

**Adriana Augusto Raimundo de Aguiar**

**CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA  
MULTIMODAL DE HABILIDADES COMUNICATIVAS  
PARA ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação Especial da Universidade Federal de  
São Carlos como parte dos requisitos para defesa

**Área de Concentração:** Educação do Indivíduo  
Especial

**Orientadora:** Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira  
Del Prette

São Carlos  
2006

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

A282ca

Aguiar, Adriana Augusto Raimundo de.

Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para a adultos com deficiência mental / Adriana Augusto Raimundo de Aguiar. -- São Carlos : UFSCar, 2006.  
202 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Deficiência mental. 2. Educação especial - adultos. 3. Comunicação verbal e não verbal. 4. Fonoaudiologia. 5. Habilidades sociais. I. Título.

CDD: 362.3 (20<sup>a</sup>)



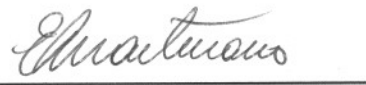
Banca Examinadora da Tese de **Adriana Augusto Raimundo de Aguiar**

Profa. Dra. Débora Deliberato

Ass. 

(UNESP – Marília)

Profa. Dra. Edna Maria Marturano

Ass. 

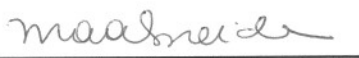
(USP – Ribeirão Preto)

Profa. Dra. Eliane Ap. Campanha de Araujo

Ass. 

(UFSCar)

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

Ass. 

(UFSCar)

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Ass. 

Orientadora

(UFSCar)

*“Ao meu esposo pelo carinho, paciência, apoio, dedicação e companheirismo durante todos os momentos desse longo percurso.”*

## AGRADECIMENTOS

*Ao meu esposo pela participação ativa em cada uma das etapas realizadas, sempre com empenho, atenção e carinho.*

*À Zilda, minha orientadora, pela paciência, competência e dedicação na arte de ensinar e orientar. E também ao seu esposo, Almir, pelas muitas colaborações realizadas.*

*Aos meus pais e irmãs pelo incentivo, dedicação e amor. Aos meus familiares pela compreensão diante dos inúmeros momentos de ausência, em especial à minha irmã Danielli, pelo apoio tão importante como auxiliar de pesquisa em momentos de necessidade e à minha “primamiga” Erika pelas palavras de conforto nos momentos difíceis.*

*Aos meus amigos, particularmente, Bebete, Ricardo e Elaine (Marília) e Fabiana, Renata, Adriana e Rosana (São Paulo) por compreenderem sempre meus “sumissos” e falta de contato e mesmo assim permanecerem juntos a mim que tanto necessito deles.*

*Aos participantes da pesquisa, suas famílias e aos profissionais da Instituição, na qual se desenvolveu este estudo, sem os quais esta pesquisa seria inviável.*

*Às Profas. Dras., membros das bancas de Qualificação e Defesa, pelas valiosas sugestões e contribuições que levaram ao enriquecimento do produto final deste trabalho.*

*À Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro que permitiu a realização deste estudo e sua divulgação em eventos científicos de maneira ampla em diferentes meios.*

*E a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse estudo, os meus mais sinceros agradecimentos.*

## ÍNDICE

<b>RESUMO</b>	<b>11</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>14</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>DEFICIÊNCIA MENTAL</b>	<b>19</b>
<i>Terminologia da deficiência mental</i>	<b>21</b>
<i>Identificando e classificando a deficiência mental</i>	<b>23</b>
Funcionamento intelectual:	23
Comportamento adaptativo:	25
<i>Educação Especial no Brasil</i>	<b>27</b>
<i>O universo do adulto deficiente mental</i>	<b>32</b>
<b>COMUNICAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS</b>	<b>36</b>
<i>Comunicação e Linguagem</i>	<b>36</b>
<i>Comunicação e Fonoaudiologia</i>	<b>38</b>
<i>Comunicação e Psicologia: O enfoque das Habilidades Sociais</i>	<b>44</b>
Habilidades sociais, sexo e deficiência mental:	48
Programas de Treinamento de Habilidades Sociais:	49
Programas de Treinamento de Habilidades Sociais em escolas:	51
Promoção de habilidades sociais-comunicativas para deficientes mentais:	52
<b>JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA</b>	<b>59</b>
<b>MÉTODO</b>	<b>62</b>
1. Aspectos éticos	62
2. Participantes	62
3. Instrumentos	70
4. Recursos materiais	77
5. Contexto do estudo	77
6. Delineamento	79
7. Procedimento	80

7.1. Fase Preliminar: Contato com a Instituição e com os familiares _____	80
7.2. Fase I: Avaliação pré-intervenção _____	80
7.3. Fase II: Planejamento e Aplicação do Programa de Intervenção _____	81
7.4. Fase III: Avaliação durante e pós-treino _____	81
7.5. Fase IV: Seguimento _____	81
7.7. Fase V: Orientação e avaliação dos juízes _____	82
<b>O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO _____</b>	<b>85</b>
<b>1. Características do programa de intervenção _____</b>	<b>85</b>
1.1 Local de realização do Programa: _____	85
1.2 Recursos e procedimentos utilizados: _____	85
1.3 Organização do Programa: _____	85
1.4 Peculiaridade do Programa: _____	87
<b>2. Planejamento e condução do programa de intervenção _____</b>	<b>89</b>
2.1 Identificação das necessidades de intervenção: _____	89
2.2. Definição dos objetivos da intervenção: _____	95
2.3. Definição da seqüência dos objetivos: _____	96
2.4. Estrutura geral e duração das sessões: _____	97
2.5. Definição dos procedimentos de intervenção: _____	99
2.6. Definição e confecção dos materiais e instrumentos para intervenção: _____	100
2.7. Planejamento de generalização e manutenção dos resultados: _____	105
2.8. Condução do Programa de Intervenção: _____	106
2.9. Avaliação do Programa de Intervenção: _____	110
<b>3. Descrição da dinâmica das sessões _____</b>	<b>112</b>
<b>RESULTADOS _____</b>	<b>113</b>
<b>Aquisições dos participantes ao longo da intervenção _____</b>	<b>116</b>
Confiabilidade das mudanças - Grau de facilidade (familiares): _____	118
Confiabilidade das mudanças Cenário comportamental (juízas): _____	122
Avaliação de Melhora pelos familiares: _____	126
Mudanças nos componentes definidos como objetivos para cada participante: _____	129
Análise de conteúdo dos relatos familiares: _____	130

Relatos dos familiares: _____	137
<i>Análise dos juízes sobre os instrumentos de medida e registro</i> _____	160
<b>DISCUSSÃO</b> _____	172
1. <i>Aquisições dos participantes ao longo da intervenção</i> _____	172
2. <i>Algumas considerações sobre a avaliação de habilidades comunicativas</i> _____	175
3. <i>Produção de conhecimento e desafios da pesquisa-intervenção</i> _____	179
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> _____	188
<b>APÊNDICE</b> _____	199

## ANEXOS

1. *Carta de aprovação do Comitê de Ética*
2. *Termo de Concordância*
3. *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*
4. *Ficha de Identificação*
5. *Questionário de Independência*
6. *Roteiro de conversão de Percentis*
7. *Questionário de Facilidade*
8. *Questionário de Importância*
9. *Questionário de Melhora*
10. *Roteiro de Entrevista*
11. *Cenário Comportamental I (Avaliação Pré-treino 1)*
12. *CBS – Children’s Behavioral Scenario*
13. *Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho (Juízes)*
14. *Roteiro de Definições dos Componentes Comunicativos*
15. *Questionário dos Juízes*
16. *Orientação aos Juízes*
17. *Síntese das Sessões do Programa de Intervenção*
18. *Protocolo de Atividades (Sessão 5)*
19. *Folha de Registro de Tarefa de Casa (Familiares)*
20. *Síntese das Sessões do Módulo 1*
21. *Síntese das Sessões Estruturadas do Módulo 2*
22. *Síntese das Sessões Semi-Estruturadas do Módulo 2*
23. *Síntese das Sessões Estruturadas e Semi-Estruturadas do Módulo 3*
24. *Cálculo do Erro Padrão ( $SE_{diff}$ ) e Índice de Mudança Confiável (IMC)*



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Interpretação dos escores de QI, conforme Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (1993) .....	24
Tabela 2. Síntese de dados observados em programas de promoção de habilidades sociais-comunicativas levantados na literatura internacional .....	55
Tabela 3. Caracterização dos participantes.....	64
Tabela 4. Caracterização dos participantes de acordo com avaliação pelo AAA .....	68
Tabela 5. Interpretação dos percentis do teste Raven (Matrizes Progressivas/Escala Geral) .....	71
Tabela 6. Instrumentos de avaliação do repertório comunicativo, fases de aplicação e avaliadores.....	77
Tabela 7. Fases do procedimento .....	84
Tabela 8. Sessões do programa de intervenção .....	86
Tabela 9: Síntese das características do programa de intervenção .....	88
Tabela 10. Facilidade do grupo no desempenho das habilidades comunicativas avaliadas por meio do Questionário de Facilidade.....	90
Tabela 11: Facilidade de cada participante no desempenho dos componentes avaliados por meio do Questionário de Facilidade .....	91
Tabela 12. Importância de cada componente no repertório comunicativo do grupo de acordo com os familiares.....	93
Tabela 13. Importância de cada componente no repertório comunicativo dos participantes de acordo com os familiares .....	94
Tabela 14. Objetivos de intervenção do grupo e de cada participante individualmente .....	95
Tabela 15. Seqüência dos objetivos/componentes de treino .....	97
Tabela 16. Cronograma realizado na condução do programa de treinamento de habilidades comunicativas .....	106
Tabela 17. Número de sessões estruturadas (SE) e semi-estruturadas (SSE) em que cada componente foi estabelecido como objetivo .....	108

Tabela 18. Número de sessões estruturadas (SE) e semi-estruturadas (SSE) em que cada componente não selecionado para treino foi contemplado no programa .....	109
Tabela 19. Plano geral do programa de intervenção e características de cada fase .....	111
Tabela 20. Frequência dos participantes no programa de intervenção .....	117
Tabela 21. Mudanças pré e pós-intervenção observados na avaliação por Questionário de Facilidade e por Cenário Comportamental.....	124
Tabela 22. Mudanças atribuídas pelos familiares aos participantes em Questionário de Melhora.....	127
Tabela 23. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Diana de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental.....	141
Tabela 24. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Davi de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental .....	145
Tabela 25. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Denis de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental .....	149
Tabela 26. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Elen de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental .....	152
Tabela 27. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Marta de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental .....	156
Tabela 28. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Paula de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental .....	160
Tabela 29. Seqüência dos Cenários Comportamentais atribuída pelas juízas para cada participante .....	165

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo do crachá dos participantes do programa de intervenção .....	102
Figura 2. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de conteúdo segundo a avaliação dos familiares.....	119
Figura 3. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de forma segundo a avaliação dos familiares.....	120
Figura 4. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes não verbais segundo a avaliação dos familiares.....	121
Figura 5. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de conteúdo .....	122
Figura 6. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de forma .....	122
Figura 7. Facilidade pré e pós-treino nos componentes não verbais .....	123
Figura 8. Mudanças positivas e negativas confiáveis de acordo com o Questionário de Facilidade (QF) e o Cenário Comportamental (CC) .....	125
Figura 9. Melhora dos participantes de acordo com a avaliação dos familiares .....	128
Figura 10. Mudanças positivas confiáveis em componentes indicados para treino na avaliação pré-intervenção .....	129
Figura 11. Respostas dos familiares sobre o programa de intervenção.....	131
Figura 12. Apreciação dos familiares e dos participantes com relação ao programa de intervenção .....	131
Figura 13. Expectativas iniciais dos familiares com relação ao programa de intervenção e alcance dessas expectativas .....	132
Figura 14. Aspectos que mais agradaram e que não agradaram no programa de acordo com os familiares.....	132
Figura 15. Mudanças/melhoras observadas pelos familiares e relação dessas mudanças com o programa de intervenção .....	133
Figura 16. Auxílio do programa na comunicação .....	133
Figura 17. Melhora e ausência de mudança nos componentes treinados .....	134
Figura 18. Familiares que auxiliavam nas tarefas de casa.....	134

Figura 19. Ajuda dos familiares nos componentes treinados em sessão.....	135
Figura 20. Manutenção de melhoras obtidas após o término do programa de intervenção .....	135
Figura 21. Satisfação com a duração do programa de intervenção .....	135
Figura 22. Aceitação dos familiares em possível trabalho similar futuro .....	136
Figura 23. Sugestões dos familiares para melhorias no programa de intervenção.....	136
Figura 24. Informações adicionais fornecidas pelos familiares na entrevista.....	137
Figura 25. Facilidade de Diana no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.....	161
Figura 26. Facilidade de Davi no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.....	161
Figura 27. Facilidade de Denis no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.....	162
Figura 28. Facilidade de Elen no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental .....	163
Figura 29. Facilidade de Marta no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.....	164
Figura 30. Facilidade de Paula no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.....	164
Figura 31. Componentes verbais de conteúdo mais favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental.....	167
Figura 32. Componentes verbais de conteúdo não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental.....	168
Figura 34. Componentes verbais de forma mais favoráveis e não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental.....	168
Figura 35. Componentes não verbais mais favoráveis e não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental.....	169
Figura 36. Qualidade dos instrumentos e materiais utilizados pelas juízas no estudo de acordo com a avaliação das próprias juízas.....	170

## RESUMO

---

Aguiar, A. A. R. (2006). *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas junto a adultos com deficiência mental*. Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Estudos na área da Educação Especial referem que deficientes mentais apresentam dificuldades no desempenho comunicativo e nas relações interpessoais, o que define a necessidade em estruturar programas de treinamento dessas habilidades, para a inserção dessas pessoas na comunidade de maneira plena. Com base nessas preocupações e na escassez de estudos descritivos de intervenções com deficientes mentais adultos em geral e no campo das habilidades comunicativas em particular, o presente trabalho teve como objetivos: a) elaborar e descrever instrumentos e procedimentos para a avaliação e promoção de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais; b) delinear, implementar e descrever um programa de promoção de habilidades comunicativas verbais e não verbais para um grupo de adultos deficientes mentais; c) analisar o desempenho de cada um dos participantes desse programa, conforme indicadores obtidos em diferentes momentos da intervenção. Participaram do estudo seis adultos deficientes e como informantes profissionais e familiares. O desempenho comunicativo foi avaliado por meio de questionários e entrevista e observação direta do comportamento. O programa focalizou o treino de habilidades verbais e não verbais por meio de técnicas vivenciais associadas a técnicas pedagógicas, comportamentais-cognitivas e fonoaudiológicas. Os desempenhos foram computados em escores e organizados em protocolos, que foram objeto de análise individualizada fazendo comparações com o grupo, considerando a confiabilidade das mudanças entre as diferenças pré e pós-intervenção. Os resultados sugeriram: mudanças positivas em vários componentes treinados, mudanças positivas confiáveis em alguns componentes, bem como satisfação dos participantes e seus familiares com a intervenção. Discute-se as contribuições do estudo em termos de conhecimento produzido, a partir das etapas percorridas, decisões e desafios da pesquisa-intervenção e a importância de investimento em pesquisas na área, envolvendo a construção, adaptação e aprimoramento de instrumentos de avaliação de habilidades sociais e comunicativas para deficientes mentais, em especial para a população adulta.

**Palavras-chave:** deficiência mental, adultos, comunicação verbal, comunicação não verbais

## ABSTRACT

---

Aguiar, A. A. R. (2006). *Construction and evaluation of a multimodal program of communicative abilities with mentally challenged adults*. Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Studies in the field of Special Education state that mentally challenged people present difficulties as to communication and interpersonal rapport. This fact has defined the necessity of structuring training programs on these abilities, so that these challenged people can be inserted in the community in an extensive way. Based on these concerns and on the lack of descriptive studies depicting interventions with mentally challenged adults in general and in the field of communicative abilities in particular, the present paper aimed at the following: a) elaboration and description of tools and procedures for the evaluation and promotion of communicative abilities of mentally challenged adults; b) design, implementation and description of a program to promote verbal and non-verbal communicative abilities for a group of mentally challenged adults; c) analyses of each of the program participants performance, according to indicators obtained in different moments of the intervention. Six mentally challenged adults have taken part in this study as well as professional informants and family members. The communicative performance was assessed by means of questionnaires and interviews and direct behavioral observation. The program focused on the training of verbal and non-verbal abilities through mingling techniques associated to pedagogical, cognitive –behaviorist and speech- language-hearing approaches. The performances were recorded in scores and organized in protocols, which were subject of individualized analyses as compared to the group, taking under consideration the consistency of changes between the differences before and after the interventions. The results have pointed: positive changes in several trained components, reliable positive changes in some components, as well as in the group participants and family member's satisfaction with the intervention. The contribution of this paper in terms of produced knowledge has been discussed, as well as the performed stages, decisions and challenges of this research-intervention and the importance of investment in researches in this area, involving the construction, adaptation and improvement of social and communicative abilities evaluation tools for the social and communicative abilities for the mentally impaired, in particular the adult population.

**Key-words:** mental impairment, adults, verbal communication, non-verbal communication.

## APRESENTAÇÃO

---

O campo da comunicação tem sido foco de interesse de várias disciplinas científicas e áreas de aplicação do conhecimento. Na Educação Especial, mais especificamente na educação do adulto com deficiência mental, este interesse ocupa um lugar privilegiado, dada a sua importância para o funcionamento adaptativo. Entretanto, ainda são poucos os estudos, especialmente em nosso meio, voltados para a avaliação e a intervenção de habilidades comunicativas desta população.

Desde meu ingresso no curso de Fonoaudiologia em 1995 na Universidade Estadual Paulista (UNESP – Câmpus de Marília), senti afinidade com a área educacional, mais especificamente de pessoas com necessidades especiais e educativas especiais. Com o decorrer da graduação e maior contato com o campo de atuação do fonoaudiólogo senti uma necessidade de maior aprofundamento em questões relacionadas ao funcionamento da linguagem e de aspectos funcionais e de conteúdo da comunicação que complementassem os aspectos formais desta.

Meu trabalho de Iniciação Científica intitulado: *“Uso da língua-linguagem por crianças com deficiência mental: Uma análise...”* teve orientação do Professor Doutor Eduardo José Manzini, pessoa que me apresentou a um novo Universo de descobertas, questionamentos e porque não dizer também de algumas decepções seguidas de novas conquistas. A pesquisa visou analisar o uso da língua-linguagem, a partir de interações lúdicas, por crianças com deficiência mental.

A opção pelo mestrado em Educação Especial deveu-se à busca de um entendimento mais completo das possibilidades de atuação tanto do fonoaudiólogo como de outros profissionais na área da Educação Especial. Com a participação, como aluna especial na disciplina *“Habilidades Sociais: Teoria e prática”*, ministrada pelos Professores Doutores Almir Del Prette e Zilda A. Pereira Del Prette entrei em contato com um campo teórico-prático que observa, avalia e intervém em aspectos da comunicação no âmbito das relações interpessoais, o que me despertou para um foco de pesquisa multidisciplinar da comunicação e embasou o desenvolvimento de meu projeto de mestrado.

Assim, levando em consideração a importância da compreensão do repertório comunicativo de deficientes mentais para o planejamento de programas de treinamento dessas habilidades, bem como a importância da comunicação para as relações

interpessoais, em minha dissertação de mestrado intitulada: “*Análise de habilidades comunicativas de adultos com retardo mental*” e orientada pela Professora Doutora Zilda A. Pereira Del Prette teve como objetivo avaliar o repertório comunicativo de um grupo de adultos com deficiência mental. Neste estudo foram avaliadas as habilidades comunicativas verbais de conteúdo, de forma e os não verbais, por meio de questionário (respondido por familiares e por profissionais que atuavam diretamente com os participantes da pesquisa, na época da coleta dos dados) e da observação direta do comportamento, a partir da análise da filmagem de situações estruturadas. Os resultados indicaram um melhor desempenho comunicativo não verbal que verbal e melhor desempenho do grupo feminino comparado ao desempenho do grupo masculino nas três classes de habilidades avaliadas, especialmente nas verbais. Divergências pontuais no desempenho em função de variáveis como grau de deficiência mental e nível de independência também foram observadas.

O presente estudo dá continuidade ao anterior na medida em que os resultados da avaliação do repertório comunicativo de pessoas com deficiência mental deram origem a uma proposta de programa de treinamento de habilidades comunicativas para essa clientela. Ambos os estudos tiveram como critério de seleção a idade dos participantes (adultos), perfil intelectual e de habilidades adaptativas (deficientes mentais) e perfil comunicativo (usuários de algum tipo de comunicação verbal-vocal além da não verbal). A princípio a intenção era desenvolver o estudo do doutorado com os doze participantes da pesquisa de mestrado. No entanto, problemas financeiros vivenciados pela escola em que o primeiro estudo foi desenvolvido levaram a evasão escolar de alguns alunos, o que inviabilizou a participação de seis participantes e a incorporação de outros quatro que não participaram da pesquisa do mestrado. Dos quatro novos integrantes apenas dois permaneceram até o final do estudo na escola, e conseqüentemente na pesquisa. Diante disso o estudo contou com a participação de seis adultos deficientes mentais, sendo quatro destes pertencentes também à pesquisa do mestrado.

Optou-se por apresentar os pontos norteadores do presente trabalho em cinco partes, sendo a primeira referente à introdução englobando a revisão da literatura, justificativa e objetivos da pesquisa; a segunda referente ao método incluindo a descrição, dos aspectos éticos, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e recursos materiais, bem como dos procedimentos de coleta de dados. A terceira parte referiu-se à descrição do programa de intervenção desde as características do programa, seu planejamento e



condução até a descrição da dinâmica das sessões. A quarta parte englobou a apresentação do tratamento e análise dos dados e os resultados do estudo, sendo a quinta e última parte destinada à discussão e conclusões do mesmo.

Num primeiro momento da introdução aborda-se especificamente a questão da deficiência mental, em particular do adulto deficiente mental e os principais enfoques dos programas de intervenção junto a essa clientela com uma breve retomada na trajetória da Educação Especial no Brasil. A comunicação e as áreas do conhecimento científico que a estudam é tema do segundo momento da introdução. Posteriormente é dada ênfase ao tratamento da comunicação pela Fonoaudiologia e pela Psicologia, privilegiando-se o enfoque teórico-prático das Habilidades Sociais com foco nas habilidades comunicativas, com a descrição de alguns programas e sua aplicação. Finalizando a primeira parte do texto, apresenta-se a descrição do problema de pesquisa, das hipóteses e dos objetivos deste estudo relacionando-os às questões conceituais abordadas. Tais objetivos podem ser referidos, em termos gerais como: a) a elaboração e descrição de instrumentos e procedimentos para a avaliação e promoção de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais; b) o delineamento, implementação e descrição de um programa de promoção de habilidades comunicativas verbais e não verbais para um grupo de adultos deficientes mentais; c) a análise do desempenho de cada um dos participantes desse programa, conforme indicadores obtidos em diferentes momentos da intervenção.

O estudo tem, portanto, como proposta não só apresentar um modelo de programa de treinamento de habilidades comunicativas para uma população de adultos deficientes mentais e avaliar eventuais melhoras no desempenho comunicativo de seus participantes, mas também produzir conhecimento empírico sobre as habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais e sobre condições especialmente programadas para promovê-las. Houve, também, a preocupação metodológica de explorar instrumentos e procedimentos que podem auxiliar o profissional na educação da pessoa com deficiência mental e que são importantes para as áreas da Educação Especial, da Fonoaudiologia e das Habilidades Sociais, em especial na educação do adulto deficiente mental.

A parte de método inicia-se com a descrição dos aspectos éticos e posteriormente a descrição dos participantes do estudo, do local e do contexto da coleta de dados. Ainda nesta parte é feita a descrição dos instrumentos e dos recursos materiais utilizados, bem como do contexto do estudo. Na seqüência referencia-se o delineamento selecionado para o estudo, seguindo com a apresentação do procedimento de coleta de dados que foi

dividido em seis fases: Fase Preliminar – Contato com a Instituição e familiares; Fase I – Avaliação pré-intervenção; Fase II – Planejamento e aplicação do programa de intervenção; Fase III – Avaliação durante e pós-intervenção; Fase IV – Seguimento; e Fase V – Orientação e avaliação dos juízes.

