são verificadas dificuldades ao nível da comunicação verbal, podendo haver um atraso ou mesmo o não surgimento de toda esta, apresentando características próprias quando surge, designadamente perturbações a nível semântico e pragmático, recurso à ecolalia, alterações da entoação, do volume, do ritmo e da fluência do discurso (Filipe, 2012) e da comunicação não-verbal, tanto no uso como na interpretação, nomeadamente a nível de contacto visual, gestos, expressões faciais, linguagem corporal. O indivíduo faz, assim, um uso inapropriado da linguagem e da comunicação, apresentando uma inaptidão para interpretar ou realizar discursos (Hewitt, 2006; Lima 2012; Siegel, 2008). Uma vez que o presente estudo se centra especificamente na área da comunicação, este tema será aprofundado posteriormente ao longo do ponto 2.

Relativamente ao comportamento do indivíduo com autismo, este demonstra uma forma de brincar diferente dos demais indivíduos, manifestando persistência ou repetição ao manipular um brinquedo ou objeto, inquietação com partes dos objetos e forte interesse por usos incomuns dos objetos, demonstrando ainda persistência e inflexibilidade em rotinas e/ou rituais, resistindo fortemente a alterações nas mesmas; para além disso, o indivíduo autista demonstra, ainda, um certo desajuste dos seus sentidos aos estímulos provenientes do meio, manifestando, por exemplo, uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade auditiva, um olhar persistente ou uma reação exagerada ao movimento; demonstra igualmente determinados rituais (sentindo o indivíduo uma ansiedade extrema quando, por alguma razão, estes não são realizados), maneirismos, tiques e movimentos corporais repetitivos, estereotípias, tal como balançar o corpo, bater com a cabeça na parede, abanar, girar ou morder as mãos ou outros comportamentos que podem causar ferimentos ou ser auto-estimuladores do indivíduo, fixação por um objeto

ou parte dele, a preferência por um certo objeto, ansiedade despertada por alterações na rotina diária e interesses limitados e estereotipados (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Ao sugerir o conceito de espectro do autismo, Wing enfatiza a “ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. O reconhecimento de que existe um núcleo central de perturbações e características comuns a um conjunto de patologias com uma intensidade e severidade variável” (Marques, 2000, p.31).

## 1.2. Etiologia e prevalência da PEA

Relativamente à etiologia da PEA, esta afigura-se como complexa e incompleta, não havendo unanimidade nem certezas (Marques, 2000). Porém, o Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-V) identifica um conjunto de fatores de risco da PEA, nomeadamente a nível ambiental (idade avançada dos pais, baixo peso ao nascer), genético e fisiológico.

Na Escola Psicanalítica, a origem do autismo é de base psicológica e não orgânica, derivada de um défice precoce de vinculação, considerando que o autismo tinha a sua origem num suposto abandono por parte das mães que eram emocionalmente frias (Filipe, 2012). Esta teoria “prevaleceu até ao fim da década de 1960 e foi extremamente nefasta para muitas famílias” (Ozonoff & Rogers, 2003, p.43). Atualmente é unânime entre os diversos autores que os pais são elementos fundamentais na socialização e no processo de intervenção dos seus filhos.

O autismo pode assim ser percecionado como “uma perturbação cerebral” (Ozonoff & Rogers, 2003, p.43), ou ainda como “uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso central, muito seguramente de origem pré-natal” (Filipe, 2012, p.22).

As teorias que procuram explicar as causas da PEA são diversas, nomeadamente as teorias biológicas, teorias cognitivas, teorias psicogenéticas, teorias comportamentais, teorias psicológicas, estudos imunológicos e neurológicos. Todavia, e apesar desta diversidade de teorias explicativas que não são aceites por todos, há um consenso científico: o de que a PEA é uma perturbação neurodesenvolvimental.

Neste sentido, as causas da PEA são multifatoriais, podendo ter origem em “factores genéticos, infecções por vírus, complicações pré ou péri-natais ou outras causas ainda não identificadas” (Marques, 2000, p.19) e que “A qualidade da relação mãe/bebé, a educação ou a origem socioeconómica não têm nenhuma influência na origem do autismo” (Filipe, 2012, p.25).

Segundo Happé (1994), a incidência da PEA na população depende do diagnóstico e da própria definição de autismo. Assim, se por um lado há estudos como o de Wing e Gould, que defendem que a incidência do autismo é de 21 por 10.000 nascimentos de acordo com a tríade, por outro os estudos recentes referem que a taxa de prevalência da PEA é de 1 em 100 pessoas (Autism Europe, 2015). Os vários estudos epidemiológicos que têm sido realizados também demonstram que a incidência da PEA é maior no sexo masculino do que no feminino, numa prevalência de cerca quatro vezes superior nos rapazes.

Em Portugal, o primeiro estudo epidemiológico sobre a PEA foi realizado por Guiomar Oliveira que ao estudar as crianças nascidas nos anos de 1990 até 1992, residentes em Portugal Continental e Açores e tendo em consideração os critérios de diagnóstico do DSM-IV e o diagnóstico confirmado através de escalas de referência (*Autism Diagnostic Interview – Revised e a Childhood Autism Rating Scale*), concluiu que a prevalência média do autismo, no conjunto da amostra (de 332 808 crianças no continente e 10 910 dos Açores) foi de 10/10 000. No que se refere à relação entre o sexo masculino e feminino, esta foi de 2:1 (Filipe, 2012).

### 1.3. Diagnóstico e avaliação da PEA

O *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM)* da American Psychiatric Association e o *International Classification of Diseases (ICD)* da Organização Mundial de Saúde (OMS) são os sistemas internacionais de diagnóstico e classificação atualmente aceites para os critérios de diagnóstico da PEA.

Nestes sistemas de classificação, a PEA é designada, no DSM-V, como uma perturbação do neurodesenvolvimento e considera dois grupos de critérios para o diagnóstico clínico da PEA. O critério A refere-se a “Défices persistente na comunicação social e na interação social transversais a múltiplos contextos” e o critério B a “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (DSM-V, 2013, p.50). Além disso, o DSM-5 (2013) acrescenta que “Estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou comprometem o funcionamento do dia-a-dia” (DSM-V, 2013, p.53).

No ICD-10 a PEA é definida como

um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.

Constatamos, desta forma, que “O autismo é um complexo de síndromes, de diversas etiologias, com um repertório comportamental característico” (Pereira, 2010, p.23).

De acordo com o DSM-V, o aparecimento dos sintomas da PEA ocorre geralmente durante o segundo ano de vida, entre os 12 e os 24 meses, podendo, todavia, surgir antes dos 12 meses, nas situações em que se regista atrasos graves no desenvolvimento, ou então depois dos 24 meses quando os sintomas são ténues. A distinção entre as PEA passou a fazer-se tendo em consideração os três níveis de gravidade dos sintomas e do apoio necessário e não pela distinção dos subtipos (perturbação autística, perturbação de Asperger, perturbação desintegrada da infância e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação), como era no DSM-IV.

Constatamos assim, que as alterações apresentadas no DSM-5 fazem com que a tríade descrita por Wing tenha sido reduzida a duas áreas principais: comunicação e interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No entender da APPDA de Setúbal (2012 citada por Telmo & Nogueira, 2013, p.14), a avaliação clínica e diagnóstico “deverá incluir: i) uma componente cognitiva; ii) uma avaliação ao nível da linguagem; iii) uma avaliação médica; iv) uma avaliação comportamental e ao nível da saúde mental e v) uma avaliação do contexto familiar”.

É possível identificar a existência de comorbilidades neurológicas e psiquiátricas em pessoas com PEA. Constituem-se como exemplos das primeiras a epilepsia, que é muito frequente nas pessoas com PEA. Por sua vez, as comorbilidades psiquiátricas mais habituais são as perturbações de humor, em especial a perturbação depressiva e as perturbações de hiperatividade com défice de atenção. Importa salientar que as comorbilidades anteriormente identificadas não se afiguram como fundamentais para o estabelecimento do diagnóstico, sendo, porém, relevantes para a compreensão do funcionamento dos indivíduos com PEA (Filipe, 2012).

“Atualmente não existe uma cura para o autismo, nem nenhum medicamento conhecido, ou intervenção cirúrgica que cure a doença” (Telmo & Nogueira, 2013, p.15). Porém, é consensual entre os cientistas que há três áreas de intervenção que, quando intervencionadas ao mesmo tempo, podem promover melhorias no desenvolvimento da criança. Estas áreas são:

i) a estimulação precoce; ii) a intervenção intensiva; e iii) o apoio individualizado. A intervenção junto da criança deve ser realizada com recurso a um conjunto de terapias multidisciplinares, de cariz ou do tipo comportamental, ou do tipo emocional (ou mesmo misto), conforme o método seguido, que visa essencialmente estimular e

potenciar o desenvolvimento da criança em todas as áreas, promovendo as suas competências pessoais e sociais. (Telmo & Nogueira, 2013, p.15)

Em suma, podemos afirmar que o termo autismo é hoje utilizado para referir-se a “um espectro de perturbações de gravidade e expressão variáveis” (Filipe, 2012, p.49) e de múltiplas etiologias; “sendo o autismo uma condição de longa duração pode, no entanto, conhecer consideráveis melhorias com o decorrer do tempo” (Jordan, 2000, p.15). Segundo Siegel (2008) quanto mais cedo o diagnóstico se efetuar, mais precocemente se poderá intervir, com a possibilidade desta intervenção ter um impacto importante no desenvolvimento da criança e na sua família.

#### 1.4. Intervenção nas PEA

Segundo a *American Academy of Pediatrics* (AAP, 2007, citada por Lima, 2012, p.41), o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minorar os défices existentes, tirando o máximo partido das competências fortes das crianças, “promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar”.

A AAP aconselha ainda a uma intervenção que procure trabalhar as áreas onde são manifestadas as maiores dificuldades, neste caso, a “tríade de incapacidades” bem como a área da autonomia e que preveja a distribuição de poucos alunos por cada professor possibilitando um trabalho de um para um ou em pequenos grupos; a estimulação da interação dos alunos com os seus pares sem perturbações do desenvolvimento; a estruturação da vida diária do indivíduo através de rotinas, indicações visuais e minimização de elementos distratores; a generalização, através da aplicação dos conhecimentos aprendidos a novas situações; e a inclusão da família do indivíduo na intervenção deste (Lima, 2012).

Autores defendem que a intervenção no autismo deve ser precoce e intensiva devendo ser iniciada o mais cedo possível de preferência antes dos três anos de idade ao longo de pelo menos quarenta horas por semana, por um mínimo de dois anos (Howlin, Magiatie & Charman, 2009). Vários são os modelos de intervenção nas PEA, os quais pertencem a diferentes categorias:

› *Modelos de intervenções psicodinâmicas* - têm como fundamento o suposto débil vínculo entre o indivíduo e a mãe deste, sugerido pelas teorias psicanalíticas como estando na origem do autismo. Este género de intervenção tem vindo a cair em desuso ao

longo dos anos por ausência de comprovação da mesma teoria e benefícios da intervenção.

› *Modelos de intervenções biomédicas* - têm por base os fármacos e a medicina complementar ou alternativa. Apesar de não existir um fármaco ou tratamento médico para o autismo, é possível controlar ou diminuir a frequência de alguns sintomas da mesma condição, tais como a epilepsia, desvios comportamentais ou problemas relacionados com o sono. Já no campo da medicina complementar ou alternativa, dietas com a exclusão de alguns compostos, como o glúten ou a cafeína, ou a inclusão de suplementos ou vitaminas, não evidenciaram qualquer benefício ou eficácia para o indivíduo com PEA, podendo mesmo ser prejudicial.

› *Modelos de intervenções psicoeducativas* - abrangem diferentes subtipos de intervenções: intervenções a nível do comportamento, intervenções evolutivas (ensino de técnicas de sociabilização e de comunicação e atividades da vida diária) e intervenções terapêuticas; por seu lado as intervenções terapêuticas podem ainda ser divididas em intervenções na comunicação, intervenções sensoriomotoras, intervenções baseadas na família (inclusão da família) e em intervenções combinadas (combinam estratégias das intervenções a nível do comportamento e estratégias das intervenções evolutivas) (Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad & Meneses, 2010). Independentemente do método seguido, Mulas *et al* (2010), refere a importância da família e da inclusão desta nas intervenções realizadas, pois acredita que se a família estiver adequadamente informada relativamente à problemática e às técnicas educativas e interventivas apropriadas, o indivíduo com autismo terá uma aprendizagem maior, mais consistente, estando menos sujeito a situações de stress.

Lima (2012), refere que as metodologias que apareceram em Portugal de forma mais estruturada foram três: a metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*), através da abertura nas escolas de ensino regular as salas de ensino estruturado, o programa DIR (*Developmental Individual Differences Relationship – Based Model*) que surgiu associado à Unidade da Primeira Infância e a metodologia o ABA (*Applied Behavior Analysis*) em Portugal, mas de carácter particular. Segundo a autora estas são as três metodologias que são mais estudadas do ponto de vista científico. Para além destas metodologias existem outras, estas menos “adotadas” em Portugal tais como: Modelo *Floortime*; *Son-Rise*; PECS (*Picture Exchange Communication System*).

#### 1.4.1. Método TEACCH

De acordo com o presente trabalho torna-se pertinente abordar o método TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* – o qual se inclui nas intervenções psicoeducativas terapêuticas combinadas e que surgiu na década de setenta do século XX na Faculdade de Medicina (Departamento de Psiquiatria) da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, pelas mãos de Eric Schopler e seus colaboradores. Este método nasceu de um programa de ensino de “técnicas comportamentais e métodos de educação especial” individualizados aos pais de crianças com PEA (Lima, 2012; Pereira, 2008).

Segundo as normas orientadoras apresentadas e publicadas, pelo Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, num “manual” designado por “Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo”, o modelo TEACCH surgiu na sequência de um projeto de investigação, que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial, que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, e tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular, traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível, fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais e, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar (Pereira, 2008).

Ainda de acordo com Pereira (2008), o método TEACCH caracteriza-se por apresentar uma estrutura física, através da organização e limitação do espaço, onde são criadas diferentes zonas:

- › *Área de transição* - onde se encontram os horários individuais ou plano de atividades a realizar ao longo do dia;
- › *Área de reunião* – onde é realizada a reunião dos alunos, de modo a promover a interação social;
- › *Área de aprender* – onde é realizado trabalho 1:1;

- › *Área de trabalhar* – onde é realizado o trabalho individual e autónomo;
- › *Área de brincar* – onde os indivíduos têm a possibilidade de relaxar e brincar;
- › *Área de trabalhar em grupo* – onde são desenvolvidas tarefas e atividades em conjunto;
- › *Área do computador* – onde é realizado trabalho no computador, autonomamente, com ajuda ou com outro colega.

O método TEACCH procura centrar-se nas áreas fortes dos indivíduos autistas – “processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais”, respeitando e adaptando-se às características e necessidades de cada um (Lima, 2012, p.43; Pereira, 2008, p.17). No âmbito do ensino estruturado, baseado no método TEACCH, são propostas atividades e tarefas ao indivíduo, as quais são organizadas e realizadas de acordo com uma rotina e horários diários. Pereira (2008) refere a previsibilidade e a acessibilidade que o ensino estruturado oferece ao aluno com autismo, permitindo-lhe uma “maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens” (p.5), pois “a criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças” (p.18). A eficácia do método TEACCH carece, ainda, de validação científica através de estudos rigorosos, apesar de este método ter um sustento racional e de ser o método mais utilizado em todo o mundo no âmbito das PEA (Eikeseth e Howlin, citados por Mulas *et al*, 2010).

O modelo de Ensino Estruturado, baseado no método TEACCH, foi aplicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1996 numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Coimbra. Após esta experiência, a aplicação deste modelo foi sendo alargada ao restante território português, através do Ministério da Educação, com a construção de salas específicas, atualmente denominadas de Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA), cujo acesso pelas crianças autistas e funcionamento são regulados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (Pereira, 2008).

Foram ainda definidas pelo Ministério da Educação (ME) e pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no ano de 2008, as Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Servem as mesmas normas para guiar e auxiliar na organização e gestão das UEEA, através de um conjunto de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas (Pereira, 2008, p.5). As UEEA constituem um recurso pedagógico de

extrema importância no acompanhamento de crianças diagnosticadas com PEA nas escolas.

### 1.5. Relação Escola/Família

De acordo com Pereira (1998), as aquisições de competências realizadas pelas crianças autistas não se generalizam, variando de contexto para contexto, havendo necessidade de reforçar o trabalho conjunto entre os vários intervenientes no processo de ensino – aprendizagem, alegando a importância da relação entre a escola e a família.

Marques (2000) partilha da mesma opinião relativamente à importância do relacionamento cooperativo entre a escola e a família, encarando a família como alicerce emocional da criança, sendo de extrema importância manter esta cooperação. Considera os pais, os primeiros “professores” da criança, dando-lhe o apoio emocional e motivação necessária para o melhor desenvolvimento como indivíduo e também a nível escolar.

Salientando a importância da família, esta pode definir-se como a “unidade básica de desenvolvimento e experiência, onde ocorrem situações de realização e fracasso, saúde e enfermidade. É um sistema de relações complexo dentro do qual se processam interações que possibilitam ou não o desenvolvimento saudável dos seus membros.” (Febra, 2009, p.18).

Sistemicamente, a família pode ser definida como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento” (Sampaio & Gameiro, 1985 citados por Alarcão, 2002, p. 39). A família é, deste modo, entendida como um sistema, um todo, uma globalidade que só nessa perspetiva holística pode ser corretamente compreendida.” (Relvas, 2011, p.10).

O nascimento de uma criança envolve uma reestruturação familiar aos mais variados níveis, designadamente: económico, social, emocional, físico e comportamental, sendo que nas famílias de crianças com PEA essa reorganização implica uma adaptação às necessidades específicas da criança (Marques, 2000).

Segundo Febra (2009), as famílias com um elemento com deficiência deparam-se com uma multiplicidade de desafios e situações difíceis e específicas, podendo conduzir a um fortalecimento das relações entre os seus membros ou à sua deterioração, que está dependente da forma como a família se adapta às necessidades do elemento com deficiência e ao realismo com que encara a deficiência.

A comunicação no sistema familiar reveste-se de especial importância, na medida em que permite aos membros a partilha das suas necessidades, sentimentos, preferências e preocupações (Sousa, 2005).

Neste sentido, quer a família quer a escola devem promover na criança um maior nível de autonomia. Tendo como objetivo o sucesso no processo ensino-aprendizagem, na escola, o professor poderá adotar, se necessário, um Programa Educativo adaptado a cada criança, definindo objetivos individuais que estejam de acordo com a avaliação prévia que é feita da criança (Pereira, 2006).

Segundo Assumpção (1995, citado por Pereira, 2006), o programa TEACCH, mencionando anteriormente, surge tendo como objetivo promover e desenvolver a comunicação da criança autista, facilitando o seu relacionamento com os outros permitindo-lhe abarcar maiores possibilidades de escolha. Depois de definido o programa escolar, há necessidade de encontrar meios para verificar a sua eficácia. A avaliação da aprendizagem da criança autista é um procedimento que tem que ser realizado tendo em conta que todo o aluno é um caso peculiar. A escola representa um lugar de acolhimento onde todas as crianças devem beneficiar de uma educação que as prepare para uma vida futura o mais autónoma possível, onde possam desenvolver as suas capacidades e competências e inserir-se no quotidiano da comunidade social à qual pertencem.

## CAPÍTULO 2 – COMUNICAÇÃO

O presente estudo centrou-se numa investigação na área da comunicação, razão pela qual é dada uma particular importância e aprofundamento desta mesma área, através de uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento da comunicação e das particularidades que caracterizam a comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo.

O conceito de comunicação conduz-nos a um vasto conjunto de definições e pontos de vista, sendo um dos maiores atributos do ser humano, um instrumento essencial para a vida em sociedade.

Para Sim-Sim (1998, p. 21), a comunicação é um processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.

### 2.1. A comunicação nas PEA

A comunicação é uma das áreas afetadas da “tríade de incapacidades” que caracteriza as PEA e a qual apresenta diversas perturbações, variando em tipo e em grau. Segundo Peixoto (2007) existem três fases no desenvolvimento da comunicação:

› *Fase perlocucionária* – sucede entre o nascimento e os nove meses de idade, embora a criança aja de forma não intencional, o comportamento desta (expressões faciais, direção do olhar e movimentos corporais) determina o comportamento do cuidador, pelo que se considera existir uma “função comunicativa” (p.21);

› *Fase ilocucionária* – ocorre a partir dos nove meses de idade, a criança começa a comunicar de forma intencional, através de gestos e de sons;

› *Fase locucionária* – ocorre por volta dos doze ou treze meses de idade, a comunicação intencional começa a ser feita através do recurso de palavras.

De acordo com Kutscher (2011), a comunicação compreende competências verbais literais que se referem à comunicação verbal e competências não-verbais que se referem à comunicação não-verbal.

A **comunicação verbal** é relativa à aptidão para o emprego e compreensão de palavras ou frases, sendo essenciais as competências a nível da “linguagem verbal receptiva” (aptidão na compreensão de palavras, frases ou ideias, tanto faladas como escritas) e da “linguagem verbal expressiva” (aptidão para expressar ideias por palavras, tanto faladas como escritas) (Kutscher, 2011, p.72). No que diz respeito a esta forma de comunicação,

Kutscher (2011) refere que os indivíduos com PEA podem manifestar várias perturbações da fala, nomeadamente perturbações a nível semântico e pragmático, perturbações da entoação, do volume, do ritmo e da fluência verbal, recurso à ecolalia e estereotípias verbais ou mesmo a inexistência quase total de comunicação verbal.

Segundo Lima (2012) e Filipe (2012) as dificuldades na comunicação verbal em crianças com PEA aludem para sinais de ecolalia; jargão; alterações de timbre, velocidade, ritmo e entoação; linguagem rígida, formal e limitada; falta de expressão emocional; ausência de imaginação; uso excessivo de imperativos e utilização pouco frequente de declarativos; discurso pobre; dificuldade de iniciar e manter uma conversa, em adequar a sua comunicação ao interlocutor, em chamar a atenção para si, em dar explicações ou fazer perguntas e em compreendê-las.

As crianças com PEA que possuem linguagem oral apresentam, geralmente, uma prosódia (tom de voz) diferente da das outras crianças sem aquela problemática. Essa diferença manifesta-se por um tom de voz com “uma qualidade atonal e monótona”, por um tom de voz “estridente e sem modulação” ou por situações em que as “palavras são cantaroladas”, não sendo cumpridas as regras de acentuação das palavras (Siegel, 2008, p.71). Esta situação provoca bastantes dificuldades entre a comunicação da criança autista e as outras pessoas. Siegel (2008) refere serem bastantes os pais que advertem para o facto de os seus filhos com autismo manifestarem um deslumbramento por vozes mecanizadas ou robóticas produzidas pelos computadores, facto este que pode suceder devido – e de acordo com a mesma autora - a uma ausência da prosódia nas mesmas, o que poderá facilitar a compreensão por parte da criança autista.

A **comunicação não-verbal**, por seu lado, é relativa à aptidão para comunicar através do uso de expressões faciais, da linguagem corporal, do tom e ritmo da voz, sem recorrer das palavras. Quanto a esta forma de comunicação, os indivíduos com PEA geralmente não recorrem aos gestos durante o discurso, utilizando de forma incorreta expressões faciais e posturas corporais, evitando, ainda, o contacto visual (Kutscher, 2011). Ainda no campo da comunicação não-verbal, Siegel (2008) acrescenta que a criança com PEA:

- › não estende os braços para solicitar colo - gesto denominado de antecipação do contacto - exceto se esta for uma forma de chegar a um objeto que prendeu a sua atenção;
- › não aponta, gesto este encarado como sendo uma tentativa de a criança “partilhar experiências interessantes com adultos significativos” contudo a criança autista aprende e desenvolve a capacidade de “conduzir pela mão”, através da qual a criança procura

alcançar algo por meio do outro, pegando, para isso, na mão do mesmo e conduzindo-o até ao objeto-alvo que aquele deverá manipular (p.65);

› manifesta dificuldades a nível do sorriso e do contacto ocular, os quais são para si demasiado “estimulantes”, razão pela qual evita os mesmos - vira as costas ou não olha, de forma persistente, para um rosto (p. 67);

› demonstra uma perceção de espaço interpessoal diferente das demais pessoas, evitando aproximar-se muito daquelas e procurando não ficar de frente para as mesmas e manifestando maior facilidade em se aproximar das pessoas que são suas conhecidas. Filipe (2012) corrobora a mesma ideia, referindo que crianças com PEA não compreendem determinadas normas sociais, como o conceito de espaço pessoal próprio e do outro, podendo aproximar-se ou afastar-se muito de uma pessoa sem qualquer intenção de comunicação.

Dada a abrangência da comunicação, considera-se relevante clarificar os conceitos de linguagem e de fala. Lima (2011) distingue os conceitos de fala e de linguagem, explicando que a fala “constitui uma exteriorização” da linguagem (p.28). Também Farrell (2008) faz uma distinção entre os mesmos conceitos, referindo que a fala é uma forma de linguagem, tal como a escrita ou os sinais, sendo a linguagem independente da fala, uma vez que é possível comunicar sem fala. Martin e Miller (2003, referido em Farrell, 2008) referem que “a fala é apenas uma das formas de linguagem. É uma maneira de utilizar os sons da voz humana para se comunicar. A fala é a forma audível (falada) da linguagem” (p.23). Farrell (2008) explica que a fala compreende três dimensões:

› A *fonética* – relativa à articulação, ou seja, os movimentos dos órgãos fonoarticulatórios ligados à boca, e os quais permitem a produção de sons (p. 24); as dificuldades na fala a nível da fonética têm origem numa capacidade diminuta na produção de sons, a qual pode ser causada por uma deficiência física (fissura labial ou palatina), distrofia muscular, paralisia cerebral, insuficiência auditiva, paralisia ou malformação das pregas vocais.

› A *prosódia* - faz parte da fonética, estando relacionada com características da fala, tais como o volume, entoação, tom, ritmo e fluência, as quais facilitam a transmissão e diferenciação de mensagens e significados, auxiliando o recetor a compreender a intenção comunicativa do emissor.

› A *fonologia* - relativa aos sons da fala com um significado.

Por outro lado, Lima (2011) esclarece, que a linguagem compreende várias dimensões de um sistema linguístico, nomeadamente, da fonética, da fonológica, da morfossintática, da pragmática e da semântica, as quais constituem uma estrutura, estando interligadas e interdependentes, atuando como um todo (Bautista, 1997, p. 84). Bloom e Lahey (1978, citados por Coll, Marchesi & Palacios, 2009, p.161) explicam que, para que seja possível ao indivíduo falar, este deverá possuir as três dimensões da linguagem – conteúdo, forma e uso.

No que se refere ao conteúdo, encontra-se a semântica, isto é, o “sentido das palavras, frases e enunciados de uma língua” (Tanguay, 2007, p.137). Relativamente à forma da linguagem, evidenciam-se a morfossintaxe (regras de organização interna de palavras e ordenação das palavras e tipo de frases) e a fonologia (regras de organização e combinação de sons). Por fim, a pragmática, relativa ao uso funcional da linguagem, isto é, às regras reguladoras do uso da linguagem em contexto social (intenções comunicativas e códigos utilizados) (DGIDC, 2003; Tanguay, 2007).

Ao longo da aprendizagem da fala, a criança desenvolve competências para se expressar de acordo com o contexto e, à medida que vai desenvolvendo a aptidão para falar, esta conseguirá expressar conteúdos mais complexos e de formas mais complexas, adaptando a fala aos contextos sociais (Coll, Marchesi & Palacios, 2009).

Coll, Marchesi e Palacios (2009) distinguem ainda os conceitos de perceção e produção da fala, referindo que a perceção da fala surge em primeiro lugar, enquanto a produção da mesma surge posteriormente, no decorrer daquilo que consideram ser um processo evolutivo. Antes de começar a falar, a criança consegue já perceber aquilo que é falado à sua volta, conseguindo diferenciar fonemas e palavras e, numa fase posterior, orações, entoação, ritmo e melodia da linguagem.

Albano (1990, citado por Delfrate, Santana & Massi, 2009, p.322) aponta quatro condições essenciais para que seja possível o desenvolvimento da linguagem no indivíduo:

- › a existência de um interesse ou disposição para interagir ou brincar com o outro;
- › a existência de um sistema sensoriomotor completo;
- › a existência de linguagem no meio no qual o indivíduo se encontra inserido;
- › a existência de uma língua.

No caso do indivíduo com autismo, é verificada uma falha a nível da primeira condição, na medida que este não tem um interesse particular e subjetivo na interação com as outras pessoas (Delfrate *et al.*, 2009).

De acordo com Bryson, Clark e Smith (1988, citados por Thunberg, 2013, p.720), estima-se que cerca de um terço a metade dos indivíduos com PEA não apresente linguagem. Thunberg (2013) acrescenta, porém, que novos estudos indicaram que, do universo de indivíduos com PEA que beneficiaram de intervenção precoce na área da comunicação, entre catorze a vinte por cento permaneceu sem qualquer linguagem verbal. Por seu lado, Siegel (2008) indica que, segundo vários estudos, cerca de vinte e cinco a quarenta por cento das crianças com um diagnóstico de autismo apresenta mutismo durante as suas vidas, podendo comunicar através de um número limitado de palavras ou de sons, os quais são, geralmente, compreendidos por aqueles que melhor os conhecem. Siegel (2008) esclarece que estas são crianças que, a par do diagnóstico de autismo, têm também um diagnóstico de défice cognitivo moderado a grave. Além disso, acrescenta que as crianças autistas não recorrem ao gesto ou muito raramente o fazem como alternativa à comunicação verbal, pois não compreendem os mesmos.

Siegel (2008) afirma ainda que crianças autistas que não apresentem linguagem até aos seis anos de idade, não o farão posteriormente, permanecendo, desta forma, num mutismo permanente. A mesma autora alerta, contudo, que esta condição será mais verdadeira em casos de crianças autistas sem linguagem que receberam terapia a nível da comunicação até aos seis anos de idade, não tendo sido verificada a aquisição da linguagem; já nos casos de crianças autistas sem linguagem que não receberam qualquer apoio ou terapia a nível da comunicação – ou receberam, mas de forma insuficiente - antes da idade referida, a mesma autora acredita ser possível que estas possam ainda adquirir linguagem (Siegel, 2008). Existem ainda casos de crianças que começam a adquirir e a desenvolver algumas competências linguísticas deixando, a determinado momento, de continuar a fazer progressos, sendo verificada uma estagnação ou mesmo um retrocesso, com a perda da linguagem já adquirida – condição a que Siegel (2008) designa de perda precoce da linguagem (p.75). A perda precoce da linguagem em crianças autistas é, geralmente, verificada entre os quinze e os vinte e dois meses de idade e é acompanhada de outras perdas ou regressões no desenvolvimento e competências já adquiridas pela criança, como a diminuição do contacto ocular, um progressivo desinteresse no contacto com os outros e pelos brinquedos. Não existe, ainda, uma explicação cientificamente comprovada para este retrocesso no desenvolvimento da criança autista, embora se acredite que possa

ter origem em “falhas no desenvolvimento de um processo neurológico ou a ativação de um qualquer tipo de vírus adormecido” (Siegel, 2008, p.75).

Siegel (2008) considera que a linguagem de indivíduos autistas apresenta características próprias que permitem identificá-la, tais como:

› *Linguagem instrumental* – faz uso da linguagem com o intuito de obter um objeto do seu interesse ou provocar uma ação, utilizando o outro para esse fim; os pedidos apresentam um caráter imediato, não existindo uma preocupação por parte do solicitador acerca da pertinência, eficácia ou adequação do pedido.

› *Ecolalia imediata* – refere-se à repetição – eco – imediata daquilo que foi ouvido pelo indivíduo autista.

› *Ecolalia retardada* – refere-se à repetição não imediata daquilo que foi ouvido, podendo a criança recorrer à repetição daquilo que foi ouvido vários dias ou mesmo semanas depois.

› *Pronome invertido* – os indivíduos autistas referem-se a si próprios na terceira pessoa do singular, sendo sugerido que estes possam manifestar, desta forma, uma deficiência na construção do ego; ainda que ao longo do tempo possa existir um desenvolvimento a nível da linguagem, estes indivíduos continuarão a demonstrar dificuldades na diferenciação entre os pronomes “eu” e “tu”. Lyons e Fitzgerald (2013) referem que tal sucede devido à débil consciência de si próprios, facto que se encontra ligado à Teoria da Mente, resultando na incapacidade de atribuir estados mentais às demais pessoas.

› *Processamento auditivo* – apresenta um desenvolvimento da memória auditiva normal, embora apresente uma capacidade de compreensão débil e atrasos na progressão desta. Um processamento auditivo mais desenvolvido do que capacidade de compreensão pode estar na origem da ecolalia, numa tentativa de a criança participar no diálogo ou conversa com outras pessoas, sendo a ecolalia uma forma de a criança procurar compreender o que lhe é dito.

› *Linguagem incompreensível* – concede sentidos próprios e únicos para palavras ou expressões, não sendo compreendidos pelas demais pessoas. É usualmente verificada como ecolalia retardada, através da repetição de palavras, frases ou expressões que a criança ouviu de outros ou de filmes e as quais chamaram a sua atenção.

› *Hiperlexia* – responsável pela capacidade para adquirir, precoce e espontaneamente, a leitura, através da memorização (Kutscher, 2011). De acordo com

Grigorenko et al. (2002, referido em Chiang & Lin, 2007, p. 259), estudos efetuados demonstraram que, apesar de existir uma frequência mais elevada de hiperlexia entre crianças com PEA do que entre crianças com outras perturbações do desenvolvimento, nem todas as crianças com PEA apresentam esta capacidade.

Segundo Siegel (2008) para que a comunicação seja eficaz, é necessária uma Teoria da Mente, pois esta permite fazer uma “leitura da mente”, ou seja, apreciações acerca da mente do outro, dos conhecimentos, pensamentos, sentimentos e desejos. Com uma Teoria da Mente comprometida, o indivíduo não consegue ter uma perceção acerca dos pensamentos e dos sentimentos do outro. Kutscher (2011) acrescenta que, sem uma Teoria da Mente, não existe um reconhecimento do outro, não existindo, portanto, um interesse em comunicar com o mesmo. Este facto leva a criança com PEA a apresentar dificuldades na compreensão daquilo que lhe é transmitido pelo meio que a rodeia, referindo Lima (2012) que estas crianças apresentam dificuldade em reconhecer quando um enunciado não está de acordo com as regras de conversação, que exigem que os interlocutores forneçam informação suficiente e verdadeira, e que esta seja transmitida de modo claro, ordenado e não ambíguo. Miller (2006) refere que a Teoria da Mente é um processo evolutivo e que está relacionada com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, embora a correlação entre estas seja reconhecida, geralmente, apenas perante casos de indivíduos com perturbações de desenvolvimento. Miller (2006) apresenta algumas características relacionadas com o desenvolvimento da Teoria da Mente e a comunicação no indivíduo, relacionando-as com a idade aproximada, nomeadamente, a atenção conjunta (entre os 6 e os 12 meses de idade), o reconhecimento de intenções nos outros bem como desejos nos outros diferentes dos seus (entre os 13 e os 24 meses), uso do jogo simbólico e estados mentais (entre os 30 e os 36 meses), e compreensão das perspetivas dos outros (entre os 37 e os 48 meses), características geralmente não verificadas em indivíduos com PEA.

