

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
APLICADO A GRUPOS DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cândice da Silva e Lima

**Dissertação apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-
graduação em Educação Especial da
Universidade Federal de São Carlos, como
exigência para o título de Mestre em
Educação Especial.**

**Orientador: Prof^ª Dr^ª Maria Amélia
Almeida**

São Carlos

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L732e

Lima, Cândice da Silva.

Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual / Cândice da Silva e Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 227 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação especial. 2. Fonoaudiologia. 3. Comunicação alternativa. 4. Deficiência intelectual. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Cândice da Silva e Lima**

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. maalmeida

Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello
(UFSCar)

Ass. Ana Lúcia Rossito Aiello

Profa. Dra. Débora Deliberato
(UNESP-Marília)

Ass. Deliberato

Dedico este estudo...

- * À minha família e amigos que estiveram comigo durante esta árdua caminhada.**
- * Aos meus “anjinhos” que me ajudaram a compreendê-los um pouco melhor.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me proporcionou saúde e perseverança para desenvolver este trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, meus “anjinhos”, professoras e funcionários da APAE, pela colaboração. Aprendemos todos juntos durante estes dois anos!!

À Profª Maria Amélia, orientadora e mãezona!!! Você foi fundamental para o sucesso do meu trabalho! Que Deus te ilumine hoje e sempre.

À Mamãe, companheira, amiga, fortaleza. Ao meu lado em todos os momentos da minha vida, me dando colo e escutando as minhas queixas. Você foi super especial Ruthinha! Companheira de estudos e de Congressos. Te amo mamãe!

Ao Papai, sempre preocupado nas minhas “condições de estudo”. Foi você quem me deu a oportunidade de chegar aonde cheguei. Te amo papai!

Ao meu marido Paulo, sempre preocupado com meu bem-estar. Proporcionou-me tranquilidade para que pudesse trabalhar em minha pesquisa. Incentivador de meus estudos, você também é responsável por eu ter chegado até aqui. Te amo!!

À minha Tatinha, mãe, amiga e irmã. Ao meu lado nos momentos difíceis, me ensinou a ter força e a lutar pelos meus objetivos. Aprendemos muito durante estes dois anos não é mesmo?! Amo você Tatinha!

Ao meu cunhado Marcelo, escolhi você para ser mais que isso, você é meu irmão. Ajudando-me com as dúvidas de informática e da vida. Você é especial!!

À Vovó Joana e Bia, minhas duas crianças que souberam compreender às vezes que tive que dizer não aos passeios e brincadeiras em virtude dos estudos. Amo vocês menininhas!

À minha amiga Suzelei. Dividimos nossas dúvidas e expectativas, nos tornamos grandes amigas. Você foi e será sempre parte da minha vida. Te adoro Suze!

Às minhas amigas e colegas da APAE, Pryscilla, Patrícia, Érica, Daniela, Lú, Raquel, Carol, Vanessa, Paula, Ana Elisa, Norma, Marisa, Fabiana, Ana Paula, Jô e Ana Flora. Obrigada pelas risadas, cafés e companheirismo.

À Jaqueline, minha estagiária, sempre dedicada e atenciosa. Muito obrigada por todas as vezes que você esteve presente, ajudando e me acalmando. Tenho certeza que você será uma Fonoaudióloga de sucesso!

RESUMO

A capacidade de utilizar a linguagem é essencial para adquirir os sistemas simbólicos e aprimorar os relacionamentos interpessoais; seu pleno desenvolvimento depende das habilidades cognitivas e sócio-adaptativas. Quando ocorre um comprometimento nesse curso natural, é comum surgirem alterações nos processos comunicativos. A intervenção fonoaudiológica em grupo, ao utilizar Sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada como procedimento de intervenção, possibilita o completo aproveitamento das interações sociais no desenvolvimento das habilidades de linguagem. O presente estudo teve por objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa/Ampliada em grupo inserido numa abordagem naturalística em uma Escola de Educação Especial. Participaram da pesquisa dez alunos, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, sendo três considerados alvos por serem não verbais, e outros sete colegas de classe. Neste grupo de sete crianças, havia aquelas que eram verbais e outras não-verbais. Todos eram capazes de realizar atos motores voluntários e não participavam de outro grupo de intervenção que utilizasse Sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada. A idade cronológica do grupo variava entre 6 e 14 anos. Para verificar os efeitos da intervenção (Programa de CAA) no comportamento dos participantes da pesquisa, foi utilizado um delineamento de Linha de Base Múltipla cruzando com sujeitos; além disso, utilizou-se o Teste de Linguagem Infantil ABFW (subteste: Pragmática) e o Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva. Nos dados obtidos durante o processo de intervenção, verificamos que, na fase de Linha de Base, nenhum dos participantes obteve êxito em relação ao uso das figuras de comunicação. Ao iniciarmos o processo de intervenção, as crianças apresentaram melhora crescente quanto ao uso das figuras pictográficas, sendo que ao final do estudo todas conseguiam comunicar-se por meio de intercâmbio de figuras. Nos resultados do Pré e Pós-teste, em relação à avaliação da Pragmática, todos os participantes do grupo obtiveram melhoras significativas em suas habilidades comunicativas. Cabe ressaltar que alguns melhoraram a utilização dos meios verbais e aqueles que não possuíam condições de desenvolver a comunicação oral, passaram a usar as figuras pictográficas aliadas aos gestos e vocalizações. No Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, as mudanças mais significativas são evidenciadas ao analisarmos a linguagem expressiva. A maioria dos participantes adquiriu habilidades no que tange a expressão verbal da linguagem, mesmo não sendo esse o foco do estudo aqui apresentado. Concluimos que, ao utilizar o Sistema de Comunicação Alternativa/Ampliada, ocorreu o desenvolvimento de habilidades comunicativas, tais como: troca de turnos, atos comunicativos, que levaram a uma melhora significativa das interações dos participantes. Dessa forma, ficou evidente a importância da intervenção fonoaudiológica em grupo por meio da utilização de um de um Sistema Alternativo de Comunicação.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Comunicação Alternativa/Ampliada, Ensino Naturalístico, Fonoaudiologia.

ABSTRACT

The capability to use the language is essential for the acquisition of the symbolic systems and to improve the interpersonal relationships; his/her full development depends on the cognitive abilities and social adaptative skills. When an implication happens in this natural course, it is common to appear alterations in the communicative process. The speech pathologist's intervention in group, when using Augmentative and Alternative Communication as an intervention procedure, makes possible the complete use of the social interactions in the development of the language abilities. The objective of the present study was to plan, to apply and to evaluate an intervention program about Augmentative and Alternative Communication in a group inserted on a naturalistic model in one Special Education School. The ten students who participated in the research had a diagnosis of intellectual disabilities. Three of them were the target subjects. In order to be the target, they had to be non verbal. In the group of seven children there were some who were verbal and others nonverbal ones. All of the ten participants were capable to accomplish voluntary motor actions and they did not participate in other intervention group that used Augmentative and Alternative Communication. The chronological age of the group varied between 6 and 14 years old. To verify the effects of the intervention Program on Augmentative and Alternative Communication in the participants' communicative behavior, a Multiple Baseline design across subjects was used. The sub-test "Pragmatic" from Test of Infantile Language ABFW and the Test of Receptive and Expressive Language were also used. The Results demonstrated that during the Baseline, none of the participants obtained success in relation to the use of the communication pictures. However, when the intervention process was started, the children presented increase in the use of pictures as an alternative to communicate their needs. At the end of the data collection all children were able to use the picture exchanging program. The Pre and Post results related to the Pragmatics Evaluation revealed that all the participants from each group improved their communicative abilities. It is important to emphasize that some of them improved their verbal behaviors and the ones who did not have conditions to improve their oral communication, started to use the pictures to communicate their needs associated with gestures and vocalizations. The application of Pre and Post Test on Receptive and Expressive Language Test, evidenced changes when the expressive language is analyzed. Some participants acquired abilities related to language verbal expression, even though this was not the study main focus. We concluded that when the System of Augmentative and Alternative Communication was employed, the development of the communicative abilities occurred, improving the participants' communication performance during the interactions. Therefore, it is evident the importance of the speech pathologist's intervention in group situations and the use of the Communicative Alternative and Augmentative Systems to develop communication skills in children with intellectual disabilities.

Key-words: Intellectual disabilities, Augmentative and Alternative Communication, Naturalistic Teaching, Speech Pathologist.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. Demonstração de tela do Software Boardmaker with Speaking Dynamically Pro (versão 5.2.1d) – Construção de uma prancha de comunicação.....	21
QUADRO 1. Resumo das características dos participantes do Grupo I na fase de pré-teste.....	35 e 36
QUADRO 2. Resumo das características dos participantes do Grupo II na fase de pré-teste.....	38
QUADRO 3. Resumo das características dos participantes do Grupo III na fase de pré-teste.....	40
QUADRO 4. Resumo das etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	47
QUADRO 5. Critério de pontuação dos diferentes níveis de apoio e independência do participante na utilização da Comunicação Alternativa/Ampliada durante o processo de intervenção.....	51
QUADRO 6. Esquema do cálculo do índice de fidedignidade.....	53
FIGURA 2. Distribuição do número de sessões destinadas para cada etapa do processo de intervenção.....	60
FIGURA 3. Valores referentes as etapas de intervenção realizadas com as Salas 1, 2 e 3.....	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança-alvo 1.....	53
TABELA 2. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança J	54
TABELA 3. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança N	54
TABELA 4. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança-alvo 2.....	55
TABELA 5. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança R	55
TABELA 6. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança S	56
TABELA 7. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança L	56
TABELA 8. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança D	57
TABELA 9. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança-alvo 3.....	57
TABELA 10. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança C	58
TABELA 11. Índice de Fidedignidade das Salas 1, 2 e 3.....	58
TABELA 12. Desempenho da Criança-alvo 1 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste.....	74
TABELA 13. Desempenho da Criança-alvo 2 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste.....	82

TABELA 14. Desempenho da Criança-alvo 3 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste.....	89
TABELA 15. Avaliação das Habilidades de Linguagem Receptiva das Crianças-alvo 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste.....	96
TABELA 16. Avaliação das Habilidades de Linguagem Receptiva das Crianças das Salas 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste.....	97
TABELA 17. Avaliação das Habilidades de Linguagem Expressiva das Crianças-alvo 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste.....	98
TABELA 18. Avaliação das Habilidades de Linguagem Expressiva das Crianças das Salas 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste.....	99

LISTA DE FONEMAS

ω – grafema “u”, “o”, “l”.

ς – grafema “x” e “ch”.

ε – grafema “e (é)”.

η – grafema “nh”.

λ – grafema “lh”.

R – grafema “r” e “rr”.

Z – grafema “z”, “s”, “x”.

S – grafema “s”, “ss”, “c”, “ç”, “sc”, “sc”, “x”, “xc”, “xs”.

ã – grafema “ã”, “an”, “am”.

ẽ - grafema “en”, “em”.

ĩ – grafema “in”, “im”.

K – grafema “c”.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A- Teste de Linguagem Infantil ABFW (sub-teste: Pragmática).....	124
ANEXO B- Teste Ambiental para Avaliação de Habilidades Pré-Lingüísticas.....	125
ANEXO C- Folha de Registro.....	127
ANEXO D- Autorização do Comitê de Ética para Realização da Pesquisa.....	128
ANEXO E- Termo de Autorização para Execução de Pesquisa.....	129
ANEXO F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa...	130
ANEXO G- Questionário sobre comunicação alternativa/apliada (pré e pós teste).....	131
ANEXO H- Diário de campo: anotações das atividades desenvolvidas durante a semana....	132
ANEXO I- Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção do grupo da sala1.	133
ANEXO J- Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção do grupo da sala2.	150
ANEXO K- Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção do grupo da sala3.....	167
ANEXO L- Desempenho da participante J. na avaliação da pragmática: pré e pós teste.....	190
ANEXO M- Desempenho da participante N. na avaliação da pragmática: pré e pós teste....	197
ANEXO N- Desempenho da participante R. na avaliação da pragmática: pré teste.....	206
ANEXO O- Desempenho da participante S. na avaliação da pragmática: pré e pós teste.....	208
ANEXO P- Desempenho da participante L. na avaliação da pragmática – pré teste.....	215
ANEXO Q- Desempenho da participante D. na avaliação da pragmática: pré e pós teste....	219
ANEXO R- Desempenho do participante C. na avaliação da pragmática : pré e pós teste....	225

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
CAPÍTULO 1 - Introdução.....	15
1.1. Definição de deficiência intelectual.....	15
1.2. Alterações da linguagem presentes na deficiência intelectual.....	16
1.3. Breve histórico da comunicação alternativa/ampliada.....	19
1.4. Revisão de estudos sobre comunicação alternativa/ampliada.....	21
1.5. Procedimentos que favorecem a aquisição da linguagem em ambientes naturais.....	27
1.6. Justificativa.....	30
1.7. Objetivo.....	32
CAPÍTULO 2	
2.1. Método.....	33
2.1.1. Critério de seleção dos participantes.....	33
2.1.2. Participantes.....	34
2.1.2.1. Grupo 1.....	34
2.1.2.1.1. Criança Alvo 1.....	34
2.1.2.1.2. Participante J.....	35
2.1.2.1.3. Participante N.....	35
2.1.2.2. Grupo 2.....	36
2.1.2.2.1. Criança Alvo 2.....	36
2.1.2.2.2. Participante D.....	37
2.1.2.2.3. Participante R.....	37
2.1.2.2.4. Participante L.....	37
2.1.2.2.5. Participante S.....	37
2.1.2.3. Grupo 3.....	39
2.1.2.3.1. Criança Alvo 3.....	39
2.1.2.3.2. Participante C.....	39
2.1.2.3.3. Participante *D.....	40
2.1.3. Mediadoras do Processo de Intervenção.....	41
2.2. Local.....	41
2.3. Materiais.....	42
2.4. Equipamentos.....	42

2.5. Instrumentos.....	43
2.6. Procedimentos preliminares.....	45
2.7. Programa de intervenção.....	47
2.8. Procedimentos experimentais.....	48
2.9. Procedimentos de análise dos dados.....	51
2.10. Índice de fidedignidade do estudo.....	52
2.10.1. Índice de fidedignidade da Sala 1.....	53
2.10.2. Índice de fidedignidade da Sala 2.....	55
2.10.3. Índice de fidedignidade da Sala 3.....	57
2.11. Resultados.....	59
2.12. Discussão.....	99
2.12.1. As etapas de pré e pós-teste.....	109
2.12.2. Principais resultados positivos do estudo.....	112
2.12.3. Limitações encontradas ao longo do estudo.....	113
2.12.4. Considerações finais.....	115
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	123

APRESENTAÇÃO

Em 2000, ao obter o título de Fonoaudióloga, inicialmente trabalhei como audiologista e em trabalhos voluntários. Foi então no ano de 2003 que ingressei na Escola de Educação Especial – APAE, de São José do Rio Preto. Durante três anos, atuei com crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e, durante esse período, redescobri as possibilidades de atuação fonoaudiológica na área da educação especial. Senti a necessidade de aprimorar a comunicação daquelas pessoas que tinham tanto para falar e muitas vezes poucas “ferramentas” para se expressar.

Com o auxílio da Prof^a Dr^a Simone Lopes-Herrera conheci minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Amélia Almeida, que me acolheu e ajudou a lapidar minhas idéias. Por meio de minha tutora intelectual (estava minha orientadora novamente – se preferir) conheci o que eram os Sistemas de Comunicação Alternativa e como eles poderiam ser utilizados no auxílio de pessoas com dificuldades na linguagem oral.

Assim surgiu o desejo de iniciar um trabalho voltado ao aprimoramento da linguagem, utilizando para tanto, os recursos oferecidos pelos sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada. A escolha pelas figuras do PCS – Picture Communication Symbols (JOHNSON, 2005), bem como da metodologia do PECS adaptado - Picture Exchange Communication Symbols (WALTER, 2000), estavam relacionadas às características da população escolhida para fazer parte da pesquisa – crianças com severas dificuldades comunicativas. Além disso, a proposta de desenvolver um trabalho em grupo teve como propósito aprimorar o trabalho fonoaudiológico no que tange ao desenvolvimento da comunicação seja ela oral ou gestual.

CAPÍTULO 1

Introdução

Para a melhor compreensão da pesquisa, faz-se necessário abordar alguns temas relevantes ao estudo. Inicialmente, discute-se a definição de deficiência intelectual e as alterações de linguagem presentes neste quadro; a seguir, será apresentado um breve histórico a respeito do surgimento da Comunicação Alternativa e dos Sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada (CAA) existentes, dando ênfase ao PECS - *Picture Exchange Communication System* (BONDY; FROST, 1998). Posteriormente, serão abordados alguns procedimentos que favorecem a aquisição da linguagem em ambientes naturais e finalmente uma revisão de estudos sobre CAA.

1.1. Definição de deficiência intelectual

A definição de Deficiência Intelectual pode ser considerada extremamente complexa. Desde 1961, a AAMR (*American Association on Mental Retardation*) apresenta definições das quais sofreram alterações ao longo dos anos, principalmente no que tange aos comportamentos adaptativos e aos testes de QI. A definição para Deficiência Intelectual apresentada em 2002 pela AAMR constitui a mais recente de todas e tinha como objetivo criar um sistema contemporâneo para diagnóstico, classificação e suporte para as dificuldades como a deficiência intelectual (GARGIULO, 2008).

Assim, a Deficiência Intelectual pode ser definida como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes dos 18 anos de idade” (ALMEIDA, 2004).

Segundo Gargiulo (2008), a classificação da deficiência intelectual pode ser feita se considerar diferentes fatores: perspectiva etiológica, déficit intelectual, perspectiva educacional, níveis de suporte. A mais utilizada seria aquela que considera os fatores etiológicos. No entanto, ao considerarmos as outras perspectivas é possível facilitar a atuação de outros profissionais que se apoiem em outros parâmetros para estabelecerem um plano de tratamento da pessoa deficiente intelectual.

Atualmente, a classificação mais adequada parece ser a que considera os níveis de suporte, a saber (GARGIULO, 2008):

Intermitente: pessoas que nem sempre precisam de suporte ou que precisam dele durante um curto período.

Limitado: suporte caracterizado por ser constante, por um tempo determinado, mas sem apresentar características de intermitência.

Extensivo: suporte caracterizado por ser regular em pelo menos um ambiente (ex. trabalho) e não por um tempo limitado.

Constante: suporte caracterizado por ser constante e intenso; necessário em todos os ambientes.

1.2. Alterações da linguagem presentes na deficiência intelectual

A linguagem é um sistema composto por símbolos arbitrários construídos e convencionado socialmente e governado por regras, que representa idéias sobre o mundo e serve para a comunicação (BLOOM; LAHEY, 1978), não sendo, contudo, apenas um código com a finalidade de transmitir informações, excluindo o sujeito falante e os fatores contextuais de interpretação, mas é acima de tudo uma atividade, uma ação (HAGE, 1997).

A capacidade de utilizá-la é essencial para aquisição dos sistemas simbólicos bem como para os relacionamentos interpessoais (WARREN; KAISER, 1988). A exemplo de função cortical superior, a linguagem é sustentada em seu desenvolvimento na estrutura anatomofuncional, a qual é determinada geneticamente, além de depender do estímulo verbal proveniente do ambiente (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Crianças com condições evolutivas favoráveis tendem a adquirir a linguagem oral no decorrer do segundo ano de vida. As diferenças existentes quanto à época em que a linguagem surge são determinadas por diferenças no ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo, estimulação de linguagem, condições emocionais e maturidade social, hereditariedade, doenças ou outros fatores que venham afetar o processo de aquisição do desenvolvimento global da criança (ZORZI, 1997).

Segundo Almeida (1988), estudos como os de Schefelbusch, (1978); King, Jones e Lasky (1982); Nippold e Fey (1983) apontam que o desenvolvimento de uma criança torna-se comprometido quando ocorrem alterações durante a aquisição da linguagem. Uma em cada 200 pessoas é incapaz de comunicar-se pela fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais ou cognitivos. Porém, a linguagem oral é apenas um dos meios de comunicação (NUNES, 2003).

A fala ininteligível, quando decorrente de repertório fonológico limitado, dificulta uma análise minuciosa dos demais componentes da linguagem. Dessa forma, a análise, muitas vezes realizadas por testes que exigem que a criança utilize a linguagem falada, dificulta à avaliação, diagnóstico e conseqüentemente a intervenção (CAMARATA; GANDOUR, 1985).

Para Cromer (1981), Reed (1992) e Yavas (1992), as interações entre os aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos, os quais constituem habilidades lingüísticas, podem fornecer subsídios para a seleção de estratégias no momento da intervenção Fonoaudiológica (BEFI-LOPES; GÂNDARA; ARAÚJO, 2003).

Aos indivíduos com severos problemas de fala e linguagem, o processo de comunicação é garantido através do uso da linguagem verbal (mesmo quando prejudicada por problemas na articulação dos sons), da Comunicação Alternativa/Ampliada ou da combinação dessas duas opções (HARDMAN; DREW; EGAN, 2005).

As dificuldades referentes à comunicação, principalmente por déficit na linguagem oral, levam o indivíduo à exclusão social, visto que seu padrão interativo é diferente daquele corriqueiramente utilizado por participantes ditos normais. A oportunidade de defender seus direitos deve ser garantida ao deficiente mental, pois a certeza de que suas opiniões serão consideradas, lhe oferece a possibilidade de exercer sua cidadania (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003). Um dos objetivos principais da educação especial é proporcionar a integração e a inclusão social. Para tanto, utiliza-se do ensino da linguagem funcional, que pode ser definida como aquela utilizada nas interações comunicativas afetando o ouvinte de maneira específica e intencional (WARREN; ROGERS-WARREN, 1985; ALMEIDA, 1988).

Na avaliação da fala e linguagem é necessário considerar os aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento da criança, uma vez que podem fornecer subsídios para o trabalho terapêutico, incluindo orientações à família, à escola e a terapia

fonoaudiológica. Sabe-se que a estimulação precoce da linguagem pode prevenir distúrbios de aprendizagem, dislexia e problemas de desenvolvimento, pois os 3 primeiros anos de vida são potencialmente importantes no desenvolvimento do cérebro humano. No momento da intervenção fonoaudiológica infantil, as atividades de estimulação devem priorizar as atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer nas técnicas propostas e seja capaz de desenvolver sua linguagem funcional (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Na década de 60, ocorreu a maior evolução no número de serviços de ensino especial; em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes intelectuais, ou seja, quatro vezes o número de instituições existentes no início da década (MENDES, 2006).

Nessa época, a abordagem didática surgiu com o objetivo de instalar elementos variados no sistema lingüístico de crianças e jovens institucionalizados, portadores de Deficiência Intelectual de grau moderado e severo. Essa abordagem mostrou-se extremamente eficiente na instalação de habilidades lingüísticas iniciais. Entretanto, possui algumas limitações importantes destacadas pelos autores Hart e Rogers-Warren (1978), De Villiers e De Villiers (1978), Warren e Kaiser (1986), tais como: pouca atenção para a pragmática da linguagem (uso e função da linguagem); dificuldade de manutenção da atenção e interesse da criança durante as sessões; defasagem entre os níveis de comunicação da criança e do professor; dificuldade da criança iniciar interações verbais sem a ajuda do adulto; pouca semelhança entre a situação do treinamento e as situações cotidianas de uso da linguagem; dificuldades na generalização das habilidades lingüísticas aprendidas em situações novas apropriadas de comunicação (NUNES, 1992).

Dessa maneira, torna-se explícito que tal abordagem impossibilitava o desenvolvimento pleno da competência comunicativa, definida como a capacidade de usar a linguagem na interação com diversas pessoas e em ambientes variados desses participantes (RESS, 1978).

Em Educação Especial, a qualidade de ensino dos deficientes é constantemente discutida e reavaliada. Sua eficácia terá influência direta na formação social do indivíduo deficiente, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários para a vida. Assim, os recursos utilizados na promoção da formação social devem ser adequados às necessidades de cada indivíduo (JANNUZZI, 2004).

1.3. Breve histórico da comunicação alternativa/ampliada

No final da década de 50, início da década de 60 surgiu à necessidade de aprimorar a eficiência do atendimento a pacientes que, apesar de freqüentarem terapia fonoaudiológica, não desenvolviam suas habilidades comunicativas. Nesse contexto, os avanços na área da medicina, proporcionaram um aumento da sobrevivência de crianças que apresentaram sofrimento no parto e doenças da primeira infância; além desses casos, a expectativa de vida aumentou, gerando um crescimento de uma população mais suscetível às lesões neurológicas (GONÇALVES; CAPOVILLA; MACEDO, 1998).

Os **Sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada (CAA)**, referem-se a todas as formas de comunicação que complementam, suplementam, substituem ou apóiam a fala; surgem como recurso de comunicação para aquelas pessoas que possuem compreensão da linguagem oral, mas severas dificuldades em expressar a fala, portadores de paralisia cerebral, Deficiência Intelectual, síndromes que acometam o desenvolvimento da fala, pessoas com atraso no desenvolvimento da linguagem sem etiologia específica, afásicos e autistas (NUNES, 2003).

Também é importante destacar que esses sistemas de comunicação devem priorizar a eficácia dos processos comunicativos de seus usuários com outros usuários e pessoas que possuam comunicação oral preservada. Dessa forma, a versatilidade dos sistemas deve proporcionar ao indivíduo a possibilidade de se expressar igualmente aos outros, ir além da expressão das necessidades básicas, proporcionando domínio real da língua (CHUN; MOREIRA, 1998; PANHAN, 2006).

Utilizado pelo Fonoaudiólogo, profissional responsável pelo tratamento dos distúrbios da comunicação, os Sistemas de CAA devem ser considerados como um meio de desenvolver a linguagem e não sendo, em momento algum, responsável por inibir a fala (CHUN; MOREIRA, 1998).

A expansão do uso dos Sistemas de CAA no Brasil ocorre gradualmente e geralmente vem desprovida de uma reflexão sobre o significado da linguagem. A abordagem reducionista no que tange ao tratamento da linguagem prejudica o tratamento de pacientes que apresentam alterações nos seus processos comunicativos e limita o uso dos Sistemas de Comunicação (CHUN, 2002).

Os sistemas gráficos de CAA podem ser apresentados de diversas maneiras, por exemplo, através de pranchas de madeira, microcomputadores e cadernetas, disponibilizando ao usuário desde algumas figuras até centenas. Cada sistema de comunicação alternativa/ampliada atende uma clientela específica:

Sistema de Símbolos Bliss (BLISS, 1965; REILY, 2007): auxiliam crianças com déficit de linguagem, especialmente paráliticos cerebrais, sem comprometimento intelectual. De base semântica, contêm mais de 2.200 símbolos (pictográficos, ideográficos e arbitrários), os quais podem ser utilizados isoladamente ou em combinação na construção de mensagens;

Peabody Rebus Reading Program – Sistema REBUS (WOODCOCK; CLARK; DAVIES, 1969): inicialmente utilizado no auxílio de sujeitos com problemas específicos de aprendizagem e posteriormente, como sistema de comunicação. Composto por mais de 950 sinais gráficos (maioria pictogramas e alguns ideogramas). Os rébus simples representam uma palavra ou parte dela através de um pictograma. Os mais complexos combinam os pictogramas com letras, números e notas musicais.

Pictogram Ideogram Communication System – PIC (MAHARAJ, 1980): sistema para deficientes mentais incapazes de falar e de utilizar o BLISS. Composto por 400 pictogramas, estimula habilidades perceptuais e cognitivas;

Picture Communication Symbols – PCS (JOHNSON, 2005): contém mais de 3500 Símbolos de Comunicação Pictórica (PCS), ou seja, figuras de comunicação icônicas acompanhadas do vocábulo escrito que expressam uma grande variedade de palavras em situações de atividades de vida diária e prática. Esse sistema possui uma versão em *Software - Boardmaker with Speaking Dynamically Pro* (versão 5.2.1 d), por meio da quais as pranchas de comunicação podem ser confeccionadas (ver Figura 1). *Boardmaker* constitui um banco de dados gráfico, com capacidade para criar uma infinidade de materiais de comunicação além de informações referentes à sua aplicação. Disponibilizado tanto em Apple Macintosh quanto MS Windows, esse Software é uma ferramenta ideal para a criação de pranchas de comunicação de maneira rápida e eficiente. A escolha desse sistema de comunicação e da preferência na utilização do Boardmaker baseia-se na praticidade que o Software oferece uma vez que apresenta a possibilidade de “copiar” fotos digitais e outras figuras escaneadas da rede internacional de computadores.

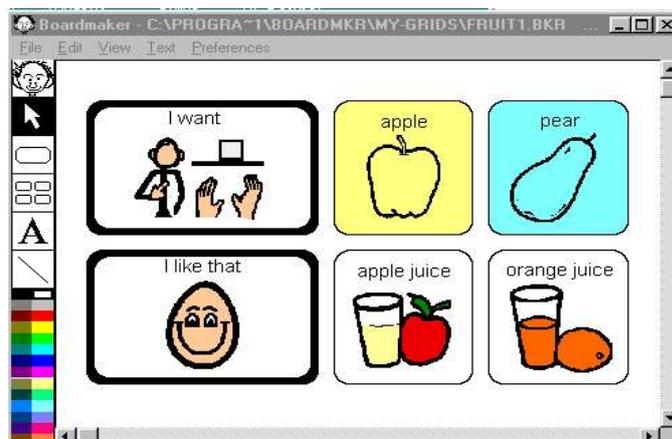


Figura 1 - Demonstração de tela do Software Boardmaker with Speaking Dynamically Pro (versão 5.2.1d) – Construção de uma prancha de comunicação

O Software *Boardmaker* possui dois tipos de símbolos – preto/branco e colorido. Além disso, possui um espaço no canto esquerdo da tela com ferramentas que possibilitam construir figuras características ao ambiente do usuário. Pode-se, adicionar linhas, bordas e figuras. Sua utilização oferece algumas vantagens:

- ✓ Produz um sistema profissional de comunicação de maneira rápida e fácil, ao possibilitar a localização rápida de figuras (mais de 3000);
- ✓ Produz figuras de diversos tamanhos e espaço para adicionar texto;
- ✓ Escolha de qualquer fonte, estilo e tamanho, atendendo assim, as especificidades de cada população usuária do sistema;
- ✓ Impressão em preto e branco ou colorido;
- ✓ Possibilidade de salvar as pranchas confeccionadas no seu microcomputador para posteriormente fazer adequações necessárias ao seu usuário;
- ✓ Possibilidade de construir diversos materiais para trabalhar as habilidades comunicativas.

1.4. Revisão de estudos sobre a intervenção fonoaudiológica realizada em grupo

A Fonoaudiologia Brasileira iniciou suas atividades com grupos, no início da década de 80, quando esses profissionais começaram a atuar no serviço público. Diante da demanda de pacientes, concluíram que não haveria condições de fornecer atendimento

individual. Apesar de tal mudança nos atendimentos ter ocorrido há mais de duas décadas, existem poucos estudos que enfocam este tema na Fonoaudiologia (BARBETTA, 2002).

É importante que o fonoaudiólogo seja capaz de compreender os diferentes processos que afetam o ser humano. Assim, as diretrizes educacionais contemplam a necessidade de uma formação voltada para a integralidade das ações do cuidar em Fonoaudiologia, ou seja, que não se restrinja apenas ao tratamento dos distúrbios da fala e linguagem, que ignore o contexto social e as necessidades individuais dos pacientes e realize ações de prevenção e promoção de saúde (SANTOS; RODRIGUES, 2007).

Barbetta (2002), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa sobre a história dos grupos terapêuticos. A partir de seus dados, verificou que a primeira experiência com grupo terapêutico teria sido a de um médico psiquiatra militar inglês, W. R. Bion, durante a Segunda Guerra Mundial, quando atendeu em um hospital com quatrocentos homens. Por ser inviável o atendimento individual, o médico, utilizando uma abordagem psicanalítica, apresentava o paciente como uma comunidade que, por meio do trabalho em grupo, tomaria consciência de suas dificuldades.

Ao trabalhar com grupos, Bion assumia uma postura não-diretiva, ou seja, observava o que acontecia e tecia seu comentário se sentisse que a observação pudesse ser útil. Assim, para ele, os membros do grupo estavam atentos à tarefa de todo o grupo e que em algum momento cada membro colaborava naquela tarefa (ARMOSTRONG, 2007).

Zimmermann (1997) destaca que os grupos com crianças tornam-nas mais espontâneas. Além disso, destaca alguns trabalhos realizados com esses tipos de grupos dentro de instituições: Zimmermann em 1969, Di Loretto em 1970, Winnicott em 1976, os quais destacaram a importância do grupo para a criança no que diz respeito ao desenvolvimento e consciência de sua personalidade.

Segundo Freitas e Castro (2006), o grupo terapêutico-fonoaudiológico constitui importante contexto para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, além de possibilitar a aquisição e o domínio das atitudes sócio-culturais. Outro ponto que merece destaque nesse modelo de intervenção, diz respeito ao desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” (observação, percepção, atenção, memória e linguagem) durante os processos de interação comunicativa entre o sujeito e a terapeuta e entre sujeito e seus pares. No estudo de Freitas e Castro (2006), o principal objetivo foi analisar as interações dialógicas em um grupo terapêutico fonoaudiológico de quatro jovens com Deficiência Intelectual. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a metodologia envolveu análise das transcrições, em

ortografia regular, das fitas de vídeo das intervenções. Como resultado do estudo, verificou-se que os jovens participavam dos diálogos de maneira pouco efetiva, sendo o terapeuta responsável por criar para o grupo atividades significativas que possibilitassem o exercício da linguagem.

Estudos como o de Freitas, Camargo e Monteiro (2003), demonstram que o trabalho em grupo é uma prática antiga em outras especialidades. Na fonoaudiologia brasileira, contudo, essa forma de trabalho está por ser explorada. A interação entre jovens com Deficiência Intelectual é citada como fator fundamental para a construção da linguagem. No decorrer da fonoterapia em grupo, a fonoaudióloga, ao buscar atribuir sentido e significação às palavras dos participantes, possibilitou que a linguagem, enquanto atividade, ocorresse durante o jogo dialógico.

Bertrán e Basil (2003), em sua pesquisa de estudo de caso, por meio da intervenção fonoaudiológica em grupo, utilizaram sinais manuais e gráficos para a comunicação, com o objetivo de contribuir para o processo de escolarização tendo como foco uma criança de nove anos, portadora da Síndrome de Down e Deficiência Intelectual profunda. Assim, no contexto escolar, havia quatro crianças (com idades entre 4 e 10 anos) e graus e tipos variados de deficiências.

Neste estudo, as sessões foram realizadas em três etapas. Na primeira, intervenção em sessão individual, o foco era estabelecer uma alternância de turnos de diálogo (apresentação de fotos e espera de uma reação por parte do participante). Também era objetivo, nessa fase, obter da criança um pedido de nova fotografia por meio do olhar para o terapeuta. Na segunda etapa do processo de intervenção, a criança contava com o modelo e o auxílio de um colega que já utilizava o sistema de comunicação. Finalmente, na terceira etapa, a intervenção era realizada em sala de aula; a interação entre criança, seus pares e professora era estimulada pela Fonoaudióloga; além disso, a terapeuta fornecia informações à educadora em relação à melhor maneira de promover os processos interativos.

Ao finalizar o ano escolar, nas atividades de brincadeira com objetos proposta pela Fonoaudióloga, a criança já iniciava a formulação de solicitações concretas, ao apontar fotografias de sua prancha de comunicação. Os autores também destacam que, nessas situações, foi possível notar vocalizações iniciadas pela criança, as quais se aproximavam das palavras que queria expressar. Outra atitude de destaque foi a de que, ao chegar ao último estágio do processo de intervenção, o menino controlava situações de interação e as primeiras palavras faladas surgiram.

Em trabalho realizado por Fernandes e Galiari (1999), que se refere à proposta de oficinas de linguagem em hospital-dia infantil de distúrbios psiquiátricos, tinha como objetivo aproveitar a estrutura interacional do local, em que profissionais de diversas áreas atuavam para então oferecer, a pequenos grupos um atendimento sistemático desses profissionais (atividades conjuntas e atividades de vida diária). Participaram da pesquisa oito pacientes. Foram realizadas gravações em vídeo de atividades de vida diária e de sessões de oficina de linguagem a cada três meses, durante o período de um ano. Os resultados indicaram diferenças no perfil comunicativo e desempenho sócio-cognitivo entre as situações de oficina de linguagem e de atividades de vida diária e que houve progressos, em níveis diferentes para cada paciente, no decorrer de um ano.

Ainda no campo da intervenção em grupo, e também destacando a utilização do Currículo Funcional Natural, um estudo realizado por Giardinetto e Aiello (2005) apresentou algumas importantes considerações. Esse estudo teve como objetivo analisar a existência de diferenças no desenvolvimento das relações sociais de autistas quando atendidos por dois programas distintos, TEACCH e Currículo Funcional Natural. Dos seis participantes da pesquisa, três eram atendidos pelo método TEACCH e os outros três, pelo Currículo Funcional Natural. Por meio da análise de um protocolo de observação direta, foram especificados aspectos do comportamento do aluno, ecologia da sala de aula e comportamento do professor. Como conclusão, as pesquisadoras verificaram que as atividades grupais com enfoque em atividades da vida funcional, em situações de ensino interativo, aumentaram as iniciativas comunicativas das crianças autistas e promoveram as relações sociais.

A identificação das habilidades comunicativas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes que utilizavam recursos de CAA durante atividade de jogo, foi tema de um trabalho desenvolvido por Sameshima e Deliberato (2007). Nesse estudo, dois alunos participaram da atividade, sendo um de 13 anos e o outro de 16 anos, ambos com paralisia cerebral e severo distúrbio da expressão oral. A atividade era proposta na sala de aula da classe especial que os alunos freqüentavam. O jogo escolhido, jogo de botões, foi apresentado aos alunos, os quais tiveram a tarefa de estabelecer as regras do jogo (cor dos botões, posicionamento das peças e dos gols, ordem da jogada e quantas vezes jogariam). Para cada um destes itens, os integrantes do grupo utilizaram diferentes formas de comunicação – comunicação não-verbal, não-vocal, vocal, verbal, gestos. A análise preliminar desse estudo demonstra que o grupo de alunos não-falantes usuários de recursos de CAA comunicam-se por meio de expressões verbais, não verbais, vocais e não-vocais; além disso, as habilidades

não verbais e não vocais são as mais utilizadas pelo grupo, tendo destaque os gestos e o apontar, seguido de expressões combinadas (gesto e vocalizações).

O Sistema a ser utilizado nas terapias de linguagem é fundamental. Walter (2000), em sua dissertação de mestrado, avaliou os efeitos da adaptação do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), aplicado ao contexto do Currículo Funcional Natural, na comunicação de pessoas com autismo infantil e que não apresentavam linguagem oral e/ou fala funcional. Também constituía objetivo do estudo verificar se a utilização do PECS-Adaptado poderia favorecer o aparecimento da fala. Ao utilizar um delineamento do Tipo AB, replicado em quatro meninos com idades entre 5 e 8 anos, envolveu as fases de linha de base e intervenção. A coleta foi realizada durante dois anos e foram utilizadas as figuras do PCS (Picture Communication Symbols). Após esse período, constatou-se que todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo, adquiriram vocabulário expressivo de algumas palavras e sons, além de utilizarem as figuras de comunicação durante os processos interativos. Dessa maneira, o estudo de Walter demonstra que a utilização de figuras durante processos interativos contribui para o aparecimento de sons, palavras e gestos com função comunicativa.

Pizza (2002), ao utilizar o PECS-adaptado, anteriormente proposto por Walter (2000), realizou um estudo que contava com a participação de três crianças com diagnóstico de paralisia cerebral severa e com idades variando entre 6 e 11 anos. Durante a intervenção, que teve a duração de nove meses e contou com a presença da professora e de sua auxiliar, foram trabalhadas as cinco etapas do PECS-adaptado (fase 1 – aprendendo a fazer a troca; fase 2 – aumentar a espontaneidade; fase 3ª - discriminação e reconhecimento das figuras; fase 3b – redução do tamanho das figuras; fase 4 – formar sentenças; fase 5 – aumentar o vocabulário). Os resultados do estudo demonstraram que houve melhora na comunicação das três crianças, sendo que, ao final da intervenção, eram capazes de expressar suas necessidades quanto à alimentação, bem como àquelas relacionadas às atividades de vida diária. Além disso, dois dos três participantes iniciaram emissões de sons guturais e de palavras dissílabas, ambos com intenção comunicativa.

Outro aspecto importante quanto ao tratamento dos distúrbios da comunicação diz respeito ao desenvolvimento de aspectos da pragmática, quando utilizado Sistemas de CAA. No estudo de Franco e Rocha (2007), ela apresenta um caso clínico de uma criança de 10 anos, diagnosticada com Atraso Global do Desenvolvimento e ausência de oralidade. O objetivo do estudo era discutir a relevância da utilização da CAA na aquisição do aspecto

pragmático da língua e a repercussão desse processo no comportamento do indivíduo. Para analisar tal aquisição, a pesquisadora analisou as funções pragmáticas utilizando a Prova Pragmática do Teste ABFW (ANDRADE et al., 2000), sendo a unidade de análise os atos da fala. A coleta desses dados realizou-se por meio da análise de uma filmagem de vídeo de uma situação interacional livre entre criança e terapeuta. Assim, após o uso do Sistema de CAA verificou-se aumento do espaço comunicativo ocupado pela criança e uso de funções comunicativas permeadas de intenções. A autora pôde concluir que a utilização da comunicação alternativa em diferentes quadros e demandas, deixa de ser restrita apenas a funcionalidade da comunicação e passa a oferecer acesso a esquemas metacognitivos de linguagem.

A organização da linguagem de uma criança não-falante por meio da utilização do PCS foi tema do estudo de Chun (2003). Em se tratando de um estudo documental e retrospectivo, analisou os relatórios do acompanhamento fonoaudiológico de uma clínica de fonoaudiologia da UNIMEP, do período de 1998 a 2001. Foram analisados os aspectos lingüísticos-cognitivos, após a introdução do PCS. A partir da análise documental foi possível observar que a criança participou de trabalho em grupo com ênfase na linguagem oral, apresentando pouca evolução na fala e, sendo assim, posteriormente introduziu-se o PCS. Na observação tanto do espaço terapêutico como o espaço domiciliar, a criança atribuiu outro significado ao PCS, uma vez que o utiliza como instrumento de mediação e, portanto passível de favorecer a sua linguagem.

Embora o estudo de Paula, Enumo e Turini (2007) não tenha sido realizado utilizando a intervenção em grupo, sua descrição faz-se importante uma vez que teve população com características semelhantes ao estudo aqui realizado. O estudo dessas autoras contou com a participação de uma garota de 11 anos de idade, deficiente intelectual severa, com déficits acentuados nas habilidades de linguagem e comunicação e aluna da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Foram utilizados dois instrumentos: um para investigar os modos de comunicação da criança, além de outros aspectos do contexto comunicativo da criança; e um segundo instrumento, por meio do qual se registravam as informações sobre as atividades desenvolvidas e o desempenho da criança, inclusive na etapa de intervenção. A pesquisa foi dividida em três momentos: avaliação inicial, intervenção (utilizando o PCS e estratégias do Ensino Naturalístico) e por fim a orientação de familiares e educadoras quanto o uso do sistema de comunicação. Como resultados do estudo, foi possível observar um aumento dos processos interativos entre criança e mediadora, aumento

no tempo de atenção à atividade proposta e melhora nas relações entre significante-significado.

Os estudos aqui apresentados demonstram a importância do trabalho em grupo para o pleno desenvolvimento das funções comunicativas de pessoas com déficits na linguagem. A utilização de estratégias de ensino que estejam inseridas no contexto social daquele que passa pelo processo de aprendizagem também é apontado como ponto principal para o êxito de todo o processo. Podemos ainda destacar o método de aprendizagem – Sistema PECS - utilizado em alguns estudos e que trouxe excelentes resultados quanto ao aprendizado de novos recursos de comunicação. Outro aspecto discutido diz respeito à relação entre o déficit de comunicação dos participantes e os resultados obtidos após a inserção de um novo recurso de comunicação, demonstrando que mesmo aqueles com importantes alterações na comunicação são capazes de aprender e utilizar um novo recurso de comunicação.

1.5. Procedimentos que favorecem a aquisição da linguagem em ambientes naturais

Na implantação de um sistema de CAA, devemos considerar as condições ambientais em que o participante está inserido, a fim de usufruir as atividades comumente praticadas nesse ambiente e por meio delas, desenvolver os processos comunicativos. Partindo desse princípio, a **Proposta Naturalística** surge como abordagem ideal, pois enfatiza o aprendizado de conceitos pelo participante em seu ambiente natural, por meio das interações comunicativas, valoriza-se assim, a linguagem funcional, ou seja, a linguagem que ocorre durante conversas espontâneas entre interlocutores (NUNES, 1992; 2003). Nesta perspectiva, o desenvolvimento da competência comunicativa é o foco principal da abordagem. Além disso, é necessário que ocorra o comprometimento com a generalização da aprendizagem, que possibilita à criança usar suas habilidades comunicativas em diferentes situações da vida diária (SCHIEFELBUSCH; LLOYD, 1988).

Segundo Nunes (1992), estudos comprovam a eficácia de cinco procedimentos de ensino que favorecem a aquisição da linguagem em crianças portadoras de necessidades especiais: modelo dirigido à criança, mando-modelo, espera estruturada, ensino incidental e comentário sistemático. Cabe aqui, descrevermos três destes procedimentos os quais serão utilizados na pesquisa:

Mando-Modelo: Essa técnica constitui de instigações verbais, ou seja, perguntas que exijam respostas objetivas do tipo não/sim, instruções para verbalizar e modelar. Estas perguntas são abertas, do tipo: “o que você quer?” ou na forma de uma instrução: “Diga o que você está querendo”. Por meio dela, é possível ensinar a criança a estabelecer atenção conjunta, além de ensinar a responder aos modelos apresentados pelo adulto. Na ausência de respostas por parte da criança, é oferecido um modelo de resposta e solicitado sua imitação. Esse procedimento foi desenvolvido por Rogers-Warren e Warren (1980) com o objetivo de treinar a generalização de habilidades verbais para situações ocorridas no ambiente de sala de aula (ALMEIDA, 1988; NUNES, 1992; NUNES; NUNES, 2003).

Alguns critérios devem ser seguidos para que a técnica do Mando-Modelo possa ser empregada com sucesso (ALMEIDA, 1988):

- 1.A pesquisadora deve dirigir a atenção da criança apresentando materiais, brinquedos ou alimentos.
- 2.Após estabelecer a atenção conjunta no item desejado, deve instruir a criança à solicitar algo, verbalmente ou por gestos. A instrução pode ser em forma de pergunta ou uma instrução para verbalizar algo.
- 3.Caso ela responda de maneira incorreta, o adulto deve repetir o que ela verbalizou e então acrescentar outros elementos a sua fala que sejam pertinentes ao contexto. A seguir entrega à criança o objeto desejado.
- 4.Se a criança apresentar as seguintes respostas: incorreta, não responder ou responder de maneira incompreensível, a pesquisadora apresenta outro mando ou então modela a resposta para a criança. Se a resposta for correta após o modelo, reforce-a, repetindo e expandindo o que ela disse e em seguida o objeto que tem em mãos deverá ser entregue.
- 5.Se a criança apresentar uma resposta incorreta, não responder ou a resposta for incompreensível (na segunda tentativa), a pesquisadora pode modelar (sendo este o segundo modelo) ou apenas fornecer o feedback corretivo. Se o modelo for utilizado por duas vezes e mesmo assim a criança ainda não responder corretamente, oferecemos o feedback corretivo e só então o objeto desejado.

Em um estudo posterior realizado por Rogers-Warren e Warren (1980), ao empregar um delineamento de linha de base múltipla e aplicar a técnica do Mando-Modelo com três crianças com atrasos severos de linguagem, obtiveram resultados que contribuíram para a expansão do uso de tal técnica. Concluíram que, além da generalização das palavras

treinadas no ambiente de sessões individualizadas para a sala de aula, houve melhora em outros aspectos da linguagem das crianças não sujeitas do treinamento.

Diante da eficácia dessa técnica, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de linguagem, além da capacidade de melhorar a atenção conjunta dos sujeitos com severos atrasos de linguagem, optou-se por utilizar esse procedimento nas etapas do processo de intervenção que será aplicado no presente estudo.

Devido ao severo comprometimento de linguagem apresentado pelos participantes da pesquisa, a ponto de eles não apresentarem comunicação verbal, serão necessárias algumas adequações nas etapas previstas na técnica. Dessa forma, o mando e posteriormente o modelo fornecido à criança terão o intuito de obter a priori uma resposta comunicativa, porém não necessariamente verbal, mas gestual ou por meio da utilização das figuras pictográficas.

Espera Estruturada: descrito por Halle, Baer e Spradlin (1981), favorece a transição entre possuir habilidade para responder a dicas verbais de outras pessoas e a capacidade de iniciar conversação. Esse procedimento tem o objetivo de substituir as dicas verbais do interlocutor pelos próprios objetos e eventos do ambiente, como estímulos discriminativos para emissões verbais da criança. Assim, durante uma situação de interação, a pesquisadora segura o objeto que a criança deseja, mantendo contato visual e sinalizando que aguarda sua resposta (gestual ou simbólica) para fornecer o objeto desejado (NUNES; NUNES, 2003).

Ensino Incidental: proposto por Hart e Risley (1978), constitui um conjunto de procedimentos naturalísticos e possui dois objetivos: ensinar a linguagem mais elaborada e melhorar as habilidades de conversação sobre determinado tópico. Nesse tipo de ensino, o adulto interlocutor aproveita as situações interativas entre ele e a criança, ocorridas de maneira espontânea durante situações da vida diária. Assim, essas situações são utilizadas para ensinar novos conceitos e promover a comunicação. Nesse processo de aprendizagem é a criança que indica a ocasião na qual o ensino ocorrerá, pois é ela que possui o controle sobre o ambiente natural (NUNES; NUNES, 2003; NUNES, 1992).

Para a implementação desse tipo de ensino, uma série de etapas devem ser seguidas:

1. Quando a criança inicia a interação, a pesquisadora focaliza sua atenção na criança e cria um foco conjunto de atenção sobre o tópico escolhido pela criança.

2. A pesquisadora estimula a criança a realizar uma solicitação verbal expandida (mais elaborada) sobre o objeto em questão. Essa estimulação pode ser feita por meio da apresentação do modelo de resposta apropriada apresentado antes de solicitar à criança sua elaboração.
3. Se a criança não produzir a resposta elaborada, mas a pesquisadora tiver certeza que ela possui repertório para produzi-la, uma dica verbal poderá ser oferecida com a finalidade de a criança imitar o modelo da emissão elaborada.
4. A pesquisadora confirma a resposta correta da criança, repetindo o que ela falou e então fornece o objeto solicitado.

1.6. Justificativa

As pesquisas na área de Educação Especial são relativamente recentes, tendo seus primeiros estudos realizados nos programas de pós-graduação, na década de 1970. Apesar de recentes, essas pesquisas têm contribuído de maneira significativa para que a área seja realmente conhecida e os conceitos referentes à população assistida pela educação especial seja definida (MENDES, 2006).

Alguns aspectos que validam a utilização das pesquisas (como dados pertinentes para a construção de políticas públicas em Educação Especial) tornam possíveis compreender os efeitos de um determinado tratamento sobre o funcionamento de pessoas com deficiência; além disso, desafiam os estereótipos e rótulos, apresentam novos resultados e oportunidades de investigação, possibilitam a avaliação do impacto de nossas políticas sobre os educandos com necessidades especiais, suas famílias e a comunidade, oferecem subsídios para a criação de técnicas e programas instrucionais e contribuem para a ampliação de conhecimentos da área (MENDES, 2006).

Os sistemas de CAA, fruto dessas pesquisas anteriores, constituem uma opção para as intervenções em linguagem. A agregação desse sistema às fonoterapias em grupo minimiza as dificuldades da equipe multidisciplinar em atender a crescente demanda de alunos portadores de necessidades especiais. Ao nos depararmos com uma população com alterações importantes de comunicação, a intervenção fonoaudiológica em grupo por meio da CAA, busca suprir tais dificuldades, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de interagir com o meio social em que se encontra inserido.

Os estudos realizados até o presente momento tratam da questão dos efeitos da utilização de sistemas de comunicação em diferentes populações – deficientes mentais, deficientes auditivos, pessoas com paralisia cerebral. O foco desses estudos encontra-se tanto em analisar sujeitos únicos, como em pequenos grupos.

No entanto, o que o estudo aqui descrito apresenta de novo é a possibilidade de se trabalhar com populações com severos distúrbios de comunicação associados a quadros de deficiência mental importantes. Ao buscar o trabalho em grupo, utilizando como meio de promover a interação dos sistemas de comunicação, esta pesquisa pretende oferecer condições para que os participantes interajam não só com outras pessoas, mas principalmente em seu grupo de convívio.

1.7. Objetivo

O presente estudo tem por objetivo planejar, aplicar e avaliar os efeitos de um programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa/Ampliada em grupo dentro de uma abordagem naturalística em uma Escola Especial em crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual e problemas de comunicação.

CAPÍTULO 2

2.1. MÉTODO

2.1.1. Critério de seleção dos participantes

Participaram desse estudo 10 crianças, três consideradas alvo e que freqüentavam salas distintas, e outras sete crianças, que constituíam o grupo a qual cada criança-alvo pertencia. A definição de três crianças-alvo fez-se necessária afim de considerá-las como parâmetro para que ocorressem as mudanças de fase. Sendo assim, os critérios estabelecidos para a mudança de fase eram considerados analisando-se o desempenho dessas três crianças durante as sessões de intervenção. Os demais participantes da pesquisa acompanhavam a mudança de fase mesmo que seu desempenho não tivesse atingido os mesmos resultados daquelas crianças instituídas como alvos.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- a) ser aluno matriculado na Escola de Educação Especial em que seria desenvolvida a pesquisa de intervenção;
- b) ter o diagnóstico de Deficiência Intelectual (segundo avaliação Psicológica);
- c) realizar atos motores voluntários (apontar as figuras do sistema de CAA) verificados durante a etapa de pré-teste;
- d) não participar de outro grupo de intervenção que utilizasse os sistemas de CAA;
- e) apresentar avaliação oftalmológica não indicativa de alterações visuais que pudessem impedir os trabalhos de CAA;
- f) apresentar avaliação auditiva não indicativa de alterações auditivas que pudessem impedir os trabalhos de CAA;
- g) Comunicação não-verbal (segundo avaliação Fonoaudiológica, realizada na etapa de pré-teste da presente pesquisa) para as crianças-alvo e Comunicação verbal ou não-verbal para as demais crianças do estudo.

A escolha das salas de aula para a pesquisa foi realizada por meio do conhecimento prévio da história pregressa das três crianças-alvo, considerando assim, suas alterações de linguagem.

As avaliações oftalmológicas foram realizadas no HORP – Hospital do Olho de Rio Preto, na cidade de São José do Rio Preto, e tiveram por finalidade avaliar a acuidade visual dos participantes da pesquisa, além de indicar, caso necessário, formas de intervenção para melhorar a qualidade visual dos participantes no que diz respeito à discriminação das figuras de comunicação alternativa. Todas as avaliações foram de caráter qualitativo, pois o déficit cognitivo e as alterações de comportamento impediram que a avaliação visual tivesse enfoque quantitativo.

2.1.2. Participantes

2.1.2.1. Grupo 1

O grupo era composto por três alunos sendo, a **Criança-alvo 1, J. e N.** A idade do grupo variava entre 11 e 14 anos no início da pesquisa. Dentre estes alunos, apenas um utilizava gestos e vocalizações ininteligíveis como forma de comunicação (Criança-alvo), os outros dois utilizavam verbalizações na maioria das vezes inteligíveis. A participação do grupo na pesquisa teve início em Outubro de 2006. Na época, freqüentavam a Instituição cinco vezes por semana (segunda à sexta-feira), no período matutino, permanecendo neste local por quatro horas.

2.1.2.1.1. Criança-alvo 1 (11 anos e 9 meses; gênero: masculino)

Uma das principais maneiras de se comunicar era por meio do toque, com o qual insistia de tal forma atenção de outra pessoa, puxando-a pelo braço ou ainda virando o seu rosto, fato que se tornava de certa forma aversiva para o interlocutor. Caracterizada como não-verbal, ainda utilizava para se comunicar: vocalizações, gestos e algumas palavras monossílabas com significado em alguns raros momentos para expressar seus desejos e sentimentos. Em sala de aula, seu comportamento era hiperativo, permanecendo com foco de atenção em uma atividade por menos de dez minutos. Apesar desse comportamento, segundo a professora, a criança participava das atividades propostas em sala de aula com o grupo;

apesar ainda de a educadora ter relatado que seu aluno comunicava o que desejava, embora nem sempre com clareza, ela afirmou que ele poderia expressar de maneira mais eficaz seus desejos e sentimentos utilizando um sistema que auxiliasse a sua comunicação. O sentimento mais difícil de ser interpretado no comportamento da criança foi relatado pela educadora como sendo o descontentamento. Durante atividades que geravam euforia e/ou estresse, a criança apresentava movimentos estereotipados de braços e pernas, balançando os mesmos de maneira desordenada.

2.1.2.1.2. Participante J. (14 anos; gênero: feminino)

Sua comunicação era feita por meio de verbalizações associadas a gestos. Iniciava e mantinha diálogos e apresentava boa compreensão de ordens simples. Durante as atividades lúdicas, manteve-se concentrada e respeitava as trocas de turno.

2.1.2.1.3. Participante N. (13 anos; gênero: feminino)

Sua comunicação era feita por meio de verbalizações e gestos, esses últimos, utilizados apenas para auxiliar a fala. Iniciava e mantinha diálogos. Apresentava boa compreensão de ordens simples e participava das atividades lúdicas mantendo sua concentração.

A seguir, apresentamos um resumo das características dos participantes da Sala 1, a partir dos dados obtidos na etapa do pré-teste:

	Part.	D.N. Idade Gênero	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva	Pragmática
SALA I	Criança alvo1	06/11/94 11a masc.	-associa objeto a sua função -imita ação motora -identifica objetos -discrimina figuras -executa tarefas -compreende ordens simples	-imita sons/palavras simples -imita verbos (com dificuldade) -descreve ação verbalmente (com dificuldade) -não inicia conversa -não produz frases com duas palavras -não produz nomes	-meios comunicativos: vocalizações (predominância), gestos e verbalizações (“oi”; “ai”) -predomínio de atos comunicativos auto-regulatórios. Usa os atos comunicativos para expressar emoções diante de objeto ou ação do interlocutor; realiza comentários -dificuldade em manter atividade de interação -hiperatividade e movimentos estereotipados (balançar as mãos)

Quadro 1 – Resumo das características dos participantes do Grupo I na fase de pré-teste

	Part.	D.N. Idade Gênero	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva	Pragmática
SALA I	J.	31/08/93 13a Fem.	-associa objeto a função -imita ação motor -identifica objetos. -discrimina figuras -executa tarefas -compreende ordens simples	-não imita sons -imita palavras simples -produz nomes e imita verbos -reproduz ação verbalmente (com dificuldade) -não inicia conversa e não forma sentenças com duas palavras	-meios comunicativos: verbalizações e gestos (apenas para auxiliar a fala) -inicia e mantém diálogo -compreende ordens simples -participa das atividades lúdicas, mantendo-se concentrado
	N.	29/09/92 14a Fem.	-associa objeto a função -imita ação motora -identifica objetos -discrimina figuras -executa tarefas -compreende ordens simples	-imita sons e palavras simples -não produz nomes. -imita verbos -reproduz ação verbalmente -inicia conversa (com dificuldade) -não é capaz de produzir frases com duas palavras	-meios comunicativos: verbalizações e gestos -compreende ordens simples -inicia e mantém diálogo; faz comentários. -participa das atividades lúdicas, mantendo-se concentrada

Quadro 1 (continuação) – Resumo das características dos participantes do Grupo I na fase de pré-teste

2.1.2.2. Grupo 2

O grupo era composto por cinco alunos sendo, a **Criança-alvo 2, R., D., L. e S.** A idade do grupo variava entre 6 e 10 anos no início da pesquisa. Dentre esses alunos, apenas um utilizava a comunicação verbal, alternando entre fala inteligível e ininteligível (**D.**), sendo que as demais crianças do grupo utilizavam gestos e vocalizações ininteligíveis como forma de comunicação. A participação do grupo na pesquisa teve início em Outubro de 2006. Na época, freqüentavam a Instituição cinco vezes por semana (segunda à sexta-feira), no período vespertino, permanecendo nesse local por quatro horas.

2.1.2.2.1. Criança Alvo 2 (10 anos e 2 meses; gênero: feminino)

Sua comunicação caracterizava-se como não-verbal, utilizando vocalizações e gestos para expressar seus desejos e sentimentos. Característica marcante da comunicação da participante eram as vocalizações com entonação durante a interação com outras pessoas. Seu grande diferencial quanto aos aspectos comunicativos dizia respeito às expressões faciais que apresentava durante o processo de interação. Em sala de aula, apresentava comportamento nem sempre cooperativo, sendo que, em diversas vezes, não participava das atividades

propostas em grupo pela professora; apesar disso, seu tempo de atenção era razoável, entre 10 e 15 minutos. A criança apresentava dificuldade em se fazer compreender.

2.1.2.2.2. Participante D. (9 anos; gênero: masculino)

Comunicava-se por meio de vocalizações e verbalizações. Possuía boa compreensão de ordens simples; mantinha diálogo, mas não era capaz de iniciá-lo. Boa interação com o grupo; participava das atividades lúdicas mantendo sua atenção.

2.1.2.2.3. Participante R. (gênero: feminino)

Comunicava-se por meio de vocalizações e gestos. Raramente emitia uma palavra com sentido. Compreendia ordens simples. Não inicia e nem mantém diálogo. Dificuldade na interação e participação de atividades lúdicas.

2.1.2.2.4. Participante L. (gênero: feminino)

Comunicava-se por meio de verbalizações, porém em sua maioria caracterizadas como ecolalias (imediatas ou mediatas da fala do outro). Boa compreensão de ordens simples. Boa interação, iniciava diálogo, mas não o mantinha.