A seção dos resultados inicia-se com a apresentação do tratamento e análise dos dados e posteriormente pela apresentação dos resultados relacionados: a) às aquisições dos participantes ao longo do programa de intervenção e b) à análise dos juízes sobre os instrumentos de medida e registro. Os resultados quanto à aquisição dos participantes são mostrados a partir da análise e discussão dos desempenhos de cada participante em cada classe de habilidades e componente treinado, verificados ao longo de sucessivas avaliações e diferentes indicadores. Embora, em alguns momentos, os dados dos participantes sejam tratados enquanto grupo, dada a variabilidade encontrada, decidiu-se por uma análise também individualizada dos resultados de cada participante. A apresentação dos resultados quanto à aquisição dos participantes subdivide-se em: a) confiabilidade das mudanças (Questionário de Facilidade e Cenário Comportamental); b) avaliação de melhora pelos familiares; c) mudanças nos componentes definidos como objetivo para cada participante; d) análise de conteúdo dos relatos dos familiares; e e) relato dos familiares.

A última seção discute os resultados em seu conjunto e suas implicações, sendo primeiramente abordados aspectos diretamente relacionados às aquisições dos participantes ao longo do programa de intervenção, estabelecendo-se relações com outros estudos. Posteriormente são feitas algumas considerações sobre a avaliação de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais. A parte final discute a produção de conhecimento e os desafios da pesquisa-intervenção apontando contribuições do presente trabalho e propostas para estudo futuros nessa área.

## DEFICIÊNCIA MENTAL

---

A história da Educação Especial aponta muitas mudanças com relação às concepções da deficiência. No caso da deficiência mental, mais especificamente, algumas alterações quanto à classificação, nomenclatura, etiologia, bem como ao processo diagnóstico vêm sofrendo mudanças durante os últimos séculos.

O estudo de alguns estudiosos da área permite fazer um levantamento geral dessas mudanças (Emmel, 2002; Jannuzzi, 2004; Mendes, 1995; 2002). Na Grécia e Roma antiga eram comuns os abandonos de crianças que não correspondiam ao ideal de adulto saudável e forte (perfil do momento histórico da época) e com isso o abandono, portanto, de crianças deficientes. Em meados da Idade Média, com a propagação da doutrina cristã, atributos sobrenaturais eram designados à pessoa com deficiência mental não sendo permitido seu abandono. No século XVIII, com o desenvolvimento da ciência e os questionamentos aos dogmas religiosos, começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais condições. A partir de então, surge o apogeu do organicismo radical que, até o início do século XIX, faz uma análise da deficiência como fator de incapacidade generalizada, levando a uma concepção de dependência total desses indivíduos. Nesse período, também era comum o abandono de deficientes mentais por seus familiares, o que muitas vezes acabava por segregá-los em igrejas, asilos e manicômios. As definições incluíam, em todos os casos de deficiência mental, alguma alteração orgânica, identificável ou não, sendo atribuída a esta população uma classificação geralmente numérica que se baseava na medida do quociente intelectual (Q.I.). Após a Segunda Guerra Mundial, muitos valores foram revistos (em especial na comunidade ocidental), dentre eles, as concepções e o tratamento aos deficientes e que, a partir de então, uma filosofia humanista apareceu, com uma maior valorização desses indivíduos e novas perspectivas para sua avaliação e tratamento.

Embora alguns aspectos orgânicos sejam inegáveis, com a evolução do conhecimento produzido pela ciência, passa-se a considerar o papel do ambiente na deficiência mental, o que ampliou a visão do conceito sobre esta condição. Assim, as novas descobertas científicas também contribuíram para mudar a concepção organicista e a deficiência tomou outro enfoque, passando a ser concebida como uma condição determinada por fatores orgânicos e ambientais (Mendes, 1995).

Ainda não é consensual, entre os profissionais da Educação Especial, uma definição

do termo deficiência mental. Contudo, conforme Manzini (1998) há um consenso de que a deficiência mental é uma desordem na qual os indivíduos têm dificuldade em adaptar-se ao seu ambiente e que déficits no comportamento adaptativo está fortemente atrelado à deficiência intelectual.

Em 1992 o comitê chefiado por Ruth Luckasson publicou, pela Associação Americana de Retardo Mental, uma definição mais funcional de deficiência mental e com ênfase na interação entre a capacidade da pessoa, o ambiente onde esta funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte:

O retardo mental se refere às limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (Luckasson et al., 1992, p. 11).

Segundo Almeida (2004) a adoção da definição proposta pela AARM em 1992 foi menor do que se esperava, devido principalmente à inexistência de instrumentos padronizados ou outras formas de avaliar condutas adaptativas e devido à eliminação da classificação baseada em níveis de Q.I. A autora ressalta que isto significou a mudança de uma terminologia amplamente utilizada e que não foi claramente substituída, uma vez que os níveis de suporte propostos não tinham tal função.

Assim, em 2002 uma nova proposta apresentada pela AARM, com comitê também chefiado por Luckasson, definiu retardo mental como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos”<sup>1</sup> (Luckasson et al., 2002 p. 43).

Ambas definições expressam a importância em se considerar a avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, convergindo ainda que comportamento adaptativo inclui habilidades sociais e comunicação (habilidades

---

<sup>1</sup> Os participantes do estudo serão referidos como pessoas e/ou adultos com deficiência mental ou ainda pessoas e/ou adultos deficientes mentais, adotando-se a definição de deficiência mental aqui apresentada.

conceituais/linguagem em 2002).

Almeida (2004) aponta relatos de elogios à nova definição, por parte da Divisão de Retardo Mental e Deficiências no Desenvolvimento do Conselho da Criança Excepcional (CEC) nos Estados Unidos, por dar uma atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa apresenta. A autora refere ainda que, no Brasil, o assunto ainda não foi sequer discutido, sendo que durante esses 10 anos, entre uma definição e outra, o país continuou utilizando a classificação de retardo mental baseada em Q.I., explicando que isso talvez se relacione à falta de escalas para avaliar comportamentos adaptativos.

Ambas as definições buscam direcionar uma avaliação voltada para o tratamento ou para o planejamento de serviços, que leve em consideração todos os aspectos da pessoa, partindo do ponto de vista do indivíduo e das possibilidades deste levar uma vida pessoal satisfatória, o que já era discutido na literatura (Verdugo, 1994).

Contudo, embora hajam esforços centrados em trabalhos abordando essa temática, a identificação e classificação da deficiência mental, assim como a nomenclatura a ser adotada ainda constitui um problema para os profissionais da Educação Especial, o que pode dificultar o desenvolvimento de programas de intervenção e de estudos sobre as necessidades específicas desses indivíduos, além de retardar o desenvolvimento da investigação nessa área.

### ***Terminologia da deficiência mental***

A construção de conhecimento sobre deficiência é um processo social que envolve assimilação de crenças, estereótipos, preconceitos e evidências científicas sobre tal condição (Mendes, 1995). Com isso, a terminologia empregada para a denominação de conceitos da Educação Especial, assim como em outras áreas, sofreu e ainda sofre alterações de acordo com as diferentes épocas, visões e perspectivas. O diagnóstico das deficiências, em especial da deficiência mental, traz muitas discussões e polêmicas entre os profissionais em função de questões sobre a terminologia adotada para o termo, as categorias que deve incluir, bem como sobre possíveis rótulos e suas conseqüências, principalmente no caso de um diagnóstico precipitado ou incorreto.

Sendo assim, há divergências entre os estudiosos quanto aos termos empregados para designar a população especial ou qual seja a nomenclatura a ela designada. Há a

defesa de que a substituição de designações que acarretam conotações negativas deve ser revista. Bueno (1993) dedicou um capítulo para uma reflexão sobre a terminologia/conceito excepcionalidade, analisando a diminuição da carga negativa e a maior precisão alcançada a partir de um novo termo. Entretanto, conforme Omote (1999), a tentativa de alterar nomes com o intuito de amenizar ou eliminar conotações a eles designados, muitas vezes torna-se vã, pois, num primeiro momento, chega-se ao objetivo de mudar a conotação empregada, no entanto, em pouco tempo, ela começa a transferir-se para o novo termo. O autor ressalta ainda, que apesar de existirem definições fundamentadas em critérios objetivos e tentativas de uniformização de terminologia, a prática da Educação Especial mostra que significados atribuídos a certos termos e consagrados pelo uso parecem prevalecer sobre as definições oficiais. Adicionalmente, cabe lembrar que o fato de existirem definições fundamentadas em critérios objetivos não garante mudança nas ações junto a essa clientela, ou seja, as ações não necessariamente mudam só porque a terminologia mudou.

Ferreira (1993) reconhece a dificuldade de evitar rótulos, mas enfatiza que não se deve menosprezar o efeito negativo que rótulos como “retardado” e “portador de disfunção cerebral” exercem sobre os indivíduos dentro da escola e fora dela. No entanto, alerta que os procedimentos de classificação e “rotulação” têm uma importância específica, pois definem ou justificam o que as escolas e outras instituições farão com seus indivíduos.

Assim, parece que o problema maior não está centrado na classificação das deficiências, mas sim na má utilização dessas classificações e terminologias. Isso leva à reflexão da fundamental necessidade de atenção e análise aprofundada não só dos sistemas de classificação e de sua utilização, mas também das críticas a eles endereçadas.

Com relação especificamente à deficiência mental, Almeida (2004) discute que, apesar da insatisfação dos consumidores, o termo “retardo mental”, foi mantido na última definição proposta pela AARM por não se ter ainda encontrado outro que melhor o substitua. Já na Declaração de Montreal, apresentada a partir de reunião realizada em outubro de 2004 um novo termo foi utilizado: “Intellectual Disabilities” (Incapacidades Intelectuais/Deficiência Intelectual). Tais afirmações evidenciam que a falta de consenso sobre o termo a ser utilizado ainda permanece.

Sem a pretensão de aprofundar essas questões essa breve análise da terminologia é importante para a compreensão dos critérios estabelecidos na seleção da terminologia adotada no presente estudo e dos testes para identificação e classificação dos participantes.

Assim, este estudo fará uso dos termos deficiência mental e deficiente mental, em função: a) de seu uso mais comum no meio científico, o que facilita a divulgação das informações da pesquisa para profissionais e para a comunidade científica como um todo e b) de sua atual menor carga de conotação negativa, quando comparado a outros termos como, por exemplo, o retardo mental (embora ainda utilizado pela AAMR).

### ***Identificando e classificando a deficiência mental***

Como lembra Omote (2003) diferente das deficiências visual, auditiva e física, a deficiência mental comporta muitas ambigüidades e imprecisões na sua caracterização, não sendo esta objetiva nem imediatamente verificável. Além disso, não se pode falar em uma única categoria de deficiência mental, uma vez que existem diferenças na intensidade e nos modelos de sistemas de suporte e/ou de potencialidades de cada indivíduo, o que leva a um duplo desafio: identificar e classificar a deficiência. Na identificação e classificação da deficiência mental, conforme as próprias definições da Associação Americana de Retardo Mental, dá-se atenção a duas áreas: o funcionamento intelectual e os comportamentos adaptativos. O funcionamento intelectual está relacionado com as áreas acadêmicas e a capacidade de um indivíduo em acumular conhecimentos. Já o comportamento adaptativo envolve as capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seu ambiente de acordo com o seu grupo etário e cultural.

#### Funcionamento intelectual:

Com relação ao funcionamento intelectual, as medidas avaliativas geralmente classificam o indivíduo quanto ao seu Q.I. (quociente intelectual). Uma das classificações, apresentada pelo DSM-IV, abandonada pela AARM (1992) e retomada pela AARM em (2002) para uso restrito em estudos científicos, divide a deficiência mental em quatro níveis de gravidade: retardo mental leve<sup>2</sup>, moderado, severo e profundo conforme apresentado na Tabela 1. A classificação de retardo mental de Gravidade Inespecificada é usada quando há forte suposição de deficiência mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por métodos convencionais como ocorre, por exemplo, em indivíduos com demasiado prejuízo ou não cooperativos, ou em bebês.

---

<sup>2</sup> Aqui o termo retardo mental é apresentado por ser o adotado pela AARM (Associação Americana de Retardo Mental) em sua definição e pelo DSM-IV no diagnóstico, sendo que o mesmo critério foi estabelecido para todo o texto. Assim, em todos os momentos em que o texto faz referência a um autor e/ou órgão que utiliza terminologia diferente da adotada pela presente pesquisa estas foram mantidas.

Tabela 1. Interpretação dos escores de QI, conforme Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (1993)

<b>Classificação</b> <b>(Níveis de Gravidade do Retardo Mental)</b>	<b>Escores</b> <b>(QI)</b>
Leve	55 a 70
Moderada	40 a 54
Severa	25 a 39
Profunda	Abaixo de 25
Inespecificada	-

A avaliação do funcionamento intelectual é realizada por meio de testes psicométricos que fornecem percentis que podem ou não ser interpretados sob a forma de Q.I., de acordo com cada teste. Muitos destes testes foram desenvolvidos internacionalmente e ainda não possuem versão adaptada para a realidade brasileira. Outros já apresentam adaptação para a realidade brasileira, como o Teste Não Verbal de Inteligência - G-6 (Boccalandro, 1979) ou foram desenvolvidos no Brasil como o teste de Inteligência Não Verbal – INV (Weil & Nick, 1971), porém permitem somente a identificação de “indício de deficiência mental”, mas não geram classificação em graus de deficiência, o que impossibilita ampla divulgação dos resultados de pesquisa, principalmente internacionalmente. Há ainda os que possuem adaptação para o Brasil e possibilidade de classificação em graus de deficiência mental, porém apresentam apenas a escala para crianças já aprovada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), como é o caso do Teste de inteligência de Weschler (WISC), o que em muitos casos, não justifica a possibilidade de utilização desse tipo de teste com adultos.

Dentre os testes aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia no Brasil, para a identificação da deficiência mental de indivíduos adultos encontra-se o Teste Raven – Matrizes Progressivas - Escala geral (Raven, 1977). A classificação quanto ao grau de deficiência mental (não viabilizada pelo Raven) pode ser feita a partir da correlação dos escores obtidos neste teste com os escores da classificação adotada (no caso da AARM - Tabela 1), o que permite a interpretação dos resultados sob a forma de Q.I..

A avaliação do funcionamento intelectual baseada em medidas de Q.I. sofreram e ainda sofrem fortes críticas, o que levou à busca de outras medidas. Com isso, a avaliação da inteligência recebeu a incorporação de instrumentos como avaliações assistidas, sínteses avaliativas de mais de um instrumento aplicado, avaliações focalizando potencialidades e



dificuldades, aspectos psicoeducacionais/interativos: pessoa/ambiente.

Mesmo diante das críticas direcionadas à classificação quanto ao Q.I., optou-se por manter a avaliação do funcionamento intelectual e classificação do grau de deficiência sob os moldes do quociente intelectual, porque permite uma maior possibilidade de divulgação dos resultados do estudo, particularmente em função de exigências ainda presentes para a publicação em alguns periódicos internacionais; evita expor os participantes a uma grande quantidade de avaliações; e classifica os níveis de gravidade (leve, moderada, profunda e severa) conforme definidos pela Associação Americana de Retardo Mental em 2002 (ainda que eliminados na definição anterior de 1992).

Dentre as convergências observadas nas definições de 2002 e 1992 encontra-se o destaque à importância da avaliação do comportamento adaptativo.

#### Comportamento adaptativo:

Para a avaliação do comportamento adaptativo, vários procedimentos e instrumentos podem ser utilizados, tais como: entrevistas, questionários, observação direta, dentre outros. Esses procedimentos permitem obter informações específicas sobre o desempenho do indivíduo em áreas, que são importantes para o planejamento e implementação de programas de intervenção que, seguindo a Associação Americana de Retardo Mental (1992) podem ser classificados nos apoios: intermitente - apoio apenas quando necessário/episódico; limitado - apoio durante um período de tempo determinado; extensivo - apoio regular em alguns ambientes e sem prazo determinado e amplo - apoio constante de alta intensidade, em vários ambientes (Hallahan & Kauffman, 1997).

Na definição da AARM, de 2002, o comportamento adaptativo, expresso por habilidades adaptativas, foi dividido em três classes: conceitual (linguagem – receptiva e expressiva, leitura e escrita, conceito de dinheiro, auto-direção); social (interpessoal, responsabilidade, auto estima, *gullibility*/tendência a ser enganado ou manipulado, ingenuidade, seguir regras, obedecer leis, evitar vitimização); e prática (atividades instrumentais de vida diária – comer, transferência/mobilidade, toalete, vestir-se, preparação de alimentos, atividades domésticas, transporte, tomar remédios, gerenciamento do dinheiro, uso do telefone – habilidades ocupacionais – mantém a segurança dos ambientes) (Luckasson et al., 2002). Assim, um instrumento que vise avaliar o comportamento adaptativo deve contemplar os diversos componentes presentes nessas três classes mais amplas.

Contudo, a avaliação do comportamento adaptativo carece, em nosso meio, de instrumentos padronizados e validados. Vale ressaltar aqui os esforços de alguns grupos de pesquisa nacionais nesse sentido, tal como a adaptação para o Brasil<sup>3</sup> da Avaliação de Áreas Adaptativas (AAA - Bryant, Taylor & Rivera, 1996) que avalia o comportamento adaptativo e no desenvolvimento de instrumentos na área de habilidades sociais. O teste de Avaliação de Áreas Adaptativas - AAA consiste em um sistema de pontuação que recategoriza os itens da Escala de Comportamento Adaptativo – Residencial e Comunitário da Associação Americana de Retardo Mental (ABS-RC:2 – Nihira, Leland & Lambert, 1993, citado por Bryant, Taylor & Rivera, 1996) e a Escala do Comportamento Adaptativo – Escala da Associação Americana de Retardo Mental (ABS E:2 – Lambert, Nihira & Leland, 1993, citado por Bryant, Taylor & Rivera, 1996) nas 10 áreas adaptativas indicadas pela Associação Americana de Retardo Mental em 1992 (comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho).

A quantidade de competências abrangidas pelo termo comportamento adaptativo é, como se vê bastante ampla. Grande parte delas é composta por ou implica em desempenhos sociais, ou mais especificamente em habilidades sociais, um componente básico para a qualidade de vida dos indivíduos em geral e dos deficientes em particular. No campo específico das habilidades (adaptativas) sociais, pode-se verificar também, em nosso meio, um esforço sistemático de elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação, por parte do grupo de pesquisa *Relações Interpessoais e Habilidades Sociais* (ver, por exemplo, Del Prette & Del Prette, 2001b; 2003; 2005a). Esse grupo tem, também, buscado traduzir e adaptar instrumentos e procedimentos produzidos em outros contextos, como é o caso do *Children's Behavioral Scenario* (CBS, de Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983), que apresenta um modelo de entrevista estruturada para avaliação de habilidades sociais em crianças. Neste método de avaliação de habilidades sociais, a criança é exposta a uma entrevista que contém estímulos, induções e questões para gerar respostas sociais e estas podem ser gravadas ou registradas por observadores. O roteiro da entrevista inclui as demandas para habilidades tais como: saudação, fazer pedidos, elogiar e receber elogios, fazer crítica, expressar sentimentos, recusar pedidos e iniciar e terminar diálogos. Há também algumas questões neutras para reduzir a possibilidade de

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa da Profa Dra. Maria Amélia Almeida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

desconfiança e ansiedade da criança e permitir a construção do *rapport* entre entrevistador e entrevistado. Assim que a criança entra na sala, o entrevistador sorri, aperta a mão da criança e se apresenta. A performance social da criança deste momento até ele ou ela sair (aproximadamente 15 minutos depois) é cuidadosamente observada e pontuada de acordo com as várias dimensões de habilidades sociais. As adaptações contextuais com este instrumento podem ser bastante úteis para sua aplicação junto a populações com diferentes características sócio-demográficas e nosológicas. Os dados coletados são registrados em filmagens e analisadas por juízes que registram suas avaliações em protocolos que poderão ou não estar presentes no roteiro da entrevista estruturada. Os dados podem ser analisados quantitativamente, a partir da contagem da frequência dos comportamentos, por exemplo, seguido das análises estatísticas pertinentes. Ainda é possível realizar uma análise qualitativa do conteúdo da entrevista global (todos os componentes presentes) ou de segmentos específicos (classes de habilidades).

Outro ponto de convergência entre os autores é a importância da avaliação multimodal que consiste na aplicação de mais de um instrumento de medida para aferir o mesmo conjunto de habilidades (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001a; 2005a). A justificativa para a utilização de diferentes instrumentos de medida relaciona-se ao fato de que um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em determinada situação, contexto e interlocutores.

Identificada a deficiência mental, programas de intervenção podem ser propostos na tentativa de amenizar dificuldades e/ou expandir potencialidades avaliadas. Programas educacionais para esta população têm seus alicerces construídos a partir da investigação de diferentes áreas de conhecimento que contribuem com ou que fazem interface com o campo da Educação Especial. Por isso, a compreensão dessas áreas e da própria história da Educação Especial se aborda a seguir.

### ***Educação Especial no Brasil***

O início da história da Educação Especial no Brasil é marcado por práticas segregacionistas das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) apresenta em seu livro intitulado: “A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI”, uma retomada dessa história fazendo importantes relações com acontecimentos sócio-econômicos-políticos de cada período. E é com base em seus enunciados que se descreve os aspectos históricos a seguir.

A educação do deficiente no Brasil, nos seus primórdios, esteve em grande escala baseada nos enfoques e procedimentos europeus. Considerando o conceito de anormalidade, todos os que ameaçavam a segurança da burguesia eram incluídos na classificação de “anormal”. Segundo Jannuzzi (2004, p. 56) foi um discurso “centrado na necessidade de segurança e no acatamento à ordem estabelecida”.

No mesmo período em que se introduzia a Escola Nova na França, que tinha uma preocupação com a metodologia (meio de reformar a escola), Binet e Simon aperfeiçoavam medidas de inteligência que abrangeriam, além de crianças retardadas, crianças do sistema público francês que tinham dificuldade em acompanhar seus colegas de classe. Com isso, Binet comparou a deficiência ao estado normal e estabeleceu uma variação quantitativa, tendo como parâmetro a escola. E nesse contexto que se entende o conceito de debilidade mental difundido nesse período: “O débil pode ser definido como a criança que sabe se comunicar com seus semelhantes por meio de palavras e por escrito, mas mostra um retardo de dois ou três anos no curso de seus estudos” (Binet & Simon, 1916 citado por Jannuzzi, 2004, p. 58).

Jannuzzi (2004) considera que de acordo com o enfoque dos testes criados, pode-se julgar que o exame da inteligência da pessoa consistia em examinar o grau em que esta assimila os conhecimentos da escola. Assim, como as pessoas provenientes de camadas menos favorecidas geralmente possuíam um nível de conhecimento inferior estas poderiam chegar a ser taxadas como retardados. Neste quadro nasce a escola especial que não marca apenas a continuação da separação, mas também uma alternativa que de certa forma possibilitou uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana.

A educação dos deficientes foi se estruturando a partir dos déficits, no que “faltava”, não sendo consideradas, portanto, as potencialidades e tinham como objetivo proporcionar condições para o suprimento desde habilidades simples importantes para o convívio social, até conhecimentos necessários para a inserção no trabalho, sendo que as vertentes teóricas ainda prendiam-se ao modelo médico e psicológico.

Embora as práticas tenham se concretizado por meio das classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas etc., observou-se uma diferenciação no tratamento legal em função do próprio envolvimento da sociedade, com organizações filantrópicas desde a década de 1930, e principalmente em 1950, por movimentos inclusive dos próprios deficientes. Esse contexto viabilizou um momento posterior: a inclusão do deficiente no ensino regular.

Desde o final dos anos noventa, o enfoque educacional ganha prioridade não se desvinculando, entretanto, dos enfoques médico, psicológico e lingüístico. Contudo, a qualidade da formação de professores parece ter decrescido muito, sendo até mesmo extinguidas as habilitações específicas em educação especial em algumas universidades públicas (Omote, 2003; 2004). A formação especializada sinaliza um caminho propício para a inclusão que ainda se torna bastante difícil de ser realizada com eficiência na prática.