Siegel (2008) adverte para um conjunto de sinais que indicam a presença de autismo na criança, incluindo uma limitação ou ausência na comunicação não-verbal da criança, não sendo definida uma intenção comunicativa da criança através do olhar, das expressões faciais, dos sons ou dos gestos, como sucede com crianças sem esta dificuldade, que transmitem respostas, interesses, desejos e sentimentos através de sinais não-verbais.

Kutscher (2011) distingue dificuldades de aprendizagem da linguagem de distúrbios de comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo. De acordo com este autor, as dificuldades de aprendizagem da linguagem surgem unicamente na sequência de perturbações na linguagem expressiva e receptiva, bem como no processamento ou na articulação verbal. Por outro lado, os distúrbios de comunicação nas PEA abrangem a comunicação não-verbal, relacionada com a capacidade do indivíduo para socializar.

## 2.2. A intervenção na área da comunicação da criança com PEA

A intervenção a nível da comunicação em indivíduos com PEA abrange e intervém sobre um conjunto de aspetos que se encontram em défice, tais como a linguagem, sociabilização, a atenção conjunta, a imitação, competências comunicativas, entre outros (Landa, 2007). A língua pode ser aprendida pelo indivíduo autista através do recurso a meios alternativos, como as tabelas de comunicação ou Língua Gestual (Siegel, 2008). Legido (2011) apresenta alguns métodos de intervenção na área da comunicação, nomeadamente na fala e no desenvolvimento da linguagem, tais como o *Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching* (RPMT) e o *Picture Exchange Communication System* (PECS). O RPMT procura estimular a utilização de gestos, da vocalização não-verbal, do olhar bem como de palavras com uma intenção comunicativa por parte do indivíduo, procurando envolver também o adulto – neste caso, os pais. Por seu lado, o PECS é constituído por ilustrações e símbolos, os quais, aliados ao reforço positivo, procuram facilitar e promover a comunicação espontânea do indivíduo. De acordo com Farrel (2008), a criança troca uma figura ou um símbolo, representando um item ou a atividade que deseja. Contudo, é importante, numa fase inicial, não impedir as tentativas de comunicação da criança, antecipando-se à comunicação, e é ainda necessário esperar que ela entregue a figura e transmita aquilo que quer. Numa fase posterior, a criança é ensinada a criar frases e utilizar as figuras para fazer comentários. Segundo Mello (2005), o PECS é utilizado em crianças que não comunicam, ou comunicam com muito pouca frequência e tem como objetivo ajudá-las a perceber que através da comunicação podem conseguir muito mais rapidamente o que desejam, estimulando-as a comunicar. Legido (2011) acrescenta, contudo, que ao longo dos estudos realizados por Warren et al. (2011, referido em Legido, 2011, p. 49) relativamente à utilização do RPMT e ao PECS em crianças com autismo, este referiu haver, a curto-médio prazo, um real acréscimo no número de palavras que as crianças utilizam, deixando de ser verificada, no

entanto, uma progressão a longo prazo; ademais, são referidas as diferentes respostas das crianças a estas técnicas de intervenção. A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) refere-se a todas as formas de comunicação utilizadas com o intuito de comunicar e expressar necessidades, desejos e pensamentos quando a comunicação oral não existe ou é insuficiente. Como auxiliares de comunicação na CAA podem ser utilizados símbolos, desenhos, escrita, gestos, expressões faciais e linguagem corporal (Thunberg, 2013).

Troncoso e Cerro (2004) sugerem o uso do computador, o qual consideram ser muito importante, pois não só facilita a comunicação através do processamento de texto, como também permite ao indivíduo desenvolver competências como a atenção, a perceção, a orientação espacial, a linguagem, o cálculo, entre outros. No campo da comunicação, o uso do computador oferece inúmeras vantagens, nomeadamente a nível de edição do texto, facilitada pelos vários programas existentes, que possibilitam ao indivíduo a utilização de diferentes tipos de letra e tamanhos, bem como uma rápida correção dos textos escritos, permitindo um produto final semelhante, a nível de forma, ao de qualquer outro indivíduo sem dificuldades na caligrafia. É, ainda, um recurso importante na medida em que os erros são facilmente corrigidos, não subsistindo sinais destes no produto final. O computador permite, desta forma, que indivíduos com dificuldades a nível da motricidade fina e da escrita à mão ganhem nova motivação para a comunicação escrita, concentrando-se nas ideias e conteúdo da mensagem, sendo a forma daquela maioritariamente assegurada pelo processador de texto escolhido (Troncoso e Cerro, 2004; Kutscher, 2011). Troncoso e Cerro (2004) afirmam ainda ser fundamental que o indivíduo aprenda a utilizar o computador o mais cedo possível, familiarizando-se com este – tanto com o teclado como com programas - o que permitirá que progrida mais rapidamente, ao centrar-se, futuramente, nos conteúdos dos programas, ao invés de procurar perceber o funcionamento do computador.

## **PARTE II – Estudo Empírico**

### **CAPÍTULO 3 - Metodologia**

#### 3.1. Opções metodológicas

Numa investigação, cabe ao investigador optar por uma metodologia que lhe permita recolher dados pertinentes, face a uma realidade específica, sendo determinante para o sucesso do estudo.

Segundo Bell (1997), a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados, dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter.

A metodologia utilizada no presente estudo é denominada de metodologia qualitativa, onde utilizamos um paradigma interpretativo que possibilite obter informações sobre a problemática baseada na criança em estudo.

Segundo Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 50) existem três diferenças fundamentais entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. A investigação qualitativa abrange a compreensão de factos e “das complexas interrelações que acontecem na vida real”, o papel pessoal e interpretativo do investigador, bem como a construção do conhecimento. Por outro lado, a investigação quantitativa compreende “a explicação e o controlo”, o papel impessoal e imparcial do investigador, evitando influenciar a investigação pela interpretação, e a descoberta de um conhecimento.

Lessard-Hébert et al. (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 51) referem uma sequência e complementaridade entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, defendida por vários autores, entre os quais, Yin e Flick, os quais admitem a utilização, concomitante, de dados qualitativos e quantitativos, em determinados métodos de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o investigador é o principal agente de recolha de dados, os dados são recolhidos diretamente do ambiente natural e são fundamentalmente de carácter descritivo, o processo é mais importante que os resultados, os dados são analisados de forma intuitiva e o investigador procura compreender a importância que os participantes atribuem às suas experiências. Para que tal possa ocorrer é essencial que o investigador esteja envolvido no campo de ação, visto que este tipo de investigação se baseia na interação com o investigado (Bogdan & Taylor, 1986).

Merriam (1988) refere que para se conhecer melhor os seres humanos, ao nível do seu pensamento, é necessário recorrer a dados descritivos, obtidos nos registos e anotações de comportamentos observados.

Na realização desta investigação, consideramos importante o desenvolvimento de um estudo de caso seguindo uma linha de investigação qualitativa.

O estudo de caso vai-nos proporcionar um maior conhecimento de uma determinada situação particular de forma aprofundada e pormenorizada, mas limita bastante a generalização empírica do estudo.

O estudo de caso investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade, no seu contexto real (Yin, 2010). De acordo com Pardal e Lopes (2011) a vantagem de um estudo de caso reside no seu rigor, podendo mesmo constituir o ponto de partida para estudos mais aprofundados. Existem três grandes modelos, nomeadamente de exploração, descritivos e práticos. Os modelos de exploração procuram descobrir novas problemáticas, atualizar algumas perspetivas, sugerir novas hipóteses, procurando abrir caminho a estudos futuros. Os modelos descritivos baseiam-se na narração ou descrição detalhada de um objeto, sem pretender assumir generalizações. Por último, os modelos práticos estabelecem diagnósticos e avaliações de uma organização.

Com a presente investigação pretende-se que o estudo de caso seja descritivo, permitindo uma análise detalhada ao nível da comunicação verbal e não-verbal da criança em estudo em dois contextos distintos do seu meio ambiente.

Ainda de acordo com Yin (2010), o estudo de caso requer entrevistas às pessoas envolvidas no caso e observação direta dos casos. Neste sentido, o processo de recolha de dados implica planificar o acesso à informação pertinente, recorrendo à seleção dos instrumentos adequados à investigação.

### 3.2. Questão de partida

O presente estudo permitirá aprofundar conhecimentos no âmbito da problemática do Autismo, percebendo a sua implicação ao nível da comunicação. A incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação é uma dificuldade enfrentada por todos os autistas (Hewitt, 2006).

A importância do estudo prende-se com o interesse em aprofundar conhecimentos sobre a Perturbação do Espectro do Autismo e perceber se existem variações contextuais consideráveis na comunicação da criança autista. Além disto, será possível perceber quais

as estratégias utilizadas por docentes e pais, e se estas surtem melhorias significativas na intenção comunicativa da criança.

Desta forma, e após a bibliografia consultada sobre a problemática do autismo, surge a seguinte questão de investigação:

› **existem diferenças na comunicação em contexto escolar e familiar da criança autista?**

De acordo com Almeida e Freire (2008), o primeiro passo numa investigação dá-se quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, podendo este ser definido como uma questão ou uma resposta.

### 3.3. Objetivo geral

Segundo Almeida e Freire (2008, p. 21), na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que surgem após a definição do problema.

Considerando o propósito de recolher informações relevantes desta problemática e para uma melhor compreensão sobre a comunicação da criança autista, surge o objetivo geral decorrente da questão levantada anteriormente, e respetivos objetivos específicos.

O objetivo geral remete para uma resposta à questão surgida, reconhece a intenção de pesquisa e define o que se pretende atingir com o estudo. Neste sentido o objetivo geral é o seguinte:

› perceber quais as diferenças comunicativas da criança com PEA em dois contextos diferentes, escolar e familiar.

### 3.4. Objetivos específicos

O objetivo geral permite remeter para os objetivos específicos, que pretendem orientar com mais rigor o que é pretendido pesquisar, delimitando o estudo e servindo de fio condutor. Assim sendo, os objetivos específicos são:

- › identificar as dificuldades comunicativas da criança com PEA no contexto escolar;
- › identificar as dificuldades comunicativas da criança com PEA no contexto familiar;
- › perceber quais as estratégias utilizadas por docentes e familiares, no sentido de estimular a comunicação da criança;
- › perceber se existem diferenças comunicativas entre os dois contextos;

› compreender qual o contexto em que a criança com PEA apresenta uma maior intencionalidade comunicativa.

Estes objetivos específicos definidos irão permitir um estreitamento do que se pretende estudar, especificando a problemática e orientando a recolha de dados em contexto real.

### 3.5. Participantes no estudo

Os participantes de uma investigação são aqueles que irão contribuir para aprofundar conhecimentos sobre a temática em estudo. Segundo Flick (2005), num estudo por entrevistas a seleção das pessoas a entrevistar está associada aos grupos a que cada uma pertence.

Após validada a autorização através de requerimentos ao Encarregado de Educação da criança em estudo e ao Agrupamento de Escolas em que esta está inserida (apêndice 1 e 2), tivemos como participantes três técnicos e três familiares.

Os técnicos selecionados foram a professora titular de turma, de 42 anos, licenciada no ensino básico 2ºciclo variante de Português e Inglês, a professora de educação especial, de 37 anos, licenciada em 1ºciclo do Ensino Básico com pós-graduação em educação especial e a professora de matemática, de 42 anos, licenciada no ensino básico 2ºciclo variante de Matemática e Ciências. Relativamente aos familiares foram a mãe da criança, de 35 anos, licenciada em 1ºciclo do Ensino Básico, o pai da criança, de 37 anos, licenciado em Gestão e a avó paterna, de 68 anos, licenciada em 1ºciclo do Ensino Básico. Para a realização deste relatório de investigação, foi utilizado um nome fictício designado por V, quando nos queremos referir à criança.

#### 3.5.1. Caracterização da criança em estudo

Em relação à criança em estudo, para uma melhor compreensão da história clínica, contexto familiar e percurso académico da criança, procedeu-se ao preenchimento de uma Ficha de Anamnese e à análise de variados documentos presentes no processo escolar da criança, tais como os Programas Educativos Individuais e Relatórios Multidisciplinares. Para o preenchimento da Ficha de Anamnese, foi solicitada a colaboração da mãe da criança, que prontamente aceitou. Pela sua extensão, optou-se por entregar a Ficha de Anamnese à mãe da criança, para que esta pudesse preencher a mesma no recanto do seu

lar, com a calma e concentração necessárias. Foi ainda indicado à mãe da criança que esta deveria fornecer apenas a informação que pretendesse, sendo salientada a total liberdade para responder apenas ao que assim entendesse, ainda que isso pudesse significar a ausência de respostas em parte ou na totalidade da Ficha de Anamnese.

O presente caso em estudo é referente a uma criança do género masculino, de nacionalidade portuguesa, nascida a 6 de março de 2007, tendo à presente data do estudo, 9 anos de idade. De acordo com a Ficha de Anamnese preenchida (apêndice 3), o seu agregado familiar que é composto pela mãe, pelo pai e pela irmã de 10 anos.

O V. nasceu de uma gravidez desejada e vigiada. No terceiro mês de gestação ocorreram complicações como hemorragias, após consulta no médico foi recomendado à mãe ficar em repouso até ao final da gravidez. Após repouso, o período pré-natal ocorreu normalmente, com tempo de gestação de 9 meses sem complicações para a mãe e para a criança. O parto foi eutócico, o seu peso à nascença foi de 3,50 Kg, o comprimento de 49 cm e o seu índice de Apgar foi de dez ao primeiro minuto. Não existiram complicações com a mãe e com a criança durante e após o parto. No que respeita à alimentação, a criança foi alimentada por mama durante os primeiros meses de vida, depois a introdução de alimentos pastosos e sólidos procedeu de acordo com as recomendações do pediatra, não tendo a criança quaisquer restrições alimentares. A partir dos sete anos de idade a mãe refere que começou a fazer seleção de alimentos, e de momento só se alimenta de sopa passada, arroz branco com carne ou peixe, pão, ovo e doces e também é notável que a mastigação é bastante mais rápida que o habitual. Lima (2012) refere que, as crianças com Autismo têm significativamente mais problemas alimentares e ingerem uma variedade significativamente menor de alimentos do que as crianças com um desenvolvimento normal. Não significa, no entanto, malnutrição, e as crianças têm peso e altura adequados à idade. Isto aplica-se ao V. pois é uma criança saudável e com peso adequado à sua faixa etária.

Em relação às etapas de desenvolvimento, a mãe descreve o V. como um bebé simpático, calmo e calado, também refere que todo o desenvolvimento psicomotor, como o 1º sorriso, controlo ocular, gatinhar, sentar e andar ocorreram de acordo com a normalidade, não apresentando problemas motores nem movimentos anormais. O controlo de esfíncteres diurno iniciou-se aos 3 anos de idade. Relativamente à autonomia, atualmente a criança come, veste-se e despe-se sem ajuda do adulto. No entanto só utiliza roupas confortáveis como fatos de treino e rejeita todo o resto tipo de roupa que não se sinta cómodo.

No que respeita à história clínica, a mãe refere que frequentou várias consultas de especialidade ao primeiro ano de vida, pois o V. não desenvolvia a linguagem. Foram realizados exames complementares como ressonância magnética entre outros para despistar qualquer patologia. O médico pediatra sinalizou a criança com o diagnóstico de PEA, e a partir daí começou a frequentar um centro onde realizava várias consultas de especialidade, desde terapia da fala a terapia ocupacional. O diagnóstico de Autismo só foi formalizado antes da entrada para o 1º ciclo. A deteção da perturbação é feita por volta dos 3 anos de idade, embora o diagnóstico já possa estar bem estabelecido aos 18 meses. Nos casos mais graves poderão surgir logo no 1º ano de vida. A criança pode apresentar um desenvolvimento normal até aos 16 ou 18 meses, podendo verificar-se uma regressão, perda de aquisições nas várias áreas do desenvolvimento (Assumpção & Pimentel, 2000). Relativamente ao sono, o V. tem um sono tranquilo e contínuo, apenas necessita de luz de presença para dormir. Quando era mais novo tinha como hábito dormir com objetos pequenos nas mãos fazendo preensão forte durante toda a noite, mas depois de frequentar sessões de terapia ocupacional suprimiu esse hábito.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, a criança não passou pela fase do balbucio, disse as primeiras palavras no primeiro ano de idade, mas depois perdeu essas aquisições regredindo significativamente. O ritmo de desenvolvimento da linguagem, por parte das crianças com Autismo, difere em vários aspetos do de outras crianças da mesma idade, existindo, normalmente, um atraso entre os 0 e os 5/6 anos. De facto, este é um dos primeiros indicadores de que há algo atípico no desenvolvimento da criança (Siegel, 2008). Numa primeira fase, algumas palavras começam a ser utilizadas, porém, por vezes, é seguida de uma perda de aquisições, identificando-se uma perda precoce de linguagem, tipicamente, entre os 15 a 22 meses de idade. A criança desenvolve um vocabulário reduzido, produzindo algumas palavras e expressões curtas, que depois desaparecem por completo (Siegel, 2008). O comportamento comunicativo do V. era pobre, não fazia pedidos, nomeadamente, para fazer xixi, beber água e comer. Mais tarde desenvolveu a comunicação não-verbal para fazer pedidos, efetuando estes com gestos e movimentos corporais (puxar pela mão e apontar). O gesto é algo que os recém-nascidos começam a utilizar desde cedo, por exemplo, para pedir colo e objetos. Porém, na maioria das vezes, crianças com Autismo, podem não ter esta capacidade ou são muito lentas e adquiri-la, havendo necessidade de serem ensinadas a fazê-lo. Em substituição, normalmente, desenvolvem o conduzir pela mão, ou seja, o pegar na mão do adulto e dirigi-lo diretamente para aquilo que querem (Siegel, 2008).

Frequentou o jardim-de-infância até aos seis anos, depois iniciou o 1º ciclo numa escola com UEEA. Atualmente está integrada no ensino regular do terceiro ano escolar juntamente com os seus pares, sendo acompanhado individualmente por uma docente de educação especial em sala de aula. Teve uma boa adaptação quando entrou na escola, sendo que a mãe refere que foi melhor do que aquilo que estava à espera, pois antes de entrar no primeiro ciclo não se juntava a grupos brincando sempre sozinho, e de momento já interage mais com os pares.

### 3.6. Delineamento do estudo

Os procedimentos utilizados na concretização deste projeto de investigação-ação, iniciaram-se com a definição da questão de partida. Seguidamente foram definidos os objetivos do estudo e as opções metodológicas, optando-se, por uma abordagem qualitativa. Neste sentido, respeitando o objeto de estudo, os objetivos definidos e a questão de partida, decidiu-se realizar entrevistas semiestruturadas às docentes que acompanham a criança e aos seus familiares. Com estas entrevistas pretendeu-se conhecer mais acerca da realidade em causa. Posteriormente foram realizadas observações não participantes nos dois diferentes contextos, escolar e familiar.

No contexto escolar, as observações decorreram dentro da sala de aula, no recreio e no refeitório. Foram efetuadas três observações em sala de aula em momentos distintos – aula de Língua Portuguesa, aula de Matemática com orientação da professora de Educação Especial e uma atividade de grupo com toda a turma; uma observação no recreio da manhã; e por último no lanche da manhã no refeitório. Importa salientar que não foi possível observar o aluno durante o almoço no refeitório, pois o mesmo não realiza as refeições na escola, mas sim na Cruz Vermelha Portuguesa.

No que se refere ao contexto familiar, as observações ocorreram na casa da criança. Foram realizadas também cinco observações no total, em diferentes momentos. As observações foram no quarto da criança com a mãe; no exterior da casa com o pai; na sala com a irmã e uma amiga da irmã; no exterior com uma prima; e por fim também no exterior da casa num almoço convívio com toda a família da criança (pais, irmã, avó paterna, tio, tia e prima). É de ressaltar que a criança vive numa casa no campo com espaço exterior.

As observações dos diferentes contextos e momentos foram registadas em Grelhas de Observação, previamente construídas e auxiliadas pelas notas de campo.

Os contactos iniciaram-se em fevereiro de 2016. Falámos com os pais e as docentes que acompanham a criança em estudo, pondo-os a par, de um modo geral, das nossas pretensões e averiguando da sua disponibilidade para colaborar no nosso projeto. Verificando-se recetividade imediata. Foi necessário, então, pedir autorização à direção da escola, ao encarregado de educação assim como informar os outros encarregados de educação, para podermos avançar, o que nos foi concedido.

Na escola foi possível consultar todo o processo do aluno, retirando informações que nos permitissem caracterizá-lo melhor.

### 3.7. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade. Flick (2005, p. 169), na investigação qualitativa existem duas maneiras de coletar ou produzir dados: através da recolha de dados verbais, como a entrevista, e através da recolha de dados visuais, como é o caso da observação.

Para a realização deste estudo foi necessário recorrer-se a diversas técnicas de recolha de dados: pesquisa biográfica, entrevistas semiestruturadas, observação e grelhas e notas de campo. Segundo Moreira (2007) “Observar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados” (p.153). Este autor acrescenta que a triangulação de dados requer o recurso a variadas fontes de informação acerca do objeto em estudo, com o intuito de confrontar a informação obtida; quanto mais semelhante for a informação recolhida, mais fidedigno será o estudo.

Partindo do princípio de que os dados podem ser colhidos de diferentes formas junto dos sujeitos, cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que convém ao objetivo de estudo e às questões de investigação colocadas.

#### 3.7.1 Pesquisa biográfica e documental

A análise documental permite a identificação e verificação de documentos com o objetivo de preconizar a utilização de uma fonte de forma a refutar e a complementar os dados obtidos.

Moreira (2007) refere o documento como sendo “material informativo” não redigido pelo investigador acerca do objeto de estudo (p. 153). A perceção de documento pode incluir artigos de jornais ou revistas, cartas, regulamentos, livros, informação em forma de

estatística, relatórios, diários, biografias, fotografias, comunicados, registos de instituições, entre outros. Por seu lado, Meirinhos e Osório (2010) indicam que a informação obtida por meio de fontes documentais permite “contextualizar o caso, acrescentar informação ou (...) validar evidências de outras fontes” (p.62). Na presente investigação pretende-se incluir na pesquisa biográfica e documental o Processo Escolar, nomeadamente o Programa Educativo Individual e uma Ficha de Anamnese relativos à criança em estudo.

A Ficha de Anamnese refere-se ao “conjunto das informações fornecidas por uma pessoa em tratamento a propósito do seu passado e da história da sua doença” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 39).

Com o intuito de se obterem informações específicas sobre o percurso de vida da criança, foi fundamental o preenchimento de uma Ficha de Anamnese que reunisse informações acerca dos seus primeiros anos de vida, desde a sua conceção até à data da realização do estudo. Uma vez que se pretendeu obter dados sobre uma criança que não possuía maturidade ou conhecimentos necessários para responder - a mesma Ficha de Anamnese foi preenchida com a colaboração da mãe da criança pois esta é a pessoa que melhor conhece todo o seu desenvolvimento.

### 3.7.2. Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 47), a entrevista é considerada como aquela que ajuda o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos atores sociais. É uma das mais antigas técnicas de recolha de dados que permite uma recolha de dados verbais, onde o papel do investigador tem muita importância, pois permite um contacto mais próximo sendo determinante na recolha de informação pretendida.

A entrevista foi o método que utilizámos para fazer a recolha de informação junto de docentes que acompanham a criança e dos seus familiares, de forma a aprofundar conhecimentos e esclarecer algumas dúvidas, pois a entrevista permitirá o fornecimento de pistas que nos possibilitam, de forma clara, a caracterização do processo em estudo. Optámos por entrevistar estes intervenientes uma vez que são os principais no desenvolvimento escolar e familiar da criança.

Segundo Pardal e Lopes (2011), o registo da informação que o entrevistador faz do entrevistado tipifica a entrevista em estruturada, não estruturada e semiestruturada. A estruturada implica um grande rigor nas perguntas colocadas ao entrevistado, limitando a

espontaneidade do mesmo. A não estruturada permite maior liberdade de conversação, mas pode dificultar o tratamento dos dados recolhidos. Por último, a semiestruturada é um formato intermédio entre as duas entrevistas anteriores, sendo bastante utilizada na investigação social.

A entrevista semiestruturada foi a escolhida, pois é um modelo de entrevista que apresenta características da entrevista estruturada (tem uma ordem rígida das questões) e da entrevista não estruturada (não existe ordem nas questões, podendo o entrevistado falar livremente sobre o objeto de estudo). Este modelo de entrevista é livre e aberto, embora com limitações, existindo um diálogo informal entre o entrevistador e o entrevistado, diálogo este que o entrevistador procura conduzir no sentido de obter respostas que vão ao encontro das questões-guia, não existindo uma obrigatoriedade em seguir a ordem das questões previamente construídas no guião (Pardal & Lopes, 2011).

Pretendeu-se, desta forma, realizar entrevistas semiestruturadas aos diferentes elementos – docentes e familiares – que, de alguma forma, participam no quotidiano da criança em estudo, procurando compreender a perspetiva de cada um destes acerca da comunicação da criança. Neste sentido, para a realização das entrevistas foi elaborado um guião para cada uma delas (Apêndice 8). Ambos os guiões elaborados para os docentes e familiares são compostos por sete blocos. Nos guiões encontram-se definidos os objetivos gerais, bem como, os objetivos específicos, a formulação da pergunta e as observações. Nas observações refere-se o tempo estimado para a realização da pergunta.

De acordo com o guião, estas entrevistas tiveram como objetivo recolher o máximo de informação sobre a comunicação da criança autista, nomeadamente ao nível das suas características, dificuldades, estratégias utilizadas e melhorias existentes. A realização de uma entrevista a cada um dos docentes que convivem e participam no processo educativo da criança – professora de português (titular de turma), professora de educação especial e professora de matemática – permitiria obter várias perspetivas sobre a mesma criança no seu contexto escolar. Importa salientar que a turma em que a criança está inserida é lecionada por dois docentes, a professora de Português (titular de turma) e a professora de Matemática. Neste sentido, considerou-se pertinente entrevistar também a professora de Matemática que também participa bastante no processo educativo da criança. A realização de uma entrevista a cada um dos progenitores e à avó paterna permitiria obter perspetivas sobre a realidade mais próxima da criança – contexto familiar.

### 3.7.3. Observação e grelhas

A observação constitui um processo de recolha de informação sobre um dado objeto, a qual requer atenção e concentração sobre o mesmo, sendo este dirigido e estruturado conforme o propósito da observação (Ketele & Roegiers, 1993, p. 24).

Sousa (2009) refere que, sobretudo em educação, observação destina-se à pesquisa de problemas, à procura de respostas para questões que surgem e à ajuda na compreensão do processo pedagógico.

Na observação há que ter em consideração a estruturação da observação e a participação do observador. A estruturação indica se o investigador recorre ou não a meios técnicos, resultando numa observação estruturada ou não estruturada, respetivamente. No que concerne à participação do observador, define a intervenção do investigador na observação que realiza, decorrendo uma observação participante ou não participante (Pardal & Lopes, 2011).

Carmo e Ferreira (1998) identificam a *observação não-participante* e a *observação participante propriamente dita* como dois modelos de observação, diferenciados pela envolvimento do observador nas atividades do objeto observado (p. 106-107). Na observação não-participante ocorre uma observação durante a qual o observador não interage com o objeto de estudo, ou seja, a observação é de sentido único; por seu lado, a observação participante propriamente dita é referente a uma observação durante a qual o observador não só observa, como interage com o objeto observado, participando no seu quotidiano.

Para Bogdan e Biklen (1994) o campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Nesta linha de pensamento, procurando ser testemunhas da intencionalidade comunicativa da criança no seu contexto escolar e familiar, Afonso (2005) refere que a observação naturalista proporciona uma amostra direta do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual.

Ao longo do estudo foram realizadas observações não-participantes, durante as quais procurou-se não interferir - ou interferir o menos possível - no normal funcionamento das interações da criança, quer na escola quer em casa, através de algum distanciamento físico. Importa salientar que, de acordo com Sousa (1997), nas observações não-participantes o investigador pode interferir no comportamento do objeto em estudo, uma

vez que se trata de um elemento novo e estranho, que pode fazer perder parte da naturalidade e espontaneidade que aquele teria na ausência do investigador.

Para as observações não-participante é essencial o recurso a grelhas de observação, as quais devem incluir um conjunto de indicadores relativos ao objeto em estudo - neste caso, a criança - para que seja possível ao investigador que se concentre na informação relevante ao objetivo do estudo, evitando a dispersão com toda a informação disponível (Carmo & Ferreira, 1998). Neste sentido, foi construída uma grelha de observação (Apêndice 4), a qual foi aplicada ao longo das observações não-participante realizadas à criança nos diferentes contextos, a qual abrange informações ao nível da comunicação não-verbal, da comunicação verbal e da compreensão da comunicação.

Ao nível da comunicação não-verbal foram incluídos itens que permitissem verificar a utilização de expressões faciais e gestos, o apontar, o contacto ocular, a presença de emoções e a capacidade de chamar a atenção.

Relativamente à comunicação verbal foram incluídos itens que permitissem averiguar se a criança responde verbalmente quando é chamado, se é capaz de pedir ajuda, agradecer, questionar, iniciar uma conversa, relatando acontecimentos vividos, se mantém e finaliza uma conversa, se revela vocabulário diversificado e uma estrutura gramatical adequada à faixa etária e se possui um discurso coerente.

Por fim, ao nível da compreensão da comunicação foram incluídos itens que permitissem apurar se a criança reage quando não é compreendida, se compreende instruções simples e complexas bem como significados implícitos.

Neste seguimento, e de acordo com os objetivos traçados, foram realizadas cinco observações no espaço escolar e cinco observações na casa da criança sendo estas registadas em grelhas de observação (apêndice 5). No que se refere ao espaço escolar, as observações foram efetuadas em sala de aula, no recreio e no refeitório. No ambiente familiar, as observações foram realizadas no quarto da criança, na sala de estar, na sala de jantar e no quintal. As observações foram efetuadas no segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2015/2016 e tiveram uma duração de aproximadamente 30 minutos cada.

Importa salientar que as grelhas de observação requerem uma escala de observação, a qual pode possuir diferentes níveis de observação tendo em conta o objeto em estudo, e a partir da qual é indicada a frequência de observação em determinado item. Este registo permitiu-nos, depois, sintetizarmos quantitativamente.

Nas grelhas de observação utilizadas na presente investigação, a escala de observação incluiu os níveis nunca, poucas vezes, às vezes e muitas vezes. O nível nunca refere-se

aos acontecimentos que nunca foram observados. O nível poucas vezes refere-se à existência de um ou dois acontecimentos observados. O nível às vezes é referente à observação de 3 ou 4 acontecimentos observados e o nível muitas vezes refere-se a 5 ou mais acontecimentos observados.

Segundo Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2001) com o registo contínuo descrevemos o melhor possível diferentes aspetos do contexto do aluno e do seu comportamento, de maneira a identificar um tipo de comportamento, bem como o que se passa com o aluno e à sua volta, para isolarmos o problema. Identificado, passamos a usar um registo de frequência. Este registo permite-nos a contagem do número de vezes que o comportamento em questão ocorre.

#### 3.7.4. Notas de campo

As notas de campo representam dados registados sobre observações não-participantes e participantes, ao longo das quais é efetuada uma descrição detalhada daquilo que foi observado e vivenciado pelo observador, sendo adicionadas algumas considerações pessoais (Moreira, 2007). Schatzman e Strauss (1973, citado por Moreira, 2007, p. 192) indicam as notas de campo como sendo “um registo vivo baseado numa conceção interativa das etapas da investigação”. Bogden e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Hammersley e Atkinson (1983, referido em Moreira, 2007, p. 191) aconselham que as notas de campo sejam redigidas assim que possível após a observação efetuada, evitando, desta forma, que se perca informação e pormenores relevantes. Este registo de informação poderá ser realizado através de anotações num “caderno de campo”, no qual a informação recolhida é organizada (Moreira, 2007, p. 191).

Spradley (1980, referido em Moreira, 2007, p. 192) identificou quatro modelos de notas de campo a partir das suas próprias anotações relativas a observações:

- › notas condensadas, as quais se referem a apontamentos feitos no decorrer ou após a observação;
- › notas expandidas, as quais se referem às notas redigidas tendo em conta as notas condensadas;
- › notas do “diário de campo”, as quais se referem ao registo das vivências e sentimentos experienciados pelo observador ao longo das notas;

› notas de análise e interpretação, as quais se referem à inclusão da teoria estudada na análise da observação efetuada.

Ao longo do estudo foram redigidas notas de campo (apêndice 6) referentes às observações da criança em estudo, nos dois contextos distintos, escolar e familiar.

### 3.8. Tratamento de dados

Após autorização para a validação das entrevistas (apêndice 7) e de acordo com os guiões das entrevistas elaborados (apêndice 8), procedendo-se à transcrição das mesmas (apêndice 9). Posteriormente efetuou-se a análise de conteúdo e foram elaboradas tabelas de categorização para cada uma das entrevistas (apêndices 10 e 11). Estas tiveram por base os blocos antecipadamente definidos no guião.

No que se refere às observações não-participantes, estas foram preenchidas nas grelhas de observação previamente construídas e posteriormente foram analisadas por contextos. Inicialmente analisámos as observações realizadas em contexto escolar e em seguida as observações efetuadas em contexto familiar. Após esta análise, foi feita uma confrontação dos contextos e colocados os dados em tabelas.

### 3.9. Procedimentos éticos

Qualquer investigação requer, sempre, procedimentos de ordem ética, relacionados com a informação cedida pelo investigador. (Bogdan & Biklen, 1994). São incluídos nestes procedimentos éticos o consentimento, o anonimato e a confidencialidade do participante. No que se refere ao consentimento, o participante tem o direito a decidir se desejará participar ou não na investigação, podendo recusar; contudo, antes de aceitar ou não participar na mesma, o participante deve ser totalmente informado e esclarecido acerca da investigação - e na qual a sua participação é requerida - nomeadamente acerca dos objetivos, das características e das condições de execução da investigação – denominado de consentimento esclarecido (Moreira, 2007, p. 147) ou de consentimento informado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75); Por outro lado, o investigador deve salvaguardar a identidade do participante através do anonimato, dissociando identidade de informação concedida; deve ainda assegurar a confidencialidade, pela não publicação de dados pessoais ou outros dados recolhidos que possam identificar o participante (Moreira, 2007). Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que o investigador deve ser autêntico

relativamente aos resultados alcançados, descrevendo-os tal como eles são, mesmo que não agradem ao investigador.

Neste sentido, e para que fosse possível a realização do estudo, foram seguidas todas as normas éticas e legais inerentes a uma investigação, começando pela entrega de requerimentos de autorização do estudo tanto aos familiares da criança, como à entidade escolar, para que fossem autorizados não só os passos e técnicas de recolha de dados necessários à investigação, como também a utilização da informação obtida, assegurando sempre o anonimato da criança e demais intervenientes no processo de desenvolvimento da mesma.

Posteriormente, foram realizadas observações à criança nos seus diferentes contextos – escola e casa; sendo as mesmas registadas em grelhas de observação, previamente construídas. Foram realizadas, igualmente, entrevistas aos docentes e aos familiares da criança, procurando ainda completar uma ficha de anamnese com a colaboração da mãe. O trabalho desenvolvido ao longo da investigação foi efetuado em colaboração com os docentes que acompanham a criança e com a sua família, para que fosse possível realizar um trabalho contínuo e coerente. Todos os dados fornecidos, independentemente da sua forma de recolha, foram sujeitos a tratamento, de forma a salvaguardar o anonimato da criança em estudo e dos vários intervenientes envolvidos. Como forma de preservar a identidade da criança foi atribuída uma letra do abecedário de forma a ocultar o nome da mesma. Para além disso, procurou-se realizar uma triangulação dos vários dados obtidos através da pesquisa biográfica e documental, notas de campo, entrevistas e grelhas de observação, de forma a garantir a fiabilidade da investigação efetuada, tendo sido concretizada, posteriormente, uma análise qualitativa e descritiva dos mesmos. A análise dos dados recolhidos é referida por Bogden e Biklen (1994) como sendo a “tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (p. 205).