2.1.2.2.5. Participante S. (gênero: feminino)

Comunicava-se por meio de verbalizações, sendo que sua fala era em alguns momentos ininteligível. Boa compreensão de ordens simples. Boa interação e participação durante as atividades lúdicas.

A seguir, apresentamos um resumo das características dos participantes da Sala 2, a partir dos dados obtidos na etapa do pré-teste:

	Part.	D.N. Idade Gênero	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva	Pragmática
SALA II	Criança alvo2	08/08/96 10a fem.	-associa objeto a função -imita ação motora -identifica objetos -discrimina figuras -executa tarefas -compreende ordens simples	-não imita sons -não imita palavras simples -não produz nomes -não imita verbos -não reproduz ação verbalmente -não produz frases de duas palavras	-meios comunicativos: gestos e vocalizações -atos comunicativos para expressar comentários, emoções ou chamar atenção do interlocutor -nem sempre executa as ordens simples -participa das atividades lúdicas, mantendo-se concentrado
	R.	30/03/96 10a 7m fem.	-não associa objeto a função -não imita ação motora -não identifica objetos -discrimina figuras (com dificuldade) -não executa tarefas	-não imita sons, palavras simples e verbos -não produz nomes -não descreve ação verbal -não inicia conversa -não produz frases com 2 palavras	-meios comunicativos: apenas gestos -atos comunicativos utilizados para expressar emoções e obter atenção do outro -raramente responde às perguntas -participa de atividade lúdica e compreende ordens, mas geralmente leva um tempo considerável para iniciar sua execução
	L.	04/09/98 8a 1m fem.	-associa objeto a função -imita ação motora -identifica objetos -Não discrimina figuras -executa tarefas	-imita sons e palavras simples -não produz nomes -não imita verbos -descreve ação verbal -inicia conversação -não produz frases com duas palavras	-meios comunicativos: verbalizações (predominantemente ecológica) -dificuldade em responder às perguntas da pesquisadora -participa de atividade lúdica e mantém atenção
	S.	29/10/99 6a 11m fem.	-associa objeto a sua função -não imita ação motora -identifica objetos -não discrimina figuras -executa tarefas (com dificuldade)	-não imita sons -imita palavras simples -não produz nomes -imita verbos (com dificuldade) -não descreve ação verbal -não inicia conversação -não produz frases com duas palavras	-meios comunicativos: vocalizações, gestos e verbalizações (“acabou”, “não”, “é”, “aqui”; além de fala ecológica) -compreende ordens simples -dificuldade em responder perguntas -participa das atividades lúdicas e mantém sua atenção
	D.	10/04/97 9a 6m masc.	-associa objeto a sua função -realiza imitação motora -identifica objetos -discrimina figuras -executa tarefas	-imita sons, palavras e verbos -não produz nomes -descreve ação verbal (com dificuldade) -não inicia conversação -não produz frases com duas palavras	-meios comunicativos: vocalizações e verbalizações -compreende ordens simples -mantém diálogo iniciado por outro interlocutor, mas não inicia -participa das atividades lúdicas e mantém sua atenção

Quadro 2 – Resumo das características dos participantes do Grupo II na fase de pré-teste

2.1.2.3. Grupo 3

O grupo era composto inicialmente por duas crianças, sendo a **Criança-alvo 3** e **C**. Certo período após a intervenção, fez-se necessário a inserção de mais uma criança no grupo, promovendo assim uma maior interação das outras crianças durante as atividades propostas. Essa terceira criança era **D.**, o qual fazia parte do Grupo II e, por apresentar boa capacidade interativa, foi escolhido para auxiliar nas atividades deste grupo. Dentre os participantes deste grupo, apenas **D.** utilizava comunicação verbal, sendo que as outras duas crianças comunicavam-se prioritariamente por meio de gestos. A participação do grupo na pesquisa teve início em Outubro de 2006. Na época, freqüentavam a Instituição cinco vezes por semana (segunda à sexta-feira), no período vespertino, permanecendo no local quatro horas.

2.1.2.3.1. Criança Alvo 3 (W. V. O. B.)

Sua comunicação caracterizava-se como não-verbal, utilizando vocalizações, gestos e o toque para expressar seus desejos e sentimentos. Em sala de aula, seu comportamento era, em sua maioria, tranquilo e cooperativo com professora e colegas; porém, a educadora apresentava dificuldade em compreender os desejos da criança, principalmente quando se referiam a sentimentos de cansaço, fome, saudades e raiva. Durante atividades que geravam euforia e/ou estresse, a criança apresentava movimentos estereotipados com as mãos; além disso, permanecia durante a maioria do tempo com um objeto na mão (cartão telefônico) o qual, uma vez retirado de seu alcance, gerava grande irritação ao participante.

2.1.2.3.2. Participante C. (9 anos; gênero: masculino)

Sua comunicação era realizada por meio de vocalizações (balbucio e gritos) e gestos. Não inicia e nem mantém diálogo. Suas intenções comunicativas têm por único objetivo a solicitação de objetos. Compreende ordens simples, mas nem sempre as executa. Dificuldade em participar de atividade lúdica, pois não é capaz de se manter concentrado em uma atividade.

2.1.2.3.3. Participante *D. (9 anos; gênero: masculino)

Suas características foram apresentadas quando o Grupo II foi descrito.

A seguir, apresentamos um resumo das características dos participantes da Sala 3, a partir dos dados obtidos na etapa do pré-teste:

	Part.	D.N. Idade Gênero	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva	Pragmática
SALA III	Criança alvo3	22/08/96 10a masc.	-não associa objeto a sua função -imita ação motora -identifica objetos -discrimina figuras -executa tarefas	-imita sons (com dificuldade) -não imita palavras simples -não produz nomes -não imita -não descreve ações verbais -não inicia conversa -não produz frases com duas palavras	-meios comunicativos: vocalizações (balbucio), gestos e verbalizações (“Caio” e “caiu”) -responde às perguntas da pesquisadora por meio de gestos -compreende ordens simples -participa de atividade lúdica e mantém sua concentração -movimentos estereotipados (balanceio de braços em situações de emoção) -atos comunicativos utilizados para realizar comentários e chamar atenção para si
	C.	09/01/97 9a 8m masc.	-associa objeto a sua função -não imita ação motora -identifica objetos -não discrimina entre as figuras -não executa tarefas	-não imita sons, palavras simples e verbos -não produz nomes -não descreve ações verbais -não inicia diálogo -não produz frases com 2 palavras	-meios comunicativos: vocalizações (balbucio e gritos) e gestos -atos comunicativos usados para pedir objeto (utiliza a pesquisadora para adquirir o que desejava) -não inicia e nem mantém diálogo -compreende ordens simples, mas nem sempre as executa -dificuldade para participar de atividade lúdica, não mantém concentração -dificuldade de estabelecer processo interativo; tendência ao isolamento -apresenta movimentos estereotipados (balanceio) e coloca todos os objetos na boca
	*D.	10/04/97 9a 6m masc.	(descrito no quadro 2)	(descrito no quadro 2)	(descrito no quadro 2)

Quadro 3 – Resumo das características dos participantes do Grupo III na fase de pré-teste

Ao realizar o levantamento dos prontuários de todo o grupo, verificamos o parecer da avaliação Psicológica, bem como da avaliação Auditiva. Também foi solicitado aos familiares que conduzissem os participantes para uma avaliação da acuidade visual, garantindo assim, condições de visualizarem as figuras de comunicação. Posteriormente, iniciamos o processo de avaliação das habilidades linguísticas (etapa de pré-teste).

2.1.3. Mediadoras do processo de intervenção

Foram mediadoras durante a pesquisa, a Fonoaudióloga, a Educadora e uma Estagiária de Fonoaudiologia. A função das duas primeiras mediadoras era de promover o processo de aprendizagem das crianças quanto ao uso das figuras pictográficas e pranchas de comunicação. Quanto à Estagiária, sua função era a de auxiliar a pesquisadora quanto ao manuseio da câmera filmadora e eventualmente exercer o papel da educadora caso ela não estivesse presente.

2.2. Local

Os procedimentos foram realizados nas dependências de uma Escola Especial localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Na etapa de pré-teste, na qual as crianças eram avaliadas individualmente, utilizamos a sala terapêutica do setor de fonoaudiologia da Instituição. Essa sala era composta de uma mesa, duas cadeiras, um armário e um espelho. As avaliações foram realizadas ora com criança e pesquisadora sentados nas cadeiras, tendo a mesa entre elas, ora sentados ao chão. Na maioria das avaliações, a pesquisadora tinha o auxílio de uma estagiária (estudante de Fonoaudiologia) que tinha como função operar a câmera de vídeo. Quando não contávamos com tal auxílio, utilizávamos um tripé para fixação da câmera de vídeo.

Na fase de Linha de Base e Intervenção, foram utilizadas preferencialmente as salas de aula. A disposição do mobiliário variava de acordo com cada sala sendo que na Sala I e III, as carteiras ficavam dispostas em semi-círculo e a maioria das sessões de intervenção foram realizadas com os alunos e pesquisadora sentados no chão. Na Sala II, as carteiras ficavam dispostas em fileiras, mas também com esse grupo optamos por desenvolver as atividades no chão.

Outros ambientes da Escola foram utilizados (refeitório, sala de terapia fonoaudiológica), sendo que a escolha desses locais dependia do cronograma de atividades programadas pela professora para aquele dia, priorizando o aprendizado em ambientes naturais da vida diária do grupo. As entrevistas com os pais e a capacitação com as educadoras foram realizadas no setor de fonoaudiologia da Instituição.

2.3.Materiais

- Papel cartão;
- Papel contacte;
- Sulfite A4;
- Fitas de vídeo (mini-DV);
- Velcro dupla face (cor: preta);
- Argolas de aproximadamente 2cm de diâmetro utilizadas para agrupar as mini-pranchas e formar o álbum de comunicação;
- Objetos reais, miniaturas, fotografias e figuras (representativas do vocabulário utilizadas durante a etapa de avaliação das habilidades de linguagem e durante o processo de intervenção);
- Suportes para a comunicação:
 - “pranchas de comunicação”, confeccionadas em papelão envoltas em papel sulfite branco e papel contacte, contendo pequenos pedaços de velcro colados para anexar as figuras. Cada prancha possui 11cm de largura por 8cm de altura;
 - “mini-pranchas de comunicação”, confeccionadas no mesmo material das pranchas de comunicação com a diferença de serem plastificadas. Estas mini-pranchas apresentam a possibilidade de serem encadernadas para, posteriormente, formarem um álbum de comunicação. Cada prancha possui 22cm de largura por 18cm de altura;
 - “tiras porta-frase”, confeccionadas em papelão e envoltas com papel sulfite branco e papel contacte. Cada tira possui 10cm de largura por 2cm de altura, além de uma tira de velcro dupla face de aproximadamente 7cm colada no centro da tira porta-frase.

2.4.Equipamentos

- Micro-computador;
- Impressora HP Deskjet 385S;
- Software Boardmaker with Speaking Dynamically Pro (Version 5.2.1d);

- Filmadora JVC (Mini DV – Digital Vídeo Câmera – GR-D250u), para o registro do pré-teste, pós-teste e de algumas sessões de intervenção que serão escolhidas aleatoriamente para posterior análise pelos inter-observadores;
- Plastificadora PLM 11 (marca: Menno).

2.5. Instrumentos

- **ABFW – Teste de linguagem infantil: utilizado na etapa de pré-teste e pós-teste na área da pragmática** (ANDRADE et al, 2004). O ABFW é um teste inédito, direcionado ao Português falado no Brasil, destinando-se a análise das áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Esse teste é capaz de fornecer subsídios para obtenção de dados objetivos, fundamentais para a precisão diagnóstica das desordens da linguagem; além disso, contribui de maneira significativa para o planejamento de condutas terapêuticas.

Em cada etapa, os dados são analisados de maneira qualitativa e quantitativa, a partir de parâmetros de desempenho de crianças em desenvolvimento normal de linguagem nas faixas etárias que a verificação de cada item abrange.

Nesse estudo, avaliamos a Pragmática com o objetivo de analisar as habilidades comunicativas dos participantes em ambiente de conversa espontânea, verificando como utilizam a linguagem, durante os processos comunicativos. Assim, a análise é realizada em relação ao número de atos comunicativos, emitidos durante a situação interativa proposta (número total de atos: criança e adulto; número de atos comunicativos somente da criança), além disso, consideramos as funções comunicativas usadas para expressar os atos comunicativos.

O referido teste apresenta protocolos de registro, elaborados de maneira ilustrativa, permitindo ao pesquisador registrar os dados relevantes, além de dados complementares provenientes do processo de avaliação (Anexo A). A autoras desse teste propõem a análise de uma situação interativa de 30 minutos. No entanto, por se tratar de crianças anteriormente atendidas pela pesquisadora, o estudo aqui descrito analisou apenas 10 dos 30 minutos de interação. As atividades propostas nos dois momentos de avaliação, pré e pós-teste, foram elaboradas de maneira que tivessem estratégias semelhantes. Contudo, elas sofreram algumas variações uma vez que as situações se desenvolviam de acordo com o contexto em que ocorria a avaliação.

- ***Ready, Set, Go – Talk to Me – Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva*** (HOSTMEYER; MACDONALDS, 1975) Constitui uma série de programas de treinamento, que tem o objetivo de estabelecer habilidades pré-lingüísticas e a comunicação verbal inicial em indivíduos que já tenham desenvolvido socialmente a linguagem funcional. O programa foi desenvolvido e testado com mais de 200 pessoas com atraso no desenvolvimento de um a trinta anos. As populações para as quais os programas foram designados incluem indivíduos com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual de variadas etiologias, autismo e atraso na linguagem sem etiologia específica.

Apesar do programa de treinamento ter sido escrito para que os pais possam utilizá-los, eles também podem ser planejados para programas de fala e linguagem e educadores especiais. Assim, o objetivo desse programa é estabelecer todas as pessoas significantes no ambiente da criança como treinadores diretos e consistentes da linguagem. Por meio desse programa, realizamos a avaliação das habilidades comunicativas, quanto aos aspectos verbais e não-verbais da comunicação da criança:

Seção Não-Verbal: nesta seção, são avaliados aspectos da linguagem receptiva. Por meio de algumas atividades, como, por exemplo, oferecer um objeto para a criança e observar qual seria sua reação, ou ainda, solicitar que a criança repita alguns movimentos que a examinadora fizer. Dessa forma, são avaliados: brinquedo/objeto funcional; motor – imitação; identificação de Objetos; identificação de figuras; execução de tarefas.

Seção Verbal: nessa segunda seção, avaliamos os aspectos da linguagem expressiva. Também utilizando atividades pré-elaboradas, a examinadora solicita que a criança imite alguns sons e palavras, além de responder perguntas sobre ações realizadas pela examinadora. Os itens avaliados são: imitação de Sons; imitação de palavras simples; produção de nomes; imitação de verbos; ação verbal; iniciando conversação; produção de frases com duas palavras.

Para cada um dos sub-itens das sessões (não-verbal e verbal), o indivíduo deverá obter acima de quatro acertos num total de seis situações previamente estruturadas para que seja considerado apto naquele subitem avaliado (Anexo B).

A utilização de dois instrumentos na etapa de pré-teste fez-se necessária uma vez que o Teste de Linguagem Infantil ABFW (2004), sub-teste Pragmática avalia uma

situação interacional livre, identificando todas as formas de comunicação utilizadas pela criança. No Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, situações estruturadas são propostas e a maneira como a criança recebe as informações do interlocutor e como ela expressa desejos e sentimentos é medida dentro deste contexto. Dessa forma, algumas situações que poderiam não ocorrer durante uma avaliação mais direcionada, como é o caso do segundo teste citado, pode vir a ocorrer numa situação de atividade lúdica livre, sendo muitas vezes esses aspectos o principal foco de mudança da comunicação da criança após a introdução do sistema de comunicação.

- **Folhas de registro:**

Em cada folha, na parte superior, há um espaço no qual são anotados: o nome do participante, o tipo da sessão (linha de base ou intervenção) e o número da sessão. A seguir, a folha foi dividida em três colunas, as quais continham as seguintes informações: “Nome da Figura”. No eixo X, foram numeradas as possibilidades de tentativas de apresentação do objeto (1 a 20). No outro eixo, anotava-se o grau de independência por parte da criança em executar cada tentativa (0 – sem êxito; 1 – auxílio físico; 2 – auxílio verbal; 3 – independência). Ao final da atividade, em que se treinou determinada figura, na célula “pontos”, era registrado o total de pontos obtidos (em grau de competência e porcentagem) de acordo com o número de oportunidades oferecidas ao participante. No quadro “Obs”, eram anotados aspectos da comunicação pertinentes ao treino. No final das três tiras contidas na folha de registro, havia um espaço para anotar o total de pontos obtidos naquele dia de treino, total de tentativas e totais de pontos expressos em porcentagem (Anexo C).

2.6.Procedimentos Preliminares

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa junto à UFSCar (CAAE – 0156.0.135.000-06), o qual obteve parecer favorável (Anexo D).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi feito o primeiro contato com o Presidente da Escola Especial, via telefone, agendando um horário para que a pesquisadora pudesse comparecer à Instituição e assim apresentar sua proposta. Marcado o encontro, a

pesquisadora apresentou seus objetivos em relação à pesquisa e forneceu uma cópia do projeto para que os demais membros da Instituição, caso se interessassem, tomassem conhecimento do estudo. De acordo com a proposta de trabalho, foi solicitado ao Presidente da Instituição que assinasse o Termo de Autorização para Execução de Pesquisa (Anexo E), permitindo, assim, a execução do estudo nas dependências da Instituição.

A seleção dos participantes do estudo foi realizada a partir dos critérios de seleção pré-estabelecidos pela pesquisadora. Concluído essa etapa, foi enviado um bilhete aos pais/responsáveis das crianças, solicitando que os mesmos comparecessem à Instituição para tomarem conhecimento sobre os objetivos do estudo, bem como assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (Anexo F), permitindo assim a inclusão de seus filhos no referido estudo.

Foi estabelecido contato também com as educadoras dos participantes. Inicialmente informou-se que os alunos daquela sala de aula passariam por um processo de intervenção, parte de uma pesquisa de mestrado. A partir daí, as professoras passaram por um processo de capacitação, em que a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa, seus objetivos, resultados esperados e apresentação do material terapêutico que seria utilizado com as crianças. Com o intuito de verificar a eficácia do conteúdo apresentado, a pesquisadora aplicou um pré e pós-teste (Anexo G). Composto por perguntas abertas e fechadas, o questionário trazia questões referentes às técnicas que seriam utilizadas no processo de intervenção.

Outro aspecto importante investigado diz respeito à rotina de cada sala de aula do estudo. Para obter tais dados, foi solicitado que as professoras preenchessem uma ficha que continha os dias da semana e um espaço a sua frente para descreverem quais eram as atividades pré-estabelecidas para cada dia da semana (Anexo H).

Além dos procedimentos acima citados, cada participante da pesquisa foi submetido a uma avaliação das habilidades de linguagem que consistia no Pré-teste da pesquisa, ou seja, foi realizada uma avaliação das habilidades lingüísticas da criança antes que ela fosse submetida ao tratamento. Foram utilizados dois protocolos: Teste de Linguagem Infantil ABFW (ANDRADE et al, 2004) e Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva (HOSTMEYER; MACDONALDS, 1975).

2.7. Programa de Intervenção

Sistema de CAA: foi utilizado o Sistema *PCS – Picture Communication Symbols* (JOHNSON, 2005) – versão em software (*Boardmaker*) – com cerca de 3000 figuras icônicas, por meio do qual é possível montar pranchas de comunicação ou utilizar apenas as figuras individualmente, podendo expressar diversas palavras em situações de atividades de vida diária e prática.

Sistema de Intercâmbio de Figuras de Comunicação (PECS-Adaptado), proposto por Bondy & Frost (1998) e posteriormente adaptado por Walter (2000); foi utilizado em conjunto com o sistema de figuras do PCS, uma vez que se trata de um manual de treinamento de Comunicação Alternativa/Ampliada criado para crianças com dificuldades na comunicação.

A seguir destacamos as etapas da pesquisa, desde a submissão ao Comitê de Ética até o momento do início do processo de intervenção:

PASSOS	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS/ANEXOS
1. Submissão ao Comitê de Ética	<ul style="list-style-type: none"> Obter aprovação ética dos procedimentos empregados 	<ul style="list-style-type: none"> Anexo D
2. Reunião com Presidente da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar proposta da pesquisa e obter aprovação para o seu desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> Termo de Autorização para Execução de Pesquisa (Anexo E)
3. Seleção dos Participantes	<ul style="list-style-type: none"> Selecionar três grupos de alunos da Escola Especial, sendo que em cada grupo deveria haver ao menos um indivíduo não-falante 	<ul style="list-style-type: none"> Dados obtidos por meio de observação do ambiente em que as crianças estavam inseridas.
4. Reunião com Pais/Responsáveis dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar proposta da pesquisa e obter aprovação para o seu desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (Anexo F).
5. Reunião com as Educadoras da Instituição que trabalhavam diretamente com os três grupos da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a proposta de trabalho e capacitar as Educadoras quanto ao Sistema de CAA utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula preparada em Slide Show, texto impresso com o conteúdo da aula e questionário pré e pós capacitação (Anexo G).
6. Avaliação dos participantes da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar as habilidades de linguagem de cada participante 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Somativa: <ol style="list-style-type: none"> ABFW (pragmática) (Anexo A). Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva (Anexo B). Avaliação Formativa: <ol style="list-style-type: none"> Folha de registro da pesquisa (Anexo C).
7. Diário de Campo para Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> Obter informações relevantes sobre a rotina da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Diário de Campo – Anotações das Atividades Desenvolvidas durante a Semana (Anexo H).
8. Linha de Base	<ul style="list-style-type: none"> Verificar as habilidades dos participantes quanto ao uso de figuras pictográficas como alternativa de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> Figuras pictográficas, objetos do interesse da criança e folha de registro (Anexo I, J, K)
9. Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a comunicação da criança 	<ul style="list-style-type: none"> PCS – Picture Communication Symbols PECS-adaptado.

Quadro 4 - Resumo das etapas de desenvolvimento da pesquisa

2.8.Procedimentos experimentais

Esse estudo consta das seguintes etapas: linha de base (realizada por meio de testes de sondagem idênticos ao usado nas provas de intervenção) e a intervenção (realizada por meio do programa de CAA), tendo início no momento em que houvesse a estabilização da linha de base, ou seja, após dez tentativas ou três dias consecutivos de linha de base, o sujeito não apresentar diferenças significativas em suas respostas. Os registros foram realizados durante o processo de intervenção, por meio das folhas de registro, bem como pelas filmagens, que ilustraram as fases de treino. A filmagem também foi utilizada para que posteriormente os juízes pudessem assisti-las e combiná-las, para a realização do índice de fidedignidade.

O processo de intervenção foi baseado nos estudos de Paula e Nunes (2003); Bertrán e Basil (2003); Walter (2000); Piza (2002) e divide-se nas etapas: **Linha de Base** (verificar quais são as habilidades da criança quanto ao uso de figuras pictográficas como alternativa de comunicação) e **Intervenção em Grupo**, (técnica do mando-modelo e espera estruturada): com o objetivo de promover a comunicação do participante-alvo com seus pares no seu ambiente natural. As sessões foram realizadas três vezes na semana e cada uma teve a duração média de 30 minutos. Foram oferecidas no mínimo dez oportunidades de cada figura para realizar a troca com o objeto. Durante a intervenção, a professora auxiliava a pesquisadora a manter a estrutura da atividade, desenvolvendo atividades individuais com aqueles alunos que, por algum motivo, não tinham condições de participar da atividade em grupo. Nesses casos, geralmente a professora realizava a mesma atividade que era desenvolvida no grupo, mas de maneira individual com aquele aluno em especial.

Linha de Base: a pesquisadora apresentava brinquedo/objeto do cotidiano do participante, além da figura pictográfica correspondente. Esperava-se o pedido do participante sem que a pesquisadora apresentasse qualquer dica (verbal ou gestual); assim, nenhum tipo de ajuda era oferecido nesta etapa. A resposta em relação à maneira como o participante efetuou seus pedidos, além de sua relação com a figura posicionada à sua frente, foi observada e registrada. A estabilização da Linha de Base ocorreu após a verificação da porcentagem de acerto do pedido efetuado por cada participante, em três sessões consecutivas.

Intervenção em Grupo: dividida em cinco subfases adaptadas do PECS (WALTER, 2000), a intervenção teve como objetivo aprimorar a comunicação da criança

com seus pares. A mudança de uma fase para a subsequente dependia da capacidade das crianças-alvo em obter, na média das últimas 5 sessões, resultado maior ou igual a 85% nas solicitações ou um percentual de acertos de 100% em 3 sessões consecutivas. Apesar das fases de intervenção terem sido aplicadas a todas as crianças dos grupos, apenas as crianças-alvo eram consideradas quanto ao critério de mudança de fase. Sendo assim, os demais participantes mudavam de fase toda vez que o critério era atingido pela criança-alvo da sala. Conforme a necessidade foi utilizada as Técnicas do Mando-Modelo e Espera Estruturada.

Fase 1 – Aprendendo a Fazer a Troca. **Objetivo:** 1. desenvolver a atenção conjunta; 2. capacitar o participante a realizar a associação entre figura pictográfica e objeto; 3. desenvolver a troca de turno e jogo compartilhado. **Procedimento:** era oferecida a cada criança (Criança-alvo e às demais do grupo) uma figura pictográfica representativa de um objeto apresentado em seu campo visual, porém longe do alcance tátil. A pesquisadora então dizia: “Me peça o que você quer”. Cada criança deveria pegar a figura representativa e entregá-la a pesquisadora, obtendo como reforçador positivo, o objeto desejado. Nessa fase, inicialmente uma outra pessoa poderia fornecer o auxílio físico para que a criança fosse capaz de entregar a figura. Caso a figura não fosse apontada, caberia à pesquisadora apontá-la, verbalizar seu nome e reforçar: “Me peça o que você quer que eu te dou” (colocando a figura na mão da criança e fazendo o gesto como se essa a entregasse para a pesquisadora, simulando a seguir a entrega do objeto desejado – Técnica do Mando-Modelo). Também era reforçado o fato de que, quando um colega estivesse entregando a figura à pesquisadora, as outras crianças deveriam aguardar o momento oportuno para fazer suas solicitações, de modo a não interromper o “diálogo” que estaria ocorrendo entre seu colega e a pesquisadora. **Materiais:** objetos e figuras pictográficas.

Fase 2 – Aumentar a Espontaneidade. **Objetivos:** 1. introduzir a utilização da prancha de comunicação durante as interações; 2. oferecer condições para que a criança fizesse o pedido de maneira independente; 3. desenvolver a troca de turno e jogo compartilhado. **Procedimento:** as crianças deveriam chamar a atenção do interlocutor para poder se comunicarem, apontando para a figura desejada e demonstrando o interesse. Assim, com a figura fixada na prancha de comunicação, cada criança deveria destacá-la e entregá-la ao interlocutor, demonstrando seu desejo. Após obter o item solicitado, a figura deveria ser fixada novamente na prancha, sendo que isso deveria ser feito preferencialmente pela criança.

Fase 3ª – Discriminação e Reconhecimento das Figuras. **Objetivo: 1.** discriminar e reconhecer visualmente entre duas figuras; 2. desenvolver a troca de turno e

jogo compartilhado. **Procedimento:** a pesquisadora apresentava duas figuras (8 x 8cm), sendo uma de muito interesse e a outra irrelevante. Cada criança deveria discriminar entre as figuras e escolher aquela de sua preferência, entregando-a para a pesquisadora como forma de obter o objeto desejado. Após obterem o item desejado, deveriam fixar a figura novamente na prancha, sendo que isso deveria ser feito preferencialmente pela criança. A posição das figuras na prancha eram propositalmente trocadas afim de que a criança de fato realizasse a discriminação e reconhecimento.

Fase 3b – Redução do Tamanho das Figuras. **Objetivo:** 1. discriminar e reconhecer visualmente entre duas figuras de tamanho reduzido; 2. desenvolver a troca de turno e jogo compartilhado. **Procedimento:** duas figuras, com tamanho reduzido para 2,5 x 2,5 cm, eram posicionadas à frente de cada criança sendo que elas deveriam discriminar entre as duas escolhendo aquela de seu interesse e entregando-a para a pesquisadora. Após obter o item, deveriam retornar a figura para a prancha. Assim como na etapa anterior, a posição das figuras na prancha era constantemente alternada para verificar se a criança realmente estava visualizando e discriminando as figuras.

Fase 4 – Formar Sentenças. **Objetivo:** 1. promover a utilização de uma tira porta-frase durante as interações para expressar desejos e sentimentos; 2. trabalhar os aspectos de sintaxe por meio da utilização da figura-frase (eu quero); 3. desenvolver a troca de turno e jogo compartilhado. **Procedimentos:** inicialmente a pesquisadora perguntava à cada criança: “O que você quer?” em seguida, explicava como deveria procurar a figura na prancha (que agora continha em média três objetos representados) e como deveria combiná-la na “tira porta-frase”, na qual já havia a figura-frase “Eu quero”. Era enfatizada a ordem correta da apresentação das figuras, ou seja, a criança deveria fixar a figura escolhida do lado esquerdo da figura-frase. Por fim, a criança entregava à pesquisadora a tira porta-frase expressando aquilo que desejava. Após obterem o item, deveriam pedir a tira porta-frase à pesquisadora, destacar a figura representativa do objeto desejado e combiná-la na prancha. Com algumas crianças, optamos por aumentar o grau de dificuldade desta fase fazendo com que a ela selecionasse na prancha além do objeto desejado, a figura frase que deveria combiná-lo.

Fase 5 – Aumentar o Vocabulário. **Objetivo:** 1. introduzir a utilização do álbum de comunicação; 2. ensinar a criança a realizar buscas em seu álbum de comunicação; 3. oferecer condições para que a criança mantenha um diálogo simples por meio das figuras usando seu álbum de comunicação; 4. apresentação de novas figuras; 5. introdução de novas figuras-frase; 6. desenvolver a troca de turno e jogo compartilhado. **Procedimento:** a prancha

de comunicação foi substituída por um álbum, contendo mais figuras e possibilitando a ampliação da comunicação da criança. Assim, quando as crianças desejavam solicitar algo ou expressar sentimentos, elas deveriam procurar a figura em seu álbum e combiná-la com a figura-frase correspondente, fixando-as na tira porta-frase (na ordem correta) e entregando ao interlocutor. Após comunicar-se deveriam retirar as figuras da tira porta-frase, retornando-as ao álbum de comunicação.

Em todas as fases, as intervenções foram realizadas partindo do princípio do Ensino Naturalístico, em que o meio no qual as crianças estão inseridas é utilizado de pano de fundo para as atividades comunicativas. É importante destacar que a educadora participou da maioria das sessões; contudo, na maioria delas desenvolvia a mesma atividade que a pesquisadora paralelamente com outras crianças da sala que por apresentarem importantes alterações de comportamento não fizeram parte da pesquisa diretamente.

2.9.Procedimento de análise dos dados

A coleta de dados ocorreu no período de Agosto à Dezembro de 2006 e de Fevereiro à Dezembro de 2007. Os dados analisados consideraram:

1. Desempenho dos participantes em cada sessão de cada fase da intervenção em porcentagens. O cálculo foi realizado verificando a porcentagem do total de pontos obtidos para cada sessão em relação ao número de oportunidades que surgiram durante a mesma. Os dados foram transformados em gráficos, os quais apresentaram o desempenho de cada participante em cada fase do processo da pesquisa (Linha de Base e etapas da Intervenção). Para definir a pontuação foram utilizados os seguintes critérios:

Quadro 5 - Critério de pontuação dos diferentes níveis de apoio e independência do participante na utilização da Comunicação Alternativa/Ampliada durante o processo de intervenção

Zero (0) – Sem êxito	Quando P não utiliza o sistema de Comunicação Alternativa para obter objetos desejados; quando retira ou tenta retirar das mãos das pessoas objetos desejados.
Um (1) – Auxílio Físico	Quando é necessário ajudar fisicamente o P para que ele obtenha o que deseja (tocando em seu braço ou mesmo dirigindo-o até a figura de comunicação).
Dois (2) – Auxílio Verbal	Quando é necessário ajudar verbalmente o P para que ele obtenha o que deseja (oferecendo dicas verbais ou questionando o P sobre o que ele deseja obter). Ex.: “P, me peça o que você quer!”, “Como você deve fazer para pedir?”.
Três (3) – Independência	Quando é necessário qualquer tipo de auxílio, seja físico ou verbal, para que o P obtenha o objeto utilizando a figura como forma de comunicação.

2. Desempenho dos participantes em cada sessão de cada fase da intervenção por meio de análise qualitativa. A pesquisadora utilizou as anotações do Diário de Campo (Anexos I, J, K), registrado durante as sessões para detectar as possíveis mudanças no comportamento comunicativo dos participantes. Foram estabelecidos alguns aspectos importantes para serem analisados durante as sessões de intervenção: emissão de sons, sílabas, palavras e frases com intenção comunicativa; aumento do vocabulário expressivo; cumprimento de ordens simples e atendimento ao nome; iniciativa para solicitar algo desejado; diminuição ou substituição de comportamentos inadequados por condutas apropriadas e de fácil compreensão pela maioria das pessoas.

3. Análise do número de tentativas realizadas pelos participantes necessárias para atingir o critério de mudança de fase.

4. Análise qualitativa e quantitativa das mudanças ocorridas no comportamento lingüístico de cada participante. Por meio da comparação entre os resultados do pré-teste e pós-teste em que utilizamos o Teste de Linguagem Infantil ABFW (ANDRADE et al, 2004) para coletar dados referentes à pragmática de cada participante. A análise desta etapa considerou os seguintes aspectos:

- a) Atos Comunicativos: têm início no momento em que a interação adulto-criança, criança-adulto ou criança-objeto é iniciada. Seu término ocorre quando o foco de atenção da criança muda ou há uma troca de turno.
- b) Meio Comunicativo: podem ser verbais (os que envolvem ao menos 75% dos fonemas da língua); vocais (todas as outras emissões); gestuais (envolvem movimentos corporais e faciais).
- c) Funções Comunicativas: pedido de objeto; pedido de ação; pedido de rotina social; pedido de consentimento; pedido de informação; protesto; reconhecimento do outro; exibição; comentário; auto-regulatório; nomeação; performativo; exclamativo; reativos; não-focalizada; jogo; exploratória; narrativa; expressão de protesto; jogo compartilhado.

2.10. Índice de fidedignidade do estudo

Por meio da avaliação inter-observadores nas sessões de cada fase experimental, escolhidas aleatoriamente (através de sorteio), selecionamos 25% das sessões de cada fase. Essa avaliação foi realizada por 1 observador graduado em Fonoaudiologia. Para

o treino do observador, a pesquisadora utilizou algumas sessões aleatórias (uma de cada fase) para exemplificar quais seriam os objetivos de cada fase de intervenção e qual deveria ser a resposta do participante.

A concordância entre os observadores foi analisada pela técnica ponto a ponto, na qual se verifica a pontuação das observações em cada uma das tentativas, da figura apresentada durante a sessão. O cálculo do índice de fidedignidade, realizado para todas as figuras treinadas, terá como resultado o número de concordâncias dividido pelo número de concordâncias somado ao de discordância, e multiplicando o resultado por 100 (HERSEN e BARLOW, 1982).

Quadro 6 – Esquema do cálculo do índice de fidedignidade

$$IF = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Foram considerados fidedignos os dados com, no mínimo, 75% de concordância. Abaixo apresentamos a análise dos dados.

2.10.1.Índice de Fidedignidade da Sala 1

A porcentagem média do índice de fidedignidade dos registros relativos a Criança-alvo 1 foi de 75%, como demonstrado na tabela:

Tabela 1 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança-alvo 1

Criança-alvo1 Etapas	Linha de Base		Fase 1		Fase 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5	
	Nº sessões analisadas	2/6		2/7		1/3	1/5	1/3	2/6		2/6
Pesquisadora	0	17	55	83	100	87	100	88	71	87	100
Juiz	0	0	84	90	100	97	95	100	57	95	73
IF (índice de fidedignidade)	100	100	16	57	100	75	86	80	50	86	73
Média Total = 75%											

Para a criança **J.**, a porcentagem média foi de 79%, como demonstra a Tabela

2:

Tabela 2 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança J

J. Etapas	Linha de Base		Fase 1		Fase 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5	
Nº sessões analisadas	2/6		2/7		1/3	1/5	1/3	2/6		2/6	
Pesquisadora	0	0	79	*	94	67	*	100	75	81	*
Juiz	0	0	70	*	87	89	*	100	75	71	*
IF (índice de fidedignidade)	100	100	33	*	85	50	*	100	100	62	*
Média Total = 79%											

*Sessões em que a criança não estava presente.

Para a criança **N.**, a porcentagem média foi de 75%, como demonstra a Tabela

3:

Tabela 3 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança N

N. Etapas	Linha de Base		Fase 1		Fase 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5	
Nº sessões analisadas	2/6		2/7		1/3	1/5	1/3	2/6		2/6	
Pesquisadora	0	0	67	83	*	100	100	76	83	78	*
Juiz	0	0	75	100	*	100	100	70	100	92	*
IF (índice de fidedignidade)	100	100	75	50	*	67	100	71	50	67	*
Média Total = 75%											

*Sessões em que a criança não estava presente.

Assim, a média do índice de fidedignidade para o grupo da Sala 1 foi de 76%.

2.10.2. Índice de Fidedignidade da Sala 2

A porcentagem média do índice de fidedignidade dos registros relativos a Criança-alvo 2 foi de 91%, como demonstrado na Tabela 4:

Tabela 4 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança Alvo 2

Criança-alvo2 Etapas	Linha de Base		Etapa 1			Etapa 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5
	Nº sessões analisadas	2/9		3/12			1/3	1/5	1/5	2/7	
Pesquisadora	0	0	37	54	100	100	90	100	43	100	94
Juiz	0	0	46	71	94	100	90	100	67	96	94
IF (índice de fidedignidade)	100	100	87	75	83	100	100	100	83	87	89
Média Total = 91%											

Para a criança **R.**, a porcentagem média foi de 91%, para a criança **S.** foi de 91%, para **L.** 87% e **D.** 92%, como demonstram as Tabelas 5, 6, 7 e 8:

Tabela 5 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança R

R. Etapas	Linha de Base		Etapa 1			Etapa 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5
	Nº sessões analisadas	2/9		3/12			1/3	1/5	1/5	2/7	
Pesquisadora	0	0	*	*	*	*	100	*	*	67	57
Juiz	0	0	*	*	*	*	89	*	*	67	43
IF (índice de fidedignidade)	100	100	*	*	*	*	67	*	*	100	86
Média Total = 91%											

*Sessões em que a criança não estava presente.

Tabela 6 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança S

S. Etapas	Linha de Base		Etapa 1			Etapa 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5
	Nº sessões analisadas	2/9		3/12			1/3	1/5	1/5	2/7	
Pesquisadora	0	0	44	83	83	40	22	100	*	*	58
Juiz	0	0	28	83	83	53	22	100	*	*	58
IF (índice de fidedignidade)	100	100	67	100	100	80	100	100	*	*	100
Média Total = 94%											

*Sessões em que a criança não estava presente.

Tabela 7 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança L

L. Etapas	Linha de Base		Etapa 1			Etapa 2	Fase 3a	Fase 3b	Fase 4		Fase 5
	Nº sessões analisadas	2/9		3/12			1/3	1/5	1/5	2/7	
Pesquisadora	0	0	*	67	100	*	*	55	24	67	*
Juiz	0	0	*	67	100			27	33	75	*
IF (índice de fidedignidade)	100	100	*	100	100	*	*	50	86	75	*
Média Total = 87%											

*Sessões em que a criança não estava presente.

Tabela 8 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da criança D

D. Etapas	Linha de Base		Etapa 1				Etapa 2			Fase 3a		Fase 3b		Fase 4		Fase 5
	Nº sessões analisadas	2/9		3/12				1/3			1/5		1/5		2/7	
Pesquisadora	0	0	*	89	100	*	*	100	81	100	*					
Juiz	0	0	*	100	100	*	*	100	100	100	*					
IF (índice de fidedignidade)	100	100	*	67	100	*	*	100	75	100	*					
Média Total = 92%																

*Sessões em que a criança não estava presente.

Assim, a média do índice de fidedignidade para o grupo da Sala 2 foi de 91%.

2.10.3.Índice de Fidedignidade da Sala 3

A porcentagem média do índice de fidedignidade dos registros relativos a Criança-alvo 3 foi de 86% e para a criança C., 85% como demonstram as Tabelas 9 e 10, respectivamente:

Tabela 9 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção da Criança Alvo 3

Criança-alvo3 Etapas	Linha de Base	Etapa 1				Etapa 2			Fase 3a	Fase 3b			Fase 4		Fase 5
		Nº sessões analisadas	1/4	4/17				3/10			1/5	3/13			2/7
Pesquisadora	0	41	54	82	74	89	90	97	78	60	95	78	67	72	67
Juiz	0	41	49	76	67	89	90	94	63	69	95	78	70	72	67
IF (índice de fidedignidade)	100	85	81	82	76	100	100	91	76	73	86	100	70	77	100
Média Total = 86%															

Tabela 10 - Concordância entre a pesquisadora e juiz durante as sessões de linha de base e intervenção de C

C. Etapas	Linha de Base	Etapa 1				Etapa 2			Fase 3a	Fase 3b			Fase 4		Fase 5
		Nº sessões analisadas	1/4	4/17				3/10			1/5	3/13			2/7
Pesquisadora	0	30	29	27	52	64	67	*	67	*	*	22	*	*	*
Juiz	0	22	29	40	43	72	67	*	67	*	*	22	*	*	*
IF (índice de fidedignidade)	100	78	83	50	71	83	100	*	100	*	*	100	*	*	*
Média Total = 85%															

*Sessões em que a criança não estava presente.

Assim, a média do índice de fidedignidade para o grupo da Sala 3 foi de 85%.

A seguir, apresentamos as médias de cada grupo:

Tabela 11 - Índice de Fidedignidade das Salas 1, 2 e 3

Salas	Sala 1			Sala 2					Sala 3	
	Criança-alvo1	J.	N.	Criança-alvo2	R.	S.	L.	D.	Criança-alvo3	C.
Média/Criança	75%	79%	75%	91%	91%	94%	87%	92%	86%	85%
Média/Grupo	76%			91%					85%	

Os resultados descritos na tabela 11 demonstram uma considerável diferença em relação às médias dos grupos. O fato da Sala 1 apresentar um índice de fidedignidade de 76% pode ser explicado pelo fato da presença de crianças verbais nesta sala. No momento da análise, para o juiz, a comunicação verbal dessas crianças recebia uma atenção muito maior do que sua comunicação utilizando as fichas de comunicação. Sendo assim, mesmo que a criança verbal utilizasse os dois recursos de comunicação, o juiz tendia a considerar que a criança não havia usado o recurso analisado em questão, ou seja, as figuras pictográficas. Essa mesma situação pode ser observada na Sala 2, no caso da Criança L., que apresentava comunicação verbal (Tabela 7). Nesse caso, o índice de fidedignidade foi menor quando comparado com as demais crianças da sala. Nas outras salas, a maioria das crianças eram não verbais, fato este que facilitou a análise e permeou melhores índices de fidedignidade.

2.11. Resultados

Foi empregado um delineamento experimental de Linha de Base Múltipla cruzando com sujeitos. Nesse tipo de delineamento, a intervenção é aplicada de maneira seqüencial em, no mínimo, três indivíduos que apresentam o mesmo comportamento alvo sob condições experimentais similares. Ao iniciar o estudo, o pesquisador verifica a frequência de um determinado comportamento emitido por cada um dos sujeitos em condições de linha de base até que se verifique a estabilidade dos dados em tendência e nível (no caso desta pesquisa, o comportamento seria a utilização ao não das figuras pictográficas como forma de se comunicar) (ALMEIDA, 2006).

Quando tais dados se estabilizam, a intervenção é aplicada à primeira linha de base da série. Espera-se que essa intervenção coincida com uma mudança abrupta no comportamento estudado da primeira linha de base da série. Quando o critério de desempenho estabelecido for atingido, deve-se introduzir a intervenção na segunda linha de base da série. Novamente espera-se que uma segunda mudança abrupta seja demonstrada no comportamento sob intervenção, enquanto que os comportamentos que estão ainda sob as condições de linha de base permaneçam imutáveis. Esse processo é repetido no terceiro comportamento e, assim por diante até que a intervenção seja aplicada a cada um deles (ALMEIDA, 2006).

Com a utilização de tal delineamento espera-se que ao iniciar o processo de intervenção, ocorra uma mudança no comportamento do indivíduo uma vez que a partir desta etapa ele inicia o processo de aprendizagem em relação a utilização das figuras pictográficas de comunicação.

O presente estudo tem por objetivo planejar, aplicar e avaliar os efeitos de um programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa/Ampliada em grupo dentro de uma abordagem naturalística em uma Escola Especial em crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual e problemas de comunicação.

As Sessões de Linha de Base e Intervenção foram realizadas durante um período de aproximadamente 18 meses. Na figura a seguir, estão destacados o número de sessões destinadas para cada etapa de intervenção utilizada pelos três diferentes grupos do estudo.

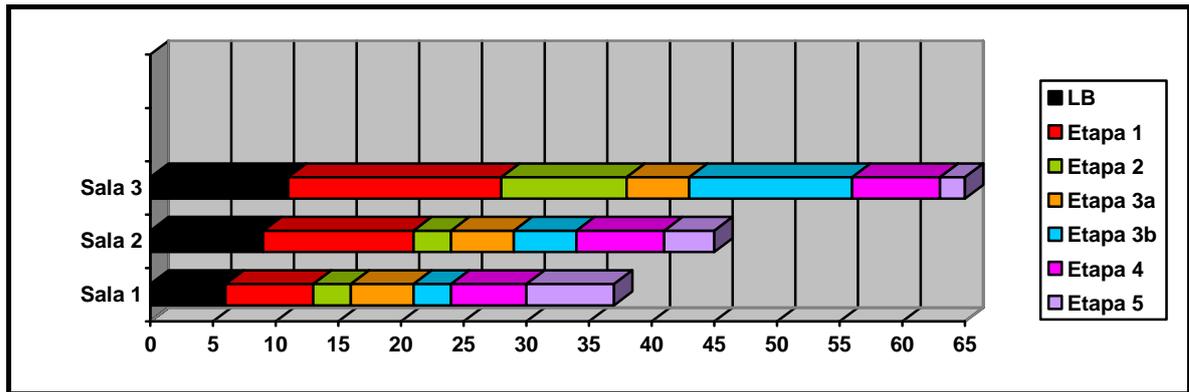


Figura 2 - Distribuição do número de sessões destinadas para cada etapa do processo de intervenção

A partir da análise da figura acima, verifica-se que os participantes das Salas 1 e 2, necessitaram de número de sessões semelhantes em cada etapa da intervenção. O mesmo não pôde ser observado na análise dos dados da Sala 3. Nesse caso, foi necessário praticamente o dobro de sessões, na etapa 2, quando comparado à Sala 1, para atingir o critério de início da etapa seguinte do processo de intervenção. Tal fato justifica-se por fatores do grupo em que a Criança-alvo estava inserida; comportamentos agressivos e que causavam distração foram verificados por uma outra criança do grupo, o que causou desatenção na criança-alvo. A descrição detalhada destas sessões em que estes comportamentos ocorreram foram detalhadas nos anexos I, J e K. A seguir, descrevemos os dados referentes às etapas de intervenção de cada grupo participante da pesquisa:

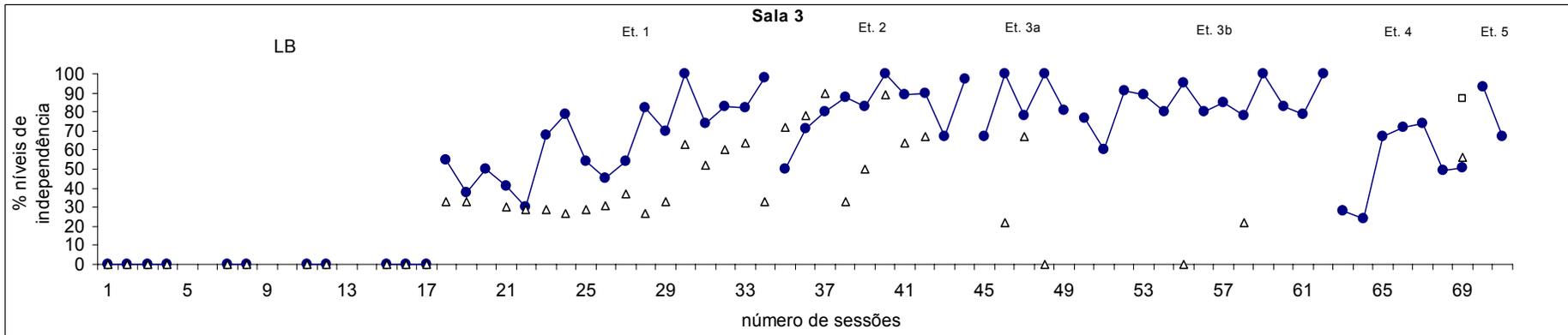
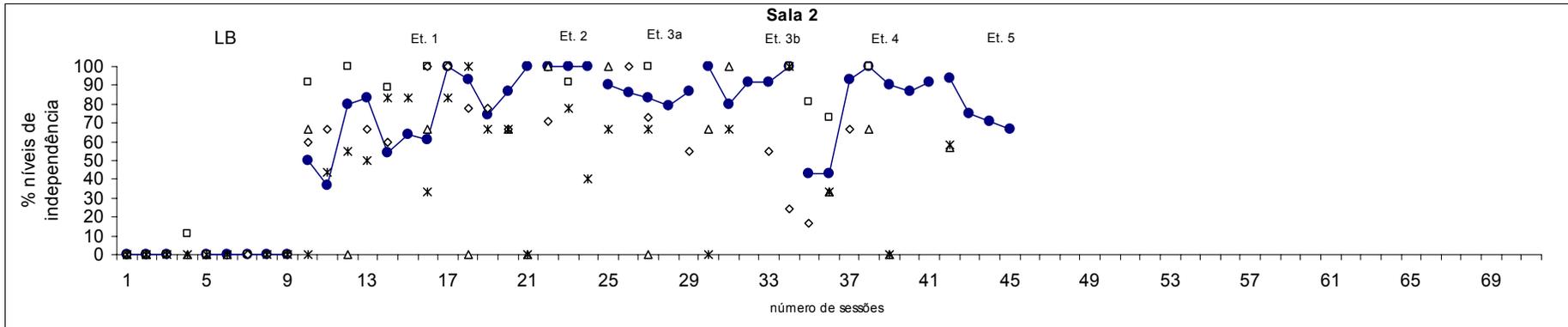
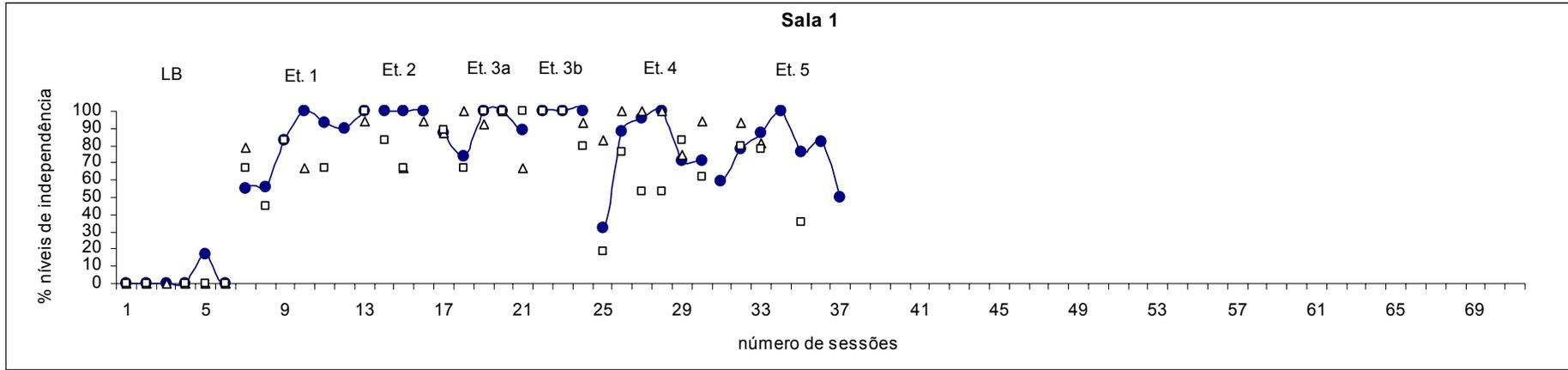


Figura 3 – Valores referentes as etapas de intervenção realizadas com as Salas 1, 2 e 3

Legenda:
 Sala 1: □ N. Δ J.
 Sala 2: □ D. Δ R. ◇ L. * S.
 Sala 3: Δ C.

Desempenho dos Grupos

Pelos dados da Figura 3, é possível observar que o processo de intervenção de fato atingiu o principal objetivo, uma vez que promoveu a comunicação dos participantes da pesquisa por meio da utilização das figuras do PCS como recurso comunicativo.

A variação do número de sessões de linha de base, quando comparamos os três grupos da pesquisa é algo previsto no tipo de delineamento empregado. As variações do número de sessões destinadas a cada etapa demonstra as dificuldades e peculiaridades de cada grupo. Isso nos leva a crer que, apesar da metodologia empregada ter sido a mesma para cada grupo, as reações frente à exposição aos recursos de comunicação bem como o aprendizado de como utilizá-los variou entre os grupos e também entre os participantes de um mesmo grupo (vide Anexos L à R).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à forma de comunicação utilizada pelos participantes. Nas salas em que havia crianças com comunicação verbal, no caso as Salas 1 e 2, o desempenho dos participantes foi superior quando comparado com a Sala 3, composta apenas por crianças não verbais. A quantidade de crianças por sala também influenciou os resultados. Na Sala 1, o fato de apenas três alunos participarem do estudo permitiu que todos pudessem aproveitar as atividades de maneira plena e conseqüentemente aprender a utilizar o recurso de comunicação proposto. Na Sala 2, a presença de um número maior de crianças, ou seja, cinco alunos, ocasionou em muitos momentos dispersão dos alunos, dificultando o aprendizado.

É importante ressaltar que todos os três grupos chegaram à última etapa do processo de intervenção, sendo, portanto capazes de utilizar o álbum de figuras, a tira porta-frase e as figuras pictográficas durante as interações em sala de aula para se comunicarem efetivamente.

Grupo 1

Ao observarmos a figura 3, podemos constatar que todos os três participantes desse grupo apresentaram desempenho crescente. Na etapa de linha de base, etapa em que os participantes ainda não se encontravam em processo de aprendizagem quanto ao uso dos recursos de comunicação, os dados mostram um desempenho nulo; nessa etapa, nenhum dos participantes do grupo da Sala 1 foi capaz de utilizar as figuras pictografias como recurso de comunicação.

Com o início da intervenção, o desempenho dos alunos apresentou mudança significativa. Observamos que os colegas da Criança-alvo 1 obtiveram resultados melhores do que o alvo, logo na primeira sessão da Etapa 1, **N.** 67% e **J.** 79%. Esse dado demonstra claramente que a intervenção planejada obteve o efeito esperado e começou a modificar a comunicação dos participantes logo na primeira sessão de intervenção.

Dentre os grupos participantes, esse foi o que apresentou melhor desempenho durante todo o processo de intervenção. As três crianças mantiveram desempenhos próximos, o que nos leva a crer formarem o grupo mais coeso em relação à aprendizagem quanto ao uso dos recursos de CAA. Outro aspecto que deve ser destacado em relação a essa Sala, diz respeito à estabilidade de desempenho durante as etapas de intervenção; até a Etapa 3b, a média de desempenho permaneceu em 80%.

A partir da Etapa 4, cada criança do grupo apresentou desempenho diferenciado das demais. A criança **N.** teve mais dificuldade que as demais, fato evidenciado no gráfico 2. Apesar das dificuldades, nenhuma das crianças chegou a não obter êxito durante as tentativas de solicitar objetos desejados.

Grupo 2

O principal diferencial desse grupo foi o número de crianças participantes, um total de cinco crianças. Esse grupo apresentou dificuldades consideráveis quanto ao tempo de atenção nas atividades, causando uma disparidade entre os desempenhos dos participantes em cada etapa do processo de intervenção. Além disso, as crianças interrompiam os momentos de comunicação umas das outras e a aprendizagem da utilização dos recursos de CAA ficou prejudicada.

Esses prejuízos quanto ao uso dos recursos de comunicação ficam evidentes na Figura 1, quando analisamos o desempenho das crianças **R.** e **S.** Durante todas etapas do processo de intervenção, em algumas sessões, essas duas participantes não obtiveram êxito, quanto à utilização dos recursos de comunicação para obtenção de objetos desejados. O comportamento dessas duas crianças, em muitos momentos pouco participativas, podem ter refletido no aprendizado da utilização dos recursos e, portanto causado resultado tão pouco satisfatório.

Ainda no grupo da Sala 2, podemos destacar que havia apenas uma criança a qual utilizava a comunicação verbal de maneira eficaz durante as interações, sendo assim, situações semelhantes as descritas na Sala 1, onde as crianças incentivavam os colegas a utilizar as figuras pictográficas por meio da comunicação verbal, ocorreram com menor frequência nesta sala.

Na etapa 2, o desempenho de R. se equiparou ao desempenho da Criança-alvo2 atingindo 100% de independência nas respostas. Outra criança que merece destaque quanto ao seu desempenho é D., que gradativamente atingiu 100% de êxito nas respostas na etapa 3a e 3b. Além disso, na etapa 4 foi a criança com o melhor desempenho dentre o grupo, atingindo percentuais superiores aos da Criança-alvo2.

Grupo 3

As oscilações durante a intervenção realizada com este grupo foram marcantes (ver Figura 3). Composto por duas crianças (**Criança-alvo3** e **C.**), essa sala necessitou de um número de sessões consideravelmente superior às outras salas para que atingisse os objetivos de cada etapa. Nesse sentido, podemos destacar o número de sessões realizadas na Etapa 1 (17 sessões), ou seja, mais que o dobro utilizado pelo grupo da Sala 1. Tal fato foi igualmente verificado em relação as demais etapas do processo.

O desempenho da outra criança do grupo, **C.**, apresenta-se na Figura 3 de maneira ascendente, apesar de algumas quedas ocorridas logo após a mudança de etapa. Contudo, a partir da etapa 3^a, notamos uma queda no desempenho, chegando a não obter êxito durante a sessão de número 48. Durante as próximas sessões, a criança faltou à escola por várias vezes e, ao retornar, participou de uma sessão da Etapa 3b, também tendo desempenho nulo, e voltou a faltar nas aulas.

Apesar do fato ocorrido com a criança **C.** no decorrer da pesquisa, quando ela retornou à escola na época em que desenvolvíamos a Etapa 4 com a Criança-alvo3, obteve um desempenho de 50% na sessão que participou. Nessa sessão em específico, contamos com a participação de uma criança do grupo da Sala 2, inserida nesse grupo com o objetivo de melhorar a interação das crianças e ajudar os colegas em suas solicitações.

Na análise desta sessão em especial, pode-se fazer algumas considerações. A primeira delas é que, com a participação de mais um colega, o qual utilizava a comunicação verbal como recurso de comunicação associado à prancha de comunicação, verificamos uma melhora no desempenho da Criança-alvo3 (51%), quando comparado com a sessão anterior (49%), na qual participou da atividade sozinho. Um segundo ponto que deve ser destacado seria que apesar da criança **C.** não ter participado das sessões anteriores, também apresentou desempenho positivamente significativo ao participar desta sessão em específico.

Desempenho das Crianças-alvo

Criança-alvo 1

Linha de Base

Nessa etapa, os participantes ainda não se encontravam em processo de intervenção quanto ao uso dos recursos de comunicação, e, portanto, os dados (Figura 3) mostram um desempenho nulo na maioria das sessões, quanto ao uso desses recursos para a Criança-alvo 1. Ao observarmos o gráfico, verificamos que ele não obteve êxito durante as sessões 1, 2, 3, 4 e 6 da Linha de Base. Na sessão 5, nas doze tentativas oferecidas para que obtivesse o pão, por duas vezes solicitou de maneira independente o alimento desejado; além disso, nessa mesma sessão, foi capaz de pedir o alimento por meio de vocalizações (contudo sem utilizar a figura). Durante as sessões, demonstrou interesse em participar da atividade e mantinha a sua atenção na maior parte do tempo. Sua reação, quando a Examinadora perguntava se alguém queria o objeto, era fazer sinal positivo ou negativo com a cabeça dependendo se desejava ou não aquilo que era oferecido. Contudo, não utilizava a figura como meio de comunicação de desejos e sentimentos.

Em algumas tentativas realizadas durante as sessões, a Criança-alvo1 chegou a entregar a figura, mas após obter o que desejava, rapidamente perdia o interesse pelo que tinha conseguido, demonstrando assim, que a ação de entregar a figura para a examinadora não tinha intenção comunicativa. Assim, foi possível verificar que antes de iniciarmos o processo de intervenção, a Criança-alvo1 não era capaz de utilizar as figuras a fim de comunicar seus desejos.

Etapa 1

Na primeira sessão dessa etapa, sessão 7, a Criança-alvo 1 obteve desempenho de 55% (ver Figura 3) nas solicitações dos objetos desejados. Contudo, nas sessões subseqüentes, ocorreu melhora significativa em seu desempenho, atingindo já na sessão Nº 10, 100% de independência nas solicitações. Nas sessões 11 e 12 ocorreu uma pequena queda quanto à independência nas solicitações, recuperando-se logo em seguida, quando voltou a obter 100% de independência. Essas quedas podem ser justificadas quando descrevemos as atividades realizadas nessas duas sessões; em ambas, foram desenvolvidas atividades acadêmicas e lúdicas, utilizando giz de cera e papel e blocos lógicos, respectivamente. Cabe ressaltar que no início dessa fase, a maioria das solicitações era realizada com auxílio verbal, aos poucos substituído pela independência por parte da criança durante os pedidos realizados.