Uma das questões polêmicas a respeito da proposta de uma educação inclusiva consiste em como praticá-la diante do quadro atual da educação regular, caracterizado por salas de aula superlotadas, dificuldade de atualização e qualificação profissional e diretrizes pedagógicas por vezes conflitantes para o professor (Mendes 2002). Uma proposta da Educação Especial voltada para a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais dependeria da minimização desses problemas, uma vez que optar por não incluir somente impede que a pessoa deficiente usufrua os “supostos”, benefícios da inclusão. Contudo, a afirmação dos benefícios da inclusão deve ser utilizada com cautela uma vez que há uma carência de estudos investigando os seus efeitos. Jannuzzi (2004), Mendes (2002) e Omote (2003; 2004) alertam para a necessidade urgente de estudos que avaliem os resultados dos programas de inclusão já implementados. Relacionado a esse raciocínio segue o enunciado de Mendes (2002):

“Pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitam, a curto prazo, na realidade de nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível pensar em um projeto de inclusão consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis atualmente.” (p. 69)

Considerando o princípio fundamental da escola inclusiva,<sup>4</sup> torna-se importante a discussão da formação do professor da educação especial e regular. Relacionado a esse aspecto, Mendes (2002) lista algumas modificações importantes indicadas por Pires e Pires

---

<sup>4</sup> “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)” (Unesco, 1994 – citado por Mendes, 2002, p.75)

(1998): qualificação das equipes de apoio especializado, qualificação do pessoal docente com investimento em nível de graduação e em nível de pós-graduação; estruturação curricular com métodos, técnicas e recursos educativos; treinamento para lidar com a estruturação e organização curricular e com as técnicas especializadas, instrumentalização das escolas para o uso de novos recursos educativos. A autora lista ainda algumas modificações indicadas por Mrech (1998): mudança de papéis e responsabilidades dos professores e da equipe técnica da escola, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos alunos, ambientes educacionais flexíveis, estratégias educativas com base em pesquisas, estabelecimento de novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar, continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica, oferecimento de oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto, por meio de grupos de estudo, cursos etc.

As definições de deficiência mental vigentes, apresentadas anteriormente, incluem habilidades adaptativas que em sua maioria, envolvem relacionamento interpessoal. O desenvolvimento interpessoal desse alunado é importante coadjuvante dos processos de inclusão na escola regular, enfatizados pelas atuais políticas da área (CORDE/MEC-DEE, 1992; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10172 de 09/01/2001), na medida em que a ampliação das demandas de comunicação com os pares contribui para um melhor aproveitamento das condições sociais de desenvolvimento e de aprendizagem (Barbosa & Del Prette, 2002).

Os tipos de objetivos dos programas em Educação Especial geralmente incluem tópicos ligados ou correlatos à comunicação e a relações interpessoais. Peterson (1999), por exemplo, cita entre outros tópicos de tais programas os de: a) habilidade para administrar a própria vida, b) capacidade para conseguir emprego, apreciação estética e tecnológica, c) habilidades afetivas, d) saúde mental e física, e) habilidades acadêmicas tradicionais, f) resolução de problemas comunitários, estaduais, nacionais e mundiais, bem como o envolvimento em atividades destinadas a lidar com esses problemas. Shaffner e Buswell (1999) apontam dez passos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz: 1) desenvolvimento de uma filosofia comum e um plano estratégico, 2) garantia de uma liderança forte, 3) promoção de culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade, 4) desenvolvimento de redes de apoio, 5) uso de processos deliberativos que garantam a responsabilidade, 6) desenvolvimento de uma assistência técnica organizada e contínua, 7) manutenção da flexibilidade, 8) exame e

adoção de abordagens de ensino efetivas, 9) comemoração dos sucessos e aprendizado com os desafios, 10) interar-se do processo de mudança não permitindo que ele o paralise.

Emmel (2002) lista algumas estratégias instrucionais a serem usadas com o deficiente mental no ambiente escolar: treinamento da generalização, auto-gravação de comportamentos, modificação do comportamento cognitivo, aptidão seqüencial, tutoramento por pares, estratégias instrucionais individuais e valorização das tarefas acadêmicas.

Alguns autores alertam para a importância do trabalho direto com as famílias das pessoas com necessidades especiais. Estes trabalhos incluem diferentes focos investigativos, tais como: a escuta atenta e consideração da percepção familiar a respeito do desempenho comunicativo de seu familiar com deficiência (Deliberato, Manzini & Saseshima, 2002); a descrição do comportamento comunicativo dos filhos como suporte à implementação de recursos suplementares de comunicação (Deliberato, Manzini & Guarda, 2004); programas de apoio e orientação familiar visando à integração de pessoas com deficiência mental (Araújo, 2001), programas de orientação familiar a pais de crianças com Síndrome de Down (Colnago & Biasoli-Alves, 2004), intervenção precoce centrada na família em parceria com o psicólogo (Aiello, 2004).

Com relação aos adultos deficientes mentais, as atuais políticas de Educação Especial destacam o ensino secundário e superior, assim como programas de formação profissional. O Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE comenta e reforça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento no setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa, quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura. (Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer

CEB/CNE nº 11/2000) indicam a necessidade da educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais ser realizada por meio de cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, públicas ou privadas, bem como a necessidade de adequações e apoios, tanto em relação a programas específicos de educação profissional, como em relação a atividades vinculadas à preparação para o trabalho.

A nova definição de deficiência mental (Almeida, 2004), por si só já fundamenta a inserção das habilidades sociais, dentre elas as comunicativas, no ensino da pessoa especial e no preparo desta para uma vida independente.

Cabe ainda ressaltar a importância dos serviços de educação especial, dentre eles as escolas especiais e as classes especiais não somente para que ocorra a inclusão, mas também como opção educacional para muitas pessoas com necessidades especiais e suas famílias que se beneficiam deles. Estes serviços, como exposto por Jannuzzi (2004) contribuirão – e ainda contribuem – para o desenvolvimento e preparo da pessoa especial. Omote (2003) alerta ainda para o cuidado de que o deslocamento do foco de atenção, que recaía sobre o deficiente agora não recaia no seu meio social.

### ***O universo do adulto deficiente mental***

No campo da Educação Especial é cada vez maior o número de pesquisas voltadas para o oferecimento de programas de intervenção precoce, o que mostra uma visão bastante positiva no sentido de alcançar as raízes de atuais problemas (Williams, 1984; Williams & Aiello, 2000). Com isso, crianças com necessidades especiais que receberem atendimentos educacionais e clínicos adequados hoje, terão oportunidade de desenvolver melhor suas potencialidades e de diminuir a probabilidade de enfrentar muitas dificuldades na idade adulta. Suas famílias possivelmente também estarão mais bem preparadas para percorrer cada etapa do desenvolvimento de seu filho. A questão da inclusão da pessoa com necessidades especiais trouxe um aumento de estudos voltados para o desenvolvimento de programas educacionais enfocando o público infantil e sua inclusão no ensino regular e/ou reformas amplas nas escolas especiais.

Embora se reconheça a legitimidade dos investimentos junto à clientela infantil é também preocupante a situação de uma grande parcela de indivíduos com deficiência mental que não teve acesso aos serviços especializados durante a infância ou que, mesmo recebendo atendimento anterior, passaram para a fase adulta sem concretizarem a esperada



inclusão. Esses indivíduos encontram-se ainda assistidos por escolas especiais, geralmente sem as condições necessárias para o atendimento de suas necessidades atuais, como o preparo para o mercado de trabalho e atividades de lazer, o que pode levá-los para um futuro provável de reclusão em casas de abrigo ou asilos e, conseqüentemente, a perda de contato com seus familiares.

Grande parte dos adultos deficientes mentais que se encontram nessas escolas apresentam um comprometimento acentuado nas habilidades adaptativas e, portanto, na independente execução de tarefas. Como será mais amplamente discutido posteriormente, déficit nessas habilidades interferem diretamente na qualidade das relações interpessoais e vice-versa. Assim, estes comprometimentos podem ser considerados um dos obstáculos da inserção do deficiente mental nos diferentes segmentos da sociedade, dentre eles o mercado de trabalho, colocando essa população em posição também de dependência financeira. Destaca-se, aqui, portanto, o aprimoramento e desenvolvimento dessas habilidades como condição fundamental para a qualidade de vida de qualquer pessoa.

Outro fator também relacionado à importância de estudos de intervenção cada vez mais “precoce” para essa população é a neuroplasticidade. Possivelmente exista uma maior dificuldade na alteração de comportamentos do adulto em relação à plasticidade existente nas etapas iniciais do desenvolvimento e na infância, uma vez que, como descrito por Shore (2000), o desenvolvimento cerebral não é linear, havendo “períodos preciosos” para se adquirir diferentes tipos de conhecimento e habilidades.

Shore (2000) descreve que a habilidade do cérebro para mudar e recuperar funções perdidas, é especialmente notável na primeira década de vida. Quando uma criança entra na adolescência, a recuperação de certas capacidades é possível, mas tende a ser mais lenta e menos completa, o que pode requerer intervenção mais intensa. Explica que este declínio da plasticidade corresponde a uma queda na densidade das sinapses que acompanha a manifestação da puberdade. Descreve ainda que nos anos iniciais o cérebro infantil forma duas vezes mais sinapses do que eventualmente precisarão e que a permanência dessas sinapses dependerá diretamente do seu uso na infância. Se forem utilizadas repetidamente, na vida diária de uma criança, estas sinapses serão reforçadas e se tornarão parte do circuito permanente do cérebro. Caso não sejam utilizadas com alta ou regular freqüência, elas serão eliminadas, o que evidencia o papel crucial da experiência no “circuito cerebral de uma criança”.

Na direção desse raciocínio, Murdoch (1997) aponta como uma das diferenças mais

importantes entre crianças e adultos que adquirem afasia, o processo de recuperação mais rápido no primeiro grupo em função da neuroplasticidade.

Lent (2001) embora também partilhe dessa evidência de maior plasticidade no período infantil, defende que a plasticidade é maior durante o desenvolvimento inicial, e que declina gradativamente, porém não se extingue, na vida adulta. Com isso, mesmo diante dessas evidências e mesmo quando os resultados não são tão impactantes, qualquer alteração positiva na intervenção com adultos deficientes mentais pode ser entendida como esforço bem sucedido e necessário. No entanto, para um investimento semelhante em termos de intervenção, não é realista esperar resultados semelhantes. Em outras palavras, para resultados semelhantes, esse investimento deveria ser significativamente maior.

De uma maneira geral, dentre os estudos brasileiros em Educação Especial há um atual aumento e predomínio de trabalhos com foco direcionado à inclusão (Omote, 2003). Fazendo um recorte dessa população e selecionando participantes adultos deficientes mentais, considera-se importante o investimento em pesquisas direcionadas a condições que possam favorecer a profissionalização desses indivíduos para a sua inclusão no mercado de trabalho. As atividades profissionais colocam diferentes tipos de demandas de interação social podendo se destacar, aqui, as habilidades comunicativas com colegas de trabalho, supervisores, clientes da empresa ou chefes. Estas habilidades são necessárias desde o momento da busca pelo emprego (entrevista) até o treinamento técnico na função e no relacionamento com os colegas de trabalho. Assim, a promoção de um repertório satisfatório de habilidades sociais e comunicativas pode ser fundamental na obtenção de um emprego e, posteriormente, na manutenção deste.

Referindo-se ao contexto de trabalho em geral, Del Prette e Del Prette (2001a) destacam mudanças organizacionais que atualmente estabelecem demandas para habilidades sociais importantes para o exercício profissional (coordenação de grupo, liderança de equipes, manejo de estresse, de conflitos interpessoais e intergrupais, organização de tarefas, resolução de problemas e tomada de decisões, promoção da criatividade do grupo etc) e outras diretamente relacionadas à competência profissional em muitos setores (falar em público, argumentar e convencer, expor idéias, planos e estratégias, observar, ouvir, dar *feedback*, descrever, pedir mudança de comportamento, perguntar e responder perguntas).

A despeito das considerações anteriormente expostas, constata-se um hiato na investigação científica nacional de habilidades sociais e comunicativas de adultos

deficientes mentais, o que evidencia a necessidade de estudos focando a avaliação, a promoção de habilidades deficitárias e o refinamento de potencialidades desse grupo. Tais estudos poderiam propiciar tanto facilitações para a inclusão no mercado de trabalho, como a inclusão nas atividades da comunidade como um todo, oferecendo a estes indivíduos a oportunidade real de atuarem na sociedade como legítimos cidadãos.

Programar tais habilidades como forma de promover uma melhor qualidade de vida e de interação na vida comunitária para estes adultos, principalmente quando eles não tiverem mais seus familiares ou cuidadores por perto parece ser uma forma de prepará-los adequadamente para suas vidas futuras. A literatura tem apontado a preocupação com o futuro de adolescentes e adultos com deficiência, após a morte dos pais ou de seus cuidadores diretos e, ainda, com relação ao futuro dos serviços que lhe prestarão auxílio (Araújo, 2004).

Araújo (2004) destaca a ênfase da literatura, especialmente internacional, sobre a necessidade de um planejamento sistematizado para a transição do deficiente para a vida adulta. A autora defende que um dos recursos de suporte fundamental para o enfrentamento do problema consiste na elaboração de um planejamento para a vida futura ou “planejamento para o futuro”. Segundo seus enunciados esse planejamento deveria considerar “objetivos voltados para o adulto com deficiência mental ser o mais independente, produtivo, aceito e feliz, o máximo que puder, na comunidade em que vive.” (p. 8).

Considerando as extensas redes de trocas sociais presentes na vida de um indivíduo adulto independente e atuante em seu meio, acredita-se que um bom relacionamento interpessoal e com isso, um repertório amplo de habilidades sociais e comunicativas é fator indispensável para qualquer programa que vise um planejamento de ações para a transição da pessoa com necessidades especiais para a vida adulta.

## **COMUNICAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS**

---

A promoção de habilidades comunicativas se relaciona à área mais geral da comunicação. Várias disciplinas se dedicaram e se dedicam ao estudo da comunicação e de acordo com o foco de análise de cada uma delas, diferentes aspectos são observados, analisados e conceituados. A Lingüística aborda a comunicação, sobretudo no que se refere à estrutura da língua. A Fonoaudiologia preocupa-se com a pesquisa, prevenção, avaliação e terapia da linguagem humana em suas diferentes formas de recepção e expressão. A Psicologia focaliza os processos mentais da organização do pensamento em palavras, o desenvolvimento da ação simbólica e o comportamento verbal e não verbal. Essas duas últimas disciplinas são brevemente abordadas a seguir, por constituírem a referência conceitual básica do presente estudo.

A Fonoaudiologia constitui uma área de atuação direta sobre a comunicação e os déficits ou distúrbios comunicativos, os quais estão particularmente presentes na população com deficiência mental (Cannao, 1999; Fujiki & Brinto, 1993; Merrill e Jackson, 1992; Raimundo & Manzini, 1998). A Psicologia possui um campo teórico-prático – o das Habilidades Sociais – que tradicionalmente focaliza a investigação e a promoção de componentes comunicativos tanto verbais como não verbais e com programas de intervenção em grupo.

### ***Comunicação e Linguagem***

O desejo e a necessidade de se comunicar é inerente ao ser humano. Desde os períodos mais remotos é possível observar indícios de comunicação, sob diferentes formas de expressão. A comunicação, além de ser essencial ao homem, também é condição de sua existência, sendo através dela que o indivíduo cria, transforma o meio que vive, se constitui e produz história (Moreira & Chun, 1997).

Pode-se dizer que a comunicação serve, em primeiro lugar, à sobrevivência, individual e coletiva, e em segundo, às extensas redes de troca social, pelas quais se forma e se transforma a cultura e, conseqüentemente, a própria realidade social (Rector & Trinta, 1999; Del Prette & Del Prette, 2001). Nesta linha de raciocínio encontram-se os enunciados de alguns autores quanto à linguagem.

Para Vygotsky (1989), a linguagem está intimamente relacionada com a interação social, estando presentes no desenvolvimento lingüístico relações inter-psíquicas (relações

com o meio) e intra-psíquicas (interiorização da linguagem). Lúria (1986) defende que a linguagem age como base para a regulação das ações do homem. Desta forma, a linguagem funciona como mecanismo para a comunicação da criança com o adulto, ocorrendo posteriormente um aumento em sua funcionalidade passando a organizar atividades psicológicas humanas (Raimundo e Manizini, 1998).

Embora a linguagem e a comunicação sejam alvos de grande interesse por diferentes áreas e foco de muitos estudos, divergências no uso desses termos ainda são bastante comuns. O conceito comunicação pode ser entendido como a transferência de símbolos da mente de um indivíduo para a mente de outro por meio da fala, da escrita, do desenho, ou do uso de gestos (Syder, 1997). Já o conceito de linguagem pode ser expresso como a resultante de um processo sensorial e intelectual que visa a organização do pensamento – bem como a capacidade de manipular esses símbolos - e que implica uma intenção comunicativa (Simonek, 2004). Uma síntese destas definições poderia, portanto, afirmar que a comunicação consiste na transmissão e recepção de mensagens (entre interlocutores) fazendo uso da linguagem.

Segundo Schuer, Befi-Lopes e Wertzner (2003) a linguagem se mostra por uma clara ligação entre gestos, palavras, sintaxe e a intenção comunicativa ou o desejo de transmitir a uma pessoa ou várias pessoas uma mensagem para que esta seja retribuída. Para esses autores, isso mostra que no início a criança compreende pouco, apoiando-se no que vê ou manipula no ambiente, no que observa nos movimentos, gestos, expressões faciais, análise da entonação da fala e relacionamento de todos esses aspectos.

Em seu sentido mais genérico, a comunicação pode ser compreendida como a base da prática cotidiana das relações sociais, tendo como finalidade entender o mundo, relacionar-se com os outros e transformar a si mesmo e à realidade. Em um sentido mais restrito, é o processo de transmissão e recepção de mensagens por meio de signos, requerendo pelo menos duas pessoas para que ocorra (Rector & Trinta, 1999; Silva, 1996). Dentro dessa concepção, todo ato de comunicação envolve um emissor, um código, um canal, uma mensagem, um contexto e um receptor, sendo as mensagens compostas de signos que possuem significados e veiculam informações (Rector & Trinta, 1999).

Complementando esta concepção, a comunicação humana requer órgãos sensoriais como vias de recepção dos estímulos do meio ambiente (vias aferentes/entrada do Sistema Nervoso); setores do Sistema Nervoso Central para interpretação dos estímulos recebidos (responsáveis pelas funções mentais superiores); e, por último os sistemas motores (fala,

escrita, gestos, língua de sinais) como via eferente/emissão. (Prudente, 2004).

A análise da comunicação pode ser feita a partir de critérios formais e funcionais. De um ponto de vista formal pode-se classificar qualquer mensagem comunicativa em dois grupos amplos, verbal e não verbal que, de acordo com cada autor e área, se subdividem em diferentes subclasses.

De um ponto de vista funcional, as mensagens podem ser analisadas em termos das condições que as geram ou são geradas por elas. A proficiência em selecionar, combinar e modular os componentes verbais e não verbais de um desempenho comunicativo pode, em muitos casos, determinar sua funcionalidade. Como exemplo, a funcionalidade de uma comunicação do tipo: “Você pode parar de me incomodar, por favor?”, pode ser drasticamente alterada dependendo da sua combinação entre componentes verbais e não verbais. Ela pode não gerar as conseqüências esperadas se apresentar um volume muito baixo ou hesitante e pode gerar conseqüências opostas à esperada se apresentar timbre, volume e gestualidade que a caracterize como agressiva.

De acordo com o modelo de comunicação proposto por Bloom e Laley (Befi-Lopes, 2003; Law, 2001) a comunicação compreende três aspectos: a forma que se refere aos componentes fonológicos, sintáticos e morfológicos da linguagem; o conteúdo relacionado ao significado das mensagens e ao aspecto semântico da linguagem; e o uso cotidiano que se refere ao componente pragmático da linguagem.

Visto serem a Fonoaudiologia e a Psicologia, mais precisamente, o campo das Habilidades Sociais os referenciais adotados para o presente estudo, estes são brevemente descritos a seguir acompanhados de sua compreensão quanto à comunicação.

### ***Comunicação e Fonoaudiologia***

De uma maneira genérica, a Fonoaudiologia é uma área do conhecimento e campo de atuação que estuda a comunicação humana e suas alterações com vistas à compreensão, prevenção, avaliação e intervenção desse processo. No entanto, o termo *Fonoaudiologia* supõe ênfase na linguagem verbal produzida pelo aparelho fonador.

Fazendo uma análise da etimologia da palavra Fonoaudiologia, pode-se defini-la como: “o estudo do som e da audição”, ou ainda, “o estudo da voz e da audição”. O dicionário Aurélio, por exemplo, apresenta a seguinte definição para o termo: o nome provém da união entre os segmentos fon (o), audi (o) e logia e é considerado um

substantivo feminino, sendo definido como o “estudo da fonação e da audição, das suas perturbações e tratamento delas”. Poderia ser questionada aqui a adequação do termo para caracterizar esse campo de atuação, uma vez que o mesmo deveria vincular-se ao conceito de comunicação, certamente mais abrangente que o da fonação e da audição como visto anteriormente.

Contudo com o desenvolvimento deste campo de aplicação e produção de conhecimento, este vocábulo ganhou maior dimensão semântica, enriquecendo seu significado. Acredita-se, com isso, que uma análise histórica dos conceitos desse campo aponta algumas peculiaridades que podem estar associadas a esta concepção reducionista da Fonoaudiologia.

O histórico da atuação do fonoaudiólogo indica tendências iniciais mais direcionadas à avaliação e terapia fonoaudiológicas, o que é compreensível, visto que este campo surgiu da necessidade de atendimento a pessoas que apresentavam uma série de problemas ligados à comunicação e consolidou-se, posteriormente, com o surgimento de cursos de Fonoaudiologia no Brasil (década de 60) para formação de profissionais que atendessem a essa demanda (Carrasco, 2001; Zorzi, 2002).

Segundo Prudente (2004) em 1976, concomitantemente à substituição do termo anteriormente utilizado para designar a área (Logopedia) pelo atual (Fonoaudiologia), veio a compreensão das intrincadas relações interferentes nos aspectos orgânicos, psicológicos, funcionais e sociais envolvidos nos distúrbios da comunicação. De acordo com a autora, somente com a regulamentação da profissão (em 09/12/1981 com a Lei nº 6.965), a Fonoaudiologia consolidou-se como área de conhecimento, conquistando seu espaço dentro de uma perspectiva teórico-prática. A partir de então, a Fonoaudiologia começa a ser considerada um novo campo das Ciências da Saúde, focalizando o diagnóstico, a prevenção, o tratamento e o aperfeiçoamento da comunicação e seus distúrbios. De acordo com esta lei (artigo 1º - Brasil, 1996) o profissional Fonoaudiólogo é definido como: “Fonoaudiólogo é o profissional com graduação plena que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala”.

Entretanto, definições como a apresentada no dicionário Aurélio e mesmo a proposta pela regulamentação da profissão ainda podem levar a equívocos de interpretação sobre o objeto de estudo do fonoaudiólogo, caso não se tenha conhecimento de outros

meios de produção de conhecimento disponíveis nessa disciplina. O Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª Região, órgão representativo dessa classe de profissionais, em um folheto destinado à população apresenta uma definição quase que totalmente em concordância com os termos da Lei que regulamenta a disciplina e a profissão no país: “Uma ciência que trata dos distúrbios da comunicação, que são alterações que podem prejudicar, em graus variados, o desenvolvimento da comunicação humana. Estes distúrbios podem atingir a audição, voz, fala e linguagem escrita, nas áreas da saúde e educação.”

Embora o termo “comunicação” em seu sentido lato, sugira aspectos verbais e não verbais, esta definição não explicita os aspectos não verbais. Com isso, uma leitura dessa definição, feita por um profissional da área, poderia no máximo, e com algum esforço inferir que aspectos não verbais estariam contemplados na expressão “distúrbios da comunicação” ou ainda “desenvolvimento da comunicação humana”. No entanto, para a população geral, que muitas vezes ainda conhece pouco dessa profissão, isso certamente passaria despercebido. Em uma leitura como esta das definições apresentadas, o campo teórico-prático da Fonoaudiologia focalizaria apenas a comunicação verbal (fala e escrita). Em outras palavras, a comunicação não verbal, a partir de símbolos indicativos e/ou representativos (gestos, expressões faciais) e padronizados (estruturados em um sistema lingüístico) tais como ocorrem com o LIBRAS e o Sistema Bliss de comunicação alternativa, não seria usualmente contemplada como objeto desse profissional.

Tal visão restringe o termo comunicação aos aspectos tradicionais em detrimento de uma compreensão mais ampla. Assim, considera-se importante ressaltar, aqui, o reconhecimento de grupos de pesquisas e segmentos da área que tentam, há algum tempo, esclarecer e superar essa visão equivocada e reducionista tanto da comunicação, como da atuação e campo de pesquisa da Fonoaudiologia (Aguiar, 2002; Aguiar & Del Prette, 2005; Chun, 2002; Moreira & Chun, 1997; Deliberato, Manzini & Guarda, 2004; Nunes, 2003; Simonek, 2004; Syder, 1997). No entanto, como alerta Chun (2002), as discussões sobre essa temática, embora de suma importância, ainda são incipientes. Chun (2002) alerta que a impossibilidade motora da fala, freqüentemente ainda é considerada como ausência de linguagem, o que reduziria a comunicação à sua dimensão articulatória.