## **CAPÍTULO 4 – Apresentação e análise interpretativa dos dados**

### 4.1. Entrevistas semiestruturadas

Para a obtenção de informação adicional sobre a criança em estudo, foram delineadas e efetuadas entrevistas semiestruturadas a vários elementos que fazem parte do seu contexto escolar e familiar. Entre os elementos a entrevistar, encontravam-se a professora de português (titular de turma), a professora de educação especial e a professora de matemática, os pais da criança e a avó paterna.

Todas as entrevistas aos docentes foram realizadas fora do contexto escolar, tendo estas sido registadas com o recurso a um gravador de voz – sendo a gravação consentida pelos entrevistados – e através da anotação escrita de breves notas. O mesmo sucedeu com as entrevistas aos familiares, no entanto estas foram efetuadas na casa da criança em estudo. Após as entrevistas, foi efetuada uma transcrição das gravações (apêndice 9), sendo depois entregue uma cópia da respetiva entrevista a cada um dos elementos entrevistados, juntamente com uma declaração de validação da entrevista, para que cada entrevistado pudesse analisar a entrevista por si concedida, bem como validar e autorizar a análise e divulgação da mesma para efeitos do presente estudo. A primeira entrevista foi efetuada à mãe da criança, seguidamente foi realizada a entrevista ao pai, à professora titular de turma e à professora de matemática. Por último foram realizadas as entrevistas à avó paterna e à professora de educação especial. Todas as entrevistas foram realizadas antes do término do ano letivo.

Como anteriormente referimos, foram construídos dois guiões de entrevistas distintos, tendo em atenção as características dos entrevistados e objetivos das mesmas, pelo que um dos guiões foi construído tendo em vista os vários profissionais que intervêm no processo educativo da criança, enquanto o outro guião foi construído tendo em vista os familiares da criança em estudo. Os guiões foram construídos com base em diversas categorias-chave, tendo sido elaboradas questões pertinentes para cada uma das categorias, procurando, desta forma, compreender a perspetiva de cada um dos intervenientes entrevistados acerca da criança em estudo, sendo estas analisadas numa fase posterior. Os guiões construídos contemplaram informações sobre a comunicação da criança, nomeadamente ao nível das suas características, dificuldades, estratégias utilizadas e melhorias existentes.

Seguidamente são apresentadas as análises de cada uma das entrevistas realizadas, sendo iniciadas com a entrevista à professora titular de turma, à professora de educação especial, à professora de matemática, sendo seguidas pelas entrevistas à mãe, ao pai e à avó paterna. Após estas análises individuais, será realizada uma análise global das entrevistas, sendo efetuada uma comparação e confrontação entre as respostas dos vários entrevistados.

#### 4.1.1. Entrevista à Professora de Português (Titular de turma) – E1

Na entrevista realizada à professora titular de turma procurou-se compreender, em primeiro lugar, qual a sua opinião em relação às características da comunicação não-verbal e verbal do seu aluno. Neste sentido, foi referido pela professora que, ao nível da comunicação não-verbal, a criança *“usa mais a fala do que o gesto”*. Na comunicação verbal refere que utiliza *“frases simples e curtas”*, verificando-se que *“já é capaz de explicar uma situação, o que o colega fez, já se consegue dizer que há diálogo, uma conversa”*. A professora mencionou ainda que *“se for um exercício que já está habituado a fazer ele faz sozinho”*, mas reforça a ideia que *“só trabalha quando alguém se dirige a ele”*.

Na categoria relativa às dificuldades sentidas em contexto dentro e fora da sala de aula, a professora revelou que as dificuldades mais significativas são *“compreender as instruções para fazer”*, *“perceber sem uma explicação prévia, ou seja, fazer um trabalho sem lhe dar uma explicação detalhada”*. Mencionou que fora do contexto sala de aula *“só se o procurarem é que ele brinca mais com os colegas”*. Referiu também que *“no recreio ele não está a brincar com os colegas, não há interação”*. Respondeu se hesitar que o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa é em sala de aula. A professora continuou referido que o V. se inibe de comunicar *“quando chega alguém novo à nossa sala”*. Evidenciou as preferências do seu aluno, *“gosta de ir ao quadro”*, *“gosta de comunicar com a turma”* e *“lê para a turma”*, referindo que *“não se recusa a comunicar”*.

Relativamente à categoria das estratégias promovidas para melhorar a comunicação, a professora revelou que as estratégias utilizadas são *“ler para a turma, ir ao quadro, também participa nos trabalhos e atividades da turma”*. Outra estratégia mencionada foi a explicação antecipada do que vai acontecer, ou seja, *“é explicado o que se vai fazer”*.

nesse dia”. As atividades desenvolvidas referidas foram “leituras”, “trabalhos de grupo”, “trabalhos e atividades desenvolvidas na sala de aula” e “caderno dos trabalhos que vai para casa”. Quando questionado sobre os recursos utilizados a professora aludiu ao “caderno para facilitar o recontar aos pais” e “imagens visuais” como facilitadores no processo de comunicação.

Por último, na categoria das melhorias sentidas, a professora mencionou “frases muito mais complexas”, “autonomia em sala de aula”, “organização” e “o chamar a atenção para ele”. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo a entrevistada referiu “as mudanças de professores”, “o ambiente em sala de aula”, “os barulhos dos outros, a falar ou a participar” e “os estímulos todos à sua volta”, indicando que “se estivesse sozinho comigo na sala a comunicação seria bem melhor, ele dirigia, ele explicava, ali são uma série de comunicadores e ele é só mais um”.

#### 4.1.2. Entrevista à Professora de Educação Especial – E2

Na entrevista efetuada à professora de educação especial procurou-se compreender também qual o seu parecer em relação às características da comunicação do seu aluno. Ao nível da comunicação não-verbal, a professora mencionou que “as expressões faciais não são assim muito visíveis”, “melhorou muito na exibição de emoções” e “chama a atenção para si próprio através de gestos”. Na comunicação verbal “aborda os adultos”, “interage mais com as crianças” e “fez uma evolução desde o primeiro ano até agora”. A professora referiu também que a compreensão da comunicação é onde se encontram mais lacunas, nomeadamente “nos significados implícitos mais dificuldade”, reforçando que “nas instruções verbais se forem dadas simples, individuais, ele já compreende”.

No que se refere às dificuldades sentidas em contexto de sala de aula, a professora de educação especial mencionou aspetos em que aluno já evoluiu, nomeadamente “chama a atenção da professora quando tem dificuldades, verbalmente”, “manifesta intenção comunicativa com os outros” e “quando um colega está a fazer mais barulho ele próprio também já o incomoda e manifesta”. Indicou que fora do contexto sala de aula “está mais isolado embora procure”. Respondeu também que o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa é em sala de aula. A professora de educação especial aludiu que o seu aluno “com a presença de adultos retrai-se um bocadinho com a novidade, mas com quem ele já conhece já comunica mais”. Evidenciou que o seu aluno

tem preferências em comunicar *“numa situação que lhe agrada, ele é mais comunicativo”*, não revelando recusas em comunicar, como refere na entrevista *“não tenho assim nenhuma situação de recusa”*.

Na categoria relativa às estratégias promovidas para melhorar a comunicação, a professora de educação especial mencionou *“estímulos visuais”*, *“horário que todos os dias é avaliado”* e *“tarefas de organização do que é pretendido naquele dia”*. Quando questionada pelas atividades desenvolvidas referenciou *“interação com os colegas de turma”*, *“explicar momentos em que ele deve indicar manifestar-se, situações adequadas e não adequadas”*, *“ler para a turma”* e *“dar recados”*. Quanto aos recursos utilizados aludiu à construção de *“materiais adequados a ele”*, *“computador”* e *“Boardmaker para construir tabelas”*.

Na última categoria relativa às melhorias sentidas, mencionou a *“manifestação do que ele quer, quando acabou a atividade e quando precisa de ajuda”*. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo a professora de educação especial referiu que *“este ano teve dois novos professores (...) condicionou no início, mas depois conseguiu”*.

#### 4.1.3. Entrevista à Professora de Matemática – E3

No que se concerne à entrevista realizada à professora de matemática, em relação às características da comunicação não-verbal do seu aluno, a professora mencionou que *“ele levanta a mão”*, *“nota-se quando está aborrecido, quando está triste”*, *“tem expressões características que se conseguem entender”* e *“para chamar a atenção para ele levanta o caderno, levanta a mão, às vezes faz sons e chama verbalmente, ele chama”*. Na comunicação verbal *“ele fala quando falamos com ele”*, *“em situações em que ele precise de ajuda ou queira mostrar, também comunica também chama pelo nome”* e *“quando há algo que o está a incomodar ou fazer barulho ele fala para essas pessoas”*. A professora de matemática mencionou também que ele *“compreende mensagens simples, frases simples, ordens diretas”*, *“se for um pedido em que tenha mais do que uma situação torna-se mais difícil. Temos de lhe dizer (...) compartimentado”*.

No que se refere às dificuldades sentidas em contexto de sala de aula, a professora de matemática referiu que a comunicação com o seu aluno é afetada pelo grupo em si, pois quando o grupo está mais agitado, tem de dirigir a atenção para ele e chamá-lo *“para ele*

*entender que estou a falar com ele e o que é necessário que ele faça ou oiça*". Referiu ainda que a comunicação também é afetada *"quando há situações em que ele se sinta afetado ou magoado, porque chora logo e torna-se mais difícil a comunicação"*. Em relação às dificuldades sentidas fora do contexto sala de aula, referiu que *"nunca me apercebi que tenha dificuldade em integrar-se"*, considerou que todos gostam do V., que é uma criança meiga e querida e interage com crianças e adultos. Quando questionada sobre o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa, a resposta foi em sala de aula. Em relação à inibição em comunicar, a professora de matemática mencionou que *"não tivemos assim ninguém que fosse estranho na sala. Com colegas de outras turmas ele já os conhece"*. As preferências na comunicação do seu aluno prendem-se em ir ao quadro, referindo *"vai com um grande sorriso para o quadro"*. Além disso, não são evidentes recusas na comunicação, referindo que *"não é um miúdo de recusar nada"*.

Quando questionada sobre estratégias promovidas para melhorar a comunicação do seu aluno, a professora de matemática aludiu rotinas, reforço positivo com carimbos *"se conseguir fazer tem um carimbo que é colocado no caderno"*, explicação do que vai acontecer, antecipação dos conteúdos para uma nova matéria e trabalhar com materiais práticos. As atividades desenvolvidas que foram referidas foram *"ir ao quadro"*, *"trabalhos de grupo"*, *"comunicação entre pares do que é que estão a fazer"* e *"mexer em materiais para fazer montagens"*. Sobre os recursos utilizados, a professora de matemática indicou *"recursos materiais"*, *"computador"*, *"objetos, sólidos geométricos, régua, esquadros, fitas métricas"* e *"o problema do mês"*, que tem como objetivo a realização do mesmo em casa com os pais.

Por fim, no que se refere à categoria das melhorias sentidas, mencionou que o V. evoluiu, está mais comunicativo, já ganhou mais confiança com colegas e professores e adaptou-se bem à mudança de turma. Já é capaz de perceber quando os colegas estão a fazer algo incorreto sendo *"o próprio a dizer"* e reconhecer quando ele próprio age de forma incorreta *"pede logo imediatamente desculpa"*. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo a professora de matemática apontou que *"no início a mudança de professores, sentimos que houve ali qualquer coisa, mas também depois foi um miúdo que se adaptou muito bem e que houve empatia com as professoras"* e que o grupo/turma que está inserido pode condicionar um pouco pois o V. *"recata-se um bocadinho"*, ou seja, *"num grupo maior (...) ele deixa os outros falarem"*.

#### 4.1.4. Entrevista à mãe da criança – E4

Na entrevista realizada à mãe da criança, no que se refere às características da comunicação não-verbal do seu filho, esta mencionou que é capaz de “*perceber quando estamos zangados, quando estamos tristes*”, “*interpretar o tom de voz, as expressões*” e “*utiliza gestos normalmente ao mesmo tempo que fala e muitas vezes quando não se consegue fazer entender também, mas para chamar a atenção*”. Quanto à comunicação verbal, a mãe revelou ter consciência das verdadeiras dificuldades do seu filho referindo que “*(...) está completamente desfasado da idade dele*”. Revelou também que para a família essa diferença não é tão significativa, afirmando que “*para nós (...) já não notamos tanto essa diferença porque já estamos habituados à maneira dele comunicar connosco*” e que cada expressão nova utilizada pelo V. é uma sensação muito boa. Ao nível da compreensão da comunicação, a mãe evidencia como sendo a área que o seu filho revela mais dificuldade, salientando que “*(...) é mesmo o ponto mais fraco dele*”, “*muitas vezes não conseguimos perceber até que ponto ele está a perceber aquilo que nós lhe estamos a perguntar*”. A mãe mencionou ainda que as dificuldades também se encontram ao nível do contar e recontar situações, no vocabulário e na construção frásica. Segundo a mãe da criança, a compreensão “*continua a ser um grande entrave na comunicação com ele*”.

Relativamente à categoria das dificuldades sentidas em contexto familiar, nomeadamente em casa, a mãe revelou que as dificuldades mais significativas são “*perceber se ele compreende o que lhe estamos a perguntar*” e que se forem utilizados conceitos abstratos o seu filho “*(...) perde-se completamente*”, ou seja, não consegue compreendê-los. Mencionou que fora do contexto casa as dificuldades são diminutas, porque “*como é uma linguagem mais prática, digamos assim, tudo o que são coisas que obedecem à rotina (...) basicamente, dificuldades nenhuma*”. Referiu também que “*quando queria alguma coisa que não sabia explicar, ou ia buscar, ou leva-nos lá, apontava e dizia*”. Neste momento já é capaz de explicar o que quer, o que precisa ou o que quer fazer. Respondeu se hesitar que o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa é “*em casa completamente*”. A mãe continuou referido que o V. não se inibe de comunicar com pessoas que ele está habitualmente, mas “*com as pessoas que ele não conhece fica um pouquinho envergonhado ao início*”. Evidenciou as preferências do seu aluno em comunicar quando está em meio familiar e com amigos, salientando que “*em grupo ele*

*não fala com várias pessoas ao mesmo tempo, ele foca-se numa pessoa*". A mãe mencionou também que o seu filho *"não recusa comunicar"* e que desde pequeno conviveu com muitas pessoas, relatando que nunca o deixou de levar a qualquer lugar diferente mesmo quando era difícil. Segundo a mãe, *"fomos ultrapassando as barreiras e ele próprio vai-se habituando"*.

No que concerne à categoria das estratégias promovidas para melhorar a comunicação, a mãe revelou que as estratégias utilizadas são *"obrigá-lo a estar com pessoas, obrigá-lo a estar em determinadas situações que ele se veja obrigado a falar, quanto mais a não seja a pedir, a fazer perguntas"* e também as alterações de rotinas, relatando que *"há rotinas que são previsíveis que ele já as sabe, mas eu tentei desde o início alterar as rotinas"*. Outra estratégia mencionada pela mãe foi a simplificação de pedidos, ou seja, *"às vezes tenho de fazer a pergunta três ou quatro vezes, de formas diferentes, até que ele me consiga perceber"*. A mãe salientou que *"o conjunto da comunicação verbal e não-verbal muitas das vezes ajuda"*. As atividades desenvolvidas referidas na entrevista foram *"brincadeira cá em casa, no quintal, nos jogos, com coisas que a irmã está a brincar, com o faz de conta, com os próprios brinquedos que ele tem, utilizar aqueles brinquedos que ele tem, jogos de tabuleiro entre todos"*. Nos recursos utilizados a mãe referenciou *"aproveitar as coisas dele do dia a dia, as coisas que ele gosta de fazer e brincar"*.

Por último, na categoria das melhorias sentidas, a mãe mencionou que a comunicação do seu filho está cada vez mais eficaz, já se exprime mais e melhor, o seu discurso está muito diferente daquilo que tinha, utilizando expressões contextualizadas, referenciando que *"tem evoluindo sempre, não tem regredido, vai enriquecendo vocabulário e a construção frásica está muito melhor"*. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo a entrevistada referiu que o tempo disponível para os pais se dedicarem os filhos não é suficiente, indicando que a *"falta de tempo e a vida que levamos, que às vezes não chega para nos dedicarmos quanto queríamos"*. Em relação à questão referente à mais-valia na comunicação através de apoio profissional no ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu filho, a mãe não hesitou em responder *"completamente"*. Salientou que a família, nomeadamente os avós, os tios e às vezes mesmo o pai, quando não acompanha tanto às consultas e às terapias, não têm a perceção das verdadeiras dificuldades da criança. Segundo a mãe, caso existisse esse apoio em casa *"todos acabariam por ter noção das estratégias que utilizar, todos acabariam por ter uma noção mais real do problema da"*

*criança e seria completamente diferente, a evolução seria com certeza muitíssimo melhor, não tem comparação”.*

#### 4.1.5. Entrevista ao pai da criança – E5

Na entrevista efetuada ao pai da criança procurou-se compreender qual a sua opinião em relação às características da comunicação do seu filho. Ao nível da comunicação não-verbal, o pai mencionou que o seu filho utiliza mais a fala do que os gestos, contudo *“utiliza gestos, quando quer as coisas aponta, expressões faciais também”*, é perceptível quando está triste e quando quer algo ou vai buscar ou começa a falar mais alto para chamar a atenção. Na comunicação verbal o pai referiu que o V. não tem um discurso fluente, no entanto *“comunica com as pessoas e faz-se entender”*. Ao nível da compreensão da comunicação aludiu que *“às vezes temos de dizer duas ou três vezes para ele chegar lá”*.

No que se refere às dificuldades sentidas em contexto de casa, o pai referiu *“não vejo assim grandes problemas com isso”*. Indicou que fora do contexto casa o seu filho comunica bem com os outros, é uma criança que não se isola e salientou que o V. *“vai ter com as crianças para brincar”*. Respondeu sem duvidar que o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa por parte do filho é em casa e que este não se recusa nem se inibe de comunicar. As preferências mencionadas pelo pai foram ao encontro dos gostos do filho, ou seja, *“ele fala mais quando quer as coisas, quando são os bonecos, os brinquedos e o jogar”*. Referiu também que desde pequeno conviveu sempre com muitos amigos dos pais, sendo normal conhecer novas pessoas.

Na categoria relativa às estratégias promovidas para melhorar a comunicação, o pai aludiu para as rotinas, a convivência com outras crianças e adultos, passeios no parque e a simplificação do discurso quando ele não compreende. Quando questionado pelas atividades desenvolvidas referenciou *“jogar à bola”, “atividades”* e conversas sobre a escola. Quanto aos recursos utilizados mencionou o *“futebol”*, a *“piscina dentro de água”*, os *“jogos de tabuleiro”* e os *“videojogos”*, salientando que os videojogos são os jogos preferidos do filho.

Na última categoria relativa às melhorias sentidas, o pai revelou que o seu filho evoluiu, comunica melhor com as pessoas, já consegue ter uma conversa connosco, referindo que

o recontar é complicado, mas se insistirmos ele já mantém o tópico de conversa. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo referiu a falta de tempo dos pais. Em relação à questão referente à mais-valia na comunicação através de apoio profissional no ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu filho, o pai não hesitou em responder que *“claro que teria sido benéfico”*. Mencionou novamente a falta de tempo dos pais, revelou consciência de que a família *“pode estar a pensar que estamos a fazer bem de uma maneira, mas depois a gente não está”* e que o seu filho *“a nível de comunicação (...) está muito vago em relação àquele que era para ter, não tem”*.

#### 4.1.6. Entrevista à avó paterna – E6

Na entrevista realizada à avó paterna da criança, ao nível das características da comunicação não-verbal, a avó mencionou também que o seu neto quando era mais pequeno comunicava com gestos, mas atualmente utiliza maioritariamente a fala. Referiu ainda que utiliza expressões faciais, quando está triste é perceptível e para chamar a atenção fala ou toca na pessoa. Na comunicação verbal a avó referenciou que *“em relação a nós não fica retraído (...) isso não tem problemas”*, no entanto *“quando está assim muita gente que ele não conhece é fica um bocadinho mais retraído”*. Ao nível da compreensão a avó não revelou dificuldades, evidenciou apenas que *“por vezes pode não responder logo parece que fica assim a pensar um bocadinho, mas responde e responde bem”*.

No que se concerne às dificuldades sentidas em contexto de casa, a avó não referiu dificuldades, apenas salientou qualidades no seu neto, nomeadamente que *“ele responde a perguntas”*, *“há certos dias em que ele explica”* e que *“recontou o que aconteceu e não era hábito”*. Em relação às dificuldades sentidas fora do contexto casa, mencionou apenas que *“isso é um espetáculo, se ele tem sede ele vai à mesa de uma pessoa desconhecida (...) e bebe sem problemas”*. Quando questionada sobre o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa, a resposta foi em casa. Em relação à inibição em comunicar, a avó indicou que *“fica mais inibido, desde que não conheça”*. As preferências na comunicação do seu neto estão associadas ao que quer, ou seja, *“quando precisa de alguma coisa, ele comunica muito bem”*. Além disso, não são evidentes recusas na comunicação, referindo que *“não recusa comunicar, responde sempre, embora por vezes mais tardio, mas responde”*. No que se refere ao conhecimento de novos parceiros comunicativos, a avó revelou que *“com as amigas da mana ele comunica muito bem”*.

Quando questionada sobre estratégias promovidas para melhorar a comunicação do seu neto, a avó paterna aludiu para a explicação mais simplificada de certas questões ou situações e para a repetição caso seja preciso, destacando para o facto de “*continuarmos a ser as mesmas pessoas e a conversar na mesma como se ele fosse uma pessoa normal, claro*”. As atividades desenvolvidas que foram referidas pela entrevistada foram o futebol no pátio, as brincadeiras com a prima e os passeios. Sobre os recursos utilizados, indicou o “*futebol*”, o “*basquete*” e a “*piscina*”.

Por fim, no que se refere à categoria das melhorias sentidas, mencionou que o seu neto está mais comunicativo, salientando um acontecimento que ocorreu em sua casa, nomeadamente “*vir ter comigo e contar-me o que aconteceu na escola eu achei uma coisa tão importante*”. Como condicionantes no desenvolvimento comunicativo apontou a falta de tempo dos pais, sendo a disponibilidade dos mesmos condicionada pelas tarefas diárias de casa. Em relação à questão referente à mais-valia na comunicação através de apoio profissional no ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu neto, a avó não hesitou em responder que “*isso é que era ideal*”. Mencionou também que facilitavam a família e a criança e proporcionavam mais empregos aos especialistas.

#### 4.1.7. Análise global das entrevistas

Após uma análise individual de cada entrevista é realizada, de seguida, uma análise global das mesmas, nos dois contextos em estudo – escolar e familiar, procurando fazer um cruzamento de dados e confrontação de respostas.

##### 4.1.7.1. Contexto escolar

No que diz respeito ao contexto escolar, foram analisados em simultâneo as entrevistas das docentes (E1, E2 e E3) que acompanham o percurso educativo da criança. Na categoria das características comunicativas, é unânime entre as docentes que, ao nível da comunicação não-verbal, a criança em estudo utilize maioritariamente a fala do que os gestos e que ao longo do ano letivo evidenciou melhorias na exibição de emoções e no chamar a atenção para si próprio. Quanto à comunicação verbal, as professoras mencionaram que houve evolução e que o discurso do seu aluno é constituído por frases simples e curtas, verificando-se que, apesar das limitações, já é capaz de explicar uma

situação, sendo possível haver um diálogo. Revela mais interesse na interação com crianças, já aborda os adultos e comunica quando precisa de ajuda, quando algo o incomoda ou quando quer mostrar algo. Quando questionadas pela compreensão do seu aluno na comunicação, as professoras aludiram que é a dificuldade mais visível, nomeadamente ao nível de significados implícitos e instruções verbais complexas.

Nas dificuldades sentidas em sala de aula, de uma forma geral, as professoras mencionaram a compreensão de instruções verbais para fazer determinada atividade, a gestão das emoções na comunicação e o grupo/turma em que o V. está inserido, salientando que a comunicação é afetada e a atenção tem de ser dirigida ao próprio para que ele perceba. Fora do contexto de sala de aula (recreio, refeitório, biblioteca, entre outros), a professora titular de turma e a professora de educação especial referiram que o aluno se encontra a maior parte do tempo isolado, embora, por vezes, procure o outro. Contrariamente, a professora de matemática não se apercebeu das dificuldades na comunicação do V. fora da sala. Este facto pode ser justificado pela participação mais frequente em contexto fora da sala da professora titular de turma e a professora de educação especial. Quando questionadas pelo contexto em que existe maior intencionalidade comunicativa, as professoras não hesitaram e responderam no contexto sala de aula. Referiram também que quando chega alguém novo à sala o V. retrai-se um pouco, mas quando já conhece as pessoas já comunica melhor. As preferências na comunicação do V. mencionadas pelas professoras foram em situações que lhe agradem, em ir ao quadro, nas leituras à turma e nas comunicações em voz alta para os colegas. As professoras referiram que não presenciaram nenhuma situação em que o V. se recusasse a comunicar.

Nas estratégias promovidas em contexto escolar, as professoras aludiram para leituras para turma, participação em trabalhos e atividades da turma, ir ao quadro, rotinas, explicação do que vai acontecer, estímulos visuais, horários, tarefas de organização do que será pretendido fazer todos os dias, antecipação de conteúdos para novas matérias curriculares e reforço positivo (como carimbos quando realiza determinado exercício de forma correta). As atividades desenvolvidas são leituras para a turma, trabalhos de grupo, trabalhos e atividades da turma, comunicação do que estão a fazer entre pares, caderno de trabalhos, dar recados, explicação de situações adequadas e inadequadas socialmente e realização de materiais práticos. Os recursos utilizados mencionados foram os cadernos

de trabalho, o problema do mês para resolução em casa com os pais, imagens visuais, construção de materiais, computador, objetos e o Boardmaker para realização de tabelas.

Nas melhorias sentidas na comunicação do V. em contexto escolar, de uma forma global, as professoras evidenciaram evoluções no processo comunicativo. Foi referido que o V. se apresenta mais comunicativo, ganhou mais confiança com colegas e professores, adaptou-se gradualmente à mudança de turma, está mais autónomo e organizado em sala de aula, o discurso é constituído por frases mais complexas, chama a atenção para si próprio, manifesta-se para pedir o que quer, que acabou uma atividade e que precisa de ajuda, pede desculpa e consegue distinguir o certo e o errado. Quando interrogadas pelas condicionantes no desenvolvimento da comunicação em contexto escolar as professoras mencionaram as mudanças de professores ao longo dos anos letivos, o ambiente em sala de aula nomeadamente os barulhos de outros colegas a falar ou a participar e os estímulos sensoriais à sua volta e, o grupo/turma em si, pois o V. inibe-se em comunicar quando existem demasiados comunicadores à sua volta.

#### *4.1.7.2. Contexto familiar*

No que diz respeito ao contexto familiar, foram analisados em simultâneo as entrevistas dos familiares (E4, E5 e E6) que acompanham o processo de desenvolvimento da criança. Na categoria das características comunicativas, os familiares concordaram que, ao nível da comunicação não-verbal, o V. quando era pequeno utilizava mais gestos do que atualmente. Neste momento, utiliza maioritariamente a fala do que os gestos, embora por vezes, de forma natural, acompanhem o seu discurso. É capaz de apontar, chamar a atenção para si e compreender e exibir emoções. Quanto à comunicação verbal, a mãe da criança revelou ter mais consciência do problema do filho, mencionando que este utiliza palavras soltas, apresenta vocabulário não tão enriquecido, construção frásica não tão elaborada e dificuldades no contar e recontar acontecimentos. O pai referiu que o seu filho não tem um discurso fluente, no entanto isso não condiciona a sua comunicação com os outros. Por outro lado, a avó salienta apenas que em casa não há problemas na comunicação, embora na presença de mais pessoas o seu neto fique mais retraído. Quando questionada pela compreensão na comunicação, a mãe novamente revelou consciência do problema, mencionando que é ponto mais fraco do seu filho e que se preocupa bastante

com este aspeto pois muitas vezes não tem certeza se o V. está a compreender o que lhe dizem. Por outro lado, o pai apenas revelou que, por vezes, têm de repetir duas ou três vezes para que a compreensão seja melhor. Segundo a avó, o seu neto não revela dificuldades na compreensão. Este facto pode estar relacionado com a afirmação que a mãe mencionou na sua entrevista (E1), nomeadamente que noutros contextos, como por exemplo na casa dos avós, *“como é uma linguagem mais prática, digamos assim, tudo o que são coisas que obedecem à rotina (...) basicamente, dificuldades nenhuma”*.

Nas dificuldades sentidas em casa, a mãe mencionou a compreensão do seu filho quando lhe está a perguntar algo, salientando que quando são conceitos abstratos ele revela mais dificuldade. Para o pai e avó paterna não foram evidenciadas dificuldades significativas na comunicação em casa. Fora do contexto de casa (no parque, no supermercado, na casa dos avós, entre outros), a mãe referiu que como é uma linguagem mais prática, o seu filho percebe melhor. Caso exista a necessidade de querer algo que não consegue expressar, vai buscar, aponta ou leva-os ao local. No entanto, neste momento já apresenta um vocabulário mais alargado o que proporciona uma melhor comunicação daquilo que quer ou precisa. Para o pai e para a avó paterna o V. não se isola e comunica com outras crianças, não revelando dificuldades. Quando questionados pelo contexto em que existe maior intencionalidade comunicativa, os familiares não hesitaram e responderam no contexto de casa. Referiram também que desde pequeno foi exposto à convivência com novos parceiros comunicativos no seu contexto familiar. As preferências na comunicação do V. mencionadas pelos familiares foram referentes ao meio familiar e com amigos e quando precisa ou quer algo. Em grupo de amigos não fala com vários parceiros ao mesmo tempo, apenas foca-se num parceiro de cada vez. De forma unânime, os familiares referiram que V. não se recusa a comunicar.

Nas categorias das estratégias promovidas, os familiares indicaram a obrigação de estar com diferentes pessoas e em determinadas situações, rotinas e alteração das mesmas, simplificação e repetição do discurso sempre que necessário, passeios no parque e a continuação em serem as pessoas que sempre foram. As atividades mencionadas para a promoção da comunicação foram as brincadeiras em casa e no quintal, futebol, basquetebol, jogos de tabuleiro e videojogos, faz de conta, conversas sobre a escola e atividades na piscina. Os recursos utilizados indicados foram os brinquedos, objetos, atividades e jogos que ele mais gosta (videojogos e futebol) e a piscina.

Nas melhorias sentidas na comunicação do V. em contexto familiar, de uma forma comum, os familiares evidenciaram evoluções no processo comunicativo nunca retrocessos. Foi aludido que a comunicação está mais eficaz, está mais comunicativo quer com crianças quer com adultos, enriqueceu vocabulário, melhorou na construção frásica, já apresenta iniciativa para contar algo que aconteceu, no entanto o recontar ainda é tarefa difícil, mas se insistirmos ele já mantém o tópico da conversa. Quando interrogados pelas condicionantes no desenvolvimento da comunicação em contexto familiar referiram a falta de tempo e disponibilidade dos pais, que se encontra muitas vezes condicionada pelas ocupações profissionais de cada um e pelas tarefas domésticas diárias. No que se refere à mais-valia na comunicação através de apoio profissional no ambiente familiar da criança, as respostas foram unânimes, referindo que seria completamente favorável ao desenvolvimento comunicativo da criança. Os familiares evidenciaram que seria benéfico tanto para a família como para a criança, toda a família ficaria mais consciente das dificuldades da criança e das estratégias a utilizar e certamente proporcionava mais empregabilidade aos especialistas.

#### 4.2. Observações não participantes

Para a obtenção de informação adicional sobre a intencionalidade comunicativa, foram delineadas e efetuadas observações não-participantes, de aproximadamente 30 minutos cada, em diversos momentos do contexto escolar e familiar da criança em estudo. Em contexto escolar foram realizadas cinco observações, em sala de aula, no recreio e no refeitório com diferentes parceiros comunicativos. No ambiente familiar, também foram realizadas cinco observações, sendo estas realizadas no quarto da criança, na sala de estar, na sala de jantar e no quintal.

Através da grelha de observação previamente construída, foram registados os itens observados referentes à comunicação não-verbal, comunicação verbal e compreensão da comunicação da criança. A grelha de observação requer uma escala de observação, a qual possui diferentes níveis de observação tendo em conta o objeto em estudo, e a partir da qual é indicada a frequência de observação em determinado item. Este registo permitiu-nos, depois, sintetizarmos quantitativamente. Os níveis de observação incluem as categorias nunca, poucas vezes, às vezes e muitas vezes (tabela 4.1). O nível nunca refere-se aos acontecimentos que nunca foram observados. O nível poucas vezes refere-se à existência de um ou dois acontecimentos observados. O nível às vezes é referente à observação de 3 ou 4 acontecimentos observados e o nível muitas vezes refere-se a 5 ou mais acontecimentos observados.

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>			
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>
<i><b>Não-verbal</b></i>				
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções				
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)				
Chama a atenção para si				
Contacto visual				
<i><b>Verbal</b></i>				

Responde verbalmente quando é chamado pelo nome				
Pede ajuda				
Agradece				
Questiona				
Inicia uma conversa				
Mantem o tópico de conversa				
Finaliza uma conversa				
Revela vocabulário diversificado				
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária				
Possui um discurso fluente				
<b>Compreensão</b>				
Reage quando não é compreendido				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros				
Entende significados implícitos				

Tabela 4.1 – Itens comunicativos possivelmente observáveis.

Para sintetizar os dados recolhidos no estudo, optámos por analisar, numa primeira fase, os itens comunicativos possivelmente observáveis e posteriormente os itens que efetivamente foram observados.

#### 4.2.1. Itens comunicativos possivelmente observáveis

Os itens comunicativos possivelmente observáveis referem-se àqueles que a criança poderia evidenciar ao longo de todos os momentos comunicativos. De todos os itens que seriam possíveis de observar, foram evidentes preferências na comunicação da criança, ou seja, esta não utilizou diversos itens nas suas comunicações.

Neste sentido, após registo e análise de todos os momentos comunicativos nos dois contextos distintos, considerou-se importante comparar o total de itens não observados e observados.

Em contexto escolar, após observação dos cinco momentos (tabela 4.2), verificaram-se 42 itens que não foram observados na comunicação da criança e 102 itens que foram efetivamente observados.

<i>Diferentes contextos escolares</i>	<b>Itens comunicativos</b>	
	<b>Não observados</b>	<b>Observados</b>
<u>29 de abril de 2016</u> Criança com PEA na sala de aula (atividade com a turma)	7	29
<u>09 de maio de 2016</u> Criança com PEA e pares (recreio)	10	16
<u>16 de maio de 2016</u> Criança com PEA no apoio (sala de aula de matemática com apoio da Educação Especial)	7	27
<u>27 de maio de 2016</u> Criança com PEA com a turma (sala de aula de Português)	8	18
<u>03 de junho de 2016</u> Criança com PEA com pares (refeitório)	10	12
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ITENS</i></b>	<b>42</b>	<b>102</b>

Tabela 4.2 - Frequência de itens comunicativos não observados e observados em contexto escolar.

Este facto revelou que, foram possíveis observar 71% dos itens comunicativos ao longo de todos os momentos, todavia 29% dos itens comunicativos não foram utilizados por parte da criança.