Etapa 2

Ao iniciarmos essa fase, a Criança-alvo 1 manteve o percentual obtido na última sessão da fase anterior. Nas sessões posteriores, seu desempenho manteve-se em 100%, demonstrando que apesar da introdução de um novo componente (a prancha de comunicação), o participante foi capaz de compreender que poderia continuar a solicitar aquilo que era de seu interesse com o diferencial de que nessa etapa deveria destacar a figura da prancha, entregá-la para fazer a solicitação e então, após o interlocutor devolver-lhe a figura, fixá-la novamente na prancha. Nessa etapa, podemos destacar que, mesmo nas sessões em que não utilizamos alimentos, a criança obteve 100% de êxito em suas solicitações. Além disso, nas outras duas sessões, a Criança-alvo 1 utilizou dois recursos de comunicação, as figuras pictográficas e verbalizações ao solicitar a bolacha ([bolaya]). Outro ponto importante diz respeito à

espontaneidade da criança, uma vez que quando se cansou da atividade e não queria mais participar, verbalizou a frase [ke ga'da].

Etapa 3a

Nas duas primeiras sessões dessa fase, a Criança-alvo 1 apresentou um decréscimo em seu desempenho, obtendo 87% e 74% respectivamente. Esses dados podem ser explicados devido à mudança dos componentes da prancha de comunicação ocorrida nessa etapa. Apesar deste decréscimo, em todas as tentativas da sessão 17 em que obteve 87%, a Criança-alvo 1 fez suas solicitações acompanhadas de verbalizações ([bolaya] quando queria o alimento bolacha). Na sessão 18, em que obteve 74%, a criança demonstrou descontentamento com a atividade proposta logo no início ao verbalizar [ke nao]. Devido à falta de interesse, nesta sessão, obteve um desempenho bastante diferente daqueles das demais sessões. No entanto, na sessão 19, houve melhora no seu desempenho, obtendo 100% de independência nas solicitações dos objetos e mantendo esse índice na sessão posterior. Na última sessão dessa etapa, apresentou um decréscimo em seu desempenho, atingindo 89% de êxito durante as tentativas. Novamente, este fato pode ser explicado pela natureza da atividade – atividade lúdica, demonstrando que a criança prefere atividades que envolvam alimentos.

Etapa 3b

Apesar do decréscimo no desempenho visto na última sessão da etapa anterior, a Criança-alvo 1 iniciou essa etapa com 100% de êxito e manteve este percentual nas duas sessões seguintes. Estes resultados demonstram que apesar do tamanho da figura de comunicação ter sido diminuído (de 8cm x 8cm para 2cm x 2cm), a criança não apresentou dificuldades em continuar a discriminar as duas figuras que lhe eram apresentadas. Diante de tal desempenho, após apenas três sessões, demonstrou estar apta a prosseguir para a etapa seguinte. Também nessa etapa, as solicitações do participante foram acompanhadas de verbalizações: [bolaya].

Etapa 4

Na primeira sessão dessa etapa, a Criança-alvo 1 obteve um desempenho muito baixo (32%), embora nessa ocasião tenha sido trabalhado a solicitação de um alimento. Esse resultado se deve a introdução de um novo elemento, a tira porta-frase. Assim, em um primeiro momento, foi difícil para a criança compreender que deveria retirar da prancha a figura desejada, fixá-la na tira porta-frase e então entregá-la ao interlocutor. Contudo, na sessão 26, obteve um bom desempenho e nas sessões seguintes, demonstrou ter compreendido como deveria realizar as solicitações nesta fase, sendo que na 28ª sessão dessa fase atingiu 100% de êxito nas solicitações. Nas duas sessões seguintes novamente houve uma queda no desempenho. Na primeira destas duas sessões citadas, a atividade desenvolvida tinha objetivo lúdico; na segunda, embora tivesse um elemento que a criança gostasse (bolacha), os outros dois itens trabalhados (giz de cera e papel), fizeram com que a média final das solicitações decrescesse, uma vez que, por não ter interesse, a Criança-alvo 1 precisou de auxílio verbal. Embora a introdução de novos elementos nesta fase tenha causado um decréscimo no desempenho da criança, suas solicitações continuaram a ocorrer acompanhadas de verbalizações.

Etapa 5

Na primeira sessão dessa etapa, a Criança-alvo 1 ainda apresentou um déficit em seu desempenho em relação a última sessão da etapa anterior. Tal fato pode ser justificado devido à introdução de outras figuras (ex. OLÁ e TCHAU). Contudo, nas sessões subsequentes, seu desempenho foi melhorando de maneira gradativa até alcançar na 34ª sessão, 100% de êxito nas solicitações que realizou. Na 36ª sessão, no entanto, houve novamente uma queda no desempenho; nesta ocasião, em particular foram utilizadas diversas figuras o que exigia da Criança-alvo a discriminação visual de forma detalhada. Na sessão seguinte, voltou a recuperar parcialmente o seu desempenho, apresentando 82% de acertos dentre as solicitações que realizou, sendo que nessa sessão podemos destacar que a Criança-alvo de fato realiza uma discriminação visual mais detalhada, uma vez que, assim como na sessão anterior, aqui também foram apresentadas diversas figuras. Nessa etapa, evidenciamos algumas tentativas sem êxito, o que demonstra a dificuldade do participante em utilizar diversas figuras para a comunicação. Porém,

continuou utilizando as verbalizações para complementarem as solicitações que realizava ao longo da atividade.

Criança-Alvo 2

Linha de Base

Em todas as nove sessões dessa etapa a Criança-alvo 2, também não obteve êxito quanto ao uso das figuras como meio de comunicar seus desejos. Sempre que queria obter algum objeto que estava em poder da pesquisadora, a criança utilizava vocalizações para chamar a atenção ou mesmo pegava a força o que desejava (ver Figura 3).

Etapa 1

A Criança-alvo 2 iniciou essa etapa com 50% de êxito em suas respostas ao solicitar objetos desejados (ver Figura 3). Durante as sessões subseqüentes apresentou considerável variação no desempenho, fato este que pode ser justificado pela hiperatividade e falta de atenção da participante durante a intervenção. Além disso, o elevado número de crianças na sala de aula, aproximadamente nove crianças, contribuía para a distração da participante. Contudo, a partir da 8ª sessão desta fase, seu desempenho melhorou significativamente, atingindo 100% de êxito nas solicitações, o que possibilitou, após mais quatro sessões, que a Criança-alvo estivesse apta à passar para uma nova etapa do processo de intervenção.

Etapa 2

Ao iniciarmos esta etapa, a Criança-alvo 2 manteve o desempenho da última sessão da etapa anterior. Assim, após três sessões mantendo 100% de êxito, a Criança-alvo estava apta para iniciar a próxima etapa.

Etapa 3a

Nas quatro primeiras sessões dessa etapa, a Criança-alvo 2 apresentou um déficit progressivo em seu desempenho. Mas na 5ª e última sessão dessa etapa, houve uma melhora no desempenho, sendo possível, após analisar a média destas cinco sessões obter 85% de acertos, fator determinante para iniciarmos a próxima etapa.

Etapa 3b

Nessa etapa, a Criança-alvo 2 atingiu 100% de independência ainda na primeira sessão de intervenção, reforçando que apesar da discreta queda no desempenho ocorrida na etapa anterior, ela começava a desenvolver sua habilidade de realizar a discriminação e reconhecimento das figuras ainda na última sessão da etapa anterior. Contudo, após o excelente desempenho na primeira sessão, aquela subsequente demonstrou que a Criança-alvo ainda não havia adquirido total capacidade em realizar a discriminação entre duas figuras (nessa etapa, reduzidas em tamanho). Nas sessões 3, 4 e 5, foi gradualmente recuperando seu desempenho, demonstrando que o seu processo de aprendizagem foi gradual. Também nesta etapa foram necessárias cinco sessões para que fosse considerada apta para a próxima etapa.

Etapa 4

Foram realizadas sete sessões nessa etapa até que a Criança-alvo obtivesse nas cinco últimas sessões a média maior ou igual a 85% de acertos. O desempenho da Criança-alvo, nas primeiras duas sessões ficou abaixo do esperado. A introdução da tira porta-frase tem dificultado a compreensão por parte da criança em como proceder para solicitar os objetos desejados. Contudo, já na terceira sessão, houve melhora significativa quanto ao desempenho das solicitações de objetos desejados; assim, na quarta sessão dessa etapa, a Criança-alvo foi capaz de obter êxito em 100% das tentativas. Após essa sessão, houve uma pequena queda no desempenho, seguida por uma recuperação lenta do desempenho.

Etapa 5

Até o presente momento do estudo, realizamos apenas uma sessão desta etapa. Contudo já é possível realizar uma análise do desempenho da Criança-alvo. Apesar de trabalharmos durante esta sessão com cinco figuras, a Criança-alvo apresentou bom desempenho atingindo 94% de êxito em suas solicitações. A maior dificuldade ocorreu com as figuras do OI e TCHAU em que foi necessário auxílio físico para que a criança realizasse a ação de cumprimentar a Examinadora e seus colegas.

Criança-Alvo 3

Linha de Base

Conforme indica a Figura 2, a Criança-alvo 3 não obteve êxito em nenhuma das tentativas de solicitação de objetos nesta fase.

Etapa 1

A Criança-alvo 3 iniciou a etapa 1 com 55% de êxito (ver Figura 3), assim como os outros participantes da pesquisa. Durante toda essa etapa, ocorreram variações importantes no desempenho do participante. Tal fato pode estar associado a fatores distrativos no ambiente de sala de aula (geralmente o comportamento aversivo de um colega da sala). Essa conclusão foi possível, pois quando este aluno faltava à aula, o desempenho da Criança-alvo 3 era sempre melhor. Apesar do desempenho inconstante, após a 28ª sessão a habilidade de se comunicar de maneira independente por meio das figuras melhorou; além disso, na análise do gráfico é possível visualizar o crescente desempenho durante as sessões de intervenção; assim, após 17 sessões na etapa 1, a Criança-alvo 3 se tornou apta para a próxima fase.

Etapa 2

Na primeira sessão da Etapa 2, a Criança-alvo 3 apresentou um decréscimo em seu desempenho se comparado a última sessão da etapa anterior; esse decréscimo já era esperado

uma vez que introduzimos a prancha de comunicação durante as interações. Nas sessões seguintes houve melhora progressiva no desempenho, sendo que na 40ª sessão, a Criança-alvo3 atingiu 100% de êxito nas solicitações. Na 43ª sessão apresentou decréscimo considerável em seu desempenho; nessa sessão em particular, o aluno estava muito agitado, não se interessou por nenhum objeto trazido pela Examinadora e ao final da sessão urinou na roupa. Contudo, na sessão seguinte obteve um desempenho surpreendente quando comparado com a sessão anterior, atingindo 97% de independência nas solicitações dessa sessão. Foram necessárias 10 sessões de intervenção para que estivesse apto para iniciar etapa seguinte.

Etapa 3a

Na primeira sessão dessa etapa, a Criança-alvo 3 apresentou uma queda no desempenho quando comparado a sessão anterior (etapa 2). Porém, na sessão seguinte recuperou-se e atingiu 100% de independência. Novamente na 47ª sessão ocorreu queda no desempenho, recuperada na 48ª sessão em que obteve 100% de êxito. Na última sessão apresentou decréscimo, no entanto, a média das cinco sessões realizadas nessa etapa demonstrou que a Criança-alvo 3 estava apta para iniciar a etapa seguinte.

Etapa 3b

O desempenho da Criança-alvo 3 na primeira sessão não sofreu decréscimos significativos quando comparado ao desempenho da última sessão da fase anterior. Embora na 51ª sessão tenha ocorrido uma queda no desempenho, nas sessões seguintes suas respostas se mantiveram entre 80% e 100%. Após 13 sessões estava apto para iniciar a etapa 4.

Etapa 4

Nas duas primeiras sessões dessa etapa, a Criança-alvo apresentou desempenho muito aquém do esperado, devido à introdução da tira porta-frase para a realização das solicitações e a dificuldade da criança em utilizar este novo “acessório” de comunicação. Na 65ª, 66ª e 67ª sessão, seu desempenho apresentou crescente melhora e então a Criança-alvo começou a compreender como utilizar a tira porta-frase. Contudo na 68ª sessão, houve um decréscimo em

seu desempenho sem motivo aparente. Na sessão seguinte, com o retorno de seu colega de classe para as sessões em grupo e a presença de uma terceira criança, vinda de outro grupo de intervenção, a Criança-alvo apresentou discreta melhora em seu desempenho. Até o momento, permanecemos nesta etapa da intervenção e acreditamos que com a presença de outros dois colegas, a Criança-alvo melhore seu desempenho, observando as atitudes das outras crianças.

Etapa 5

Para essa etapa, foram realizadas apenas duas sessões de intervenção devido ao fato do término do ano letivo e a perda de contato com as crianças. No entanto, foi possível observar que, apesar da introdução do álbum de comunicação com diversas figuras, a Criança-alvo 3 foi capaz de realizar solicitações independentes ou usando no máximo auxílio verbal. Isto nos leva a crer que se tivessem ocorrido mais sessões nessa fase, provavelmente o participante teria melhorado seu desempenho gradualmente.

Pré-teste

ABFW – Teste de Linguagem Infantil (sub-teste: Pragmática)

Este teste foi utilizado para verificar se o programa também gerou efeitos quanto à pragmática dos participantes. A seguir apresentamos os dados relativos aos participantes-alvos nas etapas de Pré e Pós teste:

Legenda:

AR – Auto-regulatório; **C** – Comentário; **E** – Exibição; **EP** – Expressão de Protesto; **EX** – Exclamativo; **G** – Gestual; **J** – Jogo; **JC** – Jogo Compartilhado; **N** – Nomeação; **NA** – Narrativa; **NF** – Não-focalizada; **PA** – Pedido de Ação; **PC** – Pedido de Consentimento; **PE** – Performativo; **PI** – Pedido de Informação; **PO** – Pedido de Objeto; **PR** – Protesto; **PS** – Pedido de Rotina Social; **RE** – Reativos; **RO** – Reconhecimento do Outro; **VE** – Verbal; **VO** – Vocal; **XP** – Exploratória.

Tabela 12 - Desempenho da Criança-alvo 1 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste

Legenda:	
VE: verbal	A: adulto
VO: vocal	C: criança
G: gestual	

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários	N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários
1	VE	A	PA	Solicitado que a criança se sentasse.	1	VE	A	C	“agora eu vou pegar um brinquedo pra gente”.
2	VO	C	AR	Emitia vocalizações enquanto se sentava.	2	VE	C	EX	[eba], [eba] +bateu palmas.
3	VE	C	PA	[kikia], para que pesquisadora iniciasse jogo.	3	VE	A	PI	“qual você quer brincar primeiro, com esse ou a massinha?”
4	G VE	A	JC, PA	Pesquisadora começou a retirar as peças e solicitou que criança ajudasse.	4	VE	C	C	[a ija].
5	VO G	C	NF, JC	Emitiu sons sem significado e começou a retirar as peças do tabuleiro.	5	VE	A	C	Repetiu a verbalização da criança.
6	VE	A	PA	Pesquisadora começou a dar instruções de como deveria ser o jogo; nesse momento derrubou uma peça.	6	VE	A	PI	“com o bloquinho (encaixe) ou com a massinha?”
7	VO VE	C	EX	Criança deu risada da situação + [kaio]	7	VE	C	N	[kija], [kija]
8	VE	A	C	Pesquisadora repetiu verbalização da criança.	8	VE	A	PI	“Bloquinho?”
9	VE	A	PA	Colocar peça grande no tabuleiro.	9	VE	C	PR, N	[não makija].
10	VE	C	C	[vaø].	10	VE G	A	PI	“esse?” + mostrou o jogo de encaixe.
11	VE G	A	N, PI	“o vermelho. Cadê o vermelho?”	11	VE G VO	C	PR, C	[não a ota] + apontou para o armário ao lado da mesa e fez gesto como se estivesse pintado + vocalizações.
12	VE G	C	C	[aki] + gesto mostrando encaixe de outra cor.	12	VO G	C	C	[kekekeø] + apontou para a câmera.
13	VE	A	PR	“Não, esse não é o vermelho”.	13	VE G	A	C, JC	“olha nós vamos brincar assim ó...” + explicou como seria a brincadeira + ação que deveria ser realizada.
14	VO	C	NF	[kai].	14	G	C	JC	Começou a encaixar as peças.
15	VE G	A	PR, PA	“Não, vamos colocar o vermelho aqui ó” + gesto de colocar a peça no lugar.	15	VE	A	PR	“não apóia a cabeça na mesa”.
16	VO G	C	NF, J	Criança começou a vocalizar sons sem sentido + encaixou uma peça no tabuleiro.	16	G	C	EX, PA	Criança seguiu solicitação da pesquisadora, bateu palma e esperou reação da pesquisadora.
17	VE G	A	PI	“ah, esse é aqui?” + gesto indicando o lugar onde criança tinha colocado peça.	17	VE	A	EX	“ah eh!! Muito bem”.
18	VE	C	PR	[naø].	18	VE G	A	PI	“que cor é essa aqui F.?” + gesto apontando peça.
19	VE	A	PA	“então tira ele”.	19	VE	C	N	[adø].

20	VE VO G	C	PR, EX, J	[não] + deu risada + [aki] + gesto de colocar a peça.	20	VE	A	N	“azul!”
21	VE	A	PR, N, PI	“esse é...vermelho, vermelho. Cadê o outro igual?”	21	VE	C	N	[ado].
22	G VO G	C	C, J	Apontou espaço em que deveria colocar a peça + [aøi øi] + continuou encaixando outra peça.	22	VE	A	PI	“o que você está vestindo que é da mesma cor?”
23	VE	A	PR, PI	“não! Esse aí?”.	23	VO G VE	C	AR, C	Vocalizações + gesto de dirigir peça em direção à pesquisadora + [aki].
24	VE	C	C	[não].	24	VE	A	PI	“o que você está vestindo que é da mesma cor?”
25	VE	A	PA	“então vai”.	25	VE G	C	N	[vemeø] + gesto tentando entregar peça para a pesquisadora.
26	G VO	C	J, AR	Ação de colocar as peças no tabuleiro + vocalizações ininteligíveis enquanto encaixa a peça.	26	VE	A	PI	“que?”
27	VE	A	EX	“isso, muito bem!”	27	VE G	C	N, C	[vemeø aki] + gesto tentando encaixar a peça.
28	VE G	A	C, PI	“tem que achar o igual, da mesma cor. Cadê?”	28	VE	A	C, PI	“olha que pequena que é essa peça? Vamos pegar um outro azul?”
29	VE G	C	C	[aki] + gesto apontando a peça.	29	VE G	C	NF	[ado] + movimentos estereotipados com os braços.
30	VE	A	PI	“cadê?”	30	VE	A	PI	“cadê o outro azul?”
31	VE G	C	C, PC	[aki] + gesto apontando a peça + olhou para pesquisadora aguardando que ela autorizasse o encaixe da peça	31	VE G	C	C, J, EX, PA	[aki] + gesto de apontar a peça que pesquisadora se referia + gesto de pegar a peça e encaixá-la + bateu palmas + esperou reação da pesquisadora.
32	VE	A	PA	“põe”.	32	VE	A	EX	“muito bem!”
33	VO G	C	AR	Encaixou a peça.	33	VE	A	PI	“quantos tem agora aí?”
34	VE	A	N, EX	“vermelho! Muito bem!”	34	VE G	C	C	[ø, do, te, ka, tintø] + gesto como se estivesse cantando.
35	G	C	EX	Criança bateu palmas.	35	VE G	A	PR, C	“não! Quantos tem? Um, dois”.
36	VE	A	PI	“que cor que é essa?”	36	VE G	C	C	[ø, dói] + gesto como se estivesse cantando.
37	VE	C	C	[memeø]	37	VE G	C	PI	[a oya aki] + gesto indicando onde deveria ser colocada a outra peça.
38	VE	A	C	Repetiu verbalização da criança.	38	VE	A	PI	“vamos colocar mais?”
39	G VO	C	PA, AR	Levantou-se, puxou pesquisadora pelo braço e apontou espaço onde queria encaixar a peça + vocalizações.	39	VE G	C	C	[mai aki] + pegou uma peça vermelha.
40	VE	A	EX, C		40	VE	A	PR, C	“não! Vamos colocar outro azul”.
41	G	C	EX	Bateu palmas	41	VE G	C	C	
42	VE	A	PI	“qual você vai encaixar aí?”	42	VE	A	PI	
43	VO G	C	PA	Puxou pesquisadora pelo braço novamente para solicitar que ela executasse a ação + vocalizações.	43	VE G	C	C, EX, PA	[aki] + gesto de colocar a peça + bateu palmas + aguardou reação da pesquisadora.

44	G VE	A	PR, PA	“não! Pode escolher você?”.	44	VE	A	PA, PI	“põe outro azul! Cadê o outro azul?”
45	G	C	J	Criança compreendeu e começou a realizar os encaixes.	45	VE G	C	C	[aki] + gesto indicando aonde estava uma peça.
46	VE	A	C, PA	“tem que colocar então todos da mesma cor. Pode colocar”.	46	VE	A	PR, C	“não!! Essa é a amarela”
47	VO G	C	AR, J	Vocalizações enquanto encaixava as peças.	47	VE G	C	C, PC	[aki] + pegou peça e mostrou para pesquisadora aguardando sua reação.
48	VE G	A	PR, PI	“ah é esse? É esse aqui?”	48	VE	A	C	“esse é azul!”
49	VO	C	AR, EX	Vocalizações + risada.	49	G VE G	C	J, EX, PA	Encaixou peça + [aki] +bateu palmas e esperou reação da pesquisadora.
50	G VO G	C	J, AR, PC	Continuou encaixando as peças + vocalizações + dirigiu olhar para pesquisadora.	50	VE	A	EX, PI	“muito bem! Agora quantos azuis têm?”
51	VE	A	EX	“isso!”	51	VE G	C	C	[o dói] + gesto de contar.
52	VE	A	PI	“esse ai?”	52	VE G	A	C	“Um, dois...”
53	VE VO G	C	C, EX, J	[nãø] + risada + ação de encaixar peça.	53	VE G	C	C	[tei] + gesto de contar
54	VE	A	EX	“ah F., ah bom!”	54	VE	A	C	“isso, azul tem três”.
55	VE	C	C	[kaïø].	55	VE VO G	C	RO	[kia] + vocalizações + gesto de entregar tabuleiro
56	VE	A	PI	“esse é ai?”	56	VO	A	PI	“hum?”
57	VO G	C	EX, J	Risada + ação de encaixar.	57	VE VO G	C	RO	[kia] + vocalizações + gesto de entregar tabuleiro + bocejou.
58	VE G	A	PA, PR	“tira! Não, tira esse aqui” + gesto apontando qual peça deveria tirar.	58	VE	A	PI	“ta com sono?”
59	G	C	JC	Continuou retirando as peças.	59	VE G	C	PR	[kagakabo] + gesto de entregar o tabuleiro para a pesquisadora.
60	VE G	A	C	“você tem que colocar esse ai que está na sua mão”.	60	VE	A	PI	“que?”
61	VO G	C	EX, JC	Deu risada e continuou a encaixar as peças.	61	VE	C	PR	[kagakabo]
62	VE	A	PA	“senta que é melhor pra você brincar”.	62	VE	A	PI	“acabou o que?”
63	VO G	C	AR	Vocalizações enquanto arrumava a cadeira para se sentar.	63	VE	C	C	[mai].
64	VE	A	PR	“ai que barulho!” pois a criança arrastava a cadeira.	64	G	C	RO	Derrubou o tabuleiro sobre a mesa.
65	G VO	C	EX	Continuou arrumando a cadeira e sorriu para a pesquisadora.	65	VE	A	PR	“ai!”
66	VE G	A	PA	“oh, coloca essa peça”.	66	VO VE G	C	EX, PC	Criança começou a dar risada + [aki aki] + encaixou a peça que caiu do tabuleiro.
67	VO G	C	AR, JC	Vocalizações + pegou a peça que foi dada pela pesquisadora para encaixar no tabuleiro.	67	VE	A	EX, PA	“isso, então vai, põe os vermelhos ai”.

68	VE	A	EX	“isso!”	68	VO G VE	C	AR, J, AR	Vocalizações + gesto de encaixar + [aki].
69	VO G	C	AR, J	Vocalizações (gritos) + encaixe das peças.	69	VO G	C	AR, RO	Vocalizações + apontou para lugar onde faltava encaixar uma peça.
70	VE	A	PR	“não F.”	70	VE	A	EX, PI	“vixe! O que aconteceu?”
71	G VE	C	JC, PC	[aki] + dirigiu olhar para pesquisadora esperando sua resposta.	71	VE G	C	C	[akabo mai] + apontou + movimentos estereotipados com os braços.
72	VE	A	PR	“tá errado”.	72	VE	A	PI	“cadê o vermelho daqui F.?”
73	VE G	C	JC, PC	[aki] + dirigiu olhar para pesquisadora esperando sua resposta.	73	VE G	C	C	[a mio] + movimentos estereotipados com os braços.
74	VE	A	PR	“também ta errado”.	74	VE	A	PI	“sumiu? Você que pegou?”
75	VO G	C	AR, JC	Vocalizações + gesto de encaixar.	75	VE	C	PR	[nãø].
76	VE G	A	PR, PA	“Não! Deixa esse aqui. Coloca o outro que falta” + apontou o local onde deveria ser encaixada a peça.	76	VE	A	PI	“você escondeu F.?”
77	VO G	C	AR, JC, PC	Vocalizações + encaixe + dirigiu olhar para pesquisadora esperando sua aprovação.	77	VO G	C	C	Vocalizações sem sentido + gesto de movimentar o tabuleiro de um lado para o outro.
78	VE	A	EX	“isso!”	78	VE	A	PC, PI	“deixa eu ver. Você escondeu o vermelho?”
79	VO G	C	EX	Vocalizações + gesto de bater palmas.	79	VE G	C	C	[aki] + gesto indicando lugar onde deveria ser colocado a peça.
80	VE	A	PI	“e agora o resto?”	80	VE	A	PI	“cadê?”
81	G VO	C	XP, AR	Começou a manusear a peça e vocalizar [aki aki aki], mas com característica de emissões auto-regulatórias.	81	VE	C	C	[akabo].
82	VE	A	PI, EX	“cadê? Ahh muito bem!”	82	VE	A	PI	“você escondeu?”
83	G	C	EX	Criança bateu palmas.	83	VE G	C	PR	[nãø] + girou o tabuleiro.
84	VE	A	PI	“o que mais?”	84	VE	A	C	“eu acho que você escondeu”.
85	VO G	C	AR, J, EX, PA	Vocalizações + gesto de encaixar + bateu palmas + esperou que pesquisadora também o fizesse.	85	VO G	C	C	Vocalizações + gesto de girar o tabuleiro + ato de tentar colocá-lo na cabeça.
86	VE G	A	EX	“muito bem!”	86	VE	A	C, PI	“vai derrubar outra vez. Tá com sono?”
87	VE G	C	C, J, EX, PA	[aki] + encaixou a peça + bateu palmas + esperou que pesquisadora também o fizesse.	87	VE G	C	C	[kai kai] + virou o tabuleiro de uma maneira que todas as peças caíssem
88	VE	A	PI	“é ai esse?”	88	VE	A	EX	“ai meu Deus!”
89	VO G	C	AR, J	Vocalizou e continuou encaixando a peça mesmo assim.	89	G VE	C	C	[‘ga’da] + começou a pegar todas as peças.
					90	VE	A	PI	“você quer guardar?”
					91	VE	C	C	[kæø].
					92	VE	A	C, PA	“então vamos colocar todos aqui. Vai, me ajuda”.
					93	VO G	C	AR, J	Vocalizações enquanto encaixava as peças como solicitado pela pesquisadora.

					94	VE G	C	PR	[aki! eω eω eω] + gesto e encaixar a peça.
					95	VE	A	EX	“nossa!! Não precisa gritar”.
					96	VE G	C	C, JC	[aki aki] + gesto de encaixar as peças.
					97	VE G	A	PR, C	“não! Esse é aqui ó” + gesto demonstrando onde deveria ser encaixada a peça.
					98	VE	C	PI	[aki?]
					99	VE	A	C	“é”.
					100	G	A	JC	Encaixe de peça
					101	VE G	C	E, RO	[kia aki ó] + gesto de encaixar uma peça.
					102	VE	A	C, PA	“pêra ai, vai colocando as peças ai”.
					103	G	C	J	Continuou encaixando as peças
					104	VE	A	PA	“vai pondo ai pra depois a gente brincar de outra coisa”.
					105	VE G	C	EX, J	[eba] – repetiu essa palavra por 5 vezes enquanto terminava de encaixar as peças.
					106	VO G VE	C	EX, RO	[ω! Kaiω] + gesto de encaixar as peças.
					107	VE	A	PI	“você já guardou?”
					108	VE	C	C	[kakaboω].
					109	VE	A	PI, C	“guardou tudo aí? Deixa eu pegar outro brinquedo”.
					110	VE	C	EX	[eba].
					111	VE	A	C	“ah! Esse é legal”.
					112	VE	C	EX	[eba].
					113	VE	A	PI	“não terminou ainda?”
					114	VO G	C	AR, J	Vocalizações enquanto terminava de encaixar as peças.
					115	G	C	EX, PA	Bateu palmas e esperou reação da pesquisadora.
					116	VE	A	EX, PI	“pronto, muito bem! Tá com sono F.?”
					117	VE G	C	PO	[eω eω eω] + e tentou puxar o tabuleiro da mão da pesquisadora.

					118	VE G	A	C	Pesquisadora repetiu palavra produzida pela criança.
					119	VO	C	EX	Deu risada.
					120	VE	A	PA, PI	“vamos tirar as peças? O que é isso aqui?”
					121	VO G	C	N, J	Vocalização + gesto de retirar peça solicitada.
					122	VE	A	PA	“desencosta a cabeça da mesa”.
					123	G	C	C	Criança segue orientação da pesquisadora.
					124	G VE VO	C	RO, C	Retirou peça + [aki aki] + [papapaya].
					125	VE	A	PR	“não, não vou mexer”.
					126	VE G	C	E	[kia poi] + gesto com peça como se fosse um trem.
					127	VE	A	PI	“é o trem?”
					128	VE	C	E	[kia poi], [kia akabo].
					129	VE	A	PI	“ué mas você não vai tirar as outras peças?”
					130	VE G	C	PR, J	[nãõ 'ga'da] + gesto e guardar as peças.
					131	VE G	A	C, J	“você não gosta de brincar de nada” + gesto de retirar as peças do tabuleiro.
					132	VO G	C	AR, JC	Vocalizações + gesto de ajudar pesquisadora a retirar as peças do tabuleiro.
					133	VE	A	PI	“e esse, como é que tira?”
					134	VE G	C	E, C	[kia kia kaiõ] + gesto de virar o tabuleiro contra a mesa para retirar peça que não saia.
					135	VE	A	EX	“ahh! Muito bem!”
					136	VE G	A	C, PI	“tá vendo, ta faltando o pino aqui. Cadê?”
					137	VE	C	C	[akabo]
					138	VE G	A	C, PI	“Cadê o pininho daqui?”
					139	VO G	C	AR, J	Vocalizações + gesto de pegar outra peça.
					140	VE	A	PI	“você quebrou?”
					141	VE	C	PR	[nãõ].

					142	VE	A	PI	“você quebrou?”
					143	VO G	C	C	Vocalizações + gesto de levar a mão na perna.
					144	VE	A	PI	“que?”
					145	VO VE	C	C	Vocalizações + [kekebo].
					146	VE	A	PI	“quem quebrou?”
					147	VE	C	C	[mãmãy].
					148	VE	A	PR	“mamãe?!”
					149	VE	C	PR	[kabo].

Na tabela 12, é descrito de maneira quantitativa e qualitativa os dados da Criança-alvo 1 quanto à pragmática. Alguns aspectos devem ser destacados. O primeiro, e talvez o mais significativo deles, diz respeito ao meio comunicativo utilizado pelo participante durante seus atos comunicativos nas etapas de pré e pós-teste. A presença de verbalizações foi muito mais evidente no pós-teste; dentre os 76 atos comunicativos utilizados pelo participante, em 59 as verbalizações estavam presentes. Na fase de pré-teste, dos 44 atos comunicativos, apenas 14 deles foram capazes de utilizar verbalizações para se comunicar. Esse aumento significativo na ocorrência de verbalizações nos leva a crer que após a introdução do Sistema de Comunicação Alternativa/Ampliada no contexto comunicativo da Criança-alvo 1, além de utilizá-lo de maneira eficaz, também passou a usá-lo como recurso adicional à comunicação oral durante as interações. A natureza destas verbalizações pode ser observada na coluna “Comentários”. Nos atos comunicativos da etapa de pós-teste de número 9, 11, 27, por exemplo, é possível observar que o participante expressou verbalmente seu desejo e recusou outro objeto oferecido pela pesquisadora.

Outro fato que merece destaque ocorre quanto à ocorrência de troca de turno durante a interação. Apesar da pouca variação de atos comunicativos da criança nos dois momentos apresentados em relação aos atos comunicativos totais, pré com 44 atos (49% dos atos do diálogo) e pós-teste com 76 atos (51% dos atos do diálogo), vale ressaltar que, após o processo de intervenção, a troca de turno se tornou muito mais homogênea e o diálogo mais rico em relação ao seu conteúdo (observar coluna “comentários”). Antes de iniciarmos a intervenção,

existiam seqüências de atos comunicativos ou só da criança ou só da Pesquisadora, o que descaracteriza um diálogo em que ambos os interlocutores se expressam igualmente. Em muitos momentos, a criança não respeitava a troca de turnos e a todo o momento tentava se expressar sem ao menos voltar sua atenção para as perguntas da pesquisadora. Tal fato não ocorre quando analisamos os atos comunicativos ocorridos na etapa de pós-teste. A criança tornou-se mais concentrada nas atividades propostas e, além disso, foi capaz de estabelecer um diálogo eficaz com a pesquisadora. Além disso, a variação do número de atos comunicativos totais quando comparamos as duas etapas foi significativo. A diferença no número de atos, entre esses dois momentos foi de 60 atos.

A função *exploratória*, normalmente presente em crianças normais até o sexto mês de vida, apareceu apenas em uma situação na fase de pré-teste e deixou de existir quando foi realizado o pós-teste. Para a função *não-focalizada*, verificamos mudanças quanto a sua presença nos dois momentos de avaliação. Na etapa de Pré-teste, a função *não-focalizada* esteve presente três vezes, sendo expressa em sua maioria por vocalizações (atos de número: 5, 14 e 16). Já na etapa de pós-teste essa função deixou de ser utilizada pela criança durante as suas interações naquele contexto específico, indicando que em relação à utilização desta função, a Criança-alvo 1 apresentava atos comunicativos compatíveis com o esperado, uma vez que após os 18 meses de idade espera-se que a função *não-focalizada* seja praticamente extinguida do contexto comunicativo da criança.

Ao comparar a utilização de meios comunicativos em relação à função, é possível verificar significativas melhoras na quantidade de meios verbais em relação a determinadas funções comunicativas. Podemos destacar as seguintes: pedido de objeto, reconhecimento do outro, exclamativo, protesto, comentário, exibição, pedido de consentimento e nomeação.

A análise dos dados da Criança-alvo1 nos leva a crer que o uso de recursos de CAA contribuiu para o aumento da comunicação verbal desta criança e que o uso dos gestos foi substituído pelo uso das figuras de comunicação nas situações em que a criança precisava se expressar, mas ainda não possuía o vocabulário necessário para tanto.

A seguir apresentamos os dados da pragmática da Criança-alvo 2 em relação a dois momentos, pré e pós-teste:

Tabela 13 - Desempenho da Criança-alvo 2 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste

Legenda:	
VE: verbal	A: adulto
VO: vocal	C: criança
G: gestual	

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários	N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários
1	VE	A	C	“eu vou pegar uns jogos aqui pra gente ta”.	1	VE	A	PI	“vamos brincar com essa boneca agora? Como ela chama?”
2	VO	C	C	[a a].	2	G	C	PR	Tentou jogar a boneca no chão.
3	VE	A	PA	Fono pediu para criança sentar mais perto da mesa e ela assim o fez.	3	VE	A	PR, C	“não! Você não pode bater nela”.
4	VO G	C	C	[a] + gesto de tentar pegar os objetos que estavam sobre a mesa.	4	VE G	A	C, PI	“vamos colocar ela aqui. Como ela chama?” + colocou a boneca no chão.
5	VE	A	PR	“espera que a tia vai pegar pra você”.	5	G	C	C, PR	Gesto dando tchau para a boneca + colocou a boneca atrás dela.
6	VE	A	PI	“qual você quer brincar primeiro?”	6	VE	A	PA	“senta lá para aparecer na TV”.
7	VO G	C	PO	[’a] + gesto apontando outro brinquedo que não estava na mesa	7	G VO	C	PE	Pediu silêncio para a pesquisadora, indicando que a boneca estava dormindo.
8	VE	A	C	“ah, depois a gente brinca com esse”.	8	VE	A	PI	“ah, ela ta dormindo?”
9	VE	A	PI	“qual desses aqui você quer brincar?”	9	VE	A	PI	“vamos fazer a comidinha dela então?”
10	G	C	C	Apontou o brinquedo que queria brincar.	10	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
11	VE	A	PI	“esse?”	11	VE G	A	C, N	Explicou como seria feito a comida, os ingredientes.
12	VO G	C	C	[’ta’ta] + gesto batendo o dedo na caixa do brinquedo escolhido.	12	VE	A	PI	“você acha que ela vai comer tudo isso?”
13	VE	A	PI, PA	“vai brincar primeiro com esse? Então abre ele”.	13	VO G	C	E	[a.....] + pegou a boneca e mostrou para a pesquisadora.
14	G VO	C	XP, EX	Abriu a caixa e começou a explorar o objeto + [a a].	14	VE	A	EX, PA	“ela acordou! Fala pra ela: Bom dia”.
15	VE	A	EX	“olha só, como ele é!”	15	G	C	PR	Voltou a colocar a boneca no canto
16	G	C	J	Ficou por alguns segundos mexendo na caixa.	16	VE G	A	PA	“oh, vamos mexer a comida pra ela? pega ela lá pra dar comida”.
17	VE	A	PI	“ué, mas nós não vamos mais brincar?”	17	G	C	C	Pegou a boneca e jogou na direção da pesquisadora.
18	G VO G	C	J, C	Criança começou a retirar as peças da caixa novamente + [a a] + gesto mostrando outro brinquedo que não estava na mesa.	18	VE	A	EX, PI	“ah, coitada, ela caiu! Vamos acordar ela?”
19	VO G	C	C	[a a] + gesto mostrando animal representado na figura.	19	VO G	C	C	[a a] + mostrou a cara da boneca.
20	VE	A	PI	“o que é isso aí?”	20	VE	A	PA	“conversa com ela”.

21	VO G	C	N	['ka] + gesto mostrando a figura.	21	G	C	PE	Fez de conta que estava dando comida para a boneca.
22	VE	A	PI, C	“cavalo? Sabe como é esse aqui, assim”	22	VE	A	PI	“o que nós vamos dar primeiro pra ela?”
23	G	C	JC	Começou a ajudar pesquisadora a retirar as peças da caixa.	23	G VO	C	C	[a] + apontou objeto dentro do prato.
24	VE G	A	C, PA, JC	“é assim, tem que achar o par. ME ajuda a espalhar”.	24	VE	A	PI	“o que é isso daqui?”
25	G	C	JC	Criança seguiu orientação da pesquisadora e começou a separar as peças.	25	VO	C	N	['ka].
26	VO G	C	C	[a a] + gesto apontando a figura que tinha na mão.	26	VE	A	N	“salada né”.
27	VE G	A	PA	“Me ajuda a espalhar esses”..	27	VE	A	PI	“qual é o bife?”
28	G	C	J	começou a pegar todas as peças que estavam sobre a mesa.	28	VO G	C	C	[a 'ka] + entregou o objeto.
29	VE	A	E, PA	“Oh T., vamos procurar?”	29	VE	A	C	“essa é a salada de alface, é verde ó”.
30	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.	30	VO G	C	E, PE	['pa 'pa 'pa] + gesto com a mão indicando comer.
31	VE G	A	PA	“então põe aqui na mesa” + gesto indicando o local onde deveria colocar.	31	VE	A	C, PI	“é comer. E o macarrão?”
32	VO G	C	C	[a a] + pegou o braço da pesquisadora e mostrou o relógio.	32	VO G	C	C	['ka'ka] + entregou o objeto.
33	VE	A	C	“o relógio”.	33	VE G	A	PR, C	“não! Esse é o bife. O macarrão é esse aqui”.
34	VO G	C	C	Vocalizou + mostrou as pulseiras que estavam próximas ao relógio	34	VE	A	PI	“será que ela não quer macarrão?”
35	VE	A	C	“isso é pulseira”.	35	G VO	C	XP, C	Criança ficou observando a boneca, sua roupa, mexendo nos braços + vocalizou como se quisesse mostrar alguma coisa para a pesquisadora.
36	VE G	A	C, N	“olha, vamos ver, a bailarina!” + gesto mostrando a figura.	36	VE	A	PR, PA	“ah não! Arruma ela”.
37	VE	A	PI	“cadê as coisas da bailarina?”	37	G	C	XP	Criança ficou observando a boneca, sua roupa, mexendo nos braços.
38	VO G	C	EX	Criança deixou uma peça cair no chão.	38	VE	A	PI	“você quer que eu arrume ela pra você?”
39	G	C	J	Criança começou a mexer nas figuras.	39	VE	A	PO	“pega ela ai pra mim”.
40	VE	A	PI	“caiu alguma coisa no chão, é?”	40	G	C	C	Criança entregou boneca para a pesquisadora.
41	VE G	C	C	[nã] + gesto negativo com a cabeça.	41	VE	A	C, PA	“o que nós podemos fazer com ela agora....vamos passar batom. Pega o batom dela”.
42	VE	A	C	“caiu sim”.	42	G	C	C	Criança pegou um giz de cera fazendo de conta que era o batom.
43	VE	A	PI, PA	“cadê o sapato da bailarina? Vamos procurar o sapato dela?”	43	VE	A	EX, PI, PA	“marrom, muito bem! Vamos passar o batom marrom?Passa você”
44	G	C	C	Criança apontou o chão.	44	G VO	C	PE, C	Criança fez de conta que passou o batom e entregou a boneca para a pesquisadora + [a....].
45	VE G	A	PR, C, PA	“não! Ta aqui ó. Procura”.	45	VE	A	C	Comentou sobre o batom.

46	G	C	J	Começou a mexer nas figuras aleatoriamente.	46	VO G	C	EX, C	Vocalizou som como se estivesse feliz, sorriu e fez gestos com os braços.
47	VE G	A	PR, PA	“Não! Olha assim ó pra procurar”.	47	VE	A	PA	“sente o cheiro dela, vê se precisa passar perfume”.
48	VE	A	C	“olha o sapato da bailarina aqui”.	48	G	C	C	Criança cheirou a boneca e em seguida devolveu para a pesquisadora.
49	VO G	C	EX, C	[ã..] + gesto de olhar a figura + apontou a figura mostrando-a para a pesquisadora.	49	VE	A	PI	“e aí, precisa passar perfume?”
50	VE	A	C	“Você viu só, é a bailarina”.	50	G	C	PE	Criança fez de conta que passava o batom.
51	VO G	C	C	[ã..] + gesto de olhar a figura + apontou a figura mostrando-a para a pesquisadora.	51	VE	A	PR, PA	“não, você não!Põe aqui o batom dela”
52	VE G	A	PA	“então vamos colocar aqui” + e indicou o local.	52	G	C	C	Criança colocou o objeto o local que pesquisadora indicou.
53	G	C	J	Começou a pegar todas as figuras e segurar em sua mão.	53	VE	A	PI	“qual é o perfume dela?”
54	VE	A	PI	“O que você vai fazer?”	54	VO G	C	PO	[‘ka ‘ka] + tentou retirar a boneca da mão da pesquisadora à força.
55	VO G	C	C	[‘ka] + gesto de dar tchau + continuou pegando as figuras.	55	VE G VO	A	C, PE	“olha esse aqui vai ser o perfume dela ta” + gesto e vocalizações indicando que estava espirrando perfume.
56	VE G	A	PR	“ó assim vai cair”.	56	VE G	A	EX, PA	“hum, que cheirosa! Vê se ela ta cheirosa”.
57	VO G	C	C	Vocalizou som quando figura caiu no chão + abaixou-se para pegá-la.	57	G VO	C	PE	Cheirou a boneca e em seguida vocalizou [a.. a...], pegou o pente e começou a pentear a boneca.
58	VE	A	PA	“põe aqui na mesa pra gente brincar”.	58	VE	A	EX, C	“isso! Vamos arrumar a boneca porque ela vai passear”.
59	G	C	E	Começou a bater a figura na mesa e em seguida dirigiu olhar para a pesquisadora.	59	G VO	C	C	Mostrou a porta + [‘ka ‘ka].
60	VO G	C	C	Vocalizou som + sacudiu a mão.	60	VE	A	PA	“arruma o cabelo dela pra ela ir passear”.
61	VE	A	PI	“vamos brincar de outra coisa?”	61	VO G	C	C	[a.. a..] + mostrou a cabeça da boneca + começou a pentear o seu próprio cabelo.
62	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.	62	VE	A	PI	“o seu também precisa arrumar?”
63	VE G	A	PA	“ta, então põe tudo aqui na mesa” + gesto mostrando onde as figuras deveriam ser colocadas.	63	G	C	PC	Criança dirigiu pente em direção da pesquisadora para saber se ela queria que penteasse seu cabelo.
64	VO G	C	EX	[ah] + gesto de se abaixar para pegar as figuras.	64	VE	A	PR	“o meu não precisa”.
65	VE	A	PA	“põe tudo na mesa que nós vamos guardar dentro da caixinha”.	65	VO	C	EX	Criança deu risada da situação.
66	G	C	C	Criança colocou figura dentro da caixa.	66	VE	A	C, PA	“ah ela está descabelada. Penteia pra trás o cabelo dela”.
67	VE	A	PA	“vai, me ajuda”.	67	G	C	PE	Criança começou a pentear o próprio cabelo.
68	G	C	JC, E	Começou a colocar as figuras dentro da caixa + jogou as figuras e aguardou reação da pesquisadora.	68	VE	A	PR	“ah não, vai desmanchar o seu cabelo”.
69	VE	A	PR	“sem jogar!”	69	G	C	PE	Criança pegou boneca novamente e começou a pentear o cabelo.
70	VE	A	PI	“tem mais algum no chão?”	70	VE	A	PA	“arruma o dela”.

71	VE G	C	C	[nã] + gesto negativo com a cabeça.	71	G	C	PR	Criança jogou pente na pesquisadora.
72	VE	A	PA	“senta”.	72	VE	A	PC	“deixa eu te ajudar”.
73	G	C	J	Continuou pegando as peças que faltavam, mas uma escorregou de sua mão.	73	G	C	PR	Criança retirou boneca de perto da pesquisadora.
74	VE	A	C	“opa! Ta vivo?”	74	VE	A	PI	“o que mais que nós vamos fazer?”
75	G	C	EX	Criança sorriu e continuou tentando pegar essa peça.	75	VO G	C	EX	Criança começou a dar risada.
76	VO G	C	C	[a...] + gesto com as mãos indicando que tinha terminado.	76	VE	A	PI	“cadê a boneca?”
77	VE	A	C	“acabou”.	77	G	C	C	Criança apontou
78	VE	A	PA	“então senta”.	78	VE	A	PA	“pega ela ai”.
79	G VO	C	C	Criança se sentou + apontou para o lado + [a...].	79	VE	A	PC	“vamos brincar de outra coisa agora?”
80	VE, G	A	PA	“Puxa a cadeira mais perto”.	80	G	C	PR	Fez sinal negativo com a cabeça.
81	G	C	C	Criança realizou o que foi solicitado pela pesquisadora.	81	VE G	A	PC	“vamos brincar de achar, nesse aqui ô” + mostrou o brinquedo.
82	VE	A	PI	“você gosta de pintar?”	82	VE	A	EX	“ah, olha o que eu achei! Um carro igual da boneca”.
83	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.	83	G	C	EX	Criança sorriu para a pesquisadora.
84	VE	A	PI	“gosta?”	84	VE G	A	PE	Pesquisadora fez gesto como se carro estivesse andando + reproduziu o barulho do carro.
85	VO G	C	C	[põa a...] + gesto como se estivesse pintando.	85	G	C	PO	Criança retirou objeto da mão da pesquisadora e levou em direção à boneca.
86	VE	A	C	“então eu vou pegar o lápis”.	86	VE	A	PA	“vamos colocar ela pra andar”.
87	G	C	PO	Tentou pegar o lápis sem permissão da pesquisadora.	87	VO	C	C	[a a...].
88	VE	A	PR	“espera T.”.	88	VE	A	C	“Andar”.
89	VE	A	PA	“senta, para que eu possa pegar o lápis de cor”.	89	VO VE G	A	PE, PA	Reproduziu barulho do carro + “coloca ela aqui pra andar de carro” + gesto mostrando onde deveria colocar a boneca.
90	G	C	J	Criança pegou o carimbo e começou a batê-lo contra a mesa.	90	G	C	PE	Criança colocou a boneca sobre o carro.
91	VE G	A	PR, C, PA	“Não! Não é assim. Senta”.	91	VE G	A	C	“você quer ver...” + começou a arrumar a boneca
92	G	C	C	Criança se sentou.	92	G	C	PE	Começou a andar como carrinho.
93	VO	C	EX	[a.....] expressando admiração.	93	VE	A	C	“ai, vamos passear de carro”.
94	VE G	A	C	“Olha, o prato!!”	94	G	C	PE	Criança começou a empurrar o carrinho.
95	VE G	A	C, N	“quer ver eu vou pegar uma coisa legal; patinho”+ gesto apontando a figura.	95	VE	A	EX	“ai, caiu!”

96	VO	C	EX	[ah].	96	G	C	J	Começou a jogar a boneca contra o chão.
97	VE	A	PI	“e esse aqui, o que é?”	97	VE	A	PR	“não! Assim não”.
98	G	C	C	Gesto apontando a boca.	98	G	C	C	Criança quis entregar a boneca para a pesquisadora.
99	VE	A	N	“garrafa”.	99	VE VO	A	PA, PE	“põe a boneca outra vez pra passear de carro” + reproduziu som do carro.
100	VE	A	C	“deixa eu pegar um aqui bem legal”.	100	G	C	E	empurrou carrinho em direção à pesquisadora.
101	G	C	E	Criança colocou o dedo na almofada de tinta.	101	VE	A	PR	“não!”
102	VE G	A	PR, C	“não! Olha só o que aconteceu” + gesto mostrando a mão da criança com tinta.	102	G	C	J	Criança desviou o carrinho e continuou a brincar.
103	G	C	J	Ficou batendo o dedo na mesa; colocou o dedo na boca.	103	VE VO	A	PA, PE	“faz assim ó” + reproduziu som do carro.
104	VE	A	PR	“não!! Não pode por o dedo na boca”.	104	G VO	C	C	[a...] + bateu no braço da pesquisadora e apontou em direção à porta.
105	VE	A	N, PA	“a lá a vaquinha. Agora vamos pintar?”	105	VE	A	PA	“vamos guardar a boneca, fala tchau boneca”.
106	VO G	C	C	[‘ka] + gesto positivo com a cabeça.	106	G	C	PE	Criança fez sinal de tchau e entregou também o carro.
107	VE	A	PA	“então pode pegar o lápis pra pintar”.	107	VE	A	PA	“tchau boneca bonita!”
108	VO G	C	AR, J	[a...] + gesto de pegar o lápis.	108	G	C	PE	Criança mandou beijo para a boneca.
					109	G	A	PE	Pesquisadora imitou ação da criança.
					110	VE	A	PI	“vamos brincar com esse aqui agora?”
					111	G	C	PR	Criança fez gesto negativo com a cabeça e em seguida começou a retirar as peças do tabuleiro com raiva.
					112	VE, G	A	PR, PA	“não! Sem jogar. Pega aquela peça”.
					113	G	C	C	Criança pegou e entregou para a pesquisadora.
					114	VE, G	A	PA	“vamos colocar todos em pé assim ó” + e indicou realizando a ação + “pega aquele lá”.
					115	G	C	C, PR	Criança pegou, mas em seguida começou a derrubar os pinos.
					116	VE	A	PR	“não! Você está derrubando”.
					117	G	C	JC	Começou a ajudar a pesquisadora a organizar os pinos.
					118	VE	A	PA	“pega lá aquele amarelo”.

					119	G	C	C	A criança atendeu solicitação da pesquisadora.
					120	VE, G	A	PA	“vamos colocar no tabuleiro só os pinos verdes”.
					121	G	C	PR	Derrubou vários pinos no chão
					122	VE, G	A	PR, C	“não é assim! Primeiro o verde”.
					123	G	C	JC	Criança colocou uma peça
					124	VE, G	A	PI, PR, C	“esse aqui é o verde? Não!! Esse aqui é o amarelo”

Na tabela 13, encontram-se descritos de maneira qualitativa e quantitativa, os dados da Criança-alvo 2. Durante a etapa de pré-teste, foi utilizado quase que exclusivamente os meios vocal e gestual durante os atos comunicativos, sendo predominante a ocorrência do primeiro.

Na etapa de pós-teste, uma mudança importante ocorreu. O fato de a criança utilizar durante seus atos comunicativos as figuras de comunicação, fez com que ela aprimorasse sua capacidade de comunicação por meio de gestos, diminuindo consideravelmente as vocalizações durante as interações. Essa diminuição, no entanto, não constitui um fator prejudicial, uma vez que àquelas que foram extintas apenas exerciam o papel de distrativos durante o processo interativo; as vocalizações que permaneceram após o processo de intervenção, tinham a função de complementar a comunicação da criança.

O número de atos comunicativos utilizados pelo participante em relação ao valor total dos atos durante a interação não sofreu alterações significativas quando comparamos os dois momentos de avaliação. Inicialmente foram 51 atos (47% dos atos totais) e após o processo de intervenção, 56 atos (45% dos atos totais). Em relação à troca de turno, nos dois momentos avaliados a Criança-alvo 2 manteve-se equilibrada.

A variação do número de atos comunicativos totais, quando se comparam as duas etapas, pode ser considerado significativo, pois no pré-teste ocorreram 108 atos comunicativos totais e no pós-teste esse valor teve um acréscimo e chegou a 124 atos comunicativos totais durante a situação interativa proposta. Não se pode afirmar que esse acréscimo tenha sido influenciado exclusivamente pela melhora da comunicação da criança após a introdução do

sistema de comunicação, no entanto, mudanças importantes podem ser observadas quanto ao conteúdo do diálogo na coluna “Comentários”.

A ocorrência de função *exploratória* na etapa de pré-teste pode ser considerada insignificante, pois surgiu apenas em um ato comunicativo expressa por gesto. No pós-teste, esta função foi evidenciada em dois momentos (ato comunicativo número 35 e 37), sendo expressa por gesto nas duas ocasiões. Podemos concluir que, embora esta função não tenha surgido de maneira importante dentro do contexto, que sua existência confirma as alterações comunicativas da criança, pois mesmo após inserirmos o sistema de comunicação, a função *exploratória* ainda permanece. Para a função *não-focalizada*, não foi evidenciada em nenhuma das duas situações de avaliação.

Quanto a utilização de meios comunicativos em relação à função, verifica-se que ocorreram significativas melhoras na quantidade de meios gestuais em relação a duas funções comunicativas: protesto e performativo. O aumento de gestos, neste caso em específico, no qual a criança dificilmente desenvolveria a comunicação oral, surge como consequência do uso do sistema de comunicação durante as interações. Outro aspecto que merece destaque relaciona-se ao uso da função comentário, na qual, embora a ocorrência de vocalizações tenha diminuído ainda está presente na etapa de pós-teste. Isso indica que durante o diálogo, a Criança-alvo 2 utiliza vocalizações e gestos para se expressar em situações em que usa a função comentários.

Assim, podemos dizer que para a Criança-alvo 2, os resultados referentes ao uso da comunicação verbal em relação as funções comunicativas demonstrou que o desempenho manteve-se muito aquém do esperado, sendo que tanto na etapa de pré como de pós teste, a comunicação verbal permaneceu ausente. Contudo, nesse caso específico fica evidente que a inserção de um sistema de comunicação alternativa fez-se extremamente útil para aprimorar a comunicação dessa criança.

A seguir apresentamos os dados da pragmática da Criança-alvo 3 em relação a dois momentos, pré e pós-teste:

Tabela 14 - Desempenho da Criança-alvo 3 na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste

Legenda:	
VE: verbal	A: adulto
VO: vocal	C: criança
G: gestual	

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários	N	Meio	Iniciativa	Função	Comentários
1	VE	A	PI		1	VE	A	C, PC	“eu vou pegar um brinquedo bem legal. Posso pegar?”
2	VO G	C	EX		2	VE G	A	PI	“qual você quer brincar primeiro?” + mostrou as duas opções.
3	VE	A	C		3	G VO	C	C	Aponto qual queria e vocalizou som.
4	VE	C	PA	Fono pediu para criança pegar objeto e ela executou a ação.	4	VE	A	C, PI	“ah, esse. Como que brinca?”
5	G	C	J	Criança começou a pintar com o lápis.	5	G	C	J	Criança começou a retirar as peças do tabuleiro + começou a produzir movimentos estereotipados com uma das peças.
6	VE G	A	PR, EX	Fono: “nossa! Você riscou a mesa!”	6	VE	A	PR, PA	“não! Vamos tirar as peças então. Me ajuda a tirar”.
7	G	C	EX	Criança olhou para onde estava rabiscado.	7	G	C	J	Começou a retirar as peças.
8	VE	A	PR	Fono: “não pode rabiscar!”	8	VE	A	C, PA	“olha agora eu vou fazer um prédio com elas. Oh ta babando!”.
9	G	C	EX, C	Criança sorriu e bateu na mesa indicando onde tinha rabiscado.	9	G	C	C	Criança limpou a bica na camiseta.
10	VE	A	PI		10	VE	A	EX	“que legal!”
11	VO G	C	C, EX	Criança começou a apontar janela e vocalizar alguns sons.	11	G	C	C	Criança colocou a mão na peça e em seguida retirou.
12	VE	A	C	Fono: “eu vou pegar outro brinquedo”.	12	VE	A	PI	“de quem é a foto que está no cartão?”
13	VO G	C	RO		13	G VO	C	EX, C	Apontou foto no cartão + [a...] + sorriu.
14	VE	A	C		14	VE	A	PI	“quem é esse?”
					15	G VO	C	C	Apontou foto no cartão + [a...].
					16	VE	A	PI	“quem é esse, não é o papai?”
					17	VO G	C	C	[ã ã] + apontou para o tabuleiro.
					18	VE G	A	PI, PA	“quer por uma peça? Tô” + entregou uma peça para a criança.

					19	G VO	C	PR	Criança se levantou e vocalizou som e se dirigiu até a cadeira.
					20	VE	A	PR	“não! Nós vamos sentar lá no chão”.
					21	VE	A	PA	“senta”.
					22	VO G	C	PR	[a... a...] + fazia força para não sentar no chão.
					23	VE G	A	C	“vamos brincar com esse aqui. Olha só que legal!”
					24	G VO	C	C	Criança fez gesto positivo com a cabeça ao ver o novo brinquedo + apontou o brinquedo + vocalização.
					25	VE	A	RO	“isso mesmo, nós vamos brincar com esse aí”.
					26	VE	A	PI	“quer brincar com este?”
					27	G VO	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça. + vocalização.
					28	VE	A	PA	“vamos tirar as peças”
					29	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
					30	VE	A	PA	“cruza as pernas”.
					31	G	C	C	Executou ação solicitada pela pesquisadora + fez gesto positivo com a cabeça
					32	VE	A	PI	“vamos brincar com esse?”
					33	VE	A	PI	“essa aqui é a?”
					34	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
					35	VE	A	PI	“como é que ela faz?”
					36	G VO	C	C	[muni muni] + apontou a figura.
					37	VE VO	A	PE	“faz assim ó: muuu”.
					38	VE	A	PI	“como é que ela faz?”
					39	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça + apontou figura, retirou do tabuleiro e voltou a colocá-la no lugar.
					40	VE G	A	C, PE	“olha o au au” + reproduziu som do cachorro. +entregou objeto para a criança.
					41	G	C	C	Criança pegou o objeto.
					42	VE	A	PA	“faz em mim também...au au au”.
					43	G	C	C	Criança olhou para pesquisadora e fez sinal positivo com a cabeça.

					44	VE	A	PA	“faz em mim”.
					45	G	C	EX, PE	Criança sorriu e começou a imitar a ação mas nele mesmo.
					46	VE, G	A	EX, PA	“ai que medo do cachorro! Faz em mim”
					47	G	C	EX	Criança apenas sorriu.
					48	G	C	XP	Criança começou a observar o cartão que estava segurando na mão.
					49	VO G	A	PE	“miau miau” +colocou a figura do gato na perna da criança e depois no seu nariz.
					50	G	C	PR	Criança coçou o nariz.
					51	G	C	XP	Ficou observando o cartão que estava em sua mão.
					52	VE	A	PI	“quais são os outros bichinhos que tem aqui?”
					53	G	C	C	Fez sinal positivo com a cabeça.
					54	VE	A	PI	“vamos ver?”
					55	VO G	C	C, J	[aboa aboa] + gesto positivo com a cabeça = pegou uma figura e começou a retirar outras peças.
					56	VE	A	PI	“e essa, como faz?”
					57	G	C	J	Tentou retirar a peça sem sucesso.
					58	VE	A	PI	“como faz?”
					59	G	C	J	Criança dirigiu olhar para pesquisadora e continuou tentando retirar a peça.
					60	VE	A	PI	“não sai? E agora?”
					61	G VO	C	J, C	Tentou retirar a peça + vocalização.
					62	VE G	A	PA, EX	“vamos guardar então. Assim ó quer ver? Ah!!” + retirou a peça.
					63	VE G	A	PI	“Vamos guardar agora?”
					64	G	C	PR	Criança retirou a mão da pesquisadora para pegar uma peça que estava quebrada.
					65	VE	A	C, PI	“esse quebrou. Foi você quem quebrou?”
					66	G VO	C	J, C	Investigou objeto + vocalizou som.
					67	VE	A	PI, C	“vamos guardar? Vixe olha só como eles estão”
					68	G	C	J	Criança continuou brincando.