Considerando que a Fonoaudiologia é uma ciência nova (Prudente, 2004) é importante o cuidado com as definições e conceituações divulgadas, mesmo dentro da própria área, uma vez que a discussão dessa visão mais ampla da comunicação por seus



profissionais ainda parece ser recente.

Pode-se considerar que segmentos da Fonoaudiologia que mais têm difundido a importância em se considerar também aspectos não verbais na comunicação sejam o da reabilitação de surdos e o da Comunicação Alternativa e Ampliada/Suplementar (CAA). Dentre os estudos com surdos, destaca-se a revisão de Deliberato (2001), sobre os métodos mais conhecidos e aplicados na educação dessa clientela, tais com os multissensoriais (oral-gestual) que contemplam o treinamento fonoarticulatório, a percepção auditiva e a percepção visual, na qual há um forte componente não verbal (expressão facial de emoções e movimentos de mãos, cabeça e tronco).

O segmento da Comunicação Alternativa e Ampliada/Suplementar (CAA), introduzido no Brasil ao final da década de 70, constitui área interdisciplinar, desenvolvida nas últimas décadas graças ao esforço conjunto de vários campos de estudo como a Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Informática, Psicologia, Engenharia, Medicina e Fisioterapia (Nunes, 2003). Na CAA os meios de expressão da linguagem se relacionam diretamente aos recursos comunicativos já utilizados pela pessoa. De acordo com Nunes (2003) para indivíduos incapazes de usar a linguagem oral é possível implementar a Comunicação Alternativa que envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada dentre outros recursos que vão substituir a fala. Neste caso, é comum que os símbolos gráficos, por exemplo, exerçam a função da fala e os componentes não verbais, tais como gestos, expressões faciais e sorriso tenham funções semelhantes às exercidas na linguagem oral dos falantes (apoio, complementação, oposição, dentre outras). Para indivíduos que se utilizam ou podem desenvolver algum recurso comunicativo oral pode-se implementar a Comunicação Ampliada/Suplementar que tem duplo propósito: promover e ampliar/suplementar à fala ou ainda garantir uma forma alternativa se o indivíduo posteriormente não se mostrar capaz de desenvolvê-la. Assim, os recursos utilizados em ambos os casos podem ser os mesmos, sendo que o diferencial recai sobre o repertório inicial do indivíduo e conseqüentemente na amplitude de recursos alternativos ou suplementares que necessitará.

Manzini e Deliberato (2004), no portal do MEC de ajudas técnicas para a educação, no qual apresentam recursos para comunicação alternativa, defendem que a comunicação é muito mais abrangente do que podemos expressar com a fala, enfatizando que o ser humano possui recursos verbais e não verbais que, na interação interpessoal, se misturam e se completam.

Limongi (2003a) ao discorrer sobre o tema paralisia cerebral alerta para o fato de que durante muitos anos, o trabalho enfatizava o aspecto motor oral e a área da linguagem não necessariamente era esquecida, mas na realidade o objetivo maior era a adequação da comunicação oral, ou seja, da fala. Entretanto a autora ressalta que atualmente no caso em que a comunicação oral se encontra totalmente ausente, deve-se considerar que a atitude comunicativa se faz presente por meio de gestos, sinais ou algumas poucas vocalizações. Com isso, enfatiza que a avaliação na paralisia cerebral inclui, dentre outros aspectos, a observação de componentes como olhar, gestos (indicativos e representativos) e expressões faciais (Limongi, 2003b).

Outro segmento da Fonoaudiologia que vem se consolidando atualmente como um novo campo de atuação do profissional é o da *Fonoaudiologia Empresarial*, como é denominado por Carrasco (2001). Conforme conceituado, pela autora, esse segmento tem como objetivo enfatizar a Fonoaudiologia como ciência responsável pela comunicação global e relacionamento comunicativo nas relações sociais e profissionais. Dentro dessa perspectiva, aspectos verbais e não verbais são considerados e a comunicação eficaz é compreendida como um jogo harmonioso de movimentos corporais, faciais, gestos, olhares, entonação vocal, conhecimento, relacionamento interpessoal e apresentação pessoal (Carrasco, 2001).

Ainda que, em alguns segmentos da Fonoaudiologia, aspectos não verbais sejam considerados como parte integrante da comunicação, como visto, Chun (2002) considera que, de uma maneira geral, as discussões sobre o repensar de uma abordagem restrita da linguagem, geralmente aos aspectos verbais, na Fonoaudiologia ainda são bastante incipientes no meio profissional, sendo necessário maior aprofundamento e enfrentamento dessa temática.

É importante ressaltar que não se pretende sugerir uma mudança do termo empregado para designar a Fonoaudiologia, uma vez que mudar uma nomenclatura já consagrada também pode acarretar prejuízos. A proposta aqui se relaciona à importância de se discutir a ampliação do significado deste termo, assim como do objeto de estudo e campo de atuação de seus profissionais.

O aumento de pesquisas na área, bem como da discussão sobre os campo de atuação do fonoaudiólogo (Zorzi, 2002) vêm contribuindo para o consolidação da Fonoaudiologia no país. Contudo, como salienta Prudente (2004), este conhecimento ainda está em desenvolvimento, sendo necessárias novas investigações, em diferentes campos de

atuação. Acredita-se que o intercâmbio com outras ciências, assim como ocorreu e ainda ocorre com outros aspectos, seria valioso na ampliação do conhecimento também no campo da comunicação, particularmente, dos aspectos não verbais.

Diante dessas considerações serão, apresentadas aqui as concepções de comunicação, no âmbito da Fonoaudiologia, que consideram explicitamente aspectos verbais e não verbais em sua classificação. De um ponto de vista lingüístico, a comunicação verbal engloba aspectos relacionados à palavra (escrita ou oral/falada) e aspectos relacionados ao formato desta, tais como: a articulação, a velocidade da fala e a intensidade da voz, uma vez que estes são considerados elementos fonéticos e assim lingüísticos. Na comunicação não verbal estariam envolvidos componentes como gestos, sorriso, postura e aparência (Carrasco, 2001).

A concepção de Chapman (1996) complementa a anterior na medida em que a comunicação verbal ou linguagem verbal, em seus enunciados, pode ser expressa por intermédio da fala, enquanto a não verbal por meio de expressão corporal e facial, gestos indicativos e/ou representativos, símbolos padronizados (por exemplo: língua de sinais – LIBRAS) ou informais.

Nesta mesma linha e raciocínio, Moreira e Chun (1997) ressaltam a alta complexidade do sistema de comunicação, sendo o ser humano inesgotável em recursos verbais e não verbais. Embora essas autoras reconheçam que a fala é o meio mais habitual de comunicar-se – como também lembrado por outros autores (Aguiar, 2002; Nunes, 2003) – alertam que qualquer pessoa utiliza recursos e técnicas suplementares de comunicação, como o sorriso, o olhar, expressões faciais, gestos, traços prosódicos etc.

Alguns autores relembram ainda a importância dos componentes não verbais na comunicação. Moreira e Chun (1997), citando um estudo realizado por Birdwhistell (1986), mostram que o autor identificou que 65% de um significado social em uma conversa é transmitido por meio de componentes não verbais e 35% por meio da fala. Carrasco (2001) retoma que em estudos realizados pela neurolingüística a “palavra” representa apenas 7% da capacidade de influenciar as pessoas enquanto que o tom da voz representa 38% e a postura corporal 55%. Com isso, compreender a comunicação de uma maneira global é não se restringir a analisá-la apenas a partir de seus elementos verbais, o que limitaria bastante a visão de todo o repertório comunicativo de uma pessoa.

O intercâmbio com outras disciplinas ocorre, de modo geral de duas formas: na

atuação profissional e na interface de produção de conhecimento. No primeiro caso, o diálogo com outros profissionais da área da saúde como o médico, o psicólogo, o fisioterapeuta e o terapeuta ocupacional representa importante oportunidade de valorização das práticas e dos conhecimentos da Fonoaudiologia. No segundo caso, a possibilidade de troca resulta na ampliação do conhecimento para a área. Tomando-se, o objeto específico da comunicação, um campo da Psicologia que interessa à Fonoaudiologia é o do Treinamento das Habilidades Sociais. Este campo teórico-prático trata especificamente das habilidades interpessoais ou sociais entre as quais se situam as habilidades comunicativas, também destacando a importância dos componentes expressivos verbais e não verbais. Assim, entende-se que esses recursos seriam também úteis e relevantes para o fonoaudiólogo.

### ***Comunicação e Psicologia: O enfoque das Habilidades Sociais***

O campo das Habilidades Sociais constitui, na Psicologia, uma área de estudo e aplicação de conhecimento, relacionada ao campo da comunicação interpessoal, com implicações sobre a qualidade das relações diádicas e intergrupais. A comunicação verbal e a não verbal são vistas, nesse campo teórico-prático, como componentes do desempenho social que podem ser analisados enquanto habilidades e que são decisivos para a competência social.

Os termos habilidades sociais, desempenho social e competência social, aqui referidos constituem os elementos-chave desse campo. Assim, esses termos são diferenciados a seguir:

...o desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer [enquanto que] o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. [Já] a competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. A competência social qualifica, portanto, a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2001a, p. 31).

A análise das habilidades sociais, enquanto elementos constitutivos da competência social, remete a três dimensões importantes e usualmente sobrepostas no desempenho social: a pessoal, a situacional e a cultural. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999) a dimensão pessoal refere-se aos componentes comportamentais (principal foco de atenção deste trabalho), cognitivo-afetivos e fisiológicos do desempenho social. A dimensão situacional refere-se às características presentes no sistema de comportamentos durante um encontro social, incluindo os objetivos e a estrutura de objetivos ou propósitos, as regras sociais e as normas explícitas e implícitas que definem os comportamentos adequados, permitidos ou proibidos, os papéis formais e informais associados à posição do indivíduo, o repertório de elementos necessários para atingir os objetivos, as seqüências de interação razoavelmente padronizadas para a consecução dos objetivos ou realização da atividade, os conceitos compartilhados naquele ambiente e o contexto físico da ação. Já na dimensão cultural destaca-se a questão das diferenças e semelhanças entre culturas ou entre momentos históricos, tanto para situações equivalentes como para conjuntos amplos de situações diferenciadas. Com isso, é possível observar que a dimensão pessoal está sempre vinculada às demais dimensões (situacional e cultural).

Ao examinarem os componentes comportamentais, Del Prette e Del Prette (1999) destacam três classes de habilidades a serem consideradas em qualquer avaliação: as verbais de conteúdo, as verbais de forma, e as não verbais.

Dentre as habilidades verbais de conteúdo encontram-se as classes de comportamentos de: fazer, responder a perguntas; solicitar mudança de comportamento; lidar com críticas; pedir, dar *feedback*; opinar, concordar, discordar; elogiar, recompensar, gratificar; agradecer; fazer pedidos; recusar; justificar-se; auto-revelar-se, usar o pronome *eu*; e usar conteúdo de humor. As habilidades verbais de forma correspondem, como o próprio nome sugere, a aspectos da topografia da fala como: latência, duração, regulação (bradilalia, taquilalia, volume, modulação) e transtornos da fala. As habilidades não verbais incluem os aspectos topográficos não vocais como: olhar e contato visual; sorriso; gestos; expressão facial; postura corporal; movimentos com a cabeça; contato físico; distância/proximidade (Del Prette & Del Prette, 1999).

Assim, Del Prette e Del Prette (1999, 2001a) classificaram os componentes comunicativos como:

- Componentes verbais → de conteúdo (verbal-vocal)  
 → de forma (não verbal-vocal)
- Componentes não verbais → não vocais (gestos, postura etc)

Esta classificação é semelhante a sistematizada por outros autores. Para Rector e Trinta (1999) e Silva (1996), o termo vocal-verbal refere-se às palavras (signos com significados) expressas oralmente, ou seja, com o auxílio do aparelho fonador, enquanto que o termo vocal-não verbal refere-se aos componentes também expressos oralmente e que acompanham o comportamento verbal numa conversa. Em outras palavras, corresponde a qualquer som produzido pelo aparelho fonador que não possua, isoladamente, signos com significados na língua usada (intensidade de voz e velocidade de fala, por exemplo). Já às palavras escritas ou impressas emprega-se o termo não vocal-verbal. A comunicação não verbal refere-se à transmissão de mensagens sem o uso da palavra (falada e/ou escrita/gravura). Com isso, o termo não vocal-não verbal, para esses autores, refere-se à comunicação que ocorre por meio de gestos, silêncio, expressão facial, postura corporal e não está baseada na palavra.

Como visto, na classificação de Del Prette e Del Prette (1999; 2001a), as habilidades verbais de conteúdo, correspondem aos componentes vocais-verbais, porém classificados em termos de sua funcionalidade; as duas últimas correspondem, respectivamente, aos vocais-não verbais e aos não verbais-não vocais, que podem adquirir funções independentes, mas, em geral, constituem componentes que caracterizam a topografia dos verbais de conteúdo.

A avaliação e a promoção de habilidades sociais, dentre elas as habilidades comunicativas, têm sido objetivos de estudo junto a diferentes clientelas, tais como professores (Del Prette, 1990; Del Prette & Del Prette, 1995; 1997; Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres, 1998; Feitosa, 2003); crianças (Baraldi & Silves, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002; Feitosa, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Marturano, Linhares & Parreira, 1993); familiares (Baraldi & Silves, 2003; Feitosa, 2003); terapia de casais (Villa, 2005); psicólogos (Del Prette, Del Prette & Branco, 1992; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999). No entanto, a partir da década de 90, a literatura internacional, como por exemplo, Siperstein (1992) começou a criticar a ênfase em compreender como os indivíduos considerados “normais” adquirem e desenvolvem competência social, defendendo a necessidade desses estudos com outros grupos diagnósticos, em particular os

que apresentam deficiência mental. Diante dessa necessidade tornou-se imperativo um maior aprofundamento no estudo da aprendizagem das habilidades sociais e de alternativas para situações em que essa aprendizagem não ocorre.

As habilidades sociais são adquiridas e aperfeiçoadas na interação cotidiana do indivíduo com seu meio social (família, companheiro e profissionais). No entanto, no caso de pessoas com déficits cognitivos e/ou transtornos específicos as condições informais de aprendizagem essas condições podem ser insuficientes, sendo necessários programas diferenciados e direcionados diretamente para esses objetivos (Del Prette & Del Prette, 2003).

Um repertório limitado de habilidades para interagir com os demais, como acontece na deficiência mental, pode prejudicar drasticamente o progresso acadêmico e social desses indivíduos. Além disso, segundo Iverson (1999) professores de turmas inclusivas notaram que alunos com necessidades especiais na pré-adolescência podem não desfrutar do mesmo nível de aceitação dos demais colegas. A autora orienta que nesses casos, o professor pode conduzir intervenções em termos de promover o compartilhamento de atividades e fazer as coisas juntos, para facilitar os relacionamentos entre os alunos, fazendo referência ao Treinamento de Habilidades Sociais.

Entendendo que o desenvolvimento interpessoal (particularmente nas habilidades de resolução de problemas, empatia, autocontrole e civilidade tais como: cumprimentar pessoas, despedir-se, fazer e aceitar elogios, esperar a vez de falar, fazer perguntas, dentre outras) está significativamente associado ao rendimento acadêmico, Del Prette e Del Prette (2005b) descrevem dois dos objetivos principais da inclusão: a melhoria da qualidade do relacionamento entre os colegas e a promoção de atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e professores. Considerando esta relação, o desempenho escolar seria um indicador tanto do rendimento acadêmico da criança como do desenvolvimento de habilidades sociais (Marturano & Loureiro, 2003).

De acordo com Smith e Ryndak (1999), para superar dificuldades de comunicação ainda podem ser implementadas algumas estratégias nos ambientes de ensino regular, como o caso da comunicação alternativa/aumentativa. Os mesmos alertam que esforços mais intensivos são requeridos para lidar com dificuldades graves de comunicação e que programas especiais de promoção de habilidades sociais, tanto na escola quanto na clínica, podem ser adotados como estratégias com alta probabilidade de eficiência nesses casos.

Na Psicologia, a comunicação, abordada sob a perspectiva das habilidades de

interação com os outros, faz parte de um campo teórico-prático denominado Treinamento de Habilidades Sociais, sob esse referencial entende-se que as habilidades são aprendidas naturalmente ao longo do desenvolvimento à medida que as crianças observam os padrões de relações das pessoas à sua volta e experimentam as conseqüências de seus próprios desempenhos. Para as crianças com dificuldades de aprendizagem esse aprendizado pode ser mais difícil, requerendo, portanto, condições especiais de ensino (Del Prette & Del Prette, 2005b), o que possivelmente também ocorra na deficiência mental.

#### Habilidades sociais, sexo e deficiência mental:

Dentro do quadro de deficiência mental, algumas variáveis, como o grau da deficiência e o sexo, têm sido investigadas quanto à sua influência sobre o desempenho comunicativo. Diferenças no desempenho comunicativo em função dos diferentes graus de deficiência mental têm sido mencionados na literatura. Em pessoas com deficiência mental moderada, foi observado um desenvolvimento social muito restrito, habilidades de comunicação muito pobres e interações limitadas com pessoas de seu convívio, enquanto que naquelas com deficiência mental severa ou profunda se verificou um quadro ainda mais grave de pouca ou nenhuma fala funcional (Romski, Sevcik & Wilkinson, 1994; Sullivan, Vitello & Fostes, 1988).

Na área da Educação Especial também se constatou diferenças de habilidades entre homens e mulheres em alguns comportamentos comunicativos. Wilkinson e Romski (1995) avaliaram, em registros de observação direta do comportamento, por meio de filmagens de interações entre díades e análise seqüencial dessas interações, um grupo de mulheres e homens adolescentes deficientes mentais, verificando maior habilidade das mulheres em fazer perguntas e comentários em relação aos homens do grupo. Outro estudo (Corredor & Halberstadt, 1981), a partir da avaliação de habilidades sociais de homens e mulheres deficientes mentais adultos, indicou que as mulheres do grupo avaliado apresentaram maior habilidade no relacionamento interpessoal e na comunicação não verbal, enquanto que os homens do grupo mostraram maior habilidade em lidar com sentimentos e utilizar conteúdo de humor.

Aguiar (2002) avaliou o grau de facilidade de um grupo de doze adultos deficientes mentais para desempenhar um conjunto de componentes verbais e não verbais, por meio de questionário respondido por familiares e observação direta do comportamento por juízes treinados. Os resultados deste estudo revelaram uma maior facilidade do grupo no desempenho do conjunto de componentes não verbais que nos verbais, sendo observadas



diferenças individuais quanto aos componentes específicos de cada classe de habilidades. Esses resultados sugeriam a necessidade da incorporação de programas de Treinamento de Habilidades Sociais para pessoas com deficiência mental, bem como a possibilidade da inclusão do fonoaudiólogo nesses programas para um trabalho multidisciplinar. A autora defende que programas de treinamento para essa clientela deveriam contemplar habilidades não verbais, mas privilegiar as habilidades verbais (em função de maiores déficits nessa categoria do grupo avaliado e do potencial avaliado de cada participante para adquirir e/ou aprimorar essas habilidades), enfatizando ainda a importância da investigação dos efeitos desses programas em função de variáveis como o sexo, o grau da deficiência mental e/ou níveis de apoio e o nível de independência.

Essas evidências sugerem a importância de se estruturar programas de treinamento de habilidades sociais-comunicativas para essa população, considerando e avaliando, tanto quanto possível, as variáveis apontadas. A elaboração desses programas pode ser realizado com base nas propostas já existentes (p.e.: Del Prette & Del Prette, 2001a; 2005b), adequando-os às necessidades e particularidades situacionais e contextuais de cada grupo.

#### Programas de Treinamento de Habilidades Sociais:

Programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) têm sido utilizados com grande eficácia no estabelecimento e melhora do desempenho social de diferentes populações e em contextos distintos, tais como: escolar (Feitosa, 2003; Del Prette & Del Prette, 1995; 1997), familiar (Baraldi, & Silves, 1993; Feitosa, 2003) e conjugal (Villa, 2005).

Nesses programas são utilizadas diferentes técnicas, sendo estas escolhidas de acordo com as necessidades da pessoa ou do grupo de intervenção. Conforme Del Prette e Del Prette (1999), estas técnicas são derivadas de vários modelos conceituais e compõem basicamente três grupos: técnicas comportamentais, de reestruturação cognitiva e outras técnicas. As técnicas comportamentais, derivadas dos estudos de laboratórios e outras abordagens, incluem o ensaio comportamental, o reforçamento, a modelagem, a modelação (real e simbólica), o *feedback* (verbal e *videofeedback*), o relaxamento, as tarefas de casa e a dessensibilização sistemática. As técnicas de reestruturação cognitiva englobam a terapia racional-emotiva-comportamental, a resolução de problemas, a parada de pensamento, a modelação encoberta e as instruções. As outras técnicas incluem: exposição oral, vivências, arranjos Grupo Vivência-Grupo Observação (arranjo de desempenhos de vivência e de observação), atividades cooperativas (construir coletivamente uma história,

realizar trabalhos em duplas, monitorar o desempenho do colega) e simulações de desempenho. Algumas dessas técnicas encontram-se descritas no apêndice.

Entre os procedimentos de intervenção, Del Prette e Del Prette (2001a) destacam a metodologia vivencial definindo o termo vivência como “uma atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo” (Del Prette & Del Prette, 2001a, p. 106).

Os autores defendem o treinamento em grupo, argumentando que eles têm sido utilizados com êxito devido a diversos fatores, como o ambiente de apoio mútuo entre os participantes e as amplas oportunidades de *feedback*. Duas formas principais de *feedback* têm sido utilizadas: o *feedback* verbal e o *videofeedback*. O *feedback* verbal refere-se às descrições que o facilitador e os membros do grupo fazem sobre o comportamento do participante, devendo este preferencialmente referir-se aos aspectos positivos do comportamento, enquanto que o *videofeedback* consiste na exposição do desempenho do participante, que pode observar diretamente seus próprios comportamentos (Del Prette & Del Prette, 1999).

Um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) deve ser estruturado a partir do planejamento dos objetivos, da seqüência e duração das sessões, dos procedimentos de avaliação e dos procedimentos de intervenção (Del Prette & Del Prette, 2001a). Em estudos mais recentes, Del Prette e Del Prette (2003; 2005b) defendem as habilidades sociais como componentes indispensáveis para o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação regular, re-enfatizando a importância de promovê-las em qualquer processo voltado para o exercício da cidadania e a preparação dos jovens para os desafios deste início de milênio, sustentando, portanto, necessidade de incluí-las como objetivos da educação escolar.

Tendo em vista a população adulta, considera-se que a promoção de habilidades sociais deve ainda ser estendida aos currículos de preparação para o trabalho seja de pessoas com ou sem deficiência mental. Programas de promoção dessas habilidades possibilitariam o desenvolvimento social de adultos com deficiência mental, facilitando com isso o processo de inclusão social no ambiente natural de trabalho desses indivíduos.

### Programas de Treinamento de Habilidades Sociais em escolas:

A promoção de habilidades sociais em ambiente institucional/educacional, como em quaisquer situações estruturadas, depende de múltiplas condições educativas que podem ser planejadas e intencionalmente garantidas (Barbosa & Del Prette, 2002). As propostas de inclusão das habilidades sociais no currículo escolar do ensino fundamental desde as séries iniciais, apresentadas por Del Prette e Del Prette (1997, 1999, 2001a), envolvem, entre outros aspectos, a análise das necessidades e condições escolares, destacando o conhecimento das concepções, disposição e competência dos educadores para essa tarefa.

Estudos e programas de habilidades sociais no ambiente escolar têm focado diferentes populações a partir de seus objetivos e interesses de pesquisa. Alguns estudos, por exemplo, direcionam seu principal ponto de investigação aos professores (Del Prette & Del Prette, 1997; 1999; 2001a; 2006; Del Prette, 1990; Vila, no prelo), outros ao aluno (Del Prette & Del Prette, 2005a; Löhr, 2003; Molina, no prelo), ao passo que outros ainda analisam tanto professores quanto alunos (Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette, Martini & Del Prette, 2005; Molina & Del Prette, 2005). Dentro dos trabalhos centrados no aluno são poucos os que inserem crianças com necessidades especiais em sua amostra (Barbosa & Del Prette, 2002; Del Prette & Del Prette, 2004; Freitas, no prelo Rosin, no prelo).