Gráfico 4.1 - Itens na comunicação em contexto escolar.

Em contexto familiar, após observação dos cinco momentos (tabela 4.3), verificaram-se apenas 18 itens que não foram observados na comunicação da criança e 191 itens que foram efetivamente observados.

<i>Diferentes contextos familiares</i>	<b>Itens comunicativos</b>	
	<b>Não observados</b>	<b>Observados</b>
<u>13 de fevereiro de 2016</u> Criança com PEA com a mãe (quarto da criança)	1	47
<u>12 de março de 2016</u> Criança com PEA com a irmã e a amiga da irmã (sala de estar)	4	35
<u>30 de abril de 2016</u> Criança com PEA com o pai (quintal)	5	40
<u>04 de junho de 2016</u> Criança com PEA com a prima (interior e exterior da casa)	4	37
<u>04 de junho de 2016</u> Criança com PEA com a família (almoço no quintal)	4	32
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ITENS</i></b>	<b>18</b>	<b>191</b>

Tabela 4.3 - Frequência de itens comunicativos não observados e observados em contexto familiar.

Este facto revelou que, foram possíveis observar 91% dos itens comunicativos ao longo de todos os momentos, todavia 9% dos itens comunicativos não foram utilizados por parte da criança.



Gráfico 4.2 - Itens na comunicação em contexto familiar.

De acordo com a análise das tabelas de frequência é de salientar que a intencionalidade comunicativa da criança em contexto familiar prevalece comparativamente com o seu contexto escolar. São evidenciados quase o dobro dos itens comunicativos efetivamente observados em casa do que na escola. Salienta-se que a comunicação é mais intencional em casa visto ser possível verificar que os itens não observados foram inferiores em casa do que na escola. Este facto leva-nos a pensar que o contexto mais propício para a comunicação desta criança é no seu contexto familiar.

#### 4.2.2. Itens comunicativos observados

Os itens comunicativos efetivamente observados em todos os momentos comunicativos da criança foram analisados ao nível da comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança.

Em contexto escolar, os itens efetivamente observados perfizeram um total de 102. Analisados estes itens (tabela 4.4) foi possível verificar que 40% são referentes à utilização da comunicação não-verbal, 38% à comunicação verbal e 22% à compreensão da comunicação. Na escola a criança utiliza a comunicação não-verbal e verbal para desenvolver interações quer com pares quer com adultos. No entanto, foi averiguado que em atividades que não sejam diretamente dirigidas ao V. e onde existem mais comunicadores à sua volta (atividade com a turma, recreio e sala de aula de Português), este utiliza com mais frequência a comunicação não-verbal. Contrariamente quando as atividades são mais dirigidas à criança (sala de aula de matemática com apoio da Educação Especial), este apresenta maior intenção para comunicar verbalmente.

<i>Diferentes contextos escolares</i>	<b>Itens observados em contexto escolar (102)</b>		
	<b>Comunicação Não-verbal</b>	<b>Comunicação Verbal</b>	<b>Compreensão da comunicação</b>
Criança com PEA na sala de aula (atividade com a turma)	12	9	8
Criança com PEA e pares (recreio)	8	5	3
Criança com PEA no apoio (sala de aula de matemática com apoio da Educação Especial)	9	12	6
Criança com PEA com a turma (sala de aula de Português)	9	6	3
Criança com PEA com pares (refeitório)	3	7	2
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ITENS OBSERVADOS</i></b>	<b>41 (40%)</b>	<b>39 (38%)</b>	<b>22 (22%)</b>

Tabela 4.4 - Frequência de itens observados em contexto escolar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança.

De uma forma geral, o V. comunicou não-verbal e verbalmente, compreendeu todas as ordens simples que lhe foram apresentadas e revelou maior dificuldade nas instruções complexas e na compreensão de significados implícitos.

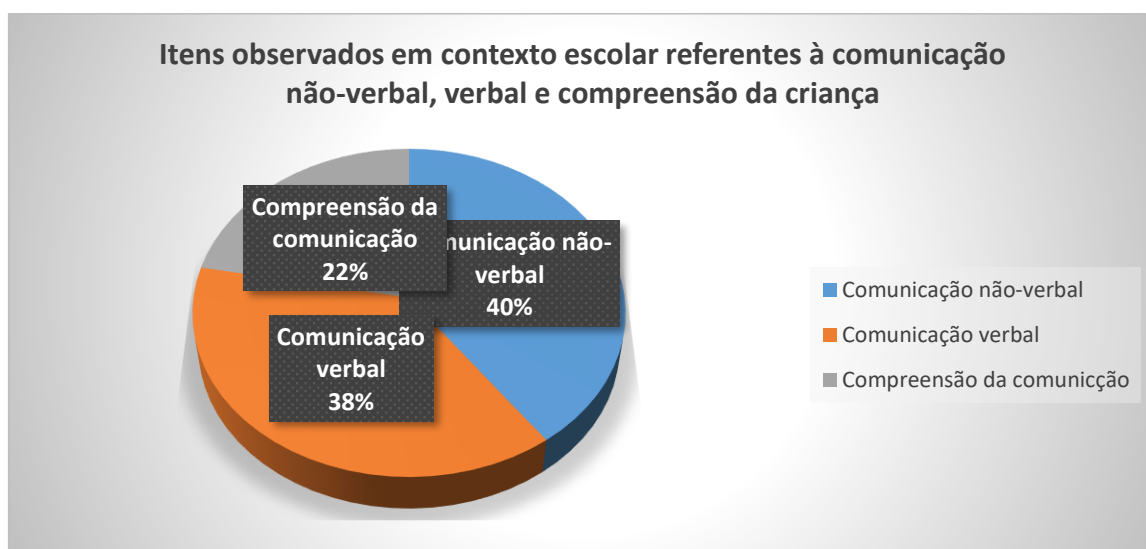


Gráfico 4.3 - Itens observados em contexto escolar, referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança.

Em contexto familiar, os itens efetivamente observados perfizeram um total de 191. Analisados estes itens (tabela 4.5) foi possível verificar que 37% são referentes à utilização da comunicação não-verbal, 43% à comunicação verbal e 20% à compreensão da comunicação. Na casa também é observável que a criança utiliza a comunicação não-verbal e verbal para desenvolver interações com pessoas. No entanto, foi verificado que em atividades que não sejam diretamente dirigidas ao V. e onde existem mais comunicadores à sua volta (almoço no quintal em família), este utiliza com mais frequência a comunicação não-verbal. Contrariamente quando as atividades são mais dirigidas à criança e o ambiente é mais calmo (com a mãe, o pai, a irmã e amiga da irmã e com a prima), este apresenta maior intenção para comunicar verbalmente.

<i>Diferentes contextos familiares</i>	<b>Itens observados em contexto familiar (191)</b>		
	<b>Comunicação Não-verbal</b>	<b>Comunicação Verbal</b>	<b>Compreensão da comunicação</b>
Criança com PEA com a mãe (quarto da criança)	14	22	11
Criança com PEA com a irmã e a amiga da irmã (sala de estar)	10	16	9
Criança com PEA com o pai (quintal)	15	18	7
Criança com PEA com a prima (interior e exterior da casa)	15	16	6
Criança com PEA com a família (almoço no quintal)	16	11	5
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ITENS OBSERVADOS</i></b>	<b>70 (37%)</b>	<b>83 (43%)</b>	<b>38 (20%)</b>

Tabela 4.5 - Frequência de itens observados em contexto familiar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança.

De uma forma geral, considerando o número de itens observados em casa superior aos itens observados na escola, o V. revelou maior intencionalidade comunicativa em contexto familiar. Comunicou não-verbal e verbalmente, compreendeu todas as ordens simples que lhe foram apresentadas, mas revelou também maiores dificuldades nas instruções complexas e na compreensão de significados implícitos.

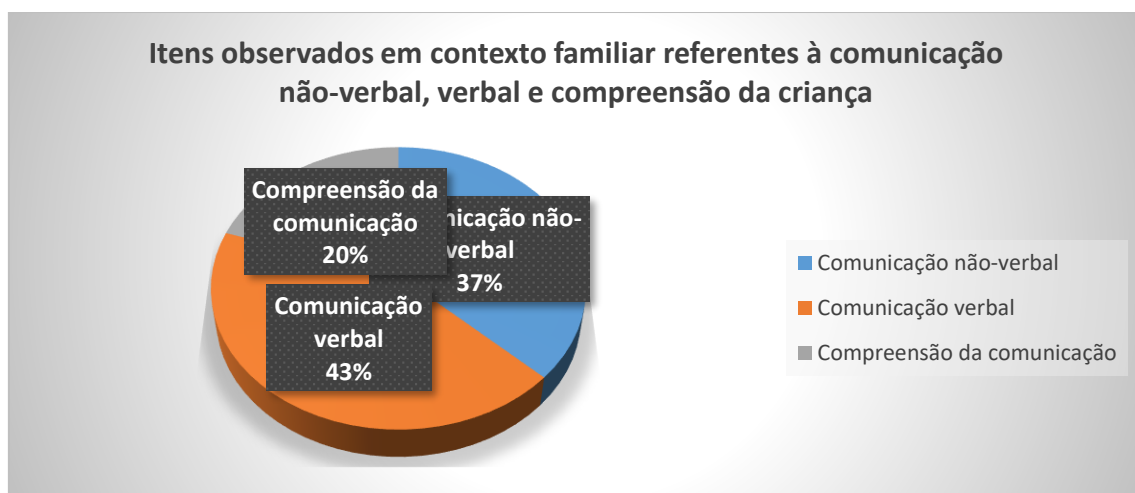


Gráfico 4.4 - Itens observados em contexto familiar referentes à comunicação não-verbal, verbal e compreensão da criança.

## **CAPÍTULO 5 – Discussão dos resultados**

Ao longo do capítulo anterior, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, alusivos à recolha efetuada nos contextos escolar e familiar. Consequentemente, procedemos, no presente capítulo, à discussão dos resultados obtidos, no que concerne à comunicação em contexto escolar e em contexto familiar.

As entrevistas foram realizadas às docentes que acompanham a criança apenas no presente ano letivo (2015/2016) e foram registadas no terceiro período para que conhecessem melhor a criança em estudo. Comparativamente às entrevistas realizadas aos familiares da criança, que o conhecem desde o nascimento, os testemunhos das docentes relativos às características, dificuldades, estratégias, melhorias e condicionantes na comunicação, são apenas alusivos ao período de um ano letivo.

Quer docentes quer familiares da criança em estudo, mencionaram que o V. utiliza maioritariamente a fala do que os gestos e que a sua comunicação não-verbal envolve predominantemente a exibição de emoções e o chamar a atenção para si próprio. Relativamente às características da comunicação verbal, as docentes como a mãe da criança revelaram que houve evolução no processo comunicativo, mencionando que a criança já apresenta um discurso mais fluente, ainda constituído por vocabulário e construção frásica simples, mas que já é capaz de iniciar uma conversa e revela mais interesse em comunicar com crianças e adultos.

Segundo Cordeiro (2014), o autismo caracteriza-se por uma dificuldade extrema no relacionamento interpessoal e social, associado a problemas na comunicação verbal e não-verbal, grande atração por rotinas, movimentos e atividades repetitivas e monótonas, e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses com grande stresse quando as rotinas se modificam.

O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais, manifestando atrasos ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mimica. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou aumentar uma conversa com os outros e um uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática. “Nos casos de crianças com uma linguagem

dentro da média, o seu conteúdo está muitas vezes alterado, não adequado ao contexto, ou com uma linha de discurso demasiado pedante ou formal” (Lima, 2012, p.3).

Salientaram ainda que as dificuldades mais evidentes do V. são na compreensão, nomeadamente quando estão presentes instruções verbais complexas e significados implícitos.

Segundo Lima (2012), as crianças com PEA e com oralidade, como é o caso da criança em estudo, têm um perfil cognitivo que consegue aceder a competências mais complexas que envolvem abstração e compreensão verbal. Contudo, mesmo para estas, o desempenho é inferior ao seu grupo de controlo, caracterizado por dificuldades específicas relacionadas mais com as funções executivas.

A dificuldade em interpretar as situações sociais de uma forma global, e se perderem em detalhes, faz com que percam muita informação que passa no contexto da troca social e isso dificulta muito a integração com o outro, porque não percebem o conceito geral. Dificuldade em compreender a perspetiva dos outros, ou seja, a “Teoria da mente”, que remete para a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos (Lima, 2012, p. 3).

O pai e a avó paterna, apenas referiram que, por vezes, têm de simplificar e repetir a informação transmitida à criança, no entanto a comunicação não é condicionada por estes aspetos, conseguindo comunicar com qualquer pessoa. Importa salientar que, segundo a mãe da criança na sua entrevista (E1), indicou que, por vezes, os avós, os tios e às vezes mesmo o pai, não têm “*uma noção mais real do problema da criança*”.

As docentes consideraram que o contexto onde existe mais intencionalidade comunicativa do V. é em sala de aula e os familiares consideraram o contexto casa. Este facto revela que a comunicação é mais eficaz nos contextos em que o V. passa a maior parte do tempo e onde se sente mais confortável para comunicar. Os entrevistados mencionaram que existe alguma inibição em comunicar quando não conhece as pessoas que estão em seu redor, no entanto quando estas são conhecidas a comunicação não é condicionada. Concordaram também que as preferências na comunicação envolvem momentos ou situações que lhe agradem, em que se sinta confortável. De forma unânime, não evidenciaram recusas na comunicação do V., revelando que é uma criança meiga e querida por todos.

De acordo com Lima (2012), as crianças com PEA apresentam dificuldades em mostrar empatia, confortar e partilhar. A nível individual o autismo revela-se, no número restrito e repetitivo de atividades realizadas e de interesses, refletindo-se no desempenho/inclusão da criança autista no meio escolar, não deixando, contudo, de adquirir as aptidões que lhe permitem viver no meio envolvente.

De uma forma global, as estratégias mencionadas por todos os entrevistados estimulam e promovem melhorias na comunicação da criança, nomeadamente convivência com diferentes pessoas em determinadas situações, rotinas e alteração das mesmas, estímulos visuais, tarefas de organização, simplificação e repetição do discurso, atividades ao ar livre e reforço positivo. Foi possível evidenciar que a criança está constantemente a ser estimulada através de atividades promovidas na escola e em casa, entre todas destacam-se as leituras e comunicação entre pares, conversação, trabalhos e atividades, recados, construção de materiais, brincadeiras em casa e no quintal, realização de atividades físicas e na piscina e jogos. Os recursos utilizados mencionados foram os materiais escolares, imagens visuais, objetos, computador, brinquedos, jogos e piscina.

Importa salientar que esta família é extremamente empenhada no desenvolvimento da criança e que a intervenção terapêutica iniciou-se muito cedo. Sendo a criança e a família acompanhadas pela intervenção precoce, apresentam uma maior consciência do problema da criança e estão mais habilitados a intervir em casa. Para Lima (2012) as metodologias de intervenção terapêutica e educacional devem ser iniciadas o mais precocemente possível. A intervenção precoce no autismo tem-se tornado possível devido a um diagnóstico mais preciso e atempado. Nos últimos anos tem sido largamente defendida a importância no processo educativo da criança, no campo da intervenção precoce. A família como sujeito de mudança, chamando-a a participar ativamente em todo o processo de terapia da “doença”, melhorando a organização da família e informando-a sobre, direitos, deveres e benefícios – o que fazer; como fazer; onde fazer; quando fazer.

Recordando que os docentes apresentam um período diferente de convivência com a criança em estudo, comparativamente aos familiares, todos os entrevistados evidenciaram melhorias e evoluções no processo comunicativo. Salientaram que o V. se apresenta mais comunicativo com crianças e adultos, está mais autónomo e organizado, chama a atenção para si próprio, enriqueceu vocabulário, melhorou a sua construção frásica, o discurso é constituído por frases mais complexas, já apresenta iniciativa para contar algo que aconteceu e melhorou na manutenção do tópico da conversa. As condicionantes no

desenvolvimento da comunicação quer em contexto escolar quer em contexto familiar são as mudanças de professores ao longo dos anos letivos, o ambiente em sala de aula nomeadamente os barulhos e os estímulos sensoriais, o grupo/turma em si, existindo demasiados comunicadores à sua volta e a falta de tempo e disponibilidade dos pais.

Os familiares revelaram que se houvesse mais apoio especializado no ambiente familiar da criança como há na escola, teria sido completamente favorável ao desenvolvimento comunicativo do V. desde pequeno. Mencionaram que teria sido benéfico para a família, pois ficaria mais consciente das dificuldades da criança e das estratégias a utilizar.

De acordo com Dias (1999), os principais responsáveis pela socialização da criança são a família e a escola, opinião corroborada por Silva (2007) que considera esta relação de cooperação indispensável a um processo congruente de qualquer criança.

A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar (Carvalho, 2003).

No que se refere às observações não-participantes realizadas, foi possível verificar que a intencionalidade comunicativa desta criança foi maior em contexto familiar do que em contexto escolar. Evidenciou-se uma percentagem de itens observados em contexto familiar de 91% comparativamente com 71% de itens observados em contexto escolar.

É possível ver uma sistematização dos itens não-observados e observados nos dois contextos comunicativos na tabela 5.1., seguidamente apresentada:

Contextos comunicativos	Itens comunicativos			
	Não observados		Observados	
<u>ESCOLAR</u>	42	29%	102	71%
<u>FAMILIAR</u>	18	9%	191	91%

Tabela 5.1 – Itens comunicativos não observados e observados em contexto escolar e familiar.

De acordo com a bibliografia, o ambiente social mais importante no qual a criança se desenvolve é a família, tendo esta grande importância no sucesso escolar das crianças autistas. É junto da família que a criança encontra o ambiente propício ao desenvolvimento do que aprendeu na escola. É o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento e para estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, sendo indispensável a inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças autistas (Silva, 2007).

Marques (2000), considera os pais, os primeiros “professores” da criança, dando-lhe o apoio emocional e motivação necessária para o melhor desenvolvimento como indivíduo e também a nível escolar.

Relativamente aos itens observados em ambos os contextos, foi possível verificar que a criança utiliza itens não-verbais e verbais na sua comunicação com os outros. No contexto escolar, a percentagem de comunicações não-verbais foi de 40% e na comunicação verbal foi de 38%. Em casa, a criança comunicou 37% através da comunicação não-verbal e 43% através da comunicação verbal. Considerando que em casa os momentos observados foram essencialmente momentos de um para um, é evidente que a comunicação verbal é mais eficaz. Na escola, ambiente em que existem diversos comunicadores e menos momentos dirigidos à criança, a comunicação não-verbal é maior. Em ambos os contextos a criança compreendeu ordens e/ou pedidos simples, revelando as suas maiores dificuldades quando as instruções apresentam um carácter mais complexo e a existência de significados implícitos.

Na tabela 5.2. é possível ver uma sistematização dos itens observados nos dois contextos comunicativos, seguidamente apresentada:

Contextos comunicativos	Itens comunicativos observados					
	Comunicação não-verbal		Comunicação verbal		Compreensão da comunicação	
<u>ESCOLAR</u>	41	40%	39	38%	22	22%
<u>FAMILIAR</u>	70	37%	83	43%	38	20%

Tabela 5.2 – Itens comunicativos observados em contexto escolar e familiar.

Pereira (1998), menciona que as aquisições de competências realizadas pelas crianças autistas não se generalizam, variando de contexto para contexto, havendo necessidade de reforçar o trabalho conjunto entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, alegando a importância da relação entre a escola e a família.

## CONCLUSÕES/ REFLEXÃO FINAL

Desde que Kanner descreveu o autismo em 1943, surgiram diferentes formas e perspectivas de abordar, compreender e tratar esta síndrome. As Perturbações do Espectro do Autismo englobam diferentes perturbações que manifestam, em comum, dificuldades no campo da comunicação, da interação social e da imaginação. Atualmente, não são ainda conhecidas as causas que estão na origem das PEA, não existindo, ainda, uma cura conhecida. A comunicação, sendo umas das áreas afetadas da Tríade de Dificuldades nas PEA, encontra-se relacionada com a Teoria da Mente, pressupondo que o indivíduo manifesta sérias dificuldades em entender os estados mentais do outro.

É consensual a ideia de que é indispensável articular a escola com a família, sendo estas instituições as principais “responsáveis” pela socialização da criança e pela oferta de uma educação de qualidade para todos.

Ao longo do presente trabalho, foi apresentado um estudo efetuado junto de uma criança com PEA, o qual recaiu especificamente sobre a área da comunicação. No decorrer do estudo foram realizadas observações não-participantes, anotadas em forma de grelhas de observação e notas de campo, as quais permitiram a avaliação das comunicações da criança em contexto escolar e familiar. Relativamente aos objetivos propostos no início do estudo, podemos afirmar que estes foram alcançados e que existem diferenças na comunicação da criança no contexto escolar e familiar.

Quanto ao primeiro e segundo objetivos, pudemos constatar e compreender quais as dificuldades comunicativas da criança no seu contexto escolar e familiar; quanto ao terceiro objetivo, perceber quais as estratégias utilizadas por docentes e familiares na promoção da comunicação da criança; quanto ao quarto objetivo, foi possível verificar que existem diferenças comunicativas nos dois contextos observados; e por fim, foi ainda possível a verificação de qual o contexto em que existe mais intencionalidade comunicativa.

Em contexto escolar não foram possíveis observar 42 itens comunicativos, referidos nas grelhas de observação, verificando-se que, por vezes, o V. permanecia no seu lugar, calado e à espera que outros comunicadores iniciem a conversa. Dos cinco momentos observados na escola, perfazendo um total de 102 itens observados, nomeadamente na sala numa atividade com a turma, no recreio, na sala com apoio da educação especial, na sala numa aula normal e no refeitório, utilizou mais a comunicação não-verbal do que a comunicação verbal. A criança evidenciou maioritariamente comunicações não-verbais

quando o discurso, quer de adultos quer de pares, era menos dirigido, ou seja, nos momentos em que esteve em sala de aula com ou sem atividade para a turma e no recreio. Foi observável também que no apoio de educação especial em sala de aula e no refeitório, o V. maioritariamente ao nível verbal, pois foram momentos em que o discurso, quer de docentes quer de pares, foi mais dirigido à criança. As maiores dificuldades na escola centraram-se ao nível da utilização de expressões faciais, exibindo emoções, em efetuar pedidos de ajuda, em questionar algo, em iniciar e manter uma conversa, em usar vocabulário diversificado e na compreensão da comunicação.

Em contexto familiar não foram possíveis observar apenas 18 itens comunicativos, referidos nas grelhas de observação, verificando-se que em casa o V. é mais comunicativo. Dos cinco momentos observados no ambiente familiar, perfazendo um total de 191 itens observados, nomeadamente com a mãe, com a irmã e a amiga da irmã, com o pai, com a prima e no almoço familiar, a criança utilizou mais a comunicação verbal do que a comunicação não-verbal. O V. evidenciou maioritariamente comunicações não-verbais no momento do almoço em família, sendo um momento com mais comunicadores, mais agitado e pelo facto de estar a comer. Nos restantes momentos observados, utilizou maioritariamente a comunicação verbal, pois o discurso dos familiares foi mais dirigido à criança. As maiores dificuldades em casa centraram-se em agradecer, questionar algo, em manter e finalizar o tópico de uma conversa, em possuir um discurso fluente e na compreensão da comunicação.

No que se refere às estratégias utilizadas por docentes e familiares para a estimulação e promoção de melhorias na comunicação, foram mencionadas a convivência com diferentes pessoas em determinadas situações, as rotinas e as alterações das mesmas, os estímulos visuais, as tarefas de organização, a simplificação e a repetição do discurso sempre que necessário, as diversas atividades dentro e fora de recintos, a utilização de vários recursos materiais e reforço positivo.

Relativamente às diferenças em ambos os contextos, debruçam-se sobretudo na observação de um maior número de itens observados em contexto familiar comparativamente com o contexto escolar. De acordo com estes itens observados, na escola o V. recorreu mais à comunicação não-verbal e em ambiente familiar foi a comunicação verbal a mais usada. Tendo em consideração que todos os momentos comunicativos foram observados num período de tempo igual (30 minutos cada), a criança revelou o dobro da intencionalidade comunicativa em casa. Este facto pode ser

justificado pelos 191 itens observados em casa quando comparados com os 102 itens observados na escola. O contexto em que a criança revelou maior intencionalidade comunicativa foi no seu contexto familiar onde existe a predominância de momentos mais calmos e dirigidos a ele próprio.

No entanto, pode-se afirmar que a criança em estudo comunica de forma não-verbal e verbal em ambos os contextos observados. Quando a interação se concretiza num ambiente mais calmo, menos estimulante, sendo o discurso do outro mais dirigido à criança, é mais propício ocorrer uma comunicação eficaz utilizando em demasia a comunicação verbal. Caso se realize num ambiente mais agitado, com mais comunicadores em torno da criança, esta tem tendência a retrair-se e a utilizar maioritariamente a comunicação não-verbal. Em ambos os contextos as maiores dificuldades prendem-se ao nível da compreensão da comunicação, ou seja, na compreensão de ordens e/ou pedidos complexos, na interpretação da entoação de voz e/ou mímica facial dos outros e na compreensão de significados implícitos.

Importa salientar que no contexto escolar, as observações ocorreram na presença de diversos comunicadores, na ausência de um ambiente calmo e, por vezes, na impossibilidade de antecipação de atividades e rotinas. Estes factos poderão ter determinado a diferença na eficácia encontrada entre os dois contextos significativos desta criança.

No que concerne à observação em contexto familiar, podemos concluir que a maior eficácia poderá encontrar a sua fundamentação numa intervenção num ambiente mais calmo e estruturado, assim como numa atenção mais individualizada e na possibilidade de uma maior frequência de comunicações comparativamente ao contexto escolar.

Para finalizar, gostaríamos de referir algumas limitações que poderão ter condicionado o mesmo e os seus resultados. As limitações existentes prendem-se pelo facto de o agente de intervenção ser um elemento novo e estranho no ambiente educativo e familiar da criança. Além disto, a duração ao longo do tempo não permitiu que fossem efetuadas um número mais abrangente de observações nos diferentes contextos. Sendo um Estudo de Caso de uma única criança, não será passível de ser generalizado a um universo de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo. No entanto, e ainda que não seja possível a generalização, o presente estudo revelou ser um importante contributo na perceção da comunicação da criança estudada, na medida em que a permitiu compreender

as diferenças comunicativas nos dois contextos observados e perceber se existe maior intencionalidade num contexto comparativamente com o outro.

Consideramos que este estudo e todas as suas conclusões possam vir a ser o ponto de partida para uma futura investigação. Seria benéfico para um próximo estudo a realização da investigação a um número mais alargado de casos, de forma a confirmar os resultados deste estudo. Assim como efetuar entrevistas a um número mais abrangente de docentes e familiares e aplicar as grelhas de observação a um número maior de crianças com PEA. Nesta investigação é ainda possível encontrar bibliografia diversificada que será útil para quem queira aprofundar ou consolidar conhecimentos relacionados com o tema. A investigação, sobretudo em Educação, é relevante não só pelas conclusões, mas particularmente pelas questões que levanta, face à análise reflexiva realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assumpção & Pimentel. (2000). Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2000, vol.22. São Paulo. Recuperado em 08 de agosto em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462000000600010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010)
- Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Lisboa: Quarteto.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Brereton, V., Tonge, B., & Einfeld, S. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, P. (2003). *Refletir a Integração*. Viseu, Instituto Piaget.
- Chiang, H. & Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: a review of the literature. *Journal Focus on autism and other developmental disabilities*, 2007, vol. 22, n.º 4, pp. 259-267. Recuperado em julho 01, 2016 em <http://foa.sagepub.com/content/22/4/259.full.pdf+html>
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Org.) (2009). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Vol. 1: Psicologia evolutiva (2ª Ed.)*. Porto Alegre: Artmed
- Cordeiro, M. (2014). Diferentes na escola, *Revista Pais e Filhos: 1-2*. Recuperado em julho 17, 2016 em <http://www.paisefilhos.pt/index.php/destaque/689>
- Costa, S. (2012). *O impacto do diagnóstico de autismo nos Pais*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Educação Especial) Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Delfrate, C. et al. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, abr./jun. 2009, v. 14, n.º 2, pp. 321-331. Recuperado em junho 17, 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a12.pdf>

DGIDC. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, C. (1999). *A problemática da relação família, escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo - Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed

Febra, M. (2009). *Impactos da Deficiência Mental na Família*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública, Coimbra, Universidade de Coimbra.

Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Edição BABEL.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos em investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Howlin, P., Magiati, I. & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventios for children with autism. *American Journal Intellectual and Developmental Disabilities*. January 2009, Vol. 14, N.º 1, pp. 23-41. Recuperado em junho 13, 2016 em <http://www.behaviorpedia.com/wp-content/uploads/2013/01/Howlin-and-magiati-2009Review-of-EIBI.pdf>

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Kanner, Leo (1943), *Autistic Disturbances of Affective Contact*, pp.217-250. Recuperado em junho 30, 2016 em [http://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)

Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget

Kutscher, M. L. (2011). *Crianças com Síndromes Simultâneas: DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras – Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 2007, 13, pp. 16-25. Recuperado em maio 27, 2016 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mrdd.20134/abstract>

Legido, A. (2011). Tratamientos actuales del autismo de eficacia demostrada: terapia conductual y farmacológica. In *IV Congreso Internacional Fundación Síndrome de West – Nuevos Avances en Epilepsia Pediátrica y Autismo*. Madrid, 24-25 noviembre 2011.

Recuperado em maio 27, 2016 em <http://pt.scribd.com/doc/135730512/Legido-Tratamientos-Actuales-Del-Autismo-de-Eficacia-Demostrada-Tc-y-Farmacologica>

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil – Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina

Lopes, J.A, Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências sociais. Aspetos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> ed., Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2013). Atypical sense of self in autism spectrum disorders: a neuro-cognitive perspective. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 750-770. Recuperado em julho 01, 2016 em <http://www.intechopen.com/download/get/type/pdfs/id/41296>

Maljaars, J., Boonen, H., Lambrechts, G., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2014) Maternal parenting behavior and child behavior problems in families of children and adolescents with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*. 44, 3, 501-12.

Marques, C. (2000). *Perturbação do Espectro do Autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2 (2), pp. 49-65. Recuperado em agosto 08, 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>

Mello, A. (2005). *Autismo: Guia prático*. São Paulo: AMA.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2006 May, Vol. 15, pp. 142-154. Recuperado em maio 27, 2016 em [http://cls.psu.edu/pubs/pubs/Miller\\_06\\_offprint.pdf](http://cls.psu.edu/pubs/pubs/Miller_06_offprint.pdf)

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mulas, F. et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 2010, 50 (Supl 3), pp. S77-S84. Recuperado em junho 30, 2016 em <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>

Ozonoff, Sally & Sally Rogers (2003). *De Kanner ao milénio: Avanços científicos que moldaram a prática clínica* por Sally Ozonoff, Sally Rogers e Robert Hendren (coord.), *Perturbações do espectro do autismo: Perspectiva da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação – A importância da detecção precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Pereira, A. (2010), *Crescer e aprender nas rotinas: Estudo de caso de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação em Educação Especial: Universidade do Minho.
- Pereira, E. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento; A família e a escola face ao Autismo*. (2ª ed.). V. N. Gaia, Edições Gailivro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, v. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Relvas, A. (2011). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. (2007). *Prematuridade: Questões éticas*. Instituto de Bioética. Porto, Universidade Católica Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (1997). Investigação em Educação: novos desafios. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Org.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Recuperado em 10 agosto, 2016 em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducao.PDF>
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.
- Tanguay, P. B. (2007). *Dificuldades de aprendizagem não verbais – Ensinar alunos com DANV, Síndrome de Asperger e condições associadas*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I. & José N. (2013), *A qualidade de vida das famílias com crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo em Portugal: Diagnóstico e Impactos Sociais e Económicos*.

Thunberg, G. (2013). Early communication intervention for children with autism spectrum disorders. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 719-746. Recuperado em julho 01, 2016 em <http://www.intechopen.com/download/get/type/pdfs/id/43405>

Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Requerimentos entregues ao encarregado de educação

#### DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Encarregada de Educação de [REDACTED] autorizo que Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, realize um Estudo de Caso através da recolha de dados por meio de grelhas de observação em contexto escolar e familiar bem como através de entrevistas aos pais e professores envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos académicos, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Olhão, 13 de fevereiro de 2016

[REDACTED]

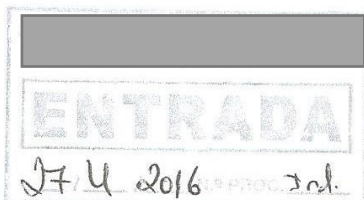
## DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Encarregada de Educação de [REDACTED] autorizo que Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, consulte o processo escolar do meu educando, no âmbito da realização de um Estudo de Caso. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos académicos, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Olhão, 13 de fevereiro de 2016

[REDACTED]

Apêndice 2 – Requerimento entregue ao agrupamento de escolas



Excelentíssimo Senhor  
Diretor do Agrupamento de Escolas



*Autorizo*  
*27/04/16*  
*[Signature]*

Abril de 2016

No âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para a realização de um estudo com o aluno [redacted], na EB1 [redacted], do Agrupamento de Escolas [redacted] de [redacted]. Este estudo, que tem como finalidade a produção de um Estudo de Caso, será realizado através da recolha de dados por meio da consulta do processo escolar do aluno, de grelhas de observação e entrevistas aos pais e professores envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos académicos, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Em anexo envio a autorização escrita e devidamente assinada pelo Encarregado de Educação do aluno.

Desde já agradeço a V. disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

*Sara Botelho Lopes*

### Apêndice 3 – Ficha de anamnese preenchida

#### **1 - Identificação da criança**

Nome: [REDACTED] Data de nascimento: 06/03/07

Idade: 9 anos Sexo: Feminino  Masculino

Naturalidade: Portuguesa

Nacionalidade: Portugal

Local de Residência: Olhão

#### **2 – Agregado familiar**

Com quem vive? Pais e irmã.

Encarregado de Educação: Mãe

Mãe	Nome	[REDACTED]
	Idade	21/10/1980 – 35 anos
	Escolaridade	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico
	Profissão	Professora/Explicadora num ATL na Fuseta
Pai	Nome	[REDACTED]
	Idade	31/10/1978 – 37 anos
	Escolaridade	Licenciatura em Gestão
	Profissão	Técnico de Vendas
Fratria	Nome, idade, escolaridade	[REDACTED] /10 anos/5º Ano

#### **3 - Antecedentes familiares**

Consanguinidade dos pais: \_\_\_\_\_

Doenças familiares: Não  Sim  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

	<b>Grau de parentesco</b>	<b>Dificuldade/ Quadro clínico</b>	<b>Início/Quando foi diagnosticado</b>	<b>Evolução/ Regressão</b>	<b>Estado atual</b>
<b>Doenças Hereditárias:</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					

<b>Problemas de Linguagem:</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
<b>Problemas Auditivos</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
<b>Problemas Visuais</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
<b>Problemas Motores</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
<b>Problemas neurológicos</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
<b>Problemas Psicológicos/ Emocionais</b> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					

#### **4 - Antecedentes pessoais**

##### **Gravidez e Período Pré-natal**

Como correu a gravidez? Bem mas com repouso de 2 meses.

Desejada: S  N  Planeada: S  N  1ª gravidez: S  N  Vigida: S  N

De risco: S  N  Ameaças de aborto: S  N

Tempo de gestação: 39 Pré-termo  Termo  Pós-Termo

Complicações durante a gravidez? S  N

Se sim, quais? Acidentes  Doenças infecciosas  Medicações  Doenças do foro psicológico  Outras  \_\_\_\_\_ Em que mês da gestação: \_\_\_\_\_

Consumos contra-indicáveis?