					69	VE	A	PI	“você quer que eu ajude?”
					70	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
					71	G	A	JC	Encaixou uma peça.
					72	G	C	JC	Criança encaixou outra.
					73	VE G	A	PA	“aqui que encaixa”.
					74	G	C	C	Colocou a peça onde pesquisadora indicou.
					75	VE	A	EX	“isso, muito bem!”
					76	G	C	J	Encaixou as peças.

A Tabela 14, mostra os dados da Criança-alvo 3 em relação à pragmática de maneira quantitativa e qualitativa. O meio comunicativo utilizado pelo participante durante seus atos comunicativos tanto na etapa de pré como de pós-teste foi semelhante, mantendo o uso de gestos, em maior escala, seguido pelo uso de vocalizações. A quantidade de atos comunicativos da criança nestes dois momentos não sofreu alterações significativas. No pré-teste, a criança apresentou apenas sete atos durante a interação, o que corresponde a 50% dos atos comunicativos totais. Na etapa de pós-teste, foram 36 atos comunicativos da criança, o que corresponde a 47% dos atos comunicativos totais ocorridos durante o diálogo. Apesar de não ter ocorrido mudanças significativas, vale ressaltar que o número de atos comunicativos totais cresceu.

O aumento significativo dos atos comunicativos de uma forma geral retrata o interesse da criança em se comunicar com a pesquisadora naquela situação proposta. No pré-teste, foram apenas 14 atos comunicativos gerais e no pós-teste, foram 76 atos. Quanto à troca de turno, nas duas avaliações podemos verificar que a criança manteve um equilibrado diálogo.

A função *exploratória*, inicialmente ausente nos atos comunicativos do participante, foi evidenciada após o processo de intervenção, ao ser verificado por meio e gestos em dois momentos. Quanto à função *não-focalizada*, não ocorreram alterações, pois se manteve ausente nas duas etapas da pesquisa.

Quanto a utilização de meios comunicativos em relação à função, verifica-se que ocorreram significativas melhoras na quantidade de meios gestuais e vocais em relação as

seguintes funções: protesto e comentário. Com isso, podemos dizer que apesar da criança não ter adquirido a comunicação verbal para expressar seus desejos e sentimentos, utilizou vocalizações e gestos para complementar a sua comunicação nos momentos que tinha a intenção de protestar ou comentar sobre algo.

A seguir, são apresentados os dados referentes as avaliações da Pragmática, etapas de pré e pós-teste, dos demais participantes da pesquisa, distribuídos por salas:

Desempenho do Grupo da Sala 1 quanto à Pragmática

Ambas as crianças que compunham este grupo, além da Criança-alvo 1, possuíam antes mesmo da intervenção uma comunicação oral consideravelmente eficiente. Contudo, cada uma das participantes teve desenvolvimento diferente quanto ao uso de verbalizações durante as interações. Para **J.**, o uso do meio verbal manteve-se constante quando comparamos os dois momentos avaliados (Anexo L), já no caso da participante **N.** a quantidade, passou de 33 para 82 ocorrências durante os atos comunicativos (Anexo M); isso mostra que após a intervenção, a participante tornou-se mais presente nas interações.

Quanto à troca de turnos, novamente a participante **N.** apresentou maiores mudanças, uma vez que, antes da intervenção, seus atos comunicativos surgiam sempre após perguntas da pesquisadora ou mesmo posteriormente a emissão de três ou quatro atos comunicativos desta. Na etapa de pós-teste, ela não apenas respondia aos questionamentos da pesquisadora, como produzia atos comunicativos em seqüência, expressando momentos de protesto, comentários e narrativas. Dessa maneira, o diálogo passou a ser mais rico e interessante. A participante **J.** sofreu alterações importantes quanto aos atos comunicativos totais, os quais aumentaram de 95 (48 atos da criança), no pré-teste para 131 (64 atos da criança) no pós-teste, o que indica que a criança passou a interagir muito mais com a mediadora e o conteúdo do diálogo também melhorou significativamente (Anexo L).

É importante destacar os dados referentes à utilização dos meios verbal e gestual em determinadas funções comunicativas, pois ambas as crianças do grupo apresentaram importantes mudanças. A função que mais se destacou quanto ao uso do meio verbal foi a função *comentário*, tanto no caso da criança **J.** como da criança **N.** Para **N.**, além desta função a *narrativa* apresentou melhora quanto ao uso de verbalizações, bem como a função comentário.

Por fim, destaca-se o aumento das verbalizações na expressão da função de *pedido de informação* da participante **J.**, sendo demonstrado que, durante o diálogo, a criança sempre que sentia necessidade proferia perguntas à pesquisadora.

Sendo assim, por se tratarem de duas crianças que possuíam comunicação verbal antes de iniciarmos o processo de intervenção, embora não efetiva, ambas utilizaram o Sistema de Comunicação como alternativa para aprimorar suas habilidades lingüísticas, além de complementar sua comunicação oral.

Desempenho do Grupo da Sala 2 quanto à Pragmática

Esse grupo, composto por quatro crianças além da Criança-alvo 2, apresentava diferentes perfis comunicativos antes do processo de intervenção (Anexos N, O, P, Q). A maioria não tinha uma comunicação verbal efetiva ao iniciarmos o processo de intervenção, sendo que apenas um dos participantes utilizava a comunicação verbal como principal meio comunicativo.

Primeiramente, é preciso relatar que, nesse grupo, duas participantes, **R.** e **L.** não participaram da etapa de pós-teste. Sendo assim, os dados referentes a essas duas crianças constam apenas das etapas de pré-teste e processo de intervenção. Estas duas participantes apresentavam, antes do processo de intervenção, diferentes habilidades comunicativas. **R.** usava quase que exclusivamente o meio gestual para se comunicar, utilizando em alguns poucos momentos também as vocalizações. Já a participante **L.** utilizava as verbalizações durante os processos interativos, contudo em muitos momentos sua fala apresentava momentos de ecolalia, caracterizados pelo uso da função *não-focalizada*, sendo essa a principal característica das oralizações dessa criança. As principais peculiaridades destas duas participantes estão descritas nos anexos N (participante **R.**) e P (participante **L.**).

Nos dois momentos em que ocorreram as avaliações da Pragmática, podemos destacar algumas importantes mudanças em relação as habilidades comunicativas dos demais participantes deste grupo.

Ambos possuíam alguma comunicação verbal durante seus diálogos, contudo em muitos momentos esta não era suficiente para que eles pudessem de fato estabelecer uma comunicação com o interlocutor. No caso do participante **D.**, observamos o uso das verbalizações

de maneira mais efetiva, tornando o diálogo contextualizado (Ver Anexo Q). Para a participante S., a comunicação era basicamente composta por algumas verbalizações (palavras isoladas) e gestos. Os dados referentes ao pré-teste demonstram que nessa ocasião a criança estava mais receptiva para a atividade do que quando realizamos o pós-teste. Neste segundo momento, a criança chorou muito durante a atividade e, portanto, em quase todos os seus atos comunicativos encontramos as funções *protesto e expressão de protesto*. Na coluna “comentários” pode-se observar o conteúdo do diálogo e o aumento na produção de frases por parte de ambas as criança (Anexos P e Q).

Desempenho do Grupo da Sala 3 quanto à Pragmática

Esse grupo, formado pela Criança-alvo 3 e pelo participante C., tinha algumas peculiaridades. A primeira e talvez a mais significativa diz respeito a forma de comunicação utilizada por esse grupo. Praticamente em todas as ocasiões, as duas crianças utilizavam gestos e algumas vocalizações para se comunicarem. O participante C., apresentava dificuldade na interação, não só com os demais colegas como também em relação a pesquisadora. Na etapa de pré-teste, ocorreram mais atos comunicativos totais quando comparados com os atos ocorridos no pós-teste (Anexo R). No entanto, essa diferença não foi significativa, o que nos leva a crer que na ocasião em que ocorreu o pré-teste, a criança encontrava-se mais receptiva para participar da atividade proposta. Cabe ressaltar que após o processo e intervenção, C. apresentou melhora em relação à troca de turno. As características mais marcantes deste participante são descritas no anexo R, na coluna *comentários*.

Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva

Nesse teste, as crianças eram convidadas a participar de algumas atividades que tinham por objetivo analisar como estavam os processos de recepção e expressão da linguagem. Dividido em duas etapas, sessão não-verbal e verbal, o teste apresentava um protocolo com atividades pré-estabelecidas. Na primeira etapa, que consistia na sessão não-verbal e, portanto avaliava a linguagem receptiva, cinco situações foram apresentadas:

- Brinquedo Funcional: era apresentado à criança um par de objetos (ex1. Lápis de cera e sulfite; ex2. prato e colher) e observado o que ela iria fazer com ambos.
- Imitação Motora: a pesquisadora fazia uma determinada ação (ex. levantava as mãos), e solicitava que a criança repetisse a mesma ação.
- Identificação de Objetos: após mostrar um determinado objeto à criança (ex. caneta), a pesquisadora escondia-o e após alguns instantes colocava sobre a mesa solicitando que a criança pegasse o objeto mencionado.
- Identificação de Figuras: era apresentado à criança um par de figuras e solicitado que ela apontasse aquela que a pesquisadora dissesse o nome; em seguida substituía-se uma das figuras e novamente era solicitado que a criança apontasse aquela indicada pela pesquisadora.
- Execução de Ação: a pesquisadora dava algumas ordens simples para que a criança cumprisse (ex. ande, abra a porta).

A seguir apresentamos os dados referentes ao Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, sessão não verbal, das três crianças-alvo nas etapas de pré e pós teste:

Tabela 15. Avaliação das Habilidades de Linguagem Receptiva das Crianças-alvo 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste

Sessão não verbal	Criança Alvo 1		Criança Alvo 2		Criança Alvo 3	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1. Brinquedo Funcional	✓	✓	✓	✓		✓
2. Imitação Motora	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3- Identificação de objetos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4- Identificação de figuras	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5- Execução de ação	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	5/5	5/5	5/5	5/5	4/5	5/5

✓ Execução correta da tarefa.

Na Tabela 15, foi possível verificar que, a princípio, as três crianças-alvo da pesquisa obtiveram melhor desempenho nas tarefas que envolviam habilidades receptivas. Os dados da sessão não verbal das crianças-alvo não apresentaram mudanças significativas nas etapas de pré e pós-teste, uma vez que já na avaliação inicial obtiveram êxito em todas as tarefas. Com a Criança-alvo3, após o processo de intervenção a criança foi capaz de obter êxito em todas as cinco tarefas apresentadas.

Os dados referentes ao desempenho dos demais participantes da pesquisa na sessão não-verbal são apresentados a seguir:

Tabela 16. Avaliação das Habilidades de Linguagem Receptiva das Crianças das Salas 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste

Sessão não verbal														
Itens Teste	Sala Cça-alvo 1				Sala Cça-alvo 2								Sala Cça-alvo 3	
	J.		N.		R.		L.		S.		D.		C.	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1.Brinquedo Funcional	✓	✓	✓	✓		*	✓	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.Imitação Motora	✓	✓	✓	✓		*	✓	*		✓	✓	✓		
3.Identificação de objetos	✓	✓	✓	✓		*	✓	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.Identificação de figuras	✓	✓	✓	✓	✓	*		*		✓	✓	✓		
5.Execução de ação	✓	✓	✓	✓		*	✓	*	✓	✓	✓	✓		
Total	5/5	5/5	5/5	5/5	1/5	*	4/5	*	3/5	5/5	5/5	5/5	2/5	2/5

*Resultados não foram obtidos, pois as crianças não estavam presentes no dia da avaliação.

✓ Execução correta da tarefa.

Na Tabela 16, resultados semelhantes aos das Crianças-alvo foram obtidos, com exceção da criança **S.** e da criança **C.**, em que ambas tiveram melhora no desempenho após o processo de intervenção.

A segunda etapa do Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, sessão verbal consistia na avaliação da expressão da linguagem e era dividida em sete situações:

- Imitação de Sons: a pesquisadora solicitava que a criança imitasse um som produzido por ela (algumas onomatopéias como por exemplo: “mu”, “au au”).
- Imitação de Palavras Simples: a pesquisadora solicitava que a criança imitasse uma palavra produzida por ela (ex. sapato).
- Produção de Nomes: após apresentar uma determinada figura (ex.faca), era solicitado à criança que dissesse que objeto era aquele representado na figura.

- Imitação de Verbos: utilizando uma boneca, a pesquisadora solicitava que a criança imitasse o verbo dito por ela e que representava a ação realizada pela boneca (ex. “Criança, diga “andar”).
- Ação Verbal: utilizando uma boneca, a pesquisadora solicitava que a criança dissesse qual era a ação realizada pela boneca (ex. “Criança, o que a boneca está fazendo?”).
- Iniciando Conversação: a pesquisadora utilizava alguns objetos (ex. carro, copo) e após executar uma determinada ação perguntada à criança o que estava acontecendo.
- Produção de Frases com 2 Palavras: após indicar uma determinada ação, a pesquisadora dizia duas palavras para a criança e solicitado que ela produzisse a frase (ex. “Criança, diga: carro anda”).

A seguir apresentamos os dados referentes ao Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, sessão verbal, das três crianças-alvo nas etapas de pré e pós teste:

Tabela 17. Avaliação das Habilidades de Linguagem Expressiva das Crianças-alvo 1, 2 e 3 – Pré e Pós Teste

Sessão verbal	Criança Alvo 1		Criança Alvo 2		Criança Alvo 3	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1- Imitação de sons	✓	✓			✓	✓
2- Imitação de palavras simples	✓	✓				✓
3- Produção de nomes		✓				
4- Imitação de verbos		✓				
5- Ação verbal						
6- Iniciando conversação social						
7- Produção de frases com 2 palavras						
Total	2/7	4/7	0/7	0/7	1/7	2/7

✓ Execução correta da tarefa.

Nas tarefas de habilidades expressivas, sessão verbal, apresentadas na Tabela 17, é possível notar um desempenho bem abaixo do esperado na etapa de pré-teste, tendo a Criança-alvo 2 apresentado o pior desempenho.

Na etapa de pós-teste, a Criança-alvo 1 obteve êxito em quatro provas da seção verbal, sendo que em três destas as tarefas exigiam que o participante realizasse imitações. Em tarefas que tinham como proposta a iniciação de diálogo e produção de frases, ele não foi capaz de executar com sucesso.

A Criança-alvo 2 foi aquela com o mais baixo desempenho nas provas que avaliavam a linguagem expressiva, obtendo êxito apenas em uma das sete tarefas apresentadas.

comunicação oral, pois expandiu a intervenção às crianças que apresentavam alguma comunicação verbal mesmo que essa não fosse eficiente.

A composição de grupos heterogêneos dentro da sala de aula, constituído por crianças verbais e outras não-verbais, tornava o trabalho da educadora extremamente desafiador. Em experiências prévias, elas relataram que seus alunos perdiam o interesse durante as atividades propostas em sala de aula; além disso, as educadoras diziam sentir dificuldade em compreender desejos e sentimentos de seus alunos. A agressividade e inquietação das crianças supunham que a falta de recursos comunicativos provocava estes comportamentos.

Dessa maneira, a escolha dos participantes da pesquisa foi algo constituído a partir da necessidade inerente de estabelecer processos comunicativos eficientes. Todavia, existia uma preocupação quanto à eficácia dessa comunicação, bem como a sua adequação ao ambiente e necessidades das crianças.

Identificou-se também que anteriormente ao processo de intervenção, a utilização de uma abordagem didática não favorecia o desenvolvimento da comunicação dessas crianças, principalmente por não fornecer a atenção devida ao uso e função da linguagem.

As atividades geralmente propostas em sala de aula, não favoreciam as situações de interação em grupo. A educadora, na preocupação de colaborar com o aprendizado de cada criança, trabalhava de maneira individual com cada uma, desperdiçando situações em que a linguagem poderia ser trabalhada em situações de grupo e de maneira natural. As atividades propostas também não tinham o poder de manter a atenção da criança e a comunicação entre professor e aluno, muitas vezes era dificultada pela falta de recursos que pudessem ajudar na compreensão dos meios comunicativos utilizados por ambos. Desse modo, a necessidade de utilizar um novo recurso ficou evidente, assim como relatado pelos estudos de Hart e Rogers-Warren (1978), De Villiers e De Villiers (1978), Warren e Kaiser (1986).

A necessidade de transformação do sistema de ensino vigente recai sobre as afirmações feitas por Jannuzzi (2004) quando salienta que na Educação Especial a qualidade de ensino dos deficientes influenciará no processo de transformação social, pois cabe a ela proporcionar à essas pessoas, meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Os participantes desse estudo, além das diferenças quanto às habilidades comunicativas, apresentavam diferentes níveis de dificuldades intelectuais. No entanto, esta situação não constituiu fator limitante para o desenvolvimento das atividades durante o processo de intervenção. Uma das principais características de todos os participantes da pesquisa diz respeito à compreensão que estes possuíam sobre a comunicação verbal daqueles que compunham o seu meio comunicativo. Tal fato contribuiu de maneira significativa para que as crianças do estudo realizassem as atividades e aprendessem como utilizar o sistema de comunicação.

Indo de encontro com o que fora proposto por Helena Antipoff, na década de 30 com a fundação do Instituto Pestalozzi (JANNUZZI, 2004), a Escola de Educação Especial, onde a pesquisa foi desenvolvida, elaborava seus currículos educacionais embasados no diagnóstico psicológico do grau de deficiência intelectual de seus educandos.

Utilizar este parâmetro, porém, como o único para traçar o currículo educacional destes educandos já era algo que preocupava Antipoff. Assim como ela, para o desenvolvimento desta pesquisa, houve a preocupação com o meio social em que a criança estava inserida, uma vez que a intervenção baseava-se na Proposta Naturalística de ensino.

Por meio do processo de intervenção, foi possível apresentar as possibilidades de trabalho com a população de deficientes intelectuais, além de salientar que o grau dessa deficiência não constituía pré-requisito para a elaboração das atividades, nem tão pouco para o êxito das mesmas. É exatamente neste sentido que Santos e Rodrigues (2007), caracterizam a atuação Fonoaudiológica, na qual o profissional deve ser capaz de compreender os diferentes processos que afetam o ser humano. Com isso, promover um tratamento que considere a importância do contexto social e as necessidades individuais dos pacientes, e que realize ações de prevenção e promoção de saúde.

De acordo com a literatura (BARBETTA, 2002; ZIMMERMANN, 1997; FREITAS; CASTRO, 2006; FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2003; BERTRÁN; BASIL, 2003; FERNANDES; GALIARI, 1999; GIARDINETTO; AIELLO, 2005; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007), a intervenção em grupo utilizada como estratégia para o desenvolvimento da comunicação na clínica Fonoaudiológica ainda é pouco abordada. Embora existam alguns estudos neste sentido, encontramos apenas o estudo de Paula, Enumo e Turini (2007), o qual tem

como foco a implementação de um sistema de comunicação alternativa para deficientes mentais severos. Contudo, nesse estudo, houve a participação de uma única criança com tais características.

Sendo assim, o presente estudo oferece como diferencial, o trabalho em grupo com 10 crianças e adolescentes de 6 à 14 anos, com deficiência intelectual moderada e severa e com diferentes características de linguagem. Utilizando o delineamento de Linha de Base Múltipla cruzando com sujeitos, foi possível comparar o desempenho de cada grupo, bem como de cada criança do grupo com seus pares da mesma sala.

Com a intervenção em grupo, buscou-se promover os processos interativos entre as crianças e seus pares e entre as crianças e demais adultos. De fato, foi verificado que as atividades realizadas em grupo melhoraram as habilidades comunicativas dos participantes. Além disso, houve um aumento da espontaneidade dos participantes; aqueles que compreenderam mais facilmente como deveriam usar os recursos de CAA, iniciavam diálogos e conseqüentemente ajudavam seus colegas, inclusive oferecendo auxílio físico durante as solicitações, tornando possível que eles se comunicassem dentro do contexto da sala de aula utilizando as figuras pictográficas como recurso. O desenvolvimento da espontaneidade também foi descrita em estudo realizado por Zimmermann (1997).

Outro momento que merece destaque ao longo do estudo diz respeito à decisão quanto ao método que seria utilizado durante o processo de intervenção. Optou-se pelo emprego do PECS-adaptado, utilizado anteriormente nos estudos de Walter (2000) e Pizza (2002), ocasião em que foi considerado o mais adequado para populações que apresentam deficiência intelectual, uma vez que possui etapas simples e fáceis de serem compreendidas. A facilidade com que os participantes aprendiam a usar as figuras pictográficas em cada etapa de intervenção, corrobora a afirmativa de que este método é de fácil aprendizado e passível de ser utilizado neste estudo.

As figuras do PCS – *Picture Communication Symbols* compuseram o material usado durante a intervenção. Novamente, a escolha se baseou na facilidade em reconhecer e discriminar os objetos representados nas figuras simbólicas. Composto por figuras altamente icônicas, era possível que os participantes se tornassem aptos a utilizarem elas como forma de comunicação, e assim expressarem suas idéias e sentimentos.

Outro fator considerado foi a facilidade com que os educadores pudessem se comunicar com seus alunos por meio deste sistema. O fato de elas virem acompanhadas de vocábulo escrito contribuiu para que os interlocutores não familiarizados com o sistema pudessem igualmente compreender o que a criança queria relatar. Sendo assim, o estudo aqui descrito encontrou os benefícios do uso do PCS anteriormente descritos por Johnson (2005) e também destacados no trabalho de Chun (2003), no qual o PCS foi utilizado como instrumento de mediação, favorecendo a linguagem de uma criança não-falante.

Ao iniciarmos a pesquisa, ainda na etapa de Linha de Base, foi possível verificar que nenhum dos participantes sabia utilizar o recurso de comunicação escolhido. Este fato foi comprovado uma vez que, durante as atividades propostas, mesmo tendo as figuras pictográficas à disposição, as crianças tendiam a se comunicar de outra maneira, usando gestos e vocalizações, em sua maioria incompreensíveis para os parceiros de comunicação.

Ao iniciar a Etapa 1 do processo de intervenção, ficou evidente o efeito do Sistema de Comunicação no contexto escolar das crianças participantes da pesquisa. Logo na primeira sessão, as três crianças-alvo atingiram, em média 53% de independência nas solicitações utilizando as figuras de comunicação. Os demais participantes apresentaram desempenho semelhante. Os dados verificados em relação às crianças-alvo foram semelhantes àqueles descritos na pesquisa de Piza (2002) e de Walter (2000). Na primeira pesquisa, a média dos participantes na primeira sessão da Etapa 1 foi de 49% de êxito quanto a utilização das figuras de comunicação. No segundo estudo, essa média foi de 59% entre os três participantes do estudo.

De maneira geral, à medida que as etapas do processo de intervenção eram introduzidas, o desempenho das crianças melhorava significativamente. Cada grupo tinha suas peculiaridades, sendo o grupo da Sala 1 o que atingiu a última etapa do processo de intervenção utilizando o menor número de sessões em cada fase.

Semelhante ao ocorrido com os participantes da pesquisa de Walter (2000), no presente estudo, duas das três crianças-alvo necessitaram de apenas três sessões da Etapa 2 para iniciarem a próxima fase. No estudo de Piza (2002), apesar de ter sido necessário um número maior de sessões para a Etapa 2, a quantidade ainda foi menor do que o número de sessões necessárias para as outras etapas. A partir destes dados pode-se levantar a hipótese que após aprenderem a utilizar a figura de comunicação para obterem um item desejado, a introdução de

um novo recurso na Etapa 2, no caso a prancha de comunicação, não foi capaz de confundir as crianças quanto ao uso da figura de comunicação e ainda possibilitou que elas incorporassem mais um item ao seu contexto comunicativo.

Pode-se considerar então, que a etapa mais longa tenha sido a Etapa 1, pois foi quando se introduziu um novo Sistema de Comunicação e os participantes tiveram que aprender a utilizá-lo de maneira funcional.

Outro ponto crítico no decorrer da intervenção foi quando introduzimos a tira porta-frase. Nesse momento, a criança contava com três elementos: prancha, tira e figura. Nesta etapa a criança precisou aprender a construir uma frase sintaticamente correta, mesmo que fosse uma frase simples. Sendo assim, com o início dessa fase observou-se que todos os participantes, fossem eles as crianças-alvo ou seus colegas, tiveram uma queda significativa no desempenho.

Esse fato foi observado apenas no estudo de Walter (2000) e em um único participante. Podemos dizer então que algum fator presente no estudo em questão e que não era peculiar aos estudos de Walter (2000) e Piza (2002) foi o responsável pela diferença nos resultados. Talvez o fato de a intervenção ser realizada em grupo e a severidade da deficiência intelectual dos participantes tenha contribuído para esses dados.

Quando se comparam os resultados apresentados nos gráficos com àqueles obtidos nos diários de campo, nota-se outra peculiaridade em relação as solicitações dos participantes. Nas sessões em que eram trabalhados alimentos, o desempenho das crianças geralmente era melhor do que naquelas em que atividades acadêmicas ou lúdicas eram desenvolvidas. No entanto, no caso da Criança-alvo 3, seu desempenho pouco ou nada seguia este critério. Em muitas sessões, por exemplo, em que atividade era acadêmica e que se trabalhava com papel e giz de cera, a criança se interessava em obter o papel e picá-lo, não se importando em realizar a atividade de pintar com giz de cera.

Outro fato que chama atenção em relação a esse participante é que ele geralmente precisava de um número maior de sessões em cada etapa quando comparado com as demais crianças do estudo. Isto pode ser observado na Etapa 1, quando a Criança-alvo 3 necessitou mais que o dobro de sessões que a Criança-alvo 1 para atingir o critério necessário para que fosse iniciado a próxima etapa.

No caso da Criança-alvo 1, vale ressaltar que logo no início do processo de intervenção, ele começou a verbalizar algumas palavras isoladas: [bolaya] → “bolacha”, [kia] → “tia”, [nãω], [kiki] → “xixi”, as quais tinham como função complementar sua comunicação basicamente feita por meio das figuras pictográficas. Em um segundo momento passou a produzir a frase: [kε 'ga'da] para informar que não queria mais continuar a atividade. O aumento das produções orais também foi descrito nos estudos de Bertrán e Basil (2003), Sameshima e Deliberato (2007), Walter (2000), Pizza (2002). Embora as outras duas crianças alvo não tenham produzido verbalizações durante o processo de intervenção, foi possível notar que ambas passaram a utilizar gestos e vocalizações com intenção comunicativa e não apenas como ações não focalizadas durante as situações interativas.

Nota-se também que o fato da Criança-alvo 1 ter em seu grupo mais duas colegas que possuíam comunicação oral e que utilizavam-na durante as solicitações em conjunto com as figuras, possa ter contribuído para que a Criança-alvo 1 tenha desenvolvido sua comunicação oral. A constituição do grupo terapêutico e sua influência positiva no desenvolvimento das habilidades de linguagem já tinha sido ressaltada em estudo realizado por Freitas e Castro (2006).

Além disso, as duas crianças do grupo da Sala 1 que apresentavam oralidade, a implantação do Sistema de Comunicação serviu para promover o aprimoramento dessa habilidade. Isto pode ser evidenciado na Etapa 4, com a inserção da tira porta-frase. Nessa situação a criança **J.** e **N.** começaram a estruturar sintaticamente melhor suas frases, sempre usando como apoio a tira porta-frase.

Com isso, a principal questão sempre abordada nos debates que versam sobre a Comunicação Alternativa foi destacada neste estudo. Ao invés de inibir a fala da criança e limitá-la a uma comunicação por troca de figuras quando esta teria possibilidades de desenvolver a fala, a intervenção demonstra ser possível ampliar as habilidades de comunicação verbal daqueles que já a possuíam, além de fornecer uma alternativa de comunicação para as crianças que não tinham condições de desenvolver uma comunicação verbal efetiva. Ao analisarmos a avaliação da pragmática e da linguagem receptiva e expressiva, notamos que a maioria das crianças não-verbais, aumentou a utilização de gestos e vocalizações durante os processos interativos (CHUN; MOREIRA, 1998).

No caso da sala do Grupo 2, a situação de grupo trouxe algumas dificuldades ao processo de intervenção, principalmente quanto ao uso das figuras pictográficas. O fato dessa sala ser composta por cinco crianças pode ter contribuído para a falta de atenção das crianças durante as atividades. Em muitos momentos, a situação de ter que aguardar a sua vez para realizar as solicitações fazia com que a criança perdesse o interesse. Essa situação retrata os efeitos de uma abordagem anterior voltada à criança de maneira individual. A falta de situações em grupo, não permitia que as crianças treinassem a questão do tempo de atenção e controlassem a ansiedade. Embora no final do processo de intervenção este quadro tenha melhorado de forma significativa, ainda existiam situações em que as crianças voltavam a apresentar as mesmas atitudes evidenciadas no início da intervenção.

As conseqüências de uma abordagem que não prezava as atividades em grupo também pôde ser notada nos resultados de duas crianças da Sala 2, **R.** e **S.** essas duas participantes tinham pouca ou nenhuma iniciativa na maioria das atividades propostas, sendo necessário o auxílio verbal da mediadora para que então elas expressassem seus desejos e sentimentos.

Assim como na sala descrita anteriormente, a Criança-alvo da Sala 2 contou com a presença de um colega que possuía comunicação verbal. Este aluno em especial exerceu um papel muito importante durante o período de intervenção isso porque, além de servir de modelo aos outros, em virtude de sua comunicação oral e da forma como solicitava aos objetos por meio das figuras, ele auxiliava física e verbalmente seus colegas.

Essa situação pode ser considerada característica do tipo de metodologia e arranjo ambiental empregados neste estudo. A abordagem em grupo possibilitou a ocorrência dessa situação e demonstrou que a criança pode aprender um novo modelo de comunicação ao ser auxiliada por um colega que possuía comunicação verbal.

A colaboração e o modelo de um colega mais experiente, ou mesmo, mas apto a adquirir as habilidades necessárias para o uso dos recursos de comunicação foi descrita como alternativa de intervenção no trabalho de Bertrán e Basil (2003). No trabalho destes autores, a participação de um colega que já dominava o uso de sinais manuais durante a intervenção com uma criança que ainda não os dominava, favoreceu para que o segundo tomasse como modelo o colega mais experiente e assim começasse a usar adequadamente os sinais manuais.

O desempenho do participante **D.** fez com que ele participasse de uma sessão da Sala 3, com o intuito de exercer o papel de mediador, em conjunto com a pesquisadora, no desenvolvimento da atividade com as duas crianças desse grupo. Sua participação ocorreu na última sessão da Etapa 4 e foi bastante significativa. Vale destacar que a criança **C.**, que passara um longo período sem participar das sessões por motivos de saúde, ao retornar neste dia apresentou um desempenho muito além do esperado. Assim, acreditamos que a participação de **D.** contribuiu de maneira positiva.

Em relação às técnicas utilizadas durante o processo de intervenção, podemos dizer que a técnica do Mando-Modelo, foi de suma importância durante o processo. Como já descrito no caso da criança **D.** da Sala 2, outros participantes também utilizavam as ações da mediadora como modelo para produzirem suas próprias ações e em algumas situações auxiliarem os colegas com maior dificuldade.

Assim, este estudo concorda com os realizados por Almeida (1988), Nunes (1992), Nunes e Nunes (2003), quando ressaltam que o objetivo da técnica do Mando-Modelo é ensinar a criança a estabelecer atenção conjunta e responder aos modelos apresentados pelo adulto. No entanto, a pesquisa aqui apresentada traz a possibilidade desta técnica ser utilizada entre as próprias crianças do grupo com o intuito de auxiliar umas as outras durante o processo de comunicação.

A utilização da técnica da Espera Estruturada durante a pesquisa, possibilitou uma mudança na atitude dos participantes. Estes, que no início do processo de intervenção necessitavam do auxílio verbal para solicitarem o que desejavam, adquiriram a capacidade de iniciar conversação. Assim, o objetivo em utilizar tal técnica, descrito nos estudos de Halle, Baer, Spradlin (1981); Nunes (1992); Nunes e Nunes (2003); Almeida (1988), foi alcançado. Em algumas situações, os participantes seguiram um caminho diferenciado para chegarem à etapa de iniciar um diálogo. Após passar pelo estágio de responder às dicas verbais, respondiam a dicas muito mais sutis como um olhar ou expressão facial para finalmente terem a iniciativa do diálogo.

Outra peculiaridade dos grupos diz respeito à passagem de uma etapa para outra de cada participante. Por estabelecer três crianças-alvo, apenas o desempenho destas era considerado para analisar se uma nova etapa do processo de intervenção deveria ser iniciada.

Assim, em muitos momentos, os demais participantes foram expostos à uma nova etapa sem que necessariamente tivessem atingido o critério estabelecido para os alvos. É importante lembrar, que todos eles foram capazes de aprender a utilizarem os recursos de comunicação da maneira como eram apresentados em cada etapa do processo de intervenção.

Embora seja necessário a utilização de um programa de comunicação para implantar com eficácia um novo recurso comunicativo, talvez nem todas as etapas sejam imprescindíveis para que a pessoa se torne apta a usar o recurso de comunicação com êxito.

Assim como descrito por Nunes (1992; 2003) e Schiefelbusch e Lloyd (1988), a utilização do Ensino Naturalístico durante o processo de intervenção promoveu o aprendizado de novos conceitos por parte de todos os participantes da pesquisa no ambiente natural em que estavam inseridos. A oportunidade de trabalhar com os recursos de comunicação durante o momento do lanche ou em atividades que faziam parte do currículo proposto pela educadora em sala de aula, facilitaram a generalização de conceitos e as trocas interativas entre a criança, seus pares e a educadora.

Tal dado corrobora àqueles apresentados em outros estudos, que destacam a importância da intervenção fonoaudiológica infantil em priorizar atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, com o intuito da criança apreciar aquilo que está fazendo e conseqüentemente permear o desenvolvimento da linguagem funcional, que é utilizada durante as interações comunicativas ocorridas nessas situações (SCHIRMER; FONTOURA; NUNER, 2004; WARREN; ROGERS-WARREN, 1985; ALMEIDA, 1988).

Durante as sessões, as estratégias eram desenvolvidas a partir das atividades propostas em sala pela educadora. Dessa forma, buscava-se estabelecer um vínculo entre Fonoaudióloga e Educadora, valorizando o trabalho de ambas e demonstrando a importância de se estabelecer essa parceria.

Todavia, a abordagem naturalística traz algumas situações inusitadas que podem dificultar a implantação de um novo recurso de comunicação. Neste estudo, o fato das salas serem numerosas e existirem alunos que não tinham condições de participar do grupo coordenado pela pesquisadora, devido aos comportamentos agressivos, realizavam as mesmas atividades, porém de forma paralela coordenados pela educadora. Esta situação impossibilitou a presença direta da professora durante as sessões de intervenção. Com isso, apesar de acompanharem todo o

processo e participarem de algumas sessões, a situação natural impedia que elas fossem de fato as mediadoras do processo de comunicação.

Em outros momentos, a presença dessas crianças que tinham comportamentos agressivos no mesmo ambiente em que era desenvolvida a atividade com os participantes da pesquisa, provocava medo nas crianças e influenciava negativamente no desempenho delas ao longo da atividade.

2.12.1. As Etapas de Pré e Pós-teste

As mudanças ocorridas nas habilidades comunicativas dos participantes da pesquisa também pode ser verificado ao analisar os dados do pós- teste e compará-los com àqueles da fase de pré-teste. Nestes dois momentos, dois testes foram utilizados: Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva e Teste de Linguagem Infantil (sub-teste: Pragmática). Nas duas avaliações, em ambos os momentos em que foram realizadas, não foi dado aos participantes a oportunidade de utilizarem as figuras pictográficas com alternativa de comunicação. No entanto, observou-se que mesmo sem dispor deste recurso, na etapa de pós-teste, época em que já haviam aprendido como utilizar as figuras, as crianças apresentaram significativa melhora de desempenho o que tange as habilidades comunicativas. Assim, pode-se afirmar que em situações em que não disponham dos recursos de comunicação apresentados durante o processo de intervenção, as crianças são capazes de estabelecer diálogo com o interlocutor de maneira eficaz e utilizar os recursos de comunicação disponíveis no momento, ou seja, gesto, vocalizações e verbalizações.

A primeira avaliação, Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva, analisa tanto a recepção quanto à expressão da linguagem. Após o processo de intervenção, não foram evidenciadas mudanças significativas quanto à linguagem receptiva, uma vez que esta não apresentava alterações antes mesmo da intervenção. Quanto à linguagem expressiva, embora a avaliação fosse voltada a expressão por meio da linguagem oral e este não era o objetivo da intervenção, desenvolver a fala, a maioria dos participantes da pesquisa adquiriram habilidades de expressão da linguagem.

A segunda avaliação, talvez seja a que mais tenha demonstrado os efeitos do processo de intervenção quando compara os dados do pré e pós-teste do Teste da Pragmática. A

importância em avaliar os aspectos pragmáticos já tinha sido discutido anteriormente pelas autoras Befi-Lopes; Gândara e Araújo (2003). No entanto, elas apenas relacionam a importância de empregá-lo com o intuito de estabelecer estratégias de intervenção; já na pesquisa aqui discutida, a avaliação da pragmática antes e após a intervenção foi importante para demonstrar os efeitos da intervenção no uso da linguagem durante os processos interativos.

Em todos os participantes da pesquisa, foi possível evidenciar uma melhora significativa durante as situações interativas entre criança e adulto, criança e seus pares. Os diálogos tornaram-se mais ricos em relação ao conteúdo, houve melhora na troca de turnos e em muitos momentos os participantes tiveram a iniciativa, fazendo perguntas e comentários pertinentes ao contexto.

Em relação às crianças-alvo, tornou-se evidente o aumento significativo das verbalizações por parte da Criança-alvo 1. na primeira avaliação realizada, embora ele utilizasse verbalizações em algumas situações, essa era basicamente composta por palavras isoladas, como por exemplo [tçia], quando queria pedir algo, ou então vocalizações sem sentido e sem intenção comunicativa. Após o processo de intervenção, o perfil comunicativo deste participante passou a ser permeado por um número maior de verbalizações, as quais passaram a ter uma intenção comunicativa muito mais presente. A comunicação passou a ser feita por meio dos recursos comunicativos apresentados durante a intervenção, ou seja, figuras, álbum de comunicação e tiras porta-frase. Além disso, começou a emitir frases curtas em associação as figuras, como por exemplo [kikia kaiω]→“titia, caiu” e [nãω ke 'ga'da] →”não, quero guardar”, sendo que as frases eram usadas com o intuito de complementar sua comunicação.

Para a Criança-alvo 2, após a intervenção houve um aumento no uso de gestos durante os processos interativos e uma diminuição no uso das vocalizações. Na etapa de pré-teste, as vocalizações presentes, em sua maioria, não tinham função comunicativa, sendo consideradas apenas como distratores durante o diálogo. Num segundo momento, as vocalizações foram usadas de maneira a complementar a comunicação da criança que era basicamente realizada por meio do Sistema de Comunicação. Assim, embora não tenha desenvolvida a fala, a participante do estudo melhorou sua capacidade comunicativa.

Quando analisamos os resultados da avaliação da pragmática da Criança-alvo 3, podemos perceber que algo semelhante à Criança-alvo 2 ocorreu. Nos dois momentos em que

ocorreu a avaliação, o participante manteve como principal meio comunicativo o uso de gestos, seguido por vocalizações. Vale ressaltar que após o processo de intervenção, a criança se tornou muito mais receptiva a manter um diálogo, fato este constatado ao observarmos o aumento dos atos comunicativos na etapa de pós-teste.

Quanto aos demais participantes do estudo, todos apresentaram melhoras significativas no aspecto da pragmática. Embora as verbalizações não tenham constituído o principal meio comunicativo utilizado, a contextualização quanto ao uso das funções comunicativas torna possível constatar a melhora nos processos interativos.

Para aqueles que já possuíam a comunicação oral como principal forma de diálogo, puderam aprimorar o uso deste meio comunicativo por meio da inserção do Sistema de Comunicação Alternativa/Ampliada. A sintaxe das frases produzidas por esses participantes sofreu importantes mudanças e as emissões tornaram-se mais coerentes.

Embora este estudo não tenha se detido à análise específica das funções comunicativas utilizadas pelos participantes nos dois momentos de avaliação, vale ressaltar que elas também sofreram alterações, principalmente quanto ao uso da função *comentário*. Esta função, que pode ser caracterizada por atos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento, transmite de maneira fiel as mudanças ocorridas nas habilidades comunicativas dos participantes. As transformações ocorridas quanto ao uso de determinados meios comunicativos em detrimento de outros para expressar essa determinada função pode caracterizar a comunicação do participante.

No estudo de Franco e Rocha (2007), também foi realizada uma análise dos aspectos pragmáticos em dois momentos diferentes, antes e após o uso de um Sistema de Comunicação Alternativa/Ampliada. Na análise dos resultados, algumas das conclusões das pesquisadoras condizem com aquelas encontradas no estudo aqui apresentado, ou seja, aumento do espaço comunicativo usado pela criança, aumento do uso de funções comunicativas com intenção comunicativa.

2.12.2. Principais resultados positivos do estudo

Embora tenham ocorrido inúmeras intercorrências durante o estudo, o principal objetivo foi alcançado, ou seja, as crianças aprenderam a utilizar um Sistema de Comunicação como alternativa para se expressarem diante às situações rotineiras.

Além disso, o fato da intervenção ter acontecido em situação de grupo demonstrou que nesse contexto as crianças tiveram oportunidade de aprimorar suas capacidades comunicativas. Durante as sessões, elas aprenderam a participar de um diálogo, e conseqüentemente, formar opiniões, discutir com os colegas e com a mediadora, bem como expor seus desejos e sentimentos. O discurso passou a ser permeado por funções comunicativas adequadas à cada contexto e os participantes passaram a manter sua atenção nas atividades propostas mesmo que o ambiente tivesse fatores distratores. As atitudes de agressividade diminuíram, uma vez que as crianças começaram a serem compreendidas por seus parceiros de comunicação.

Vale lembrar que, apesar dos critérios estabelecidos para que os participantes iniciassem uma nova fase dentro do processo de intervenção terem sido aplicados apenas às Crianças-alvo, os demais participantes eram submetidos a novas etapas sem que fosse constatado piora significativa no desempenho quando comparado com o obtido das etapas anteriores. Dessa forma, é possível constatar que não foi necessário atingir os critérios de cada etapa para que as crianças fossem apresentadas as novas etapas e conseqüentemente se tornassem aptas a utilizar os recursos comunicativos disponibilizados.

A abordagem utilizada neste estudo para a implantação de um Sistema de CAA, embasada na Proposta Naturalística, confronta a Educação Especial descrita na história e fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, no qual o atendimento clínico era ancorado nos testes psicométricos para definir as práticas escolares como aponta o documento referente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de Janeiro de 2008.

A questão da heterogeneidade dos participantes deve ser considerada por dois aspectos; o primeiro seria que não há necessidade que o grupo seja formado por crianças que possuam características de linguagem idênticas e o segundo ponto seria que estas características de linguagem tão diferenciadas de cada sujeito da pesquisa foram imprescindíveis para que

ocorresse a interação entre as crianças, além do aprendizado de novas habilidades comunicativas. Nas situações interativas foi possível verificar que as crianças com maiores limitações quanto ao uso do recurso de comunicação eram auxiliadas por aquelas que tinham maior facilidade em aprender como usar a nova alternativa de comunicação.

A questão das mudanças ocorridas nas habilidades cognitivas e sócio-adaptativas das pessoas e a conseqüente transformação do contexto em que estão inseridas, é ressaltada no texto sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de Janeiro de 2008. É importante lembrar que neste texto, também se faz menção a importância dos ambientes heterogêneos para que ocorra a aprendizagem de novos conceitos.

A possibilidade do aprendizado em ambiente natural da criança pode ser destacada também como fator positivo do estudo. As situações que surgiam naturalmente no decorrer das sessões possibilitavam à pesquisadora trabalhar com diferentes aspectos da linguagem. Por exemplo, em determinadas sessões aproveitávamos a atividade que era desenvolvida na sala de aula anteriormente a chegada da pesquisadora e então inseríamos o uso dos recursos de comunicação, tornando a atividade mais prazerosa para a criança, uma vez que ela passava a ter a oportunidade de se expressar de maneira mais objetiva.

A questão do dinamismo quanto a concepção do currículo escolar é abordada no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de Janeiro de 2008. Ao debater o tema é salientado que a construção de um currículo tem por finalidade ampliar os conhecimentos e experiências de vida, além de valorizar os percursos da aprendizagem.

2.12.3. Limitações encontradas ao longo do estudo

Cada um dos participantes apresentava características específicas quanto as habilidades de linguagem, as quais foram aprimoradas ao longo do estudo. Embora todos tenham aprendido como utilizar os recursos de comunicação, o caminho percorrido pelas crianças foi singular.

Durante o processo de intervenção, muitos alunos tiveram alterações comportamentais; com atitudes agressivas, alguns integrantes da sala de aula foram retirados do

grupo de participantes analisados no estudo e passaram a realizar as atividades apenas com a educadora. A decisão de retirar essas crianças do grupo da pesquisa foi embasada nas alterações significativas que elas causavam no desempenho de todo o grupo, sendo que em muitas situações chegavam a agredir os colegas e deixá-los coagidos.

A partir dessa alteração no contexto escolar, as educadoras, que inicialmente foram submetidas a um processo de capacitação e deveriam participar ativamente do processo de intervenção, assumiram outro papel, uma vez que permaneciam com as crianças que tinham problemas de comportamento. Dessa forma, para que de fato as educadoras atuassem como mediadoras no processo de intervenção, deveria existir em cada sala de aula, uma segunda pessoa que auxiliasse a educadora nas atividades propostas, principalmente em relação aos alunos que apresentavam comportamentos agressivos.

Outro ponto que merece destaque foi o fato da intervenção ter sido proposta em grupo. Apesar de contribuir para a promoção dos processos interativos e desenvolvimento das habilidades comunicativas, a situação de grupo trazia algumas dificuldades para o desenvolvimento da intervenção. Algumas crianças se tornaram mais participativas do que outras e a situação de grupo contribuía para que aquelas que tinham menos atitude permanecessem em segundo plano durante o processo interativo.

Em outros momentos, as crianças trocavam as figuras entre si, sendo necessário que a mediadora inibisse tal atitude e explicasse que cada criança tinha os seus próprios recursos comunicativos.

Ainda é importante destacar que o número de alunos por sala também influenciou o desempenho dos participantes. Tal fato ficou evidente ao observar o desempenho da Sala 2, em que cinco crianças estavam presentes, e o desempenho da Sala 1, em que três crianças participaram. Em salas onde havia menos alunos e havia pelo menos uma criança que utilizava a comunicação verbal como principal forma de comunicação, o que era evidenciado na Sala 1, o número de sessões necessárias para cada etapa de intervenção foi significativamente menor. Como exemplo temos as Salas 1 e 2, nas Etapas 1 e 3 do processo de intervenção.

Durante toda a pesquisa, inúmeras datas festivas foram comemoradas na Instituição em que foi desenvolvido o estudo. Esta situação, muitas vezes prejudicou o bom andamento da pesquisa, pois as crianças eram retiradas da sala de aula, pois tinham ensaios para

apresentações que ocorreriam na ocasião. Além disso, ocorreram situações em que a pesquisadora chegava na sala para realizar a sessão e todo o grupo e a professora tinham saído para passeios fora da escola, não comunicando a pesquisadora e impossibilitando que essas situações fossem usadas em benefício do desenvolvimento da comunicação dos participantes.

A presença de outros funcionários na sala de aula que não fossem a educadora ou a pesquisadora, contribuía para modificar o foco de atenção das crianças. Além disso, apesar de saberem da realização da pesquisa, essas pessoas adentravam a sala de aula e iniciavam um diálogo com a pesquisadora. Após a saída dessas funcionárias, sempre era necessário alguns minutos para que fosse estabelecida a ordem e a concentração por parte das crianças.

Ainda considerando as limitações do estudo, podemos destacar as inúmeras faltas das crianças participantes do estudo. Podemos destacar o participante **C.** da Sala 3; ele não estava presente durante a maioria das sessões das Etapas 3a e 3b. Ao retornar à rotina da sala de aula após vários dias, geralmente essas crianças tinham um desempenho abaixo daquele esperado, porém, ainda assim, passados alguns dias, se recuperavam.

O tipo de delineamento empregado associado ao grau de deficiência dos participantes contribuiu para que o tempo de coleta de dados fosse muito extenso, cerca de 18 meses. Com isso, a coleta durou mais que um ano e foi finalizada sem que um número satisfatório de sessões da última etapa da intervenção fosse realizado, principalmente no caso do grupo da Sala 3 em que foram realizadas apenas duas sessões da Etapa 5 do programa de intervenção.

Por se tratar do final do ano letivo, também na etapa de pós-teste, duas das dez crianças da pesquisa deixaram de participar dessa etapa; dessa forma, apenas os dados do pré-teste e do processo de intervenção foram registrados. O desempenho de algumas crianças ficou prejudicado na etapa de pós-teste, pois estas não estavam dispostas a participar da atividade.

2.12.4. Considerações finais

É possível concluir que, embora o processo de intervenção tenha sido permeado por diversas intercorrências, todos os participantes da pesquisa obtiveram êxito quanto ao uso dos recursos de comunicação, objetivo maior do estudo aqui proposto. Após o término da pesquisa,

estes resultados foram amplamente divulgados em uma reunião com todos os funcionários da instituição. Essa atitude teve como finalidade despertar o interesse em estender a utilização deste recurso para outras salas e conscientizar a importância de todos os funcionários com a promoção e desenvolvimento da comunicação dos alunos que frequentam aquela instituição.

Acreditamos que estudos futuros possam trazer recursos e técnicas que aprimorem o atendimento fonoaudiológico em grupo com populações que apresentam déficit intelectual deste grau. Além disso, é de se supor que essas pesquisas possam desenvolver maneiras de envolver toda a escola no processo de aprendizagem, capacitando esses profissionais e os ensinando a lidarem com as adversidades tão frequentes neste campo de atuação.

Nesse sentido, duas vertentes poderiam ser abordadas. A primeira seria desenvolver estudos que ressaltem a importância dos parceiros de comunicação durante a inserção de novos sistemas de comunicação. Outra abordagem seriam as pesquisas que avaliassem de que maneira crianças verbais, deficientes intelectuais ou não, poderiam auxiliar seus colegas não verbais e com importantes dificuldades comunicativas, ressaltando a importância dessa situação no contexto da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.R.F. et al. **ABFW – testes de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. 2. ed. Barueri: Pró-Fono, 2004. 98p.

ALMEIDA, M.A. **Delineamento de linha de base múltipla**. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 2006. 8p. Apostila.

ALMEIDA, M.A. Apresentação e análise das definições de Deficiência Intelectual propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Educação PUC-Campinas**, n.16, p. 33-48, 2004.

ALMEIDA, M.A. O ensino funcional da linguagem para indivíduos especiais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p. 677-684.

ARMSTRONG, D. **Fazendo as ausências presentes**: a contribuição de W.R. Bion para entender o fenômeno social inconsciente. México: Mexican Institute of Group and Organizational Relations, 2007.

BARBETTA, N.L.Z. **Desenvolvimento lingüístico de gêmeos**: relações comunicativas intra e extra gemelares no contexto da terapia fonoaudiológica em grupo. 2002. 131f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Pós-graduação da Área de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

BEFI-LOPES, D.M.; GÂNDARA, J.P.; ARAÚJO, K. Aquisição do sistema fonológico em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. **Pró-fono: Revista de Atualização Científica**, v.15, n.1, p.19-30, jan./abr. 2003.

BERTRÁN, A.; BASIL, C. Rubén: uso de sinais manuais e gráficos no processo de escolarização de uma criança com Síndrome de Down. In: ALMIRALL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Santos, 2003. p. 149-158.

BLISS, C. **Semantography (Blissymbolics)**. Sydney: Semantography Publications, 1965.

BLOOM, L; LAHEY, M. **Language development and language disorders**. New York: John Wiley & Sons, 1978.

BONDY, A.; FROST, L. The picture exchange communication system. **Topics in Language Disorders**, v.19, p. 373-390, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARATA, S.; GANDOUR, J. Rule invention in the acquisition of morphology by a language-impaired child. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.5, n.1, p.40-45, 1985.

CHUN, R.Y.S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: favorecimento da linguagem de um participante não falante. **Pró-fono: Revista de Atualização Científica**, v.15, n.1, p.55-64, jan/abril, 2003.

CHUN, R.Y.S. Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I. (Org.). **Tempo de fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p.73 – 98.

CHUN, R.Y.S.; MOREIRA, E.C. Questões da linguagem e da tecnologia na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: FOZ, F.B.; PICCARONE, M.L.C.D.; BURSZTYN, C.S. (org.). **A tecnologia informática na fonoaudiologia**. São Paulo: Plexus, 1998. p. 97 – 113.

FERNANDES, F.D.M.; GALIARI, H.D.T.S. Oficina de linguagem em hospital-dia infantil. In: Congresso Internacional de Fonoaudiologia e III Encontro Ibero-Americano de Fonoaudiologia, 4., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Artcolor Ltda, 1999. p. 102.

FRANCO, M.J.; ROCHA, M. O aspecto pragmático da linguagem com uso da CAA: um estudo de um caso clínico. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relato de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 pontos estúdio gráfico e papéis, 2007, v.2, p. 253 – 257.

FREITAS, A. P.; CAMARGO, E.A.; MONTEIRO, M.I.B. **Construção de sentidos na clínica fonoaudiológica: estudos da dinâmica dialógica em grupo**. Disponível em: <http://www.ufpr.br/bakhtin/texts/FREITAS_CAMARGO_MONTEIRO.htm>. Acesso em: 26 out. 2003.

FREITAS, A.P.; CASTRO, G.S. A constituição de processos dialógicos em um grupo de jovens com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n.1, p.49 – 64, 2006.

GARGIULO, RM. Individuals with mental retardation or intellectual disabilities. In: _____. **Special Education in Contemporary Society: an Introduction to Exceptionality**. Beverly Hills: Sage Publications Inc., 2008. p. 3 – 62.

GIARDINETO, A.R.S.B.; AIELLO, A.L.R. Programa TEACCH e Currículo Funcional Natural: As diferenças entre a ecologia da sala de aula de crianças autistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005, São Carlos. **Resumos...** São Carlos, 2005. v.1, p. 75-75.

GONÇALVES, M.J.; CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C. Comunicação alternativa, tecnologia e fonoaudiologia. In: FOZ, F.B.; PICCARONE, M.L.C.D.; BURSZTYN, C.S. (Org.). **A tecnologia informática na fonoaudiologia**. São Paulo: Pelxus, 1998. p. 114 – n126.

HAGE, S.R.V. Em direção a uma outra perspectiva de avaliação de linguagem. In: _____. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos**. Bauru: EDUSC, 1997. p. 39-88.

HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J.M. Exceptionality and special education. In: _____. **Exceptional learners: introduction to special education**. 9.ed. USA: Allyn and Bacon, 2003. p. 4-37.

HARDMAN, M.L.; DREW, C.J.; EGAN, M.W. Mental retardation: intellectual disabilities. In: _____. **Human exceptionality: school, community and family**. USA: Allyn and Bacon, 2005. p.272 – 301.

HARDMAN, M.L.; DREW, C.J.; EGAN, M.W. Severe and multiple disabilities. In: _____. **Human exceptionality: school, community and family**. USA: Allyn and Bacon, 2005. p. 335 - 359.

HERSEN, M.; BARLOW, D.H. **Single case experimental designs: strategies for studying behavior change**. New York: Pergamon Press, 1977.

HORSTMAYER, D.; MACDONALD, J.D. **A handbook for the teaching of pre-language and early language skills designed for parents and professionals.** Columbus: The Ohio State University Copyright, 1975.

JANNUZZI, G.M. Cresce o engajamento da sociedade civil e política nesta educação. In: _____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 67-136.

JANNUZZI, G.M. Caminhos trilhados em busca da equidade. In: _____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 137-193.

JOHNSON, R.M. **Manual do usuário Boardmaker.** Porto Alegre: Click – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 2005.

MAHARAJ, S. **Pictogram ideogram communication.** Regina-Canada: The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

MENDES, E.G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva.** São Carlos: UFSCar-PPGEEs, 2006. Apostila.

NUNES, L.R.O.P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: _____. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.3-13.

NUNES, L.R.O.P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E.S (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 71 – 96.

NUNES, D.R.P.; NUNES, L.R.O.P. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. In: NUNES, LROP (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.125-141.

NUNES, L.R.O.P.; PAULA, K.M.P. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 95-109.

PANHAN, H. Comunicação suplementar e alternativa nos distúrbios neurológicos adquiridos. In: ORTIZ, K.Z. (Org.). **Distúrbios neurológicos adquiridos: fala e deglutição**. Barueri: Manole, 2006. p. 223 – 257.

PAULA, K.M.P.; ENUMO, S.R.F.; TURINI, F.A. A implementação de um sistema de comunicação alternativa para criança com deficiência mental severa. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v. 1, p. 143-147.

PIZA, M. H.M. **O uso dos métodos alternativos PECS-Adaptado e PCS para aumentar habilidades comunicativas em paráliticos cerebrais, não verbais**. 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

REILY, L. Sobre como o sistema Bliss de comunicação foi introduzido no Brasil. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relato de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v.2, p. 19-45.

RESS, N. Pragmatics of language: applications to normal disordered language development. In: SCHIEFELBUSCH, R.L. **Bases of language intervention**. Baltimore: University Park, 1978. p.191-268.

ROGERS-WARREN, A.; WARREN, S. Mands for verbalization. Facilitating the display of newly-trained language in children. **Behavior Modification**, v. 4, n. 3, p. 361-382, 1980. Disponível em: <<http://bmo.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/361>> . Acesso em: 9 Jan. 2007.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Habilidades comunicativas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividade de jogo. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v.1, p.118-122.

SANTOS, P.L.; RODRIGUES, M.L.V. O ensino da psicologia na graduação de fonoaudiologia. **Medicina**, v.40, n.1, p. 78-81, jan./mar. 2007.

SCHIEFELBUSCH, R.; LLOYD, L. **Language perspectives II: acquisition, retardation and intervention**. Austin: PRO-ED, 1988.

SCHIRMER, C.R.; FONTOURA, D.R.; NUNES, M.L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria. (Rio J.)**, v. 80, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Out. 2007. doi: 10.1590/S0021-75572004000300012.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos da adaptação do PECS associado ao currículo funcional em pessoas com autismo infantil**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WARREN, S.F.; KAISER, A.P. Research in early language intervention. In: ODEN, S.; KARNES, M. **Early intervention for infant and children with handicaps**. Baltimore: Paul Brooks, 1988. p.89-108.

WARREN, S.F.; ROGERS-WARREN, A.K. Current perspectives in language remediation. **Education and Treatment of Children**, v. 5, 1985, p. 133-153.

ZIMMERMANN, D. et al. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZORZI, J. L. Distúrbios de linguagem em crianças pequenas. In: LOPES FILHO, O. C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 1997. p. 877-905.

ANEXOS

ANEXO B - Teste Ambiental para Avaliação de Habilidades Pré-Linguísticas(Horstemeier & Mac Donald, 1975)¹

Nome: _____ DN: _/ _/ _ (_____)
 Nome da Mãe: _____ Nome do Pai: _____
 Data: _____

Seção Não Verbal

1. Brinquedo/Objeto Funcional	C	I	NR	Comentários
Lápis de cera / sulfite				
Prato / colher				
Jarra / copo				
Pasta / escova				
Figura/ encaixe				
Papel/ lixo				

2. Motor - Imitação	C	I	NR	Comentários
Balance a cabeça				
Saltitar				
Elevar a cabeça				
Levantar as mãos				
Agachar				
Andar rápido				

3. Identificação de Objetos	C	I	NR	Comentários
Carro				
Mesa				
Caneta				
Tênis				
Copo				
Cesto de lixo				

4. Identificação de Figuras	C	I	NR	Comentários
meia/cerveja; meia/vassoura				
camiseta/guaraná; camiseta/cerveja				
carro/guaraná; carro/sapato				
sapato/peixe; sapato/vassoura				
peixe/bolacha; peixe/ guaraná				
guaraná/meia; guaraná/vassoura				

5. Execução de Tarefas	C	I	NR	Comentários
Ande				
Abra a porta				
Corra				
Imite um gato				
Pegue uma caneta				
Olhe para cima				

Seção Verbal

1. Imitação de Sons	C	I	NR	Comentários
Muuu Muuu				
Au au au au				
Estalos com a língua				
Miau miau				
La la laaaaa				
Uaaaa Uaaaaa				

2. Imitação de Palavras Simples	C	I	NR	Comentários
Sapato				
Ovo				
Guaraná				
Mamãe				
Pão				
Suco				

¹ * Tradução e adaptação de Maria Amélia Almeida, 1997

3.Produção de Nomes	C	I	NR	Comentários
Faca				
Guaraná				
Televisão				
Carro				
Copo				
Coca-cola				

4.Imitação de Verbos	C	I	NR	Comentários
Pular				
Andar				
Sentar				
Correr				
Beber				
Pentear				

5.Ação Verbal	C	I	NR	Comentários
Sentado				
Correndo				
Pulando				
Bebendo				
Comendo				
Deitado				

6.Iniciando Conversação	C	I	NR	Comentários
O carro anda				
O copo caiu				
Penteou o cabelo				
Escovou os dentes				
Joga a guaraná				
Me dá guaraná				

7.Produção de Frases com 2 palavras	C	I	NR	Comentários
O carro anda				
O copo caiu				
Penteou o cabelo				
Escovou os dentes				
Joga a guaraná				
Me dá guaraná				

Folha de Resultados

Seção Não-Verbal	Passou	Não Passou
Brinquedo funcional		
Imitação física		
Identificação de objetos		
Identificação de figuras		
Execução de ação		

Seção Verbal	Passou	Não Passou
Imitação de som		
Imitação de palavras simples		
Produção de nomes		
Imitação de verbos		
Ação verbal		
Iniciando conversação social		
Produção de frases com 2 palavras		

ANEXO C - Folha de Registro

Sessão nº _____ Etapa: _____ Data: ____/____/____

Participante: _____ Sala: _____

		Tentativas																					
Fig.1:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Pontos	Obs.
	3																						
	2																						
	1																						
	0																						
Fig.2:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Pontos	Obs.
	3																						
	2																						
	1																						
	0																						
Fig.3:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Pontos	Obs.
	3																						
	2																						
	1																						
	0																						
		Total de Pontos																					
		Total de Tentativas																					
		Total Geral (%)																					

Legenda: 3-Independência
 2-Auxílio Verbal
 1-Auxílio Físico
 0- Sem Êxito

ANEXO D – Autorização do Comitê de Ética para Realização da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propp@power.ufscar.br - www.propp.ufscar.br

CAAE 0048.0.135.000-06

Título do Projeto: Desenvolvimento de Habilidades de Linguagem, em Deficientes Mentais, através da Comunicação Alternativa, no Ensino Naturalístico

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Cândice da Silva e Lima, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida (orientadora)

Parecer Nº 094/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

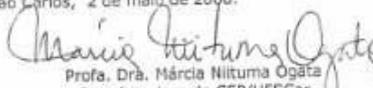
2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 2 de maio de 2006.