Uma análise desses estudos revelou que, de uma maneira geral, esses estudos têm utilizado questionários, inventários e escalas de avaliação do repertório social de professores e alunos, bem como do levantamento de concepções, atitudes e estratégias de manejo diante de situações “problema” no caso de professores. Os procedimentos de intervenção englobam diferentes estratégias que vão desde feedback verbal permeado por modelação, modelagem, uso de vivências, *role-playing* até o uso de vídeo-feedback. Tanto os estudos de avaliação como os de intervenção têm indicado resultados efetivos na identificação de déficits e potencialidades em habilidades sociais e de manejo em sala de aula, bem como na promoção de novas habilidades, dentre elas habilidades sociais educativas, para professores e alunos no contexto escolar.

Após avaliar os déficits e habilidades sociais educativas de mães de crianças deficientes visuais e avaliar os déficits e habilidades sociais de crianças com cegueira total ou baixa visão, Freitas (no prelo) planejou e implementou um programa de treino de habilidades sociais educativas para mães, dentro do ambiente educacional, visando a

promoção de habilidades sociais de seus filhos com deficiência visual. O programa contou com uma entrevista de *feedback*, seis sessões de sensibilização, dez de treino de habilidades sociais e 30 de treino de habilidades sociais educativas. Dentro de seus objetivos a autora ainda se propôs a avaliar o efeito que o treino de habilidades sociais educativas para mães de crianças deficientes visuais teria sobre o desempenho social de seus filhos, fase que se encontra em desenvolvimento.

A literatura internacional dispõe de mais estudos direcionados a essa temática e população, o que permite maior embasamento teórico para condução e ampliação das pesquisas nacionais. No entanto, embora a promoção de habilidades sociais já tenha adentrado ao universo acadêmico, alcançado o alunado do ensino regular e embora existam estudos de avaliação sobre habilidades sociais de pessoas com necessidades especiais, mais especificamente deficientes mentais (Barbosa & Del Prette, 2002; Angélico, 2004), ainda são incipientes os estudos nacionais de promoção de habilidades sociais focalizando a população especial, especialmente deficientes mentais e ainda mais raros com deficientes mentais adultos, seja ela freqüentadora do ensino especial ou regular.

#### Promoção de habilidades sociais-comunicativas para deficientes mentais:

A partir do levantamento bibliográfico realizado neste estudo, verificou-se que a avaliação de habilidades sociais, e em particular das comunicativas, de pessoas com deficiência mental, vem sendo foco de muitos estudos na literatura internacional (Brady, McLean, McLean & Johnston, 1995; Campbell & Fletcher, 1993; Cirrin & Rowland, 1985; Corredor & Halberstadt, 1981; Franco & Wishart, 1995; Fujiki & Brinton, 1993; Margalit, 1993; McLean, Brady & McLean, 1996; Romski, Sevcik & Wilkinson, 1994; Sullivan, Vitello & Fostes, 1988; Wilkinson e Romski, 1995), mas poucos na literatura nacional especializada, podendo-se citar Barbosa & Del Prette (2002), Angélico (2004) e Rosin (no prelo). Alguns programas têm objetivos mais amplos das habilidades sociais-comunicativas como alvos da intervenção, ao passo que outros objetivam componentes específicos dessas habilidades. Da mesma forma, alguns centram seus esforços no treinamento de um ou outro componente e outros em um conjunto de componentes. Uma análise de programas desenvolvidos internacionalmente ilustra essas afirmações.

Bradlyn et al. (1983) treinaram habilidades de conversação (responder perguntas, falar sobre si próprio/auto revelar-se e agradecer) de cinco adolescentes deficientes mentais severos, de ambos os sexos, durante três sessões semanais de 20 minutos cada, por meio de instrução, modelação, modelagem, ensaio comportamental, *feedback* e reforçamento. Os

resultados do treino mostraram a efetividade deste, com o aumento na frequência de habilidades pelos adolescentes durante a conversação, generalização dos resultados para outros interlocutores e manutenção destes resultados após cinco meses do término da intervenção.

Estratégias de treino semelhantes também foram utilizadas em outro estudo indicando resultados positivos de intervenção. Frea e Hughes (1997) relataram programas bem sucedidos visando superar problemas de ausência de contato visual e a perseveração em frases e expressões (estereotípias e ecolalias) em dois adolescentes com deficiência mental moderada/severa. O treino foi realizado em grupo, em sessões de 10 minutos, com procedimento de extinção, reforço de respostas alternativas e reforço de auto-monitoramento, o que se mostrou efetivo para diminuição dos comportamentos considerados inapropriados e aumento de comportamentos alternativos funcionais (sociais-comunicativos).

Bornstein, Back, McFall, Friman e Lyons (1980) treinaram individualmente, ao longo de um mês, variados componentes (número de palavras faladas, latência da fala, gestos de mão e face inapropriados, efetividade total interpessoal, postura, enunciação, fala/expressões verbais inapropriadas, intensidade vocal, movimentos e mãos inapropriados, entonação, contato visual, velocidade de fala) de seis adultos deficientes mentais de ambos os sexos, utilizando, como estratégias de treino, seleção e modificação de seis situações comumente frequentes em interações sociais (Goldsmith & McFall's, 1975 citado por Bornstein, Back, McFall, Friman & Lyons, 1980), com o auxílio do uso de *role-playing*, instrução, modelação, modelagem, feedback, reforçamento social e ensaio comportamental. Os resultados indicaram efetividade do programa a partir da avaliação de melhora de todos os componentes treinados para todos os indivíduos, generalização para outros contextos e manutenção após um mês de seguimento.

A habilidade de resolução de problemas, mais especificamente o componente de fazer pedidos/solicitar bebidas foi treinado por O'Reilly, Lancioni e Kierans (2000) em um grupo de quatro adultos com deficiência mental moderada de ambos os sexos, em sessões em grupo de dois participantes cada (três sessões semanais de 60 minutos cada). O componente foi treinado na cozinha da própria casa dos participantes utilizando modelagem dos níveis/etapas da habilidade de fazer pedidos (desmembramento do componente), *role-playing* concomitante à instrução oral dessas etapas. A generalização foi promovida em dois bares, por meio de atividades de uma hora e cinquenta minutos cada.

Os resultados do treino mostraram aumento na adequação da habilidade treinada após implementação da intervenção, com produção de mudanças positivas imediatas com todos os participantes. A manutenção dos efeitos do treino foi medida e comprovada após três anos de seguimento.

Eckert (2000) focalizou como componente molar de treino a habilidade de aceitar críticas e, como componentes moleculares desta, dez itens verbais e não verbais (postura corporal, direcionamento do corpo para o interlocutor, contato visual, expressão facial, intensidade de voz, movimentos com a cabeça, escutar e fazer perguntas, concordar/discordar, compartilhar idéias, expressar vontades/desejos). O programa foi conduzido com oito mulheres avaliadas com deficiência mental de gravidade moderada, em 16 sessões individualizadas de 90 minutos cada, utilizando, como estratégia de treino, a instrução por meio de auxílio visual, auditivo e leitura. O treino mostrou-se efetivo para todas as participantes, indicando aumento de ocorrências de etapas da habilidade treinada após a instrução da intervenção.

Malek e Yoshida (1994) e Langone, Clees, Osford, Malone e Ross (1995) utilizaram estratégias de jogo no treino dos componentes-alvo com 27 crianças e três adolescentes e adultos (ambos os sexos e deficientes mentais de gravidade moderada). O primeiro estudo (Malek & Yoshida, 1994) visou a interação social, o comportamento social negativo e a cooperação social durante um mês e meio, por meio de jogos e estratégias metacognitivas em situações formais (ex.: parada de pensamento, introdução de questões auto-interrogativas) e situações informais (situações de jogo livre com apresentação de diferentes situações). Após a intervenção, foi observada a aquisição das habilidades treinadas e a generalização para outras situações. O segundo estudo (Langone et. al, 1995) visou a promoção de seis habilidades (elogios, interação social, cortesia, crítica, confrontação social, perguntas/respostas) em grupo durante quatro sessões de 50 minutos cada e totalizando 12 situações de jogo. Durante o jogo, o facilitador apresentava *feedback* verbal para as respostas corretas e incorretas, sendo que os jogadores só podiam mover suas peças frente o acerto das respostas. Os jogadores ainda realizavam auto-monitoramento de suas respostas e só encerravam a atividade do dia após a compreensão de seu nível/estágio individual durante o dia. Os participantes adquiriram habilidades sociais com a estratégia de jogo, sendo que a generalização só foi evidenciada após quatro semanas do término do programa no momento da avaliação da manutenção dos resultados.

O uso de gestos comunicativos em seis adolescentes e adultos com deficiência

mental severa e profunda, de ambos os sexos, foi objetivo do programa proposto por Ducker e Lent (1991). Os autores selecionaram dois tipos de gestos: relacionados a objetos que podem ser completados (colocando cabides no guarda-roupa, montando quebra-cabeça) e relacionados a objetos que não podem ser completados (ouvindo música, brincando com barro) e utilizaram, como estratégias de treino, a verbalização de cada gesto realizado pelo participante e a não resposta, pelo professor, a índices elevados de solicitações gestuais espontâneas, durante três semanas de treino individualizado (seis sessões para três dos participantes e nove sessões para os demais). Os resultados do estudo indicaram aumento em diferentes solicitações gestuais, bem como a variação gestual.

Os exemplos apresentados nesta seção permitem identificar alguns pontos referentes ao formato desses programas, às estratégias de treino, os componentes alvos, bem como os resultados obtidos. A Tabela 2 apresenta uma síntese desses dados.

Tabela 2. Síntese de dados observados em programas de promoção de habilidades sociais-comunicativas levantados na literatura internacional

AUTORES	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES			VARIÁVEL DEPENDENTE	DELINEAMENTO Linha de Base Múltipla	PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO	RESULTADOS
	Popul.	Id.	Sexo				
Bradlyn et al. (1983)	D.M. Severa	14-18 anos	2 H. e 3 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidade de conversação</li> </ul>	Entre comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrução</li> <li>Modelação</li> <li>Modelagem</li> <li>Ensaio comportamental</li> <li>Feedback</li> <li>Reforçamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efetividade do treino</li> <li>Aumento na exibição de habilidades comportamentais</li> </ul>
Frea e Hughes (1997)	D.M. Moderada/ Severa	11-58 anos	H. e M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de contato visual</li> <li>Perseveração em frases e expressões (estereotipias/ecolalia)</li> </ul>	Entre sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extinção</li> <li>Reforço de resposta alternativa</li> <li>Reforço de auto-monitoramento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diminuição dos comportamentos inapropriados</li> <li>Aumento dos comportamentos alternativos</li> </ul>
Bornstein, Back, McFall, Friman e Lyons (1980)	D.M.	21-39 anos	1 H. e 5 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de palavras faladas</li> <li>Latência da fala</li> <li>Gestos de mãos e face inapropriados</li> <li>Efetividade total interpessoal</li> <li>Postura</li> <li>Enunciação</li> <li>Fala/expressões verbais</li> </ul>	Entre comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção e modificação de seis situações comumente frequentes em interações sociais</li> <li>Role-playing</li> <li>Instrução</li> <li>Modelação</li> <li>Modelagem</li> <li>Feedback</li> <li>Reforçamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhora de todos os componentes treinados por todos os participantes</li> <li>Generalização</li> <li>Manutenção dos resultados após um mês de seguimento</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inapropriadas</li> <li>• Intensidade vocal</li> <li>• Movimentos de mãos inapropriados</li> <li>• Entonação</li> <li>• Contato visual</li> <li>• Velocidade de fala</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• social</li> <li>• Ensaio comportamental</li> </ul>	
O'Reilly, Lancioni e Kierans (2000)	D.M. Moderada	38-40 anos	2 H. e 2 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitação de bebidas (fazer pedidos)</li> </ul>	Entre sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelação (etapas da habilidade treinada)</li> <li>• <i>Role-playing</i> (com verbalização da habilidade treinada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento na adequação de habilidades sociais para solicitação de bebidas</li> <li>• Mudanças positivas imediatas no componente alvo</li> </ul>
Eckert (2000)	D.M. Moderada	27-45 anos	8 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar críticas</li> </ul>	Entre sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrução individualizada</li> <li>• <i>Role-playing</i></li> <li>• Modificação do componente alvo seguindo 10 etapas da habilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetividade do programa para todas as participantes</li> <li>• Aumento da demonstração de ocorrências de etapas da habilidade após a intervenção</li> </ul>
Malek e Yoshida (1994)	D.M. Moderada	9-14 anos	11 H. e 16 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle social</li> <li>• Comportamento social negativo</li> <li>• Cooperação social (envolvimento e não envolvimento social)</li> </ul>	Linha de base (não especificado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de situações de jogo</li> <li>• Estratégias metacognitivas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situações formais (parada de pensamento; introdução de questões de auto-interrogação)</li> <li>- Situações informais (situações de jogo livre)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição das habilidades treinadas</li> <li>• Generalização para outras situações</li> </ul>
Langone, Clees, Oxford, Malone e Ross (1995)	D.M. Moderada	11-58 anos	2 H. e 1 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elogios</li> <li>• Interação social</li> <li>• Cortesia</li> <li>• Crítica</li> <li>• Confrontação social</li> <li>• Perguntas/respostas</li> </ul>	Entre condições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de situações de jogo</li> <li>• <i>Feedback</i> verbal</li> <li>• Auto-monitoramento</li> <li>• Auto-avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de respostas das habilidades sociais treinadas</li> <li>• Generalização após quatro semanas do término da intervenção</li> </ul>
Ducker e Lent (1991)	D.M. Severa	12-30 anos	2 H. e 4 M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos comunicativos</li> </ul>	Entre sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalização de cada gesto produzido pelos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de diferentes solicitações gestuais</li> </ul>



- 
- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não resposta do professor a índices elevados de solicitações gestuais espontâneas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variação gestual</li> </ul> |
|---|--|
- 

A Tabela 2 permite identificar o uso tanto do formato individual quanto grupal nos estudos analisados, sendo dada preferência à formação de grupos pequenos. A utilização de diferentes estratégias e técnicas de treino também predomina, não sendo observados trabalhos que optaram por estratégias únicas em seus programas. O uso da linha de base múltipla também é observado como prioritariamente selecionado para verificar a efetividade dos programas. De uma maneira geral também é possível identificar resultados positivos, bem como generalização e manutenção desses resultados, o que evidencia sua efetividade e sucesso com a população para a qual se destinaram e, portanto, a urgência de estudos brasileiros direcionados a essa temática.

Uma análise dos estudos descritos mostra alguns pontos em comum e divergentes entre os mesmos. Com relação a população estudada, observou-se um maior número de estudos investigando deficientes mentais moderados (Eckert, 2000; Frea & Hughes, 1997; Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995; Malek & Yoshida, 1994; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000) comparado a deficientes mentais severos (Bradlyn et al., 1983; Ducker & Lent, 1991; Frea & Hughes, 1997). Um maior número de estudos apresentou uma amostra com idades muito variáveis (Bornstein, Back, McFall, Friman e Lyons, 1980; Ducker & Lent, 1991; Eckert, 2000; Frea & Hughes, 1997; Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995) e um menor número com idades mais próximas (Bradlyn et al., 1983; Malek & Yoshida, 1994; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000). Sete dos estudos descritos apresentaram uma amostra mesclando homens e mulheres, sendo que apenas um apresentou uma amostra com apenas mulheres (Eckert, 2000) e nenhum investigando apenas homens. Quanto à variável dependente, foi observada a atenção na promoção de habilidades verbais em quatro estudos (Bradlyn et al., 1983; Eckert, 2000; Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000), de habilidades tanto verbais como não verbais em três destes (Frea & Hughes, 1997; Bornstein, Back, McFall, Friman e Lyons, 1980; Malek & Yoshida, 1994) e apenas um com enfoque apenas em componente não verbal (Ducker & Lent, 1991). O tipo de delineamento selecionado para todos os estudos apresentados foi a Linha de Base Múltipla, sendo que houve predomínio do tipo entre sujeitos (Eckert, 2000; Frea & Hughes, 1997; Ducker & Lent, 1991; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000) e menor entre comportamentos (Bradlyn et al., 1983; Bornstein,

Back, McFall, Friman e Lyons, 1980) e entre condições (Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995). A intervenção com o apoio de diferentes técnicas predominou entre os trabalhos, sendo que alguns procedimentos foram observados em mais de um trabalho: a modelação, a instrução e o reforço são observados em um maior número de estudos (três destes); o role-playing, o ensaio comportamental, a molelagem, feedback, situação de jogo, extinção (dois). Com relação aos resultados dos estudos, todos fizeram referência direta aos componentes especificamente treinados, dois a aspectos relacionados a generalização e manutenção (Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995; Malek & Yoshida, 1994) e apenas dois à efetividade do treino (Bradlyn et al., 1983; Eckert, 2000).

As informações apresentadas parecem apontar progressos na investigação da efetividade do uso de diferentes procedimentos em programas de intervenção com deficientes mentais; do delineamento de Linha de Base Múltipla; e no aumento da ocorrência das habilidades verbais e não verbais treinadas. Entretanto, parece ainda haver a necessidade de investigações: a) utilizando outros tipos de delineamento e conseqüentemente de procedimentos de análise, como por exemplo, investigando a confiabilidade das mudanças observadas e a significância clínica das mesmas; b) sobre a generalização e manutenção das melhoras; e c) de aspectos pontuais positivos e negativos dessas intervenções, oferecendo modelos de programas a serem replicados.

## JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA

---

Assim como ocorre com as demais áreas do conhecimento, o histórico da Educação Especial mostra que muitas das evoluções decorreram de indagações e avanços da ciência que indicaram necessidade de mudanças. Isso demonstra que, sempre que há desafios, a pesquisa científica acaba produzindo subsídios cada vez mais amplos para o atendimento de toda sua clientela nos diferentes contextos necessários.

Nesse quadro histórico, o deficiente mental passou de uma condição de completa reclusão social em asilos para atendimentos diferenciados, tais como as classes e escolas especiais, e caminha atualmente em direção a inclusão social. Contudo, para que haja de fato a inclusão social não basta que o aluno com necessidades especiais seja colocado no ensino regular ou inserido no mercado de trabalho, mas sim que lhe sejam garantidas as oportunidades de interação com o novo grupo. Nossa sociedade parece depender cada vez mais de relacionamentos interpessoais complexos. Por isso, a comunicação interpessoal é muito importante como objetivo educacional, junto a diferentes populações, dentre elas de pessoas com deficiência (Peterson, 1999).

Conforme visto nas sessões anteriores, diversos autores verificaram déficits sociais (Eckert, 2000; Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross, 1995; Malek & Yoshida, 1994; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000) e comunicativos (Aguar, 2002; Cannao, 1999; Fujiki & Brinto, 1993; Merril & Jackson, 1992) em pessoas com deficiência mental, assim como outros autores (Del Prette & Del Prette, 2003) indicaram as relações diretas desses déficits com a qualidade das relações interpessoais. Convergindo com essas observações, as definições vigentes do termo deficiência mental e o atual processo diagnóstico incluem, em seus critérios, além de déficits no funcionamento intelectual, déficits também nas habilidades adaptativas, dentre elas as sociais e as comunicativas.

Diante disso e do fato de que cada vez mais tem se discutido que as escolas devem promover habilidades que permitam aos alunos atuarem como adultos e membros comunitários eficientes, torna-se fundamental a promoção das habilidades sociais e comunicativas na escola, uma vez que estas são partes fundamentais da qualidade das relações interpessoais. Tais considerações evidenciam a importância do desenvolvimento de habilidades sociais, dentre elas as habilidades comunicativas, de crianças e adultos com deficiência mental embasando-se em três pontos principais: a) a concepção vigente de deficiência mental, centrada no funcionamento adaptativo e níveis de apoios necessários ao

aprendizado; b) as atuais políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular; e c) as políticas atuais da educação escolar que visam um ensino mais amplo para todos seus alunos, com ou sem deficiência, para que estes sejam mais bem preparados para os desafios da vida adulta.

Estudos, em especial no campo das Habilidades Sociais têm se dedicado à promoção dessas habilidades em ambiente escolar tanto de professores como de seus alunos e vêm mostrando resultados satisfatórios (Del Prette & Del Prette, 1997, 1999, 2001a, 2003; Freitas, no prelo; Löhr, 2003; Mello, 2004; Molina, 2003; Molina & Del Prette, 2005). No entanto, a literatura nacional ainda é escassa de trabalhos que abordem especialmente a promoção de habilidades sociais e comunicativas de deficientes mentais em seus programas.

Dentre os estudos com essa população, há uma predominância de trabalhos com crianças, o que deixa uma lacuna na pesquisa científica quando se pensam nos possíveis avanços a partir de estudos caracterizando e promovendo habilidades sociais e comunicativas de adultos deficientes mentais e conseqüentemente um déficit em contribuição social quando se pensa na maior oportunidade de inclusão no mercado de trabalho e nos benefícios do ponto de vista do planejamento da vida futura dessas pessoas, a partir de melhoras na sua competência social e comunicativa.

Considerando, portanto, que a preparação para o trabalho e um bom desempenho escolar estão intrinsecamente vinculados a um bom desempenho interpessoal, o desenvolvimento de programas de promoção de habilidades sociais-comunicativas (adaptados às atuais exigências das práticas educacionais e aos apoios necessários a sua clientela) é fundamental para o avanço das pesquisas e a prática na área da Educação Especial. Diante ainda dos resultados satisfatórios de programas de intervenção desenvolvidos, principalmente na literatura internacional (Bradlyn et al., 1983; Ducker & Lent, 1991; Eckert, 2000; Frea & Hughes, 1997; Langone, Clees, Oxford, Malone & Ross 1995; Malek & Yoshida, 1994; O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000), pode-se supor que um programa delineado para atender as necessidades especiais de adultos deficientes mentais nessa área apresentará efeitos positivos sobre o desempenho comunicativo dos participantes.

Considerando ainda o objeto da Fonoaudiologia e a importância de dispor, na literatura técnica, de descrições sistematizadas de programas de intervenção com grupos de deficientes mentais adultos, em particular no campo das habilidades comunicativas,

acredita-se na grande contribuição de estudos nessa linha, tanto para a prática quanto para a pesquisa desse campo, assim como para outras áreas afins, tais como: a Psicologia e a Educação Especial.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo teve como objetivos gerais: a) elaborar e descrever instrumentos e procedimentos para a avaliação e promoção de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais; b) delinear, implementar e descrever um programa de promoção de habilidades comunicativas verbais e não verbais para um grupo de adultos deficientes mentais; c) analisar o desempenho de cada um dos participantes desse programa, conforme indicadores obtidos em diferentes momentos da intervenção.

A presente pesquisa assemelha-se aos estudos descritos quanto ao uso de diferentes procedimentos de intervenção para a promoção de habilidades verbais e não verbais em um grupo mesclando homens e mulheres com idades variadas, porém diferencia-se destes, na medida em que se propôs a ser desenvolvido a partir de um delineamento de múltiplos sujeitos, no qual os participantes são analisados em grupo e individualmente, semelhantemente a um estudo de caso e na medida em que se propõe oferecer diretrizes para replicações de programas semelhantes. Com isso, busca responder se um programa de treinamento de habilidades verbais e não verbais, mesclando sessões estruturadas e atividades práticas, com uso de procedimentos e técnicas diversificadas, é efetivo na promoção das habilidades treinadas. Busca ainda arrolar diretrizes gerais e específicas para a implementação e o desenvolvimento de um programa de promoção de habilidades verbais e não verbais para adultos deficientes mentais.

## **MÉTODOS**

---

### ***1. Aspectos éticos***

A autorização dada pela coordenadora e diretora da Instituição, na qual parte da pesquisa foi desenvolvida, foi registrada em Termo de Concordância (Anexo II) e das famílias em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III). A assinatura de ambos os termos foi realizada após a leitura deste, aberta para esclarecimento de possíveis dúvidas pela pesquisadora.

A aprovação do projeto foi deliberada pelo Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar) em 18 de março de 2004 com protocolo nº 013/04 (Anexo I).

### ***2. Participantes***

Participaram do estudo seis adultos deficientes mentais, de ambos os sexos (Diana, Davi, Denis, Elen, Marta e Paula), com idades variando de 19 a 29 anos de idade, matriculados em uma Associação filantrópica do Município de São Carlos, sendo, quatro destes, participantes do primeiro estudo - três mulheres – Diana, Marta e Paula e um homem - Davi (Aguiar, 2002). Os critérios para a escolha dos participantes do estudo consistiram em: a) convite verbal para participação na pesquisa aos familiares de todos os alunos desta Instituição que apresentavam comunicação verbal funcional, ou seja, fala com intenção/propósito comunicativo identificável pelo interlocutor (12 famílias); e b) aceitação do convite (oito famílias). No momento da leitura formal e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido um dos oito prováveis participantes havia deixado a Instituição, o que reduziu o número de participantes para sete. No decorrer do programa de intervenção ainda houve a mudança de uma das famílias para outra Cidade, e conseqüentemente a desistência de uma participante que não foi considerada na análise dos dados por não ter concluído o programa de intervenção.