Álcool: S  N  Tabaco: S  N  Café: S  N  Drogas: S  N

Outros: \_\_\_\_\_

### **Período Perinatal**

Tipo de parto: Eutócico  Distócico  (Fórceps  , Ventosa  , Cesariana )

Parto assistido: Sim  Não

Local do parto: Faro

Duração do parto: \_\_\_\_\_ (H:M)

### **Período Pós-natal**

Existiu choro imediato? S  N

Necessário reanimação? Sim  Não

Necessário incubadora? Sim  Não

Tonalidade da pele à nascença? Roxo  Rosado  Amarelo

Peso (Kg): 3,050 Tamanho (cm): 49 Perímetro encefálico: \_\_\_\_\_ (cm)

Índice de APGAR: 1º minuto 10 5º minutos \_\_\_\_\_

Existiram complicações com a mãe ou criança durante e após o parto: Sim  Não

Quais: \_\_\_\_\_

### **4 - História Clínica**

Médico de Família: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

Frequentou outras consultas de especialidades: Sim  Não

Se sim, quais? Pediatria: S  N  Oftalmologista: S  N

Neurologia: S  N  Audiologia: S  N  Outras: \_\_\_\_\_

Motivos: Não desenvolvia linguagem.

Realizou exames complementares? Sim  Não

Se sim, quais? Que resultado (s) obteve? Ressonância Magnética.

Já realizou rastreio auditivo? Sim  Não

Já realizou rastreio visual? Sim  Não

### Patologias associadas

Otite: Sim  Não  Rinite: Sim  Não  Faringite: Sim  Não

Laringite: Sim  Não  Sinusite: Sim  Não  Asma: Sim  Não

Alergias: Sim  Não  Bronquite: Sim  Não

Outras:

\_\_\_\_\_

Já foi internada? Sim  Não

Se sim, qual o motivo e o tempo que esteve hospitalizada? \_\_\_\_\_

Toma/Tomou algum tipo de medicação: Sim  Não

Se sim, qual, qual o motivo e duração da medicação: \_\_\_\_\_

Realizou/ realiza algum tipo de tratamento: Sim  Não

Se sim, qual, durante quanto tempo, e qual o motivo: \_\_\_\_\_

Tem as vacinas em dia: Sim  Não  Quais faltam e porquê? \_\_\_\_\_

Doenças da infância (varicela, sarampo, papeira, idade e complicações): \_\_\_\_\_

### **5 - Alimentação e hábitos orais**

Qual foi o tipo de amamentação?

Mama  Sonda  Biberão  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_ Frequência: \_\_\_\_\_ Idade do desmame: \_\_\_\_\_

A criança apresenta/apresentou alguns dos seguintes hábitos?

Chupeta: S  N  Frequência: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_ Qual a forma da tetina? \_\_\_\_\_

A criança tem o hábito de morder objetos? S  N  Quais? \_\_\_\_\_

### **Alimentação**

Como é a atual alimentação? Sopa passada, arroz branco com carne ou peixe, pão, ovo e doces.

Quais são os seus alimentos preferidos? \_\_\_\_\_

Tem algum tipo de restrição alimentar? Sim  Não

Se sim, qual? A partir dos 7 anos começou a selecionar mais os alimentos referidos na alimentação atual.

## **6 - Desenvolvimento psicomotor e sono**

### **Desenvolvimento psicomotor**

Como era o sono em bebé? \_\_\_\_\_

Com quem ficou nos primeiros meses de vida? \_\_\_\_\_

Até que idade esteve em casa com a mãe/ama? \_\_\_\_\_

### **Com que idade**

1º Sorriso: Normal                      Controlo da cabeça: Normal

Controlo ocular: Normal              Rolar: Normal

Gatinhar: Normal                      1ºs passos: Normal

Sentar com apoio: Normal              Sem apoio: Normal

Pôr-se em pé com apoio: Normal      Sem apoio: Normal

Andar com apoio: Normal              Sem apoio: Normal

1ºs dentes: Normal

Preensão e manipulação dos  
objetos: \_\_\_\_\_

Problemas motores (Inércia, apatia, agitação, passividade, turbulência) \_\_\_\_\_

Movimentos anormais (tiques, balanceamentos): \_\_\_\_\_

### **Controlo dos esfíncteres**

	Diurno	Nocturno	Progressivo	De repente
Vesical	___A: ___M	___A: ___M	S <input checked="" type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>
Anal	___A: ___M	___A: ___M	S <input checked="" type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>

### Autonomia

	c/ajuda (idade)	s/ajuda (idade)
Come		×
Veste		× (a partir dos 7 anos prefere roupa confortável como fatos de treino e rejeita todo resto de roupa que não se sinta cómodo)
Despe		×
Faz higiene pessoal		×

### Sono

Local onde a criança dorme? Quarto dele e da irmã.

A criança dorme sozinha? S  N  Com quem dorme? Com a irmã, mas em camas separadas.

Com que idade começou a dormir sozinho? \_\_\_\_\_

Hora de deitar: \_\_\_\_\_ Hora de levantar: \_\_\_\_\_ Número de horas de sono: \_\_\_\_\_

Comportamentos relacionados com o deitar: medo do escuro  necessidade de um objeto para dormir  luz de presença para dormir  outros  \_\_\_\_\_

O sono é tranquilo? S  N  O sono é contínuo? S  N

Tem pesadelos? N  S  Sono agitado? N  S  Sonambulismo? N  S

Ressona? N  S  Baba na almofada? N  S

Dorme com a boca aberta? Não  Sim  Não quer levantar? Sim  Não

Qual o tipo de respiração da criança? Oral  Nasal  Misto

### 7 - Desenvolvimento da linguagem

Palreio: Sim  Não  desde que idade \_\_\_\_\_

Balucio: Sim  Não  desde que idade \_\_\_\_\_

1<sup>as</sup> palavras (idade, quais): No 1º ano, mas depois perdeu essas aquisições.

1<sup>as</sup> frases (idade, qual):

Vocabulário atual: Limitado para a sua faixa etária.

Bilinguismo: Não  Sim  Línguas envolvidas: \_\_\_\_\_

### **Inteligibilidade do discurso**

Inteligível: S  N  Contextos: Todos  Específicos  Quais \_\_\_\_\_

Quem compreende? Pais  Irmãos  Outros familiares  \_\_\_\_\_

Professor (a)/ Educador(a)  Colegas

Quando a criança não é compreendida como reage? \_\_\_\_\_

A criança compreende o que lhe dizem? Sim  Não  Maioritariamente situações simples,  
concretas e do dia a dia.

Características do meio linguístico: Bom

### **10 - Escolaridade e socialização**

Frequentou o ensino pré-escolar? Sim  Não

Com que idade foi integrada no J.I/ Escola? Cedo.

Adaptação ao 1º ciclo: Boa.

Tem amigos? Sim  Não  Poucos.

Faz amigos facilmente? Sim  Não

Partilha os seus brinquedos? Sim  Não

Quais são os brinquedos favoritos? Angry birds.

Com quem e onde brinca? \_\_\_\_\_

Adapta-se facilmente a novos ambientes? Sim  Não

Tem algum medo específico? Sim  Não  Qual? \_\_\_\_\_

O paciente é: Autónomo  Agressivo  Tímido  Dependente

O paciente teve perdas ou separações significativas? Sim  Não

Se sim, como reagiu? \_\_\_\_\_

Como reage às frustrações? Bem  Mal  Por vezes grita.

O paciente tem manifestações de afeto? Sim  Não

### **Relacionamento**

Pais: Bom.

Irmãos: Bom.

Familiares que vivem em casa: Bom.

Professores: Bom.

Colegas: Bom.

Já reprovou algum ano? Sim  Não  Qual? \_\_\_\_\_

No 1º ciclo teve muitos professores? Sim  Não

Disciplina preferida: \_\_\_\_\_

Disciplina mais difícil: \_\_\_\_\_

Como se vê/via como aluno? \_\_\_\_\_

Tem necessidades educativas especiais? Sim  Não

Tem medidas educativas? Sim  Não  Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Tem um currículo específico individual? Sim  Não

\_\_\_\_\_

**Observações a acrescentar:** Sem observações

Apêndice 4 – Grelha de observação

**Criança com PEA**

OBSERVAÇÃO

CONTEXTO

Escolar e Familiar

OBJETIVO

Compreender as características da comunicação da criança em diferentes contextos.

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>			
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>
<b><i>Não-verbal</i></b>				
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções				
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)				
Chama a atenção para si				
Contacto visual				
<b><i>Verbal</i></b>				
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome				
Pede ajuda				
Agradece				
Questiona				
Inicia uma conversa				
Mantem o tópico de conversa				
Finaliza uma conversa				
Revela vocabulário diversificado				
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária				
Possui um discurso fluente				
<b><i>Compreensão</i></b>				
Reage quando não é compreendido				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros				
Entende significados implícitos				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>				

Apêndice 5 – Grelhas de observação preenchidas pelos docentes e familiares

1ª OBSERVAÇÃO

Criança com PEA e mãe

DATA

13 de fevereiro de 2016

CONTEXTO

Familiar (Em casa no quarto da criança)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					14
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções			3		
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)		4			
Chama a atenção para si		2			
Contacto visual				5	22
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome				5	
Pede ajuda		2			
Agradece	0				
Questiona		1			
Inicia uma conversa		1			
Mantem o tópico de conversa				5	
Finaliza uma conversa		1			
Revela vocabulário diversificado			2		
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária			3		
Possui um discurso fluente		2			
<b><i>Compreensão</i></b>					11
Reage quando não é compreendido		2			
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				7	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros		1			
Entende significados implícitos		1			
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (1 item não observado)	16	9	22	<b>47</b>

## 2ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA, irmã e amiga da irmã

DATA

12 de março de 2016

CONTEXTO

Familiar (Em casa na sala)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções			3		10
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)		2			
Chama a atenção para si		2			
Contacto visual			3		
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			4		16
Pede ajuda		1			
Agradece	0				
Questiona		1			
Inicia uma conversa		1			
Mantem o tópico de conversa	0				
Finaliza uma conversa	0	1			
Revela vocabulário diversificado			3		
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária			3		
Possui um discurso fluente		2			
<b><i>Compreensão</i></b>					
Reage quando não é compreendido		2			9
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				6	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros		1			
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (4 itens não observados)	14	16	5	<b>35</b>

## 3ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA na sala de aula

DATA

29 de abril de 2016

CONTEXTO

Escolar (Atividade com a turma)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					12
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções		2			
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)			3		
Chama a atenção para si			3		
Contacto visual			4		9
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			3		
Pede ajuda	0				
Agradece	0				
Questiona	0				
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa		1			
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		2			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		2			
Possui um discurso fluente		1			
<b><i>Compreensão</i></b>					8
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				5	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros			3		
Entende significados implícitos	0				29
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (7 itens não observados)	9	15	5	

## 4ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA e o pai

DATA

30 de abril de 2016

CONTEXTO

Familiar (No quintal)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					15
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções			4		
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)			3		
Chama a atenção para si			4		
Contacto visual			4		18
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			3		
Pede ajuda		1			
Agradece	0				
Questiona			4		
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa			3		
Finaliza uma conversa		1			
Revela vocabulário diversificado		2			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		2			
Possui um discurso fluente		2			
<b><i>Compreensão</i></b>					7
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				5	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros		2			
Entende significados implícitos	0				40
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (5 itens não observados)	10	25	5	

## 5ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA e pares

DATA

09 de maio de 2016

CONTEXTO

Escolar (No recreio)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado</b> (0)	<b>Poucas vezes</b> (≤2)	<b>Às vezes</b> (3/4)	<b>Muitas vezes</b> (≥5)	
<b><i>Não-verbal</i></b>					
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções	0				8
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)			5		
Chama a atenção para si	0				
Contacto visual			3		
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome		1			5
Pede ajuda	0				
Agradece	0				
Questiona	0				
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa		1			
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		1			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		1			
Possui um discurso fluente		1			
<b><i>Compreensão</i></b>					
Reage quando não é compreendido	0				3
Compreende ordens e/ou pedidos verbais			3		
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros	0				
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (10 itens não observados)	6	10	0	<b>16</b>

## 6ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA no apoio

DATA

16 de maio de 2016

CONTEXTO

Escolar (Sala de aula de matemática com apoio da Educação Especial)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					9
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções		2			
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)		2			
Chama a atenção para si		2			
Contacto visual			3		12
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			3		
Pede ajuda	0				
Agradece	0				
Questiona	0				
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa			3		
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		2			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		2			
Possui um discurso fluente		2			
<b><i>Compreensão</i></b>					6
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				5	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros		1			
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (7 itens não observados)	13	9	5	<b>27</b>

## 7ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA com a turma

DATA

27 de maio de 2016

CONTEXTO

Escolar (Sala de aula de Português)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					9
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções		2			
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)			3		
Chama a atenção para si		2			
Contacto visual		2			6
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome		2			
Pede ajuda		1			
Agradece	0				
Questiona	0				
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa	0				
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		1			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		1			
Possui um discurso fluente		1			3
<b><i>Compreensão</i></b>					
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais			3		
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros	0				0
Entende significados implícitos	0				0
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (8 itens não observados)	12	6	0	<b>18</b>

## 8ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA com pares

DATA

03 de junho de 2016

CONTEXTO

Escolar (Refeitório)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					3
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções	0				
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)		1			
Chama a atenção para si	0				
Contacto visual		2			7
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome		2			
Pede ajuda	0				
Agradece	0				
Questiona	0				
Inicia uma conversa	0				
Mantem o tópico de conversa		2			
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		1			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		1			
Possui um discurso fluente		1			
<b><i>Compreensão</i></b>					2
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais		2			
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros	0				
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (10 itens não observados)	12	0	0	<b>12</b>

## 9ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA com a prima

DATA

04 de junho de 2016

CONTEXTO

Familiar (interior e exterior da casa)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					15
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções				5	
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)			3		
Chama a atenção para si				5	
Contacto visual		2			16
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			3		
Pede ajuda		1			
Agradece	0				
Questiona		1			
Inicia uma conversa		1			
Mantem o tópico de conversa		3			
Finaliza uma conversa		1			
Revela vocabulário diversificado		2			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		2			
Possui um discurso fluente		2			6
<b><i>Compreensão</i></b>					
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				6	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros	0				<b>37</b>
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (4 itens não observados)	15	6	16	

## 10ª OBSERVAÇÃO

## Criança com PEA com a família

DATA

04 de junho de 2016

CONTEXTO

Familiar (Almoço no quintal)

<i>Itens comunicativos</i>	<i>Frequência do acontecimento observado</i>				
	<b>Não observado (0)</b>	<b>Poucas vezes (≤2)</b>	<b>Às vezes (3/4)</b>	<b>Muitas vezes (≥5)</b>	
<b><i>Não-verbal</i></b>					16
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções			4		
Auxilia a comunicação com gestos (por exemplo, apontar, encolher os ombros, postura corporal)				7	
Chama a atenção para si		3			
Contacto visual		2			11
<b><i>Verbal</i></b>					
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome			2		
Pede ajuda		1			
Agradece		1			
Questiona		2			
Inicia uma conversa		1			
Mantem o tópico de conversa		1			
Finaliza uma conversa	0				
Revela vocabulário diversificado		1			
Apresenta uma estrutura gramatical adequada à faixa etária		1			
Possui um discurso fluente		1			
<b><i>Compreensão</i></b>					5
Reage quando não é compreendido	0				
Compreende ordens e/ou pedidos verbais				5	
Interpreta a entoação de voz e/ou mímica facial dos outros	0				
Entende significados implícitos	0				
<b><i>FREQUÊNCIA TOTAL DOS ACONTECIMENTOS</i></b>	0 (4 itens não observados)	14	6	12	<b>32</b>

## Apêndice 6 – Notas de campo

### **1ª Sessão - 13 de fevereiro de 2016 CONTEXTO FAMILIAR**

A primeira observação não-participante foi realizada junto da criança em estudo com a mãe no seu ambiente familiar. A observação proporcionou-se no quarto da criança quando esta chama a mãe para o seu quarto. A mãe, no piso inferior da casa, chama-o e pergunta-lhe onde ele está e o V. respondeu adequadamente que estava no quarto (piso superior da casa). Em seguida, é observável que a criança olha para a mãe e aponta para o brinquedo (jogo de legos) que quer fazer dirigindo-se para ir buscá-lo ao armário. Abre a caixa do jogo e começa por tirar as peças todas para fora. Em seguida, pede à mãe ajuda para juntar os legos. A mãe começa a ajudá-lo e, ao mesmo tempo, inicia uma conversa, perguntando-lhe como foi a escola no dia anterior. A criança responde que correu tudo bem. A mãe volta a insistir perguntando o que tinha feito nesse dia da escola e ele volta a responder que tinha feito muitos trabalhos, verificando-se a utilização de vocabulário e estrutura frásica simples. Ao longo da conversa, a criança toca no braço da mãe para chamar a atenção para a continuação do jogo com estavam a fazer, pedindo ajuda. Juntos continuaram a fazer o jogo de encaixe dos legos. A mãe continua a fazer-lhe perguntas, mas quando estas contêm significados mais abstratos, a criança acaba por não responder, revelando dificuldades na compreensão e evidenciando expressão facial de tristeza. A mãe inicia novamente a conversa questionando o que ele queria fazer no dia seguinte. A criança expressa felicidade na cara e finaliza a conversa dizendo que gostava de ir ao cinema e ao McDonald. A mãe diz-lhe que ia tentar ir, mas que não sabia porque tinha de falar com o pai. No final da atividade realizada pelos dois, a mãe pede-lhe para arrumar o jogo e colocá-lo no respetivo lugar e ele executa as ordens sem qualquer dificuldade. No entanto, quando a mãe lhe diz para se deslocar para o sítio onde estava a irmã (cozinha), ele sai do quarto em direção à sala sem realizar o pedido da mãe.

### **2ª Sessão - 12 de março de 2016 CONTEXTO FAMILIAR**

A segunda observação não-participante efetuada foi com a criança, com a sua irmã e com uma amiga da irmã que costuma frequentar a casa. Os três encontravam-se na sala de estar quando eu cheguei à casa da família e aproveitei o momento para realizar a observação. Estavam a jogar na PlayStation 3 um jogo denominado de Start Party que

consistia em minijogos didáticos e de movimento, um contra todos. O V. apresentava expressões faciais e emoções diversas (tristeza, alegria, entusiasmo, descontentamento, admiração) enquanto jogava com as meninas. Apontava e chamava à atenção das meninas para os animais e bonecos que iam aparecendo no ecrã. Respondia sempre quando era chamado a jogar, respeitando a sua vez de jogar e mantendo o contacto ocular. Quando a personagem destinada ao seu jogador falava mais alto e com um tom de voz mais agudo do que o habitual, ele reagia gritando e expressando que não gostava daquela maneira de falar. Este fato aconteceu várias vezes durante todo o jogo, mas uma das vezes o V. dirigiu-se à mãe para lhe contar o que estava a acontecer. Iniciou a conversa, procurando a comunicação com a mãe que estava na sala de jantar, embora com frases e vocabulário simples, mas de forma perceptível. No início da conversa a mãe não o estava a perceber e ele ficou um pouco irritado, mas acalmou-se e explicou outra vez conseguindo transmitir o que queria. Voltou para a sala de estar para continuar o jogo. De seguida, volta ao encontro da mãe para que esta apertasse os atacadores dos ténis que tinha calçados. Auxilia a comunicação verbal com a comunicação não-verbal apontando para os ténis e verbalizando que queria ajuda. Volta novamente à sala de estar. Durante o jogo a irmã e a amiga da irmã questionam-lhe várias vezes sobre como fazer determinado truque no jogo e ele responde de forma adequada e certa.

### **3ª Sessão - 29 de abril de 2016 CONTEXTO ESCOLAR**

A terceira observação não-participante foi realizada à criança na sua sala de aula numa atividade desenvolvida pela professora de Educação Especial. A atividade tinha como objetivo explorar emoções sentidas em determinadas situações com recurso a imagens visuais. Neste sentido, foi pedido aos alunos para se organizar em grupos de três elementos. Cada grupo tinha de ler para a turma uma situação selecionada aleatoriamente e identificar as emoções referentes a essa situação. Quando as professoras de Português e de Educação Especial iniciaram a explicação do que era pretendido à turma, o V. encontrava-se ao lado do seu colega na primeira fila em frente à secretária da professora. Toda a turma estava em silêncio e a prestar atenção à explicação da atividade que se iniciava, mas o V. estava simplesmente a olhar para o caderno de cabeça baixa. Alguns alunos expuseram as suas dúvidas sobre a atividade, mas o V, não foi um deles. A professora de Educação Especial, que acabou por gerir toda a atividade com a turma, várias vezes se dirigiu ao V. chamando-o verbalmente para tentar perceber se ele estava

a compreender o que era pretendido fazer. Respondeu sempre quando foi chamado pelo nome, mantendo o contacto ocular e verbalizando que estava a compreender. Quando foi a vez do grupo do V. se levantar e dirigir ao centro da sala para a leitura da situação selecionada, ele apenas seguiu os colegas do grupo. Outro elemento do grupo leu a situação e todos, inclusive o V., compreenderam que a emoção daquela situação era a tristeza. Realizaram a expressão facial relativa à tristeza e voltaram para os seus lugares. Denota-se que ele compreendeu a situação e identificou a expressão facial correta da situação. A professora de Educação Especial voltou a dirigir o discurso para o V. questionando-lhe o que estava nesse cartão selecionado e o porquê da emoção sentida. Ele respondeu corretamente às questões da professora, verificando-se que compreendeu mesmo a situação. No entanto, a professora insistiu e pediu-lhe para relacionar com uma situação em que ele tivesse sentido tristeza, mas o V. não conseguiu responder. Ao longo de toda a atividade realizada o V. permaneceu no seu lugar, olhando para os colegas e brincando com o seu lápis, não compreendendo todas as situações exploradas pelos colegas e revelando dificuldades na expressão facial de algumas delas, nomeadamente nas expressões de apaixonado, enjoado, desapontado, admirado e confuso. Apenas identificou e realizou adequadamente as expressões de alegria, tristeza e medo/assustado.

#### **4ª Sessão - 30 de abril de 2016 CONTEXTO FAMILIAR**

A quarta sessão de observação decorreu no dia 30 de abril de 2016 no quintal da casa da criança com o seu pai. Nesta sessão o pai e a criança estava a jogar à bola no quintal antes do almoço, e era visível a expressão de alegria estampada no rosto da criança. Durante o jogo o V. chamava a atenção do pai, verbalmente, para passar a bola. Mantinha o contacto ocular com o pai e era evidente diversas expressões faciais quando ganhava ou perdia um golo. Pediu ajuda para apanhar a bola que estava debaixo de uns arbustos. Após o jogo, sentaram-se no quintal e o pai iniciou uma conversa sobre a escola com a criança. Esta foi capaz de manter o tópico da conversa, no entanto estava interessada em jogar na Tablet. Revelou um discurso coerente e uma estrutura gramatical adequadas para as questões simples feitas pelo pai. Questionou o pai várias vezes se podia jogar na Tablet e quando íamos almoçar. Iniciaram uma brincadeira com os bonecos do Angry Birds que o V. adora. Os bonecos encontravam-se dentro de uma mochila que a criança foi buscar dentro de casa a pedido do pai. A avó paterna apareceu e o V. cumprimentou-a, dizendo-lhe olá e dando-lhe um beijinho. Esta iniciou a conversa e a criança manteve novamente

o tópico da conversa, desta vez sobre o que tinha feito de manhã. Foi observado também que a criança finalizou a conversa com o pai e com a avó, expressando que tinha fome e perguntando se podiam ir almoçar. Por fim, foram todos almoçar.

### **5ª Sessão - 09 de maio de 2016 CONTEXTO ESCOLAR**

No dia 9 de maio foi o momento relativo à observação em contexto escolar no recreio da manhã. Quando cheguei ao recreio o V. já lá estava, a acabar de comer as suas bolachas, sentado num banco sozinho. Encontrava-se perto de uma pequena árvore, ao lado do campo de futebol, com a sua lancheira. Durante todo o intervalo, apenas um grupo de três colegas se deslocou até ele. Este grupo iniciou a conversa com a criança, chamando e questionando o V. sobre o que tinha na lancheira, pois já sabiam que ele costumava conter bonecos na lancheira. A criança manteve um contacto ocular fugaz com os colegas, respondeu e retirou os bonecos da lancheira. As colegas realizavam-lhe perguntas simples sobre os nomes e funções dos bonecos (Angry Birds) e ele respondia sem problemas, no entanto às vezes apenas apontava. Por fim, foi observável que as colegas começaram a brincar com os bonecos da criança, mas esta já não mantinha interesse na brincadeira. As colegas procuram outros colegas e foram brincar para outra zona do recreio, ficando o V. novamente sozinho até o toque para a entrada na sala.

### **6ª Sessão – 16 de maio de 2016 CONTEXTO ESCOLAR**

A observação número seis foi observada em sala de aula de matemática. Quando cheguei à sala já uma atividade tinha sido proposta à turma para realização. Todos os alunos estavam a realizar uma atividade autonomamente e o V. estava a ser orientado pela professora de Educação Especial, sentado nas cadeiras da frente. Sentei-me no final da sala sem que ele tivesse percebido a minha entrada. Ao longo a observação foram visíveis expressões faciais de alegria da criança quando percebia a explicação de um exercício e executava-o de forma correta. O contacto ocular com ambas as professoras era fugaz. Quando acabava um exercício chamava a atenção da professora levantando o caderno e verbalizando que já tinha acabado. Respondeu sempre quando foi chamado pelo nome e pediu ajuda quando não sabia o que era para fazer. No entanto, o V. dispersa-se com facilidade e tem de ser chamado a atenção para continuar o que está a fazer. Este facto foi

observável quando a professora de matemática explicava um novo exercício para todos e ele não prestou atenção nenhuma distraído-se a roer as unhas. A professora teve de chamá-lo a atenção, dirigir o discurso para ele e explicar de novo. Mesmo assim não conseguiu fazê-lo, só com a ajuda da professora de Educação Especial, que explicou novamente de uma forma muito simplificada, ele iniciou a realização da tarefa. Quando a atividade é mais complexa, ou exige o recuo a matérias exploradas em aulas anteriores, a criança revela mais dificuldade. A certa altura, os colegas de turma começaram a falar alto e ao mesmo tempo e foi evidenciado que o V. já é capaz de exibir as suas emoções, ou seja, estava incomodado com toda aquela situação/barulho e mandou-os calar reforçando a atitude da professora que os tinha mandado calar instantes antes.

### **7ª Sessão – 27 de maio de 2016 CONTEXTO ESCOLAR**

Esta observação foi efetuada na sala de aula de Português lecionada pela professora titular de turma. Entrei e com autorização da professora sentei-me nas últimas cadeiras da sala. A professora também se encontrava sentada na parte de trás da sala a corrigir textos redigidos pelos alunos nessa manhã e que seriam importantes para a continuação da aula. Todos os alunos, incluindo o V., estavam a realizar trabalho autónomo nos seus lugares e em silêncio. No entanto, era observável que o V. se distraía com facilidade, sendo chamado verbalmente à atenção para continuar o trabalho que estava destinado. Quando acabou o trabalho, sem pedir autorização, levantou-se e dirigiu-se à professora para o mostrar. Esta foi a maneira que a criança encontrou para chamar a atenção para si próprio. Manteve contacto ocular, embora tivesse sido uma conversa curta. A professora revelou que o trabalho estava bom e que podia voltar para o seu lugar, o V. expressou satisfação no seu rosto e respeitou a ordem da professora dirigindo-se para o seu lugar. Após correção dos trabalhos dos alunos a professora dirige o discurso para o V. e pede-se para realizar um recado (pedir a uma assistente operacional para tirar vinte cópias de um documento). Ele prontamente o acata e executa na perfeição. Quando chega à sala a professora aproveita para iniciar uma conversa sobre o trabalho que tinham feito até ao momento e aquilo que iriam realizar em seguida, realizando a antecipação dos conteúdos que iriam dar. O V. conseguiu manter a conversa com a professora de forma adequada e respeitando os turnos de conversação.

### **8ª Sessão – 03 de junho de 2016 CONTEXTO ESCOLAR**

A oitava observação foi realizada no refeitório da escola na hora do lanche da manhã. Todos os dias os alunos lancharam no refeitório e só depois iam brincar para o recreio. Importa salientar que não foi feita a observação na hora do almoço porque o V. almoça fora da escola. Nesta observação toda a turma do V. se encontrava numa mesa longa virados frente a frente. Durante o lanche, iogurte e bolachas, a criança brinca com os seus bonecos que estavam na lancheira. Segundo a assistente operacional, ele traz todos os dias os bonecos para a escola. Os dois colegas que se encontravam ao seu lado, perguntam se podem brincar com ele e ele aceita. Os colegas iniciam a conversa sobre os Angry Birds, ele consegue mantê-la, mas não se apresenta muito interessado. A conversa é conduzida pelos dois colegas. Foi capaz de apontar, responder a perguntas simples e responder quando chamado pelo nome. Manteve o contacto ocular, embora fugaz, e a atenção conjunta entre os colegas e os objetos que se encontravam em cima da mesa do refeitório. Quando chegou a hora de sair arrumou, a pedido da assistente operacional, o local onde estava sentado e foi para o recreio sendo um dos últimos a sair do refeitório.

### **9ª Sessão – 04 de junho de 2016 CONTEXTO FAMILIAR**

A nona sessão de observação decorreu no interior e no exterior da casa da criança com a sua prima. A prima é um pouco mais nova que o V. e costuma visitar frequentemente a sua casa pois vivem muito perto. Neste sábado antes do regular almoço familiar no quintal da avó paterna, o V. e a sua prima estavam a brincar juntos. Quando cheguei deparei-me com os dois a andar de trotinete no espaço exterior da casa. A prima iniciava a conversa para que fossem jogar às corridas e ele mantinha a mesma, revelando uma enorme satisfação (emoção de felicidade) quando ganhava e desilusão (emoção de desapontamento) quando perdia. Era observável que se estavam a divertir bastante e uma vez, quando ganhou, gritou e dirigiu-se ao interior da casa para dizer à mãe, mantendo o contacto ocular. Após este momento, a prima que ainda estava a andar de trotinete caiu e o V. revelou preocupação através de expressões faciais e questionando-lhe se ela se tinha magoado. Mais tarde, os dois deslocam-se para dentro de casa e na sala de estar brincam com brinquedos que se encontravam no sofá. Eles brincam ao faz de conta, mas a prima conduz a brincadeira. Ele é capaz de apontar, manter o contacto ocular e a conversa com a prima e responde verbalmente sempre que esta o chama. Quando não conseguia montar



um lego, pedia ajuda ou levava o lego à prima e ela já sabia que era para ajudá-lo. Ambos revelaram um discurso coerente enquanto brincavam com os brinquedos e o V. evidenciou compreender as perguntas e ordens que a prima fazia. Finalizou a conversa quando disse que queria ir brincar para a rua novamente.

### **10ª Sessão – 04 de junho de 2016 CONTEXTO FAMILIAR**

Nesse mesmo dia foi realizada a última observação em contexto ao almoço com a criança e a sua família. É frequente os pais, a irmã, os tios, primos e avó paterna almoçarem no quintal da casa da avó aos sábados. Vivem todos muito próximos uns dos outros no campo e o quintal da casa da avó tem acesso às duas casas, uma da criança em questão e a outra da prima mencionada na sessão anterior. Fui convidada a almoçar com toda a família, sendo-me permitido observar a criança de forma muito próxima. A mãe começou a chamar todos para a mesa, inclusive o V. que se apresentou logo na mesa e sentou-se no seu lugar. Manteve o contacto ocular com a mãe enquanto esta lhe perguntava o que queria comer. Verbalizou e apontou para a carne, o arroz e o feijão que queria comer. Chamou a atenção para si próprio ao levantar-se, chamar a avó e pedir-lhe sumo, visto que esta estava a servir sumo nos copos. No fim agradeceu e bebeu quase todo o sumo que tinha no copo, expressando satisfação no rosto. Começou a comer e ao queimar-se no arroz que estava muito quente, foi visível uma expressão de desagrado. Todos estavam a comer e a conversar, mas o V. não entrou na conversa. Apenas quando era dirigida a ele é que mantinha o tópico da conversa, sendo evidenciado um discurso coerente. Após ter finalizado a refeição, questionou à mãe se podia comer mais e a mãe deu-lhe só mais um pouco. Foi o primeiro a acabar a refeição, levantou-se da mesa e foi para dentro de casa à espera da sobremesa. A prima e a irmã foram em seguida ter com ele, deixando os adultos acabarem a refeição. Mais tarde, a mãe chamou-o novamente para ir comer a sobremesa. Entusiasmado perguntou o que era e levantou o prato para a mãe lhe colocar no prato. Era um bolo que ele gosta muito. Comeu e foi brincar novamente. Importa salientar que a pedido da mãe, levou o seu prato sujo para a cozinha da casa da avó.

Apêndice 7 – Declarações para validação das entrevistas

**DECLARAÇÃO**

Eu,  (MÃE),  
familiar/professor de  declaro que valido  
a entrevista que me foi realizada por Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em  
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e  
Comunicação da Universidade do Algarve, para efeitos de elaboração da sua  
dissertação.



Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para  
efeitos de investigação, sendo assegurado o total anonimato dos elementos  
envolvidos.

12 de Março de 2016

O/a entrevistado/a



## DECLARAÇÃO

Eu,  (PAI),  
familiar/professor de , declaro que valido  
a entrevista que me foi realizada por Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em  
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e  
Comunicação da Universidade do Algarve, para efeitos de elaboração da sua  
dissertação.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para  
efeitos de investigação, sendo assegurado o total anonimato dos elementos  
envolvidos.

30 de Abril de 2016

O/a entrevistado/a



## DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED] <sup>(Avo')</sup>,  
familiar/professor de [REDACTED], declaro que valido  
a entrevista que me foi realizada por Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em  
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e  
Comunicação da Universidade do Algarve, para efeitos de elaboração da sua  
dissertação.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para  
efeitos de investigação, sendo assegurado o total anonimato dos elementos  
envolvidos.

21 de Maio de 2016

O/a entrevistado/a

[REDACTED]



## DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED] (PROF. ED. ESPECIAL)  
familiar/professor de [REDACTED], declaro que valido  
a entrevista que me foi realizada por Sara Baptista Lopes, aluna do Mestrado em  
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e  
Comunicação da Universidade do Algarve, para efeitos de elaboração da sua  
dissertação.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para  
efeitos de investigação, sendo assegurado o total anonimato dos elementos  
envolvidos.