Prof. Dra. Márcia Nittuma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

 Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Certifico que esta cópia confere com
o documento original apresentado.
São Carlos, 20/05/08
Servidor Público:


Assessoria em Administração

ANEXO E - Termo de Autorização para Execução de Pesquisa

Eu, _____, presidente da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade de São José do Rio Preto – SP, autorizo a pesquisadora _____, RG _____, a realizar um estudo intitulado: “Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual”, referente ao seu projeto de Mestrado em Educação Especial pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

O estudo em questão tem por objetivo adequar o trabalho fonoaudiológico nas APAE’s em relação à demanda de pacientes, através da intervenção em grupo, por meio dos sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada, para desenvolver as habilidades de comunicação. Para tal, passará pelos seguintes procedimentos:

- O participante passará por quatro fases de intervenção, as quais facilitarão o uso das fichas e das pranchas de comunicação. Nessas fases, a criança aprenderá a realizar intercâmbio de fichas, aumentar sua espontaneidade, discriminar figuras, formar sentenças e aumentar seu vocabulário. Durante todo o processo as sessões serão filmadas para posterior análise.
- À APAE – SJ Rio Preto fica reservado o direito de recusar-se a autorizar a realização da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer fase da mesma sem penalização ou prejuízo algum.
- No decorrer da pesquisa caberá a pesquisadora informar todos os procedimentos a serem realizados naquela Instituição e ao término da pesquisa, a mesma apresentará os resultados à Diretoria da APAE e a outros membros da Instituição interessados em tomar conhecimento do trabalho.

Presidente da APAE

Pesquisadora

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Eu, _____, atesto que meu filho (a) _____, participará como voluntário (a) de um estudo intitulado: “Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual”. Que tem por objetivo adequar o trabalho fonoaudiológico nas APAE’s em relação à demanda de pacientes, através da intervenção em grupo, por meio dos sistemas de Comunicação Alternativa/Ampliada, para desenvolver as habilidades de comunicação. Para tal, passará pelos seguintes procedimentos:

- O participante passará por quatro fases de intervenção, as quais facilitarão o uso das fichas e das pranchas de comunicação. Nessas fases, a criança aprenderá a realizar intercâmbio de fichas, aumentar sua espontaneidade, discriminar figuras, formar sentenças e aumentar seu vocabulário. Durante todo o processo as sessões serão filmadas para posterior análise.
- O participante da pesquisa, bem como os familiares ficará isento de quaisquer desconfortos ou riscos em relação ao desenvolvimento da pesquisa.
- Anteriormente ao processo de intervenção, a pesquisadora se comprometerá em realizar uma reunião com os envolvidos na pesquisa (pais/responsáveis, professores e diretoria da instituição onde será desenvolvido o projeto – APAE Rio Preto), a fim de esclarecer as etapas do processo de intervenção. A pesquisadora ficará à disposição no decorrer de toda a pesquisa para esclarecer eventuais dúvidas dos envolvidos na pesquisa.
- É direito de o participante recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- É direito de o participante ter garantido o sigilo que assegure a sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Responsável pela Criança

Pesquisadora

Pesquisadora: Cândice da Silva e Lima – Fonoaudióloga (CRFª 11.272)

Fone: (17) 3014-21-50 / 9722-2066 / 3231-0652

ANEXO G - Questionário sobre Comunicação Alternativa/Ampliada (pré-teste e pós-teste)

1. O que você entende ser a Linguagem? Qual a sua importância para o desenvolvimento infantil?
2. De que maneira você acredita que pessoas com severas dificuldades para falar poderiam se comunicar?
3. O que você entende por Sistema de Comunicação Alternativa/Ampliada?
4. Em qual ambiente você acredita que poderíamos trabalhar a comunicação da criança? (sala de aula, sala de terapia, em casa, no momento do lanche)
5. O que você sabe sobre Proposta Naturalística?
6. Coloque Falso (F) ou Verdadeiro (V):
 - () Técnica do Mando-Modelo constitui de instigações verbais, ou seja, perguntas que exijam respostas objetivas do tipo não/sim, instruções para verbalizar e modelar.
 - () Espera Estruturada, técnica que constitui em esperar até a idade em que a criança tenha adquirido as habilidades comunicativas básicas para então iniciar o trabalho de Comunicação Alternativa/Ampliada.
 - () A proposta Naturalística tem como principal objetivo desenvolver a Competência Comunicativa.
 - () A Comunicação Alternativa/Ampliada impede que a pessoa desenvolva a fala, nos casos em que tenha condição para isso, pois passa a se comunicar apenas por figuras.

ANEXO H - Diário de Campo – Anotações das Atividades Desenvolvidas Durante a Semana

SEGUNDA-FEIRA	<p>Sala 1: ed. Física, AVD, modelagem, músicas com chocalho, recreio, aula de música, atividade lúdica, almoço.</p> <p>Sala 2: psicomotricidade, AVD, recreio (lanche).</p> <p>Sala 3: ed. Física, aula de música, recreio (lanche).</p>
TERÇA-FEIRA	<p>Sala 1: computação, atendimento fono, história com cartazes, recreio, psicomotricidade, boliche, materiais pedagógicos, almoço.</p> <p>Sala 2: ed. física (natação), AVD, recreio (lanche).</p> <p>Sala 3: informática, atendimento psicologia, recreio (lanche), atendimento TO.</p>
QUARTA-FEIRA	<p>Sala 1: ed. física, AVD, atendimento psicologia, recreio, trabalhos manuais, roda cantada, atividade lúdica, almoço.</p> <p>Sala 2: tanque de areia, AVD, aula de música, recreio (lanche), escovação.</p> <p>Sala 3: atendimento Fono, ed. física (natação), recreio (lanche).</p>
QUINTA-FEIRA	<p>Sala 1: AVD, trabalhos manuais, modelagem, história, recreio, esquema corporal, conversa informal, almoço.</p> <p>Sala 2: Ed. física (lateralidade), AVD, recreio (lanche), escovação, informática.</p> <p>Sala 3: _____</p>
SEXTA-FEIRA	<p>Sala 1: AVD, conversa informal, música dom gestos, recreio, psicomotricidade, modelagem, almoço.</p> <p>Sala 2: tanque de areia, AVD, recreio (lanche), escovação.</p> <p>Sala 3: recreação.</p>

**ANEXO I - Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção da Sala do Grupo 1
(adaptado de Walter, 2000)**

Fases	Sessões	Figuras utilizadas	Participantes / % de acertos	Arranjo Ambiental	Desenvolvimento da Situação
LB	1	Lápis	<u>Cca-Alvo1</u> 0%	Sentados em carteiras dispostas em círculo. A figura disposta sobre a mesa e o item desejado na mão da pesquisadora	A professora foi orientada a deixar que os alunos pedissem o objeto desejado da maneira como desejassem; a educadora não deveria enfatizar as figuras e a utilidade destas. Ao entrarem na sala, os participantes foram recebidos pela pesquisadora que disse à eles qual seria a atividade desenvolvida sendo que eles expressaram interesse e expectativa por meio de verbalizações, gestos e vocalizações. Em todas as tentativas as três crianças do grupo não obtiveram êxito em relação as solicitações do lápis. Para solicitar um lápis, a Criança-alvo dirigiu o olhar para a pesquisadora e estendeu a mão. Ele demonstrou inquietação ao perceber que a figura ficava sobre sua mesa, sendo que por diversas vezes tentou devolvê-la para a pesquisadora, ficando nítido que não a estava utilizando como forma de comunicação. J. fazia suas solicitações simplesmente retirando das mãos da pesquisadora a caixa de lápis. N. fazia suas solicitações verbalmente (chamando pela pesquisadora): “tia dá” e estendendo as mãos. A Criança-alvo1, utilizou vocalizações, em certos momentos, para solicitar atenção da pesquisadora. A Educadora foi bem participativa durante esta sessão. Ela perguntava às crianças sobre qual objeto era necessário para se pintar um desenho.
			<u>N.</u> 0%		
			<u>J.</u> 0%		
LB	2	Massinha de modelar	<u>Cca-Alvo1</u> 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Durante a atividade, o grupo permaneceu disperso, demonstrando pouco interesse. Em todas as tentativas nenhuma das crianças do grupo utilizaram as figuras com intenção comunicativa. A Criança-alvo1, só demonstrou maior interesse na atividade ao final da sessão. Ele fazia suas solicitações por meio de vocalizações. N. foi a menos participativa do grupo e J. a que mais interagiu, solicitando a massa de modelar verbalmente, porém em alguns momentos retirou o pote contendo as massas da mão da pesquisadora. Durante a sessão a Educadora cantou algumas músicas infantis, tentando atrair a atenção do grupo, mas não obteve sucesso. Neste dia, a atitude dela em relação ao comportamento frente as figuras pictográficas foi melhor. A Educadora não chamou tanto a atenção das crianças para as figuras e sim, apenas incentivou que elas pedissem o que desejavam deixando a critério das crianças a forma de realizar tais solicitações.
			<u>N.</u> 0%		
			<u>J.</u> 0%		

LB	3	Folha e giz de cera	<u>Cca- Alvo1</u> 0%	Idem ao anterior	Em todas as tentativas nenhuma das crianças do grupo utilizaram as figuras com intenção comunicativa. Logo no início da sessão, pesquisadora mostrou um lápis à Criança-alvo e explicou que se ele quisesse teria que pedir. Então, ele esticou o braço em direção ao objeto e depois em direção a caixa que continha outros lápis e verbalizou: [‘da oyta]. A técnica do MANDO foi empregada durante a sessão (ex. “me peça o que vc quer”; “entregue isso para a Pesquisadora”). Em determinado momento ocorreu o seguinte diálogo entre pesquisadora e Criança-alvo1: Pesq.: “o que vc está desenhando F.?” F: [kaya]. Pesq.: “Ah! Uma casa, que bonito!”. Nesse momento, a pesquisadora dirigiu sua atenção para outra criança do grupo e ele, ainda querendo sua atenção, verbalizou: [tia]. E então pesquisadora retornou sua atenção à ele e disse: “vamos escrever seu nome no desenho?”. Após escrevê-lo a Criança-alvo verbalizou [akabo]. Apesar de utilizar a linguagem oral em alguns momentos da sessão, houve alguns momentos em que puxou o braço de colegas, da pesquisadora e da professora para solicitar a atenção. J. participou da atividade, contudo teve menos interesse do que na sessão anterior. Fez solicitações utilizando comunicação oral. Perdeu interesse na atividade e nesse momento se dirigiu à lousa para fazer rabiscos. A Educadora teve pouca participação devido a necessidade de se ausentar da sala com um aluno (não participante direto da pesquisa) para medicá-lo.
			<u>N.</u> (faltou)		
			<u>J.</u> 0%		
LB	4	Bolacha	<u>Cca- Alvo1</u> 0%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Em todas as tentativas nenhuma das crianças do grupo utilizaram as figuras com intenção comunicativa. A participação da Criança-alvo1 foi significativa, sendo que ficou muito ansioso para solicitar a bolacha. Fez uso de vocalizações, gestos e o toque para fazer suas solicitações. J. fez solicitações verbalmente e em alguns momentos se dirigiu à Educadora, mesmo esta não estando com a bolacha. N. foi participativa e utilizou a fala para fazer solicitações.
			<u>N.</u> 0%		
			<u>J.</u> 0%		
LB	5	Pão	<u>Cca- Alvo1</u> 0%	Idem ao anterior	Em todas as tentativas nenhuma das crianças do grupo utilizaram as figuras com intenção comunicativa. Na 6ª tentativa, quando pesquisadora perguntou à Criança-alvo1: “o que vc quer?” ele respondeu: [paω]. Na 10ª tentativa, pegou o alimento da mão da pesquisadora sem solicitar. N. utilizou fala para realizar solicitações e apresentou comportamentos inadequados durante a sessão quando começou a dar risada de maneira descontextualizada. J. fez solicitações verbalmente e foi participativa durante a atividade.
			<u>N.</u> 0%		
			<u>J.</u> 0%		
LB	6	Blocos lógicos	<u>Cca- Alvo1</u> 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta	Em todas as tentativas nenhuma das crianças do grupo utilizaram as figuras com intenção comunicativa. Esta foi a primeira sessão após o retorno das férias de Janeiro. Explicamos à nova

			<p><u>N.</u> 0%</p>	na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	professora da sala qual seria o procedimento durante a sessão. Ela apresentou pouco interesse em desenvolver a atividade junto com a pesquisadora nesse dia. Ao iniciarmos a atividade, a Criança-alvo1 entregou o bloco (que estava segurando em sua mão antes do início da intervenção) e em seguida, a figura vocalizando [kiki] + gesto, o que indicava que queria ir ao banheiro. Em certo momento, começou a brincar de esconder os blocos dentro de sua camiseta; assim permaneceu durante alguns minutos. Como forma de comunicação, usou gestos e também puxava a pesquisadora pelo braço ou colocava objetos em suas mãos. N. ficou boa parte da sessão brincando com os blocos que obteve no início da atividade. Também apresentou movimentos estereotipados imitando ações dos colegas. J. permaneceu durante a maior parte da sessão sem participar e após o término da sessão começou a passar mal e teve que ser medicada. Ao final da sessão, a Criança-alvo1 começou a jogar os blocos dentro da caixa, indicando que não queria mais brincar. Então pesquisadora solicitou que ele recolhesse todos os blocos, inclusive aqueles que estavam com seus colegas; ele executou o solicitado.
			<p><u>J.</u> 0%</p>		
1	7	Bolacha	<p><u>Cca-Alvo1</u> 55%</p>	Idem ao anterior.	Inicialmente a pesquisadora explicou aos alunos como estes deveriam proceder para ganhar o objeto desejado (foi utilizado a técnica do MANDO-MODELO). A Educadora foi participativa nesta sessão, oferecendo auxílio físico às crianças na solicitação das figuras quando necessário. A Criança-alvo1, em 29 tentativas, solicitou 9 vezes com total independência. Na maioria das tentativas, necessitou de auxílio verbal para solicitar a figura. J. e N. utilizaram a fala associada às figuras para realizarem as solicitações. Com isso o objetivo com elas era melhorar a sintaxe das frases.
			<p><u>N.</u> 67%</p>		
			<p><u>J.</u> 79%</p>		
1	8	Blocos lógicos	<p><u>Cca-Alvo1</u> 56%</p>	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Na maioria das tentativas, a Criança-alvo1 necessitou apenas de auxílio verbal. Logo no início da sessão, pediu para ir ao banheiro verbalizando [kiki] e olhando para pesquisadora em seguida entregou a figura pictográfica, para demonstrar que não queria continuar brincando até que fosse ao banheiro. Teve momentos de iniciativa própria, chamando a atenção da pesquisadora quando não queria mais brincar, verbalizando [ga'da] para expressar que queria guardar o brinquedo; além disso, nessas situações, pegava a figura e dos demais colegas e entregava a pesquisadora, como se quisesse dizer que ninguém iria mais brincar. Quando os objetos caíam verbalizava [kayw]. Sempre que ia entregar a figura, sua ação era seguida de uma vocalização. Em certo momento, quando N. pediu verbalmente o bloco, a Criança-alvo1 entregou-lhe a figura do objeto desejado. N. participou bastante da atividade, mas em alguns momentos se recusava a usar a figura como complemento de sua comunicação. Deitou-se no chão algumas vezes em tom de protesto.
			<p><u>N.</u> 44%</p>		
			<p><u>J.</u> (faltou)</p>		

1	9	Massa de modelar	<u>Cca- Alvo1</u> 83%	Idem ao anterior.	Ambas as crianças apresentaram bom desempenho durante a sessão. Logo no início, a Criança-alvo1 pediu para ir ao banheiro verbalizando [kiki] e olhando para pesquisadora. Após retornar, não queria sentar-se no seu lugar; pesquisadora teve que chamar sua atenção para que ele obedecesse. Em seguida, ele pegou a “massinha” sem pedir e só devolveu quando pesquisadora disse que iria chamar a professora. Durante a sessão, algumas vezes ele demonstrou que não quer mais participar verbalizando [ké gada] para dizer que queria guardar os brinquedos. N. fez suas solicitações verbalmente associadas ao uso do recurso de CAA. Em certo momento levantou-se e foi deitar em um colchonete no canto da sala, então pesquisadora pediu que retornasse. Em certo momento ela pediu atenção da pesquisadora e iniciou diálogo, fazendo comentários sobre a colega que havia faltado.
			<u>N.</u> 83%		
			<u>J.</u> (faltou)		
1	10	Bolacha	<u>Cca- Alvo1</u> 100%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Dia de reunião de funcionários na escola. Todas as crianças estavam no parque e muito agitadas. Em todas as tentativas, a Criança-alvo1 solicitou o objeto de maneira independente. Assim como ocorreu em outras sessões, quando não queria mais participar, entregou a figura e verbalizou [ké naw] e [gada]. Quando a sessão já havia terminado, ele verbalizou [´ke]. Então a pesquisadora perguntou se ele queria mais e ele verbalizou [gada], apresentando assim uma resposta contraditória ao pedido inicial. J. se recusou a entregar a figura durante uma das solicitações e verbalizou: [E miña]. A pesquisadora explicou que não poderia ficar com a figura e que esta servia para se comunicar. Durante a maioria da sessão, ela permaneceu sem iniciativa para fazer as solicitações e distraía-se facilmente com os gritos das crianças que estavam no parque.
			<u>N.</u> (faltou)		
			<u>J.</u> 67%		
1	11	Folha e giz de cera	<u>Cca- Alvo1</u> 93%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador.	Logo no início da sessão, a Criança-alvo1 pediu para ir ao banheiro verbalizando [kiki] e olhando para pesquisadora. Nas tentativas de solicitar o giz de cera, realizou todas com total independência. Quando voltou, um colega que estava na sala, mas não estava participando da atividade começou a bater em suas costas. Então a Criança-alvo1 exigiu atenção da pesquisadora tocando em seu braço, mostrando o local onde seu colega havia batido e verbalizando [ow], [papanhe]. Pesquisadora sugeriu que ele trocasse de lugar na sala. Ainda na metade da atividade, a Criança-alvo1 começou a entregar a folha e a figura e a verbalizar [ga´da] indicando que gostaria de guardar os objetos. N. foi pouco participativa durante a sessão, fez poucas solicitações e se distraiu com a atitude do colega que começou a agredir a Criança-alvo1.
			<u>N.</u> 67%		
			<u>J.</u> (faltou)		
1	12	Blocos Lógicos	<u>Cca- Alvo1</u> 90%	Idem ao anterior	Esta sessão foi realizada somente com a Criança-alvo1, pois era o único aluno presente na sala. Emitiu [kE may], [´da], [kEyw]. Participou com bastante interesse durante a sessão; começou a demonstrar que queria ir ao banheiro e verbalizou [kiki]. Depois

			<u>N.</u> (faltou)		disse [ga'da], tentando colocar figura dentro da caixa de encaixar os blocos. Tentou obter blocos a força. Pesquisadora então deu o modelo. Depois demonstrou que queria sentar-se primeiro num colchão, batendo a mão e verbalizando [aki'o]; pesquisadora explicou que ficariam onde estavam. Depois tentou solicitar que sentassem numa mesa, realizando o mesmo gesto e verbalizando [meyã], pesquisadora teve mesma atitude anteriormente descrita. Quando quis parar de brincar, ele entregou a figura e emitiu ['ga'da]; Pesquisadora perguntou "vc quer guardar então?" e ele respondeu [kEyw].
			<u>J.</u> (faltou)		
1	13	Bolacha	<u>Cca-Alvo1</u> 100%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Inicialmente entreguei as figuras para cada um dos participantes do grupo. Logo após iniciarmos a atividade, a Criança-alvo1 disse [kiki], Pesquisadora disse que aquele não era o momento e ele concordou. Das 14 tentativas, em 6 delas, ele realizou o pedido com figura + verbalização [bolaya]. Uma pagem entrou na sala trazendo os copos dos alunos; ao vê-la, a Criança-alvo1 imediatamente disse [kE aya]. Pesquisadora solicitou que ele esperasse um pouco; nesse momento ele se afastou do grupo; Pesquisadora chamou-o para se aproximar e ele disse [nãw]; nesse momento, a colega N. perguntou à pesquisadora: [pɔkɛ ele nɔ kE?]. Depois de algum tempo se aproximou novamente. Durante toda a sessão, pediu bolacha de forma compulsiva e Pesquisadora sempre orientava que primeiro ele deveria comer o que tinha pedido e só depois solicitar mais. Tanto N. quanto J. tiveram excelentes resultados, sendo que a primeira solicitou a bolacha utilizando o recurso de comunicação de maneira independente em todas as tentativas e a segunda criança, apenas em uma de suas solicitações precisou de auxílio verbal.
			<u>N.</u> 100%		
			<u>J.</u> 94%		
2	14	Bolacha	<u>Cca-Alvo1</u> 100%	Idem ao anterior	Inicialmente Pesquisadora explicou como seria utilizada a prancha de comunicação; os alunos mostraram-se atentos à explicação. Também foi explicado que após obter o item desejado, eles deveriam afixar a figura na prancha de comunicação. Das 8 tentativas que a Criança-alvo1 realizou, em 7 pediu por meio da figura + verbalização [bolaya]. Quando não queria mais, entregava a figura dizendo [kE 'ga'da]. A pesquisadora tentou explicar que ele deveria entregar a figura afixada na prancha. Só após ajuda da colega N. dando o modelo é que ele finalmente entendeu e entregou a figura fixada na prancha. N. fez suas solicitações entregando a figura e dizendo a frase: [eɔ kɛɔ bolasa]. Foi ensinado às crianças que elas deveriam colar a figura na prancha após obterem o item desejado. No início a Criança-alvo1 queria que a pesquisadora fizesse isso.
			<u>N.</u> 83%		
			<u>J.</u> (faltou)		

2	15	Blocos Lógicos	<u>Cca- Alvo1</u> 100%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador.	Todos participaram da atividade usando a prancha de comunicação como recurso. Durante toda a atividade, a Criança-alvo1 demonstrou espontaneidade ao fazer as solicitações. Pediu a ajuda da Pesquisadora quando seu brinquedo desmontou. Em certo momento, entregou a figura e verbalizou [kE 'ga'da]. Pesquisadora então explicou que se ele não quisesse mais brincar não havia problema, mas suas colegas N. e J. queriam continuar a brincar; Pesquisadora então retirou prancha de comunicação e figura do alcance dele. N. e J. precisaram do MANDO da pesquisadora para então fazerem o pedido. N. derrubou o brinquedo que estava segurando, próximo à Criança-alvo1, este no mesmo momento, pegou o brinquedo e devolveu à colega.
			<u>N.</u> 67%		
			<u>J.</u> 67%		
2	16	Bolacha	<u>Cca- Alvo1</u> 100%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	A Criança-alvo1 já compreendeu que após obter o que deseja, deve colocar a figura novamente na prancha. Aproximadamente metade de suas solicitações usou figura + verbalização [bolaya]. Em certo momento, chamou atenção da Pesquisadora para mostrar que tinha caído uma bolacha no chão e disse [kayw]. Quando cansou da atividade disse [kE 'ga'da]; demorou para compreender que deveria entregar prancha + figura. Em seguida quis bolacha e Pesquisadora devolveu sua prancha e explicou que para pedir ele tinha que ter a prancha. Após comer um pedaço de bolacha ele pegou prancha + figura e entregou para Pesquisadora que perguntou “não quer mais?” e ele disse [kE 'ga'da]. J. utilizou o recurso de comunicação de maneira independente em 5 das 6 tentativas. Em todas elas associou o uso de figuras às verbalizações.
			<u>N.</u> (faltou)		
			<u>J.</u> 94%		
3a	17	Bolacha e Papel	<u>Cca- Alvo1</u> 87%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Inicialmente foi explicado aos alunos como seria a nova fase, em que eles teriam duas figuras e deveriam escolher entre uma (preferida) realizando assim a discriminação. Na 6ª e 7ª tentativa, a Criança-alvo1 verbalizou [bolaya] mas entregou a figura errada. Pesquisadora entregou-lhe o objeto que ele havia pedido por meio da figura e ele verbalizou [bolaya]. Pesquisadora pediu então que ele observasse o que havia pedido. Na 8ª tentativa, ao perceber que haviam duas figuras, Criança-alvo1 decidiu que queria guardar a figura representativa do Papel, uma vez que essa não lhe interessava e começou a verbalizar ['ga'da]. Pesquisadora explicou que as duas figuras ficariam na prancha e pediu para que ele observasse isso nas pranchas dos colegas. Por fim ele compreendeu que as duas figuras deveriam permanecer na prancha. A Criança N. tomou a iniciativa de guardar a prancha, em seguida Criança-alvo1 também quis; uma figura que
			<u>N.</u> 89%		
			<u>J.</u> 87%		

					caiu da prancha, Criança-alvo1 verbalizou [kayw] e quis colar a figura na prancha. Pediu prancha novamente, solicitou mais uma bolacha e depois [kE 'ga'da]. Então começou a “brincar”, dizendo isso e em seguida [bolaya]; então Pesquisadora optou por encerrar a sessão. As Crianças J. e N. verbalizaram frases completas e bem estruturadas no momento de fazer as solicitações.
3a	18	Blocos e Caneca	Cca-Alvo1 74%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador.	Assim que o Criança-alvo1 viu que a atividade seria realiza com os blocos ele verbalizou [kE nãw]. Conforme foi vendo que seus colegas estavam participando da atividade, tomou interesse novamente. Solicitou na maioria das vezes os blocos, sendo que quando resolveu solicitar a caneca o fez de maneira errada (entregando figura do bloco). As Crianças N. e J. tiveram um bom desempenho. Solicitaram tanto os blocos como a caneca; J. sempre de maneira correta e N. com algumas dificuldades ao solicitar os blocos.
			N. 67%		
			J. 100%		
3a	19	Bolacha Papel e Blocos	Cca-Alvo1 100%	Idem ao anterior	Todos os alunos foram muito participativos, sendo que os que mais interagiram foram: N. e a Criança-alvo. J. tem muita dificuldade em tomar a iniciativa para solicitar os itens desejados. Criança-alvo continuou pedindo mais bolacha mesmo antes de terminar de mastigá-la. Nessa situação, Pesquisadora pedia para que ele primeiro mastigasse a bolacha que estava comendo e depois pedisse outra. Em certo momento da atividade, N. tomou a iniciativa de dizer que não queria mais bolacha. Ao perceber a atitude da colega, Criança-alvo1 também teve a mesma atitude e verbalizou ['ga'da]. Pesquisadora tentou argumentar com N. , questionando pq não queria mais comer bolacha, ela então disse [mamai nãw deça] e sorriu para Pesquisadora, que demonstrou perplexidade com a resposta. Nesse momento a aluna começou a “gargalhar”. Pesquisadora perguntou novamente: “Vocês não querem mais bolacha?” então Criança-alvo1 disse [mai] e as pranchas foram distribuídas novamente para os alunos. Após comer um pedaço, Criança-alvo1 entregou prancha novamente e verbalizou ['ga'da]. Nesse momento, as outras alunas “imitaram” a atitude dele. Na segunda atividade, as crianças estavam menos interessadas e Criança-alvo1 teve a atitude de entregar a prancha e verbalizar [kE 'ga'da].
			N. 100%		
			J. 92%		
3a	20	Bolacha e Giz de Cera	Cca-Alvo1 100%	Idem ao anterior	J. iniciou a atividade apresentando muita iniciativa ao solicitar o que desejava, sendo que nem foi preciso que a Pesquisadora perguntasse se ela queria a bolacha ou não. Criança-alvo, após 3 tentativas, queria guardar a prancha e começou a entregá-la para a Pesquisadora dizendo ['ga'da]. Então Pesquisadora retirou a prancha e continuou a atividade com as

			<u>N.</u> 100%		outras crianças. Passado alguns minutos, ele estendeu a mão e pediu a prancha para que pudesse continuar a solicitar a bolacha. N. entregou a prancha e em seguida, Criança-alvo e J. tiveram a mesma atitude. Mas depois Criança-alvo pediu a prancha e todos repetiram sua ação. Depois de 2 tentativas, novamente Criança-alvo entregou a prancha assim como suas colegas. Pesquisadora disse: “Vamos terminar de comer” e entregou a prancha para as crianças.
			<u>J.</u> 100%		
3a	21	Blocos e Papel	<u>Cca-Alvo1</u> 89%	Idem ao anterior	A criança L. estava muito agitado e portanto não participou da atividade com o grupo, trabalhando de maneira individual com a professora. Criança-alvo1 demonstrou interesse quando pesquisadora propôs a atividade, contudo na decorrer da sessão ficou a todo momento pedindo para guardar os brinquedos por meio da verbalização [ˈgaˈda]. Porém, quando Pesquisadora pegava algum objeto que ele queria, rapidamente ele pegava sua prancha e entregava a figura. Na 2ª tentativa (para solicitar o bloco), entregou o papel que estava em sua mão (Pesquisadora ofereceu modelo de como deveria solicitar o que desejava). Na 1ª tentativa (para solicitar papel), Criança-alvo1 verbalizou [papEw] e entregou figura do Bloco. J. , inicialmente pegou as 2 figuras e ficou brincando com elas; nesse momento Pesquisadora explicou novamente a função e forneceu modelo. Na 2ª tentativa (bloco), Criança-alvo1 entregou a figura e verbalizou [ˈgaˈda], então Pesquisadora disse que eles iriam brincar mais um pouco e pediu que ele colocasse a figura na prancha e a entregasse à Pesquisadora, mas ele não teve essa atitude. Passado alguns minutos, Criança-alvo tocou o braço da Pesquisadora, estendeu a prancha e verbalizou [tçia kE ˈgaˈda]. Então Pesquisadora retirou prancha de sua mão e colocou-a próximo a ele. J. imitou atitude de Criança-alvo, ao devolver o papel à Pesquisadora. Ao entregar um carrinho feito de blocos para J. , ela perguntou [kade a ota Roda?], pois o carrinho só estava com uma; Pesquisadora explicou que era assim mesmo; ela aceitou a explicação. Em certo momento, quando o carrinho da N. quebrou, ela começou a chorar e mostrá-lo à Pesquisadora, que disse “quebrou?” e ela [kebo].
			<u>N.</u> 100%		
			<u>J.</u> 67%		

3b	22	Bolacha e Papel	<u>Cca-Alvo1</u> 100%	Idem ao anterior	Esta foi a 1ª sessão da etapa 3b, em que as figuras tiveram seus tamanhos reduzidos. Ambas as crianças que participaram da sessão, Criança-alvo e N., não apresentaram dificuldade durante a atividade, comunicando-se de maneira adequada por meio das figuras. Na 2ª tentativa, Criança-alvo mostrou a figura da BOLACHA e verbalizou [papEw]; quando E. pediu para que dissesse o que queria então entregou BOLACHA e verbalizou [bolaya]. Na 3ª tentativa, a Criança-alvo entregou a prancha e verbalizou ['ga'da], então após E. dizer que não iriam interromper a atividade, ele pegou a figura da BOLACHA e entregou à E., verbalizando [bolaya]. A ansiedade da Criança-alvo durante a atividade (ficava pedindo bolacha a todo momento), diminuiu consideravelmente. E. também chamou a atenção para a fixação correta da figura na prancha. Em certo momento, N. entregou a prancha para a E.; passado alguns minutos ela mesmo pegou a prancha de volta demonstrando querer continuar na atividade. Após mais algum tempo, N. entregou a prancha novamente, mas agora de fato não queria mais participar da atividade. Ao final da sessão, a Criança-alvo começou a guardar a prancha; primeiramente entregou apenas a figura, então E. explicou que não era essa a maneira correta de realizar tal ação e após duas tentativas ele finalmente entregou a prancha com as figuras devidamente fixadas.
			<u>N.</u> 100%		
			<u>J.</u> (faltou)		
3b	23	Bolacha e Bloco	<u>Cca-Alvo1</u> 100%	Idem ao anterior	Na 3ª tentativa, a Criança-alvo pediu a BOLACHA verbalmente e entregou a figura do BLOCO, então E. pediu sua atenção, colocou as duas figuras na prancha e então Criança-alvo realizou o pedido corretamente. N. estava muito tranquila durante a atividade, fazendo perguntas e iniciando diálogos com a E. Após alguns minutos do início da sessão, a Criança-alvo entregou a prancha e verbalizou [kE 'ga'da], E. disse que ainda não era o momento e então ele pediu BOLACHA. N., em certo momento, imitou a seu colega ao entregar prancha e verbalizar como ele [kE 'ga'da].
			<u>N.</u> 100%		
			<u>J.</u> (faltou)		
3b	24	Bolacha e Papel	<u>Cca-Alvo1</u> 100%	Idem ao anterior	De maneira geral, todo o grupo respondeu de maneira adequada, realizando as solicitações de BOLACHA sempre por meio da figura e ainda tentaram algumas vezes a emissão oral da palavra. Na 2ª tentativa de N., ela tentou obter a força a bolacha que estava com a E., então foi repreendida e

			<p><u>N.</u> 80%</p>		<p>dado o modelo correto de como solicitar o que desejava. Em alguns momentos a Criança-alvo e N. quiseram encerrar a atividade, a qual era retomada espontaneamente quando um colega visualizava o outro fazendo o pedido por meio da figura. J. na maioria das tentativas pedia verbalizando a frase [ew kErω bolaça].</p>
			<p><u>J.</u> 93%</p>		
4	25	Bolacha Blocos Papel	<p><u>Cca- Alvo1</u> 32%</p>	Idem ao anterior	<p>Esta foi a 1ª sessão desta etapa. Inicialmente a E. explicou às crianças como elas deveriam proceder para realizar as solicitações. Para cada criança foi entregue uma “mini-prancha”, contendo as três figuras fixadas. Além disso, cada criança recebeu uma tira porta-frase a qual já era apresentada contendo uma figura frase “Eu quero”. A criança então deveria destacar a figura da “mini-prancha”, colar na tira porta-frase e entregá-la à E. como forma de solicitar o que desejava. E. utilizou a técnica do MODELO para explicar como seriam utilizadas as figuras. J. foi a 1ª a ter a iniciativa de realizar as solicitações. Começou pedindo BOLACHA; a E. teve que chamar a atenção da aluna várias vezes, oferecer auxílios verbais e por fim conseguiu que a aluna realizasse o pedido. N. apresentou grande dificuldade para compreender como deveria proceder para solicitar o que desejava. Após cinco tentativas sem êxito, ou seja, tentando entregar apenas a figura sem a tira porta-frase. E. precisou utilizar a técnica do MANDO-MODELO para auxiliar a aluna. Em certo momento, quando E. tentava explicar a Criança-alvo como fazer, J. chamou a atenção da E. verbalizando [tçia] e em seguida [E assim ó] e imitou a ação de pedir BOLACHA. Na 17ª tentativa, a Criança-alvo solicitou entregando a tira porta-frase e verbalizou [kEyω bolaya]. Em alguns momentos foi exigido que as crianças, de maneira independente, colocassem a figura novamente na prancha e que também fizessem o caminho inverso quando quisessem solicitar algo (foi utilizado apenas auxílio verbal). Em outros momentos, esse procedimento era feito pela própria E. Embora tenha sido a 1ª sessão dessa etapa, em muitos momentos as crianças retiraram as figuras da mini-prancha e colocaram na tira porta-frase sem auxílio físico, apenas sendo necessário o auxílio verbal.</p>
			<p><u>N.</u> 19%</p>		
			<p><u>J.</u> 83%</p>		

4	26	Bolacha Papel	<u>Cca- Alvo1</u> 88%	Idem ao anterior	Logo no início da sessão, o sinal de recreio foi acionado e N. imediatamente apontou para fora da sala e verbalizou [ˈo ω sinaω]. N. fez algumas verbalizações solicitando BOLACHA e apesar da E. estimular dizendo à ela como deveria fazer para pedir (usando fala + ação) ela continuava apenas verbalizando. A Criança-alvo, na 2ª tentativa verbalizou [tçia bolaya]. E. então disse “Como faz para pedir?” e ele então fixou a figura na tira porta-frase e entregou-a para a E. Na 3ª tentativa, verbalizou [kEyω bolaya]. N. , na 4ª tentativa, quando realizou sua solicitação, a E. estava no meio de um processo interativo com a Criança-alvo, então ela esperou terminar a conversa e quando E. voltou sua atenção à ela e perguntou o que desejava ela então se expressou. E. estimulou todo o grupo para que eles retirassem a figura da tira porta-frase e voltasse a mesma para o álbum. Na maioria das tentativas, as crianças executaram tal tarefa, no entanto, esta ação ainda não foi exigida pois está ainda era a 2ª sessão desta etapa.
			<u>N.</u> 76%		
			<u>J.</u> 100%		
4	27	Leite Papel	<u>Cca- Alvo1</u> 96%	Idem ao anterior	Inicialmente foi perguntado às crianças quais eram as figuras que a E. havia entregue para cada uma delas, necessitando assim que elas realizassem a discriminação e reconhecimento das mesmas. A Criança-alvo imediatamente disse [bolaya], então E. disse que esse não era o nome daquela figura e deu o modelo correto. Ele observou a figura da colega, E. disse “e qual é a outra figura?” e então ele verbalizou [papEω]. Durante a sessão, E. disse várias vezes para a Criança-alvo segurar o copo de leite corretamente, mas ele parecia não compreender. J. fazia seus pedidos por meio das figuras e verbalizações. Em certo momento disse [tçia se nō trose bolaça?]. Então E. explicou que nesse dia eles iriam tomar leite ao invés de comer bolacha. Quando J. recebeu o PAPEL que solicitou, ao ver que tinha alguns desenhos no papel perguntou: [kei feiz esi dezeηω?]. E. disse que não sabia. Novamente foram dadas ordens verbais e utilizada a técnica do MODELO para incentivar os alunos a retornarem a figura ao álbum. J. verbalizou [kei feiz esi leytçi?] E. respondeu “Eu! Tá gostoso?” e J. respondeu [ˈta]. Na 6ª tentativa na solicitação do leite, a Criança-alvo verbalizou [tçia] E. perguntou: “O que você quer?” e ele respondeu [ω leytçi]. Após ver a E. colocando leite no copo de J. , que estava no chão, a Criança-alvo colocou seu copo no mesmo local e verbalizou [aki]. Na 9ª tentativa do LEITE, a Criança-alvo verbalizou [ˈma ley].
			<u>N.</u> 53%		
			<u>J.</u> 100%		

4	28	Bolacha Bloco	<u>Cca- Alvo1</u> 100%	Idem ao anterior	Inicialmente E. reforçou como as crianças deveriam proceder para solicitar o que desejavam, oferecendo uma explicação verbal; em seguida N. verbalizou seu pedido [tçia eω kEiω bolaça] e a Criança-alvo também verbalizou [tçia bolaça]. Então E. reforçou que eles também deveriam solicitar entregando a figura. Assim que iniciamos a sessão, E. reforçou que deveriam fixar a figura na prancha após utilizarem para solicitar algo. N. fez alguns pedidos apenas verbais antes de fazer a solicitação verbal associada à entrega da tira porta-frase. Somente após ela solicitar o alimento usando a associação dessas duas possibilidades é que a E. atendeu seu pedido. Logo após solicitar os objetos, as crianças estendiam a mão pedindo a tira porta-frase de volta. Durante as diversas tentativas, a Criança-alvo alternou, em suas solicitações, entre pedidos em que verbalizava [tçia bolaça], [tçia kEyω bolaça], [bolaça]. Em determinado momento, quando a Criança-alvo não queria mais participar da atividade, ele pegou a mini-prancha e a tira porta-frase, tentou entregar à E. e verbalizou [tçia kE 'ga'da]. Nesse momento a E. explicou à todos às crianças que deveriam retirar a figura do objeto da tira porta-frase, fixá-la na mini-prancha e entregar tudo à E. J. fez duas solicitações nesse momento, mas a E. explicou que não iria dar mais bolacha pois a menina ainda estava mastigando outra bolacha. Na 3ª tentativa da BOLACHA, N. tentou obter à força o alimento então a E. explicou que não era assim. Na 4ª tentativa quis entregar apenas a figura então foi necessário que a E. aplicasse a técnica do MODELO.
			<u>N.</u> 53%		
			<u>J.</u> 100%		
4	29	Bloco Papel	<u>Cca- Alvo1</u> 71%	Idem ao anterior	A Criança-alvo teve melhor desempenho nas solicitações do Bloco. Na 1ª tentativa do Papel entregou a outra figura, então foi necessário que E. desse o MODELO. Na 1ª tentativa do Bloco, a Criança-alvo, ao entregar a porta-frase, a E. perguntou-lhe o que ele estava pedindo e começou a frase para ele dizendo “eu quero...” e aguardou a criança completar a frase; então a Criança-alvo verbalizou [papEw]; imediatamente a E. pediu atenção dele para ver a figura que estava representada indagando sobre o que havia naquela figura, então ele verbalizou [ˈbokiηω] e então a E. entregou um bloco à ele; mas a criança se recusou a pegar, apontou o papel e verbalizou [papEω]. E. então disse que era só pedir. Tanto J. quanto a Criança-alvo demonstraram preferência por sessões em que eram trabalhados alimentos (J. chegou a perguntar se não havia bolacha nesse dia; a Criança-alvo falou algumas vezes que queria guardar a prancha). N. teve pouca participação; E. tinha que falar com ela para que respondesse; não tinha a iniciativa. A Criança-alvo iniciou a interação com E. verbalmente: [tçia kayω] para dizer que os blocos empilhados que estava segurando provavelmente iriam desmontar e cair no chão. E. chamou a atenção
			<u>N.</u> 83%		
			<u>J.</u> 75%		

					das crianças para a J. , que havia construído um “carro” diferente; então N. e a Criança-alvo imitaram a ação da colega. Em certo momento, a Criança-alvo começou a fazer gestos para solicitar mais blocos; E. disse que assim não estava compreendendo e a criança então parou de fazer os gestos, mas também não pediu de outra forma. J. pediu ajuda da E. para encaixar dois blocos.
4	30	Papel Bolacha Giz de cera	Idem ao anterior	<p>Cca- Alvo1 71%</p> <p>N. 62%</p> <p>J. 94%</p>	Logo que iniciamos a sessão, a Criança-alvo começou a verbalizar [tçia] insistentemente e depois estendeu o pé em direção à E. solicitando à mesma que amarrasse seu tênis. Quando E. perguntou à ele se não iria parar de “falar”, imediatamente a colega N. comentou [temozω nE tçia]. A Criança-alvo produziu algumas verbalizações durante a sessão: [tçia bolaça] enquanto entregava a porta-frase com as respectivas figuras. Em certo momento, ainda no início da sessão, a Criança-alvo entregou a prancha + porta-frase e verbalizou [´ga´da]. E. então disse que ele poderia deixar ao seu lado no chão e que a E. continuaria brincando com as outras crianças; ele seguiu a ordem. Passado alguns minutos, E. dirigiu-se a Criança-alvo e perguntou se ele não iria querer mais nada; então ele sorriu, verbalizou [kEγω] e pegou a prancha + porta-frase. N. fez vários comentários e também iniciou a conversa mostrando que estava com meia nos pés, em seguida a Criança-alvo também mostrou que estava com meia e J. perguntou para E. {kade meia?} referindo-se à meia da E. Na 1ª tentativa do GIZ, a Criança-alvo entregou a figura BOLACHA e quando E. foi lhe entregar ele verbalizou [kE naω] e apontou para o GIZ; então E. pediu que ele prestasse atenção nas figuras para ver exatamente o que queria e então ele pediu o GIZ. Quando E. questionou à todos o que a Criança-alvo iria fazer apenas com o GIZ ele tentou rabiscar a tira porta-frase e depois a prancha. Ao ser repreendido por duas vezes pela E. ele apontou a figura do PAPEL e verbalizou [papEω]. A Criança-alvo fez um desenho e quis entregá-lo à E.; em seguida tentou obter a força (PAPEL ou caixa de GIZ – não sabemos ao certo pois estavam próximas e o movimento foi interrompido antes de se completar); E. repreendeu e perguntou se ele queria PAPEL, ele verbalizou [kE naω kE ´ga´da], então E. estendeu a mão solicitando o GIZ e ele verbalizou [eω eω], E. disse que ela é quem iria guardar e ele entregou o GIZ. J. pediu GIZ, quis escolher e disse que queria igual ao da Criança-alvo. Depois ofereceu desenho à E. e perguntou se N. também queria uma folha para desenhar. N. começou a mostrar e verbalizar que em sua porta-frase tinha a figura da BOLACHA, E. disse se ela quisesse a FOLHA deveria pedir. Na 3ª tentativa do GIZ, a Criança-alvo queria o lápis que estava com sua colega J. ; então E. disse que para ele pedir à ela; apesar de ter sido necessário auxílio verbal e algum auxílio físico (com J.) ambos executaram ação com sucesso. Ao final, antes de devolver a tira para a Criança-alvo, J. verbalizou [tçia se´ra ke o lwiz kE?], então E. disse que o colega estava dormindo e ela devolveu a tira a Criança-alvo. Para solicitar PAPEL, N. , na 1ª

					tentativa entregou apenas a figura e na 2ª tentativa entregou a figura do GIZ , quando E. perguntou o que ela queria, ela verbalizou [papEω], então E. pediu que olhasse para a figura e ela então entregou a correta. Nessas tentativas, J. quis oferecer o MODELO à colega, mostrando como deveria fazer para pedir por meio de verbalização e gesto. Nesse momento, a Professora chegou com outra aluna e os alunos que participavam da atividade se dispersaram. Então a sessão foi interrompida. Durante toda a sessão, os alunos foram incentivados a retirarem as figuras da porta-frase após realizarem a solicitação. Verificamos que ainda é necessário que a E. faça esse pedido aos alunos.
5	31	Bolacha de chocolate, bolacha de maisena, olá, tchau	<p>Cca-Alvo1</p> <p>59%</p>	Sentado na carteira, em sala de aula e de frente para a E.	Esta foi a primeira sessão da etapa 5 e apenas a Criança-alvo participou da atividade pois as outras crianças do grupo haviam faltado neste dia. Introduzimos a utilização do álbum de figuras com diversas páginas e trabalhamos com figuras da mesma categoria semântica (BOLACHA CHOCOLATE e BOLACHA DE MAISENA). Também introduzimos a utilização das figuras OI e TCHAU. Na 1ª tentativa da BOLACHA DE CHOCOLATE, ele entregou a figura da outra BOLACHA e então quando E. foi entregá-la ele verbalizou [nãω, a ota]. Então E. pediu que ele olhasse para a figura que tinha pedido mas ele desistiu de pedir a outra e acabou por comer a bolacha que E. tinha lhe entregue. Após solicitar o que desejava, sem que a E. precisasse solicitar, ele mesmo retirava a figura da porta-frase e fixava no álbum. A Criança-alvo foi bastante participativa durante toda a atividade; ficou atenta durante a sessão ; distraiu-se ao final, quando algumas crianças entraram na sala. Após duas solicitações (com as outras crianças na sala), ele recolheu o álbum e a porta-frase, entregou para a E. e verbalizou [kE 'ga'da]. Outras verbalizações produzidas durante a sessão: [kayω], [kE nãω], ['ga'da], [aki], [gedeyω].
			<p>N.</p> <p>(faltou)</p>		
			<p>J.</p> <p>(faltou)</p>		
5	32	Pipoca, olá, papel	<p>Cca-Alvo1</p> <p>78%</p>	Sentados no chão, com os álbuns e as tiras porta-frase na frente de cada criança.	Foram trabalhadas três figuras (papel, pipoca, olá) mais a figura-frase (eu quero). Primeiramente as crianças foram incentivadas a cumprimentarem a E., colocando a figura OLÁ na porta-frase, fazendo o gesto de acenar e verbalizando quando possível. Após feito isso, a E. orientou verbalmente que os alunos deveriam destacar do álbum a figura-frase EU QUERO e fixá-la na porta-frase e posteriormente escolher a 2ª figura que iriam solicitar. J. e N.
			<p>N.</p> <p>80%</p>		

			J. 93%		pediram, por meio da figura associada à verbalização [pipoka]. A Criança-alvo também o fez, sendo que a sua verbalização era [pipoya]. Por meio de auxílio verbal, todos os alunos foram orientados à retirarem as figuras da porra-frase e fixá-la no álbum. Na 4ª tentativa da PIPOCA, N. foi incentivada a pedir o alimento para a colega J. ; o mesmo ocorreu com a Criança-alvo na 8ª tentativa da PIPOCA. Quando E. deu o saco de pipoca para N. fazer o mesmo com J. , ela comeu uma pipoca e não ofereceu à colega; então foi repreendida e o saco de pipoca foi retirado de sua mão. Em certo momento, quando E. disse que iriam finalizar a atividade, a Criança-alvo verbalizou [nãw kE mai]. Então após pedir mais uma vez, ele mesmo teve a iniciativa de entregar a porta-frase e o álbum, verbalizando [ˈgaˈda]. Os demais alunos foram então incentivados à fazer o mesmo e a atividade foi encerrada.
5	33	Papel, bloco, pipoca	Cca-Alvo1 87%	Sentados no chão, com os álbuns e as tiras porta-frase na frente de cada criança.	Participaram da atividade a Criança-alvo, N. e J. Logo no início da sessão, uma outra criança que não faz parte do grupo mas que estava na sala, começou a gritar a distrair os alunos, mas não queria realizar outra atividade com a professora; então após alguma insistência da professora, a menina saiu da sala com a professora. Na 6ª tentativa da PIPOCA, J. pediu o alimento para a Criança-alvo (que estava com o saco de pipoca); foi necessário auxílio verbal para J. e auxílio físico e verbal para a Criança-alvo. Na 2ª tentativa da PIPOCA, N. necessitou apenas de auxílio verbal, assim como a Criança-alvo. Na 6ª tentativa da PIPOCA, a Criança-alvo simplesmente pegou a pipoca do saquinho que estava em sua mão. O saquinho estava com ele pois anteriormente E. foi quem pediu pipoca à criança e esta compreendeu e forneceu o solicitado à E. De maneira geral, as crianças apresentaram bom desempenho durante a atividade. Principalmente a Criança-alvo, respeitava a troca de turnos para solicitar o que desejava, esperando assim a sua vez de pedir os alimentos. N. foi a menos participativa; apresentou algumas falas estereotipadas. J. teve boa participação, fez diversas solicitações. Tanto J. quanto N. fizeram as solicitações por meio das figuras mais fala.
			N. 78%		
			J. 81%		
5	34	Olá, pipoca, papel, danone, tchau.	Cca-Alvo1 100%	Sentados no chão, com os álbuns e as tiras porta-frase na frente de cada criança.	Apenas Criança-alvo participou da atividade pois as demais colegas haviam faltado. Assim que iniciamos a sessão, a E. perguntou para a Criança-alvo o que deveríamos “falar” para nos cumprimentar. Então ele verbalizou [tçaω], E. disse que não era isso, então imediatamente ele procurou em seu álbum a figura do OI, colocou na porta-frase e entregou à E. verbalizando [oi]. Em seguida, a E. disse que havia trazido algumas coisas e que a Criança-alvo é quem

			<p><u>N.</u> (faltou)</p>		<p>iria decidir o que pedir, apenas com auxílio verbal, ele pegou a figura EU QUERO e fixou na porta-frase verbalizando [eω kEyω]. Durante a sessão, verbalizou várias vezes [danoni], [mais], [popω]. Foi estimulado que após conseguir o que havia solicitado, deveria devolver a figura para o álbum. Foi encontrado certa dificuldade para a criança realizar essa ação pois assim que E. devolveu sua tira ele imediatamente pedia mais. Em certo momento, quando E. falou que ele estava com “bigode” de danone e pediu para que ele passasse a língua para limpar, ele então sempre após tomar o danone, se olhava no espelho e verbalizava [a boya] para expressar que sua boca estava suja de danone. Logo após entregar a tira com o item desejado para a E. ele entregava o copo para que a E. colocasse o danone. Ao final, E. disse que tinha acabado o danone e ofereceu PIPOCA, então ele tirou as figuras da porta-frase, fixou na prancha e verbalizou [kE ʔga'da]. E. então perguntou o que teria que dizer quando se vai embora e ele falou [tçaω], então E. pediu que ele procurasse essa figura no álbum. Ele fixou na tira mas deixou a figura EU QUERO também, então E. perguntou; “e essa?” e ele verbalizou [tiya], tirou e verbalizou [oi]. E. falou: “como é?” e ele: [tçaω].</p>
			<p><u>J.</u> (faltou)</p>		
5	35	Danone, olá, pipoca, tchau, papel	<p><u>Cca-Alvo1</u> 76%</p>	Sentados no chão, com o álbum e a tira porta-frase na frente da criança.	<p>Ao iniciarmos a sessão, a pesquisadora mostrou para as crianças quais seriam as figuras utilizadas naquele dia e depois perguntou para eles o que deveriam falar quando chegassem num lugar; imediatamente os dois apontaram a figura do OLÁ na prancha verbalizando [oi] e fazendo o gesto. Na 1ª e 2ª tentativa do DANONE, a Criança-alvo1 entregou apenas a porta-frase e posteriormente porta-frase com a figura do EU QUERO. Na 1ª tentativa do DANONE, N. fixou na porta-frase: EU QUERO + OLÁ, quando entregou para a pesquisadora, foi explicado à criança que já haviam se cumprimentado e agora deveria pedir o que queria entre as outras figuras. Na 3ª tentativa do DANONE, a Criança-alvo1 entregou a figura MASSA, quando pesquisadora foi entregar ele verbalizou [nãω, k ωkω], apontando para a garrafa com o DANONE, então pesquisadora explicou que era danone e não suco. N. verbalizava, mas demorava para pedir. A Criança-alvo1 verbalizou algumas vezes [mai danoni]. N. fez comentários durante a atividade (ex. [ω fabω ta di baRiga cea] e interagiu com o colega e a pesquisadora. Em certo momento a pesquisadora pediu para a Criança-alvo1 esperar sua vez para pedir danone pois N. estava pedindo; após aguardar alguns segundos e percebendo que sua colega não tomava a iniciativa de pedir, ele então fez seu pedido. Quase no final da sessão, a Criança-alvo1 se dirigiu à pesquisadora dizendo [kiki] para expressar que queria ir ao banheiro. A pesquisadora perguntou se não dava para esperar e ele disse [nãω]; então a sessão foi interrompida por alguns minutos. Quando a pesquisadora disse que iriam embora, a Criança-alvo1 disse [bolaya, danoni].</p>
			<p><u>N.</u> 36%</p>		
			<p><u>J.</u> (faltou)</p>		

5	36	Olá, pipoca, bolacha chocolate, bolacha maisena, blocos, tchau.	<u>Cca-Alvo1</u> 82%	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo1 participou dessa sessão. Ele teve boa interação com a pesquisadora. Foi incentivado que a retirar as figuras da porta-frase e retorná-las para o álbum após realizar cada pedido. Na 1ª tentativa da BOLACHA CHOCOLATE, ele entregou a figura da PIPOCA. Em certo momento, apesar de fixar a figura do BLOCO e verbalizar [bokiω], quando pesquisadora foi lhe entregar o objeto ele se recusou a pegar e verbalizou [kE naω], pesquisadora então pediu para que ele tivesse mais atenção nas figuras. Nesse momento, a pesquisadora realizou associação de todas as figuras com os objetos. 2ª tentativa do OI no meio da sessão pegou a figura e verbalizou [oi kikia]. Em certo momento, a criança verbalizou [kiki kia] indicando que queria ir ao banheiro; a sessão foi então interrompida. Na volta, a Criança-alvo1 teve uma crise de irritação, se jogou no chão. Chorou e após alguns minutos aceitou continuar a atividade só que sentado no chão (pois anteriormente estava na cadeira). Então começou a verbalizar [kE nãω], deitou-se no chão como forma de protesto e após alguns segundos sentou-se novamente para continuar a atividade.
			<u>N.</u> (faltou)		
			<u>J.</u> (faltou)		
5	37	Olá, bolacha chocolate, bolacha maisena, tchau	<u>Cca-Alvo1</u> 50%	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo1 participou dessa sessão. Ele teve boa interação com a pesquisadora. Foi incentivado que a retirar as figuras da porta-frase e retorná-las para o álbum após realizar cada pedido. Ao entregar a figura do OI verbalizou a palavra. Confundiu-se com a possibilidade de ter a opção de duas bolachas de sabores diferentes e, portanto não obteve um resultado tão bom quanto nas sessões anteriores. Em certos momentos, entregava a figura de uma das bolachas mas queria a outra pois quando pesquisadora entregava a bolacha correspondente a figura ele verbalizava: [naω a ota].
			<u>N.</u> (faltou)		
			<u>J.</u> (faltou)		

ANEXO J - Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção da Sala do Grupo 2

Fases	Sessões	Figuras utilizadas	Criança-alvo2s / % de acertos	Arranjo Ambiental	Desenvolvimento da Situação
LB	1	Lápis Folha	<u>Cca-Alvo2</u> 0%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Nenhuma das crianças utilizou as figuras como recurso de comunicação. Em todas as tentativas a Criança-alvo2 não obteve êxito. A professora foi orientada a deixar que os alunos pedissem o objeto desejado da maneira como desejassem; a educadora não deveria enfatizar as figuras e a utilidade destas. Assim que iniciamos a atividade, a Criança-alvo2 pegou a folha da mão da PESQUISADORA. No decorrer da sessão, ela pegou a figura, mostrou à PESQUISADORA, apontou o que estava representado na figura; em seguida, a PESQUISADORA reforçou verbalmente e então a menina entregou a figura ganhando o objeto. Em certo momento, a Criança-alvo2 comparou figura pictográfica com o objeto, chamando a atenção da PESQUISADORA por meio de vocalizações e gestos. S. , em certo momento tentou entregar a figura mas em seguida desistiu, demonstrando não ter entendido que aquilo deveria ser usado para a comunicação. R. não teve muita iniciativa e mesmo quando pesquisadora oferecia o objeto, ela não expressava seus desejos e apenas sorria. D. fez suas solicitações verbalmente, ignorando por completo a figura. L. foi pouco participativa.
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. 0%		
			D. 0%		
LB	2	Blocos	<u>Cca-Alvo2</u> 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador	Nenhuma das crianças utilizou as figuras como recurso de comunicação. Em todas as tentativas a Criança-alvo2 não obteve êxito. Enquanto a Pesquisadora interagia com os outros alunos, a Criança-alvo2 chamou sua atenção por meio de toque e verbalizando sons sem significado aparente. Neste momento, a Pesquisadora perguntou se ela gostaria de brincar e então ela pegou o brinquedo da mão da Pesquisadora. Durante a sessão, a Criança-alvo2 a todo momento pega seu cabelo e mostrava para a Pesquisadora, tentando obter atenção por meio do toque e vocalizações. Em alguns momentos, retirou a figura da mão dos colegas, além de tentar retirar dos colegas os brinquedos que eles seguravam a força. Durante toda a sessão, a Criança-alvo2 tentava chamar a atenção da Pesquisadora ou por gestos e vocalizações ou “provocando” seus colegas de classe. No final da atividade, todas as crianças ajudaram a guardar os brinquedos a partir da solicitação da Pesquisadora. Em certo momento, quando fui entregar para S. o brinquedo após ter solicitado, seu colega D. por duas vezes tentou pegar o objeto. Pesquisadora chamou sua atenção e na 2ª vez a própria colega olhou para ele e verbalizou: [oh!] em tom de reprovação. Pesquisadora pediu à S. que chamasse sua colega R. para sentar mais perto do grupo, mas a criança começou a puxar a colega pelo braço; vendo a cena, L. comentou: [ela num kE]. R. começou a rir quando S. começou a andar pela sala sem razão.
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. 0%		
			D. 0%		

LB	3	Massa de Modelar	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Nenhuma das crianças utilizou as figuras como recurso de comunicação. Inicialmente foi entregue uma figura para cada criança e orientado que elas poderiam brincar com massinha. Durante a sessão, a Criança-alvo2 tentou expressar que queria a “massinha” por meio de vocalizações. Em certo momento em que estava com a “massinha” e a figura na mão, começou a passar a massinha sobre a figura.
			0%		
			R. (faltou)		
			S. 0%		
			L. 0%		
D. 0%					
LB	4	Bolacha	Cca- Alvo2	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Nenhuma das crianças utilizou as figuras como recurso de comunicação. Logo no início da atividade, a Criança-alvo2 mostrou a figura e em seguida mostrou o alimento. Além disso, jogou as figuras dos colegas no chão; imitou a ação da Pesquisadora em diversos momentos.
			0%		
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. (faltou)		
D. 0%					
LB	5	Pão	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Nenhuma das crianças utilizou as figuras como recurso de comunicação. Em uma das tentativas, a Criança-alvo2 mostrou a figura para a Pesquisadora mas não entregou-a.
			0%		
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. (faltou)		
D. 0%					
LB	6	Caneca (chá)	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Em nenhuma das tentativas as crianças do grupo obtiveram êxito (solicitaram por meio de gestos e em nenhum momento utilizando a figura pictográfica). Entre a 2ª e 3ª tentativa, Criança-alvo2 olhou a figura e apontou, mostrando para a F. Na 11ª tentativa, ela segurou a garrafa que continha chá virando-a na direção de seu copo. Criança-alvo2 foi a única criança da sala que pareceu reconhecer a figura e associá-la ao objeto que estava sendo oferecido. R. , na 3ª tentativa, quando Pesquisadora disse “quer mais chá?” ela levou
			0%		
			R. 0%		
			S. 0%		
L. (faltou)					

			D. 0%		a caneca até a boca e depois estendeu em direção à Pesquisadora. S. , na 2ª tentativa levou a caneca em direção à Pesquisadora e verbalizou [kE]; na verdade ela não queria mais; então Pesquisadora disse à ela para deixar a caneca sobre a mesa. Na 3ª tentativa, S. solicitou de maneira independente e verbalizando [kE ʃa]. Algumas vezes L. pediu chá levando a caneca até a Pesquisadora, apesar de sua caneca ter chá ainda; nestas situações a Pesquisadora dizia que ainda havia chá em sua caneca e informava que ela deveria tomar primeiro o que havia lá. Na 2ª tentativa, L. estendeu a caneca em direção à Pesquisadora sem que a mesma perguntasse quem queria mais chá. Na 4ª tentativa, mostrou a caneca e então Pesquisadora disse a ela que novamente tinha que terminar de tomar o chá que ainda tinha na caneca. Então a menina olhou para a caneca, bebeu o chá e novamente levou-a em direção da Pesquisadora J. , na 3ª tentativa estendeu a caneca e verbalizou [ew].
LB	7	Blocos	<u>Cca-Alvo2</u> 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador	Em nenhuma das tentativas as crianças do grupo obtiveram êxito. Não demonstraram iniciativa no momento da atividade, exceto Criança-alvo2 e D. , que solicitavam o brinquedo a Pesquisadora, sendo que e alguns momentos tentaram obtê-lo a força. Criança-alvo2 emitiu muitas vocalizações durante a atividade. Muitas vezes solicitava o brinquedo para depois oferecê-lo à um colega. permaneceu isolada num canto e quando queria algum bloco, em raros momentos, pegava diretamente da caixa. M. também participou pouco; ficou distante e não se interessou pela atividade. L. apresentou momentos de fala ecológica.
			R. 0%		
			S. (faltou)		
			L. 0%		
			D. 0%		
LB	8	Blocos	<u>Cca-Alvo2</u> 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na	As crianças pegaram as figuras que a Pesquisadora ofereceu, contudo não as utilizaram como forma de comunicação. L. foi a que menos participou da atividade pois não tinha iniciativa de pegar os objetos ou pedi-los (exceto na 3ª tentativa em que verbalizou
			R.		