Participaram, como informantes, os familiares dos participantes e profissionais que atuavam com estes no período da coleta dos dados. O convite à participação foi estendido a todos os familiares de cada participante e a todos os profissionais da Instituição, sendo que para cada participante houve um familiar interessado e disponível em participar e dois profissionais (professora e terapeuta ocupacional).

A Tabela 3 apresenta, sinteticamente, alguns dados gerais de caracterização dos participantes do estudo. Parte das informações apresentadas foram coletadas junto aos familiares e profissionais por meio de conversa informal em ocasião do contato inicial com estes, sendo ainda parte das informações obtidas nos prontuários escolares e parte pelas observações informais da pesquisadora em campo, no decorrer da pesquisa. As informações quanto ao grau de deficiência mental, comportamento adaptativo e nível de independência foram obtidos por meio da aplicação de testes específicos, conforme será mais detalhado posteriormente.

A análise das características comportamentais foi realizada pela própria pesquisadora, a partir dos dados obtidos nos prontuários dos participantes junto à Instituição; de conversa informal com os profissionais e com os familiares; e da observação direta e informal da pesquisadora, em campo, quanto às características comunicativas, considerando os aspectos fonoaudiológicos da comunicação em termos de predominância expressiva (participação mais ativa nas interações sociais) ou receptiva (participação mais passiva nas interações sociais). Considerou-se como sendo mais ativos nas interações (predominância expressiva) os participantes que iniciavam mais diálogos e trocavam mais turnos dialógicos e conseqüentemente mais passivos (predominância receptiva), aqueles que iniciavam conversas em poucos momentos, caracterizando uma interação mais de respostas ao interlocutor. Ainda foram considerados os aspectos formais da fala tais como: fluência, velocidade de fala, intensidade de voz, articulação e prosódia, sendo descritos apenas aqueles que chamaram muito a atenção, ou seja, que fugiram bastante do esperado para uma troca comunicativa satisfatória.

Tabela 3. Caracterização dos participantes

PART. <sup>5</sup>	SEXO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA MENTAL (Tabela de Conversão) <sup>6</sup>	NÍVEL DE INDEPENDÊNCIA	DADOS FAMILIARES <sup>7</sup>	OUTRAS DEFICIÊNCIAS ACOMPANHAMENTOS MÉDICOS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS-COMUNICATIVAS
Diana	F	28	Moderada (Q.I. 40)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – PI**</li> <li>• AP – PI</li> <li>• AA – TI</li> <li>• AL - TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filha do meio</li> <li>• Membros da casa (5): pai, <b>mãe</b>, irmão e irmã</li> <li>• Participa de todas atividades (desde as obrigações aos passeios realizados pela família)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física – diferença do tamanho das pernas / uso de sapato com solado especial (acompanhamento com ortopedista)</li> <li>• Diabetes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCA ***</li> <li>• Emotividade – alta sensibilidade (ex.: chorar facilmente)</li> <li>• Dificuldade em lidar com críticas</li> </ul>
Davi	M	22	Moderada (Q.I. 52)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – PI</li> <li>• AP – PI</li> <li>• AA – P I</li> <li>• AL – TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filho adotivo</li> <li>• Membros da casa (6): pai, <b>mãe</b>, dois irmãos e uma irmã (filhos legítimos do casal)</li> <li>• Gosta de assistir televisão, jogar vídeo game e passear, porém são poucas as oportunidades de lazer da família.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento médico problema de pele e de visão (problemas, os quais lhe conferem algumas características físicas que segundo a família o incomodam e constroem).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCP</li> <li>• Alto grau de disfluência (refeições de sílabas e palavras; bloqueios; uso de interjeições com tensão e movimentos associados)</li> <li>• Intensidade fraca de voz</li> <li>• Timidez acentuada</li> <li>• Grande prazer pela música e em cantar (contrastando com sua timidez)</li> </ul>

<sup>5</sup> Os nomes atribuídos aos participantes foram apenas fictícios de maneira a preservar a identidade dos mesmos e de suas famílias.

<sup>6</sup> A Tabela de Conversão de Percentis tomou como base os resultados obtidos por meio da avaliação dos participantes utilizando o teste Raven.

<sup>7</sup> Os familiares que participaram como informantes no estudo encontram-se grifados e em negrito.



Denis	M	19	Moderada (Q.I. 47)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – TI</li> <li>• AP – TI</li> <li>• AA – TI</li> <li>• AL - TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filho caçula</li> <li>• Membros da casa (4): pai, <b>mãe</b>, irmã</li> <li>• Auxilia nos afazeres domésticos</li> <li>• Gosta de sair (com ou sem a família)</li> <li>• Tem muita vontade de trabalhar</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCA</li> <li>• Prestatividade acentuada</li> <li>• Dificuldade em dizer não/discordar</li> </ul>
Elen	F	23	Moderada (Q.I. 40)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – PI</li> <li>• AP – PI</li> <li>• AA – TI</li> <li>• AL - TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filha do meio</li> <li>• Membros da casa (8): avó, irmão, irmã, um tio solteiro, um tio casado - <b>tia</b> com um filho</li> <li>• Pai (mora com a atual família), mãe (falecida)</li> <li>• Auxilia nas tarefas domésticas</li> <li>• Poucas oportunidades de lazer da família.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suspeita de deficiência auditiva (sem diagnóstico)</li> <li>• Acompanhamento esporádicos com neurologista nas crises de depressão / com uso de medicamento – desde o falecimento da mãe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCP</li> <li>• Intensidade fraca de voz</li> <li>• Qualidade de voz abafada característica de déficit de <i>feedback</i> auditivo</li> <li>• Timidez</li> <li>• Jeito terno em lidar com as pessoas</li> </ul>
Marta	F	29	Severa (Q.I. 33)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – PI</li> <li>• AP – PI</li> <li>• AA – PI</li> <li>• AL - TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filha caçula</li> <li>• Membros da casa (5): <b>irmã</b>, cunhado, duas sobrinhas</li> <li>• Pai e mãe - falecidos</li> <li>• Principais atividades de lazer – visita a familiares e igreja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento psiquiátrico com uso de medicamento (por relato de situações fantasiosas e distorções da realidade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCM</li> <li>• Fala caracterizada por enunciados curtos</li> <li>• Velocidade de fala rápida</li> <li>• Expressão facial geralmente fechada</li> <li>• Dificuldade em sorrir</li> <li>• Dificuldade em relacionar-se (brigas frequentes com familiares, vizinhos e colegas)</li> </ul>

---

Paula	F	21	Severa (Q.I. 31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE – TI</li> <li>• AP – PI</li> <li>• AA – TI</li> <li>• AL - TI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filha mais velha</li> <li>• Membros da casa (4): pai, <u>mãe</u> e irmã</li> <li>• Frequentou até a 3ª série do ensino fundamental em escola regular</li> <li>• Gosta de sair e ouvir música</li> <li>• Não auxilia nas tarefas domésticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento neurológico (crises convulsivas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCA</li> <li>• Teimosa e malcriada (Sic – mãe)</li> <li>• Vaidade</li> <li>• Picos alternados de excitação e tranquilidade/sonolência (relacionados à medicação)</li> </ul>
-------	---	----	---------------------	--	--	---	--

---

\* AE = Atividades Escolares; AP = Atividades Profissionais; AA = Autos-Cuidados e Alimentação; e AL = Arrumação e Limpeza Escolar.

\*\* PI = Parcialmente Independente; TI = Totalmente Independente

\*\*\* PCA = Perfil comunicativo ativo (maior quantidade de iniciativas de comunicação com interlocutores); PCP = Perfil comunicativo passivo (poucas iniciativas de comunicação com interlocutores); PCM = Perfil comunicativo misto (variação entre PCA e PCP conforme a situação).

Conforme visualizado na Tabela 3, observa-se impossibilidade de divisão em grupo quanto a variável sexo devido ao tamanho pequeno da amostra. Quanto à idade observa-se um grupo de adultos jovens com idades de 19 a 28 anos de idade. Todos os participantes foram avaliados por meio do teste Raven (Q.I.) como tendo deficiência mental, porém dentro do grupo das mulheres foram observadas duas ocorrências de grau de deficiência mental mais acentuado (severa - Marta e Paula), quando feita a correlação dos percentis. Entretanto, dados relacionados às áreas adaptativas, nível de independência, bem como os relatos da família apareceram como incongruentes com os resultados de Q.I. de Paula, sugerindo a necessidade de novo teste desse tipo para esta participante. O nível de independência (avaliado pelos profissionais) variou de independência parcial a total e de acordo com o tipo de atividade analisada. Distribuindo os participantes por ordem de maior nível de independência é possível dispô-los na seguinte seqüência: Denis e Paula; Diana e Elen; Davi e Marta. Denis foi avaliado como totalmente independente em todas as áreas; Paula avaliada como parcialmente independente somente na área das atividades profissionais; Diana e Elen foram avaliadas igualmente em duas áreas como parcialmente independente (atividades escolares e atividades profissionais) e como totalmente independente (autos-cuidados/alimentação e arrumação e limpeza escolar); já os demais participantes (Davi e Marta) foram avaliados como totalmente independentes somente em uma área (arrumação e limpeza escolar). Os dados familiares revelaram certa semelhança para cinco participantes com relação à quantidade de habitantes na casa (quatro a seis familiares) com exceção da família de Elen (oito familiares). Exceto Denis, os demais participantes apresentavam, além da deficiência mental, outro componente que os levava a realizar acompanhamento médico, o que registrou a presença de co-morbidade na amostra do estudo. Metade dos participantes foi caracterizada como apresentando comunicação predominantemente expressiva (Diana, Denis e Paula) e a outra metade predominantemente receptiva (Davi, Elen e Marta), sendo que alguns participantes apresentaram componentes específicos da comunicação como características particulares: classe verbal de conteúdo (dificuldades aparentes em: lidar com críticas - Diana, discordar - Denis); componentes verbais de forma (intensidade de voz baixa - Davi e Elen, disfluência – Davi e velocidade de fala rápida – Marta); aparentes déficits em componentes não verbais (sorriso e expressão facial – Marta).

A Tabela 4 fornece os dados sobre a avaliação das áreas adaptativas realizada por meio do AAA.

Tabela 4. Caracterização dos participantes de acordo com avaliação pelo AAA

PART.	TABELA NORMATIVA UTILIZADA																	
	População normativa									Deficiência Mental								
	FI	DF	AE	DL	NT	AV	AD	R	S	FI	DF	AE	DL	NT	AV	AD	R	S
Diana	MI	I	MI	MI	AbM	M	I	M	AbM	M 4a 3m	M 3 anos	AbM 3a 6m	M 3a 6m	M 5a 9m	AcM 9a 6m	M 3a 6m	AcM 8a 6m	AcM 5a 3m
Davi	MI	M	MI	MI	AbM	M	AbM	AbM	AbM	M 4a 6m	AcM 13a3m	M 4 anos	M 3 anos	M 5 anos	S 10a9m	M 3 anos	M 5a 3m	AcM 6a 3m
Denis	M	M	MI	MI	M	AbM	AbM	M	AbM	S 13a6m	AcM 13a3m	M 5 anos	M 4a 3m	M 7 anos	M 6a 9m	M 3 anos	AcM 8a 6m	AcM 6a 3m
Elen	AbM	M	MI	MI	I	M	I	M	MI	M 9anos	AcM 11anos	M 4 anos	M 3 anos	M 4 anos	AcM 9a 6m	M 3 anos	AcM 8a 6m	I 3 anos
Marta	MI	M	MI	MI	I	I	MI	I	MI	M 4a 6m	S 14a6m	M 3a 9m	M 3 anos	M 3a 9m	M 4a 3m	M 3 anos	M 4 anos	M 3 anos
Paula	I	M	MI	AbM	M	I	I	M	I	M 6 anos	AcM 11anos	M 5 anos	S 10a6m	M 7 anos	M 4a 3m	M 3 anos	AcM 8a 6m	M 3 anos

\* FI = Funcionamento independente; DF = Desenvolvimento físico; AE = Atividade econômica; DL = Desenvolvimento da linguagem; NT = Números e tempo; AV = Atividade Pré-vocacional / Vocacional; AD = Auto-direção; R = Responsabilidade; S = Socialização.

\*\* MI = muito inferior; I = inferior; AbM = abaixo da média; M = média; AcM = acima da média; S = superior

A Tabela 4 oferece uma gama de informações que caracterizam os participantes do estudo. No entanto, a análise enfatizará aquelas que chamaram mais a atenção por se caracterizarem os extremos (melhores e piores) em termos de repertório e dos objetivos da pesquisa. A análise das áreas adaptativas tomou como referências dois tipos de tabelas normativas: população normativa e população com deficiência mental. Considerando a análise utilizando a tabela da população normativa observa-se na Tabela 4 que a área em que os participantes foram avaliados com escores mais altos foi o desenvolvimento físico (médio) com exceção da participante Diana (inferior). É importante considerar nesse caso que a participante apresenta deficiência física, o que se relaciona a esse resultado. No extremo oposto a área em que os participantes foram avaliados como possuindo maiores déficits foi a de atividade econômica (muito inferior para todos). O funcionamento independente por este instrumento indica diferenças entre os participantes, sendo que três receberam avaliações equivalentes a muito inferior (Diana, Davi e Marta), um a inferior (Paula), um a abaixo da média (Elen) e um médio (Denis). Convergingo com os resultados obtidos no questionário de independência, respondido pelos profissionais da Instituição, Denis seria o participante com melhores níveis de independência e Davi e Marta com níveis mais baixos. Dispondo os participantes também por ordem decrescente de nível de independência de acordo com o AAA (Denis; Elen; Paula; Diana, Davi e Paula), Elen teria sido avaliada mais positivamente por este instrumento e as participantes Paula e Diana avaliadas mais negativamente. Considerando as áreas que se relacionam mais diretamente com os objetivos da presente pesquisa (desenvolvimento da linguagem e socialização), observa-se avaliações que indicam um baixo desempenho de todos os participantes nessas áreas: desenvolvimento lingüístico (Abaixo da média – Paula e muito inferior – demais participantes); e socialização (abaixo da média – Diana, Davi e Denis; muito inferior – Elen e Marta; e inferior – Paula).

Observando os resultados obtidos a partir da análise considerando a tabela da população com deficiência mental observa-se ainda avaliação mais positiva da área de desenvolvimento físico (Acima da média – Davi, Denis, Elen e Paula; Superior – Marta – Média – Diana), não sendo observada uma área que se sobressaísse com avaliações indicativas de escores muito baixo em relação às outras. Quanto ao funcionamento independente a exceção de Denis (superior) os demais participantes foram avaliados dentro de pontuações médias, ou seja, equivalentes aos seus pares com deficiência mental da amostra original do instrumento. O mesmo observa-se no desenvolvimento lingüístico, no

qual apenas Paula obteve pontuações equivalentes a superior, estando os demais dentro de pontuações médias, o que é congruente com a literatura sobre déficits observados em áreas da comunicação por pessoas com deficiência mental (Aguiar, 2002; Cannao, 1999; Fujiki & Brinto, 1993; Merrill & Jackson, 1992). Com relação à socialização alguns participantes foram avaliados acima das pontuações médias (Diana Davi e Denis), duas dentro da média (Marta e Paula) e uma inferior à média (Elen).

### **3. Instrumentos**

A seguir são apresentados todos os instrumentos utilizados, organizados conforme sua função neste estudo.

#### **3.1. Caracterização dos participantes:**

**3.1.1 Ficha de Identificação** (Anexo IV). Constou de dados referentes à caracterização sócio-demográfica dos sujeitos e de seus familiares: data de nascimento, idade atual, grau de escolaridade, profissão, horário de trabalho, renda (em salários mínimos) e endereço residencial da família, entre outras.

Este instrumento foi desenvolvido e aplicado pela pesquisadora e preenchido por esta com o apoio do prontuário dos participantes, dos familiares e dos profissionais na Fase preliminar do estudo. Teve como objetivo fornecer dados de caracterização do participante e sua família.

**3.1.2 Questionário de Independência** (Anexo V). Constou de questões sobre o nível de independência do participante em desempenhar atividades escolares; profissionalizantes (desenvolvidas na Associação); de cuidados pessoais e alimentação; e de arrumação e limpeza da escola. Apresentou uma escala valorativa (tipo *Likert*) com possibilidades de quatro níveis de independência: não realiza (0), total dependência (1), independência parcial (2), total independência (3).

Este instrumento foi desenvolvido e aplicado pela pesquisadora e respondido pelos profissionais (professora e terapeuta ocupacional) na Fase preliminar do estudo, como será descrito nos procedimentos. Teve como objetivos fornecer dados de caracterização dos participantes e auxiliar na seleção dos instrumentos e procedimentos de intervenção, tomando como base o repertório dos participantes em atividades globais.

**3.1.3 Teste Raven – Matrizes Progressivas/Escala Geral.** Utilizado para avaliar indícios de deficiência mental dos participantes do estudo e, a partir dele, medir o nível intelectual sob a forma de QI. O teste Raven Matrizes Progressivas – Escala Geral (1938) é um teste não verbal para avaliação da inteligência, especificamente do fator "G". Ele permite avaliar a inteligência geral se for usado em conjunto com um teste de vocabulário. Destina-se a crianças de 5 a 11 anos e meio, deficientes mentais e pessoas idosas, sendo indicado para avaliação do desenvolvimento intelectual na escola, em diagnósticos clínicos, em estudos interculturais e antropológicos. Constitui um teste que revela a capacidade que um indivíduo possui, no momento de fazer a prova, para apreender figuras sem significado, descobrir as relações que existem entre elas, imaginar a natureza da figura que completaria o sistema de relações implícito e, ao fazê-lo, desenvolver método sistemático de raciocínio (Raven, 2003).

A escala consta de 60 problemas divididos em cinco séries com 12 problemas cada uma. Em cada série, o primeiro problema tem solução óbvia. Os problemas sucessivos aumentam paulatinamente sua dificuldade. A análise do teste permite a obtenção da pontuação da pessoa avaliada em valores que corresponderão a uma escala de percentil com oito categorias como apresentado na Tabela 5:

**Tabela 5. Interpretação dos percentis do teste Raven (Matrizes Progressivas/Escala Geral)**

<b>VALORES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Igual ou superior a 95	I	Inteligência superior
Abaixo de 95 até 90	II+	Inteligência definitivamente superior à média
Abaixo de 90 até 75	II	Inteligência superior à média
Abaixo de 75 até 50	III+	Inteligência mediana
Abaixo de 50 até 25	III-	
Abaixo de 25 até 10	IV	Inteligência inferior à média
Abaixo de 10 até 5	IV-	Inteligência definitivamente inferior à média
Igual ou inferior a 5	V	Índice de deficiência mental

Como se vê o teste prevê a identificação de índice de deficiência mental na pessoa avaliada, mas não possibilita a classificação desta quanto ao QI, e, portanto a classificação em graus de deficiência mental. No entanto, pôde-se fazer a conversão

dos percentis em escores de quociente intelectual a partir da equivalência dos resultados do teste Raven para a escala de Q.I., apresentada pela Associação Americana de Retardo Mental (AARM) em 1992, conforme Roteiro de Conversão de Percentis – RCP. Tanto o procedimento quanto a fórmula matemática utilizados para correlação dos percentis do teste utilizado para a avaliação dos participantes encontram-se descritos no Anexo VI.

Este instrumento foi aplicado por uma psicóloga na Fase Preliminar do estudo, sendo a conversão dos percentis realizada pela pesquisadora com o auxílio de um profissional da área de matemática e computação também na Fase Preliminar. Optou-se pelo uso deste instrumento pela sua ampla utilização em pesquisas com a população estudada, o que foi orientado por uma psicóloga com experiência em pesquisa na área de testes psicológicos. Esta profissional analisou o perfil dos participantes e indicou o teste mais adequado a ser aplicado.. A opção pela conversão dos percentis em escores de quociente intelectual deveu-se ao emprego da classificação proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AARM) em 1992. Teve como objetivo fornecer dados sobre a caracterização dos participantes quanto ao nível de deficiência mental.

**3.1.4 AAA – Avaliação das Áreas Adaptativas** - Bryant, Taylor e Rivera (1996). Utilizado para avaliar cada uma das 10 áreas adaptativas indicadas pela AAMR como critérios para avaliação da deficiência mental: a) comunicação; b) auto-cuidado; c) vida doméstica; d) habilidades sociais; e) uso comunitário; f) direção própria; g) saúde e cuidado; h) funções acadêmicas; i) lazer; e j) trabalho (Luckasson et al, 1992).

Este instrumento aplicado pela pesquisadora (após recebimento de orientação) em conjunto com os familiares na Fase Preliminar do estudo, sendo analisado por uma psicóloga do grupo de pesquisadores que vêm desenvolvendo a adaptação deste instrumento para o Brasil. Optou-se uso deste instrumento em função de suas características contemplarem as recomendações propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) em 1992 para a avaliação do comportamento adaptativo, enfatizando aqui duas das áreas abordadas pelo teste: conceitual que engloba a linguagem; e a social, que contempla o relacionamento interpessoal. Teve como objetivo fornecer dados sobre a caracterização dos participantes quanto à condição de



deficiência mental, uma vez que as áreas de condutas adaptativas fazem parte do critério diagnóstico para tal condição.

### 3.2 Avaliação do comportamento comunicativo:

**3.2.1 Questionário de Facilidade** (Anexo VII). Trata-se do mesmo instrumento do primeiro estudo que constou de questões sobre o grau de facilidade de cada participante desempenhar cada componente comunicativo. Apresentou escala valorativa (tipo *Likert*) com pontuações variando de zero a cinco pontos: o grau de facilidade variou de nenhuma (-2) a total (+2).

Este instrumento foi elaborado para este estudo, aplicado pela pesquisadora e respondido pelos familiares com auxílio desta, para esclarecimento de possíveis dúvidas quanto aos termos empregados e interpretação do que era questionado, nas Fases 1 e 4 do estudo. Optou-se pelo desenvolvimento deste instrumento devido à falta de instrumentos validados na literatura que avaliassem o repertório comunicativo verbal e não verbal de deficientes mentais adultos. Teve como objetivo fornecer dados sobre o repertório comunicativo dos participantes antes da intervenção (Fase 1) e após a intervenção (Fase 4). Considerando a aplicação na pré-intervenção teve ainda como objetivo auxiliar no levantamento dos componentes a serem treinados.

**3.2.2 Questionário de Importância** (Anexo VIII). Constou de questões sobre o grau de importância de cada componente comunicativo no repertório dos participantes. Apresentou escala valorativa (tipo *Likert*) com pontuações variando de zero a cinco pontos: grau de importância não importante (-2) a indispensável (+2).

Este instrumento foi elaborado para este estudo, aplicado pela pesquisadora e respondido pelos familiares com auxílio desta, para esclarecimento de possíveis dúvidas quanto aos termos empregados e interpretação do que era questionado, na Fase 1 do estudo. Optou-se pelo desenvolvimento deste instrumento devido à falta de instrumentos validados na literatura que avaliassem a importância de cada componente comunicativo verbal e não verbal no repertório de deficientes mentais adultos. Teve como objetivo fornecer dados sobre a importância atribuída pela família a cada componente comunicativo no repertório dos participantes antes da intervenção, auxiliando no levantamento dos componentes a serem treinados.

**3.2.3 Questionário de Melhora** (Anexo IX). Constou de questões sobre melhoras ou não no desempenho dos componentes comunicativos treinados no programa em cada período (13 itens na metade do programa no primeiro e 19 itens ao término do programa no segundo). Apresentou alternativas de múltipla escolha, nas quais o familiar podia optar entre “melhorou muito”, “melhorou pouco”, “não melhorou nada” ou “não sei”.

Este instrumento foi elaborado para este estudo, aplicado pela pesquisadora e aplicado pela pesquisadora e respondido pelos familiares com auxílio desta, para esclarecimento de possíveis dúvidas quanto aos termos empregados e interpretação do que era questionado, na Fase 4 do estudo. Optou-se pelo desenvolvimento deste instrumento devido à falta de instrumentos validados na literatura que avaliassem melhoras no desempenho comunicativo verbal e não verbal de deficientes mentais adultos. Teve como objetivo fornecer dados sobre melhoras durante e após a intervenção em componentes comunicativos treinados.

**3.2.3 Roteiro de Entrevista** (Anexo X). Roteiro para avaliação da satisfação dos familiares e participantes com o programa de intervenção e investigação de efeitos do programa tanto em componentes especificamente treinados como em aspectos globais do comportamento. Incluiu questões abertas inicialmente mais amplas incorporando questões mais específicas e direcionadas aos aspectos focalizados na intervenção.