13 de Junho de 2016

O/a entrevistado/a

[REDACTED]



Apêndice 8 – Guião das entrevistas aos docentes e aos familiares

**Entrevista à professora de Português (titular de turma), à professora de educação especial e à professora de Matemática**

**Tema:** Comunicação da criança autista

**Objetivos gerais:** Compreender as características e as dificuldades na comunicação da criança autista e perceber quais as estratégias utilizadas e as melhorias sentidas.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>BLOCO A</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado do objetivo da investigação em curso.</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado e informá-lo da importância dessa ajuda.</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial da entrevista.</li> <li>- Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 5 minutos
<b>BLOCO B</b> Dados sociodemográficos	Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu nome?</li> <li>- Que idade tem?</li> <li>- Qual a sua formação académica?</li> <li>- Qual a sua relação com a criança com PEA?</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 5 minutos
<b>BLOCO C</b> Comunicação Não-verbal e Verbal	Recolher informações sobre as características da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu filho a comunicar? (gestos, expressões faciais, contacto visual, postura do corpo, exibe emoções, chama a atenção para si...)</li> <li>- Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?</li> <li>- Como acha que é a compreensão da comunicação do seu filho? (capaz de seguir instruções verbais, compreende significados implícitos...)</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 10 minutos
<b>BLOCO D</b> Dificuldades comunicativas	Compreender quais as dificuldades sentidas na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula?</li> <li>- Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares (refeitório, biblioteca, recreio...)?</li> <li>- Em que contexto considera que a comunicação do aluno é mais eficaz (sala de aula ou exterior)?</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente que com a proximidade dos pares o aluno se inibe de comunicar?</li> <li>- Consegue identificar as preferências e as recusas do aluno na comunicação? Se sim, quais?</li> </ul>	
<p><b>BLOCO E</b> Estratégias utilizadas para promoção da comunicação</p>	<p>Perceber quais as estratégias que são promovidas, as atividades desenvolvidas e os recursos utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias utiliza para melhorar a comunicação da criança?</li> <li>- Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?</li> <li>- Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do aluno?</li> </ul>	<p><u>Tempo médio:</u> 10 minutos</p>
<p><b>BLOCO F</b> Melhorias na comunicação</p>	<p>Compreender quais as melhorias sentidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que melhorias têm notado ao nível das capacidades comunicativas do aluno?</li> <li>- Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas na escola?</li> </ul>	<p><u>Tempo médio:</u> 10 minutos</p>

## Entrevista à mãe, ao pai e à avó paterna da criança

**Tema:** Comunicação da criança autista

**Objetivos gerais:** Compreender as características e as dificuldades na comunicação da criança autista e perceber quais as estratégias utilizadas e as melhorias sentidas.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<b>BLOCO A</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado do objetivo da investigação em curso.</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado e informá-lo da importância dessa ajuda.</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial da entrevista.</li> <li>- Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 5 minutos
<b>BLOCO B</b> Dados sociodemográficos	Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu nome?</li> <li>- Que idade tem?</li> <li>- Qual a sua formação académica?</li> <li>- Qual a sua relação com a criança com PEA?</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 5 minutos
<b>BLOCO C</b> Comunicação Não-verbal e Verbal	Recolher informações sobre as características da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu filho/neto a comunicar? (gestos, expressões faciais, contacto visual, postura do corpo, exibe emoções, chama a atenção para si...)</li> <li>- Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?</li> <li>- Como acha que é a compreensão da comunicação do seu filho/neto? (capaz de seguir instruções verbais, compreende significados implícitos...)</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 10 minutos
<b>BLOCO D</b> Dificuldades comunicativas	Compreender quais as dificuldades sentidas em casa e fora de casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?</li> <li>- Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)?</li> <li>- Em que contexto considera que a comunicação do seu filho/neto é mais eficaz (casa ou exterior)?</li> <li>- Sente que com a proximidade de terceiros o seu filho se inibe de comunicar?</li> </ul>	<u>Tempo médio:</u> 10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consegue identificar as preferências e as recusas do seu filho na comunicação? Se sim, quais?</li> <li>- Promove a oportunidade do seu filho/neto conhecer melhor as pessoas com que interage? Como?</li> </ul>	
<p><b>BLOCO E</b> Estratégias utilizadas para promoção da comunicação</p>	<p>Perceber quais as estratégias que são promovidas, as atividades desenvolvidas e os recursos utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias utiliza para aumentar a qualidade comunicativa da criança? (ambiente calmo, fala devagar, faz perguntas objetivas, fala de temas do seu interesse, cria oportunidades comunicativas e momentos de dois para dois?)</li> <li>- Estabelece rotinas explícitas e previsíveis? (auxiliares visuais, organiza horários, antecipa mudanças)</li> <li>- Sente que é necessário simplificar a linguagem quando comunica com o seu filho? Dê um exemplo.</li> <li>- Considera que apenas uma instrução verbal de cada vez facilita a compreensão do seu filho?</li> <li>- A utilização de expressões faciais e gestos promove uma melhor compreensão? Dê um exemplo.</li> <li>- Prepara situações/interações que encorajem o seu filho a comunicar?</li> <li>- Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?</li> <li>- Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do seu filho/neto?</li> </ul>	<p><u>Tempo médio:</u> 10 minutos</p>
<p><b>BLOCO F</b> Melhorias na comunicação</p>	<p>Compreender quais as melhorias sentidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que melhoria tem notado ao nível das capacidades comunicativas do seu filho/neto?</li> <li>- Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas em casa?</li> <li>- Sente que se tivesse mais apoio profissional no seu ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu filho teria sido uma mais-valia na promoção da comunicação?</li> </ul>	<p><u>Tempo médio:</u> 10 minutos</p>

**ENTREVISTA À PROFESSORA DE PORTUGUÊS (TITULAR DE TURMA) – E1**

**Qual o seu nome?**

XXXXX.

**Que idade tem?**

42 anos.

**Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em Ensino Básico 2ºciclo variante Português/Inglês.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Professora titular de turma.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu aluno a comunicar (gestos, expressões faciais, contacto visual, postura do corpo, exhibe emoções, chama a atenção para si...)**

Gestos de levantar o dedo, às vezes, mas não é muito utilizado. Eu é que vejo que ele está a olhar, olha para mim e chama. Usa mais a fala do que o gesto. Para chamar a atenção chama-me, é mais verbal. Acho que também tem a ver com a posição em sala de aula. Está atrás da turma quando tem apoio de educação especial e vem para a frente quando não está a ter esse apoio.

**Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?**

Frases simples e curtas, mas noto uma evolução muito grande. Já é capaz de explicar uma situação, o que o colega fez, já se consegue dizer que há diálogo, uma conversa. Iniciar uma conversa, por exemplo, tem um recado na caderneta chama-me “professora” e mostra-me a caderneta.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu filho? (capaz de seguir instruções verbais, compreende significados implícitos...)**

Quando lhe dou um exercício, por exemplo, ele olha para o trabalho do colega para ver como o colega está a fazer. Tudo depende de uma explicação de um exercício. Agora se for um exercício que já está habituado a fazer ele faz sozinho. Quando explico para a turma ele não me ouve, só me ouve se dirigir o olhar para ele. Quando a aula está a decorrer ele não está a acompanhar a aula. Ele só trabalha quando alguém se dirige a ele. Isto é para a turma não é para mim, mas está a ser trabalhado. Ainda ontem, estavam a

fazer uma ficha, ele é capaz de fazer uma ficha como os colegas, mas tenho de estar a dizer “V. agora tens de pôr uma cruz na que tu achas que está certa”.

**Compreende significados implícitos?**

Aí é mais complicado.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula?**

Ele compreender as instruções para fazer, ele perceber sem uma explicação prévia, ou seja, fazer um trabalho sem lhe dar uma explicação detalhada. Mas a partir do momento em que lhe é dada uma explicação ele consegue, fica é sempre à espera. Quando é rotina já sabe. Quando chega à escola já sabe que tem de ir buscar o caderno e escrever o sumário.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares (refeitório, biblioteca, recreio...)?**

Só se o procurarem é que ele brinca mais com os colegas. No recreio ele não está a brincar com os outros, não há uma interação. Também é mais complicado porque no intervalo maior do almoço ele vai almoçar no ATL e só volta perto da hora de entrada, não interage muito.

**Em que contexto considera que a comunicação do aluno é mais eficaz (sala de aula ou exterior)?**

Sala de aula.

**Sente que com a proximidade dos pares o aluno se inibe de comunicar?**

Sim e quando chega alguém (adulto) novo à nossa sala.

**Consegue identificar as preferências e as recusas do aluno na comunicação? Se sim, quais?**

Gosta de ir ao quadro, gosta de comunicar com a turma, não se recusa a comunicar. Lê para a turma, já se apercebe quando há expressões depreciativas ou quando eu faço uma má cara, já consegue compreender. Tudo o que é críticas ele acha que ficamos tristes com ele.

**Que estratégias utiliza para melhorar a comunicação da criança?**

Leitura, ler para a turma, ir ao quadro, também participa nos trabalhos e atividades da turma. Ele sabe as rotinas diárias da sala que são sempre iguais e depois é explicado o que se vai fazer nesse dia.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

Leituras, trabalhos de grupo, trabalhos e atividades desenvolvidas na sala de aula, caderno dos trabalhos que vai para casa, para que os pais também tenham conhecimento.

### **Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do aluno?**

Esse caderno para facilitar o recontar aos pais. Imagens visuais. Ele consegue contar o que percebe de um texto com recurso a imagens, é capaz de construir frases simples e consegue contar o que se passou no texto. Ainda tem muita dificuldade nos elementos de ligação das frases, que há frases complexas, estamos a trabalhar. Agora recontar aquilo que leu é mais difícil.

### **Que melhorias têm notado ao nível das capacidades comunicativas do aluno?**

As frases muito mais complexas, muito diferente na autonomia em sala de aula, o V. não fazia trabalho se eu não estivesse sentada ao lado dele. Eu oriento e ele faz. A organização, o chamar a atenção para ele “professora tenho um recado” “professora não tenho cadeira” “professora desculpe” “professora posso ir à casa de banho” “já acabei”, o esperar ainda está a ser trabalhado, ele não percebe e continua a dizer “já acabei” “já acabei”.

### **Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas na escola?**

As mudanças de professores, o ambiente em sala de aula, os barulhos, os estímulos, por vezes, bato na mesa para chamar a atenção de todos, ele não gosta e já demonstra, verbaliza “professora” e eu peço desculpa, esqueci-me e paro. O que acontece é que por vezes ele está a fazer um trabalho diferente da turma e torna-se difícil para ele se concentrar com os barulhos dos outros, a falar ou a participar ou outra coisa. E vejo que isso o inibe muito. Se há um colega que se levanta, ele olha e distrai-se. São os estímulos todos que estão à sua volta e claro que se estivesse sozinho comigo na sala a comunicação seria bem melhor, ele dirigia, ele explicava, ali são uma série de comunicadores e ele é mais um.

## **ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – E2**

**Qual o seu nome?**

XXXXX.

**Que idade tem?**

37.

**Qual a sua formação académica?**

Licenciada em 1º ciclo do Ensino Básico com Pós-graduação em Educação Especial.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Sou docente de Educação Especial.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu aluno a comunicar?**

**Se utiliza gestos, expressões faciais...**

Ele utiliza mais gestos, as expressões faciais não são assim muito visíveis.

**A criança consegue exibir emoções e vocês conseguem perceber quando está triste ou contente?**

Sim, já melhorou muito nesse aspeto.

**Chama a atenção para si próprio sem utiliza a fala?**

Sim é, com os gestos.

**Como considera a comunicação verbal do aluno com outras pessoas (adultos e pares)?**

Já aborda os adultos, também já interage mais com as crianças, fez uma evolução nesse nível desde o primeiro ano até agora. Tem evoluído nesse aspeto, consideramos que está muito melhor.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu aluno? Se é capaz de seguir instruções verbais, compreender significados implícitos...**

Nos significados implícitos mais dificuldade, nas instruções verbais se forem dadas simples, individuais, ele já compreende.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula? Por exemplo, quando acaba um trabalho o que ele faz?**

Esse é outro aspeto que temos notado evolução, porque ele já chama a atenção da professora quando tem dificuldade, verbalmente. Põe o dedo no ar, já manifesta intenção comunicativa com os outros na sala de aula, interagindo mesmo quando um colega está a fazer mais barulho ele próprio também já o incomoda e manifesta.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares (refeitório, biblioteca, recreio...)?**

Está mais individual, está mais isolado embora procure.

**Em que contexto considera que a comunicação do aluno é mais eficaz (sala de aula ou exterior)?**

Sala de aula.

**Sente que com a proximidade dos pares o aluno se inibe de comunicar?**

Já não tanto.

**E com a presença de adultos?**

Ai retrai-se um bocadinho com a novidade, mas com quem ele já conhece já comunica mais.

**Consegue identificar as preferências do aluno na comunicação?**

Numa situação que lhe agrade, ele é mais comunicativo.

**E quando recusa a comunicar?**

Não tenho assim nenhuma situação de recusa.

**Que estratégias utiliza para melhorar a comunicação da criança?**

Estímulos visuais, há o horário que todos os dias é avaliado, se cumpriu ou não cumpriu, mesmo em termos de tarefas a organização do que é pretendido naquele dia.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

Interação com os colegas da turma, explicar momentos em que ele deve indicar manifestar-se, situações adequadas ou não adequadas, ler para a turma, dar recados.

**Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do aluno?**

Temos construído materiais adequados a ele, usamos o computador, o Boardmaker para construir tabelas, muitos recursos visuais.

**Que melhorias têm notado ao nível das capacidades comunicativas do aluno?**

Na comunicação, interação com os outros e em sala de aula tem sido a manifestação do que ele quer, quando acabou a atividade, quando precisa de ajuda também solicita, têm sido as mais evidentes.

**Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas na escola? Por exemplo, a rotatividade dos técnicos.**

Ele adaptou-se muito bem à mudança. Este ano teve dois novos professores e ele adaptou-se muito bem. Inicialmente foi feito um trabalho neste sentido. Condição no início, mas depois conseguiu. No próximo ano letivo acho que isso não vai acontecer porque o

V. vai manter as mesmas docentes. No exterior a comunicação terá a ser novamente trabalhada.

## **ENTREVISTA À PROFESSORA DE MATEMÁTICA – E3**

**Qual o seu nome?**

XXXXX.

**Que idade tem?**

42.

**Qual a sua formação académica?**

Licenciatura no Ensino Básico 2ºciclo variante Matemática e Ciências.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Professora de Matemática.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu aluno a comunicar?**

Ele levanta a mão, são visíveis expressões faciais quando ele acha que não estão a perceber, nota-se quando está aborrecido, quando está triste. Tem expressões características que se conseguem entender. Para chamar a atenção para ele levanta o caderno, levanta a mão, às vezes faz sons e chama verbalmente, ele chama.

**Como considera a comunicação verbal do aluno com outras pessoas (adultos e pares)?**

Ele fala quando falamos com ele. Ele responde aos colegas, responde aos professores. Quando não estão a falar com ele, mas em situações em que ele precise de ajuda ou queira mostrar, também comunica também chama pelo nome. Chama por mim. Identifica a pessoa, os colegas também. E quando, por exemplo, há algo que o está a incomodar ou fazer barulho ele fala para essas pessoas e diz “está barulho”, “cala-te” ou “professora”. Faz esse género de comunicação.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu aluno? Se é capaz de seguir instruções verbais, compreender significados implícitos...**

Ele compreende mensagens simples, frases simples, ordens diretas, se for um pedido em que tenha mais do que uma situação torna-se mais difícil. Temos que lhe dizer primeiro isto, depois isto e depois isto. Tem de ser compartimentado.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula?**

A comunicação com ele é um bocadinho afetada pelo grupo em si. Quando o grupo é um pouco mais barulhento, tenho de estar mais próxima dele, ser mesmo dirigida a ele. Portanto eu quando comunico para o grupo, ele pode estar a olhar para mim, mas muitas vezes está distraído. Está roendo as unhas, está pensando noutra coisa, tenho mesmo de chamar pelo nome dele, V. ou então ir mesmo para perto dele. Ele está na mesa perto da

minha, mas muitas vezes estou a falar com outro colega ou no quadro, tenho de me dirigir a ele e chamá-lo, para ele entender que estou a falar com ele e o que é necessário que ele faça ou te oiça.

**É capaz de relatar acontecimentos que tenham surgido noutras contextos?**

Sim consegue. Não consegue tanto quando há situações em que ele se sinta afetado ou magoado, porque chora logo e torna-se mais difícil a comunicação. Quando acontece algo, alguém lhe deu um empurrão mesmo sem querer e ele se sente magoado ele vem relatar, mas fala a chorar e torna-se mais difícil de entendê-lo, ele tem de se acalmar primeiro e depois tentar relatar com mais calma.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares (refeitório, biblioteca, recreio...)?**

Nunca me apercebi que tenha dificuldade em integrar-se, todos gostam dele, é um miúdo calmo, querido. Interage com outros colegas, muito bem com os adultos, é muito meigo e querido. Quando precisa de alguma coisa, chega ao pé das pessoas. E os colegas também o veem como um miúdo afável, amigo, portanto há interação.

**Em que contexto considera que a comunicação do aluno é mais eficaz (sala de aula ou exterior)?**

Sala de aula. Com o treino, com tudo o que se faz, porque muitas vezes quando ele quer comunicar, mas está muito nervoso não se consegue perceber porque chora. No início do ano a comunicação era mais difícil, portanto com o passar do tempo penso que tem estado a evoluir nesse sentido. Já nos conhece melhor, tem outra ligação connosco do que tinha no início então a comunicação já é diferente. Coisas que não fazia ou dizia, agora já chama, já vem, já procura e quer contar, nem que seja para fazer uma queixa, ou dizer algo que aconteceu, que fez bem ou onde vai. Já comunica de uma forma mais eficaz do que no início do ano letivo.

**Sente que com a proximidade dos pares o aluno se inibe de comunicar? E com a presença de adultos?**

Ele teve outras pessoas na sala em português ou em estudo do meio, as enfermeiras, eu não estava lá. Não tivemos assim ninguém que fosse estranho na sala. Com colegas de outras turmas ele já os conhece.

**Consegue identificar as preferências do aluno na comunicação?**

Fazemos um exercício no caderno, ele pode até falhar no início, mas depois começa a fazer bem, e depois vou chamá-lo ao quadro e ele já vai confiando porque já o conseguiu fazer no caderno. Quando faz mesmo que precise de um bocadinho de ajuda os colegas

depois também o incentivam, o que é bom. Faz no quadro e tem o aval dos colegas, já vai com um grande sorriso para o quadro. Gosta de ir ao quadro. Ele não é um miúdo de recusar nada, quando se vê que ele está um pouco cansado tentamos parar, claro.

**Que estratégias utiliza para melhorar a comunicação da criança?**

Nós na matemática temos uma rotina que ele já sabe, ir o caderno, fazer o sumário, temos sempre um exercício de aquecimento sobre a matéria que estamos a trabalhar. Ele faz, sabe se conseguir fazer tem um carimbo que é colocado no caderno, tenta sempre executar da melhor forma para o ter. Depois são exercícios específicos que se trabalha com ele, explicando inicialmente o que é pretendido fazer, é explicado antes. E numa matéria nova faz-se a antecipação dos conteúdos, ou seja, primeiro fala-se sozinho com ele sobre o que se vai trabalhar e depois executa os exercícios que os colegas também estão a fazer. Tudo isto deixa-o menos ansioso e tem momentos que trabalha com material prático.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

Ir ao quadro, trabalhos de grupo, há comunicação entre pares do que é que estão a fazer, como por exemplo, a planificação do cubo, mexer em materiais para fazer montagens.

**Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do aluno?**

Recursos materiais, o computador, objetos, sólidos geométricos, régua, esquadros, fitas métricas. Agora estamos a medir todos para fazer um gráfico das alturas. Temos também o problema do mês, um problema que levam para trabalhar com os pais, depois quando trazem vão dizer como o resolveram, porque não há uma estratégia para um problema, uns fizeram uma conta de mais outros uma conta de menos outros fizeram desenhos. Assim comunicam uns com os outros e dizem se fizeram igual ou diferente.

**Que melhorias têm notado ao nível das capacidades comunicativas do aluno?**

Evoluiu. Está mais comunicativo, já ganhou mais confiança, quando os outros estão a fazer alguma coisa que ele acha que não é correto é o próprio a dizer, quando é apanhado numa situação que ele sabe que não é tão correta ele pede logo imediatamente desculpa, já tem mais à vontade com os colegas e com os professores. Os colegas das duas turmas do 3ºano, porque ele está num grupo em que há mistura das duas turmas do 3ºano, portanto no início só estava com a turma dele e era aquele ambiente dele, depois passou para um grupo em que estavam as duas turmas e adaptou-se muito bem.

**Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas na escola?**

Se o V. estiver num grupo maior e não for chamado a falar, a comunicar, ele deixa os outros falarem. Não é um menino que levante o braço para falar, ele recata-se um

bocadinho, no sentido em que se houver outra pessoa a falar ele não fala. Tem de ser mesmo chamado para falar. Se for chamado, não tem problemas a falar. No início a mudança de professores, sentimos de houve ali qualquer coisa, mas também depois foi um miúdo que se adaptou muito bem e que houve empatia com as professoras que trabalham com ele e penso que também permitiu que ele tivesse mais evolução ao longo do tempo. É um miúdo que valoriza o reforço positivo. Acredito que isso também tenha feito a comunicação fosse mais eficaz.

## **ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA – E4**

**Qual o seu nome?**

xxxxx.

**Que idade tem?**

35 anos.

**Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Sou mãe.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu filho a comunicar?**

Ele é uma criança meiga, é carinhoso, consegue perceber quando estamos zangados, quando estamos tristes. Consegue interpretar o tom de voz, as expressões. Utiliza gestos normalmente ao mesmo tempo que fala e muitas vezes quando não se consegue fazer entender também, mas para chamar a atenção. Mas quando era mais pequenino é que era quase tudo por gestos.

**Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?**

Apesar de estar muito melhor, não tem comparação com alguns tempos atrás, mas apesar disso está completamente desfasado da idade dele. Para nós como temos lidado com ele sempre, já não notamos tanto essa diferença porque nós já estamos habituados à maneira dele comunicar connosco. Aliás cada expressão nova que ele utiliza para nós é assim “uau” ele está a dizer isto. Coisa que seria completamente normal para uma criança se calhar com menos três anos que ele, mas para nós, nós não notamos tanto.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu filho?**

A compreensão acho que é mesmo o ponto mais fraco dele. Muitas vezes não conseguimos perceber até que ponto ele não está a perceber aquilo que nós lhe estamos a perguntar, por exemplo. A dizer para fazer, não. As ordens ele consegue. Mas em termos de perguntas, perguntar qualquer coisa simples, às vezes até perguntar o que ele fez na escola, é uma dificuldade extrema para ele recontar qualquer coisa. Mesmo o contar é tudo muito, com muitas palavras soltas, mesmo em termos de estruturação de frase ele perde-se completamente. Às vezes não responde, com muita insistência nossa responde, mas é assim umas palavrinhas soltas. Muitas vezes não conseguimos perceber até que ponto ele não consegue perceber o que estamos a perguntar ou se não consegue responder. Continuamos sempre com uma grande dúvida. Mesmo quando estou a trabalhar certos

conteúdos da escola não consigo perceber se ele não está a compreender aquilo que eu estou a dizer ou se ele não consegue mesmo responder. Continua a ser um grande entrave na comunicação com ele.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?**

Perceber se ele compreende o que lhe estamos a perguntar sobre alguma coisa que ele fez ou que aconteceu. Se forem coisas mais fáceis de responder, mais diretas, ele já lá e responde logo. Se forem coisas mais abstratas aí perde-se completamente.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)?**

Aí como é uma linguagem mais prática, digamos assim, tudo o que são coisas que obedecem à rotina, como as coisas que ele faz em casa, na casa dos avós ou no supermercado, aí nem se nota, basicamente, dificuldades nenhuma. Porque quando está no supermercado ele explica o que quer ou quando não consegue explicar leva-nos lá. A estratégia é essa. Em casa dos avós também sempre foi assim e aqui em casa também. Quando queria alguma coisa que não sabia explicar, ou ia buscar, ou leva-nos lá, apontava e dizia. Agora não, já é melhor. Ele já vai sabendo explicar o que quer, o que quer fazer, o que precisa ou não. Isso ele já sabe expressar. Nessa linguagem rotineira, do dia a dia, nós não notamos tantas dificuldades, também porque já o entendamos de outra maneira.

**Em que contexto considera que a comunicação do seu filho é mais eficaz (casa ou exterior)?**

Em casa completamente.

**Sente que com a proximidade de terceiros o seu filho se inibe de comunicar?**

Pessoas que ele não conhece sim, as pessoas que ele está habitualmente não. Com as pessoas que ele não conhece fica um pouquinho envergonhado ao início.

**Consegue identificar as preferências e as recusas do seu filho na comunicação? Se sim, quais?**

Prefere comunicar quando está em meio familiar e com amigos. Em grupo ele não fala com várias pessoas ao mesmo tempo, ele foca-se numa pessoa. Ele não está num sítio que esteja a tomar atenção, por exemplo ao que se está a passar à volta dele ou à conversa e que esteja a falar com as várias pessoas, não. Ele foca-se naquilo que está a brincar ou com alguém, com a pessoa que está ali com ele. Não recusa comunicar, mais por birra, ou de sono ou de quando está um bocadinho mais instável que tem aquelas fixações com aquelas coisas, aí sim, mas fora disso não.

**Promove a oportunidade do seu filho conhecer melhor as pessoas com que interage?**

**Como?**

Sim desde pequeno. Somos pessoas que sempre tivemos muita gente em casa, familiares e amigos, ele nunca teve falta de conviver com pessoas. Nunca o deixei de levar a lado nenhum com público, mesmo quando era muito difícil. Fomos ultrapassando as barreiras e ele próprio vai-se habituando. Por exemplo, no início ir ao shopping era uma tortura, para ele e para nós, mas eu continuei a ir até ele conseguir. Ir ao cinema a mesma coisa, ele não conseguia estar nem dez minutos no cinema, mas eu continuei a ir até que ele se habituasse a ir ficando mais tempo, mais tempo, mais tempo e conseguir aguentar o filme todo.

**Que estratégias utiliza para aumentar a qualidade comunicativa da criança?**

A estratégia é mesma essa, obrigá-lo a estar com pessoas, obrigá-lo a estar em determinadas situações que ele se veja obrigado a falar, quanto mais não seja a pedir, a fazer perguntas. A estratégia até começou quando ele queria qualquer coisa, coisas básicas, enquanto ele não dissesse não lhe dávamos, então começou assim. Em termos de convivência com os outros e que ele comunique com os outros, temos tentado sempre também arranjar situações em que ele se veja obrigado a fazer e a comunicar.

**Falam de temas do interesse dele?**

Sim, basicamente disso. Tudo o que não é do interesse dele, ele perde-se e desliga completamente.

**Existem momentos de um para um?**

Sim sim sim.

**Estabelece rotinas explícitas e previsíveis?**

Há rotinas que são previsíveis que ele já as sabe, mas eu tentei sempre desde o início alterar as rotinas, tento sempre alterar as rotinas.

**Sente que é necessário simplificar a linguagem quando comunica com o seu filho?**

Quando me vejo nas situações que ele não consegue compreender, quando eu não consigo perceber se ele está a compreender-me ou não, aí sim. Aí tenho que tentar arranjar estratégias e comunicar com ele de uma maneira mais simples. Às vezes tenho de fazer a pergunta três ou quatro vezes, de formas diferentes, até que ele me consiga responder.

**Considera que apenas uma instrução verbal de cada vez facilita a compreensão do seu filho?**

Sim sim sim. Completamente.

**A utilização de expressões faciais e gestos promove uma melhor compreensão?**

Sim. Tudo junto, o conjunto da comunicação verbal e não-verbal, muitas das vezes ajuda. Até porque, no início, ele tinha imensa dificuldade em perceber o porquê, o como, o quem, quantos. E nós chegámos, em terapia, a aprender alguma língua gestual, para estas palavras. Porque ele com os gestos associados conseguia chegar lá mais rapidamente. E continuam a ser estas grandes lacunas, agora na escrita, na interpretação. Continua a ser onde ele se perde muito.

**Prepara situações/interações que encorajem o seu filho a comunicar?**

Sim.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

Por exemplo, brincadeira cá em casa, no quintal, nos jogos, com coisas que a irmã está a brincar, com o faz de conta, com os próprios brinquedos que ele tem, utilizar aqueles brinquedos que ele tem, jogos de tabuleiro entre todos, também vamos puxando um bocadinho por ele.

**Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do seu filho?**

Aproveitar as coisas dele do dia a dia, as coisas que ele gosta de fazer e brincar, aproveitar a partir daí.

**Que melhoria tem notado ao nível das capacidades comunicativas do seu filho?**

Está cada vez mais eficaz. Ele vai-se conseguindo exprimir cada vez mais, já consegue utilizar as expressões contextualizadas. Ele sempre falou muito robotizado, aquilo que ouvia, tanto que nas brincadeiras dele imita completamente expressões dos jogos e das coisas que ouvia no computador, entre outros. E sempre foi muito assim, parecia um robôzinho. E agora não, agora notamos que é diferente. Eu noto, por exemplo, que ele a brincar já tem outro tipo de conversas, mesmo com os bonecos já são conversas que ele ouve com os colegas. Já tem um discurso muito diferente daquilo que tinha, eu noto que ele vai evoluindo aos poucos, ao ritmo dele, mas vai evoluindo. Tem evoluindo sempre, não tem regredido, vai enriquecendo vocabulário e a construção frásica também está muito melhor.

**Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas em casa?**

Às vezes o tempo que temos para lhes dedicar não é suficiente, e todas estas coisas, todos estes jogos, às vezes implicam que deixemos outras coisas para fazer para nos dedicarmos. Esta é uma fase em que eles têm de ter muito apoio escolar e que acabamos por se calhar, roubar o tempo que temos para estas situações e não para brincadeiras ou

outro tempo de lazer. As grandes dificuldades são sinceramente a falta de tempo e a vida que levamos, que às vezes não chega para nos dedicarmos quanto queríamos.

**Sente que se tivesse mais apoio profissional no seu ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu filho teria sido uma mais-valia na promoção da comunicação?**

Completamente. Até porque quem acompanha a criança às terapias, quem está sempre lá com ela consegue ter essa noção. O resto da família isto passa tudo um bocadinho ao lado, não conseguem ter perceção de certas coisas, e coisas que para nós, nós conseguimos estar alerta. Os avós, tios, às vezes mesmo o pai quando não acompanha tanto, não têm essa perceção. Se houver um apoio contextualizado em termos de família era completamente diferente, porque todos acabariam por ter noção das estratégias que utilizar, todos acabariam por ter uma noção mais real do problema da criança e seria completamente diferente, a evolução seria com certeza muitíssimo melhor, não tem comparação.

## **ENTREVISTA AO PAI DA CRIANÇA – E5**

**Qual o seu nome?**

XXXXX.

**Que idade tem?**

37.

**Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em Gestão.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Sou o pai.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu filho a comunicar? (utiliza gestos, expressões faciais, chama a atenção para si...)**

Utiliza gestos, quando quer as coisas aponta, expressões faciais também. Quando está triste é expressivo. Quando quer uma coisa ou vai buscar ou começa a falar mais alto para chamar a atenção, é o normal que ele faz.

**Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?**

Dentro das limitações dele, não é muito expressivo, mas comunica com as pessoas e faz-se entender, não tem é um dialogo fluente.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu filho? É capaz de seguir instruções verbais?**

Sim, mas às vezes temos de dizer duas ou três vezes para ele chegar lá.

**Quando os significados são abstratos ele tem mais dificuldade?**

Sim.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?**

Não vejo assim grandes problemas com isso, normalmente ele sabe muitas vezes que não pode ter algo, mas tanto insiste, está sempre a insistir para conseguir o que quer, é muito insistente, repetitivo, está sempre a repetir.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)?**

Comunica bem com os outros. É uma criança que não se isola dos outros, vê os outros, vê as outras crianças e vai ter com as outras crianças para brincar. Claro que são crianças que muitas vezes não são da idade dele são um bocadinho mais novas, mas seja o que for. Ele nisso não se isola.

**Em que contexto considera que a comunicação do seu filho é mais eficaz (casa ou exterior)?**

Aqui em casa é claro, pois nós já o conhecemos. Pois qualquer coisa que ele diga pois nós já sabemos o que é que ele quer.

**Sente que com a proximidade de terceiros o seu filho se inibe de comunicar?**

Não. Isso acho que é toda gente, é normal quando uma criança não conhece as pessoas, até eu sou assim quanto mais!

**Consegue identificar as preferências e as recusas do seu filho na comunicação? Se sim, quais?**

Ele fala mais quando quer as coisas, quando são os bonecos, os brinquedos e o jogar. Aí fala muito. Recusa não.

**Promove a oportunidade do seu filho conhecer melhor as pessoas com que interage? Como?**

Amigas da irmã e amigos do pai que também têm miúdos, amigos da mãe. Isso está sempre, desde pequenino. Todos os fins de semana. Nós normalmente temos um grupo de amigos que são cinco casais e todos eles têm dois filhos, portanto é normal isso acontecer. Todos os dias é cinco, seis, sete, oitos moços conforme.

**Que estratégias utiliza para aumentar a qualidade comunicativa da criança? (ambiente calmo, fala devagar, faz perguntas objetivas, fala de temas do seu interesse, repete quando ele não percebe algo)**

Às vezes temos que contornar. Nós queremos dizer-lhe alguma coisa, mas nós temos de contornar um bocadinho para ele perceber.

**Estabelece rotinas explícitas e previsíveis?**

Por exemplo, ele já sabe que o sábado é sempre o mesmo. De manhã está aqui, às vezes a prima vem, está cá a outra prima, depois vamos almoçar, às cinco horas a irmã vai para a catequese e nós para o Moto Clube, depois à noite jantamos em casa ou fora. Mesmo ele não quer ficar em casa quer ir ter com os outros.

**Sente que é necessário simplificar a linguagem quando comunica com o seu filho?**

Às vezes tem que ser, às vezes tem que ser.

**Considera que apenas uma instrução verbal de cada vez facilita a compreensão do seu filho?**

Sim, sim, sim. Sim tem de ser uma de cada vez, sim.

**A utilização de expressões faciais e gestos promove uma melhor compreensão?**

Sim, sim. Ele não faz muito gestos. Quando era pequeno chegava com as coisas na mão, mas agora não.

**Prepara situações/interações que encorajem o seu filho a comunicar?**

Ao fim de semana, nós tentamos sempre conjugar as coisas como para a irmã como para ele, nunca estarem fechados em casa acabarem por estar com amigos ou com isto ou com aquilo, a conviver sempre ou nos parques. É raro nós estarmos em casa. Então e essas coisas, epá quanto menos estão em casa, porque se ele estiver em casa está sempre a jogar, sempre fechado. Então a gente anda sempre fora, sempre fora.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

Jogar à bola, atividades e às vezes falamos da escola e tento puxar para saber como foi e depois ele aí corta-se muito, e depois é também muito preguiçoso. Tudo o que dê muito trabalho a falar, é muito chato.

**Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do seu filho?**

Futebol, piscina dentro de água e jogos, e depois infelizmente não temos muito espaço para ele brincar lá fora e ele então é jogos e jogos. Jogos de tabuleiro, mas ele não liga muito a isso. É mais a parte dos videojogos. Os jogos que ele gosta normalmente são jogos de plataforma, que é saber como é que vai como é que não vai e tem que fazer as vezes certas tarefas o boneco para ele passar o nível, é mais aqueles jogos de estratégia, não são aqueles jogos que é sempre o mesmo, por exemplo os jogos de futebol ele não vai muito, tudo que seja plataformas e passar níveis e ter de fazer isto e descobrir aquilo, é o que ele gosta. Por exemplo agora num que ele está a jogar ele passa os níveis e depois é as roupas e depois quer comprar as roupas porque o boneco tem de ter roupas. Para ganhar mais uns pontos ou não sei o quê. Então é engraçado.

**Que melhoria tem notado ao nível das capacidades comunicativas do seu filho?**

Comunica melhor com as pessoas. Há evolução. Já consegue ter uma conversa connosco, o recontar é complicado, mas se puxarmos um bocadinho ele vai dizendo.

**Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas em casa?**

Tanto eu como a minha mulher temos trabalho, o tempo é muito pouco. O fim de semana, normalmente o sábado é aquele dia para acertar as coisas da casa e no domingo é para sair, embora nós normalmente todos os anos fazemos uns quatro ou cinco fim de semanas fora vamos para os hotéis com eles fazemos sempre fora. Ele está sempre pronto para arrancar porque normalmente o hotel diz piscina, comer e beber e estar num ambiente totalmente diferente ele adora estar nos hotéis.

**Sente que se tivesse mais apoio profissional no seu ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu filho teria sido uma mais-valia na promoção da comunicação?**

Sim não tem nada a ver. Claro que teria sido benéfico. O tempo que nós temos é pouco. A gente pode estar a pensar que estamos a fazer bem de uma maneira, mas depois a gente não está. Ao princípio o que ele tinha mais era sensorial, não era por parte da comunicação, ele tinha um problema de estar sempre com as mãos fechadas e era uma criança muito sensível a nível de pele, a roupa também que ele vestia não podia ser uma qualquer, porque que se fosse uma ele depois ficava aflito. A nível de comunicação desenrascava-se só que o desenrascanço continua a ser o mesmo que era, com algumas palavras, já vai andando para a frente também já tem 9 anos, mas está muito vago em relação àquele que era para ter, não tem.

## **ENTREVISTA À AVÓ PATERNA DA CRIANÇA – E6**

**Qual o seu nome?**

XXXXX.

**Que idade tem?**

68.

**Qual a sua formação académica?**

Tenho o curso de 1º ciclo. Estou reformada.

**Qual a sua relação com a criança com PEA?**

Sou a avó paterna.

**No que se refere à comunicação não-verbal, como observa o seu neto a comunicar? (utiliza gestos, expressões faciais, chama a atenção para si...)**

Expressões faciais, pois, é normal todos nós comunicamos uns com os outros. No princípio, no princípio quando ele era bem pequenito pois ele ainda não se expressava muito era por gestos nessa época, agora não, agora já não utiliza. Quando está triste, fica assim mais caladinho, encosta-se à pessoa assim mais tristonho, nota-se que há qualquer coisa ali. Para chamar a atenção, olhe é conforme, umas vezes chama outras vezes por exemplo agora quando a mãe saiu ele veio logo buscar-me “Anda avó, vamos para a nossa casa!”

**Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas (adultos e pares)?**

Em relação a nós não fica retraído, ele quando tem que dizer o que quer isso é logo o primeiro “anda já avó está ali o jogo”, “traz já o cartão de crédito, que é para comprares o jogo”, isso não tem problemas. Quando está assim muita gente que ele não conhece é que fica um bocadinho mais retraído, mas isso é normal todas as pessoas são assim.

**Como acha que é a compreensão da comunicação do seu neto?**

Ele compreende, eu acho que ele compreende perfeitamente tudo aquilo que nós dizemos, por vezes pode não responder logo parece que fica assim a pensar um bocadinho, mas responde e responde bem.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?**

Ele responde às perguntas, mas não explica, quer dizer não explicava. Há certos dias que ele explica, há dias chegou-se ao pé de mim e disse-me “avó hoje o menino tal fez tão mal ao outro amigo meu.” Recontou o que aconteceu e não era hábito, mas nota-se que já vai contando isso tudo mais abertamente, mas digo sinceramente não posso bem dizer

assim porque tenho conhecimento de outros meninos que não têm problemas e que chegam a casa e não contam nada.

**Quais as dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)?**

Isso é um espetáculo, se ele tem sede ele vai à mesa de uma pessoa desconhecida que tem lá o copo e bebe qualquer coisa, vai lá à mesa da pessoa e bebe sem problemas.

**Em que contexto considera que a comunicação do seu neto é mais eficaz (casa ou exterior)?**

Em casa. Em casa.

**Sente que com a proximidade de terceiros o seu neto se inibe de comunicar?**

Fica mais inibido, desde que não conheça.

**Consegue identificar as preferências e as recusas do seu neto na comunicação? Se sim, quais?**

Quando precisa de alguma coisa, comunica muito bem. Quando o mandamos estudar ele diz logo “Ai não, hoje não há escola”, não precisa fazer o trabalho. Não recusa comunicar, responde sempre, embora por vezes mais tardio, mas responde.

**Promove a oportunidade do seu neto conhecer melhor as pessoas com que interage?**

Sim, sempre. Com as amigas da mana ele comunica muito bem.

**Que estratégias utiliza para aumentar a qualidade comunicativa da criança? (ambiente calmo, fala devagar, faz perguntas objetivas, fala de temas do seu interesse, repete quando ele não percebe algo)**

Continuamos a ser as mesmas pessoas e a conversar na mesma como se ele fosse uma pessoa normal, claro. Por vezes explicar um bocadinho melhor certas coisas e repetir.

**Estabelece rotinas explícitas e previsíveis?**

Sim sabe perfeitamente, ao sábado ou às vezes ao domingo vão à outra avó almoçar e a mãe às vezes diz assim “vá vamos embora vamos para a avó almoçar” e ele vem ter comigo e diz “avó e o almoço?” e eu digo “não é aqui filho é na outra avó” e ele “já sei”. Como vê nós vivemos muito pertinho.

**Sente que é necessário simplificar a linguagem quando comunica com o seu neto?**

Não, ele compreende, só se for uma coisa muito difícil de perceber, mas de resto não. Há muita coisa que ele diz e que eu não sei, porque ele percebe aqueles joguinhos todos e eu não percebo nada daquilo, não sei jogar ele diz-me “carrega aqui avó, joga!” e eu não sei nada, mas ele sabe.

**Considera que apenas uma instrução verbal de cada vez facilita a compreensão do seu neto?**

Ajuda sim.

**A utilização de expressões faciais e gestos promove uma melhor compreensão?**

Sim sim, também.

**Que tipo de atividades desenvolve para promover a comunicação?**

O pai joga imenso ao futebol aqui no pátio, jogam ao futebol, a prima está constantemente a brincar com ele ali em casa que é mais nova, mas muito espertinha, dão-se lindamente que aquilo é uma maravilha, ela ralha com ele, ele ralha com ela, gritam um com o outro, mas dão-se lindamente. Ela adora estar com ele e ele adora estar com ela e até me admiro hoje ele não ter dito que quer ir à da prima. Por exemplo alguns sábados à tarde vamos dar uma voltinha, vamos passear, vamos vendo as coisas, ele vai falando disto, da arvore, vai tendo outros conhecimentos assim como nós.

**Que recursos são utilizados para melhorar a capacidade comunicativa do seu neto?**

O futebol, o basquete, o pai comprou a tabela, a piscina onde ele aprendeu a nadar sozinho! Sozinho! Sem medo de nada.

**Que melhoria tem notado ao nível das capacidades comunicativas do seu neto?**

Está mais comunicativo, noto. Só ele vir ter comigo e contar-me o que aconteceu na escola eu achei uma coisa tão importante que eu disse logo à mãe.

**Na sua opinião, o que considera que poderá condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas em casa?**

Os pais não têm tanto tempo, mas eu acho que eles próprios na escola interagem mais uns com os outros do que propriamente connosco em casa que há sempre um serviço para fazer, a disponibilidade é diferente. É totalmente diferente e condicionada pelas tarefas diárias.

**Sente que se tivesse mais apoio profissional no seu ambiente familiar logo após o diagnóstico do seu neto teria sido uma mais-valia na promoção da comunicação?**

Isso é que era ideal, eu levei quase 20 anos a falar nisso, a pedir a pré-escola e só agora depois de eu ter-me reformado é que mandaram. Andei um ano a ir e vir para Tavira, ele vinha da escola e ia para lá, mas é esta disponibilidade que nem todas as pessoas têm, se viessem a casa facilitavam a família e até mesmo a criança, e até mais empregos davam aos especialistas.

**ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA – E1**

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 42 anos.
3. **[formação académica]** Licenciatura em Ensino Básico 2ºciclo variante Português/Inglês.
4. **[relação com a criança]** Professora titular de turma.
5. **[comunicação não verbal]** Gestos de levantar o dedo, às vezes, mas não é muito utilizado.
6. Usa mais a fala do que o gesto.
7. **[comunicação verbal]** Frases simples e curtas, mas noto uma evolução muito grande.
8. Já é capaz de explicar uma situação, o que o colega fez, já se consegue dizer que há diálogo, uma conversa.
9. **[compreensão da comunicação]** (...) ele olha para o trabalho do colega para ver como o colega está a fazer.
10. Se for um exercício que já está habituado a fazer ele faz sozinho.
11. (...) só trabalha quando alguém se dirige a ele.
12. (...) ele é capaz de fazer uma ficha como os colegas, mas tenho de estar a dizer “V. agora tens de pôr uma cruz na que tu achas que está certa”.
13. **[dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula]** Compreender as instruções para fazer.
14. Perceber sem uma explicação prévia, ou seja, fazer um trabalho sem lhe dar uma explicação detalhada.
15. **[dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares]** Só se o procurarem é que ele brinca mais com os colegas.
16. No recreio ele não está a brincar com os outros, não há uma interação.
17. **[contexto escolar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Sala de aula.
18. **[proximidade dos pares inibe a comunicação]** Sim e quando chega alguém (adulto) novo à nossa sala.
19. **[preferências e as recusas na comunicação]** Gosta de ir ao quadro.
20. Gosta de comunicar com a turma.

21. Não se recusa a comunicar.
22. Lê para a turma.
23. **[estratégias utilizadas]** (...) ler para a turma, ir ao quadro, também participa nos trabalhos e atividades da turma.
24. (...) é explicado o que se vai fazer nesse dia.
25. **[atividades desenvolvidas]** Leituras.
26. Trabalhos de grupo.
27. Trabalhos e atividades desenvolvidas na sala de aula.
28. Caderno dos trabalhos que vai para casa.
29. **[recursos utilizados]** (...) caderno para facilitar o recontar aos pais.
30. Imagens visuais.
31. **[melhorias]** As frases muito mais complexas.
32. (...) autonomia em sala de aula.
33. A organização.
34. O chamar a atenção para ele.
35. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** As mudanças de professores.
36. O ambiente em sala de aula.
37. (...) por vezes ele está a fazer um trabalho diferente da turma e torna-se difícil para ele se concentrar com os barulhos dos outros, a falar ou a participar ou outra coisa.
38. (...) os estímulos todos que estão à sua volta.
39. (...) se estivesse sozinho comigo na sala a comunicação seria bem melhor, ele dirigia, ele explicava, ali são uma série de comunicadores e ele é mais um.

## ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – E2

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 37.
3. **[formação acadêmica]** Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico com pós-graduação em Educação Especial.
4. **[relação com a criança]** Docente de Educação Especial.
5. **[comunicação não verbal]** Utiliza mais gestos, as expressões faciais não são assim muito visíveis.
6. Melhorou muito na exibição de emoções.
7. Chama a atenção para si próprio através de gestos.
8. **[comunicação verbal]** Aborda os adultos.
9. Interage mais com as crianças.
10. Fez uma evolução desde o primeiro ano até agora (...) consideramos que está muito melhor.
11. **[compreensão da comunicação]** Nos significados implícitos mais dificuldade.
12. Nas instruções verbais se forem dadas simples, individuais, ele já compreende.
13. **[dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula]** (...) chama a atenção da professora quando tem dificuldades, verbalmente.
14. (...) manifesta intenção comunicativa com os outros.
15. (...) quando um colega está a fazer mais barulho ele próprio também já o incomoda e manifesta.
16. **[dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares]** (...) está mais isolado embora procure.
17. **[contexto escolar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Sala de aula.
18. **[proximidade dos pares inibe a comunicação]** Já não tanto.
19. Com a presença de adultos retrai-se um bocadinho com a novidade, mas com quem ele já conhece já comunica mais.
20. **[preferências e as recusas na comunicação]** Numa situação que lhe agrada, ele é mais comunicativo.
21. Não tenho assim nenhuma situação de recusa.

22. **[estratégias utilizadas]** Estímulos visuais, há o horário que todos os dias é avaliado (...).
23. (...) tarefas de organização do que é pretendido naquele dia.
24. **[atividades desenvolvidas]** Interação com os colegas de turma.
25. Explicar momentos em que ele deve indicar manifestar-se, situações adequadas e não adequadas.
26. Ler para a turma.
27. Dar recados.
28. **[recursos utilizados]** Temos construído materiais adequados a ele.
29. Usamos o computador.
30. O Boardmaker para construir tabelas.
31. **[melhorias]** (...) manifestação do que ele quer.
32. Quando acabou a atividade.
33. Quando precisa de ajuda também solicita.
34. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** Este ano teve dois novos professores (...) condicionou no início, mas depois conseguiu.

## ENTREVISTA À PROFESSORA DE MATEMÁTICA – E3

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 42.
3. **[formação académica]** Licenciatura no Ensino Básico 2ºciclo variante Matemática e Ciências.
4. **[relação com a criança]** Professora de Matemática.
5. **[comunicação não verbal]** Ele levanta a mão.
6. (...) nota-se quando está aborrecido, quando está triste.
7. Tem expressões características que se conseguem entender.
8. Para chamar a atenção para ele levanta o caderno, levanta a mão, às vezes faz sons e chama verbalmente, ele chama.
9. **[comunicação verbal]** Ele fala quando falamos com ele.
10. (...) em situações em que ele precise de ajuda ou queira mostrar, também comunica também chama pelo nome.
11. Quando (...) há algo que o está a incomodar ou fazer barulho ele fala para essas pessoas e diz “está barulho”, “cala-te” ou “professora”. Faz esse género de comunicação.
12. **[compreensão da comunicação]** Ele compreende mensagens simples, frases simples, ordens diretas.
13. Se for um pedido em que tenha mais do que uma situação torna-se mais difícil. Temos que lhe dizer (...) compartimentado.
14. **[dificuldades comunicativas sentidas em sala de aula]** A comunicação com ele é um bocadinho afetada pelo grupo em si.
15. Quando o grupo é um pouco mais barulhento, tenho de estar mais próxima dele, ser mesmo dirigida a ele.
16. (...) muitas vezes estou a falar com outro colega ou no quadro, tenho de me dirigir a ele e chamá-lo, para ele entender que estou a falar com ele e o que é necessário que ele faça ou te oiça.
17. (...) quando há situações em que ele se sinta afetado ou magoado, porque chora logo e torna-se mais difícil a comunicação.
18. **[dificuldades comunicativas sentidas nos outros contextos escolares]** Nunca me apercebi que tenha dificuldade em integrar-se.

19. Todos gostam dele.
20. Interage com outros colegas, muito bem com os adultos, é muito meigo e querido.
21. Quando precisa de alguma coisa, chega ao pé das pessoas.
22. **[contexto escolar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Sala de aula.
23. Já nos conhece melhor, tem outra ligação connosco.
24. Já comunica de uma forma mais eficaz do que no início do ano letivo.
25. **[proximidade dos pares inibe a comunicação]** Não tivemos assim ninguém que fosse estranho na sala. Com colegas de outras turmas ele já os conhece.
26. **[preferências e as recusas na comunicação]** (...) vai com um grande sorriso para o quadro.
27. Ele não é um miúdo de recusar nada, quando se vê que ele está um pouco cansado tentamos parar, claro.
28. **[estratégias utilizadas]** (...) temos uma rotina que ele já sabe.
29. (...) se conseguir fazer tem um carimbo que é colocado no caderno.
30. (...) explicando inicialmente o que é pretendido fazer, é explicado antes.
31. Numa matéria nova faz-se a antecipação dos conteúdos.
32. (...) tem momentos que trabalha com material prático.
33. **[atividades desenvolvidas]** Ir ao quadro.
34. Trabalhos de grupo.
35. Comunicação entre pares do que é que estão a fazer.
36. Mexer em materiais para fazer montagens.
37. **[recursos utilizados]** Recursos materiais.
38. Computador.
39. Objetos, sólidos geométricos, réguas, esquadros, fitas métricas.
40. (...) problema do mês, um problema que levam para trabalhar com os pais.
41. **[melhorias]** Evoluiu.
42. Está mais comunicativo.
43. Já ganhou mais confiança.
44. Quando os outros estão a fazer alguma coisa que ele acha que não é correto é o próprio a dizer.
45. (...) pede logo imediatamente desculpa.
46. Já tem mais à vontade com os colegas e com os professores.

47. (...) passou para um grupo em que estavam as duas turmas e adaptou-se muito bem.
48. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** Num grupo maior (...) ele deixa os outros falarem.
49. (...) recata-se um bocadinho.
50. No início a mudança de professores, sentimos de houve ali qualquer coisa, mas também depois foi um miúdo que se adaptou muito bem e que houve empatia com as professoras.

## ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA – E4

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 35 anos.
3. **[formação académica]** Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico.
4. **[relação com a criança]** Mãe.
5. **[comunicação não verbal]** (...) consegue perceber quando estamos zangados, quando estamos tristes.
6. Consegue interpretar o tom de voz, as expressões.
7. Utiliza gestos normalmente ao mesmo tempo que fala e muitas vezes quando não se consegue fazer entender também, mas para chamar a atenção.
8. **[comunicação verbal]** (...) está completamente desfasado da idade dele.
9. Para nós (...) já não notamos tanto essa diferença porque já estamos habituados à maneira dele comunicar connosco.
10. Cada expressão nova que ele utiliza para nós é assim “uau” ele está a dizer isto.
11. **[compreensão da comunicação]** (...) é mesmo o ponto mais fraco dele.
12. Muitas vezes não conseguimos perceber até que ponto ele não está a perceber aquilo que nós lhe estamos a perguntar (...) é uma dificuldade extrema para ele recontar qualquer coisa.
13. Mesmo o contar é tudo muito, com muitas palavras soltas, mesmo em termos de estruturação de frase ele perde-se completamente.
14. (...) não consigo perceber se ele não está a compreender aquilo que eu estou a dizer ou se ele não consegue mesmo responder. Continua a ser um grande entrave na comunicação com ele.
15. **[dificuldades comunicativas sentidas em casa]** Perceber se ele compreende o que lhe estamos a perguntar (...)
16. Se forem coisas mais abstratas aí perde-se completamente.
17. **[dificuldades comunicativas sentidas fora de casa]** Aí como é uma linguagem mais prática, digamos assim, tudo o que são coisas que obedecem à rotina (...) basicamente, dificuldades nenhuma.
18. Quando queria alguma coisa que não sabia explicar, ou ia buscar, ou leva-nos lá, apontava e dizia.

19. Ele já vai sabendo explicar o que quer, o que quer fazer, o que precisa ou não.
20. **[contexto familiar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Em casa completamente.
21. **[proximidade de pessoas inibe a comunicação]** Pessoas que ele está habitualmente não.
22. Com as pessoas que ele não conhece fica um pouquinho envergonhado ao início.
23. **[preferências e as recusas na comunicação]** Prefere comunicar quando está em meio familiar e com amigos.
24. Em grupo ele não fala com várias pessoas ao mesmo tempo, ele foca-se numa pessoa.
25. Não recusa comunicar, mais por birra, ou de sono ou de quando está um bocadinho mais instável.
26. **[conhecimento de novas pessoas]** Sim desde pequeno (...) nunca teve falta de conviver com pessoas.
27. Nunca o deixei de levar a lado nenhum com público, mesmo quando era muito difícil. Fomos ultrapassando as barreiras e ele próprio vai-se habituando.
28. **[estratégias utilizadas]** (...) obrigá-lo a estar com pessoas, obrigá-lo a estar em determinadas situações que ele se veja obrigado a falar, quanto mais não seja a pedir, a fazer perguntas.
29. (...) temos tentado sempre também arranjar situações em que ele se veja obrigado a fazer e a comunicar.
30. Tudo o que não é do interesse dele, ele perde-se e desliga completamente.
31. Há rotinas que são previsíveis que ele já as sabe, mas eu tentei sempre desde o início alterar as rotinas.
32. (...) tenho que tentar arranjar estratégias e comunicar com ele de uma maneira mais simples. Às vezes tenho de fazer a pergunta três ou quatro vezes, de formas diferentes, até que ele me consiga responder.
33. (...) o conjunto da comunicação verbal e não-verbal, muitas das vezes ajuda.
34. **[atividades desenvolvidas]** (...) brincadeira cá em casa, no quintal, nos jogos, com coisas que a irmã está a brincar, com o faz de conta, com os próprios brinquedos que ele tem, utilizar aqueles brinquedos que ele tem, jogos de tabuleiro entre todos.
35. **[recursos utilizados]** Aproveitar as coisas dele do dia a dia, as coisas que ele gosta de fazer e brincar.

36. **[melhorias]** Está cada vez mais eficaz. Ele vai-se conseguindo exprimir cada vez mais, já consegue utilizar as expressões contextualizadas.
37. (...) a brincar já tem outro tipo de conversas, mesmo com os bonecos já são conversas que ele ouve com os colegas.
38. Já tem um discurso muito diferente daquilo que tinha.
39. Tem evoluindo sempre, não tem regredido, vai enriquecendo vocabulário e a construção frásica também está muito melhor.
40. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** Às vezes o tempo que temos para lhes dedicar não é suficiente.
41. (...) falta de tempo e a vida que levamos, que às vezes não chega para nos dedicarmos quanto queríamos.
42. **[apoio profissional após o diagnóstico é uma mais-valia na promoção da comunicação]** Completamente.
43. Os avós, tios, às vezes mesmo o pai quando não acompanha tanto, não têm essa perceção.
44. (...) todos acabariam por ter noção das estratégias que utilizar, todos acabariam por ter uma noção mais real do problema da criança e seria completamente diferente, a evolução seria com certeza muitíssimo melhor, não tem comparação.

## ENTREVISTA AO PAI DA CRIANÇA – E5

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 37 anos.
3. **[formação acadêmica]** Licenciatura em Gestão.
4. **[relação com a criança]** Sou o pai.
5. **[comunicação não verbal]** Utiliza gestos, quando quer as coisas aponta, expressões faciais também.
6. Quando está triste é expressivo.
7. Quando quer uma coisa ou vai buscar ou começa a falar mais alto para chamar a atenção, é o normal que ele faz.
8. **[comunicação verbal]** (...) não é muito expressivo, mas comunica com as pessoas e faz-se entender.
9. Não tem é um dialogo fluente.
10. **[compreensão da comunicação]** (...) às vezes temos de dizer duas ou três vezes para ele chegar lá.
11. **[dificuldades comunicativas sentidas em casa]** Não vejo assim grandes problemas com isso.
12. **[dificuldades comunicativas sentidas fora de casa]** Comunica bem com os outros.
13. É uma criança que não se isola dos outros, vê os outros, vê as outras crianças e vai ter com as outras crianças para brincar.
14. **[contexto familiar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Aqui em casa é claro, pois nós já o conhecemos.
15. **[proximidade dos pessoas inibe a comunicação]** Não. Isso acho que é toda gente, é normal quando uma criança não conhece as pessoas, até eu sou assim quanto mais!
16. **[preferências e as recusas na comunicação]** Ele fala mais quando quer as coisas, quando são os bonecos, os brinquedos e o jogar.
17. Recusa não.
18. **[conhecimento de novas pessoas]** (...) desde pequenino.
19. (...) temos um grupo de amigos que são cinco casais e todos eles têm dois filhos, portanto é normal isso acontecer.

20. **[estratégias utilizadas]** (...) temos de contornar um bocadinho para ele perceber.
21. (...) já sabe que o sábado é sempre o mesmo.
22. (...) estar com amigos ou com isto ou com aquilo, a conviver sempre ou nos parques.
23. **[atividades desenvolvidas]** Jogar à bola.
24. Atividades.
25. (...) falamos da escola e tento puxar para saber como foi.
26. **[recursos utilizados]** Futebol.
27. Piscina dentro de água.
28. Jogos de tabuleiro, mas ele não liga muito a isso. É mais a parte dos videojogos.
29. **[melhorias]** Comunica melhor com as pessoas. Há evolução.
30. Já consegue ter uma conversa connosco.
31. O recontar é complicado, mas se puxarmos um bocadinho ele vai dizendo.
32. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** (...) o tempo é muito pouco. O fim de semana, normalmente o sábado é aquele dia para acertar as coisas da casa e no domingo é para sair.
33. **[apoio profissional após o diagnóstico é uma mais-valia na promoção da comunicação]** Claro que teria sido benéfico.
34. O tempo que nós temos é pouco.
35. A gente pode estar a pensar que estamos a fazer bem de uma maneira, mas depois a gente não está.
36. A nível de comunicação (...) está muito vago em relação àquele que era para ter, não tem.

## ENTREVISTA À AVÓ PATERNA DA CRIANÇA – E6

1. **[nome]** xxxxx.
2. **[idade]** 68.
3. **[formação académica]** Tenho o curso de 1º ciclo. Estou reformada.
4. **[relação com a criança]** Sou a avó paterna.
5. **[comunicação não verbal]** Expressões faciais.
6. (...) quando ele era bem pequenito pois ele ainda não se expressava muito era por gestos nessa época, agora não, agora já não utiliza.
7. Quando está triste, fica assim mais caladinho, encosta-se à pessoa.
8. Para chamar a atenção, olhe é conforme, umas vezes chama outras vezes por exemplo agora quando a mãe saiu ele veio logo buscar-me “Anda avó, vamos para a nossa casa!”
9. **[comunicação verbal]** Em relação a nós não fica retraído (...) isso não tem problemas.
10. Quando está assim muita gente que ele não conhece é que fica um bocadinho mais retraído.
11. **[compreensão da comunicação]** Acho que ele compreende perfeitamente tudo aquilo que nós dizemos.
12. Por vezes pode não responder logo parece que fica assim a pensar um bocadinho, mas responde e responde bem.
13. **[dificuldades comunicativas sentidas em casa]** Ele responde às perguntas.
14. Há certos dias que ele explica.
15. Recontou o que aconteceu e não era hábito, mas nota-se que já vai contando isso tudo mais abertamente.
16. **[dificuldades comunicativas sentidas fora de casa]** Isso é um espetáculo, se ele tem sede ele vai à mesa de uma pessoa desconhecida (...) e bebe sem problemas.
17. **[contexto familiar onde revela mais intencionalidade comunicativa]** Em casa.
18. **[proximidade de pessoas inibe a comunicação]** Fica mais inibido, desde que não conheça.
19. **[preferências e as recusas na comunicação]** Quando precisa de alguma coisa, comunica muito bem.

20. Não recusa comunicar, responde sempre, embora por vezes mais tardio, mas responde.
21. **[conhecimento de novas pessoas]** Com as amigas da mana ele comunica muito bem.
22. **[estratégias utilizadas]** Continuamos a ser as mesmas pessoas e a conversar na mesma como se ele fosse uma pessoa normal, claro.
23. Por vezes explicar um bocadinho melhor certas coisas.
24. Repetir.
25. **[atividades desenvolvidas]** Futebol aqui no pátio.
26. A prima está constantemente a brincar com ele ali em casa.
27. Alguns sábados à tarde vamos dar uma voltinha, vamos passear, vamos vendo as coisas.
28. **[recursos utilizados]** O futebol.
29. O basquete.
30. A piscina.
31. **[melhorias]** Está mais comunicativo, noto.
32. Ele vir ter comigo e contar-me o que aconteceu na escola eu achei uma coisa tão importante.
33. **[condicionantes no desenvolvimento da comunicação]** Os pais não têm tanto tempo.
34. (...) em casa que há sempre um serviço para fazer, a disponibilidade é diferente. É totalmente diferente e condicionada pelas tarefas diárias.
35. **[apoio profissional após o diagnóstico é uma mais-valia na promoção da comunicação]** Isso é que era ideal.
36. (...) se viessem a casa facilitavam a família e até mesmo a criança.
37. Até mais empregos davam aos especialistas.

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA – E1**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.1 Caracterização do entrevistado	1.1.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.1.2 Idade	«42 anos.»
	1.1.3 Formação Académica	«Licenciatura em Ensino Básico 2ºciclo variante Português/Inglês.»
	1.1.4 Relação com a criança	«Professora Titular de Turma.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	«Gestos de levantar o dedo, às vezes, mas não é muito utilizado.» «Usa mais a fala do que o gesto.»
	1.2.2 Comunicação Verbal	«Frases simples e curtas, mas noto uma evolução muito grande.» «Já é capaz de explicar uma situação, o que o colega fez, já se consegue dizer que há diálogo, uma conversa.»
	1.2.3 Compreensão da Comunicação	«(...) ele olha para o trabalho do colega para ver como o colega está a fazer.» «Se for um exercício que já está habituado a fazer ele faz sozinho.» «(...) só trabalha quando alguém se dirige a ele.»

		«(...) ele é capaz de fazer uma ficha como os colegas, mas tenho de estar a dizer “V. agora tens de pôr uma cruz na que tu achas que está certa”.»
1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em sala de aula	«Compreender as instruções para fazer.» «Perceber sem uma explicação prévia, ou seja, fazer um trabalho sem lhe dar uma explicação detalhada.»
	1.3.2 Sentidas nos outros contextos escolares	«Só se o procurarem é que ele brinca mais com os colegas.» «No recreio ele não está a brincar com os outros, não há uma interação.»
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	«Sala de aula.»
	1.3.4 Inibição da comunicação	«Sim e quando chega alguém (adulto) novo à nossa sala.»
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	«Gosta de ir ao quadro.» «Gosta de comunicar com a turma.» «Não se recusa a comunicar.» «Lê para a turma.»
1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	«(...) ler para a turma, ir ao quadro, também participa

		<p>nos trabalhos e atividades da turma.»</p> <p>«(...) é explicado o que se vai fazer nesse dia.»</p>
	1.4.2 Atividades desenvolvidas	<p>«Leituras.»</p> <p>«Trabalhos de grupo.»</p> <p>«Trabalhos e atividades desenvolvidas na sala de aula.»</p> <p>«Caderno dos trabalhos que vai para casa.»</p>
	1.4.3 Recursos utilizados	<p>«(...) caderno para facilitar o recontar aos pais.»</p> <p>«Imagens visuais.»</p>
1.5 Melhorias sentidas	1.5.1 Melhorias evidenciadas	<p>«As frases muito mais complexas.»</p> <p>«(...) autonomia em sala de aula.»</p> <p>«A organização.»</p> <p>«O chamar a atenção para ele.»</p>
	1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação	<p>«As mudanças de professores.»</p> <p>«O ambiente em sala de aula.»</p> <p>«(...) por vezes ele está a fazer um trabalho diferente da turma e torna-se difícil para ele se concentrar com os barulhos dos outros, a falar ou a participar ou outra coisa.»</p>

		<p>«(...) os estímulos todos que estão à sua volta.»</p> <p>«(...) se estivesse sozinho comigo na sala a comunicação seria bem melhor, ele dirigia, ele explicava, ali são uma série de comunicadores e ele é mais um.»</p>
--	--	---

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL – E2**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.1 Caracterização do entrevistado	1.1.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.1.2 Idade	«37.»
	1.1.3 Formação Académica	«Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico e Pós-graduação em Educação Especial.»
	1.1.4 Relação com a criança	«Docente de Educação Especial.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	«Utiliza mais gestos, as expressões faciais não são assim muito visíveis.» «Melhorou muito na exibição de emoções.» «Chama a atenção para si próprio através de gestos.»
	1.2.2 Comunicação Verbal	«Aborda os adultos.» «Interage mais com as crianças.» «Fez uma evolução desde o primeiro ano até agora (...) consideramos que está muito melhor.»
	1.2.3 Compreensão da Comunicação	«Nos significados implícitos mais dificuldades.» «Nas instruções verbais se forem dadas simples, individuais, ele já compreende.»

1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em sala de aula	<p>«(...) chama a atenção da professora quando tem dificuldades, verbalmente.»</p> <p>«(...) manifesta intenção comunicativa com os outros.»</p> <p>«(...) quando um colega está a fazer mais barulho ele próprio também já o incomoda e manifesta.»</p>
	1.3.2 Sentidas nos outros contextos escolares	«(...) está mais isolado embora procure.»
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	«sala de aula.»
	1.3.4 Inibição da comunicação	<p>«Já não tanto.»</p> <p>«Com a presença de adultos retrai-se um bocadinho com a novidade, mas com quem ele já conhece já comunica mais.»</p>
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	<p>«numa situação que lhe agrade, ele é mais comunicativo.»</p> <p>«Não tenho assim nenhuma situação de recusa.»</p>
1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	<p>«Estímulos visuais, há o horário que todos os dias é avaliado (...).»</p> <p>«(...) tarefas de organização do que é pretendido naquele dia.»</p>

	<p>1.4.2                    Atividades desenvolvidas</p>	<p>«Interação com os colegas de turma.»  «Explicar momentos em que ele deve indicar manifestar-se, situações adequadas e não adequadas.»  «Ler para a turma.»  «Dar recados.»</p>
	<p>1.4.3 Recursos utilizados</p>	<p>«Temos construído materiais adequados a ele.»  «Usamos o computador.»  «O Boardmaker para construir tabelas.»</p>
<p>1.5 Melhorias sentidas</p>	<p>1.5.1                    Melhorias evidenciadas</p>	<p>«(...) manifestação do que ele quer.»  «Quando acabou a atividade.»  «Quando precisa de ajuda também solicita.»</p>
	<p>1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação</p>	<p>«Este ano teve dois novos professores (...) condicionou no início, mas depois conseguiu.»</p>

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE MATEMÁTICA – E3**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.1 Caracterização do entrevistado	1.1.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.1.2 Idade	«42.»
	1.1.3 Formação Académica	«Licenciatura no Ensino Básico 2ºciclo variante Matemática e Ciências.»
	1.1.4 Relação com a criança	«Professora de Matemática.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	«Ele levanta a mão.» «(...) nota-se quando está aborrecido, quando está triste.» «Tem expressões características que se conseguem entender.» «Para chamar a atenção para ele levanta o caderno, levanta a mão, às vezes faz sons e chama verbalmente, ele chama.»
	1.2.2 Comunicação Verbal	«Ele fala quando falamos com ele.» «(...) em situações em que ele precise de ajuda ou queira mostrar, também comunica também chama pelo nome.» «Quando (...) há algo que o está a incomodar ou fazer barulho ele fala para essas

		<p>peças e diz “está barulho”, “cala-te” ou “professora”. Faz esse género de comunicação.»</p>
	1.2.3 Compreensão da Comunicação	<p>«Ele compreende mensagens simples, frases simples, ordens diretas.»</p> <p>«Se for um pedido em que tenha mais do que uma situação torna-se mais difícil. Temos que lhe dizer (...) compartimentado.»</p>
1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em sala de aula	<p>«A comunicação com ele é um bocadinho afetada pelo grupo em si.»</p> <p>«Quando o grupo é um pouco mais barulhento, tenho de estar mais próxima dele, ser mesmo dirigida a ele.»</p> <p>«(...) muitas vezes estou a falar com outro colega ou no quadro, tenho de me dirigir a ele e chamá-lo, para ele entender que estou a falar com ele e o que é necessário que ele faça ou oiça.»</p> <p>«(...) quando há situações em que ele se sinta afetado ou magoado, porque chora logo e torna-se mais difícil a comunicação.»</p>

	1.3.2 Sentidas nos outros contextos escolares	<p>«Nunca me apercebi que tenha dificuldade em integrar-se.»</p> <p>«Todos gostam dele.»</p> <p>«Interage com outros colegas, muito bem com os adultos, é muito meigo e querido.»</p> <p>«Quando precisa de alguma coisa, chega ao pé das pessoas.»</p>
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	<p>«Sala de aula.»</p> <p>«Já nos conhece melhor, tem outra ligação connosco.»</p> <p>«Já comunica de uma forma mais eficaz do que no início do ano letivo.»</p>
	1.3.4 Inibição da comunicação	«Não tivemos assim ninguém que fosse estranho na sala. Com colegas de outras turmas ele já os conhece.»
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	<p>«(...) vai com um grande sorriso para o quadro.»</p> <p>«Ele não é um miúdo de recusar nada, quando se vê que ele está um pouco cansado tentamos parar, claro.»</p>
1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	«(...) temos uma rotina que ele já sabe.»