			(faltou)	mão do experimentador	seu pedido). Criança-alvo2 estava muito agitada e teve dificuldade em se concentrar para executar as ordens simples que lhe foram dadas. S. teve boa participação, disputando objetos com Criança-alvo2 e sempre se prontificando a ajudar as colegas.
			S. 0%		
			L. 0%		
			D. (faltou)		
LB	9	Leite	Cca-Alvo2 0%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	A atividade foi realizada no refeitório com os demais alunos da escola. As crianças desta sala, de maneira geral, pediram o alimento por meio de gestos (mostrando a caneca vazia ou gesticulando com a cabeça o sinal de “sim” quando a Pesquisadora oferecia o leite). A Criança-alvo2 mostrou a caneca vazia quase todas as vezes e mostrou-se interessada na atividade.
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. 0%		
			D. 0%		
1	10	Leite, Bolacha	Cca-Alvo2 50%	Idem ao anterior.	D. muito agitado e de difícil controle de comportamento. R. sem qualquer iniciativa na solicitação do lanche L. teve pouca participação, assim como S. Criança-alvo2 sempre aponta as figuras mas parece não identificar o desenho impresso na figura. Em certo momento, enquanto era entregue a bolacha, a Profª levou alguns alunos para a sala do recreio, para que o restante da turma ficasse mais atenta. Criança-alvo2 permaneceu agitada durante toda a sessão; ficou chamando atenção dos colegas retirando as figuras deles e quando Pesquisadora dirigiu a atenção à ela para realizar a troca entre figura-objeto, devido ao seu tempo de atenção ser muito curto, quase não é possível oferecer o Modelo sem que ela em seguida já tenha dispersado sua atenção.
			R. 67%		
			S. 0%		
			L. 60%		
			D. 33%		
1	11	Blocos	Cca-Alvo2	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura	Apenas três alunos participaram da atividade, os demais permaneceram no pátio, pois estavam muito agitados e então a Profª preferiu realizar outra atividade

			37%	posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador	com essas crianças. Criança-alvo2 novamente estava agitada. Ficou durante todo o tempo sorrindo mesmo quando alguém chamava sua atenção. Na maioria das tentativas, tentava colocar a figura na caixa dos blocos e também jogava as figuras em direção à pesquisadora. Em certo momento, devido ao seu comportamento (de jogar figura na mesa), pesquisadora disse que a menina não iria mais brincar e então a isolou brincando apenas com as outras duas crianças. Criança-alvo2 então pegou a figura que havia arremessado e tentou se reaproximar de grupo. Contudo continuou apresentando atitudes reprovadoras, tentando obter os brinquedos à força. Pesquisadora decidiu encerrar a sessão.
			R. (faltou)		
			S. 44%		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
1	12	Blocos	Cca-Alvo2	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	Por ser uma sala numerosa, alguns alunos mais hiperativos acabaram por dispersar a atenção dos outros. Criança-alvo2 brincou pouco e não teve interesse, embora tenha respondido corretamente algumas vezes. Nas vezes em que respondeu, mostrou compreender que deveria “trocar” a figura pelo brinquedo, mas atuou de forma passiva, esperando intervenções orais da Pesquisadora R. não participou da atividade O restante dos alunos participaram e interagiram com a Pesquisadora Foi estimulado a comunicação oral daquelas crianças que têm condições de verbalizarem palavras em sua maioria inteligíveis (Criança-alvo2, S. D. e L.). Na 2ª tentativa de S. , o colega D. foi quem ofereceu auxílio físico à aluna para que ela pedisse o brinquedo desejado. Este ato foi totalmente espontâneo, uma vez que nem a menina e nem a Pesquisadora solicitaram o auxílio.
			80%		
			R. 0%		
			S. 55%		
			L. 67%		
D. 100%					
1	13	Blocos	Cca-Alvo2	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente da Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	Apenas Criança-alvo2 e S. é que participaram da atividade porque as demais estavam na aula de educação física. No início da sessão, Criança-alvo2 ficou muito agitada com a câmera; ficava olhando só para o visor e então Pesquisadora teve que virar o visor para que ela não mais visse a sua imagem. Mesmo assim, em alguns momentos ainda apontava a câmera e tocava a Pesquisadora para chamar sua atenção. Durante a atividade, Criança-alvo2 ficou vocalizando alguns sons sem sentido. S. pouco participou. Criança-alvo2 apresentou iniciativa de solicitar o objeto.
			83%		
			R. (faltou)		
			S. 50%		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					
1	14	Giz de cera	Cca-Alvo2	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	Devido a grande quantidade de alunos na sala de aula (6 alunos), algumas vezes eles ficavam desatentos, concentrados nas ações das outras crianças. No geral, todos responderam bem e se interessaram na atividade Criança-alvo2 também foi participativa, respondeu bem e demonstrou compreender a relação do “pedido”
			54%		
			R. (faltou)		

			S. 83%		com a figura. Na 1ª tentativa de S. ela verbalizou [tçia ew kEw]. Na 2ª tentativa entregou a figura mas logo em seguida ficou evidente que esse ato não teve intenção comunicativa pois nem se interessou em obter o objeto que, a princípio havia solicitado.
			L. 67%		
			D. 89%		
1	15	Massa Modelar	Cca-Alvo2 64%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	Durante a atividade as crianças interagiram com a pesquisadora e também entre si. Sa. foi menos participativa que as colegas e em certo momento, em que queria massinha, chegou a “usar” Criança-alvo2 como objeto de solicitação. Então pesquisadora explicou que ela deveria pedir e não usar a colega. Criança-alvo2 se distraiu um pouco com a presença da câmera. Preciso de auxílio verbal em praticamente todas as solicitações; ainda apresenta muitos comportamentos inadequados como, por exemplo, tentar obter a força o objeto desejado.
			R. (faltou)		
			S. 83%		
			L. 60%		
			D. (faltou)		
1	16	Leite Pão	Cca-Alvo2 61%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	No geral, os alunos responderam bem, pedindo os alimentos através das figuras. Criança-alvo2 respondeu bem, sem auxílio nenhum por diversas vezes. Havia um aluno novo na sala que não participou da atividade, pois ainda não foi avaliado.
			R. 67%		
			S. 33%		
			L. (faltou)		
			D. 100%		
1	17	Giz de Cera	Cca-Alvo2 100%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente da Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	As crianças estavam muito agitadas e se distraíram diversas vezes com a câmera. Crianças mais participativas foram D. e Criança-alvo2. D. forneceu auxílio físico, mesmo sem Pesquisadora pedir, por duas vezes aos colegas. A Criança-alvo2 estava muito agitada, vocalizando sem parar durante toda a atividade.
			R. (faltou)		
			S. 83%		
			L. (faltou)		
			D. 100%		
1	18	Bolacha	Cca-Alvo2 93%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do Criança-alvo2 e o item desejado na mão do experimentador.	S. pouco participativa, contudo ainda fez uma solicitação. R. não fez nenhum pedido, mesmo Pesquisadora perguntando se ela queria, a única atitude dela era sorrir. Criança-alvo2 e L. foram participativas durante a sessão. Apenas em um momento em que Criança-alvo2 jogou a figura em direção à Pesquisadora, sendo que então foi explicado que essa não era a forma correta de pedir o que desejava. O mesmo aconteceu com L.
			R. (faltou)		
			S. 83%		

			L. (faltou)		
			D. 100%		
1	19	Massa Modelar	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Na 2ª tentativa a Criança-alvo2 entregou a figura mas no momento que Pesquisadora ia lhe entregar a MASSA ela se recusou a pegar; então foi oferecido o MODELO em seguida aguardou-se até que a criança fizesse a nova solicitação. Por diversas vezes durante a atividade, Pesquisadora teve que solicitar que a Criança-alvo2 voltasse para o lugar onde estava sentada. A criança, na maioria das solicitações inicialmente tocava a Pesquisadora e/ou fazia gestos indicando os objetos que queria; após perceber que Pesquisadora não lhe dava atenção quando tentava solicitar algo dessa maneira, então a menina usou a figura. Durante a sessão, S. Teve poucos momentos de interação com a Pesquisadora, no entanto, com a colega L. Chegou a ter alguns momentos de interação. Fez poucas solicitações, as quais sempre ocorreram devido a instigação da Pesquisadora que perguntava se ela queria MASSA para brincar. L. Fez solicitações, praticamente todas verbais e interagiu com as colegas. Apresentou alguns comportamentos inadequados, como por exemplo, risos sem motivo e jogar a massinha em direção à Pesquisadora. Ao final da sessão foi solicitado às alunas que ajudassem a guardar os brinquedos e também entregar as figuras e obtivemos a cooperação de todos.
			74%		
			R. (faltou)		
			S. 67%		
			L. 78%		
			D. (faltou)		
1	20	Giz de cera	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	R. respondeu bem a atividade, mas participou pouco; parecia dispersa. S. Também respondeu corretamente na maioria das vezes, mas durante a atividade desinteressou-se, retornando em seguida. L. Se interessou na atividade, mas não respondeu corretamente todas as vezes, necessitando de auxílio verbal. A Criança-alvo2 mostrou-se desinteressada e, embora compreenda a maneira correta de solicitar o que deseja, tentou várias vezes pegar o lápis sem utilizar a figura. Posteriormente respondeu de maneira adequada, mas continuou atrapalhando o desenvolvimento da atividade através de seu desinteresse. Em determinado momento da sessão, a Criança-alvo2 entregou a figura e o PAPEL. Quando Pesquisadora perguntou se ela não queria mais participar da atividade, ela fez sinal positivo com a cabeça. Então Pesquisadora explicou que as outras crianças continuariam a brincar. Após alguns instantes ela pegou a folha e a figura. A Criança-alvo2 começou
			87%		
			R. 67%		
			S. 67%		
			L. 78%		

			D. (faltou)		a pegar as figuras das colegas para chamar a atenção. Em certo momento, Pesquisadora perguntou para S. se ela queria um lápis, então ela apontou para L. E disse [aysa]. Pesquisadora então dirigiu-se a L. E perguntou se ela queria um GIZ e esta respondeu que sim. Durante toda a atividade a Criança-alvo2 ficou vocalizando, sendo que o único som com sentido foi [nãw] para expressar quando não queria algo. S. foi a primeira a ter a iniciativa de guardar os objetos, em seguida todas as suas colegas tiveram a mesma atitude.
1	21	Massa Modelar	<u>Cca-Alvo2</u> 100% R. 0% S. 0% L. 67% D. (faltou)	Idem ao anterior	A criança mais participativa desta sessão foi Criança-alvo2. L. fez apenas uma solicitação necessitando de auxílio verbal. S. e R. não fizeram nenhuma solicitação.
2	22	Bolacha	<u>Cca-Alvo2</u> 100% R. 100% S. (faltou) L. (faltou) D. (faltou)	Idem ao anterior	Inicialmente foi explicado às crianças como seria essa nova etapa da atividade em que deveriam destacar a figura da prancha e entregá-la à Pesquisadora R. apresentou dificuldade em tomar a iniciativa durante a atividade, sendo que só o fez após indagação da Pesquisadora A Criança-alvo2 fez diversas solicitações ao longo da sessão. Em certo momento quis pegar a figura que uma colega iria entregar e tentou ajudá-la. Nesse momento a pesquisadora explicou que sua colega é que deveria ter a iniciativa.
2	23	Leite Bolacha	<u>Cca-Alvo2</u> 100% R. (faltou)	Idem ao anterior	No geral as crianças responderam bem, solicitando o alimento sempre por meio da figura, necessitando poucas vezes de apoio verbal. A Criança-alvo2 respondeu muito bem, e demonstrou compreender a maneira de solicitar o que desejava. S. também entregou logo. Passado alguns minutos, entregou a figura à Pesquisadora

			S. 78%		
			L. 71%		
			D. 92%		
2	24	Blocos	<u>Cca- Alvo2</u> 100%	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo2 e S. participaram da atividade pois os demais alunos estavam assistindo filme (a escolha de S. foi aleatória). Houve boa interação entre as colegas e a Pesquisadora S. iniciou diálogo e produziu algumas palavras [kaza]. Utilizamos a técnica do MANDO-MODELO com S. que se recusava a destacar a figura da prancha no momento de solicitar o que desejava. A Criança-alvo2 solicitou o que desejava de maneira independente em todas as tentativas.
			R. (faltou)		
			S. 40%		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
3a	25	Bolacha, Giz de cera	<u>Cca- Alvo2</u> 90%	Idem ao anterior	Por ser a 1ª sessão desta etapa, foi explicado às crianças que elas deveriam escolher entre duas figuras. Selecionamos, além da Criança-alvo2 aleatoriamente outras três crianças da sala (dentre as que apresentavam melhores desempenhos). Esta seleção foi necessária uma vez que o trabalho com todo o grupo de uma só vez (10 alunos) causava distração e impossibilitava melhores resultados das crianças. Enquanto Pesquisadora tentava explicar para R. , a Criança-alvo2 e S. começaram a imitar a colega e tentavam entregar a prancha para a Pesquisadora Então foi explicado que
			R. 100%		
			S. 22%		
			L. (faltou)		

			D. (faltou)		elas deveriam escolher entre duas figuras. R. só fez as solicitações após Pesquisadora perguntou se ela queria o que a Pesquisadora tinha em mãos. S. também não respondia aos pedidos da Pesquisadora, não fez solicitações espontaneamente. No final da sessão, após usar a técnica ESPERA ESTRUTURADA, R. solicitou espontaneamente a BOLACHA. S. ficou confusa pois queria BOLACHA, apontava a figura mas destacava as duas; Pesquisadora explicava e ao final não quis mais nada, virando o rosto para o lado oposto. Quando viu a Pesquisadora guardando os objetos, R. entregou a prancha. A Criança-alvo2 teve bom desempenho e não ficou dispersa, respeitou também as trocas de turno.
3a	26	Bolacha, Papel	Cca- Alvo2 86%	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo2 participou desta sessão, pois as demais crianças estavam na aula de natação e a Criança-alvo2 não podia participar pois estava com um ferimento no braço. Na 2ª tentativa da BOLACHA, ela entregou a figura do PAPEL e Pesquisadora lhe entregou o papel; imediatamente a criança quis devolvê-lo e após Pesquisadora afirmar que estava entregando à ela o que tinha pedido, a criança colocou o papel ao seu lado, no chão e pediu então a bolacha de maneira correta. Na 5ª tentativa, após entregar a figura da BOLACHA, entregou também a do PAPEL; nesse momento a Pesquisadora questionou o que ela queria, então a menina entregou à Pesquisadora apenas a figura da BOLACHA. Após algum tempo, pegou o pedaço de PAPEL que estava ao seu lado e comparou com aquele impresso na figura, então Pesquisadora reforçou sua atitude dizendo: “sim! Esse é o papel” e então ela entregou o PAPEL à Pesquisadora e quando essa perguntou se a criança queria mais ela fez sinal
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		

			D. (faltou)		positivo com a cabeça. Depois quis entregar a prancha e ficou em dúvida, pois também queria a BOLACHA. Então Pesquisadora perguntou se ela queria BOLACHA e ela fez a solicitação corretamente. Entregou a prancha novamente, Pesquisadora perguntou “onde você quer ir?” e ela fez sinal apontando para a porta e Pesquisadora disse: “lá na piscina?” e ela fez que sim com a cabeça. Então Pesquisadora pediu para ela entregar a prancha e ela assim o fez.
3a	27	Blocos, Papéis	Cca- Alvo2 83%	Idem ao anterior	Uma nova aluna ingressou nessa sala. Então, por ainda não ter sido avaliada, a Pesquisadora solicitou que ela auxiliasse os colegas (uma vez que ela possui linguagem expressiva muito preservada). No 1ª pedido do PAPEL, D. verbalizou {papEω}. As crianças, de maneira geral, ficaram muito dispersas durante a atividade. A atitude de um era imitada por todos os outros do grupo. R. , sem nenhuma atitude de solicitar os objetos e mesmo quando era questionada, apenas sorria. Por duas vezes a Professora teve que intervir para que as crianças se concentrassem e por fim sentou-se ao lado das crianças para tentar inibir os comportamentos inadequados. Contudo, mesmo diante da situação, a Criança-alvo2 teve um bom desempenho. Embora, na maioria das vezes precisasse ser questionada se queria algo para só então ter a iniciativa de solicitar.
			R. 0%		
			S. 67%		
			L. 100%		
			D. 100%		
3a	28	Bolacha, Papéis	Cca- Alvo2 79%	Idem ao anterior	A Criança-alvo2 faltou no dia anterior e nesta sessão chegou apresentando estrabismo nos dois olhos, fato esse que aparentemente não comprometeu significativamente o seu desempenho. Foi solicitado que a professora enviasse um bilhete à mãe relatando o fato. L. teve boa participação, fazendo alguns pedidos inclusive verbalmente [eω KERω bolasa]. A Criança-alvo2 apresentou alguns momentos de distração, não sabendo qual das duas figuras pegar, além de não
			R. (faltou)		
			S.		

			(faltou)		prestar a atenção na atividade, sendo necessário chamar sua atenção. As duas meninas imitavam algumas ações produzidas pela Pesquisadora sem qualquer motivo aparente.
			L. 73%		
			D. (faltou)		
3a	29	Blocos, Massa, Bolacha	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Novamente a Criança-alvo2 participou da sessão sozinha, pois as outras crianças estavam na aula de natação e a Criança-alvo2 ainda estava machucada. Assim, a criança permaneceu muito agitada e logo quis ir embora. Então começou a entregar a prancha demonstrando que não queria mais participar da atividade. Contudo, dentre as poucas solicitações que realizou, a maioria fez de maneira independente.
			87%		
			R. 67%		
			S. 0%		
			L. 55%		
D. (faltou)					
3b	30	Bolacha, Giz de Cera	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	A Criança-alvo2 estava muito agitada e agressiva; não obedecia a Pesquisadora. Em primeiro lugar a Pesquisadora explicou como seria realizada as solicitações nessa nova etapa. Logo ao iniciar a sessão, a Criança-alvo2 se confundiu tentando entregar as duas figuras. Então Pesquisadora aplicou a técnica MANDO-MODELO. Então Pesquisadora resolveu retirar a prancha da criança. R. verbalizou alguns sons, para chamar a atenção da Pesquisadora, mas na maior parte da sessão não interagiu, ficou apenas sorrindo. S. estava muito quieta e brava com a Criança-alvo2 que ficava a todo momento importunando-a. Em certo momento chegou a retirar o giz de cera à força da mão de L. quebrando o giz ao meio, Pesquisadora repreendeu e tomou o giz de sua mão. L. pedia verbalmente a BOLACHA, entregava a figura do GIZ e quando Pesquisadora questionava se ela queria o GIZ ela dizia que sim.
			100%		
			R. 67%		
			S. 0%		
			L. 55%		
D. (faltou)					

3b	31	Massa, Papéis	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Antes mesmo de iniciarmos a sessão, notamos que a Criança-alvo2 estava muito agitada, provavelmente sem medicação. Apresentou atitudes desafiadoras, bateu na cara de uma colega e não obedecia à Pesquisadora R. fez apenas uma solicitação e mesmo assim somente após incentivo da Pesquisadora S. também fez apenas uma solicitação e estava muito nervosa devido ao tapa que havia levado da colega. A Criança-alvo2 continuou agitada durante a sessão, sendo que a Pesquisadora optou por interrompê-la quando pela 2ª vez a menina colocou a massa de modelar na boca (só que desta vez uma porção ainda maior) e apesar das solicitações da Pesquisadora para ela jogar a massinha fora, ela demorou à atender o pedido.
			80%		
			R.		
			100%		
			S. 67%		
L. (faltou)					
D. (faltou)					
3b	32	Blocos, Papéis	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	A Criança-alvo2 estava muito agitada e para que ela não tentasse agredir as outras crianças, optou-se por realizar a atividade apenas com ela. Durante a atividade a Pesquisadora trocava as figuras de lugar na prancha, fazendo com que a criança de fato realizasse a discriminação. Em uma das vezes, ela chegou a pegar a figura do PAPEL, então olhou e devolveu à prancha, trocando pela figura do BLOCO. A Criança-alvo2 apresentou poucas vocalizações durante a sessão. Na 8ª tentativa do BLOCO entregou a outra figura e Pesquisadora perguntou qual ela queria, então ela entregou a figura correspondente ao BLOCO. Quando não queria mais participar, entregou a prancha de madeira (que estava com os blocos) e em seguida a figura do BLOCO. Pesquisadora perguntou se não queria mais participar e ela afirmou com movimento de cabeça. Pesquisadora disse que então deveria entregar toda a prancha e a menina assim o fez.
			92%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					
3b	33	Blocos, Papéis	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	Novamente a Criança-alvo2 estava muito agitada, tirou os sapatos antes de entrar na sala, levantou-se no meio da sessão. Devido ao seu estado, optou-se por atender apenas ela. Durante a sessão fez solicitações rápidas, mas não deixando de realizar a discriminação uma vez que olhava para escolher qual figura queria. Tentou pegar o PAPEL à força na 1ª tentativa. Por duas vezes fez menção de entregar as duas figuras, mas acabou por entregar apenas aquele que queria. Quando quis guardar, retirou todos os blocos do encaixe e entregou para a Pesquisadora, depois entregou a prancha.
			92%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					

3b	34	Papel, Bolacha	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	<p>S. teve pouca participação durante a sessão; em alguns momentos quando a Pesquisadora se dirigiu à ela, sua reação era colocar a prancha no rosto. A Criança-alvo2 fez algumas solicitações de BOLACHA à colega S. (5ª, 6ª e 9ª tentativas). Na 1ª tentativa, ao pedir para a colega, Pesquisadora estimulou S. lhe entregando um pedaço de BOLACHA e pedindo que ela entregasse à Criança-alvo2. Na 2ª tentativa, a Criança-alvo2 jogou a figura na colega, então Pesquisadora explicou que não era aquela a maneira correta de solicitar algo que queria e fez a criança pedir novamente.</p>
			100%		
			R. (faltou)		
			S. 100%		
			L. 55%		
D. 100%					
4	35	Bolacha, Papel	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	<p>Esta foi a primeira sessão desta etapa. Inicialmente Pesquisadora explicou como seria o procedimento, enfatizando a entrega da tira porta-frase. Foi fornecido o MODELO. A 1ª criança a fazer o pedido foi D., que logo após a explicação já pediu de maneira independente a BOLACHA. L. foi a aluna que apresentou maior dificuldade, pois em todas as solicitações precisou de auxílio (físico ou verbal). Algumas vezes também se confundiu com o objeto representado na figura pois verbalizava um e queria entregar outra figura. Esta dificuldade despertou em D. a vontade de ajudar a colega; assim, D. por várias vezes foi quem ofereceu auxílio físico à colega. Contudo precisou que Pesquisadora chamasse sua atenção pois começou a querer fazer tudo pela colega. A Criança-alvo2, de maneira geral teve bom desempenho. Algumas vezes tentou solicitar apenas entregando a figura. Contudo assim que Pesquisadora dizia que não era assim que deveria pedir, ela imediatamente colava a figura na tira porta-frase e entregava à Pesquisadora.</p>
			43%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. 24%		
D. 81%					
4	36	Massa, Papel	Cca- Alvo2	Idem ao anterior	<p>Durante a sessão a Criança-alvo2 permaneceu desatenta e pouco participativa. Tentou estragar as figuras, tirando o papel contact e depois ficou apagando e acendendo a luz sem parar. Mesmo após ser repreendida pela Pesquisadora continuava a fazer. Em três tentativas da MASSA, tentou solicitar apenas com a figura não usando a porta-frase. Após esta tentativa, Pesquisadora forneceu auxílio verbal e então</p>
			43%		
			R.		

					ela usou a porta-frase. D. foi muito participativo, ajudou as colegas em algumas solicitações (L. , por ex.). Iniciou diálogo com Pesquisadora, respondeu às perguntas. L. pediu várias vezes por BOLACHA, mesmo após a Pesquisadora dizer que não tinha BOLACHA. Contudo quando a Pesquisadora apontava as figuras na prancha ela era capaz de reconhecer e discriminar cada uma. S. e R. foram pouco participativas, não tiveram a iniciativa para solicitar o que desejavam. S. até chegou a verbalizar [masiņa], mas quando Pesquisadora pedia para que ela entregasse a figura a menina escondia o rosto e interrompia a interação.
			S. 33%		
			L. 17%		
			D. 73%		
4	37	Pipoca, giz de cera	<u>Cca-Alvo2</u> 93%	Idem ao anterior	Trabalhamos apenas com a Criança-alvo2 pois ela estava muito agitada e agredindo as outras crianças. Foi estimulado que após solicitar o que desejava, ela deveria voltar a figura no álbum (Pesquisadora deu apenas auxílio verbal neste caso). Durante a sessão, por várias vezes iniciou diálogo (embora esse fosse apenas de vocalizações e gestos). Na 9ª tentativa da PIPOCA, tentou entregar figura em estar na porta-frase. Quando Pesquisadora disse que a sessão estava encerrada e verbalizou: “vamos guardar?” ela fez sinal negativo com a cabeça e em seguida entregou a tira porta-frase com a figura correspondente para pedir mais pipoca. Então Pesquisadora ofereceu mais duas pipocas e em seguida explicou que iriam embora para comer pipoca outro dia; imediatamente, sem que fosse necessário qualquer tipo de auxílio, a Criança-alvo2 entregou o álbum mais a tira porta-frase.
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
4	38	Pipoca, papel	<u>Cca-Alvo2</u> 100%	Idem ao anterior	Participaram da atividade a Criança-alvo2, D. , R. e L. As crianças que mais participaram da atividade foram, Criança-alvo2 e D. , fizeram várias solicitações. L. fez algumas solicitações, sendo que em todas necessitou de auxílio verbal. R. fez uma única solicitação, com auxílio verbal e só interagiu quando era chamada a participar e mesmo assim sua participação era muito discreta (apenas com sorriso e poucas vocalizações).
			R. 67%		
			S. (faltou)		
			L. 67%		
			D. 100%		

4	39	Massa, giz de cera, papel	<u>Cca-Alvo2</u> 90%	Idem ao anterior	Participaram da atividade: Criança-alvo2, R. e S. Nesta sessão, as crianças R. e S. se comportaram de maneira “apática”, não respondendo quando necessário. A Criança-alvo2, algumas vezes, agiu com desobediência, distraindo suas colegas e pegando suas figuras. Outras vezes, respondeu corretamente, embora tenha se desinteressado pelo material rapidamente. Utilizamos a técnica do MODELO com R. mas nem dessa maneira ela realizou solicitações.
			R. 0%		
			S. 0%		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
4	40	Bloco, papel, bolacha	<u>Cca-Alvo2</u> 87%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo2 participou da atividade, pois as demais haviam faltado. Sua atenção e participação na atividade foram muito melhores do que nas situações em que está com todo o grupo. Foi incentivado que a criança retirasse a figura da porta-frase e fixasse no álbum após solicitação (foi necessário apenas auxílio verbal). Em certo momento, quando a Criança-alvo2 não mais queria participar da atividade, ela entregou a prancha mais a tira porta-frase.
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
4	41	Pipoca, papel, massinha, giz de cera	<u>Cca-Alvo2</u> 92%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo2 participou da atividade, pois as demais haviam faltado. A Criança-alvo2 apresentou bom desempenho durante a sessão; boa interação e chegou a verbalizar ['ka'ka] para “pipoca”.
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		
5	42	Pipoca, danone, papel, olá, tchau	<u>Cca-Alvo2</u> 94%	Idem ao anterior	Participaram da atividade: Criança-alvo2, R. e S. primeira sessão dessa fase; foram acrescentadas mais figuras e por meio de auxílio verbal, orientado que as crianças deveriam fixar a figura frase EU QUERO para então solicitar o que desejavam. Foi incentivado que as crianças retirassem a figura e retornassem ao álbum de comunicação.
			R. 57%		
			S. 58%		
			L. (faltou)		
			D. (faltou)		

5	43	Olá, bolacha chocolate, blocos, eu quero, tchau	<u>Cca-Alvo2</u>	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo2 participou da sessão. Para que ela retirasse a figura e colocasse no álbum, após fazer a solicitação, a pesquisadora precisava oferecer auxílio verbal. Ela apresentou bom comportamento, fazendo as solicitações necessárias.
			75%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					
5	44	Olá, lápis, papel, massa modelar, eu Quero, tchau	<u>Cca-Alvo2</u>	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo2 participou da sessão. Durante as sessões fez poucas solicitações, porém em sua maioria com total independência. Apenas em uma tentativa (TCHAU) a criança não foi capaz de se expressar utilizando a figura corretamente.
			71%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					
5	45	Olá, pipoca, blocos, eu Quero, tchau	<u>Cca-Alvo2</u>	Idem ao anterior	Apenas a Criança-alvo2 participou da sessão. Ocorreram mais solicitações durante esta atividade, principalmente em relação aos pedidos de pipoca. A criança apresentou dificuldade em se expressar utilizando a figura do TCHAU, uma vez que de três tentativas obteve êxito apenas em uma.
			67%		
			R. (faltou)		
			S. (faltou)		
			L. (faltou)		
D. (faltou)					

ANEXO K - Quadro qualitativo do desempenho nas fases de intervenção da Sala do Grupo 3

Fases	Sessões	Figuras utilizadas	Participantes / % de acertos	Arranjo Ambiental	Observações
LB	1	Folha e lápis	Cça-alvo3 0%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; quando desejavam o objeto, pediam atenção da pesquisadora por meio de toque ou vocalizações. A Criança-alvo3 manuseou a figura uma vez, mas sem intenção comunicativa. C. ficou alguns minutos sentado, mas logo dispersou e se levantou. Em outro momento pediu o lápis verbalizando (grito) e estendendo sua mão em direção à pesquisadora.
			C. 0%		
LB	2	Monta-tudo	Cça-alvo3 0%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; a Criança-alvo3 foi a única a permanecer na atividade durante todo o tempo. Apenas demonstrava interesse em obter o objeto após experimentadora perguntar se queria. C. ficou disperso durante a atividade.
			C. 0%		
LB	3	Massinha de Modelar	Cça-alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; foi a única criança a permanecer na atividade durante todo o tempo. C. durante a sessão, se levantou e se distanciou do grupo. passado algum tempo, a pesquisadora o chamou e então ele voltou para a atividade.
			C. 0%		
LB	4	Pão e chá	Cça-alvo3 0%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; A Criança-alvo3 demonstrou interesse em obter os alimentos, pois logo no início, fazia sinal positivo com a cabeça ao ouvir examinadora perguntar quem gostaria de pão e chá. C. não permaneceu sentado e a presença da câmera o distraiu.
			C. 0%		
LB	5	Folha e lápis	Cça-alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; A Criança-alvo3 fez algumas solicitações usando gestos e em outros momentos tocando o braço da pesquisadora, sempre associados a vocalizações. C. manteve-se disperso e em alguns momentos quis colocar o lápis na boca.
			C. 0%		
LB	6	Bolacha e leite	Cça-alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; ambas apresentaram mais interesse. Criança-alvo3 continuou a fazer as solicitações por meio do toque e vocalizações. C. tentou por diversas vezes obter o pão fazendo com que a pesquisadora o pegasse, molhasse no leite e depois desse em sua boca.
			C. 0%		
LB	7	Monta-tudo	Cça-alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; Não tiveram muito interesse durante a atividade. Criança-alvo3 fez poucas solicitações. C. continuou a colocar os objetos na boca, inclusive as figuras pictográficas.
			C. 0%		
LB	8	Massinha de modelar	Cça-alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; A Criança-alvo3 apresentou interesse durante a atividade, fazendo diversas solicitações. C. foi pouco participativo.

			C. 0%		
LB	9	Chá	Cça- alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; A Criança-alvo3 fez diversas solicitações durante a atividade. C. novamente participou muito pouco, ficou disperso e se levantou por diversas vezes.
			C. 0%		
LB	10	Leite e bolacha	Cça- alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; Criança-alvo3 fez solicitações por meio de vocalizações e gestos, chamando a pesquisadora em sua direção. C. fez solicitações apenas do leite, dirigindo a mão da pesquisadora para que ela pegasse a caneca para ele.
			C. 0%		
LB	11	pão	Cça- alvo3 0%	Idem ao anterior	As crianças do grupo não usaram as figuras para se comunicarem; a Criança-alvo3 fez poucas solicitações e C. não fez nenhuma, provavelmente pois ele não gosta de pão sem que ele seja umedecido no leite.
			C. 0%		
1	12	Bolacha e leite	Cça- alvo3 55%	Idem ao anterior	Das nove tentativas, a Criança-alvo3 atingiu nível 3 (independência) em apenas uma. Contudo, aceitou a ajuda física, que ocorreu no início da intervenção e posteriormente foi necessário somente auxílio verbal para que a criança fizesse o pedido por meio da figura de comunicação. C. mostrou a caneca para pedir leite e precisou de auxílio físico para pedir utilizando o cartão. A educadora teve importante participação pois era ela quem fornecia esse auxílio.
			C. 33%		
1	13	Pão e leite	Cça- alvo3 38%	Idem ao anterior	Ocorreram menos tentativas pois o aluno precisou se retirar da sala para trocar a roupa. Necessitou apenas de um auxílio físico, mas por duas vezes tentou pedir o alimento sem usar a figura. Nas demais tentativas, necessitou apenas de auxílio verbal. C. não demonstrou interesse nem atenção à atividade e colocava as figuras na boca.
			C. 33%		
1	14	Monta-tudo	Cça- alvo3 50%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Logo no início da atividade, a professora necessitou se ausentar da sala, o que deixou os alunos muito agitados. Na tentativa 3, a Criança-alvo3, após obter o objeto, quis devolvê-lo imediatamente à caixa. Em outro momento, tentou retirar da mão da examinadora a figura de comunicação que acabara de entregar. No final da sessão, começou a apresentar movimentos estereotipados. C. não participou da atividade pois pegava uma peça do monta-tudo que era deixado pelos colegas no chão e portanto não fazia suas próprias solicitações.
			C.		
1	15	Bolacha e chá	Cça- alvo3 41%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	A Criança-alvo3 não apresentou muito interesse em obter a bolacha; após vários pedidos, examinadora percebeu que ele não comia a bolacha solicitada. Quando iniciamos com o chá, apresentou maior interesse e sempre que queria solicitar a bebida, após pergunta da examinadora, ele fazia sinal positivo com a cabeça e só depois, atendendo pedido da examinadora, comunicava-se por meio da figura. C. não gosta de bolacha, logo se desinteressou e foi sentar no chão para brincar com os brinquedos que ali estavam.
			C. 30%		

1	16	Pão de leite e vitamina de frutas	Cça-alvo3 30%	Idem ao anterior	Na tentativa 5 (vitamina), quando examinadora perguntou se ele queria mais, a Criança-alvo3 verbalizou um som semelhante a “mais”. Na tentativa posterior, inicialmente pegou a caneca, apontou a figura e pegou-a; com o auxílio verbal da examinadora, a Criança-alvo3 finalmente usou a figura para solicitar o que desejava. C. , em alguns momentos olhou para a pesquisadora e levou seu braço em direção à ela, mas não chegou a entregar a figura. Na 1ª tentativa do PÃO, C. precisou de auxílio físico, mas se recusou a pegar o pão e quis pegar a figura de volta.
			C. 29%		
1	17	Pão e leite	Cça-alvo3 68%	Idem ao anterior	O número de tentativas em que a Criança-alvo3 obteve êxito sofreu um aumento considerável. No final da sessão, a professora, que estava participando da atividade, começou a oferecer auxílio físico antes mesmo que a examinadora terminasse de perguntar ao participante se ele queria o alimento. C. não gosta de pão e portanto não foi trabalhado a troca de figura pelo objeto com este alimento, talvez por isso, após permanecer um tempo razoável sentado, o aluno se levantou e deixou de participar.
			C. 29%		
	18	Pão com manteiga e leite	Cça-alvo3 79%	Idem ao anterior	Devido a agitação de alguns alunos da sala, foram oferecidas poucas oportunidades a Criança-alvo3. Contudo, não foi necessário nenhuma ajuda física. Apesar de se distrair com as atitudes de seus colegas, observou a figura, aparentando realizar associação figura-objeto; além disso, se recusou a pegar o pão, apesar de ter pedido por meio da figura, pois estava com a mão suja de manteiga. Solicitou, por meio de gestos e vocalizações que a examinadora limpasse sua mão. Quando pesquisadora perguntava a C. se ele queria leite, o mesmo ficava agitado, sorria e chegava a pegar a figura, mas não era capaz de entregá-la como forma de solicitar o que desejava. Ele ficou a maior parte do tempo com a figura na boca
			C. 27%		
1	19	Massa de modelar, leite e pão.	Cça-alvo3 54%	Atividade lúdica: Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador. Atividade refeição: Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Nesta sessão houve grande interferência da professora, pois esta não esperava a Criança-alvo3 expressar seu desejo e já verbalizava “então pede o que você quer”. Durante a atividade, apresentou 5 situações em que não usou com êxito a figura para a comunicação; também houve uma diminuição nos pedidos efetuados de maneira independente. A educadora ficou o tempo todo insistindo que C. solicitasse o que desejava. Forçava ele a pegar a figura, mas sem que ele olhe e veja o que está fazendo. Pesquisadora orientou educadora quanto a essa atitude.
			C. 29%		
1	20	Giz de cera, vitamina e bolacha.	Cça-alvo3 45%	Idem ao anterior	Quanto a atividade acadêmica, a Criança-alvo3 apresentou algumas respostas sem êxito quanto ao uso da figura de comunicação; toda vez que queria obter outro giz, primeiro entregava aquele que estava na sua

			C. 31%		mão, para só então pedir outro. Na alimentação, apesar de pedir a vitamina, demorava muito para tomá-la. Quando não queria mais solicitar os objetos e alimentos, entregava a figura para a examinadora. Contudo essa atitude era semelhante aquela usada para pedir os objetos, o que causou certa confusão na comunicação entre a pesquisadora e a Criança-alvo3. C. teve pouca participação não se interessando pela atividade.
1	21	Blocos lógicos, vitamina e pão	Cça-alvo3 54%	Idem ao anterior	Nesta sessão, o maior número de tentativas ocorreu durante a atividade lúdica (blocos lógicos). Neste dia havia um aluno de outra sala, contudo, a Criança-alvo3 interagiu durante a maior parte do tempo na atividade. Ainda notamos algumas tentativas sem êxito, mas a maioria foi apenas com auxílio verbal e outras com independência. Interagiu com um colega ao chamá-lo pelo nome para que esse solicitasse o brinquedo à examinadora. Em determinado momento solicitou à examinadora que encaixasse um brinquedo para ele e enquanto esperou, pegou sua figura para solicitar o brinquedo novamente. Ao final da sessão, ajudou a guardar os brinquedos. Na interação em que foram utilizados os alimentos, a Criança-alvo3 demonstrou pouco interesse, apresentando um total de 4 tentativas apenas. C. pegou o bloco do colega e esse não expressou qualquer reação.
			C. 37%		
1	22	Massinha de modelar	Cça-alvo3 82%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Este sessão ocorreu após o período de férias (Janeiro/fevereiro de 2007). Também ocorreu a troca de professora. Durante a sessão, apenas uma tentativa em que não obteve êxito; a maioria foi com total independência. Em certo momento, a professora estava com a massinha na mão e então o Participante compreendeu que para pedir à ela também deveria utilizar a figura de comunicação, então assim o fez e como consequência obteve a massinha da professora. Na 4ª tentativa, C. utilizamos a técnica do MANDO-MODELO para que a criança compreendesse como deveria proceder para fazer as solicitações. Em certo momento, C. pegou um papel de bala que estava com seu colega à força, então a Criança-alvo3 reagiu emitindo [ai]; em seguida C. tentou devolver o papel colocando-o na mão do colega. Ambos tiveram interesse em obter a massa, no entanto foi a criança-alvo3 que o fez com maior independência.
			C. 27%		
1	23	Leite e pão	Cça-alvo3 70%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Nesta sessão, um dos colegas da Criança-alvo3 permaneceu muito agitado, prejudicando assim o desempenho de todo o grupo. A Criança-alvo3 apresentou melhor desempenho quando o referido aluno foi retirado da sala (em 5 tentativas obteve independência em 4). Porém, toda a agitação encadeou comportamentos atípicos na Criança-alvo3 (movimentos estereotipados de balançar a figura de comunicação no ar, semelhante aos movimentos que geralmente realiza com o “cartão telefônico”). Na 3ª tentativa de C. pesquisadora estava na mesa ao lado, oferecendo leite ao seu colega quando C. pegou a figura e a entregou na mão
			C. 33%		

					da pesquisadora. A participação de C. foi acima do esperado, porém na análise da fita notamos que no momento de solicitar o pão, ele se confundiu, não sabendo ao certo à quem entregar a figura ou receber o pão. A pesquisadora estava com o pão e solicitou que a criança pedisse, ele então entregou a figura à pesquisadora que por sua vez passava o alimento para a educadora (que estava com a caneca com leite onde o pão seria molhado – única maneira da criança comer pão).
1	24	Leite e bolacha	Cça-alvo3 100%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	A Criança-alvo3, apesar de ter respondido com êxito em todas as tentativas, estava agitado, devido ao comportamento hiperativo de um colega de sala. Ao final da sessão, começou a jogar a figura no chão, para expressar que não queria mais. Então a E. optou por finalizar a sessão; ao passar pela mesa, a Criança-alvo3 teve uma reação atípica e correu até a mesa e tentou pegar mais bolachas a força. E. explicou que aquela não era a maneira correta de solicitar algo. C. apresentou desempenho muito bom. Em alguns momentos solicitou o lanche de maneira independente (aproximadamente em duas tentativas). Sempre que entregava a figura, direcionava em seguida seu olhar para o alimento. Na maioria das vezes necessitou de auxílio verbal e alguns auxílios físicos.
			C. 63%		
1	25	Blocos lógicos	Cça-alvo3 74%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Durante a sessão, apenas 3 tentativas sem êxito. Maioria foi realizada com total independência. Nas duas primeiras tentativas, a Criança-alvo3 arremessou a figura na examinadora; então ela entregou objeto, mas explicou que aquela não era a maneira correta de pedir o que desejava. Numa das tentativas, examinadora estava oferecendo o objeto à um colega da Criança-alvo3, quando este prontamente entregou a figura à examinadora demonstrando desejo aquele determinado objeto. Por se tratar de blocos lógicos de várias cores, em outro momento o Participante demonstrou não querer aquele bloco que a E. estava lhe entregando; fez sinal negativo com a cabeça e empurrou a mão da pesquisadora. C. foi bem participativo; solicitou os blocos quando queria. Porém ainda se aproxima muito da pesquisadora e dos colegas aparentando não ter noção espacial.
			C. 52%		
1	26	Folha e giz de cera	Cça-alvo3 83%	Idem ao anterior	Apresentou apenas duas tentativas sem êxito. Durante a sessão, apresentou algumas atitudes que demonstraram suas preferências: pediu lápis por meio da figura e quando a E. entregou a ele demonstrou não querer aquela determinada cor, então a E. pegou de volta e esperou até que ele pedisse outro lápis; contudo, ele entregou a figura e fez sinal negativo com a cabeça quando foi questionado se gostaria de outro lápis. Foi necessária dica verbal para que fizesse o pedido de forma correta. Em outro momento da sessão, solicitou o lápis, mas não aceitou o ofertado, então após três opções fornecidas pela E., esta autorizou que ele se aproximasse da caixa de lápis e escolhesse o seu preferido. C. estava mais desatento nessa sessão; ficou deitando sobre a folha e colocando o lápis na boca, aparentando não saber a função desses objetos. Continua se aproximando muito da pesquisadora e colegas, demonstrando não ter noção espacial.
			C. 60%		

1	27	Leite e bolacha	Cça-alvo3 82%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	Apresentou melhor desempenho nas solicitações de leite (atingiu 100% de acertos), provavelmente, pois nesse momento a sala estava mais tranqüila. Com o decorrer da sessão, um outro aluno da sala ficou bastante agitado o que acabou prejudicando o desempenho da Criança-alvo3. Fez algumas solicitações associadas à movimentos de cabeça indicando sinal positivo. C. apresentou bom desempenho. Na maioria das tentativas usou primeiramente a figura, porém ainda ocorreram algumas solicitações que usou pesquisadora como objeto para obter o alimento, fato esse revertido assim que pesquisadora e educadora ofereciam auxílio verbal. Não gosta de bolacha, portanto desenvolvemos a atividade apenas com leite.
			C. 64%		
1	28	Massa de modelar	Cça-alvo3 98%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Apresentou bom desempenho das respostas, não ocorrendo nenhuma resposta sem êxito. Contudo, apresentou dois episódios de agressividade em que retirou a figura da mão de um colega e jogou em direção à E. Houve um momento que tentou pegar o objeto da mão da E. Apesar dessas atitudes, a Criança-alvo3 demonstrava ter consciência de que estava fazendo algo errado, pois olhava para a E. esperando que ela o repreendesse. Por se tratar de uma atividade acadêmica, C. apresentou menos interesse em participar. Concentrou-se apenas em retirar o plástico que envolvia a figura e em seguida colocá-la na boca.
			C. 33%		
2	29	Blocos Lógicos	Cça-alvo3 50%	Idem ao anterior	Primeira sessão da Etapa B. Inicialmente a pesquisadora explicou qual seria a função da prancha de comunicação. A Criança-alvo3, sempre que desejava o brinquedo, primeiro fazia sinal positivo com a cabeça. Ficou um pouco confuso com a introdução da prancha de comunicação e seu rendimento durante as tentativas de obter o brinquedo piorou. Foi necessário auxílio verbal na maioria das tentativas. Em certo momento, tentou retirar os blocos da caixa e depois da mão de seu colega. Pesquisadora utilizou técnica do MODELO nesse momento. Em outro momento, ao demonstrar não compreender ainda como utilizar a prancha tentou entregar a figura ainda afixada na prancha. Pesquisadora novamente deu o MODELO de como deveria ser feito o pedido.
			C. 72%		
2	30	Pão e leite	Cça-alvo3 71%	Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador	A Criança-alvo3 ainda não se familiarizou com a prancha de comunicação, pois durante a sessão, realizou movimentos repetitivos de retirar e afixar a figura no álbum, sem que tal atitude tivesse uma função comunicativa. Quando E. perguntou se ele queria pão, a Criança-alvo3 verbalizou [‘da pã]. C. participou da atividade enquanto era oferecido o leite, no momento do pão, apenas fez as solicitações quando percebeu que este seria molhado no leite antes de ser entregue a ele.
			C. 78%		

2	31	Bolacha e Leite	Cça-alvo3 80%	Idem ao anterior	A Criança-alvo3 respondeu corretamente na maioria das vezes, mas logo se cansou da atividade. Parece ter compreendido a função da prancha de comunicação. Em certo momento, a Criança-alvo3 apontou para as bolachas e emitiu som [pa'ta] por duas vezes; E. perguntou se ele queria a bolacha, ele não fez nenhum sinal com a cabeça e tentou levantar-se da carteira. No final da sessão, ficou agitado, não queria mais leite e tb não queria que a figura fosse retirada da prancha. Ficou irritado quando E. tentou trocar figura do leite por bolacha. Enquanto E. não pegou novamente a figura do leite ele não se acalmou. Porém não queria leite, apenas a figura. No final da sessão, retirou por algumas vezes a figura da prancha e tentou entregá-la à E., fazendo sinal negativo com a cabeça para expressar que não queria mais participar da atividade. C. por ingerir a bolacha apenas molhada no leite e sendo que apenas pesquisadora estava na sala com os alunos, a atenção à ele ficou um pouco prejudicada. Mesmo assim ele teve um bom desempenho, fazendo diversas solicitações com sucesso do leite.
			C. 90%		
2	32	Massa Modelar	Cça-alvo3 88%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Logo no início da atividade, a E. perguntou a Criança-alvo3 “Faço uma bola de futebol para o C.? ” e então ele entregou uma que já estava na sua mão para o colega. E. devolveu ao Criança-alvo3 e disse que ela daria uma bola para o C. Num segundo momento, Criança-alvo3 começou a apontar a porta e fazer som [a a] e tocar a E. para chamar sua atenção; porém, não foi possível identificar o que ele queria. Começou a apresentar movimentos estereotipados e apontar para a janela, tentando dizer que outras crianças estavam no parque. E. começou a brincar de fazer “comidinha” com a massa de modelar. Criança-alvo3 começou a participar da atividade e E. disse “será que o C. quer uma pizza? Pergunta para ele V. ” e o aluno tocou o braço do colega e verbalizou [Kayw] e tentou entregar a massinha para ele. Quando E. estava interagindo com C. , Criança-alvo3 pegou o cartão telefônico (que sempre está segurando) e disse [kãwtãw] e apontava para ele. Em certo momento, E. perguntou: “quer um anel C.? ” e Criança-alvo3 disse [kayw]. E.: “um anel para o C. ” e Criança-alvo3: [kapwkayw].
			C. 33%		
2	33	Giz de cera	Cça-alvo3 83%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Alunos estavam muito agitados; Já. novamente teve pouca participação, ficou a maior parte do tempo rasgando e colocando papel na boca. Jô. começou participando, mas depois começou a rasgar papel e amassar prancha; professora retirou ele da atividade em grupo. Criança-alvo3, assim que professora teve que se ausentar da sala, ele começou com movimentos estereotipados (balançar braços e pernas) e também a se aproximar da E. e emitir sons sem sentindo repetidamente. Na 10ª tentativa, entregou a figura, mas depois não quis o objeto. Ao final da sessão, Jô. retornou a atividade mas novamente apresentou comportamentos inadequados e foi retirado da atividade.
			C. 50%		

2	34	Blocos	<p>Cça-alvo3</p> <p>100%</p>	<p>Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador</p>	<p>Logo no início da sessão, Criança-alvo3 chegou bem perto da E., como se quisesse dizer algo. Em certo momento bateu no ombro do C. e verbalizou [kayw] como se quisesse chamar a atenção da E. para seu colega. Em determinado momento, quando E. disse que ia fazer um carrinho, Criança-alvo3 começou a fazer o som onomatopéico referente ao objeto, então E. reforçou tal atitude. Após a 4ª tentativa entregou por duas vezes a figura, mas era para guarda-las pois não queria mais brincar (E. percebeu isso pois perguntou se queria guardar e ele fez sinal positivo). Na 7ª E.: “você quer um carro?” e Criança-alvo3: [kaw]. Após a 8ª tentativa, Criança-alvo3 começou a retirar a figura da prancha e tentar entregá-la ao C. ; logo em seguida, começou a apontar a figura e mostrar para a E. fazendo um som [ba´da ba´da]; então ficou agitado e pesquisadora perguntou se ele não queria mais brincar. Nesse momento ele tentou entregar somente a figura e fazer sinal negativo com a cabeça. E. então tentou explicar, por meio da técnica do modelo, que ele deveria entregar prancha + figura, mesmo assim ele continuou com a mesma atitude e foi necessário interromper a sessão por alguns minutos até que se acalmasse (E. precisou ignorar atitude dele dando atenção apenas para o outro aluno até que ele deixasse de ter aquele comportamento). Em seguida, voltou a participar da atividade e chegou a brincar com a E. Cada vez que ela lhe entregava um “prédio” feito de blocos e pedia para ele tomar cuidado, ele balançava até que os blocos desmontassem. Então ele pedia para E. montar novamente, e chegou a imitar fala da E. [ai ai ai]. No final da atividade, E. solicitou ajuda da Criança-alvo3 para guardar os brinquedos e esse assim o fez.</p>
			<p>C.</p> <p>89%</p>		
2	35	Chá e Pão	<p>Cça-alvo3</p> <p>89%</p>	<p>Sentado em carteira dispostas em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta sobre a mesa e o item desejado na mão do experimentador</p>	<p>A professora não estava presente pois ficou com os alunos Jô. e Já., que estavam muito agitados. Ao oferecermos chá, C. teve bom desempenho, pedindo de forma independente algumas vezes. No entanto, ao oferecermos pão, como normalmente molha o pão na bebida antes de ingeri-lo, solicitou uma 1ª vez, pegando a caneca do colega e jogando o pão dentro; em seguida bebeu o chá e aparentemente queria mais, mas o chá tinha acabado. Depois solicitou ainda mais uma vez o pão, chegou a colocá-lo na boca mas cuspiu em seguida. No final da atividade começou a levantar da cadeira, provavelmente por estar cansado. Criança-alvo3 manteve-se agitado durante toda a atividade. Não queria dispor dos cartões que sempre traz consigo; quando E. chamou sua atenção, ele começou com movimentos estereotipados, apontava para a janela e verbalizava [mãmãmã]. Também tentou se levantar e no final da atividade quase chorou; sendo assim, E. preferiu finalizar a atividade.</p>
			<p>C.</p> <p>64%</p>		

2	36	Giz de Cera	Cça-alvo3 90%	Sentado no chão em círculo com os demais colegas de sala. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Criança-alvo3 foi mais participativo do que em sessões que são oferecidos alimentos. Jô. participou da atividade em alguns momentos, contudo alternando com momentos de agressividade em que batia nos colegas, rasgava a folha, amassava a prancha ou quebrava o giz. Já. também participou, mas logo se dispersou e então começou a realizar movimentos estereotipados com a figura e depois com um barbante. Geralmente, perde o interesse em usar a figura como forma de comunicação rapidamente. C. praticamente não participou da atividade, apresentou comportamentos de manuseio da figura sem qualquer função comunicativa.
			C. 67%		
2	37	Bloco Giz de Cera	Cça-alvo3 67%	Sentado no chão em círculo. A figura posta na frente do participante e o item desejado na mão do experimentador	Devido ao baixo desempenho da Criança-alvo3 em relação aos demais colegas, decidimos realizar algumas sessões de intervenção apenas com ele, de maneira que o restante dos colegas não viessem a “distrair” a Criança-alvo3 durante a atividade. Na 1ª tentativa do BLOCO, quando a E. perguntou se ele queria o brinquedo, ele fez que sim com a cabeça e a seguir entregou a figura; contudo, quando E. foi entregar o BLOCO ele inicialmente recusou-se a pegar e apontou para caixa que continha mais BLOCOS. Então a partir da 2ª tentativa, E. ofereceu a oportunidade dele próprio escolher o brinquedo (cor, modelo) de sua preferência. Na 4ª tentativa foi necessário oferecer o MODELO para que então a criança solicitasse o item desejado corretamente. Durante toda a atividade se recusava a colar a figura na prancha. Na 3ª tentativa do GIZ, tentou retirá-lo da mão da E. Na 6ª tentativa seu pedido foi acompanhado de vocalização. Entre a 7ª e 8ª tentativa, a Criança-alvo3 teve momento de interação com E.; tentou retirar uma peça que estava encaixada na outra e quando percebeu que não conseguiria, entregou-a à E. Apresentou alguns movimentos estereotipados em que colocava as peças (BLOCOS) no meio das pernas e jogava para cima. Em determinado momento, em que ele estava apresentando esse comportamento. Já a alguns minutos, E. propôs que eles brincassem de construir prédios com os BLOCOS e pedir que lhe entregasse os BLOCOS que estava usando durante os movimentos estereotipados; então ele realizou o solicitado, guardando ele mesmo na caixa (por duas vezes teve a mesma atitude). Após a 11ª tentativa, percebemos que a Criança-alvo3 já estava perdendo o interesse pela atividade; então mudamos o objeto de interesse para GIZ DE CERA. Ao receber a folha, ficou olhando para a E., mostrou a folha quando a E. dizia: “eu não estou entendendo” ele mostrava a figura, depois a prancha, vocalizou alguns sons, movimentos estereotipados e só pegou a figura após MODELO. E. depois de alguns minutos. A partir da 2ª tentativa (GIZ DE CERA), começou a querer escolher com qual GIZ iria pintar. Tal fato ficou evidente pois no momento que E. entregou um lápis, a Criança-alvo3 empurrou a mão da E. e fez sinal negativo com a cabeça. Então quando a E. perguntou se ele queria escolher outro lápis, ele fez que sim com a cabeça e sinalizou com a mão que queria outro lápis.
			C. (faltou)		

					<p>Quase no final da sessão, a Criança-alvo3 urinou no chão, sendo que não chegou a pedir para ir ao banheiro. Após feito isso, começou a apontar para o chão como se quisesse informar a E. do que havia feito. E. então disse que quando ele quisesse ir ao banheiro era só pedir. Então ele começou a passar a mão no chão e mesmo E. chamando sua atenção ele não parava; sendo assim, decidimos terminar a sessão.</p>
2	38	Massa Modelar	<p>Cça-alvo3 97%</p>	<p>Criança e E. sentados à mesa.</p>	<p>Intervenção realizada apenas com a Criança-alvo3. Optei por trabalhar com o aluno alterando o arranjo ambiental, ou seja, colocando mesa e cadeiras onde a atividade seria desenvolvida. Assim que iniciamos a sessão, ele destacou a figura da prancha, fixou-a novamente e então tentou pegar o cartão telefônico que estava em seu bolso, recusou ajuda da E. Quando E. foi oferecer o MODELO, a Criança-alvo3 tocou a mão dela, mostrou o cartão telefônico e verbalizou [papaY], apontando para a foto que havia no cartão. E. ofereceu reforço positivo demonstrando admiração com a atitude da Criança-alvo3. Entre a 2ª e 3ª tentativa, enquanto a E. produzia uma pulseira de massinha, a Criança-alvo3 ficou muito impaciente, chegou a se levantar e fazer sinal com a mão indicando que queria a massinha. E. afastou-se um pouco dele e então rapidamente ele teve a atitude de pegar sua figura para comunicar seu desejo. Após obter a massinha chegou a se levantar, mas E. pediu para que ele sentasse e ele obedeceu. Após 4ª tentativa, a Criança-alvo3 começou a ficar agitada e então se levantou novamente e tentou obter a força a MASSINHA. E. controlou a situação conversando com ele e reposicionando-o na cadeira; sentou ao lado da criança. E. apresentou o MODELO, a Criança-alvo3 tentou por mais uma vez obter sem entregar a figura, E. não deixou e só então pediu utilizando a figura. E. deixou ele escolher qual MASSINHA queria em algumas das situações. Em certo momento E. começou a mexer com a MASSINHA e disse para a Criança-alvo3 que estava fazendo “pão”, ela então perguntou: “o que eu estou fazendo?”, ele não respondeu e então E. disse:</p>