Este instrumento foi elaborado para este estudo e aplicado pela pesquisadora aos familiares dos participantes do estudo na Fase 4. Optou-se pelo desenvolvimento deste instrumento na tentativa de englobar questões que contemplasse os componentes comunicativos treinados no programa de intervenção. Teve como objetivo fornecer dados sobre os efeitos do programa e a satisfação dos familiares com este.

**3.2.4 Cenários Comportamentais** (Anexo XI). Constou de seis roteiros baseados e adaptados (contexto e idade dos participantes) do modelo apresentado por Michelson, Wood e Kazdin (1983), denominado *Children's Behavioral Scenario* (Anexo XII) para avaliação de habilidades sociais em crianças. Os roteiros constaram de entrevistas em situação estruturada com cenas previamente elaboradas e correspondentes componentes comunicativos esperados frente a cada episódio interativo para avaliação dos

comportamentos comunicativos, por meio de observação direta. Cada classe verbal de conteúdo (unidade molar) é analisado em cenas específicas, por exemplo, como demanda para a habilidade de “agradecer”, o entrevistador verbaliza a sentença: “*Você está bonito(a)*”; para a demanda “responder perguntas”, questiona algo como: “*O que você mais gosta de fazer?*”. Já os componentes verbais de forma e os não verbais são observados e avaliados de forma global, considerando-se toda a entrevista.

Os seis roteiros apresentaram estrutura equivalente com demandas para a avaliação dos mesmos componentes. Contudo, as situações foram diferenciadas de maneira a oferecer maior naturalidade aos Cenários, uma vez que os participantes poderiam adaptar-se ao instrumento com o decorrer do programa prevendo e antecipando as situações.

Este instrumento foi adaptado para este estudo e aplicado pela pesquisadora (cinco Cenários) e uma auxiliar de pesquisa (um Cenário) e analisado por quatro juízas, sendo duas psicólogas que apresentavam conhecimento na área de habilidades sociais por terem cursado disciplinas e participado de pesquisas nessa área e duas fonoaudiólogas com experiência profissional na área da Educação Especial. Foi realizado nas Fases 1 e 4 do estudo. Optou-se pela adaptação deste instrumento por possibilitar a observação dos componentes comunicativos desejados a partir da estruturação de situações que viabilizassem a sua ocorrência, o que refletiria conseqüentemente em uma economia de tempo não possível em observação direta em situação natural. Teve como objetivo fornecer situações propícias para a avaliação dos componentes comunicativos desejados para sua posterior avaliação pelas juízas e comparação dos escores pré-intervenção (Fase 1) e pós-intervenção (Fase 4).

### 3.3 Material para a avaliação dos juízes:

**3.3.1 PRAD – Protocolo de Registro de Desempenho (Juízes).** Utilizado para registro da avaliação das juízas quanto ao desempenho dos participantes em cada Cenário Comportamental. Consta de uma versão impressa (Anexo XIII) e uma versão computadorizada (disponível com a pesquisadora), na qual após inclusão dos escores pontuados pelos juízes para cada participante eram gerados: índice de fidedignidade entre as juízas; média da avaliação dos juízes; comparação dos escores pré e pós-intervenção (índice de mudança confiável – Método JT); e gráficos ilustrativos.

A versão impressa deste instrumento foi elaborado para este estudo na Fase

preliminar do estudo, contando ainda com a revisão de juízes da área de habilidades sociais (três juízes), da fonoaudiologia (duas juízas) e da lingüística (um juiz). A versão computadorizada foi elaborada/produzida em conjunto com um profissional da área de matemática e computação, após o término do programa de intervenção. O registro das avaliações neste instrumento (versão computadorizada) foi feito pelas juízas que utilizaram opcionalmente a versão impressa como apoio. Optou-se informatização deste instrumento como mecanismo de dinamização da análise dos dados, pela pesquisadora, após a avaliação das juízas. O instrumento teve como objetivo auxiliar as juízas na avaliação do repertório comunicativo dos participantes.

**3.3.2 RDCC – Roteiro de Definições dos Componentes Comunicativos (Juízes)** (Anexo XIV). Utilizado para auxílio das juízas na avaliação dos componentes comunicativos a serem avaliados, correspondendo a um instrumento de análise conceitual. Constou da definição de cada componente comunicativo a ser avaliado.

O instrumento foi elaborado para este estudo com a revisão de juízes da área de habilidades sociais (três juízes), da fonoaudiologia (duas juízas) e da lingüística (um juiz). O instrumento foi utilizado pelas quatro juízas que avaliaram o repertório comunicativo dos participantes após o término do programa de intervenção. Optou-se pelo desenvolvimento desse instrumento para que as juízas obtivessem além da explicação verbal um mesmo material de apoio escrito. O instrumento teve como objetivo auxiliar as juízas na avaliação do repertório comunicativo dos participantes e aproximar o parâmetro de avaliação entre as juízas frente a um instrumento de definições unificado.

**3.3.3. QJ – Questionário dos Juízes** (Anexo XV). Constou de questões relacionadas a três eixos principais que visaram oferecer: a) dados complementares à avaliação dos participantes quanto ao comportamento comunicativo; b) dados sobre a efetividade do Cenário para a avaliação de cada componente comunicativo; e c) oferecer dados sobre a qualidade dos materiais e instrumentos desenvolvidos para utilização dos juízes.

O instrumento foi elaborado para este estudo e aplicado ao final da Fase VI do estudo. Optou-se por acrescentar esse instrumento visando acrescentar um dado extra sobre o desempenho dos participantes e também visando o aprimoramento dos

instrumentos e materiais utilizados (em especial o Cenário Comportamental e os protocolos de registro) em trabalhos futuros.

Alguns instrumentos foram utilizados para delinear o programa de intervenção e outros também para analisar possíveis melhoras no desempenho dos participantes em componentes treinados. Destes instrumentos, alguns foram aplicados na pré e pós-intervenção, outros somente na pré-intervenção e outros ainda somente na pós-intervenção. Além disso, o QJ foi utilizado também para avaliar a adequação dos materiais utilizados, com perguntas direcionadas para os juízes realizarem uma apreciação da qualidade, clareza e facilidade de uso. A Tabela 6 faz uma síntese dos instrumentos utilizados para a avaliação do repertório comunicativo indicando os momentos de aplicação e informantes.

Tabela 6. Instrumentos de avaliação do repertório comunicativo, fases de aplicação e avaliadores

<b>INSTRUMENTOS DE MEDIDA</b>	<b>FASES</b>			<b>AVALIADORES</b>	
	Pré-intervenção	Pós-intervenção	Seguimento	Familiares	Juízes
Questionário de Facilidade	X	X		X	
Questionário de Importância	X			X	
Questionário de Melhora		X		X	
Entrevista			X	X	
Cenário Comportamental	X	X	X		X

#### **4. Recursos materiais**

Foram utilizados também: gravador, fitas cassetes, filmadora, tripé, fitas de vídeo, microcomputador; software de análise de dados (SPSS 10.0 para Windows) e softwares de análise de dados estatísticos quantitativos e qualitativos Sphinx Brasil – Léxica versão 5.0.

#### **5. Contexto do estudo**

O estudo foi desenvolvido em quatro ambientes distintos: Instituição, casa da pesquisadora, casa dos participantes e ambientes naturais. A Instituição caracterizou-se como espaço para o contato inicial e para as avaliações dos profissionais (questionário quanto ao nível de independência); para o contato inicial e para as avaliações de alguns familiares (questionário de facilidade na pré-intervenção, questionário de importância e avaliação das áreas adaptativas (AAA) – Diana, Denis, Marta e Paula); para realização da filmagem dos dois Cenários Comportamentais iniciais (I e II); e para realização de 50 sessões estruturadas do programa de intervenção.

No período da coleta de dados a Instituição contava com quatro profissionais

(professora pedagógica, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, professora de educação física), duas estagiárias de terapia ocupacional e uma funcionária para serviços de limpeza e cozinha. A Instituição contava ainda com a terapeuta ocupacional como coordenadora e uma comissão de diretoria. Os alunos permaneciam na Instituição no período das 7:30 horas às 17:00 horas, sendo feitas três refeições neste espaço (café da manhã, almoço e lanche da tarde). No período da manhã eram desenvolvidas atividades pedagógica e física e no período da tarde, atividades físicas, fonoaudiológicas, terapia ocupacional (profissionalização, horta e atividades de vida diária) e atividades variadas com voluntários esporádicos (ex.: música e artes plásticas). Quanto ao espaço físico consistia na adaptação de uma residência de seis cômodos (cozinha, copa, sala ampla em “L” e três quartos adaptados como: sala de aula, espaço para atividade física interna e sala de atividades interna) e três banheiros com uma edícula ao fundo do terreno com três cômodos (um destes adaptado como secretaria) e um banheiro. A casa principal ocupava o espaço central do terreno, tendo ainda uma horta coberta localizada ao fundo desta (em frente à edícula).

No período da coleta de dados a Instituição atendia adolescentes e adultos deficientes mentais e tinha, como uma de suas metas a independência de seus alunos, a partir tanto do desenvolvimento acadêmico e de auto-cuidado como também do desenvolvimento profissional. Embora os alunos da escola participem apenas de programas de desenvolvimento profissional em oficinas fechadas na escola, havia uma preocupação entre os profissionais da busca da inclusão no mercado de trabalho externo refletida na idealização de projetos nesse sentido.

A casa da pesquisadora constituiu o espaço para a realização de 12 sessões estruturadas; para a realização de uma sessão semi-estruturada; para a avaliação pós-intervenção por meio de entrevista de uma participante (Diana); para a filmagem dos quatro Cenários Comportamentais da pós-intervenção; e para a festa de confraternização e encerramento do programa de intervenção entre a pesquisadora, participantes, familiares e profissionais da Instituição.

A casa dos familiares caracterizou-se pelo local de realização de algumas avaliações: pré-intervenção (questionário de facilidade, importância e áreas adaptativas (AAA) – Davi e Elen), pós-intervenção (entrevista – Davi, Denis, Elen, Marta e Paula).

Já os ambientes naturais consistiram em locais para treino das habilidades treinadas em situação estruturada nas salas adaptadas (Instituição e casa da pesquisadora). Os ambientes selecionados para essas atividades foram: locadora de filmes, sorveteria,

cinema/shopping, restaurante chinês e lanchonete/shopping.

## **6. Delineamento**

Este estudo foi originalmente planejado para um delineamento de grupo, com avaliações sucessivas, uma vez que se dispunha de um número pequeno de participantes, mas ainda viável para isso. Isso também inviabilizava o uso de um grupo de controle. Ao longo do processo de intervenção, a quantidade de participantes se reduziu e gerou o desafio de se buscar uma nova forma de análise, já não senso possível, nesse caso, um delineamento, por exemplo, de Linha de Base Múltipla, uma vez que todos já estavam sob intervenção e a impossibilidade de separação dos componentes a serem treinados em blocos, em função de não ocorrerem isoladamente, ou seja, o treinamento específico de um determinado componente poderia envolver algum treinamento de outro.

Assim, optou-se pelo delineamento de *Estudo de Caso Coletivo*, no qual são incluídas histórias personalizadas de vários indivíduos similares ou característicos (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005). Neste tipo de delineamento, embora se disponha do perfil de grupo, os dados de cada participante podem também ser analisados como casos individualizados. Efetivamente, o presente estudo descreve o repertório comunicativo do grupo e de cada um dos participantes antes, durante e após uma intervenção específica de promoção de habilidades comunicativas, com análise descritiva e inferencial dos dados grupais e individuais, porém sem grupo controle.

Quanto à validade interna, os cuidados incluíram a obtenção de medidas das variáveis dependentes antes, durante e após a intervenção, com diferentes instrumentos (questionários, entrevista, observação direta do comportamento em situação estruturada) e informantes (os próprios participantes, familiares e profissionais), o que permitiu a triangulação dos dados (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005) e a análise da efetividade do procedimento pelo menos em termos de indicação da confiabilidade da mudança (Jacobson & Truax, 1992), um dos componentes do “Método JT”<sup>8</sup> (Del Prette, Aguiar & Del Prette, s/d).

A opção pelo tipo de delineamento utilizado deveu-se ao número de participantes do estudo, a qual tem seus resultados e discussão enriquecidos frente a análise

---

<sup>8</sup> O “Método JT” constitui uma proposta de análise das diferenças pré e pós-intervenção, com base no cálculo do índice de mudança confiável e da análise da significância clínica de tais mudanças, conforme apresentada por Jacobson e Truax (1992).

individualizada.

## **7. Procedimento**

### 7.1. Fase Preliminar: Contato com a Instituição e com os familiares

O contato com a Instituição e os familiares deu-se anteriormente às avaliações dos participantes e teve como propósito a explicação dos objetivos, procedimentos, duração do estudo, bem como os aspectos éticos e questionamento da possibilidade de realização deste. Com isso, nesse período foram assinados os Termos de Concordância (Anexo I) e de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II), os quais foram lidos em conjunto com a pesquisadora para esclarecimentos frente a dúvidas surgidas.

Nesta fase ainda foi aplicado o questionário respondido pelos profissionais quanto ao nível de independência dos participantes; o teste Raven; e o teste para avaliação das áreas adaptativas – AAA. Todos esses instrumentos tiveram como objetivo a caracterização da amostra.

### 7.2. Fase I: Avaliação pré-intervenção

Após o contato inicial foram realizadas avaliações do repertório comunicativo dos participantes por meio de questionário respondido pelos familiares (Questionário de Facilidade e de Importância) e por meio de observação direta (filmagem de duas das seis situações estruturadas - Cenários Comportamentais I e II).

As avaliações por questionário foram respondidas individualmente pelos familiares, com a presença da pesquisadora para orientação inicial e auxílio no esclarecimento de possíveis dúvidas quanto a termos e/ou na compreensão das questões a serem respondidas. Já os Cenários Comportamentais foram filmados em sala adaptada na Instituição (edícula), estando presentes apenas o participante e um interlocutor (pesquisadora).

Em função dos Cenários Comportamentais apresentarem situações estruturadas específicas para a avaliação de habilidades como *recusar pedidos abusivos*, *discordar*, *lidar com críticas* e outros que porventura poderiam ocasionar constrangimento e/ou desagrado não mencionados pelos participantes, ao final de cada filmagem foi realizado o desengano (*debriefing*) com todos. O participante era esclarecido, pela pesquisadora, sobre o caráter avaliativo e de simulação do Cenário, sendo explicado, que ele não necessitaria, por exemplo, realizar o pedido abusivo ao qual aquiesceu.



### 7.3. Fase II: Planejamento e Aplicação do Programa de Intervenção

O processo de planejamento e condução do programa envolveu um conjunto de decisões, procedimentos e critérios que foram moldando suas características e orientando algumas etapas (descritas na Tabela 7). As decisões, procedimentos e critérios associados a cada uma das etapas desse processo, juntamente com as características do programa que foram sendo geradas, constituem um dos resultados deste estudo, assim estas estão descritas em uma sessão individual e com maior detalhamento.

Todo o programa de intervenção foi registrado em Protocolos de Sessões, nos quais constavam dados sobre a sua execução e os resultados. A primeira parte (execução – objetivos, materiais, procedimentos) era desenvolvida, pela pesquisadora, previamente à sessão utilizando aspectos dos resultados da sessão anterior e a segunda parte (resultados) era registrada pela pesquisadora ao final de cada sessão de acordo com suas percepções. A descrição detalhada desse instrumento encontra-se disposta na próxima seção.

### 7.4. Fase III: Avaliação durante e pós-treino

As avaliações do repertório comunicativo dos participantes pós-intervenção ao longo do programa de treinamento foram feitas por meio do Questionário de Melhora e filmagem do Cenário Comportamental (III e IV); ao seu término por meio do Questionário de Melhora, filmagem do Cenário Comportamental (V) e replicação do Questionário de Facilidade. As avaliações por questionários (durante e pós-intervenção) também foram realizadas individualmente pelos familiares, porém a partir de orientações escritas no próprio instrumento de medida e de orientações verbais via caderneta, telefone e/ou pessoalmente, conforme as necessidades de cada familiar.

As filmagens dos Cenários Comportamentais seguiram o mesmo procedimento das filmagens pré-intervenção, sendo que o Cenário V foi aplicado por uma auxiliar de pesquisa na tentativa de reduzir a influência positiva e/ou negativa da familiaridade da pesquisadora na avaliação pós-intervenção. Todos os Cenários realizados na pós-intervenção ocorreram na casa da pesquisadora em um cômodo adaptado para isso.

### 7.5. Fase IV: Seguimento

As avaliações no seguimento ocorreram cinco meses após o término do programa de intervenção, contando com uma entrevista realizada com os familiares na própria residência da pesquisadora (Diana) e em suas residências (demais participantes) e com a filmagem do Cenário Comportamental VI, realizado em um cômodo adaptado na casa da

pesquisadora.

A entrevista seguiu um roteiro de questões abertas (Anexo XI), em que a pesquisadora oferecia a oportunidade do familiar acrescentar informações extras que julgasse importantes ao longo da “conversa”.

#### 7.7. Fase V: Orientação e avaliação dos juízes

Primeiramente foram selecionadas quatro juízas, sendo duas psicólogas – J1p e J2p e duas fonoaudiólogas – J3f e J4f. A orientação às juízas do Cenário Comportamental foi feita individualmente, sendo-lhes entregue, neste momento, uma pasta contendo materiais impressos (protocolos de registro das avaliações – Anexo XIII; Roteiro das Definições dos Comportamentos Comunicativos – Anexo XIV; Roteiros de cada um dos seis Cenários Comportamentais – Anexo XI; Questionário dos juízes – Anexo XV; e um Roteiro de Orientações – Anexo XVI), um CD com os mesmos materiais digitalizados, bem como o protocolo de avaliação do desempenho comunicativo informatizado e dois DVDs contendo as filmagens dos Cenários Comportamentais. As juízas foram orientadas sobre o perfil geral da pesquisa (objetivos, procedimentos e estrutura); sobre os conceitos de cada componente comunicativo; o instrumento de avaliação (Cenário Comportamental); a utilização e o preenchimento do protocolo de registro informatizado; e quanto ao preenchimento do questionário dos juízes.

Na primeira parte do Questionário dos juízes as juízas deveriam pontuar de -2 a 2 (mesma escala de facilidade do Questionário de Facilidade) o desempenho comunicativo global de cada participante em cada Cenário Comportamental (vide Anexo XV). Para esta questão as juízas foram orientadas a pontuar cada participante ao final da avaliação de cada uma de suas filmagens. Assim, por exemplo, após assistir à Filmagem A da participante Diana, a juíza já deveria pontuar o grau de facilidade desta participante, neste Cenário e somente após isso iniciar a avaliação de Diana na Filmagem B.

As juízas não foram orientadas propositadamente quanto à seqüência de ocorrência de cada filmagem. Na segunda questão do Questionário dos Juízes, após a avaliação das seis filmagens de cada participante, as juízas deveriam ordenar seqüencialmente as filmagens imaginando qual a seqüência que teriam ocorrido de fato. Em outras palavras, após avaliar a participante Diana em todos os seis Cenários Comportamentais, por exemplo, a juíza deveria classificar qual o Cenário I pré-intervenção (Filmagem A, B, C, D, E ou F), qual o Cenário II e assim sucessivamente até completar os seis Cenários. As

juízas foram orientadas a tomarem como critério desta avaliação somente o desempenho dos participantes nos Cenários e tentar, na medida do possível, não considerar outras variáveis que pudessem oferecer pistas quanto à seqüência das filmagens.

As demais questões do questionário deveriam ser respondidas ao final da avaliação de todos os participantes em todos os Cenários Comportamentais, seguindo a orientação escrita do instrumento (Anexo XV). As juízas ainda foram orientadas a realizarem as avaliações individualmente: sem o contato entre juízas e sem o auxílio de terceiros.

A Tabela 7 apresenta uma síntese das fases de procedimento.

Tabela 7. Fases do procedimento

<b>FASE PRELIMINAR</b>	<b>CONTATO COM A INSTITUIÇÃO E FAMILIARES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Termo de Concordância (escola)</li> <li>▪ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participantes e familiares)</li> <li>▪ Questionário de Independência</li> <li>▪ Teste Raven</li> <li>▪ Teste de avaliação das áreas adaptativas (AAA)</li> </ul>		
<b>FASE I</b>	<b>AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO</b>		
	Familiars (Questionário)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Facilidade</li> <li>▪ Questionário de Importância</li> </ul>	
	Observação Direta (Filmagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comportamental I</li> <li>▪ Cenário Comportamental II</li> </ul>	
<b>FASE II</b>	<b>PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das necessidades de intervenção;</li> <li>• Definição dos objetivos da intervenção;</li> <li>• Definição da seqüência dos objetivos;</li> <li>• Estrutura geral e duração das sessões;</li> <li>• Definição dos procedimentos de intervenção;</li> <li>• Definição e confecção de materiais e instrumentos para a intervenção;</li> <li>• Planejamento de generalização e manutenção dos resultados;</li> <li>• Condução do Programa de Intervenção</li> <li>• Avaliação do Programa de Intervenção</li> </ul>		
<b>FASE III</b>	<b>AVALIAÇÃO DURANTE E PÓS-INTERVENÇÃO</b>		
	Familiars (Questionários /Entrevista)	<b>INTERMEDIÁRIA</b> (ao longo do programa)	<b>FINAL</b> (ao término do programa)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Melhora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Melhora</li> <li>▪ Questionário de Facilidade</li> </ul>
Obs. Direta (Filmagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comportamental III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comportamental IV e V</li> </ul>	
<b>FASE IV</b>	<b>SEGUIMENTO</b>		
	Familiars	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista</li> </ul>	
	Obs. Direta (Filmagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comportamental VI</li> </ul>	
<b>FASE V</b>	<b>ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS JUÍZES</b>		
	<b>ORIENTAÇÃO</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>
		<b>Participantes</b>	<b>Pesquisa</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil da pesquisa</li> <li>• Componentes comunicativos</li> <li>• Cenário Comportamental</li> <li>• Manuseio dos instrumentos de avaliação e registro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho comunicativo global (seis Cenários Comportamentais)</li> <li>• Ordenação dos Cenários por momento da filmagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmagens e edição</li> <li>• Materiais desenvolvidos para apoio à avaliação</li> <li>• Instrumentos de avaliação e registro</li> </ul>

## O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

---

### ***1. Características do programa de intervenção***

#### ***1.1 Local de realização do Programa:***

O programa de intervenção foi realizado em três locais: Instituição, casa da pesquisadora<sup>9</sup> e ambientes naturais. Os dois primeiros ambientes foram selecionados em virtude da disponibilidade estrutural para a realização do estudo e os ambientes naturais foram selecionados a partir de votação dos participantes durante as sessões estruturadas, das ofertas da cidade e também da viabilidade de suas realizações principalmente em função de condições de transporte e financeiras. Assim, os ambientes naturais consistiram de uma locadora de filmes, uma sorveteria, um restaurante chinês, um cinema localizado no shopping da cidade e uma lanchonete também localizada no shopping.

#### ***1.2 Recursos e procedimentos utilizados:***

Para a promoção das habilidades comunicativas foram utilizadas técnicas vivenciais (vivências, *role playing*, ensaio comportamental) associadas a técnicas pedagógicas (tutoria, ensino incidental, tarefas de casa, atividades práticas), a técnicas comportamentais-cognitivas (modelação, modelagem, instrução, reforçamento, *feedback*, vídeo *feedback*) e fonoaudiológicas (relaxamento, imitação vocal, fala/movimento/ritmo, atenção e discriminação auditiva). As sessões caracterizaram-se por atividades “lúdicas” com utilização de jogos, apoios de materiais escritos (planos de sessão, caderneta, mural), bem como de materiais pedagógicos, músicas, histórias e figuras. A presença de outras pessoas às sessões, em especial nas sessões semi-estruturadas, foi também uma das características do programa.

Requisitou-se a participação de profissionais da Instituição e familiares como auxiliares nas tarefas de casa, além de informantes na avaliação pré, durante e pós-treino.