		<p>«(...) se conseguir fazer tem um carimbo que é colocado no caderno.»</p> <p>«(...) explicando inicialmente o que é pretendido fazer, é explicado antes.»</p> <p>«Numa matéria nova faz-se a antecipação dos conteúdos.»</p> <p>«(...) tem momentos que trabalha com material prático.»</p>
	1.4.2 Atividades desenvolvidas	<p>«Ir ao quadro.»</p> <p>«Trabalhos de grupo.»</p> <p>«Comunicação entre pares do que é que estão a fazer.»</p> <p>«Mexer em materiais para fazer montagens.»</p>
	1.4.3 Recursos utilizados	<p>«Recursos materiais.»</p> <p>«Computador.»</p> <p>«Objetos, sólidos geométricos, régua, esquadros, fitas métricas.»</p> <p>«(...) problema do mês, um problema em que levam para trabalhar com os pais.»</p>
1.5 Melhorias sentidas	1.5.1 Melhorias evidenciadas	<p>«Evoluiu.»</p> <p>«Está mais comunicativo.»</p> <p>«Já ganhou mais confiança.»</p> <p>«Quando os outros estão a fazer alguma coisa que ele acha que não é correto é o próprio a dizer.»</p>

		<p>«(...) pede logo imediatamente desculpas.»</p> <p>«Já tem mais à vontade com os colegas e com os professores.»</p> <p>«(...) passou para um grupo em que estavam as duas turmas e adaptou-se muito bem.»</p>
	<p>1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação</p>	<p>«Num grupo maior (...) ele deixa os outros falarem.»</p> <p>«(...) recata-se um bocadinho.»</p> <p>«No início a mudança de professores, sentimos que houve ali qualquer coisa, mas também depois foi um miúdo que se adaptou muito bem e que houve empatia com as professoras.»</p>

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA – E4**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.2 Caracterização do entrevistado	1.2.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.2.2 Idade	«35 anos.»
	1.2.3 Formação Académica	«Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico.»
	1.2.4 Relação com a criança	«Mãe.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	«(...) consegue perceber quando estamos zangados, quando estamos tristes.» «Consegue interpretar o tom de voz, as expressões.» «Utiliza gestos normalmente ao mesmo tempo que fala e muitas vezes quando não se consegue fazer entender também, mas para chamar a atenção.»
	1.2.2 Comunicação Verbal	«(...) está completamente desfasado da idade dele.» «Para nós (...) já não notamos tanto essa diferença porque já estamos habituados à maneira dele comunicar connosco.» «Cada expressão nova que ele utiliza para nós é assim “uau” ele está a dizer isto.»

	1.2.3 Compreensão da Comunicação	<p>«(...) é mesmo o ponto mais fraco dele.»</p> <p>«Muitas vezes não conseguimos perceber até que ponto ele não está a perceber aquilo que nós lhe estamos a perguntar (...) é uma dificuldade extrema para ele recontar qualquer coisa.»</p> <p>«Mesmo o contar é tudo muito, com muitas palavras soltas, mesmo em termos de estruturação de frase ele perde-se completamente.»</p> <p>«(...) não consigo perceber se ele não está a compreender aquilo que eu estou a dizer ou se ele não consegue mesmo responder. Continua a ser um grande entrave na comunicação com ele.»</p>
1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em casa	<p>«Perceber se ele compreende o que lhe estamos a perguntar (...).»</p> <p>«Se forem coisas mais abstratas aí perde-se completamente.»</p>
	1.3.2 Sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)	<p>«Aí como é uma linguagem mais prática, digamos assim, tudo o que são coisas que obedecem rotina (...)</p>

		<p>basicamente dificuldades nenhuma.»</p> <p>«Quando queria alguma coisa que não sabia explicar, ou ia buscar, ou leva-nos lá, apontava e dizia.»</p> <p>«Ele já vai sabendo explicar o que quer, o que quer fazer, o que precisa ou não.»</p>
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	«Em casa completamente.»
	1.3.4 Inibição da comunicação	<p>«Pessoas que ele está habitualmente não.»</p> <p>«Com pessoas que ele não conhece fica um pouquinho envergonhado ao início.»</p>
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	<p>«Prefere comunicar quando está em meio familiar e com amigos.»</p> <p>«Em grupo ele não fala com várias pessoas ao mesmo tempo, ele foca-se numa pessoa.»</p> <p>«Não recusa comunicar, mais por birra, ou de sono ou de quando está um bocadinho mais instável.»</p>
	1.3.6 Conhecimento de novas pessoas	<p>«Sim desde pequeno (...) nunca teve falta de conviver com pessoas.»</p> <p>«Nunca o deixei de levar a lado nenhum com público,</p>

		mesmo quando era muito difícil. Fomos ultrapassando as barreiras e ele próprio vai-se habituando.»
1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	<p>«(...) obrigá-lo a estar com pessoas, obriga-lo a estar em determinadas situações que ele se veja obrigado a falar, quanto mais não seja a pedir, a fazer perguntas.»</p> <p>«(...) temos tentado sempre também arranjar situações em que ele se veja obrigado a fazer e a comunicar.»</p> <p>«Tudo o que não é do interesse dele, ele perde-se e desliga completamente.»</p> <p>«Há rotinas que são previsíveis que ele já as sabe, mas eu tentei sempre desde o início alterar rotinas.»</p> <p>«(...) tenho que tentar arranjar estratégias e comunicar com ele de uma maneira mais simples. Às vezes tenho de fazer a pergunta três ou quatro vezes, de formas diferentes, até que ele me consiga responder.»</p> <p>«(...) o conjunto da comunicação verbal e não-</p>

		verbal, muitas das vezes ajuda.»
	1.4.2 Atividades desenvolvidas	«(...) brincadeira cá em casa, no quintal, nos jogos, com coisas que a irmã está a brincar, com o faz de conta, com os próprios brinquedos que ele tem, utilizar aqueles brinquedos que ele tem, jogos de tabuleiro entre todos.»
	1.4.3 Recursos utilizados	«Aproveitar as coisas dele do dia a dia, as coisas que ele gosta de fazer e brincar.»
1.5 Melhorias sentidas	1.5.1 Melhorias evidenciadas	«Está cada vez mais eficaz. Ele vai-se conseguindo exprimir cada vez mais, já consegue utilizar as expressões contextualizadas.» «(...) a brincar já tem outro tipo de conversas, mesmo com os bonecos já são conversas que ele ouve com os colegas.» «Já tem um discurso muito diferente daquilo que tinha.» «Tem evoluindo sempre, não tem regredido, vai enriquecendo vocabulário e a construção frásica também está muito melhor.»

	<p>1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação</p>	<p>«Às vezes o tempo que temos para lhes dedicar não é suficiente.»</p> <p>«(...) falta de tempo e a vida que levamos, que às vezes não chega para nos dedicarmos quanto queríamos.»</p>
	<p>1.5.3 Apoio profissional após o diagnóstico</p>	<p>«Completamente.»</p> <p>«Os avós, tios, às vezes mesmo o pai quando não acompanha tanto, não têm essa percepção.»</p> <p>«(...) todos acabariam por ter noção das que utilizar, todos acabariam por ter uma noção mais real do problema da criança e seria completamente diferente, a evolução seria com certeza muitíssimo melhor, não tem comparação.»</p>

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO PAI DA CRIANÇA – E5**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
1.3 Caracterização do entrevistado	1.3.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.3.2 Idade	«37 anos.»
	1.3.3 Formação Académica	«Licenciatura em Gestão.»
	1.3.4 Relação com a criança	«Sou o pai.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	«Utiliza gestos, quando quer as coisas aponta, expressões faciais também.» «Quando está triste é expressivo.» «Quando quer uma coisa ou vai buscar ou começa a falar mais alto para chamar a atenção, é o normal que ele faz.»
	1.2.2 Comunicação Verbal	«(...) não é muito expressivo, mas comunica com as pessoas e faz-se entender.» «Não tem é um dialogo fluente.»
	1.2.3 Compreensão da Comunicação	«(...) às vezes temos de dizer duas ou três vezes para ele chegar lá.»
1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em casa	«Não vejo assim grandes problemas com isso.»

	1.3.2 Sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)	«Comunica bem com os outros.» «É uma criança que não se isola dos outros, vê os outros, vê as outras crianças e vai ter com as outras crianças para brincar.»
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	«Aqui em casa é claro, pois nós já o conhecemos.»
	1.3.4 Inibição da comunicação	«Não. Isso acho que é toda gente, é normal quando uma criança não conhece as pessoas, até eu sou assim quanto mais!»
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	«Ele fala mais quando quer as coisas, quando são os bonecos, os brinquedos e o jogar.» «Recusa não.»
	1.3.6 Conhecimento de novas pessoas	«(...) desde pequenino.» «(...) temos um grupo de amigos que são cinco casais e todos eles têm dois filhos, portanto é normal isto acontecer.»
1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	«(...) temos de contornar um bocadinho para ele perceber.» «(...) já sabe que o sábado é sempre o mesmo.» «(...) estar com amigos ou com isto ou com aquilo, a

		conviver sempre ou nos parques.»
	1.4.2 Atividades desenvolvidas	«Jogar à bola.» «Atividades.» «(...) falamos da escola e tento puxar para saber como foi.»
	1.4.3 Recursos utilizados	«Futebol.» «Piscina dentro de água.» «Jogos de tabuleiro, mas ele não liga muito a isso. É mais a parte dos videojogos.»
1.5 Melhorias sentidas	1.5.1 Melhorias evidenciadas	«Comunica melhor com as pessoas. Há evolução.» «Já consegue ter uma conversa connosco.» «O recontar é complicado, mas se puxarmos um bocadinho ele vai dizendo.»
	1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação	«(..) o tempo é muito pouco. O fim de semana, normalmente o sábado é aquele dia para acertar as coisas da casa e no domingo é para sair.»
	1.5.3 Apoio profissional após o diagnóstico	«Claro que teria sido benéfico.» «O tempo que nós temos é pouco.» «A gente pode estar a pensar que estamos a fazer bem de uma maneira, mas depois a gente não está.»

		«A nível de comunicação (...) está muito vago em relação àquele que era para ter, não tem.»
--	--	---

## GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À AVÓ PATERNA – E6

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
1.4 Caracterização do entrevistado	1.4.1 Nome	«xxxxxx.»
	1.4.2 Idade	«63.»
	1.4.3 Formação Académica	«Tenho o curso de 1ºciclo. Estou reformada.»
	1.4.4 Relação com a criança	«Sou a avó paterna.»
1.2 Características da comunicação	1.2.1 Comunicação Não-verbal	<p>«Expressões faciais.»</p> <p>«(...) quando ele era bem pequenito pois ele ainda não se expressava muito era por gestos nessa época, agora não, agora já não utiliza.»</p> <p>«Quando está triste, fica assim mais caladinho, encosta-se à pessoa.»</p> <p>«Para chamar a atenção, olhe é conforme, umas vezes chama outras vezes por exemplo agora quando a mãe saiu ele veio logo buscar-me “Anda avó, vamos para a nossa casa!”»</p>
	1.2.2 Comunicação Verbal	<p>«Em relação a nós não fica retraído (...) isso não tem problemas.»</p> <p>«Quando está assim muita gente que ele não conhece é que fica um bocadinho mais retraído.»</p>

	1.2.3 Compreensão da Comunicação	«Acho que ele compreende perfeitamente tudo aquilo que nós dizemos.» «Por vezes pode não responder logo parece que fica assim a pensar um bocadinho, mas responde e responde bem.»
1.3 Dificuldades comunicativas	1.3.1 Sentidas em casa	«Ele responde às perguntas.» «Há certos dias que ele explica.» «Recontou o que aconteceu e não era hábito, mas nota-se que já vai contando isso tudo mais abertamente.»
	1.3.2 Sentidas nos outros contextos (parque, supermercado, casa dos avós...)	«Isso é um espetáculo, se ele tem sede ele vai à mesa de uma pessoa desconhecida (...) e bebe sem problemas.»
	1.3.3 Contexto onde revela mais intencionalidade comunicativa	«Em casa.»
	1.3.4 Inibição da comunicação	«Fica mais inibido, desde que não conheça.»
	1.3.5 Preferências e recusas na comunicação	«Quando precisa de alguma coisa, comunica muito bem.» «Não recusa comunicar, responde sempre, embora por vezes mais tardio, mas responde.»
	1.3.6 Conhecimento de novas pessoas	«Com a amigas da mana ele comunica muito bem.»

1.4 Estratégias promovidas	1.4.1 Estratégias utilizadas	<p>«Continuamos a ser as mesmas pessoas e a conversar na mesma como se ele fosse uma pessoa normal, claro.»</p> <p>«Por vezes explicar um bocadinho melhor certas coisas.»</p> <p>«Repetir.»</p>
	1.4.2 Atividades desenvolvidas	<p>«Futebol aqui no pátio.»</p> <p>«A prima está constantemente a brincar com ele ali em casa.»</p> <p>«Alguns sábados à tarde vamos dar uma voltinha, vamos passear, vamos vendo as coisas.»</p>
	1.4.3 Recursos utilizados	<p>«Futebol.»</p> <p>«O basquete.»</p> <p>«A piscina.»</p>
1.5 Melhorias sentidas	1.5.1 Melhorias evidenciadas	<p>«Está mais comunicativo, noto.»</p> <p>«Ele vir ter comigo e contar-me o que aconteceu na escola eu achei uma coisa tao importante.»</p>
	1.5.2 Condicionantes no desenvolvimento da comunicação	<p>«Os pais não têm tanto tempo.»</p> <p>«(...) em casa que há sempre um serviço para fazer, a disponibilidade é diferente. É totalmente diferente e</p>

		condicionada pelas tarefas diárias.»
	1.5.3 Apoio profissional após o diagnóstico	«Isso é que era ideal.» «(...) se viessem a casa facilitavam a família e até mesmo a criança.» «Até mais empregos davam aos especialistas.»

## ANEXOS

### Anexo 1 – Programa Educativo Individual

## PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Dec-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº21/2008 de 12 de Maio)

Ano Letivo 2014/2015

### IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Agrupamento de Escolas: \_\_\_\_\_

### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (Artº 9º alínea a)- Dec.Lei nº3/08)

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: 06/03/07

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar \_\_\_ 1ºCEB X 2º CEB\_\_\_ 3ºCEB\_\_\_

Ano de escolaridade: 2º ano Turma: A6

Docente responsável pela turma: \_\_\_\_\_

Docente de Educação Especial: \_\_\_\_\_

### 1. RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL (Artº 9º alínea b)- Dec.Lei nº3/08)

#### Resumo da História Escolar:

O \_\_\_\_\_ esteve integrado no estabelecimento educativo, "A Joanhinha", na valência de Creche, desde os seis meses de idade. Foi referenciado em janeiro de 2009 pelo Encarregado de Educação à Equipa de Intervenção Precoce de Olhão, sendo acompanhado pela mesma, desde fevereiro de 2009 em contexto educativo formal de Creche, realizando-se assim a avaliação pedagógica inicial.

No ano letivo 2009-2010 foi realizada a avaliação diagnóstica e traçado o Plano Individual de Intervenção (PI), sendo o mesmo encaminhado para os serviços da Equipa de Intervenção Local do SNIPI da FIR em Tavira, que procedeu à avaliação. Neste sentido, beneficiou da intervenção direta da técnica de Terapia

Ocupacional para integração sensorial (uma vez por semana), sendo esta mesma equipa que encaminhou o [REDACTED] para as consultas de desenvolvimento no Hospital de Faro.

Neste sentido é também importante referir que no ano letivo 2010-2011, integrou o Jardim de Infância da Fuseta, onde beneficiou de apoio educativo individualizado, pelo docente de educação especial. Continuou a beneficiar de sessões semanais de Terapia Ocupacional. No que respeita à Terapia da Fala passou por um processo de supervisão, até que se reunissem todas as condições para que a iniciasse.

No ano letivo (2011-2012) o [REDACTED] esteve integrado no mesmo estabelecimento de ensino, mas incluído num novo grupo e com uma nova educadora, beneficiando também de apoio individualizado. Ao nível das terapias continuou com a Terapia ocupacional na FIR e iniciou a Terapia da Fala.

No ano letivo 2012/2013 esteve integrado na mesma turma e com a mesma educadora, continuando a frequentar as terapias na Fundação Irene Rolo.

Ingressou no 1º Ciclo no ano letivo transato. Transitou para o segundo ano de escolaridade.

**Outros antecedentes relevantes (contexto sócio-económico, agregado familiar, diagnóstico médico, a nível de saúde ou outros):**

O [REDACTED] nasceu de parto eutócico às 39 semanas de gestação. Vive com os pais e irmã, mantendo contactos frequentes com outros membros da família e com casais amigos com filhos.

O [REDACTED] foi avaliado em Psicologia em Fevereiro de 2013, com o intuito de analisar as diferentes competências do desenvolvimento infantil, tendo também sido avaliado com recurso à Escala de Pontuação para Autismo na Infância – Childhood Autism Rating Scale (CARS), com vista a avaliar o grau de incidência de comportamentos habituais no Autismo, em diferentes áreas. Foi obtido um score total de 30 (autismo leve). O aluno é acompanhado pelo Dr. Fernando Tapadinhas (Neurologista Pediátrico) no Hospital de Faro. Na Informação Clínica, datada de 7 de maio de 2013, resultante da Consulta de Neuropediatria consta que o aluno está a ser seguido na consulta de Neurologia Pediátrica “por apresentar Atraso no Desenvolvimento Psico-Motor Global e Moderado, Perturbação do Espectro do Autismo/Perturbação da Comunicação e da Relação, Disfasia do Desenvolvimento/ Perturbação Semântico-Pragmática, e traços comportamentais sugestivos de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção”. O caso do aluno ainda continua em estudo. Até à data a mãe ainda não conseguiu remarcar a consulta com o Dr. Tapadinhas que foi desmarcada.

**2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (Artº 9º alíneas c), d)- Dec.Lei nº3/08)**

**Síntese da Avaliação Técnico-Pedagógica**

Razões que determinam as NEE's de carácter prolongado:

O [REDACTED] apresenta limitações significativas ao nível da atividade e participação, em especial na funcionalidade da comunicação-interação, apresentando problemas de comportamentos desajustados, resultantes de problemas moderados ao nível das Funções Psicossociais Globais.

Tipologia:

Mental-Psicossocial

**2.1 Perfil de Funcionalidade DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (Artº 9º alíneas c), d)- Dec.Lei nº3/08)**

No que concerne às **funções e estruturas do corpo**, o [REDACTED] apresenta uma deficiência moderada nas *Funções Psicossociais Globais (b122.2)*, ou seja, funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para estabelecer interações sociais recíprocas, em termos de significado e finalidade. Nas funções mentais específicas o aluno tem uma deficiência grave nas *Funções da Linguagem (b167.3)*, isto é, funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico, a estrutura gramatical e as ideias para a produção de mensagens em forma de mensagem oral.

Ao nível da **atividade e participação**, Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, o aluno apresenta dificuldades moderadas no *Calcular (d172.2)*, isto é, no efetuar cálculos, aplicando princípios matemáticos para resolver um enunciado escrito de um problema e produzir ou mostrar os resultados. Relativamente ao Capítulo 2 – Tarefas e Exigências Gerais, no que diz respeito ao *Realizar uma Única Tarefa (d210.3)*, o [REDACTED] apresenta uma dificuldade grave, visto ter dificuldade em iniciar uma tarefa, organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários para a realizar, decidir o ritmo de execução, e executar, concluir e manter a tarefa. Ainda neste capítulo, apresenta uma dificuldade grave no que diz respeito ao *Executar a Rotina Diária (d230.3)*, isto é, realizar ações coordenadas simples ou complexas de modo a poder planear, gerir e responder às exigências das tarefas e obrigações do dia-a-dia.

No que concerne ao Capítulo 3 – Comunicação, o aluno revela uma dificuldade grave em *Comunicar e Receber Mensagens Oraís (d310.3)*, ou seja, compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral. Considerou-se, também, que o aluno apresenta dificuldades graves na *Conversação (d350.2)*, isto é, iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, realizada através da linguagem escrita, oral ou de outras formas de linguagem, com uma ou mais pessoas conhecidas ou estranhas, em ambientes formais ou informais. Quanto ao Capítulo 7 – Interações e Relacionamentos Interpessoais, o [REDACTED] revela uma dificuldade moderada nas *Interações Interpessoais Básicas (d710.2)*, ou seja, em interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada.

No que concerne aos **fatores ambientais**, relativamente ao Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias, os *Produtos e Tecnologias para a Educação (e130.+3)* revelam-se um facilitador substancial, nomeadamente o software específico “Comunicar com Símbolos” e “BoardMaker”. Já no Capítulo 3 – Apoios e Relacionamentos, a *Família Próxima (e310.+3)* revela-se como facilitador substancial no desenvolvimento do [REDACTED], colaborando e articulando com a escola de forma sistemática. As *personas em posição de autoridade (e330.+3)*, bem como os *Profissionais de Saúde (e355.+3)*, também se apresentam como facilitadores substanciais para o sucesso educativo do aluno, nomeadamente, Professores, Terapeuta da Fala, Psicóloga, Médicos e outros técnicos que acompanham o aluno.

### 3. MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR (Artº 9º alínea e)- Dec.Lei nº3/08) (Fundamentação)

a) Apoio pedagógico personalizado	X
b) Adequações curriculares individuais	X
c) Adequações no processo de matrícula	X
d) Adequações no processo de avaliação	X
e) Currículo específico individual	
f) Tecnologias de apoio	X

<b>a) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO</b>	DOCENTE ED.ESPECIAL	OUTRO DOCENTE	DENTRO DA SALA DE AULA	FORA DA SALA DE AULA
Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades	X	X	X	X
Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	X	X	X	X
Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma	X	X	X	X
Reforço e desenvolvimento de competências específicas	X		X	X
Outras situações: <i>O aluno beneficia do acompanhamento dos técnicos da UEE, nomeadamente Terapia da Fala e Psicologia.</i>				

<b>b) ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (Anexar)</b>	ASSINALAR
Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, actividade motora adaptada...)	
Adaptação/Introdução de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno.	X
Dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.	
Outras situações:	

<b>c) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA</b>	ASSINALAR
Frequência de estabelecimento fora da sua área de residência	X
Adiamento da matrícula (no 1º ano)	
Matrícula por disciplinas	
Outras situações:	

<b>d) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO</b>	ASSINALAR
Alteração no tipo de prova	X
Alteração dos instrumentos de avaliação e/ou certificação	X
Alteração nas condições:	
Forma e meios de comunicação	X
Periodicidade	
Duração	X
Local	X
<b>Explicitar:</b> As provas deverão ser adequadas ao tempo de concentração do aluno, nomeadamente deverá ser tido em conta o número de perguntas a realizar e/ou alteração do tipo de resposta (ex: escolha múltipla; verdadeiro/falso) sendo, se necessário, repartidas em vários momentos de avaliação. O tempo de prova deverá ser adequado à concentração/atenção do aluno. Sempre que necessário a prova poderá ser realizada noutro local, para que o aluno beneficie de maior apoio e focalize melhor a atenção.	

<b>e) CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (Anexar)</b>	ASSINALAR
Introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade.	

Incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social e desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.	
Outras situações:	

<b>f) TECNOLOGIAS DE APOIO</b>	ASSINALAR
Livros em Braille	
Livros em caracteres ampliados	
Livros em formato digital	
Livros em áudio	
Materiais em relevo	
Hardware específico	
Software específico	X
Material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala	X
Materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem de LGP	
Dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito para a educação bilingue de alunos surdos.	
Outros materiais audiovisuais	
Outras tecnologias:	
<b>Explicitar:</b>	

#### 4. DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DOS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS A ATINGIR, DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR (Artº 9º alinea f)- Dec.Lei nº3/08)

##### Objetivos Gerais Transversais

1. Reforçar e desenvolver competências específicas no âmbito da aprendizagem da comunicação aumentativa;
2. Promover a sistematização de estratégias específicas para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno;
3. Diminuir a ocorrência de problemas de comportamento.
4. Adequar a responsabilidade e a atitude participativa na escola;
5. Fomentar estratégias de intervenção que promovam e melhorem a atenção e concentração na realização das tarefas propostas;
6. Ajudar o aluno a manter a atenção e a organizar-se perante as tarefas;

##### Objetivos Gerais e Específicos na Intervenção

###### **Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos**

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>Calcular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ser capaz de efetuar cálculos, aplicando princípios matemáticos, para resolver um enunciado escrito de um problema e produzir ou mostrar resultados.</li> </ul>
<b>Tarefas e exigências gerais</b>	
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>Realizar uma única tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Preparar, iniciar e organizar o tempo e o espaço necessários para executar uma tarefa</li> </ul>

<b>Realizar uma única tarefa de forma independente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Preparar, iniciar e organizar o tempo e o espaço necessários para uma tarefa, gerindo e executando a tarefa sem ajuda dos outros</li> </ul>
<b>Executar a rotina diária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seguir a rotina diária, com o apoio do ensino estruturado</li> <li>○ Gerir a rotina diária, com o apoio do ensino estruturado</li> </ul>
<b>Comunicação</b>	
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>Comunicar e receber mensagens orais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ser capaz de compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral.</li> </ul>
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>Conversação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Iniciar um diálogo ou troca de impressões através do contato ocular ou de outros meios que conduzam à comunicação;</li> <li>○ Continuar e manter um diálogo de forma adequada;</li> <li>○ Terminar um diálogo ou troca de impressões com frases ou expressões usadas habitualmente para finalizar ou encerrar o tópico discutido.</li> </ul>
<b>Interações e relacionamentos interpessoais</b>	
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>Desenvolver interações interpessoais básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interagir com pessoas de maneira contextual e socialmente adequada.</li> </ul>

<b>Estratégias e Metodologias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As atividades propostas terão carácter integrador, baseadas na filosofia <b>de ensino estruturado</b> (Programa TEACCH);</li> <li>✓ Informação clara e objetiva das rotinas;</li> <li>✓ Situações de comunicação com utilização de imagens e gesto (LGP);</li> <li>✓ Sentar o aluno sempre na mesma carteira devidamente identificada;</li> <li>✓ Sentar o aluno próximo do professor;</li> <li>✓ Manter a área de trabalho livre de material desnecessário;</li> <li>✓ Introdução de ensino estruturado (Programa TEACCH) na sala de ensino regular, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Um horário individual, para que o aluno interiorize a noção de sequência de rotinas, com indicações visuais (imagem);</li> <li>○ Plano de trabalho;</li> </ul> </li> <li>✓ Utilização da comunicação aumentativa;</li> <li>✓ Utilização de técnicas de modificação de comportamentos disruptivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eliminar, sempre que possível, os estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento (ex: birras, maneirismos, etc.);</li> <li>○ Utilizar a imagem como forma de fazer frente a situações desencadeadoras desses mesmos comportamentos.</li> </ul> </li> </ul>

Recursos	
Humanos	Materiais
Professora Titular de Turma Docente da Educação Especial Terapeuta da Fala Psicóloga Assistentes Operacionais Família Outros técnicos (Terapeuta ocupacional, neuropediatra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jogos didáticos;</li> <li>✓ Material de suporte informático (software educativo; computador; impressora; plastificadora; scanner; máquina fotográfica);</li> <li>✓ Papel (autocolante, cartolinas coloridas, recortes de imagens) e velcro;</li> <li>✓ Diferente material para estimulação sensorial;</li> <li>✓ Material para a elaboração de sistemas aumentativos de comunicação;               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Material didático adaptado (fichas de trabalho com suporte visual, concebidas para o aluno);</li> </ul> </li> <li>✓ Material de desgaste;</li> </ul>

### 5. TIPOLOGIA A APLICAR EM CONTEXTO EDUCATIVO (Artº 9º alínea g) e h)- Dec.Lei nº3/08)

Participação do aluno nas atividades educativas da escola:	
Grupo de Apoio (intervenientes)	Professora Titular de Turma Docente de Educação Especial Terapeuta da Fala Psicóloga
Áreas curriculares/Atividades desenvolvidas individualmente/ pares/pequeno grupo	Reforço de competências específicas no âmbito da comunicação e da autonomia pessoal e social.
Áreas curriculares/Atividades partilhadas com a Turma do Ensino Regular	O aluno deverá seguir os conteúdos e objetivos traçados no Projeto Curricular de Turma (PCT), ao nível do desenvolvimento global
Atividades Partilhadas noutros espaços (Ateliers, Clubes, etc)	Todas

Horário: O mesmo da turma. O aluno também beneficia de apoio individual dos técnicos da UEE.

### 6. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO - 2º/3º CICLOS

(Anexar o PIT, sempre que exista)

---



---

## 7. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS (Artº 9º alínea i)- Dec.Lei nº3/08)

Respostas Educativas	Designação dos Técnicos	Funções Desempenhadas			Horário
		Apoio Directo	Consultadoria Aconselhamento	Outra (Especifique)	
Apoio Pedagógico Personalizado	a)	X			25 horas semanais
	b) Docente Titular de turma				
Apoio e acompanhamento	a)	X			
	b) Docente de Educação Especial				
Apoio e acompanhamento	a)	X			
	b) Terapeuta da Fala				
Apoio e acompanhamento	a)	X			
	b) Psicóloga				

- a) Nome;  
b) Educador de Infância; Professor Ensino Básico; Técnico de Serviço Social; Terapeuta da Fala; Terapeuta Ocupacional; Fisioterapeuta; Outro (especifique).

## 8. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI (Artº 9º alínea j)- Dec.Lei nº3/08)

**Data de Início da Aplicação do Programa Educativo Individual:** Setembro de 2014

Tipo de Avaliação:	Instrumentos de Avaliação:
Qualitativa X	Registos de Observação Grelha de avaliação periódica Fichas de Avaliação do aluno Trabalhos do aluno Relatório circunstanciado
Quantitativa	
Descritiva X	

Momentos de avaliação	Intervenientes na Avaliação:
A avaliação será feita nos momentos previstos pela lei e sempre que se considere oportuno.	Professora Titular de Turma Docente de Educação Especial Terapeuta da Fala Psicóloga

**Data de Revisão do Programa Educativo Individual:** Final de ciclo ou sempre que se considere necessário.

## 9. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS

-----

## 10. OUTRAS INFORMAÇÕES

Para adequações de constituição de turma, de acordo com o ponto 2 do artigo 12º do Dec-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº21/2008 de 12 de Maio, a aluna deverá estar integrada em Turma Reduzida, de acordo com o previsto no ponto 4, do artigo 19º, do Despacho nº 5048 - B/2013, de 12 de abril, de forma a facilitar o Apoio Pedagógico Personalizado (nº 1 do artº 17 do DL nº 3/2008) prestado pelo docente titular de turma.

O aluno frequenta sessões de terapia ocupacional integrada com explicação no Centro de Explicações 100% em Tavira (2 x semana).

## 11. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO (Artº 9º alínea I)- Dec.Lei nº3/08)

PEI Elaborado por: Função:	Assinatura:
Subcoordenadora de Educação Especial	_____
Docente de Educação Especial	_____
Professora Titular de Turma	_____
Terapeuta da Fala	_____
Psicóloga	_____

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma):	
Nome: _____	Assinatura: _____
Aprovado pelo Conselho Pedagógico:	
Data: __/__/____	Assinatura: _____
Homologado pelo Director:	
Data: __/__/____	Assinatura: _____
Concordo com as medidas educativas definidas, O Encarregado de educação:	
Data: __/__/____	Assinatura: _____

## PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL ADENDA

(Dec-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº21 de 2008 de 12 de Maio)

Ano Letivo 2015/2016

### IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Agrupamento de Escolas: \_\_\_\_\_

### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (Artº 9º alínea a)- Dec.Lei nº3/08)

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: 06/03/07

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar\_\_ 1ºCEB\_X\_ 2ºCEB\_\_ 3ºCEB\_\_

Ano de escolaridade: 3º Turma: A6

Docente responsável pelo grupo/ turma: \_\_\_\_\_

Docente de Educação Especial: \_\_\_\_\_

### 1. FUNDAMENTAÇÃO

O \_\_\_\_\_ transitou para o terceiro ano de escolaridade, alterando a professora titular de turma.

O aluno continuará a beneficiar das medidas educativas já previstas (alíneas a), b), c), d) e f) do art.º16 do DL nº 3/2008).

No ponto dois do presente documento são referidos os responsáveis pelas respostas educativas e respetivas horas de apoio prestado, onde constam os apoios terapêuticos prestados ao aluno na Unidade de Ensino Estruturado.

O horário do [REDAZIDO] é o mesmo da turma. A docente de educação especial apoia o aluno em sala de aula, a realizar as mesmas áreas que estão no horário da turma, e na Unidade de Ensino Estruturado duas vezes por semana. O horário consta no ponto 3 do presente documento.

O [REDAZIDO] usufruirá ainda de redução de grupo/turma tal como previsto no ponto 4.

## 2. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS (Artº 9º alínea i)- Dec.Lei nº3/08)

Respostas Educativas	Designação dos Técnicos	Funções Desempenhadas			Horário
		Apoio Direto	Consultadoria Aconselhamento	Outra (Especifique)	
Apoio Pedagógico Personalizado	a) [REDAZIDO]	X			15h semanais
	b) Professora Titular de Turma				
Apoio Pedagógico Personalizado	a) [REDAZIDO]	X			8h semanais
	b) Professora de Matemática				
Apoio e acompanhamento	a) [REDAZIDO]	X			5h Semanais
	b) Docente de Educação Especial				
Apoio e acompanhamento	a) [REDAZIDO]	X			30min semanais
	b) Psicóloga				
Apoio e acompanhamento	a) [REDAZIDO]	X			30min semanais
	b) Terapeuta da Fala				
Apoio e acompanhamento	a) [REDAZIDO]	X			1h Semanal
	b) Terapeuta Ocupacional				

c) Nome;

d) Educador de Infância; Professor Ensino Básico; Técnico de Serviço Social; Terapeuta da Fala; Terapeuta Ocupacional; Fisioterapeuta; Outro (especifique).

## 3. HORÁRIO DO ALUNO

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 - 11h00	Turma Terapia da fala (30min)	Turma	Turma	Turma	Turma
11h00 - 11h20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h20 - 13h20	Turma/E.E. (1h) Terapia Ocupacional (1h)	Turma/E.E. (1h)	Turma U.E.E. (50min)	Turma U.E.E. (50min)	Turma/E.E. (1h) Psicologia (30min)
13h20 - 14h20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h20 - 15h20	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
15h30 - 16h30	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma

#### 4. OUTRAS INFORMAÇÕES

Para adequações de constituição de turma, de acordo com o ponto 2 do artigo 12º do Dec-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº21/2008 de 12 de Maio, o aluno deverá estar integrada em Turma Reduzida, de acordo com o previsto no ponto 4, do artigo 19º, do Despacho Normativo nº 7-B/2015, de 7 de maio, de forma a facilitar o Apoio Pedagógico Personalizado (nº 1 do artº 17 do DL nº 3/2008) prestado pelo docente titular de turma.

#### 5. ELABORAÇÃO (Artº 9º alínea I)- Dec.Lei nº3/08)

Adenda ao PEI Elaborada por:	Assinaturas:
Função:	
Docente de Educação Especial	
_____	
Subcoordenadora de Educação Especial	
_____	
Docente Titular de Turma	
_____	

Homologado pelo Diretor:	
Data: _____	Assinatura: _____
_____	
Concordo com as alterações definidas, educação:	O Encarregado de
Data: _____	Assinatura: _____