			C. (faltou)		<p>“é pão, fala pão” e então a Criança-alvo3 verbalizou [paʋ]. Em certo momento, uma das terapeutas da instituição entrou na sala para pegar algo que estava no armário; apesar de nesse momento a Criança-alvo3 ficar concentrado na pessoa, assim que a mesma saiu seu interesse voltou a atividade. Na 8ª tentativa, a E. disse que faria um bolo de MASSINHA. Após solicitação da Criança-alvo3, a E. começou a cantar a música “parabéns a você”, como se fosse um bolo de aniversário; nesse momento a Criança-alvo3 começou a apresentar movimentos estereotipados balançando as mãos e pernas e verbalizando [mãmãmã] e mostrou a janela. Tal atitude só foi interrompida depois que a E. parou de cantar a música. Então perguntou: “o que você quer que eu faça agora?” e ele bateu palmar, então E. disse: “ah você quer cantar parabéns?!” e ele começou novamente com os movimentos estereotipados e verbalizar [mãmã]. No decorrer da sessão, ouvimos um barulho do lado de fora da sala (como uma furadeira), então a Criança-alvo3 colocou as mãos tampando os ouvidos; E. comentou: “que barulho né”. Entre a 9ª e 10ª tentativa fez sinal de que queria a MASSINHA e vocalizou [mãmãmã] e chegou a se levantar. E. pediu que ele se sentasse e explicou que não era daquela forma que deveria pedir o que queria. Começou a empurrar a mesa para arrumar suas pernas embaixo de mesma; E. ajudou, mas derrubou um pedaço de MASSINHA então a Criança-alvo3 verbalizou [kayʋ]; E. reforçou repetindo a palavra. Antes da 11ª tentativa, E. disse: “você gosta de futebol?” e ele respondeu com gesto positivo de cabeça; então E. disse que iria fazer uma bola. Ao final da atividade E. disse: “vamos guardar!” e pediu a prancha mas a Criança-alvo3 pegou a bola que a E. tinha feito e verbalizou [gow]; E. reforçou repetindo a palavra. No momento de guardar ele ainda não compreendeu que deveria entregar a prancha mais a figura, pois ainda entrega apenas a figura.</p>
3a	39	Massa modelar Papel	Cça-alvo3 67%	Idem ao anterior	<p>Foi a 1ª sessão dessa fase; inicialmente foi explicado para a criança como ele deveria solicitar o objeto desejado, discriminando entre duas figuras. Contudo enquanto a E. tentava explicar a criança parecia não prestar atenção pois tentava retirar os objetos da mão da E. à força. Na 1ª tentativa da MASSINHA a Criança-alvo3 pediu entregando a outra figura. E. deu então o objeto correspondente a figura e explicou como ele deveria fazer para pedir o outro objeto se quisesse, então ele pegou o PAPEL. O 1ª pedido da criança foi para obter o PAPEL, o qual fez corretamente mas após obtê-lo, ficou sem saber o que fazer com ele (ficou virando o PAPEL de um lado para o outro e olhando para a E.). Então começou a rasgá-lo. Após obter o PAPEL em</p>

			C. (faltou)		<p>situação que queria MASSINHA, E. apresentou o MODELO e então a Criança-alvo3 mostrou os dois pedaços de PAPEL que tinha consigo. Durante a sessão, foi necessário aplicar as técnicas do MANDO-MODELO e ESPERA ESTRUTURADA. Além disso, a Criança-alvo3 apresentou alguns comportamentos inadequados, ao tentar obter a força aquilo que queria. Esses comportamentos foram repreendidos pela E. e a atividade só foi retomada após os comportamentos serem extinguidos. Na 2ª tentativa do PAPEL tentou obter a força, então a E. explicou que não era daquela maneira que deveria pedir o que queria e ele imediatamente pegou a figura do PAPEL e entregou à E. Em certo momento, levantou-se sem que a E. pedisse e foi jogar no lixo alguns pedaços de papel que estava, no chão. Ao voltar para perto da E. ela elogiou sua atitude, contudo ele emitiu algumas vocalizações e começou a jogar a prancha no chão, retirar as figuras com agressividade, retirou as sandálias que usava e tentou colocar os pés sobre a E. Então ela começou a explicar que aquele comportamento estava errado e solicitou que sentasse em seu lugar. Ele fez sinal para pegar a sandália. E. deixou ele pegar, mas disse que só depois ia calçá-la. Ele voltou a ter atitudes de agressividade e a E. desligou a câmera, calçou o sapato nele e então reiniciou a atividade. Entre a 11ª e a 12ª tentativa MASSINHA, a Criança-alvo3 observou por algum tempo a figura da MASSINHA e chegou até a imitar a ação representada na figura, ou seja, uma mão apertando a MASSA DE MODELAR. Quando seria 13ª tentativa, começou a entregar a segunda figura; após fazer isso por duas vezes a E. perguntou se ele queria parar de brincar e guardar, Criança-alvo3 fez sinal positivo com a cabeça, então foi explicado que ele deveria entregar a prancha com as figuras fixadas e após uma primeira tentativa (em que entregou novamente só a figura) ele fez corretamente entregando prancha + figuras.</p>
3a	40	Bloco Papel Massa de Modelar	Cça- alvo3 100%	Idem ao anterior	<p>Trabalhamos novamente apenas com a Criança-alvo3. A Criança ainda continua muito agitada e apresentando comportamentos desafiantes. Desde o início da atividade, estava coçando todo o corpo; tal fato atrapalhou um pouco a concentração da Criança. Começamos a atividade com o BLOCO e o PAPEL; foi necessário utilizar a técnica do MODELO, pois num primeiro momento, a Criança-alvo3 entregou a figura BLOCO e em seguida a do PAPEL. Após obter o BLOCO, numa solicitação correta, a E. ofereceu outro BLOCO, nesse momento a Criança-alvo3 destacou as</p>

			C. (faltou)		<p>duas figuras e entregou para a E.; então foi perguntado à ele se queria brincar de outra coisa e ele fez sinal positivo com a cabeça. Então trocamos a figura do BLOCO por MASSINHA. Quis receber o PAPEL para então rasgá-lo e então fazer bolinha de papel; também solicitou que a E. ajudasse ao entregar um pedaço de PAPEL para ela. Em certo momento, começou a vocalizar alguns sons ininteligíveis e apontar para a janela; no momento que a E. disse que não estava compreendendo, a Criança-alvo3 destacou as figuras da prancha e arremessou-as no chão. Na 2ª tentativa da MASSINHA a Criança-alvo3 jogou a figura na E. e ela disse que não era assim, entregou-lhe a figura e então ele pediu de forma correta. A E. fez uma bolinha de MASSA e perguntou se ele queria; então ele destacou primeiro a figura MASSA e depois a outra e entregou à E. ela disse que não era assim que deveria pedir. Ele começou a mostrar pedaços de papel que estavam no chão e verbalizar [papEω]; então E. perguntou: “você quer papel?” e ele fez sinal positivo com a cabeça. E. então disse para ele pedir; ele pegou primeiro a figura do PAPEL, mas em seguida pegou a outra e também entregou. Após alguns minutos persistindo neste comportamento E. entendeu que ele queria parar a atividade. E resolveu interromper.</p>
3a	41	Bloco Papel Bolacha	Cça- alvo3 78%	Idem ao anterior	<p>Assim que a E. foi buscar a Criança-alvo3 na sala, ele urinou na roupa. Contudo não parecia satisfeito ao se dirigir para a sessão. Após a E. oferecer o BLOCO (na 2ª tentativa) ela pegou outro e mostrou para a Criança-alvo3; então ele destacou a figura do PAPEL e olhou para a mesma vocalizando um som [mã nã mã nã mã] e apontado para a figura. Então E. disse: “esse é o papel, então você quer o papel?”; ele fez sinal positivo com a cabeça e entregou a figura do PAPEL para a E. que em seguida lhe entregou o PAPEL. Boa interação com a E. durante a sessão, sendo que apresentou comportamentos inadequados (se jogar sobre a E. ou tentar obter o que queria a força) apenas no final da sessão. Fez escolhas quanto ao PAPEL que queria (o que estava amassado ou que não estava). A maioria de suas solicitações vinham acompanhadas de vocalizações e movimentos de sim</p>

			C. 67%		<p>com a cabeça. Em certo momento a E. começou a dizer: “olha V. isso aqui é um papel. Então o que é?” e ele dizia [aew] fazendo movimento de cabeça associado ao número de sílabas da palavra PAPEL. Na 8ª tentativa do PAPEL ele ficou um pouco agitado pois não era compreendido pela E. ele entregava a figura PAPEL e quando a E. ia entregar o que havia solicitado ele fazia que “não” com a cabeça. A E. perguntou se queria guardar e ele fez “não” com a cabeça, até que após alguns minutos E. entendeu que ele queria um PAPEL novo (sem que estivesse amassado). Para que a Criança-alvo3 parasse com o comportamento agitado, E. optou por distrair sua atenção. Para tanto disse a ele que ia fazer um chapéu, a Criança-alvo3 imediatamente levou a mão à cabeça e vocalizou sons ininteligíveis. Após a 5ª tentativa do BLOCO, a Criança-alvo3 destacou as duas figuras, entregou à E. que perguntou: “quer guardar?” e ele começou a entregar os BLOCOS à E. fazendo sinal de “não” com a cabeça. Então foi explicado a ele que deveria entregar a prancha também, mas ele ficou confuso e começou a fazer gestos com as mãos indicando que queria o PAPEL. Nesse momento começou a ficar agitado e apresentar movimentos estereotipados. Novamente começou a entregar as duas figuras indicando que queria parar. Entregou alguns BLOCOS depois se levantou. Embora E. explicasse que deveria entregar a prancha também, só após muita insistência ele entregou a prancha + figuras. Então E. diz: “vamos embora?” e ele fez sinal negativo com a cabeça. E. “você quer brincar mais?”, “quer comer bolacha?” e ele fez que “sim” com a cabeça. Após a 2ª tentativa da BOLACHA ele entregou as duas figuras e E. perguntou se queria guardar e então a Criança não se fazia entender. E. pegou a prancha e retirou a bolacha de perto dele. Então ele apontou para a BOLACHA., E. perguntou se queria mais e ele fez que sim. Em certo momento começou a verbalizar [ai ai ai] após deixar bolacha cair no chão. Então entregou a prancha com figura à E. e quando ela lhe perguntou se queria guardar ele fez que sim com a cabeça mas em seguida se levantou e começou a querer obter a BOLACHA a força. E. perguntou se queria mais BOLACHA e ele fez que sim e E. pegou novamente a prancha, mas em seguida a Criança começou a apontar para o ventilador e então resolvemos encerrar a sessão. Muito distraído C. não estabeleceu contato visual apesar de fazer as solicitações, após adquiri-las não queria comê-la, ficava mais interessado em colocar as figuras e a prancha na boca.</p>
3a	42	Bolacha Papel Giz de cera	Cça- alvo3 100%	Idem ao anterior	A Criança-alvo3 chegou na sala para a atividade muito agitado, pois acabara de ganhar três cartões telefônicos e não conseguia se concentrar na atividade pois estava muito eufórico. Sentou-se na cadeira enquanto a E. permaneceu no chão. Ficava olhando para o espelho o

					<p>tempo todo. Ao solicitar o que desejava ele entregava prancha + figura à E. então foi explicado que essa não era a forma correta de solicitar. Após algumas tentativas, E. optou por perguntar à ele se gostaria de brincar com o giz de cera e ele fez sinal de positivo com a cabeça. Apesar da Criança demonstrar interesse em obter o GIZ, ele não se aproximava e nem fazia as solicitações por meio da prancha. Após muito insistir ele finalmente se sentou próximo à E. ficou durante metade da sessão sem estabelecer interação efetiva com E. apenas “brincando” com os cartões telefônicos. Os objetos foram trocados algumas vezes até que fosse encontrado o objeto de interesse da Criança naquele dia (MASSA DE MODELAR). Quando E. começou a oferecer a MASSINHA, Criança fazia sinal positivo com a cabeça, então era dito que ela deveria pedir à E. a MASSINHA e sua reação era apresentar movimentos estereotipados (balançar mãos e pernas) e apontava o cartão telefônico que tinha nas mãos. Na 4ª tentativa da MASSINHA E. trocou as figuras de lugar na prancha; quando a Criança-alvo3 foi solicitar a MASSINHA, pegou a figura sem olhar e achando que não havia sido feito troca do lugar das figuras, pegou por engano a figura do PAPEL. Nesse momento E. pediu que ele olhasse para a figura que estava em sua mão e ele imediatamente fixou essa na prancha e pegou a figura correta. Quando não queria mais participar da atividade levantou-se e foi até a porta; E. perguntou se queria ir embora, ele fez que sim e E. encerrou a atividade.</p>
			C. (faltou)		
3a	43	Blocos Papel	Cça- alvo3 81%	Idem ao anterior	<p>Assim como nas sessões anteriores, a Criança-alvo3 começou a sessão muito agitado; não queria sentar e ficava tendo atitudes provocadoras em relação à E. por diversas vezes jogou a prancha e ficava balançando os braços em frente ao espelho. Contudo após uns 10 minutos ficou mais calmo e começou a interagir com a E. fez solicitações à ela para obter sua ajuda (ao entregar um pedaço de papel e confirmar com a cabeça quando E. perguntou se ele queria que ela fizesse uma bolinha de PAPEL). Na 4ª tentativa do PAPEL, entregou a figura do BLOCO e E. entregou o objeto correspondente a figura que havia entregado; então a Criança se recusou a pegar e então pegou a figura do PAPEL compreendendo</p>
			C. (faltou)		

					que havia pedido outro objeto que não aquele que desejava. Quando não quis mais brincar, entregou as duas figuras, e então a E. disse que ele deveria entregar as figuras fixadas na prancha e ele assim o fez, E. reforçou positivamente esta atitude e então foram embora.
3b	44	Bolacha Papéis Blocos	Cça- alvo3 77%	Idem ao anterior	Inicialmente, a atividade desenvolvida com a Criança-alvo3 foi com BOLACHA e PAPEL, na qual ele respondeu apenas uma vez. Ele mostrou-se desinteressado e desobediente, se distraíndo com o espelho e recusando prosseguir com a atividade. Permaneceu assim durante alguns minutos; durante este período ficou vocalizando alguns sons e seus gestos e entonação vocal demonstravam que ele estava bravo. Na 7ª tentativa do PAPEL, a Criança-alvo3 pegou a figura e ia jogar na E., mas ela interrompeu a ação e fez a criança entregar a figura em sua mão. Posteriormente foi trocada a figura da BOLACHA pela de BLOCOS, na qual ele se interessou pela outra já proposta (PAPEL). A Criança-alvo3 respondeu bem, se interessando em amassar as folhas, e também em visualizar outras pintadas com lápis.
			C. (faltou)		
3b	45	Massa modelar Papéis	Cça- alvo3 60%	Idem ao anterior	A atividade foi desenvolvida apenas com a Criança-alvo3. Inicialmente ele demonstrou interesse na MASSINHA e posteriormente nos PAPÉIS com rabisco colorido. Durante toda a sessão, ele respondeu razoavelmente bem, embora tenha se distraído bastante com o espelho. Logo no início da sessão, perdeu o interesse pela atividade e então levantou-se e dirigiu-se

			C. (faltou)		até o espelho; E. trouxe ele novamente para a atividade após alguns minutos de revolta da criança. Emitiu algumas vocalizações apontando para a FOLHA que estava em sua mão. Atitude de revolta quando E. contrariava seus comportamentos. Gritava e balançava os braços. Antes da 5ª tentativa MASSA, por várias vezes ele pegou e tentou entregar as duas figuras. Quando isso acontecia a E. reforçava que ele deveria escolher apenas uma e dava o MODELO. Pegou o PAPEL que tinha um carro desenhado e E. perguntou: “como faz o carro?” e ele reproduziu com uma onomatopéia. Jogou objetos no chão; E. fez ele ajudar a guardar. No final da atividade, E. pediu que ele entregasse prancha com figuras e após MODELO ele fez, depois ajudou a guardar o brinquedo. Na 7ª e 8ª tentativa do PAPEL entregou as duas figuras.
3b	46	Blocos Papel	Cça- alvo3 91%	Idem ao anterior	A sessão teve início, mas foi interrompida pois alguém bateu na porta. E. desligou a câmera e só retornou a atividade quando estava novamente sozinha com a Criança. Quando começou a pedir PAPEL não aceitava obter aquele que a E. dava, pois queria escolher o PAPEL, então E. permitiu. Compreende ordens simples dadas pela E. e executa. Algumas vezes tentava se aproximar de objetos para obtê-los, então a E. explicava que aquela não era a forma de solicitar o que desejava e ele imediatamente se afastava e usava a sua prancha. Para expressar que queria um objeto, geralmente ele inicialmente fazia gesto positivo com a cabeça e pois entregava a figura. Na 8ª tentativa entregou a figura do BLOCO ao invés da figura do PAPEL para pedir PAPEL. E. então perguntou se ele queria o BLOCO e quando foi entregá-lo a criança começou a apresentar movimentos estereotipados balançando pernas e braços e fazendo não com a cabeça. E. explicou como ele deveria proceder e disse para prestar atenção na figura; assim, na tentativa seguinte obteve êxito. Após a 1ª tentativa BLOCO, já no final da atividade, após obter o brinquedo, sem motivo aparente a criança se levantou, jogou o brinquedo e começou a apresentar movimentos estereotipados. Então E. decidiu finalizar sessão.
			C. (faltou)		

3b	47	Papel Massa de Modelar	Cça- alvo3 89%	Idem ao anterior	<p>Iniciamos a atividade perguntando à Criança-alvo3 se preferia PAPEL ou MASSINHA; neste momento ele já demonstrou sua preferência por MASSINHA ao entregar a figura correspondente. Quando E. que iria fazer uma pulseira de MASSINHA a criança verbalizou [anE], E. então perguntou: “você prefere um anel?” e a criança fez sinal positivo com a cabeça. 2ª tentativa MASSINHA, após entregar a figura correspondente pegou outra figura e quis entregar também, neste momento E. deu o MODELO do que a criança deveria fazer as solicitações escolhendo entre duas figuras. 1ª tentativa do PAPEL, ele começou a pegar a outra figura. E. apenas verbalizou: “opa opa” e ele trocou para a figura correta. 7ª e 8ª MASSINHA, pegou a outra figura, 10ª tentativa MASSINHA, pegou a outra figura, mas antes de entregá-la E. pediu para que olhasse na figura para ver se era aquilo que queria e então ele trocou de figura. Assim como nas outras sessões dessa fase, E. trocava as figuras de lugar. Em determinado momento E. disse que iriam finalizar sessão pois estava na hora do lanche, então após solicitação de E. ele entregou prancha + figura.</p>
			C. (faltou)		
3b	48	Bolacha Bloco	Cça- alvo3 80%	Idem ao anterior	<p>Iniciou a atividade bem tranqüilo, mas confundiu-se um pouco no momento de fazer a solicitação. Na 2ª tentativa do BLOCO, ele pegou diretamente da caixa sem pedir, então a E. fez ele devolver o objeto à caixa e explicou que aquela não era a maneira correta de pedir. Então ele colocou o cesto de lixo na cabeça pra chamar a atenção. Começou a jogar a prancha no chão e apresentar movimentos estereotipados de braços e mãos. Fez uma solicitação, mas se levantou, foi até a mesa, depois parou em frente ao espelho; não queria se sentar, após alguns minutos sentou-se e continuou a atividade. Começou a entregar as duas figuras e apresentou movimentos estereotipados, antes entregava a figura, mas E. achou que ele queria ir embora então pedia que ele entregasse tudo, ele colocou a prancha na cabeça e depois que percebeu que mesmo assim E. não estava compreendendo, ele se dirigiu próximo a BOLACHA e tentou pegá-la, então E. perguntou se queria mais BOLACHA e ele fez que sim com a cabeça. E após algumas solicitações entregou prancha, E. perguntou se queria ir embora e ele levantou e a sessão foi finalizada.</p>
			C. (faltou)		

3b	49	Giz de Cera Massa de Modelar	Cça-alvo3 95%	Idem ao anterior	<p>Criança-alvo3 iniciou a atividade confusa; estava com uma bexiga na mão o que acabou por confundi-la quanto as suas preferências. E. precisou utilizar a técnica do MANDO-MODELO algumas vezes, pois a Criança-alvo3 queria entregar as duas figuras. Então solicitou que ele colocasse a bexiga ao seu lado e explicou que depois eles iriam brincar com ela. Na 1ª tentativa GIZ queria quebrá-lo, mas E. não deixou. Então, E. não começou a usar a bexiga na atividade, a criança não teve bom desempenho e participação. Ficou incomodado quando percebeu que a E. havia desligado o ventilador, se levantou e vocalizou sons ininteligíveis como se estivesse bravo. Depois pegou a bexiga e tentou expressar que queria GIZ para pintar a bexiga (tentativa 2 e 3) entregando a figura e também “fazendo de conta” que estava pintando a bexiga. Criança começou a ficar agitada e E. perguntou se queria que o ventilador fosse ligado; ele fez que sim com a cabeça. Mesmo assim, ainda demonstrava quere a bexiga, verbalizando [mãmã] e apresentando movimentos estereotipados. Por fim, E. perguntou se ele queria pintar a bexiga e então ele manifestou alegria. Durante a atividade a E. trocava as figuras de lugar para ter certeza de que a criança estava discriminando. E. deixou figura cair e a criança verbalizou [kayw]. E. disse: “vamos lá com a professora?” criança se levantou, E. “mas vamos guardar a prancha”, criança voltou e entregou a prancha à E. Na 3ª tentativa da MASSINHA pediu mas foi pegar a bexiga.</p>
			C. (faltou)		
3b	50	Leite Bolacha Papel	Cça-alvo3 80%	Idem ao anterior	<p>Estavam presentes a Criança-alvo3, Jô., Já. e C. esta foi a 1ª sessão que retomamos o atendimento de todo o grupo. Já. demorou um pouco para chegar na sala pois estava muito agitada e não queria sair da sala de aula de música. Foi explicado as demais crianças que agora as figuras tinham diminuído de tamanho e que deveriam ser retiradas da prancha de comunicação. Tanto Jô. como Já. não apresentavam dificuldades significativas com os procedimentos desta fase. No entanto, C. permaneceu muito disperso durante toda a sessão e não usou a prancha + figura para solicitar os alimentos. No momento de comer BOLACHA, devido a agitação das crianças, E. e professora decidiram que os demais alunos excluindo a Criança-alvo3 iriam terminar o lanche em outra sala. Assim que iniciamos na sessão a BOLACHA, Criança-alvo3 começou a jogar as figuras no chão, E. perguntou se queria ir embora e ele fez que sim, E. pediu para entregar prancha e ele assim o fez. Obs. enquanto E. dava leite para outras crianças, a Criança-alvo3 fez que sim várias vezes com a cabeça, mas em nenhum destas vezes entregou a figura para solicitar; então E. ignorou essa atitude da criança.</p>
			C. 0%		

3b	51	Leite Bolacha Papel	Cça- alvo3 85%	Idem ao anterior	<p>Optou-se por atender apenas a Criança-alvo3 pois na última sessão em que atendemos todos ele se distraiu e além disso os outros alunos ficaram muito agitados. Apresentou boa participação nessa sessão durante o tempo em que estava tomando o LEITE; como não gosta muito de BOLACHA, quando chegou o momento de comê-la, apresentou comportamentos do tipo: vocalizar sons ininteligíveis como se estivesse reclamando de algo, bater os pés no chão e tentar entregar a prancha para a E. após duas solicitações E. perguntou se ele não queria mais e então ele fez sinal que não com a cabeça e E. pediu para entregar a prancha e ele assim o fez. Mesmo assim, pediu uma vez o PAPEL.</p>
			C. (faltou)		
3b	52	Bolacha Papel	Cça- alvo3 78%	Idem ao anterior	<p>Bom desempenho durante a sessão. Participou da atividade; obedeceu solicitações da E. Emitiu algumas vocalizações. Pediu para ligar ventilador por meio de gestos. E. procurou alternar o lugar das figuras para que ele realmente fizesse a discriminação. Criança-alvo3 vem apresentando atitudes de amassar a prancha em alguns momentos como atitude desafiadora. Levantou-se algumas vezes e quando fazia isso E. dizia que iria desligar o ventilador e então ele imediatamente se sentava. Nessa sessão E. brincou com a criança dizendo que ele estava “barrigudo” e pediu para ver sua barriga; ele deu risada e levantou a camiseta; depois tentou deitar sua cabeça no colo da E. quando E. disse que acabou a BOLACHA, perguntou o que deveria ser feita, esperando uma atitude da criança; então após alguns segundos ele entregou a prancha. Na 2ª tentativa na BOLACHA entregou a figura do PAPEL.</p>
			C. (faltou)		
3b	53	Blocos Papel	Cça- alvo3 100%	Idem ao anterior	<p>Criança-alvo3 iniciou a atividade muito agitado, apresentando movimentos estereotipados (balançar os braços) e vocalizar sons sem sentido. E. desligou ventilador, mas criança apontou ventilador e quando E. perguntou se ele queria que ligasse, ele fez que sim com a cabeça. Ele se levantou algumas vezes, tentou pegar uma cadeira e foi preciso dar pausa para arrumar o ambiente e a criança se acalmar. Na 3ª tentativa do BLOCO fez pedido e antes de pegar começou a apresentar movimentos estereotipados e só após a E. falar que ele deveria pegar o que tinha pedido é que ele pegou o BLOCO. Ao começar novamente o comportamento agitado, E. perguntou se ele queria ir embora, ele fez que sim com a cabeça e E. terminou a sessão.</p>
			C. (faltou)		
3b	54	Massa de Modelar Papel Bolacha	Cça- alvo3 83%	Idem ao anterior	<p>Estava muito agitado durante toda a sessão, vocalizando para expressar revolta. Quando E. perguntava se ele queria brincar com MASSINHA ou PAPEL ou BOLACHA ele fazia sinal de positivo com a cabeça,</p>

			C. (faltou)		mas em seguida se dispersava, levantava e ficava irritado. Contudo, no meio da sessão acalmou-se e então participou durante alguns minutos da atividade, tendo um bom desempenho. Mas então, logo se dispersou e voltou a ter atitudes desafiadoras (colocar a prancha na cabeça, m vocalizar com entonação de protesto). Então E. perguntou se ele queria ir embora e ele fez sinal positivo com a cabeça, assim foi finalizada a sessão. Na 1ª tentativa da BOLACHA entregou a figura do PAPEL.
3b	55	Papel Giz de cera Bolacha	Cça- alvo3 79%	Idem ao anterior	E. optou por desenvolver a atividade com a criança sentada à mesa. Aparentemente, longe do espelho a criança apresentou melhor desempenho. Apesar disso, por duas vezes apontou o chão demonstrando que queria sentar lá. Respondeu com movimentos de cabeça (sim e não) às perguntas da E. quando contrariado, vocalizava alguns sons sem sentido, mas com entonação adequada. Após alguns minutos, começou a colocar a prancha na cabeça, para chamar a atenção, como E. não lhe deu atenção, ele tentou obter PAPEL a força. Então E. deu o MODELO e em seguida ele pediu GIZ corretamente. Quando a criança perdeu o interesse, quis levantar, mas E. solicitou sua ajuda para guardar a prancha + figura então ele ajudou.
			C. (faltou)		
3b	56	Pipoca Massa de Modelar	Cça- alvo3 100%	Idem ao anterior	A atividade foi desenvolvida com a E. e criança sentados à mesa. Tal mudança parece ter favorecido o desempenho da criança. Criança-alvo3 permaneceu mais concentrada na atividade embora ainda tenha apresentado momentos em que se levantou e se dirigiu ao espelho. Teve boas respostas, sempre solicitando de maneira correta o que desejava. Quando E. fez algumas perguntas ele respondeu com movimentos de cabeça. Quando não queria mais realizar a atividade ele se levantou e foi até o espelho, então E. perguntou se ele não queria mais participar e ele fez que sim com a cabeça.
			C. (faltou)		
4	57	Pipoca, papel	Cça- alvo3 28%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade. Inicialmente E. explicou qual seria a maneira de solicitar algo desejado nesta etapa. Foi necessário auxílio físico na maioria das solicitações. Na 7ª tentativa, necessitou apenas do MODELO. Levantou algumas vezes da cadeira e se dirigiu ao espelho, mas sempre voltava para

			C. (faltou)		a mesa após insistência da E. (apenas “chamando” a Criança pelo nome). Em certo momento pediu para E. amarrar seu tênis, usando vocalizações associadas aos gestos. Quando não quis mais participar da atividade, levantou-se e foi até o espelho, iniciando movimentos estereotipados. Apesar da E. tentar trazê-lo para a mesa ele não quis e começou a vocalizar na entonação de quem está irritado com alguma coisa ou alguém.
4	58	Pipoca, giz de cera, papel	Cça-alvo3 24%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade. Logo que iniciamos a sessão, ele estava aparentemente tranquilo, mas passado alguns minutos ficou agitado e se levantou, dirigindo-se ao espelho. Lá ficou vocalizando sons com entonação de protesto. Na maioria das tentativas, quis entregar apenas a figura sem que ela estivesse na tira porta-frase. Em outro momento, quis entregar a tira porta-frase apenas com a figura do EU QUERO.
			C. (faltou)		
4	59	Massa de modelar, giz de cera, papel.	Cça-alvo3 67%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade; porém, em alguns momentos apontava o que queria, mas tinha dificuldade em pedir por meio da figura. Quando uma figura caiu no chão a Criança-alvo3 verbalizou [kayw]. Quando E. estava com massinha e disse que iria fazer um macarrão, em seguida perguntou para ele o que estava fazendo e ele verbalizou [kamakãw] e repetiu isso várias vezes. Ainda continua se levantando da cadeira e se dirigindo ao espelho, mas sempre após algumas solicitações da E. ele retorna à cadeira.
			C. (faltou)		
4	60	Pipoca, giz de cera	Cça-alvo3 72%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade. Inicialmente a Criança-alvo3 se comportou mal, demonstrando agressividade, porém interagiu logo depois, respondendo bem e se interessando na atividade. Foi utilizado por diversas vezes a técnica da espera estruturada o que permitiu que a criança solicitasse o que desejava de maneira correta.
			C. (faltou)		
4	61	Massa de modelar, pipoca, papel	Cça-alvo3 74%	Idem ao anterior	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade. Ele nem precisou de auxílio verbal para retornar as figuras no álbum na maioria das tentativas. Movimentos estereotipados. Na 2ª tentativa da PIPOCA, entregou PAPEL e quando E. foi entregar ele se recusou a pegar e apontou para a pipoca. Em certo momento queria pipoca e quis se levantar para pegar, E. não deixou, então depois de um tempo ele se acalmou, mas foi solicitar entregando o álbum todo, só após E. dizer que não era assim é que finalmente ele foi entregar a figura PIPOCA. Durante a sessão emitiu algumas vocalizações expressando raiva e admiração (identificadas pela
			C. (faltou)		

					entonação utilizada pela criança).
4	62	Bolacha de chocolate, pipoca, papel	Cça-alvo3 49%	E. sentada ao lado da criança, com as figuras e álbum dispostos à frente da criança.	Apenas Criança-alvo3 participou da atividade. Ele mostrava o que queria apontando a figura e olhando para E., mas não tinha a atitude de entregar a figura. 1ª e 2ª tentativa da PIPOCA, entregou álbum e depois só a figura. Durante toda a sessão E. precisou ficar próximo da criança para que ele não se levantasse; em certo momento ele retirou as sandálias e jogou no chão como forma de protesto. Depois ficava apontando para o chão demonstrando que queria as sandálias, mas E. disse que pegaria só no final da atividade.
			C. (faltou)		
4	63	Pipoca, papel,	Cça-alvo3 51%	Grupo de crianças sentados no chão, com os álbuns dispostos na frente, bem como as tiras porta-frase.	Participaram dessa atividade: Criança-alvo3, C. e D. (colega de outra sala). A inserção desta 3ª criança se deu como forma de oferecer o MODELO à Criança-alvo3 em relação as solicitações e assim melhorar seu desempenho durante a sessão. Esta também foi a 1ª sessão na qual C. voltou a realizar atividade em companhia da Criança-alvo3. Este afastamento foi necessário pois a Criança-alvo3 apresentou período de agressividade e distração excessiva o que não oferecia condições do atendimento ser realizado em grupo. no início da sessão, a Criança-alvo3 ficou muito agitado e tentava a todo momento entregar seu álbum para a E., apesar dela dizer que não era assim que deveria pedir e também que ele deveria ver como seu colega D. , ele continuava insistindo em entregar o álbum. C. precisou de auxílio físico por várias vezes; ele colocava as figuras na boca. D. ajudou a Criança-alvo3 algumas vezes e este quis pegar a figura e o álbum do colega. C. não conseguia esperar a sua vez para fazer as solicitações e tentou por várias vezes fazer da E. um objeto para obter o que desejava.
			C. 56%		
			D. 87%		
5	64	Bolacha chocolate, bloco, giz	Cça-alvo3 93%	Criança sentada no chão, com o álbum dispostos na frente, bem como as tiras porta-frase.	Apenas a Criança-alvo3 estava presente. Fez solicitações, sendo a maioria com total independência, em cinco das seis tentativas que realizou. Não pediu bloco e nem giz.
			C. (faltou)		
5	65	Pipoca, giz, papel	Cça-alvo3 67%	Criança sentada no chão, com o álbum dispostos na frente, bem como as tiras porta-frase.	Apenas a Criança-alvo3 estava presente. Foi pouco participativa durante a atividade.
			C. (faltou)		

ANEXO L - Desempenho da participante J. na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários	N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	PI	“olha J., você gosta de fazer desenho?”	1	VE	A	C, PI	“agora eu trouxe umas coisa para a gente brincar. Você quer brincar?”
2	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.	2	VE	C	C	[vose trosi]
3	VE	A	PI	“do que você precisa para fazer um desenho?”	3	VE	A	PI	“eu trouxe, você quer brincar?”
4	VE, G	C	PI	[‘o ω ke tē ‘la?] + levantou-se para pegar algum objeto que estava sobre a mesa.	4	VE	C	C	[ita voçe toçi].
5	VE	A	PR, PA	“não! Senta que eu pego o que você quer”.	5	VE	A	PI	“você não quer brincar J.?”
6	VE, G	C	PO	[eo keria esi] + mostrou a bolsa da pesquisadora.	6	VE	C	C	[kεω].
7	VE	A	PR, C	“não J., essa daí é minha bolsa e não pode”.	7	VE	A	C	“eu achei que você não queria porque você não falava nada”.
8	VE	A	PA	“senta J.!”	8	G	C	XP	Criança começou a mexer na caixa onde estava o jogo.
9	G	C	C	Finalmente a criança se senta.	9	VE, G	A	PA, PI	“vamos guardar essas coisa aqui então, você me ajuda?” + pegou a sacola para guardar os objetos.
10	VE, G	A	C, PI	“olha” + colocou um lápis sobre a mesa + “você quer mais?”	10	G	C	C	Criança começou a guardar os objetos dentro da sacola como havia sido solicitado pela pesquisadora.
11	G	C	J	Criança começou a bater o lápis contra a mesa.	11	VE	A	C	“a chave não, ela é para fechar a porta”.
12	VE	A	PI	“o que aconteceu com o giz de cera hein J.?”	12	VE, G	A	PI	“qual você quer brincar primeiro, esse ou esse?” + apontou para dois jogos.
13	G	C	J	Criança continuou a bater o lápis contra a mesa e ignorou pergunta da pesquisadora.	13	G	C	C	Criança apontou com qual dos dois jogos gostaria de brincar.
14	VE	A	PI	“o que aconteceu com o giz de cera hein J.?”	14	VE	A	PA	“então guarda esse pra gente brincar com o outro”.

15	VE	C	PO	[tçia 'da sɔkɔ].	15	VE	A	PI	“como brinca com esse aqui, você sabe?”
16	VE, G	A	PI	“você quer suco? Esse?” + mostrou o suco.	16	G	C	XP	Criança começou a tentar retirar as peças do tabuleiro.
17	VE	C	C	[ɛ sɔkɔ].	17	VE	C	N	[kɔelɔ]
18	VE, G	C	AR	[tçia abi ɔ sɔkɔ, abi ɔ sɔkɔ] + enquanto abria a garrafa com o suco.	18	VE, G	A	C, JC	“é, um coelho. Agora nós vamos tirar todos e depois encaixar” + começou a retirar algumas peças.
19	VE	C	PI	[kɛ sɔkɔ?].	19	G	C	JC	começou a retirar algumas peças.
20	VE	A	PR	“ta bom, ta bom J.”	20	VE	A	EX, PI	“nossa mas o que aconteceu aqui, você quebrou?”
21	VE, G	C	NF	[kɛ isɔ aki?] + começou a beber o suco.	21	VE, G	C	N, XP	[mininɔ] + começou a explorar a peça que estava quebrada.
22	VE	A	PI	“está ruim?”	22	VE	A	PI	“que menino? O F.?”
23	G	C	C	Criança fez gesto afirmativo com a cabeça.	23	G	C	C	Criança fez gesto afirmativo com a cabeça.
24	VE	A	C	“mas eu coloquei açúcar	24	VE	A	EX, PI	“ah!! Porque que o F. quebrou, você viu ele quebrando?”
25	VE, G	C	PI, C	[ɔm?] + ergueu a garrafa e olhou embaixo dela + fez gesto positivo com a cabeça.	25	G	C	C	Criança fez gesto positivo com a cabeça.
26	VE, G	A	C	“ai, eu coloquei açúcar”.	26	VE	A	PI	“você viu! Que dia que ele quebrou?”
27	VE	C	PI	[pɔkɛ?].	27	VE, G	C	C, J	[agora] + continuou tirando as peças do encaixe.
28	VE	A	PI	“você não gostou?”	28	VE	A	PI	“agora? Mas ele não está aqui nesse momento”.
29	VE, G	C	PI	[kɛ isɔ?] + tomou mais um gole do suco.	29	VE, G	C	NF	[eli nɔm 'ta ki].
30	VE	A	PI	“ué, mas você não gostou e está tomando o suco?”	30	VE, G	A	PI	“que bicho é esse?” + apontou para uma peça do tabuleiro.
31	VE	A	PI	“você quer que eu te dou um lápis para você desenhar?”	31	VE	C	N	[boi].
32	G	C	C	Criança fez gesto afirmativo com a cabeça.	32	VE	A	N	“boi”.
33	VE	C	PO	[kɛɔ 'lapis di pɪ'ta].	33	VE, G	A	PI	“e esse?” + apontou para peça.
34	VE	A	C	“então espera que eu vou te dar um”.	34	VE	C	N	[ɛ ɔ kɔeyɔ].
35	VE	C	E, C	['o, apɔta].	35	VE	A	PI	“esse é o coelho? Olha direito”.
36	VE	A	C	“eu vou apontar, está sem ponta”.	36	G	C	RO	Criança olhou para a pesquisadora mas não verbalizou nada.

37	VE, G	C	N	[o lisø] + pegou o cesto de lixo e colocou próxima à pesquisadora.	37	VE, VO	A	N, PE	“é o gato” + onomatopéia.
38	VE	A	RO	“obrigada, vou apontar”.	38	VE	A	PA	“como faz o gato?”
39	VE	A	PI	“então o suco está ruim?”	39	VO, G	C	PE, J	Onomatopéia + continuou a retirar as peças do tabuleiro.
40	G	C	C	Depois de tomar mais um gole fez gesto afirmativo com a cabeça, parecendo concordar com a pesquisadora.	40	VE	A	PI	“você tem um gato na sua casa?”
41	VE	A	PI	“mas está ruim ou está bom?”	41	VE, G	C	C, J	[eo teŋø om gato] + continuou a retirar as peças do tabuleiro.
42	G	C	C	Novamente a criança fez um gesto afirmativo com a cabeça.	42	VE	A	C	“então você tem um gato em casa”.
43	VE	A	PI	“o que você achou do suco?”	43	VE, G	C	PI	[e esi?]] + segurou peça para perguntar onde deveria encaixar.
44	VE, G	C	C	Fez algum comentário sobre objeto que estava sobre a mesa, no entanto não foi possível identificar na análise da fita + apontou para o objeto.	44	VE	A	PI	“não sei, onde será que põe esse hein?”
45	VE	A	PI	“hã?”	45	G	C	J	Criança ficou durante alguns segundos tentando encaixar peça no tabuleiro, até que conseguiu.
46	VE, G	C	PI	[ke esi?] + apontou para objeto.	46	VE, G	A	EX, PI	“ah muito bem!! O que é isso aqui?” + mostrou uma peça.
47	VE	A	C	“ai J., já apontei o lápis para você pintar”.	47	VE, G	C	N, J	[koelø] + continuou encaixando as peças no tabuleiro.
48	G	C	C	Criança permaneceu tomando o suco.	48	VE	A	PR, PI, N	“não!! Presta atenção, o que é isso aqui? Tarta...”
49	VE	A	EX, PI	“nossa hein!! Acabou já?”	49	VE	C	N	[tataøga].
50	G	C	J	Começou a pintar a folha + começou a limpar o nariz com a camiseta que estava vestindo.	50	VE, G	A	PI	“tartaruga. Cadê o pininho deste aqui?” + apontou para uma das peças.
51	VE	A	PI	“o que você está fazendo J.?”	51	G, VE	C	J, C	Continuou encaixando outras peças + [kebo].
52	VE	C	C	Verbalizou alguma frase, respondendo a pergunta da	52	VE	A	PI	“quem quebrou?”

				pesquisadora, no entanto, não foi possível identificar o que foi dito.					
53	VE	A	PI	“que?”	53	VE	C	N	[ω 'fabω].
54	VE, G	C	E	['oλa] + mostrou a camiseta.	54	VE	A	PI, C	“O F.? Coitado dele, tudo é ele”.
55	VE	A	C	“você sujou a sua camiseta”.	55	G	C	J	Continuou encaixando as peças no tabuleiro.
56	G, VE	C	E, PI	['o, kiki ε isω aki?] + mostrou o emblema da escola estampado na camiseta.	56	VE, G	A	PI	“quem é esse aqui?” + apontou para uma das peças.
57	VE	A	PI	“não sei, o que é?”	57	VE	C	N	[kasoRω].
58	VE	C	C	Verbalizou alguma frase, respondendo a pergunta da pesquisadora, no entanto, não foi possível identificar o que foi dito.	58	VE	A	PI	“você tem cachorro na sua casa?”
59	VE	C	PA	[faizi ωma kamizeta?]	59	G	C	C, J	Fez sinal positivo com a cabeça + continuou encaixando as peças no tabuleiro.
60	VE	A	PI	“não entendi”.	60	VE	C	PI	[ōndi pōi esi aki?]
61	VE	C	PA	[ōma kamizeta].	61	VE	A	PI	“que?”
62	VE	A	PI	“uma camiseta?”	62	VE	C	PI	[ōndi pōi esi aki?]
63	VE, G	C	PO	[tçia teĩ om} + gesto como se estivesse usando uma borracha para apagar algo.	63	VE	A	PA	“onde põe esse aqui? vamos ver se você consegue adivinhar?”
64	VE	A	PI	“o que é isso? O que você quer?”	64	G, VE	C	J, PI	Tentou encaixar a peça + [i agora?].
65	G	C	J	Criança continuou pintando a folha.	65	VE	A	PI	“E agora? E aqui, ta faltando um cadê?”
66	VE	A	PI	“O que você está desenhando?”	66	VE, G	C	C	['ta ali] + apontou para a estante que fica ao lado da mesa.
67	G	C	J	Criança ignorou pergunta da pesquisadora e continuou a desenhar + depois de um tempo dirigiu olhar para a pesquisadora.	67	VE	A	C, PI	“não está, perdeu. Foi você quem perdeu?”
68	VE	A	PI	“E esse aqui, você não vai usar?”	68	VE, G	C	PR	[pedeω] + fez gesto negativo com a cabeça.
69	G	C	C	Criança pegou o lápis e colocou ao seu lado.	69	VE	A	PI	Foi você quem perdeu?”
70	VE	A	PA	“ai vai cair J.” – indicando que lápis iria cair no chão.	70	VE	C	C	[pedeω]
71	VE	C	E, PA	[o tçia iskevi zoiāna?]	71	VE	A	PI	“Foi você?”
72	VE	A	PI	“o que ?”	72	G	C	C	Fez gesto positivo

									com a cabeça.
73	VE	C	PA	[iskeve zoiãna]	73	VE	A	EX, PI	“foi você! Onde você perdeu?”
74	G	A	C	Pesquisadora realizou o que criança havia solicitado.	74	G	C	J	Criança ignorou pergunta da pesquisadora e continuou a retirar as figuras da caixa.
75	G	C	C	Criança se levantou	75	VE	A	C	“ih a J. não quer conversar comigo?”.
76	VE	A	PR	“a não, pode sentar!”.	76	VE, G	A	PI	“quer então brincar com essa ai agora?” + apontou o jogo que a criança estava mexendo.
77	G	C	C	Criança pegou uma borracha e voltou a se sentar”.	77	G	C	C	Criança fez gesto afirmativo com a cabeça.
78	VE	A	EX	“ah bom”.	78	VE	C	PI	[vãmo bĩ'ka?]
79	VE, G	A	PI	“o que eu escrevi aqui?”	79	VE	A	C	“vamos!”
80	VE, G	C	E, J	[o tçia] + começou a apagar uma parte do desenho.	80	VE	A	PI	“como brinca com esse? Você me ensina?”
81	VE	A	PI, EX	“o que será que você vai fazer com essa borracha ai hein? Você vai apagar?”	81	VE, G	C	NF, J	[vai mi ãsina, ãsina vai] + continuou a separar as figuras.
82	VE, G	C	E, J	[tçia, 'toma] + começou a dobrar o desenho.	82	VE	A	PI	“mas não é você quem vai me ensinar?”
83	VE, G	C	PI, J	[kadê a na 'talia?] + continuou dobrando o papel.	83	G, VE	C	J, PI	[o kiki iso aki?] + apontou para uma figura.
84	VE	A	C	“ah deixa ela pra lê”.	84	VE	A	C, N, PI	“O que é isso, deixa eu ver, é um elefante. Ta certo?”
85	VE, G	C	C, J	[ε ke ω 'tana kaza dela] + continuou dobrando o papel.	85	G, VE	C	C	Olhou a figura e verbalizou [ε sī].
86	VE	A	PI	“que?”	86	VE	A	PR, N	“não J. é um jacaré”.
87	VE, G	C	C, J	[ε ke ω 'tana kaza dela] + continuou dobrando o papel.	87	VE, G	C	PI	[kiki iso aki?] + mostrou figura para a pesquisadora.
88	VE	A	C, PI	“ah ela está na casa dela, não veio na escola hoje?”	88	VE	A	N	“Esse é uma zebra”.
89	VE, G	C	C, J	[ela veio] + continuou dobrando o papel.	89	VE, G	C	PI	[i esi aki?] + mostrou figura para a pesquisadora.
90	VE	A	C	“ué, mas você acabou de dizer que ela estava em casa”.	90	VE	A	N	“O pato”.
91	VE, G	C	C, J	[ela 'ta 'la na kaza dela] + continuou dobrando o papel.	91	VE, G	C	PI	[esi] + mostrou figura para a pesquisadora.
92	VE	A	C	“ah então ela não veio na escola	92	VE	A	N	“Esse é outro jacaré”.

				hoje”.					
93	VE, G	C	E, PO	[o tçia aRoma oma fita 'pa pô aki] + indicou o local onde queria a fita.	93	VE, G	C	PI	[esi aki?] + mostrou figura para a pesquisadora.
94	VE	A	C, PI	“mas eu não tenho nenhuma fita, serve o grampeador?”	94	VE	A	N, PI	“boi. Ta certo o Boi? Tem que me falar se está certo”.
95	G	C	C	Criança pegou objeto da mão da pesquisadora e fez gesto positivo com a cabeça.	95	VE, G	C	C, J	[ε] + continuou mexendo com as figuras.
					96	VE	A	C	“Ahh, é uma abelha isso”.
					97	VE	C	N	[beya].
					98	VE	A	N	“Abelha”.
					99	VE, G	C	PI	[ki isø aki ki sãma] + mostrou figura.
					100	VE	A	N	“Esse é um camelo”.
					101	VE, G	C	C	[aki kabelø 'o kãta] + mostrou detalhe da figura.
					102	VE	A	EX, PI	“Canta?! Ele canta?”
					103	VE	C	C	[kãta].
					104	VE	A	PI	“O que ele canta?”
					105	VE, G	C	PI	[ki isø aki?] + mostrou figura.
					106	VE	A	N	“É outro camelo”.
					107	VE, G	C	PI	[i esi aki?] + mostrou figura.
					109	VE	A	N	“Esse é um gato”.
					110	VE	C	PR	[nãø ε gatø].
					111	VO	A	PE	onomatopéia do gato.
					112	VE	C	PI	[kadê ø otø gatø?]
					113	VE	A	PI, C, PA	“o outro gato? Não sei, vamos ver se você acha”.
					114	VE, G	C	PI	[kiki isø aki?] + mostrou a figura.
					115	VE	A	N	“Esse é ma banana”.
					116	VE, G	C	PR	[nãø] + fez gesto negativo com a cabeça.
					117	VE	A	EX, PI	“nãø!? Então o que é?”
					118	VE, G	C	N, J	[di kome] + continuou a mexer nas outras figuras.
					119	VE	A	PI, N	“O que é isso aqui? Abacá...”
					120	VE	C	N	[bakasi].
					121	VE	A	N	“Abacate”.
					122	VE, G	C	PI	[kiki ε isø aki?] + mostrou uma figura.
					123	VE	A	N, PI	“isso é um tamanduá. Você já viu um?”
					124	G	C	C	Fez gesto afirmativo

									com a cabeça.
					125	VE	A	PI	“aonde você viu?”
					126	G	C	C	Apontou para cima.
					127	VE	A	PI	“aonde você viu o tamanduá?”
					128	VE, G	C	C	[ãdãdø asĩ 'o] + fez gesto como se o animal estivesse andando.
					129	VE, G	C	PA	[vãmø aRø'ma ki?] + colocu uma peça no canto da mesa.
					130	VE, G	A	C, PI	“Vamos. Tudo aqui?”
					131	VE, VO	C	C, EX	[ε] + começou a dar risada.

ANEXO M - Desempenho da participante N. na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários	N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	C, PI	“você lembra daquele que te falei? Olha que bonitinho! Você não quer mais esse?”	1	VE	A	PI	“você quer brincar com o carrinho?”
2	G	C	PR	Entregou objeto para a pesquisadora	2	VE, G	C	RO	[ah, óla 'la tçia] + apontou para a câmera.
3	VE	A	C, N	“vou pegar outra coisa aqui pra gente brinca. Tem um sapo, um navio”	3	VE	A	C	“é, você na TV”.
4	VE	C	E	[tçia, ola ki]	4	VE, G	C	E, J	[ε εω, ε εω] + começou a empurrar o carrinho.
5	VE	A	PI	“você quer brincar com esse aqui também?”	5	VE	A	PI	“do que você quer brincar?”
6	G	C	PR	Fez gesto negativo com a cabeça.	6	G	C	J, C	Criança continuou a brincar com o carrinho + olhou para a pesquisadora + girou as rodas do carrinho.
7	VE	A	PI	“e com esse aqui?”	7	VE	A	PI, PA	“com o carro? Então você me ajuda a guardar esses brinquedos aqui nessa sacola?”
8	VE	C	C	[kεω]	8	VO	C	EX	“ahh!”
9	VE	A	C, PI	“tem um negócio super diferente que eu brinquei com o J., você conhece ele?”	9	VE, G	A	C	“não, mas é só esse aqui ó” + mostrou o objeto que iriam guardar.
10	VE	C	N	[karimbo]	10	VE	A	PI	“você me ajuda?”
11	VE	A	PI	“você gosta de carimbo?”	11	G	C	RO	A criança seguiu orientação da pesquisadora e guardou o objeto dentro da sacola.
12	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.	12	VE	A	EX, C	“opa! Então vamos guardar esse aqui também”
13	VE	A	C	“dá a gente vai brincar...Sabe o que o J. fez, quebrou todo o lápis de cor”	13	VE, G	C	C	[esa nãoω] + pegou o carro e mostrou para a pesquisadora.
14	VE, G	C	RO	['to] + gesto de entregar o objeto para a	14	VO	A	C, PI	“não, o carro a gente vai deixar aí. Você gostou de brincar com o

				pesquisadora.					carro?”.
15	VE	A	PI, C	“do que você quer brincar primeiro?”	15	VE, G	C	C, J	[gostei] + ficou empurrando o carro na mesa.
16	G	C	XP	Examinou os objetos que estavam sobre a mesa.	16	VE	A	PI	“gostou? É legal não é?”
17	VE	A	PI	“vou pegar o lápis ta?”	17	G	C	J	Criança ignorou pergunta da pesquisadora e continuou a brincar com o carro.
18	VE	A	C	“os pedaços do lápis que o J. quebrou”	18	VE, G	C	E, J	[’o ’ola ki] + continuou empurrando o carro de uma lado para o outro.
19	VE, G	C	NF, J	[pega não ε ω meo amigō]	19	VE	A	EX	“olha só o carro da N., olha só!”
20	VE	A	PI	“que?”	20	VE	A	PI	“você tem carro na sua casa?”
21	VE	C	C	[nada não]	21	VE, G	C	C, J	[tejō] + continuou empurrando o carro.
22	VE	A	PI	“ele é teu amigo?”	22	VE	A	PI	“quem dirige o carro?”
23	VE, G	C	C, J	[ε] + pintando a folha.	23	VE, G	C	C, J	[eō] + continuou empurrando o carro.
24	VE	A	PI	“não pode falar mal dele? Mas é que ele quebrou e não pode quebrar né?”	24	VE	A	EX, PI	“você?! Não acredito que é você quem dirige o carro?”
25	G	A	J	Continuou pintando folha e apenas dirigiu o olhar para a pesquisadora quando essa falou.	25	G	C	J	Criança continuou empurrando o carro e ignorou pergunta da pesquisadora.
26	VE	C	PI	Perguntou o que pesquisadora tinha na mão	26	VE	A	C	“nossa mas que medo hein de você dirigir o carro. Eu tenho medo”.
27	VE, G	A	C	“é, ai quer ver. Vou pegar um bem legal.	27	G	C	J	Criança continuou empurrando o carro e ignorou comentário da pesquisadora.
28	VE	A	PI	“Cadê o sapo?”	28	VE	A	C	“ih mas você só vai ficar empurrando esse carro ai, não vai fazer mais nada? Ih que chato”.
29	VE	C	PI	[hã?]	29	VE	A	EX	“ai” – criança bateu com o carro na mão da pesquisadora.
30	VE	A	PI	“o sapo”	30	VE	C	C	[dikōpa tçia].
31	G	C	J	Continuou pintando folha e apenas dirigiu o olhar para a pesquisadora quando essa falou.	31	VE	A	C	“toma cuidado!”.
32	VE, G	A	C, EX	“olha quer ver que bonitinho....que bonitinho!” + gesto de bater o carimbo	32	G	C	J	Criança continuou empurrando o carrinho.

				na folha.					
33	VE, G	C	EX, PO	Sorriu + [´dai] + gesto estendendo a mão.	33	VE	A	PI	“você não quer fazer um desenho?”
34	G	C	J	Bateu o carimbo na folha.	34	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
35	VE, G	A	C	“tem que por força, mais força”.	35	VE	A	C, PI	“então larga o carro pra fazer o desenho. Cadê a folha pra fazer o desenho?”
36	VE, G	A	N, PA	“tem que bater aqui, bati aqui agora” + apontou para almofada com a tinta.	36	VO, G	C	PE	[hu....] – onomatopéia do carro + gesto de empurrar o carro.
37	G	C	J	Bateu carimbo na folha.	37	VE, VO	A	PI, PE	“como é que faz o carro? Bibi”
38	VE	A	EX	“ai que bonitinho!”	38	VO, G	C	PE	[bibí] – onomatopéia da buzina do carro + gesto de empurrar o carro.
39	VE	A	PI	“vamos pintar o pato?”	39	VE	A	PI	“vamos brincar com a folha, de desenhar?”
40	VE	C	C	Verbalizou algo que não foi possível identificar.	40	G, VE, G, VO	C	J, PR, J, EX	Enquanto empurrava o carrinho verbalizou {ahh tçia} + enquanto empurrava o carro começou a dar risada.
41	VE	A	PI	“que?”	41	VE	A	PI	“como que é o barulho do carro?”
42	G	C	J	Continuou a pintar.	42	VO, G	C	PE, J	[ih uh] + gesto de empurrar o carro.
43	G	C	EX	Sorriu para a estagiária que estava operando a câmera.	43	VE	A	C	“vixi, mas é carro ou é um trem isso aí?”
44	VE	A	PI	“você sabe quem é essa moça?”	44	VE, G	C	C, J	[ε] + gesto de empurrar o carro.
45	G	C	PR, RO	Ignorou pergunta da pesquisadora e pegou um brinquedo que estava sobre a mesa. Começou a mexer o brinquedo e olhar para a pesquisadora.	45	VE, VO	A	PA, PE	“faz assim ó” + vocalizou onomatopéia do carro.
46	VE	A	PI	“o que é isso aí?”	46	G, VO	C	J, PE	gesto de empurrar o carro + [bø].
47	VE	C	N	[ε brinkedø]	47	VE	A	PI	“Vamos brincar de pintar N.?”
48	VE	A	PI, N	“brinquedo, mas o que é esse brinquedo? Esse aqui é um barco ó”	48	VE, G	C	PI, J	[pøke?] + continuou empurrando o carrinho.
49	VE	C	N	[baRkø]	49	VE	A	C	“ué porque você só vai ficar passando esse carro aí e eu não vou brincar de nada”.
50	VE	A	C	“um barco, você viu?”	50	G	C	J	Criança ignorou comentário da pesquisadora e

									continuou a passar o carrinho na mesa.
51	G	C	J	Começou a brincar com o objeto.	51	VE, G	A	PI, PA	“hein, vamos brincar com essa aqui? Então põe o carro aqui” + indicou onde deveria colocar o carro.
52	VE	A	PI	“ué mas é assim que anda o barco?”	52	G	C	C, J	Criança tentou pegar a folha e o lápis, enquanto continuava a empurrar o carrinho
53	VE	A	PI, PA	“você não vai terminar de pintar o patinho? Pinta ele.”	53	VE, G	A	EX, PA	“nossa, põe o carro aqui” + indicou onde deveria colocar o carro.
54	G	C	J, RO	Pegou o lápis e reiniciou a atividade + olhou para pesquisadora	54	G, VE	C	J, EX, PR	Continuou empurrando o carro + sorriu + [nãω].
55	VE	A	PA	“vai, termina”.	55	VE, G	A	PA	“N. Põe o carro aqui. Chega de carro”.
56	G, VE	C	J, C	Continuou pintando; em seguida parou, olhou para outro brinquedo e pegou-o verbalizando algo ininteligível.	56	VE, G	C	PR, J	[nãω] + Continuou empurrando o carro.
57	VE, G	A	PI	“esse?” e mostrou objeto.	57	VE	A	PR, PA	“chega e põe o caro aqui”.
58	VE	C	EX, N	[‘o ω sapω]	58	G	C	C	Criança finalmente parou de brincar com o carro, colocou aonde pesquisadora pediu e ficou esperando orientação da mesma.
59	VE	A	C	“é, o sapo, vamos ver se ele pula ainda”.	59	G	A	C	Pesquisadora apresentou o lápis e a folha.
60	VO	C	EX	Criança começou a dar risada ao ver o sapo pulando.	60	G, VE	C	J, PO	Criança imediatamente começou a pintar e em seguida pediu a caixa do lápis→[o tçia ε meω].
61	VE	A	PI	“você sabe a música do sapo?”	61	VE	A	C, PI	“ah é seu sim. Você comprou?”.
62	G	C	PR	Retirou o sapo da mão da pesquisadora e voltou a pintar a folha.	62	G	C	C	Criança fez gesto afirmativo com a cabeça.
63	VE	A	C	Pesquisadora começou a cantar a música do sapo.	63	VE	A	C	“ah tá”.
64	VE	A	PI	“você conhece essa música?”	64	G	C	J, C	Criança continuou pintando a folha + gesto afirmativo + começou a sorrir.
65	VE	C	PR	[nôm keω nãω].	65	VE	A	PA	“ó, desenha a N. , a J. e o F. ”.
66	VE	A	C	“ah você não	66	VE, G	C	E	[eω ki fis] + mostrou o

				quer?”					desenho para a pesquisadora.
67	VE, G	C	PI	[ω ki ε?] + apontou objeto.	67	VE	A	EX, PA	“nossa, olha só que bonito! Agora do outro lado da folha você desenha o F. ...”
68	VE	A	PI	“quem é esse? Não sei que ele é”	68	VE	C	C	[ω lois].
69	VE	C	N	[e'loi]	69	VE	A	PI, PA	“o L. também? Então o F. , você, o L. e a J. Vira a folha e desenha do outro lado”
70	VE	A	PI	“herói?”	70	G	C	PR, J	Fez gesto negativo com a cabeça porém em seguida virou a folha e começou a desenhar.
71	VE	A	PI	“e esse aqui o que é?”	71	VE	A	PA, PI	“ah desenha de outra cor, tem tanto lápis aqui ó, tem um monte de cor. Espera ai, deixa a tia ajudar. Posso ajudar?”
72	VE	C	N	Verbalizou algo ininteligível	72	VE, G	C	C, J	[nãω tçia] + continuou pintando a folha.
73	VE	A	PI	Pesquisadora perguntou novamente.	73	VE	A	C	“tem alguns lápis quebrados. A criança é demais também viu”.
74	VE	C	PR	[nada nãω].	74	G	C	PC, PI	Criança olha para a pesquisadora antes de começar a pintar + [kei?].
75	VE, G	A	PI, C	“ele vai voar? Ele tem asa olha”.	75	VE	A	C	“ah!! Você”
76	VE	C	NF	[tei aziņa].	76	G	C	EX	Criança interrompeu a atividade que estava fazendo e dirigiu olhar para a pesquisadora expressando admiração.
77	VE	A	C	“que bonitinho...e o barco, olha”.	77	VE	A	PI	“você quebrou o lápis?”
78	VE, G	C	RO	[‘o ołā ω ki eω vo faze aki]	78	VE, G	C	C, J	[nãω] + continuou pintando.
79	VE	A	PI, PA	“mas o que tem que fazer primeiro? Bate aqui”	79	VE	A	C, PI	“foi o F. então, será que foi ele?”
80	G	C	C	Executou aquilo que a pesquisadora sugeriu.	80	VE, G	C	C, J	[ε] + continuou pintando.
81	VE	A	PI	“o que é isso?”	81	VE	A	C	“é, ontem tudo que eu perguntava quem tinha feito para a J. , ela falava que tinha sido o F. Coitado dele”.
82	VE	C	N	Verbalizou algo ininteligível.	82	VE, G	C	C, J	[ε ω ‘fabω ne?] + continuou pintando.
83	VO, G	A	EX	“ah!!!” + colocou a mão na cabeça.	83	VE	A	C	“é”.
84	VO	C	EX	Criança começou a dar risada.	84	VE, G	C	PI	[kebo o me ‘lasi ne?] + mostoru o lápis quebrado.
85	VE	A	PI	“e agora N. , sujou	85	VE	A	PI	“hã?”

				a mesa?”					
86	VE, G	C	PR	Verbalizou algo ininteligível e voltou a pintar a folha.	86	VE	C	C	[kebo].
87	VE	A	C, EX	“olha só o que você fez!”	87	VE	A	C	“quebrou”.
88	VE	C	C	Verbalizou algo ininteligível.	88	VE	C	EX	[e ‘fabo!]
89	VE	A	PI	“você não vai pintar de outra cor?”	89	VE	A	EX, C	“e F. né. Não tem juízo né?”
90	G, VE	C	RO, C	Criança mostrou o desenho para a pesquisadora + [‘o ω aki]	90	VE, G	C	C, J	[ε] + continuou pintando + [ω ‘fabo ε teimozω vai pãja].
91	VE	A	C	“olha que lindo o pato!”	91	VE	A	C	“é?! Ele é teimoso né”.
92	VE	C	NF	[ω pato], [ω pato].	92	VE	C	C	[ε temozω, beĩ temozω].
93	G	C	J	Voltou a pintar a folha.	93	VE	A	C, PI	“é verdade. E a J., é teimosa também?”
94	VE	A	PI	“é o patinho esse aí?”	94	VO, G	C	C	Vocalizou som negando + gesto negativo com a cabeça.
95	VE	C	PR	[não nom era].	95	VE	A	PI	“quem mais que é teimoso?”
96	VE	A	PA	“então desenha um patinho”.	96	VE, G	C	C, J	[o loĩs] + continuou pintando.
97	G	C	J	Ignorou solicitação da pesquisadora e começou a brincar com o sapo que estava próximo dela.	97	VE	A	PI	“o L. também é teimoso?”
98	VE, G	A	N	“ah, você quer ver é assim ó”.	98	VE, G	C	C, J	[ε ω loĩs] + continuou pintando.
99	G	C	J	Segurou o brinquedo e voltou a pintar a folha.	99	VE	A	N, PI	“o F. o L., quem mais?”
100	VE	A	PA	“segura a folha”.	100	VE, G	C	C	[eω não] + gesto negativo com a cabeça.
101	G	C	J	Continuou pintando, mas atendeu solicitação da pesquisadora.	101	VE	A	PI	“você não. Você obedece a professora?”
102	VE	A	C	“cuidado para não pintar a mesa”.	102	VE, G	C	C, J	[nãω] + gesto negativo com a cabeça e continuou pintando.
103	G	C	J	Continuou pintando	103	VE	A	EX, PI	“Ué. Obedece ou não a professora?”
104	VE	A	PI	“vamos pintar o pato?”	104	VE, G	C	C	[‘o‘ola ki] + mostrou a folha para a pesquisadora.
105	VE	C	C	Verbalizou algo que não foi possível identificar.	105	VE	A	EX	“olha só!! Que lindo N., muito bonito!”.
106	VE	A	PI	“que?”	106	VE, G	C	N, C	[ε on ε on pĩtiŋω], [a zoliãna féis iso aki ‘o] + mostrou um lápis que estava quebrado.

107	G	C	J	Continuou a pintar.	10 7	VE	A	PI	“quem fez?”
					10 8	VE, G	C	N, J	[a zoliãna] + continuou pintando a folha.
					10 9	VE	A	C	“olha mas a J. hein”.
					11 0	VO, G	C	EX	Vocalizou som indicando reprovação + gesto negativo com a cabeça.
					11 1	VE	A	C	“não tem juízo né N.”
					11 2	G, VE	C	PR, J, C	Fez gesto negativo com a cabeça enquanto continuava pintando + [a zoliãna] – verbalizou mais alguma palavra que não foi possível identificar na análise da fita.
					11 3	VE	A	PI	“hã?”
					11 4	VE	C	N	[Zoliãna].
					11 5	VE	A	PI	“o que tem ela?”
					11 6	G	C	J	Criança ignorou pergunta da pesquisadora e continuou pintando a folha.
					11 7	VE, G	A	C	“só sobrou esse e o marrom, o resto quebraram tudo viu N.” + mostrou os lápis
					11 8	VE, G	C	C, J	[ε ω fãbω teimozω] + continuou pintando a folha.
					11 9	VE	A	C	“é o F. né”.
					12 0	VE	C	EX	[e ‘fabω].
					12 1	VE	A	C	“é o F. né”.
					12 2	VE, G	C	C, J	[ω fãbω teimozω] – verbalizou mais alguma palavra que não foi possível identificar na análise da fita + continuou pintando a folha.
					12 3	VE	A	PI	“hã?”
					12 4	VE	C	C	[ω fãbω].
					12 5	VE	A	PI	“o que tem o F.?”
					12 6	VE	C	C	[temozω né, temozω].
					12 7	VE	A	C	“muito teimoso né”.

					12 8	VE, G	C	C, J	[temozø....] – verbalizou mais alguma palavra que não foi possível identificar na análise da fita + continuou pintando a folha.
					12 9	VE	A	PI	“você não quebra o lápis né?”
					13 0	VO, G	C	C	Vocalização indicando negação + gesto negativo com a cabeça.
					13 1	VE	A	EX	“parabéns!”
					13 2	VE, G	C	C	[ø fábo nø fais iso aki 'o] + recomeçou a pintar a folha.
					13 3	VE	A	EX	“é?!”
					13 4	VE, G	C	C, J	Criança verbalizou algum comentário sobre o colega mas não foi possível identificar por meio da análise da fita + continuou pintando folha.
					13 5	G	A	EX	Pesquisadora sorriu.
					13 6	G	C	EX	Criança sorriu.
					13 7	VE	A	PI	“a mãe do F. vai bater nele?”
					13 8	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
					13 9	VE	A	EX, PI	“vixi! Será?”
					14 0	VE, G	C	NF, C	[viçi se 'ra?], [e 'fábo teimozø ne?].
					14 1	VE	A	PI	“você vai mandar um bilhete para a mãe dele?”
					14 2	G	C	C	Fez gesto positivo com a cabeça.
					14 3	VE	A	PI	“quando ele faz arte na classe a professora manda bilhete?”
					14 4	VE, G	C	C, J	[ε] + continuou pintando a folha.
					14 5	VE	A	PI	“ e a professora já mandou bilhete para a sua mãe?”
					14 6	VO, G	C	C	Vocalizou som indicando negação + fez gesto negativo com a cabeça.
					14 7	VE	A	EX, PI	“não?! Porque?”
					14 8	VE, G	C	C	[pøke nom] + rapidamente levantou a folha e mostrou o que havia desenhado para a pesquisadora.

					14 9	VE	A	EX, PI	“olha que bonito! Porque a professora não mandou bilhete para a sua mãe?”
					15 0	VE, G	C	C	[pøke nom, pøke nom] + levou a mão na testa como se não soubesse o que dizer.
					15 1	VE	A	PI	“você que cortou o cabelo também?”
					15 2	VE, G	C	C, J, EX	[koRtei] + continuou pintando a folha + sorriu.
					15 3	VE	A	PI	“aonde você achou a tesoura?”
					15 4	VE, G	C	PI, J	[ã?] + continuou pintando a folha.
					15 5	VE	A	PI	“aonde você achou a tesoura para cortar o cabelo?”
					15 6	G	C	E	Criança ignorou pergunta da pesquisadora e mostrou o que tinha desenhado.
					15 7	VE	A	EX	“que lindo!”
					15 8	VE, G	C	C, J	[a papai] + continuou pintando a folha.
					15 9	VE	A	PI	“foi do papai? E a sombrelha com o que você cortou?”
					16 0	VE, G	C	NA, J	[pøke foi to´ma baŋw].
					16 1	VE	A	PI	“mas você foi tomar banho e daí?”
					16 2	VE, G	C	C, J	Criança verbalizou algum comentário sobre o colega mas não foi possível identificar por meio da análise da fita + continuou pintando folha.
					16 3	VE	A	PI	“não doeu?”
					16 4	VE, G	C	C	[’ola keĩ fêis isw ’o] + mostrou o lápis quebrado.
					16 5	VE	A	C	“é”.
					16 6	VE	C	C	[foi a çoliãna].

ANEXO N - Desempenho da participante R. na Avaliação da Pragmática – Pré Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	PI	“Nós vamos brincar de uma coisa legal, o que você acha, lgal?”
2	G	C	PR, EX	Criança fez sinal negativo com a cabeça, mas sorri o tempo todo.
3	VE	A	EX, PI	“Não!? Você não quer brincar?”
4	G	C	PR, EX	Criança fez sinal negativo com a cabeça, mas sorri o tempo todo.
5	VE	A	PI	“Ah então você quer escrever?”
6	G	C	EX	Quando a criança viu a pesquisadora trazendo lápis para desenhar ela demonstrou felicidade.
7	VE	A	PI	“Você gosta de desenhar?”
8	G	C	PR	Criança fez sinal negativo com a cabeça.
9	VE	A	PI	“Ué, o que você gosta de fazer, nada?”
10	G, VO	C	C, E	Criança fez gesto com as mãos indicando não saber + emitiu uma vocalização para chamar a atenção.
11	VE	A	C, PI	“Alguma coisa você deve gostar de fazer. Você quer desenhar?”
12	G	C	C	Fez menção de pegar a folha, mas recuou.
13	G	A	C	Pesquisadora entregou a folha para a criança.
14	G	C	J	A criança pegou a caixa de lápis e bateu contra a mesa para que o lápis saísse.
15	VE	A	PI	“Como abre essa caixa?”
16	G	C	J, EX	Criança conseguiu retirar o lápis e começou a pintar a folha + sorriu para a pesquisadora.
17	VE	A	EX, C	“Ah a R. está desenhando! Vou pegar uns outros jogos aqui ta”.
18	G	C	C, J	Criança apontou o jogo que a pesquisadora estava segurando na mão, em seguida voltou a pintar.
19	VE	A	EX, PI	“R., você quebrou o meu lápis! Foi você quem quebrou?”
20	G	C	EX	Criança ficou olhando para a pesquisadora e ergueu as sombrancelhas,
21	VE, G	A	C, PI	“Olha aqui o que você fez como meu lápis. Foi você quem quebrou?”
22	G	C	RO	Criança apenas olhou para a pesquisadora.
23	VE, G	A	C, PI, J	“Acho que já estava quebrado né. Estava quebrado?” + pesquisadora mexeu no estojo e retirou uma borracha.
24	G	C	EX	Criança fez expressão de admiração.
25	VE, G	A	C, J	Pesquisadora fez comentário e continuou apagando a folha.
26	VE	A	PI	“O que você está desenhando aí? Posso fazer um desenho pra você pintar depois?”
27	G	C	PR	Criança fez gesto negativo com a cabeça.
28	VE	A	EX, C	“Não quer que eu faça um desenho?! Já sei você vai fazer um desenho bem bonito”.
29	VE	A	C, PA	“Então você vai fazer um desenho bem bonito. Põe a folha perto de você”
30	G	C	PR	Criança fez gesto negativo com a cabeça.
31	VE, G	A	PI, C, PA	“Porque não? Se não como você vai desenhar? Põe a folha aqui” + colocou a folha na frente da criança.
32	G	C	RO	Criança parou de pintar e ficou olhando para a pesquisadora.
33	VE	A	PI, C	“Posso desenhar uma árvore? Posso ou não? Vou desenhar. Uma árvore cheia de frutas.
34	VE, G	A	PA	“Vamos pintar agora o desenho?” + entregou folha para a criança.
35	G	C	C	Criança pegou a folha e começou a pintar.
36	VE	A	PI	“Não vai pintar o galho de marro?”
37	G	C	RO, J	Criança olhou para a pesquisadora e voltou a pintar.
38	VE, G	A	C	“Aqui o galho da árvore” + pegou o lápis e pintou um pouco para a criança.
39	G	C	J	Criança pegou o lápis novamente e continuou pintando.
40	G	A	J	Pesquisadora começou a retirar as peças de um tabuleiro enquanto a criança

				estava pintando a folha + pesquisadora deixou cair uma peça.
41	G, VO, G	C	RO, EX, J	Criança parou o que estava fazendo , olhou e deu risada, depois voltou a pintar a folha.
42	G	C	J, RO, EX	Começou a guardar os lápis dentro da caixa e direcionava o olhar algumas vezes para a pesquisadora + sorriu
43	G	C	E	Começou a bater na caixa e olhar para a pesquisadora com o intuito de chamar sua atenção + começou a retirar os lápis da caixa e colocar sobre a mesa (pesquisadora continuava a brincar com jogo sozinha).
44	VE	A	PI	“Você quer brincar?”
45	G	C	RO	Olhou para a pesquisadora, mas não fez nenhum sinal com a cabeça e nem emitiu nenhum som.
46	VE, G	A	C, J	“Ah, então eu vou continuar brincando sozinha”.

ANEXO O - Desempenho da participante S. na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós-Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários	N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	C	“Vou pegar aquele outro pra gente brincar, tá?”	1	VE	A	C, PA	“S. senta mais perto pra gente brincar”.
2	VE	C	C	[‘ta]	2	VE	C	PR	[nãow].
3	VE	A	PI	“qual você quer brincar?”	3	VE	C	EP	Criança chorava muito + [tçia paya] + [mãmây].
4	VE, G	C	C	[‘ka], [estçji] e apontou para o brinquedo.	4	VE, G	A	C	Pesquisadora ofereceu peça do jogo de encaixe para a criança.
5	VE	A	PI	“este? Você sabe brincar com este?”	5	VE, G	C	EP	Criança continuou chorando, pegou peça do tabuleiro e virou de costas para a pesquisadora.
6	VO, G	C	C, J	[rum rum] e fez gesto positivo com a cabeça	6	VE	C	PR	[saí daki!].
7	VO	C	N	[aow aow]	7	VE, G	A	PS, PI	“vamos brincar? Você gosta deste aqui?” + mostrou o lápis de cor.
8	VE	A	PI	“cadê?”	8	G	C	J	Criança parou de chorar, pegou o lápis de cor e começou a pintar a folha.
9	VE, G	C	C	[aki]	9	VE	A	EX	“olha!! Que lindo”
10	VE	A	PI	“o que é isso?”	10	VE	C	PI	[ε da mãmây?].
11	VE	C	N	[aow aow]	11	VE	A	C, PC	“é. Agora eu vou lá chamar o D., tá bom?”
12	VE	A	N, PI	“o porco! Esse aqui é o?”	12	VE, G	C	PI, J	[dãniç?] + continuou pintando a folha.
13	VE	C	N	[pokow]	13	VE	A	C	“é, o D.”
14	VE	A	PR, N	“não! Esse é o au au. Faz assim ó: au au au”	14	G, VE	C	J, EP	Pintava a folha + choro + [boba, eow vo iboyá].
15	VO	A	PE, PA	“to, como ele faz S.?” e entregou encaixe para a criança.	15	VE, G	A	EX, PI	“olha que lindo! S., o que faz com isso aqui?” + mostrou um copo e uma garrafa.
16	VO, G	C	PE, JC	[aow aow aow] e fez gesto como se o cachorro quisesse morder a pesquisadora.	16	VE, G	C	PR	[nãow] + cruzou os braços se recusando a pegar os objetos.
17	G,	A	EX,	“ai que medo! Como ele faz?”	17	VE, +	A	C	“deixa eu pegar um

7	VE		PA	Faz em mim aqui”	7	entregou papel para a criança.			papel para limpar o seu nariz”.
18	G	C	JC	[Aω aω] e fez gesto como se o cachorro quisesse morder a pesquisadora.	18	G	C	RO	Criança pegou o papel e limpou seu nariz.
19	VE	A	PA	“ai que medo!” + apresentou braço para a criança continuar a brincadeira.	19	VE	A	PI	“aonde joga esse papel?”
20	VO	C	PE	[Aω aω] e fez gesto como se o cachorro quisesse morder a pesquisadora.	20	G, VE	C	RO, PI	A criança imediatamente jogou o papel no lixo + [dãniε].
21	VE	A	PA	apresentou braço para a criança continuar a brincadeira.	21	VE	A	C	“ah o D. já vem”.
22	VO	C	PE	[Aω aω] e fez gesto como se o cachorro quisesse morder a pesquisadora.	22	VE, G	A	PC	“deixa eu limpar o seu braço aqui ó” + limpou o braço da criança.
23	VE, G	A	EX	“que cachorro bravo!”	23	VE	C	PR	[vai iboya].
24	VO, G	C	JC		24	VE	A	EX	“nossa!! Mas que desenho mais bonito”.
25	VE	A	C	“ah eu tenho um desse lá na minha casa” e mostrou figura do gato.	25	G, VE	C	J, PI	Pintava o desenho + [i dãniε?]
26	VO, G	C	C	[ε]	26	VE	A	C, EX, PI	“deixa eu ver outra coisa que eu trouxe aqui pra brincar. Olha! Como faz com esse aqui?”
27	VE	A	C	“é”	27	G	C	RO	Criança apontou a escova e pasta de dente.
28	VE	C	C		28	VE	A	PI	“como que faz? To”
29	VE	A	PI	“você sabe o que é isso? Você sabe me falar como chama esse aqui?”	29	G, VE, G	C	RO, PI	Criança pegou os dois objetos + [kadê dãniε?] + tentou devolver os objetos à pesquisadora.
30	VE	C	NF	[ki] e continuo batendo objeto na mão.	30	VE	A	PI	“como que faz com esses dois ai S.?”
31	VE, G	A	PI	“você sabe me falar como chama esse aqui?”	31	G, VE	A	J, RO	Criança voltou a pintar com o lápis a folha e ficou segurando na outra mão a escova e a pasta + estendeu a mão e entregou a pasta + [’to].
32	VO	C	N	[aω aω]	32	VE	A	PI	“como faz com esses dois?”
33	VE	A	PR, PI	“não esse não é o au au. Como chama esse?”	33	G	C	RO	Criança entregou também a escova de dente + em seguida

									pegou os dois objetos novamente.
3 4	VE	C	NF	[aki 'o]	3 4	VE	A	PI	“como faz com esses dois?”
3 5	VE, G	C	C		3 5	VE, G	C	PI	[tçia ε seo?] + apontou para algo que a pesquisadora estava usando.
3 6	VE, VO	A	N, PE	“esse é o miau. Miau miau”.	3 6	VE	A	C	“é meu”.
3 7	VO	C	PE	[miao]	3 7	VE	C	C	[nø ε, ε da tatçi].
3 8	VE	A	EX, PA	“olha que gatinho mais bonitinho, dá comida pra ele”.	3 8	VE	A	PI	“que?”.
3 9	VE	C	PR	[nao]	3 9	VE	C	C	[nø ε, ε da tatçi].
4 0	VE, G	C	AR, C		4 0	VE, G	C	PI	[ε seo?] + pegou a caixa de lápis de cor.
4 1	VO, VE	A	PE, PA	“miau miau. Dá comidinha pra ele”	4 1	VE	A	C, PI	“é, você gostou?”
4 2	VE	C	NF	[aki 'o]	4 2	VE	C	C, PI	[eo nã, i dãnïε?].
4 3	VE	A	PI	“e pro cachorrinho você não vai dar papá?”	4 3	VE, G	A	PI	“Ó S., como faz com esse aqui?” + mostrou um prato e uma colher.
4 4	G	C	J	Continuou atividade com o gato e derrubou um dos animais representados no bloco de madeira	4 4	G	C	PE	Criança começou a fazer de conta que pegava comida no prato usando a colher.
4 5	VO, G	A	EX	“ah!” e levou mão à boca expressando admiração	4 5	VE, G	A	PI	“o que é isso aqui?”
4 6	G, VE	C	EX, NF	Sorriu + [aki 'o]	4 6	VE	C	N	['pa 'pa].
4 7	VE	A	C	“que cachorro bravo, derrubou o gatinho. Ele vai chorar” + som de choro	4 7	VE	A	N	“colher”.
4 8	VE, G	C	NF, RE	[aki 'o] + expressão de espanto quando ouviu Pesquisadora imitar gato chorando.	4 8	VE	C	EP	[mamai] + voz de choro.
4 9	VE	A	PI	“vai guardar?”	4 9	VE, G	A	C, PA	“olha, vamos ver se você consegue mexer a cabeça assim?” + fez o gesto.
5 0	VO	C	NF	['da]	5 0	VE, G	C	EP, J	[mamai] + continuou pintando a folha.
5 1	VE	A	PA	“vamos tirar todos eles?” (referindo-se ao encaixes que estavam no tabuleiro)	5 1	VE, G	A	PA	“S., faz assim ó com a cabeça” + gesto.
5 2	VE	C	C	[vãmø]	5 2	VE	C	PR	[a 'para oh, mamai] + verbalizou outras palavras mas que foram incompreensíveis na análise da fita.

53	VE	A	PI	“você me ajuda?”	53	VE, G	A	PA	“S., faz assim ó com a cabeça” + gesto.
54	VE, G	C	C, JC	[judø] + começou a “colocar” as peças ao invés de retirá-las.	54	G	C	PR	Fez gesto negativo com a cabeça indicando que não faria o que pesquisadora tinha solicitado.
55	VE, G	A	PR	“não, vamos tirar!” + gesto impedindo que criança colocasse a peça	55	VE, VO	A	PI, PE	“e você sabe fazer assim, imitar o gatinho?” + onomatopéia do gato.
56	VE	A	PA	“vamos tirar todos eles. Me ajuda S.”	56	VE, G	C	C	[nãø] + gesto negativo com a cabeça.
57	G	C	C	Fez sinal positivo com a cabeça	57	VE, G	C	C	[’va ãboya dãnie ’va ãboya] + continuou pintando a folha.
58	VE	A	EX	“isso muito bem! Me ajuda S.”	58	VE	C	PI	[kadê dãnie?].
59	VE, G	C	C, JC	[azødø] + continuou a colocar as peças.	59	VE	A	PI, EX, PC	“o D.? Olha! Eu achei um lápis aqui. Posso pegar um papel para limpar o nariz?”
60	VE	A	PI	“o que é isso?”	60	VE	C	C	[’podçi].
61	VO	C	N	[aø aø]	61	VE	A	C	“nossa, quase que eu caio”.
62	VE	A	EX, PI	“Ah? Au au, isso aqui?”	62	VE	C	PI	[køa?].
63	VE	C	C	[ε]	63	VE	A	C	“quase!”
64	VE	A	PR, C	“ah, não é não. Olha aqui” + sem querer derrubou peça.	64	G, VE	C	PO	[eø] + estendeu a mão solicitando o papel à pesquisadora para que limpasse o nariz.
65	VE, G	C	RE	[ah] + sorriu e se esquivou.	65	VE	A	C, PC	“ah você?! Limpa assim ó...posso ajudar?”
66	VE	A	PI	“e o porco, você não vai tirar o porco?”	66	VE, G	C	PR	[nãø] + gesto negativo com a cabeça.
67	VO, G	C	RE	[høm] + gesto de retirar peça solicitada pela pesquisadora.	67	VE	C	C	Criança verbalizou uma frase mas não foi possível compreender na análise da fita.
68	VE	A	PI	“falta tirar mais algum?”	68	VE, G	A	C	“olja só” + pesquisadora apresentou o jogo de encaixe.
69	VE, G	A	PA	“tem mais um que ta faltando. Aqui ó. O pato, tira esse pato” + gesto apontando peça.	69	VE, G	C	EP, J	[papai ke papai] + começou a chorar +[sai, nõm ke çata, totõta, nõm ke] + começou a encaixar

									as peças no tabuleiro.
70	VE, G	C	PI, JC	[ti'a] + gesto de tentar retirar a peça do tabuleiro.	70	VE, G	A	C, PA	“a lá, tem mais peça, pega pra mim” +apontou local onde estavam as peças.
71	VO, VE	C	C	Produziu som de descontentamento + [a pota]	71	VE, G	A	PI	“posso por aqui ó?” + mostrou o local.
72	VE	A	PI	“ué, mas você não consegue tirar o pato?!”	72	VE, G	C	RO	['podçi aki ó] + indicou o local.
73	VE	C	NF	['pa], ['pa 'pa]					
74	VE	A	PA	“tira S. o pato, rápido”					
75	G, VE	C	XP, AR	Tentou retirar a peça do pato de várias formas, mas não teve sucesso + [ti'a] + olhou para pesquisadora.					
76	VE	A	PA	“tira tira!”					
77	VE	A	PI	“o que você quer que eu faça?”					
79	VE	C	PA	[ti'a]					
80	VE	A	C	“ah, deixa eu ver se eu consigo”					
81	G, VE	A	XP, EX, C	Gesto tentando retirar a peça + “ah!” (expressão de admiração + “quase!”					
82	VE, G	C	C, XP	[ti'a, 'va] + gesto tentado retirar peça do tabuleiro.					
83	VE	C	C	[ti á] e desistiu de retirar a peça					
84	VE	A	C, PA	“vamos ver se eu consigo. AI S. não consigo, me ajuda!”					
85	G, VE	C	JC, PR	Gesto tentando retirar peça + [tie], desistiu + [kabo]					
86	VE	A	PA	“tira ele”					
87	VE	C	PA	[ti 'a]					
88	VE	A	PA	“tira você”					
89	VE	C	PR	[nao]					
90	VE	A	PI	“porque você não quer tirar?”					
91	VE	C	NF	[hum]					
92	VE	A	PI	“porque você não quer tirar o pato?”					
93	VE	C	NF	[patø]					
94	VE	A	PC, C	“posso tentar?”					
95	VE, G	C	C	[p'odçi] + gesto positivo com a cabeça.					
96	VE	A	EX, C, PA	“ah! Consegui S. To” + gesto tentado entregar peça					

97	VE, G	C	PR	[naʊ] + gesto negativo com a cabeça.					
98	VE	A	PI	“você não quer? Porque?”					
99	VE, G	C	PA	[aki 'o] + gesto indicando um local no tabuleiro.					
100	VE	A	PA, PI	“toma, segura essa pato aqui. Como é que o patinho faz?”					
101	VO, G	C	PE	[aʊ aʊ aʊ] + gesto aproximando a peça da boca.					
102	VE	A	C	“mas que pato é esse que faz au au au?”					
103	VE	C	NF	[aki 'o]					
104	VE, VO	A	C, PE	“não, o pato faz assim ó...” + onomatopéia.					
105	VO	C	PE	[kœ kœ kœ]					
106	VE	A	C, PI	“é, quem faz au au au é o cachorro. Cadê o cachorro?”					
107	VE, G	C	C	[aki 'o]+ gesto de pegar a peça do cachorro e tentar encaixá-la no tabuleiro.					
108	VE, G	A	PO	“dá na minha mão” + estendeu a mão solicitando a peça.					
109	VE, G	C	PS	['to] + entregou peça para pesquisadora e cruzou os braços.					
110	VE, VO	A	PI, PE	“esse é o cachorro?” + onomatopéia.					
111	VE, G	C	C, EX	[ɛ] + mais vocalização expressando admiração + sorriso.					
112	VE	A	PA	“Dá comida pro cachorro que ele tá com fome”					
113	VE, G	C	PI, J	[kɛ mo 'mo?] + gesto como se desse comida ao animal.					
114	VE	C	PR	[kabo], ['ga 'da]					
115	VE	C	NF	[a tai 'na]					
116	VE	A	PI	“Tainá? o que tem a Tainá?”					
117	VE	C	NF	[a tai 'na]					
118	VE	A	PI	“Você vem no mesmo					

1 8				ônibus da Tainá?"					
1 1 9	VE, G	C	NF, J	[tai'na] + continuou atividade com a peça tentado colocá-la no tabuleiro.					
1 2 0	VO, VE	C	PE	[ao ao Tai'na]					
1 2 1	VO, VE	A	PE, N	"muu, essa é a vaca"					
1 2 2	G, VO	C	JC, PE	Tentou assustar pesquisadora dirigindo peça em sua direção + [mø]					
1 2 3	VE	A	EX	"ai que medo!"					
1 2 4	G, VO	C	JC, PE	Tentou assustar pesquisadora dirigindo peça em sua direção + [mø]					
1 2 5	G, VO	A	JC, PE	Pesquisadora se esquivou + "ai que medo!"					
1 2 6	G, VO	C	EX, PE	Sorriu + [mø]					
1 2 7	G, VO, VE	A	JC, PE, EX, PI	"au au au" + gesto do cachorro se aproximando da criança + expressão de surpresa + "caiu?"					
1 2 8	VE	C	NF	[aki'o]					
1 2 9	VE	A	PI	"quem fez essa trança em você?"					
1 3 0	VE, G	C	C	[tai'na] + gesto levando a mão à cabeça.					
1 3 1	VE	A	PR, PI	"não foi a Tainá. Quem fez?"					
1 3 2	VE	C	NF	[tai'na]					
1 3 3	VE	A	PI	"foi a mamãe?"					
1 3 4	VE, G	C	NF	[mamai] + olhou para cima e colocou mão na trança.					

ANEXO P - Desempenho da participante L. na Avaliação da Pragmática – Pré Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)				
N	Meio (VE – VO – G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	PI	“posso pegar o joguinho pra gente brincar?”
2	VE	C	C	[‘podçi].
3	VE	A	C	“ah então ta bom”.
4	VE	A	PA	“sente aí no chão pra gente poder brincar”.
5	VE	C	NF	[sêta ‘pa gentçi bin ‘ka].
6	VE	A	PA	“então senta lá no chão pra gente poder brincar”.
7	VE	C	PI	[kê?]
8	VE	A	PA	“senta lá no chão”.
9	G, VE	A	E, C, EX	“Aqui ó pra poder aparecer na tv” + gesto de apontar o lugar no chão + “Isso, muito bem!”
10	G	C	PE	Começou a mandar beijo para seu reflexo no espelho.
11	G	A	PE	Pesquisadora imitou sua ação.
12	G, VO	C	PE, EX	Mandou beijo novamente + começou a dar risada.
13	VE	A	PI	“pra quem você ta mandando beijo? Pra L.?”
14	VE, G	A	RO	“olha aqui L. quer ver que bonitinho ele faz” + executou ação com o objeto.
15	VE, G	C	NF, PO	[vô pœla] + gesto querendo pegar o objeto.
16	VE, G	A	PR	“não! Espera” + retirou a mão da criança.
17	VE	A	EX, PI	“você viu!! Você viu o que o sapinho fez?”
18	VE	C	EX	[o lokœ].
19	VE	A	EX, J	Pesquisadora repetiu verbalização da criança + ação com o brinquedo.
20	VE	C	EX	[o lokœ].
21	VE	A	PA	“faz você agora”.
22	G	C	J	Criança tentou executar ação anteriormente realizada pela pesquisadora, mas teve dificuldade.
23	VE, G	A	C	Pesquisadora instruiu verbalmente e por meio de gesto como a criança deveria fazer.
24	G	C	PR	Criança se esquivou, retirando sua mão do alcance da pesquisadora.
25	VE	A	PC	“dá aqui sua mão, deixa eu te ajudar”.
26	VE	C	PA	[vai vai você agoa].
27	VE	A	PI	“ah, agora sou eu?”
28	G, VE	A	J, EX	Executou ação + [opa].
29	VE	C	C	[opa].
30	VE	A	EX	“opa!”
31	VE, G	C	C, J	[a ‘la] +chacoalhou o objeto que tinha em mãos.
32	VE	A	EX	“vixe!”
33	VE	C	C	[‘ta kaindœ].
34	VE, G	A	PI	“cadê a tala da sua mão?”
35	G	C	J	Criança continuou a brincar com o objeto, ignorando pergunta da pesquisadora.
36	VE, G	C	PS	[vai faiz assim] + e entregou objeto para a pesquisadora.
37	VE, G	A	PA	“vai, então pega com essa” + mostrou com qual mão a criança deveria pegar o objeto.
38	VE	C	C	Criança emitiu uma frase, mas não foi possível identificar o que foi dito.
39	VE	A	PI	“hãm?”
40	VE, G	C	PA	[vai pœi aki] + bateu a mão no chão indicando onde deveria colocar o objeto.
41	VE, G	A	PA	“pega com essa então, pega o sapinho” + indicou qual mão a criança deveria pegar

				o objeto.
42	VE	C	C	[o biçõ] + criança “babou”.
43	VE, G	A	EX, PI	“vixi! O que aconteceu? Você está babando?”
44	G, VO	C	C, EX	Criança limpou a boca com a camiseta e se levantou para se olhar no espelho + deu risada.
45	VE	A	PA	“põe a outra mão no espelho”.
46	G	C	C	Começou a bater a mão no espelho, em seguida se sentou.
47	VE, G	A	PI	“você quer brincar com esse joguinho?” + bateu a mão na caixa do jogo.
48	VE	C	NF	[kɛ kɛ bin'ka kɔm esi joguĩõ? Vãmõ binka kɔ joguĩõ].
49	VE, G	A	PI	“com esse?” + apontou a caixa do jogo.
50	VE, G	C	C	[ɛ kɔ esi] + pegou a caixa da mão da pesquisadora.
51	VE	A	PI	“você sabe jogar?”
52	VE, G	C	EX	[i...] + abriu a caixa
53	VE	A	PI	“o que?”
54	VE	C	C, EX	[’o] + sorriu.
55	VE	A	PI	“você sabe jogar?”
56	VE, G	C	RO, C	[’to] + emissão de palavra não identificada + gesto de entregar a figura para a pesquisadora.
57	VE	A	PI	“com esse?”
58	VE, G	C	N, JC, EX	[õm, dois, teis, sinkõ, tøkõ] + jogava cada uma das figuras do jogo no chão + sorriu para a pesquisadora.
59	VE	A	PI	“mas como é que brinca, você sabe L.?”
60	VE, G, VO	C	N, EX	[tøkõ] + jogou figura no chão + deu risada.
61	VE	A	PI	“você sabe como é que brinca com essa daqui?”
62	VE, G, VO	C	N, EX	[tøkõ] + jogou figura no chão + deu risada.
63	VE	A	C	“se você fizer assim ele vai rasgar e daí não tem mais como brincar”.
64	VE, G	C	NF	[nõn teim binka nõõ] + continuou retirando as figuras de dentro da caixa e jogando no chão.
65	VE	A	C	“se rasgar depois acabou”.
66	VE, G	C	NF, J	[kabo] + continuou retirando as figuras de dentro da caixa.
67	VE	A	C	“acabou”.
68	VE, G, VO	C	C, JC, EX	[tøkõ] + jogou figura no chão + deu risada.
69	VE	A	C	“se jogar, não tem como brincar mais porque ele vai rasgar”.
70	VE, G	C	E, PI	[’o ki isõ] + mostrou a figura para a pesquisadora.
71	VE, G	A	PO, N	“deixa eu ver” + gesto pedindo figura + “é uma lancheira”.
72	VE, G	C	C, J	[ɛ õma lâçera?] + continuou retirando as figuras da caixa.
73	VE	A	N	“lancheira”.
74	VE, G, VO	C	C, JC, EX	[tøkõ] + jogou figura no chão + deu risada.
75	VE, G, VO	C	C, JC, EX	[tøkõ] + jogou figura no chão + deu risada.
76	VE	A	PI	“o que é isso, truço?”
77	VO, G, VE	C	EX, JC, NF	Criança começou a dar gargalhadas após a pergunta da pesquisadora + jogava as figuras no chão + [õ ki ɛ? tøkõ].
78	G, VO	C	XP, RO	Bateu as figuras contra o chão + deu risada + olhou para a pesquisadora.
79	VE, G	A	PI,	“e aí, vamos brincar agora com esse, porque você só está tirando da caixa, agora a

			C	gente vai brincar”.
80	VE	C	PS	[vamø 'la bin 'ka?].
81	VE	A	PI	“vamos lá? Posso começar?”
82	VE	C	C	[vãmø].
83	VE	A	C, PA, PI	“então vamos. Vamos ver o que tem desenhado aqui e daí a gente procura aqui nessas fichas” + gesto mostrando aonde deveria procurar + “o que é isso aqui L.?”
84	VE, G	C	JC, EX	[tøkø] + jogou figura contra o chão + deu risada.
85	VE	A	PR, C	“não! Oh tem que jogar direito como é o jogo”.
86	VE	A	PI	“O que é isso aqui?”
87	VE	C	N	Verbalizou algo ininteligível.
88	VE	A	PI	“Que?”
89	VE	C	N	Verbalizou algo ininteligível.
90	VE	A	N	“É a bola”
91	VE, G	C	NF, J	[a 'bola] + continuou mexendo nas figuras
92	VE	A	PA	“Vamos procurar a bola?”
93	VE, G	C	C, J	[vãmø] + continuou mexendo nas figuras.
94	VE	A	C	“Então vamos”.
95	VE	A	PI, PA	“Aonde será que está a bola? Me ajuda a procurar”.
96	VE, G	C	NF, J	[mi azøda a pokøya a bola 'pa mĩ] + continuou mexendo nas figuras.
97	VE, G	A	E	“Aqui ó” + mostrou a figura da bola.
98	VE, VO	C	C, EX	[aðø] + começou a dar risada.
99	VE	A	N	“a bola”.
100	VE	C	NF	[a 'bola].
101	VE	A	PI	“Cadê a bola?”
102	VE, G, VO	C	C, EX	[tøkø] + começou a dar risada.
103	G, VE	A	C, PA	“Vamos procurar a bola, põe em cima da bola” + gesto mostrando aonde criança deveria colocar a figura
104	VE, G, VO	C	C, EX	[tøkø] + começou a dar risada.
105	VE	A	EX, C, PI	“Ih a L. não entendeu a brincadeira. Você não entendeu como é que brinca com esse?”
106	VE, G	C	C, EX	[tøkø] + começou a dar risada.
107	VE	C	PS	[kø bĩka].
108	VE, G	A	C	“Então, mas para brincar com esse daqui tem que colocar aqui em cima, assim: bola e bola” + gesto indicando como deveria ser feito. Daí você coloca aqui”.
109	VE	C	NF	[da 'i vøse 'koloka aki].
110	VE, G	A	C, RO	“olha aqui, aí você tem que colocar a figura assim”.
111	G, VO	C	J, EX	Criança ignorou a pesquisadora e começou a colocar a figura no espelho + começou a dar risada.
112	VE	A	PI	“você não quer mais brincar com esse?”
113	VE, G	C	NF, J	[nøm kø mais bĩka?] + continuou a pegar as figuras e segurar em sua mão.
114	VE	A	PI	“E a outra mão? Você não vai usar?”
115	G	C	C	Criança fez gesto negativo com a cabeça.
116	VE	A	C	“Mas tem que usar”.
117	VE, G	C	C, PR	Criança verbalizou uma frase mas não identificável na análise + começou a se levantar.
118	VE, G	A	C, PA	“fica aqui, vamos jogar outro jogo. Senta aqui L.” + segurou a criança pelo braço.

119	VE	A	PI	“Nossa, o que tem desenhado no seu tênis? Quem é?”
120	VE	C	N	[sapato].
121	VE	A	PI	“É a Hello Kitty?”
122	VE, G	C	C	[‘o ‘to] + entregou uma figura para a pesquisadora.
123	VE	A	PI, N	“O que é isso? É o rádio”.
124	VE	C	NF	[‘radçio].
125	VE	A	PI	“Você sabe cantar uma música?”
126	VE, G	C	C	[‘o] + entregou uma figura para a pesquisadora.
127	VE	A	PI	“Você sabe cantar uma música?”
128	G	C	N	Fez gesto positivo com a cabeça.
129	VE	A	PA	“Então canta uma música pra mim”.
130	G	C	PR	Criança começou a se levantar.
131	VE, G	A	PR, C, PA	“Não! Mas sentada ó, senão não aparece na televisão. Canta uma música pra mim” + segurou a criança pelo braço.
132	VE	C	C	[eω vo kãta].
133	VE	A	PI	“Que música você sabe cantar?”
134	G	C	J	Criança começou a bater no espelho.
135	VE, G	A	PR, C	“Olha, assim não porque quebra o espelho”.
136	VE	C	PI	[ispeλo?].
137	VE	A	C	“É, o espelho”.
138	G, VO	C	J, PE, EX	Continuou batendo no espelho + jogou um beijo para seu reflexo + começou a dar risada
139	VE	A	C, PI	“Se quebrar faz machucado na mão. Pra quem você está mandando beijo?”
140	G, VO	C	J, PE, EX	Continuou batendo no espelho + jogou um beijo para seu reflexo + começou a dar risada
141	VE	A	PI	“É pra mim?”

ANEXO Q - Desempenho da participante D. na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós -Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários	N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VE	A	C		1	VE	A	C, PI	“Agora nós vamos brincar de outra coisa. Você gosta de brincar do que?”
2	G	C	XP	Criança começou a mexer no “jogo” de encaixe.	2	VE, G	C	C	[dçi kaRiŋø] + pegou o carro a e começou a empurrá-lo sobre a mesa.
3	VE	A	PI	Fono: “com qual nós vamos brincar, D.?”	3	VE	A	PI	“De carrinho? Então você quer brincar de carrinho?”
4	G	C	XP	Continuou brincando com uma peça do encaixe sem dar atenção à fono.	4	VE, G	C	C, J	[kæø] + permaneceu empurrando o carro sobre a mesa.
5	VE	A	PI	“Qual?” – fono insistiu.	5	VE	A	C, PI	“Só que primeiro eu precisava guardar esses outros brinquedos. Você me ajuda?”
6	VE	A	PA, PI	Fono: “escolhe um bem legal. Já escolheu?”	6	G	C	RO	Criança tentou entregar o carro para a pesquisadora.
7	VE, G	A	PA	Fono: “D., engole água da boca”.	7	VE	A	PR, C, PI, PA	“Não! O carro você quer brincar não é? Vamos guardar os outros brinquedos aqui dentro”.
8	G	C	XP	Criança não deu atenção; continuou explorando um objeto.	8	G	C	J	Criança começou a guardar os objetos dentro da sacola.
9	VE	A	PC	Fono: “vamos tirar as peças do jogo?”	9	VE	A	PI	“O que mais?”
10	VE, G	C	RO, JC	[vamø].	10	VE	C	NF	[ke mais?]
11	VE, G	A	PA	Fono: “tira esse (peça) aqui pra mim”.	11	VE, G	A	PR	“Não! O carro não, você não vai brincar com ele?” + segurou a mão da criança impedindo que ele colocasse o carro na sacola.
12	G	C	JC	Criança tentou retirar uma peça do tabuleiro.	12	G, VE	C	J, PI	Começou a empurrar o carro sobre a mesa + [ã?].
13	VE	A	EX	Fono: “ah! Você conseguiu tirar!”	13	VE	A	PI	“Você não vai brincar com ele?”
14	VE	C	PI	[øm?].	14	G, VO	C	J, PE	Continuou empurrando o carro + onomatopéia do barulho do carro.
15	VE	A	EX		15	VE	A	C	“Sem gritar hein. Você ouviu?”
16	VE	C	NA, N	[C poRkiŋø]	16	VE, G	C	AR, J	Criança emitiu algumas palavras não identificadas na análise + Continuou empurrando o

									carro.
1 7	VE	A	C	Fono: “é, põe aí”.	1 7	VE	A	PI	“Que?”
1 8	VE, G	A	PI	Fono: “como chama esse aí?”	1 8	VE	C	N	[kaRo].
1 9	VE, G	C	N	[poRkiŋo] + apontou.	1 9	VE	A	PI	“Que?”
2 0	VE	A	C		2 0	VE, G	C	N, C	[kaRo aki 'o] + mostrou o carro.
2 1	VE	C	AR	[vo poR aí].	2 1	VE	A	C	“Olha só que carro bonito hein D. ”
2 2	VE	A	PI, PR	Fono: “hum, acho que essa peça não é aí”.	2 2	VE, G	C	C	[kaRo bõnito], [a luis] + apontou para a luz do carro.
2 3	VO, G	C	C, EX	Criança emitiu um som e fez sinal indicando que a peça não encaixava.	2 3	VE	A	PI	“A luz, tem luz esse carro?”
2 4	VE	A	C	Fono: “ah! Agora acertou”.	2 4	VE, G	C	C	[teĩ] + apontou para a luz do carro.
2 5	VE	A	PI	Fono: “que bicho é esse?”	2 5	VE	A	C	“Poxa vida, mas que cabana”.
2 6	VE	C	N	[patø].	2 6	VE, G	C	PI	[kiki teĩ ki?] + mostrou dentro do carro.
2 7	VE	A	PR	Fono: “não”.	2 7	VE	A	PI	“O que tem aí? Não sei o que tem”.
2 8	VE, G	C	C	Criança apontou para peça e disse: [oh!].	2 8	VO, G, VO	C	PE, J, EX	Onomatopéia do carro + ficou empurrando o carro sobre a mesa + começou a dar risada.
2 9	VE	A	PI	Fono: “que bicho é esse?”	2 9	VE	A	C	“Que medo do carro”.
3 0	VE, G	C	C	[biçø] + apontou a figura.	3 0	VO, G	C	J, EX	Criança começou a empurrar o carro em direção à pesquisadora + começou a dar risada.
3 1	VE, G	A	PA	Fono: “é aqui D.”	3 1	VE, G	A	EX, C	“Ai!! Que medo. Esse motorista doido”.
3 2	G	C	JC	Criança colocou a peça no lugar indicado pela fono.	3 2	VO, G	C	EX, J	Criança começou a empurrar o carro em direção à pesquisadora + começou a dar risada.
3 3	VE	A	PI, EX	Fono: “você quem quebrou?” + mostra peça quebrada.	3 3	VE	A	PI	“Você sabe a música assim: motorista, motorista...”
3 4	VE, G	C	RE	Criança apresentou ecolalia de algumas palavras produzidas pela fono; não respondeu a pergunta.	3 4	VE	C	C	[motorista motorista olo 'postçi].
3 5	VE	A	PI	Fono: “tem alguma coisa desenhada aqui?”	3 5	VE	A	C	“Olha o poste hein motorista, não vai trombar”.
3 6	VO	C	PI	[øm?].	3 6	VO	C	EX	Criança deu risada do que a pesquisadora disse.
3 7	VE	A	N	Fono: “quebrou! Alguém quebrou, foi você?”	3 7	G, VO	C	JC, EX	Criança empurrou o carro na direção da pesquisadora + deu risada.
3 8	VE	C	C	[foi].	3 8	VE	A	EX, C	“Ai!! Motorista, motorista, olha o poste,

									olha o poste”.
3 9	VE	A	EX, PI	Fono: “foi você?! Porque você quebrou?”	3 9	G, VO	C	JC, EX	Criança empurrou o carro na direção da pesquisadora + deu risada.
4 0	VO, G	C	NA	Criança mostrou objeto quebrado e emitiu sons.	4 0	VE	A	C	“Motorista olha o poste!”
4 1	VE	A	C	Fono comentou que iria desligar o ventilador pois estava ficando frio.	4 1	G, VO	C	JC, EX	Criança empurrou o carro na direção da pesquisadora + deu risada.
4 2	G, VO	C	RE	Criança continuou brincando com jogo de encaixe	4 2	VE	A	C	“Mas esse motorista está muito maluco”.
4 3	VE, G	A	PR	Fono: “está de ponta cabeça”.	4 3	VO	C	EX	Criança deu risada.
4 4	VE	C	EX	[eh!], exclamou quando conseguiu encaixar.	4 4	VE	A	PI	“Você não quer desenhar?”
4 5	VE	A	EX, C	Fono: “você está acertando tudo hein”.	4 5	G, VO	C	JC, EX	Criança empurrou o carro na direção da pesquisadora + deu risada.
4 6	VO	C	PI	[om?].	4 6	VE	A	EX, PI	“Ai, machucou! Você não quer desenhar?”
4 7	VE	A	PI	Fono: “cadê seu sapato?”	4 7	VE, G	C	C	[e kaRø] + bateu no carro.
4 8	VE	C	NA	[sala].	4 8	VE	A	PI	“Quem está dirigindo esse carro?”
4 9	VE	A	PI	Fono: “que?”	4 9	VE	C	C	[eø]
5 0	VE	C	NA	[na sala].	5 0	VE	A	C, PI	“Então, você tem que prestar atenção para não bater no carro de ninguém. Está bom?”
5 1	VE	A	EX, C	Fono: “ah! Ta na sala”.	5 1	VE, G, VO	C	C, J, PE	[‘ta boø] + batia o carro no seu próprio braço + onomatopéia do barulho do carro.
5 2	VE, G	C	EP	[tçao] e se levantou.	5 2	VE	A	PI	“Ai, dói não?”
5 3	VE, G	A	PR, PC	Fono: “não! Espera ai! Vamos terminar de montar”.	5 3	VE, G	C	C, J	[nãø] + continuou batendo o carro contra seu próprio braço.
5 4	VE, G	C	PI, XP	[montaR aki?] + mexendo no objeto.	5 4	VE	A	PI	“Você foi na piscina hohe?”
5 5	VE	A	C	Fono: “tem esse jogo aqui que ainda não brincamos”.	5 5	VE, G	C	C	[o foi] + gesto afirmativo com a cabeça.
5 6	VE	A	PR, PA	Fono: “acho que não é ai. Tenta esse”.	5 6	VE	A	PI	“Você foi?”
5 7	VE, G	C	PI	[nøm E aki?].	5 7	VE, G	C	C	[ε]+ gesto afirmativo com a cabeça + [de ‘lisia ‘la]
5 8	VE	A	C	Fono: “ah não está encaixando, não deve ser ai né”.	5 8	VE	A	PI	“Delícia?”
5 9	VE	C	C	[E].	5 9	G	C	C	Fez gesto afirmativo com a cabeça.
6 0	VE, G	A	PA	Fono: “vamos por esse aqui?”	6 0	VE	A	C, PI	“Ah, gostoso. Estava fria a água?”
6 6	VE, G	C	PI,	[esse aki].	6 6	G, VE	C	C	[nãø tava kêtçi] + gesto

1			AR		1				negativo com a cabeça.
6 2	VE, G	A	C, PI	Fono: “aqui ó tartaruga. Ih não está entrando?”	6 2	VE	A	PI	“Estava quente? Mas muito quente?”
6 3	VE	C	PI, XP	[om?].	6 3	G, VE	C	C	Gesto afirmativo com a cabeça + [moyto].
6 4	VE	A	PI	Fono: “não entra?”	6 4	VE	A	PI	“Muito quente de queimar a perna e a barriga?”
6 5	VE, G	C	C, XP	[nom entra].	6 5	VO	C	EX	Começou a dar risada.
6 6	VE	A	EX, PI	Fono: “nossa e agora?”	6 6	VE	A	C	“Não né”.
6 7	VO, G	C	AR		6 7	VE, G	C	C, J	[não] + continuou empurrando o carro sobre a mesa.
6 8	VE	A	PA	Fono: “tenta até conseguir”.	6 8	VE	A	PI	“E quem mais estava na piscina com você?”
6 9	VE	A	EX	Fono: “muito bem!”	6 9	VE, G	C	N, J	[ela a sabina] + continuou empurrando o carro sobre a mesa.
7 0	VE, G	C	PC	[esi outra].	7 0	VE	A	N, PI	“A S. E quem mais?”
7 1	VE	A	PI	Fono: “qual que é esse?”	7 1	VE, G	C	N, J	[a sabina] + continuou empurrando o carro sobre a mesa.
7 2	VE, G	C	N, XP	[C ω].	7 2	VE	A	PI	“Quem mais além da S.?”
7 3	VE	A	C	Fono: “é a galinha”.	7 3	VO, G, VO	C	EX, J, PE	Deu risada + continuou empurrando o carro sobre a mesa + barulho de carro brecando.
7 4	VE, G	C	PI, XP	[om?].	7 4	VE	A	C	“Vixi, mas esse motorista está doido”.
7 5	VE	A	C	Fono: “é a galinha!”	7 5	VO	C	EX	Deu risada.
7 6	VE, G	C	PI, XP	[galiņa?].	7 6	VE	A	C	“Motorista, motorista...”
7 7	VE	A	C, PE	Fono: “sim, galinha có có có”.	7 7	G	C	JC	Empurrou o carro na direção da pesquisadora.
7 8	VE, G	C	PI, XP	[aki].	7 8	VE	A	EX	“Ai!”.
7 9	VE	A	PR	Fono: “não é ai D.”.	7 9	VO	C	EX	Deu risada.
8 0	G	C	XP		8 0	VE	A	C	“Olha o poste”.
8 1	VE	A	EX	Fono: “ai D.!”	8 1	VE, G	C	C, E	[kebo kaiņo aki oļa] + mostrou o carro.
8 2	VE	C	EX	[eh!].	8 2	VE	A	PI	“Quebrou?”
8 3	VE, G	C	N, AR, PI	[vaka], [boi].	8 3	G	C	C	Gesto negativo com a cabeça.
8 4	VE	A	PR, C	Fono: “não! Esse é o burrinho”.	8 4	VE	A	PI	“Não?”
8 5	VE, G	C	PI, XP	[bõriņo?].	8 5	G	C	J	Continuou empurrando o carro sobre a mesa.
8 6	VE	A	PI		8 6	VE	A	PA	“Vamos fazer um desenho?”
8 7	VE, G	C	C, XP, EX		8 7	G	C	EP	Criança começou a se levantar.

8 8	VE	A	EX	Fono: “eh! Muito bem!”	8 8	VE	A	PI	“Aonde você vai?”
8 9	VE	A	PA	Fono: “monta esse”.	8 9	VO	C	EX	Deu risada e voltou a sentar.
9 0	VE, G	C	XP, EX	[eh!].	9 0	VE	A	C, PI	“Eu vou fazer um desenho aqui e você terá que adivinhar ta bom?”
9 1	VE, G	A	EX, PA	Fono: “eh! Muito bem, bate aqui” + gesto.	9 1	VE	C	PI	[o ke?].
9 2	VE, G	C	JC		9 2	VE, G	A	C, J	“vamos ver, eu vou fazer um desenho e você tem que adivinhar o que é” + desenhando na folha.
9 3	VE, G	A	PI, RO	Fono: “agora eu vou pegar outro brinquedo, pode pegar?”	9 3	G	C	J	Voltou a empurrar o carro sobre a mesa.
9 4	VE, G	A	C	Fono: “esse aqui é muito legal!”	9 4	VE	A	PI	“O que é isso que eu desenhei aqui?”
9 5	VE	C	C, N	[esi].	9 5	VE, G	C	N	[dezejo] + apontou para o desenho na folha.
9 6	VE	A	C		9 6	VE	A	PI	“Então, mas o que foi que eu desenhei?”
9 7	G	A	PA	Fono estendeu a mão para a criança entregar a peça do jogo.	9 7	VE, G	C	N	[dezejo] + apontou para o desenho na folha.
9 8	VE, G	C	JC, PR	Criança entregou todas as peças + [tçaø].	9 8	VE	A	N	“É um sol”.
9 9	VE, G	A	EX, RO	Fono: “que tchau tchau, olha que bonitinho”.	9 9	VE	C	N	[’soø].
1 0 0	VE, G	C	PI	[øm?].	1 0 0	VE, G	A	PA	“Faz um desenho agora para eu adivinhar”+ entregou o lápis e a folha.
1 0 1	VE	A	PI		1 0 1	G, VE	C	J, PI	Desenhou durante alguns segundos + [ki ε].
1 0 2	G, VE	C	E	Criança mostrou o dente.	1 0 2	VE	A	PI, N	“O que é isso? É um carro”.
1 0 3	VE	A	C	Fono: “é o dente; mas limpa sua mão”.	1 0 3	VE, G	C	NF, J	[øm kaRø] + rabiscando a folha
1 0 4	G	C	EP	Criança levantou-se e dirigiu-se ao espelho.	1 0 4	VE	A	PI	“Acertei?”
1 0 5	VE	C	PI, E	Fono tentou atrair sua atenção.	1 0 5	VO, G	C	PE, C	Vocalizou som indicando “não” + gesto negativo com a cabeça.
1 0 6	G	C	JC	Criança voltou a atividade proposta pela fono.	1 0 6	VE	A	EX, PI	“Não!? Ah, o que é então?”
1 0 7	VE, G	C	C	[aki aki].	1 0 7	VE, G	C	C	[kai ki ’o] + mostrou uma parte do carro.
1 0 8	VE	A	PR, C, PI		1 0 8	VE	A	PR	“Não! Eu perguntei o que tem desenhado aí”.
1 0 9	G	C	EP	Criança começou a guardar o brinquedo.	1 0 9	VE	C	N	[kaiŋø].
1	VE	A	PI	Fono: “você quer outro	1	VE	A	C	“Carrinho, então eu

1 0				brinquedo?"	1 0				acertei?"
1 1 1	G, VO	C	RO, JC		1 1 1	VO	C	EX	Começou a dar risada.
1 1 2	VE	A	PA, PI	Fono explicou à criança como ela deveria arrumar os brinquedos. Depois perguntou: "o que foi?"	1 1 2	VE	A	PI	"Acertei?"
1 1 3	VE	C	PI	[om?].	1 1 3	VE	C	PI	[ã?]
1 1 4	VE	A	PI, PA	Fono: "o que foi que você está olhando? Fala Oi Jaqueline" (estagiária).	1 1 4	VE	A	PI	"Acertei?"
1 1 5	VE, G	C	RO	[oi zakeini].	1 1 5	VE, G	C	N, J	[o kaRø] + voltou a pintar a folha.
					1 1 6	VE	A	C, PI	"Então, eu acertei. Será que a T. vem amanhã?"
					1 1 7	VE, G	C	C, J	[tali nom sei] + continuou pintando a folha.
					1 1 8	VE	A	C	"Ela não veio hoje".
					1 1 9	VE, G	C	PI, J	[om?] + continuou pintando.

ANEXO R - Desempenho do participante C. na Avaliação da Pragmática – Pré e Pós -Teste.

Atos Comunicativos (Pré-teste)					Atos Comunicativos (Pós-teste)				
N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários	N	Meio (VE, VO, G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Comentários
1	VO	A	PE	Pesquisadora produziu onomatopéia do carro e buzina.	1	VE	A	C	“Eu vou mostrar algumas figuras pra você e ai a gente vai ver o nome delas”
2	G	C	XP	Criança permaneceu mexendo no carro.	2	VE, G	A	PI	“O que é isso aqui?” + mostrou uma figura
3	VE, G	A	C, PA	“Você quer ver o que nós vamos brincar” + e mostrou o carro.	3	G	C	XP	Criança olhou para a figura e começou a mexer nela.
4	G	C	XP	Criança começou a mexer nas peças do tabuleiro que estavam sobre o chão.	4	VE	A	E, PI	“Olha, o que é isso?”
5	G	C	XP	Criança deitou no chão e colocou a peça na boca.	5	G	C	XP	Criança ignorou pesquisadora e começou a olhar para atrás.
6	VE	A	PR	“Ah! Deitar não né. Senta aqui pra gente ver”.	6	VE, G	A	E, PI	Pesquisadora chamou sua atenção e fez pergunta novamente + puxou a criança para ver a figura.
7	G	C	C, XP	Criança se sentou e pegou outros objetos que estavam no chão.	7	G	C	RO	Criança dirigiu seu olhar para a figura e assim permaneceu durante alguns segundos.
8	G	A	C	Pesquisadora pegou uma mesa de brinquedo.	8	VE, G	A	PI	“O que é isso?”
9	G	C	PO	Criança imediatamente retirou da mão da pesquisadora.	9	G	C	RO	Criança dirigiu seu olhar para a figura e segurou-a, permanecendo assim durante alguns segundos.
10	VE, G	A	C	“Eu vou pegar uma bonequinha que está atrás de você” + pegou a boneca.	10	VE, G	A	PA	Pesquisadora ofereceu uma folha e lápis para a criança.
11	G	C	XP	Colocou figuras na boca.	11	G	C	J, RO	A criança imediatamente pegou o lápis e começou a bater contra a folha como se quisesse desenhar, quando viu que um lápis ia cair da mesa quis se levantar para pegá-lo
12	VE	A	PA	“Pega lá a mesa”.	12	VE	A	PR	“Não, fica ai aonde você está, eu vou lá pegar”
13	G	C	XP	Criança ignorou o que pesquisadora falou e	13	G	C	J	Então ele voltou a bater o lápis contra a

				continuou a mexer com a figura.					folha como se quisesse desenhar, começou a colocar o lápis na boca.
14	VE	A	PA	“Pega a mesa pra gente brincar”.	1 4	VE	A	PR	“Não! Não põe na boca”.
15	G	C	RO, XP	Criança pegou a mesa, mas em seguida colocou na boca.	1 5	G, VO	C	RO	Criança imediatamente retirou o lápis da boca + vocalizou som.
16	VE, G	A	PA	“Põe aqui a mesa” + indicou o local + segurou a mão da criança e colocou a mesa no lugar.	1 6	VE, G	A	PI	“E isso aqui?” + mostrou um prato.
17	G	C	PR, XP	Criança trocou a mesa de lugar e em seguida começou a bater sobre a mesa.	1 7	G	C	XP	Começou a girar o prato e batê-lo contra a mesa.
18	VE	A	PA	“Vamos cantar uma música?”	1 8	G, VE	A	PR	“ó!” + segurou o braço da criança.
19	G	C	XP	Colocou a mesa sobre sua cabeça.	1 9	G	C	RO, XP	Criança pegou uma colher e tentou dobrá-la.
20	VE, G	A	C	“O sapo não lava o pé.....”	2 0	VE	A	PR	“Não! Vai quebrar?”
21	G	C	XP	Colocou figura na boca.	2 1	G	C	XP	Criança parou e começou a bater a colher dentro do prato.
22	G, VE	A	PR, PI	Pesquisadora retirou figura da boca da criança + “Como é a música do sapo?”	2 2	G, VE	A	PI	Pesquisadora retirou objetos da mão da criança e apresentou uma garrafa e um copo e perguntou: “E esse daqui?”
23	VE	A	C	Pesquisadora começou a cantar a música.	2 3	G	C	PE	Criança abriu a garrafa e fez de conta que estava colocando o líquido dentro do copo.
24	G	C	XP	Criança não deu atenção e continuou a mexer nas figuras.	2 4	G, VE	A	PR, PI	Pesquisadora retirou objeto da mão da criança + “e esse aqui?”
25	VE, G	A	PA	“Senta aqui” + mostrou o local onde a criança deveria sentar. Vira pra cá para aparecer na TV”.	2 5	G	C	PE	Criança pegou a escova de dente e colocou na boca como se fosse escovar os dentes, depois pegou a pasta e começou a abrir.
26	G	C	RO	Criança virou a cabeça em direção a câmera e sorriu.	2 6	VE, G	A	PR, C	“não! É só pra fazer de conta” + retirou objetos da mão da criança.
27	VE, G	A	PA	“Senta aqui” + mostrou o local onde a criança deveria sentar. Vira pra cá para aparecer na TV”.					
28	G	C	XP	Continuou a colocar os objetos na boca e ignorou					

				solicitação da pesquisadora.					
--	--	--	--	---------------------------------	--	--	--	--	--