#### ***1.3 Organização do Programa:***

O programa foi conduzido pela própria pesquisadora e organizado em 62 sessões estruturadas e seis semi-estruturadas, totalizando 68 sessões, perfazendo aproximadamente 101 horas de treinamento e 17 horas de avaliação. Denominaram-se sessões estruturadas

---

<sup>9</sup> A incorporação de sessões em sala adaptada na própria casa da pesquisadora foi necessária em função de dificuldades financeiras vivenciadas pela Associação e conseqüentes dificuldades de pessoal e espaço físico.

aquelas desenvolvidas em ambiente interno (Instituição ou casa da pesquisadora), nas quais era possível um maior controle das variáveis porventura possam interferir na estrutura previamente organizada para a sessão; e sessões semi-estruturadas aquelas desenvolvidas em ambiente externo (ambiente natural) envolvendo atividades práticas, nas quais o controle dessas variáveis se tornava mais difícil. Das 62 sessões estruturadas, 50 foram realizadas em sala de aula da Associação com duração média de uma hora cada e 12 em sala da casa da pesquisadora com duração média de três horas cada. As sessões semi-estruturadas foram realizadas em ambientes naturais, tais como sorveteria e lanchonete tendo duração média de duas horas e meia. O esquema abaixo sintetiza essas informações:

- 68 sessões
  - 62 sessões estruturadas
    - 50 sessões: sala de aula (média: 1 hora cada)
    - 12 sessões: cômodo da casa da pesquisadora (média: 3 horas cada)
  - 6 sessões semi-estruturadas: ambientes naturais (média: 2 h 30 min cada)
- Programa: 101 horas

O programa foi ainda dividido em Módulos que corresponderam única e exclusivamente aos períodos letivos dos participantes na Instituição, ou seja, a cada período de férias e/ou recesso escolar fechou-se um módulo do programa. A Tabela 8 descreve essa divisão.

Tabela 8. Sessões do programa de intervenção

TIPO DA SESSÃO	MOMENTO DA INTERVENÇÃO						TOTAL	
	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3			
	Nº	Duração (por sessão)	Nº	Duração (por sessão)	Nº	Duração (por sessão)	Nº	Duração
Estruturadas	13	1 hora	45	40 min. a 2 h. e $\frac{1}{2}$ (média – 1 hora)	4	2 h. a 3 h. e $\frac{1}{2}$ (média – 2 h. e $\frac{1}{2}$ )	62	75 horas
Semi-estruturadas	0	-	4	1 h. e 40 min. a 3 horas (média – 2 horas)	2	1 h. e $\frac{1}{2}$ a 3 h. e $\frac{1}{2}$	6	9 h. e $\frac{1}{2}$

Das sessões estruturadas 53 sessões foram de quarenta minutos à uma hora e meia (duas ou três vezes na semana durante os primeiro e segundo Módulos), seis sessões de duas a duas horas e meia (durante o segundo Módulo) e três sessões de três horas e meia a quatro horas (uma vez na semana durante o terceiro Módulo), totalizando

aproximadamente 75 horas de treinamento em sessão estruturada. Foram realizadas ainda seis sessões semi-estruturadas (quinzenalmente e durante os segundo e terceiro Módulos) que tiveram suas durações diretamente relacionadas à atividade selecionada, totalizando aproximadamente nove horas e meia de atividade. Uma descrição detalhada de cada sessão pode ser visualizada no Anexo XVII.

#### ***1.4 Peculiaridade do Programa:***

Um diferencial do Programa de Intervenção desenvolvido consistiu em seu perfil multimodal em variados aspectos, tais como: contextos, recursos, procedimentos, envolvimento dos familiares, avaliação com diferentes instrumentos e informantes.

Os contextos incluíram atividades realizadas em ambientes internos (sessões estruturadas) e ambientes externos (sessões semi-estruturadas), o que possibilitou considerar o caráter situacional das habilidades sociais, dentre elas as comunicativas (Del Prette & Del Prette, 1999).

Dentre os recursos e procedimentos utilizados o empregando de estratégias do campo das habilidades sociais associado com estratégias pedagógicas e fonoaudiológicas permitiu uma gama maior de possibilidades no desenvolvimento das atividades das sessões bem como fazer adaptações quando necessárias. O uso ainda de materiais desenvolvidos para o registro das sessões e seus resultados (Planos de Sessão), caderneta e mural permitiram um maior controle dos objetivos trabalhados e dos resultados alcançados. Um maior detalhamento dos recursos e materiais desenvolvidos e utilizados no programa será feito posteriormente.

A incorporação dos familiares ao programa de intervenção visou contemplar as atuais vertentes de pesquisa em Educação Especial que enfatizam a importância da participação da família em todo o processo educacional (Araújo, 2001; 2004; Deliberato, Manzini & Guarda, 2004).

A avaliação multimodal no campo das habilidades sociais já vem sendo uma orientação dos pesquisadores da área por permitir uma melhor possibilidade de análise dos resultados uma vez que permite a observação do comportamento a ser avaliado em diferentes situações, contextos e por diferentes interlocutores (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2004; 2005a).

A Tabela 9 apresenta uma síntese das características do programa descritas anteriormente.

Tabela 9: Síntese das características do programa de intervenção

<b>CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO</b>				
<b>LOCAIS</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição</li> <li>• Cômodo adaptado da casa da pesquisadora</li> <li>• Ambientes naturais               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Locadora de filmes</li> <li>▪ Sorveteria (duas atividades)</li> <li>▪ Cinema/shopping</li> <li>▪ Restaurante chinês</li> <li>▪ Lanchonete/shopping</li> </ul> </li> </ul>				
<b>RECURSOS E PROCEDIMENTOS</b>				
<b>Recursos</b>		<b>Procedimentos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jogos</li> <li>▪ Apoios escritos</li> <li>▪ Materiais pedagógicos</li> <li>▪ Músicas</li> <li>▪ Histórias</li> <li>▪ Figuras</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas vivencias associadas à:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas pedagógicas</li> <li>▪ Técnicas comportamentais-cognitivas</li> <li>▪ Técnicas fonoaudiológicas</li> </ul> </li> </ul>		
<b>ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA</b>				
Total: 68 sessões 101 horas				
<b>Local</b>	<b>Tipo de Situação</b>		<b>Módulos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição: 50 sessões</li> <li>▪ Casa da pesquisadora: 12 sessões</li> <li>▪ Ambientes naturais: 6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estruturada: 62 sessões (75 horas)</li> <li>▪ Semi-estruturada: 6 sessões (9 h e ½)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Módulo I:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 Sessões Estruturadas</li> </ul> </li> <li>▪ Módulo II:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 45 Sessões Estruturadas</li> <li>▪ 2 Sessões Semi-Estruturadas</li> </ul> </li> <li>▪ Módulo III:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 Sessões Estruturadas</li> <li>▪ 2 Sessões Semi-Estruturadas</li> </ul> </li> </ul>	
<b>PECULIARIDADES DO PROGRAMA – Estrutura Multimodal</b>				
<b>Contextos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Envolvimento dos Familiares</b>	<b>Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Internos/fechados</li> <li>▪ Externos/abertos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mural</li> <li>▪ Caderneta</li> <li>▪ Planos de sessão</li> <li>▪ Folhas para registro de tarefas de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estratégias cognitivo-comportamentais</li> <li>▪ Estratégias pedagógicas</li> <li>▪ Estratégias fonoaudiológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação</li> <li>▪ Delineamento dos objetivos</li> <li>▪ Tarefas de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionários (familiares)</li> <li>▪ Entrevista (familiares)</li> <li>▪ Cenário Comportamental (Juízas)</li> </ul>



## ***2. Planejamento e condução do programa de intervenção***

As principais decisões e critérios que orientaram o planejamento do processo de intervenção associaram-se às etapas do planejamento, definidas como:

1. Identificação das necessidades de intervenção;
2. Definição dos objetivos da intervenção;
3. Definição da seqüência dos objetivos;
4. Estrutura geral e duração das sessões;
5. Definição dos procedimentos de intervenção;
6. Definição e confecção de materiais e instrumentos para a intervenção;
7. Planejamento de generalização e manutenção dos resultados;
8. Condução do Programa de Intervenção
9. Avaliação do Programa de Intervenção

A descrição de cada uma dessas etapas é detalhada nos tópicos que se seguem.

### ***2.1 Identificação das necessidades de intervenção:***

Como o programa seria conduzido em grupo, uma primeira decisão foi selecionar os objetivos comuns a todos os participantes, os objetivos associados aos participantes em função do gênero e os particulares a cada um deles, de modo a orientar a definição de procedimentos de grupo. Assim, em um primeiro momento, a seleção dos objetivos tomou, como critério, os itens de habilidades comunicativas avaliados como mais difíceis (ou menos fáceis) para o conjunto dos participantes.

Considerando a importância de considerar as necessidades da pessoa com deficiência e sua família para, posteriormente, pensar em *o que ensinar e que forma ensinar* (Araújo, 2001), a seleção dos objetivos baseou-se em dois critérios combinados: a) avaliação dos familiares sobre o grau de facilidade dos participantes em desempenhar cada um dos componentes comunicativos e b) avaliação dos familiares sobre o grau de importância de cada um desses componentes no repertório comunicativo dos participantes.

#### *Avaliação dos familiares sobre o grau de facilidade:*

A Tabela 10 apresenta os resultados globais obtidos na avaliação dos familiares sobre a facilidade dos participantes em desempenhar cada componente comunicativo.

Tabela 10. Facilidade do grupo no desempenho das habilidades comunicativas avaliadas por meio do Questionário de Facilidade

	COMPONENTES COMUNICATIVOS	PARTICIPANTES		Média do Grupo
		Mulheres	Homens	
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas	0.2	0.5	0.29
	Responder perguntas	0.2	1	0.43
	Solicitar mudança de comportamento	0	<b>-1.5</b>	<b>-0.43</b>
	Lidar com críticas	<b>-1.4</b>	<b>-1.5</b>	<b>-1.43</b>
	Opinar/concordando	0	0.5	0.14
	Opinar/discordando	<b>-0.4</b>	0	<b>-0.29</b>
	Elogiar	0.8	1	0.86
	Agradecer	<b>-0.8</b>	1.5	0.17
	Fazer pedidos	1	1.5	1.14
	Recusar pedidos	0	<b>-1.5</b>	<b>-0.43</b>
	Justificar-se	0.6	<b>-0.5</b>	0.29
	Auto revelar-se/usar o pronome “eu”	1.8	2	1.86
	Expressar empatia	0.8	1.5	1
	Usar conteúdo de humor	<b>-0.6</b>	<b>-1</b>	<b>-0.71</b>
	MÉDIA	0.16	0.25	0.20
Verbais de Forma	Fluência	1	0	0.71
	Velocidade de fala	0.2	<b>-1</b>	<b>-0.14</b>
	Intensidade de voz	<b>-1</b>	0	<b>-0.71</b>
	Articulação/clareza	0.2	0.5	0.29
	Prosódia	0.6	0.5	0.57
		MÉDIA	0.2	0
Não Verbais	Olhar e contato visual	1.2	0.5	1
	Sorriso	1.2	1	1.14
	Gestos	0.8	<b>-1</b>	0.29
	Expressão facial	1	0.5	0.86
	Postura corporal	0.4	0	0.29
	Movimentos com a cabeça	1.8	1	1.57
	Contato físico	0.2	0.5	0.29
	Distância e proximidade	0	<b>-1.5</b>	<b>-0.43</b>
	MÉDIA	0.83	0.13	0.63

Considerando a escala de “-2 a +2” (nenhuma facilidade a total facilidade), os itens avaliados abaixo de zero seriam os mais difíceis para os participantes e estão destacados na tabela. Com base nas médias do grupo, verificou-se cinco componentes verbais de conteúdo (35,71%) de maior dificuldade do grupo (*solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, opinar/discordando, recusar pedidos e usar conteúdo de humor*), dois (40%) componentes verbais de forma (*velocidade de fala e intensidade de voz*) e um (12,5%) componente não verbal (*distância e proximidade*).

Tendo como referência a variável sexo, foi observado que: a) para o grupo feminino, os componentes mais difíceis, selecionados para treino foram: sete (50%) dos 14 componentes verbais de conteúdo (*solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, opinar/concordando, opinar/discordando, agradecer, recusar pedidos e usar conteúdo de humor*), um verbal de forma (20% - *intensidade de voz*) e um não verbal (12,5% - *distância e proximidade*); b) para o grupo masculino seis (42,85%) componentes verbais de conteúdo foram selecionados para treino (*solicitar mudança de*

comportamento, lidar com críticas, opinar/discordando, recusar pedidos, justificar-se e usar conteúdo de humor), três (60%) verbais de forma (fluência, velocidade de fala e intensidade de voz) e dois (25%) dos oito não verbais (gestos e distância e proximidade).

A análise individual dos resultados de cada participante permitiu identificar, tanto no grupo feminino quanto no masculino, algumas necessidades específicas a cada um deles (Tabela 11).

Tabela 11: Facilidade de cada participante no desempenho dos componentes avaliados por meio do Questionário de Facilidade

COMPONENTES COMUNICATIVOS		PARTICIPANTES					
		Mulheres				Homens	
		Diana	Elen	Marta	Paula	Davi	Denis
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas	2	-1	-1	1	0	1
	Responder perguntas	1	-2	1	1	1	1
	Solicitar mudança de comportamento	2	-2	-2	1	-1	-2
	Lidar com críticas	-2	0	-2	-2	-2	-1
	Opinar/concordando	0	0	-1	0	2	1
	Opinar/discordando	0	-2	1	0	-1	1
	Elogiar	2	1	-2	2	1	1
	Agradecer	-1	-2	-	2	1	2
	Fazer pedidos	2	0	0	2	1	2
	Recusar pedidos	1	0	0	1	-2	-1
	Justificar-se	2	0	-2	2	-2	1
	Auto revelar-se/usar o pronome “eu”	2	2	2	2	2	2
	Expressar empatia	2	-1	0	2	1	2
	Usar conteúdo de humor	0	-1	-1	0	0	-2
		MÉDIA	<b>0.93</b>	<b>-0.57</b>	<b>-0.54</b>	<b>1</b>	<b>0.07</b>
Verbais de Forma	Fluência	1	2	0	2	-2	2
	Velocidade de fala	0	-1	1	0	-2	0
	Intensidade de voz	-1	-1	-1	0	-1	1
	Articulação/clareza	1	-1	1	0	-1	2
	Prosódia	1	1	-1	1	-1	2
	MÉDIA	<b>0.400</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.6</b>	<b>-1.4</b>	<b>1.4</b>
Não Verbais	Olhar e contato visual	1	2	1	1	0	1
	Sorriso	1	1	1	2	1	1
	Gestos	1	0	1	1	-2	0
	Expressão facial	2	0	1	1	-1	2
	Postura corporal	0	0	1	0	-1	1
	Movimentos com a cabeça	2	2	1	2	1	2
	Contato físico	1	1	1	-1	1	1
	MÉDIA	<b>0.875</b>	<b>0.88</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>	<b>-0.25</b>	<b>0.75</b>

Como se vê na Tabela 11, os resultados indicaram maior dificuldade nos componentes verbais de conteúdo para todos os participantes, sendo observada maior dificuldade em todos os componentes para o participante Davi e menor dificuldade para a participante Diana. Com relação às médias do grupo feminino e masculino foi possível observar, ainda, menor dificuldade para as participantes do sexo feminino nos

componentes verbais de conteúdo e para os participantes do sexo masculino nos componentes verbais de forma. É importante considerar que o participante Davi demonstrava disfluências perceptíveis mesmo antes da avaliação realizada por meio do Questionário de Facilidade, o que já sugeria uma maior dificuldade desse participante nos componentes verbais de forma.

A Tabela 11 permite identificar diferenças específicas, de cada participante, tanto com relação às maiores e menores dificuldades quanto à quantidade de itens e categorias indicadas. Três participantes apresentaram dificuldades maiores em seis ou mais componentes (Diana, Denis e Paula) e igualmente três apresentaram menor dificuldade em oito ou mais componentes (Diana, Denis e Paula). Observa-se ainda maior dificuldade de quatro participantes (Elen, Davi, Marta e Paula) em oito a doze componentes e menor dificuldade em geral em um componente.

A partir dos dados da tabela também é possível observar que as avaliações de dois participantes indicaram maiores necessidades de treino em componentes presentes nas três categorias avaliadas (Diana e Davi), dois participante nos componentes verbais de conteúdo e verbais de forma (Elen e Marta) e dois nos componentes verbais de conteúdo e nos componentes não verbais (Denis e Paula).

Embora esses resultados pareçam indicar os componentes que necessitariam de maior e menor treino, a análise da importância atribuída a cada um desses componentes, no caso pelos familiares é decisiva para a seleção adequada dos objetivos de intervenção. Isso foi possível com o Questionário de Importância aplicado anteriormente ao início do programa de intervenção, o qual tem seus resultados ilustrados a seguir.

*Avaliação dos familiares sobre o grau de importância dos itens:*

Os resultados globais da avaliação do grau de importância atribuído pelos familiares encontram-se relacionados na Tabela 12.

Tabela 12. Importância de cada componente no repertório comunicativo do grupo de acordo com os familiares

COMPONENTES COMUNICATIVOS		Grupo Feminino	Grupo Masculino	Média do Grupo
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas	1.2	1	1.14
	Responder perguntas	0.8	1	0.86
	Solicitar mudança de comportamento	1	0	0.71
	Lidar com críticas	1	0.5	0.86
	Opinar/concordando	0.8	1	0.86
	Opinar/discordando	0.8	1	0.86
	Elogiar	1	0.5	0.86
	Agradecer	1	0.5	0.86
	Fazer pedidos	0.8	0	0.57
	Recusar pedidos	0.8	1.5	1
	Justificar-se	1	1	1
	Auto revelar-se/usar o pronome “eu”	0.4	1.5	0.71
	Expressar empatia	1.2	1.5	1.29
	Usar conteúdo de humor	1.2	-1	0.57
	MÉDIA	0.93	0.71	0.87
Verbais de Forma	Fluência	1.4	0.5	1.14
	Velocidade de fala	1	0	0.71
	Intensidade de voz	1.6	0.5	1.29
	Articulação/clareza	1.4	0.5	1.14
	Prosódia	0.4	0.5	0.49
		MÉDIA	1.16	0.4
Não Verbais	Olhar e contato visual	0.6	1	0.71
	Sorriso	0.6	1	0.71
	Gestos	0.8	-0.5	0.43
	Expressão facial	1.2	-0.5	0.71
	Postura corporal	1	0	0.71
	Movimentos com a cabeça	0	0	0
	Contato físico	0.6	0.5	0.57
	Distância e proximidade	0.4	1	0.57
	MÉDIA	0.65	0.31	0.55

De acordo com as médias de cada grupo (masculino e feminino), relacionadas na Tabela 12, observa-se que somente três componentes (11,11%) foram avaliados na escala negativa (*usar conteúdo de humor* / “-1”, *gestos e expressão facial* / “-0,5” cada), sendo que todos os componentes verbais de forma foram avaliados dentro da escala positiva de importância no repertório comunicativo. Já as médias gerais (união dos grupos feminino e masculino) não apontaram avaliação dentro da escala negativa de importância para nenhum componente avaliado.

Os resultados individuais da avaliação do grau de importância atribuído pelos familiares encontram-se relacionados na Tabela 13.

Tabela 13. Importância de cada componente no repertório comunicativo dos participantes de acordo com os familiares

COMPONENTES COMUNICATIVOS		PARTICIPANTES					
		Mulheres				Homens	
		Diana	Elen	Marta	Paula	Davi	Denis
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas	2	0	2	0	1	1
	Responder perguntas	2	0	0	0	1	1
	Solicitar mudança de comportamento	2	0	1	1	0	0
	Lidar com críticas	2	0	2	0	1	0
	Opinar/concordando	2	0	2	-1	1	1
	Opinar/discordando	2	0	1	0	1	1
	Elogiar	2	0	2	0	0	1
	Agradecer	2	0	2	0	1	0
	Fazer pedidos	2	0	2	-1	0	0
	Recusar pedidos	2	0	1	-1	2	1
	Justificar-se	2	0	1	1	1	1
	Auto revelar-se/usar o pronome “eu”	2	0	-1	0	1	2
	Expressar empatia	2	1	2	0	1	2
	Usar conteúdo de humor	2	0	1	1	0	-2
		MÉDIA	<b>2</b>	<b>0.07</b>	<b>1.29</b>	<b>0</b>	<b>0.79</b>
Verbais de Forma	Fluência	2	0	2	1	1	0
	Velocidade de fala	2	1	2	-1	0	0
	Intensidade de voz	2	1	2	1	1	0
	Articulação/clareza	2	1	2	0	1	0
	Prosódia	2	0	-1	0	1	0
	MÉDIA	<b>2</b>	<b>0.6</b>	<b>1.4</b>	<b>0.2</b>	<b>0.8</b>	<b>0</b>
Não Verbais	Olhar e contato visual	2	-1	2	-1	1	1
	Sorriso	2	-1	2	-1	1	1
	Gestos	2	0	2	-1	-1	0
	Expressão facial	2	0	2	1	0	-1
	Postura corporal	2	0	2	0	-1	1
	Movimentos com a cabeça	2	-1	-2	-1	0	0
	Contato físico	2	0	-2	1	0	1
Distância e proximidade	2	0	-2	0	0	2	
	MÉDIA	<b>2</b>	<b>-0.38</b>	<b>-0.5</b>	<b>-0.25</b>	<b>0</b>	<b>0.63</b>

Como no Questionário de Facilidade, a análise do Questionário de Importância apresentou diferenças nas avaliações de cada familiar como se vê na Tabela 12. Uma participante teve todos os componentes avaliados por seus familiares dentro da escala positiva de importância, ao passo que os demais (5 – 83,33%) tiveram variações na escala conforme cada componente, apresentando componentes dentro da escala positiva e da escala negativa nas três categorias avaliadas. A Tabela 12 mostra ainda que, quanto ao grau de importância, foi observada maior uniformidade na avaliação, tanto para o grupo feminino quanto para o masculino. As médias das pontuações de cada participante indicaram valores iguais e/ou superiores a zero em todos os componentes avaliados nas médias dos grupos feminino e masculino e na média global desses dois grupos.

Com relação à variável gênero foi possível observar que, no grupo feminino, três

famílias realizaram uma avaliação “mais semelhante” indicando componentes que consideravam mais ou menos importantes (Elen, Marta e Paula), sendo que uma família avaliou todos os componentes como “*indispensáveis*” (Diana), o que contribuiu para o aumento da média do grupo feminino. No grupo masculino as duas famílias realizaram avaliações indicando componentes considerados mais ou menos importantes no repertório comunicativo do participante.

## 2.2. Definição dos objetivos da intervenção:

Com base na intersecção dos resultados obtidos nos questionários quanto ao grau de facilidade e quanto ao grau de importância dos componentes comunicativos, viu-se a necessidade de incluir o treino de componentes comunicativos verbais de conteúdo, verbais de forma e não verbais no programa de treinamento. A Tabela 14 resume os componentes estabelecidos como objetivos para treino do grupo como um todo e os específicos a cada participante.

Tabela 14. Objetivos de intervenção do grupo e de cada participante individualmente

	COMPONENTES COMUNICATIVOS	PARTICIPANTES						X
		Mulheres				Homens		
		Diana	Elen	Marta	Paula	Davi	Denis	
Verbais de Conteúdo	Lidar com críticas	X	X	X	X	X	X	X
	Usar conteúdo de humor	X	X	X	X	X		X
	Recusar pedidos		X	X		X	X	X
	Solic. Mud. de comportamento		X	X		X	X	X
	Opinar/discordando	X			X	X		X
	Fazer perguntas		X	X		X		X
	Justificar-se		X	X		X		X
	Agradecer	X	X					
	Opinar/concordando	X	X	X				X
	Responder a perguntas		X					
	Elogiar, recompensar e gratificar		X	X				
	Fazer pedidos		X	X				
	Expressar empatia		X	X				
		MÉDIA		X	X			
Verbais de Forma	Intensidade de voz	X	X	X	X	X		X
	Velocidade de fala	X	X			X	X	X
	Articulação/clareza		X		X	X		X
	Fluência			X		X		
	Prosódia					X		

	MÉDIA	X	X		X	X
Não Verbais	Distância e proximidade	X		X	X	X
	Postura corporal	X	X	X		X
	Gestos		X			X
	Expressão facial		X		X	
	Contato físico			X		
	Olhar e contato visual				X	
	MÉDIA				X	

Utilizando-se como critério o número de participantes e a média do grupo, considerou-se como componentes para treino do grupo, aqueles indicados para três ou mais participantes e, como componentes para treino individual, aqueles indicados para duas ou uma pessoa. Assim, como ilustrado na Tabela 14, dentro dos objetivos grupais foram selecionados oito componentes verbais de conteúdo (*lidar com críticas, usar conteúdo de humor, recusar pedidos, solicitar mudança de comportamento, opinar/discordando, fazer perguntas, justificar-se e opinar/concordando*), três componentes verbais de forma (*intensidade de voz, velocidade de fala e articulação/clareza*) e dois não verbais (*distância/proximidade e postura corporal*). Dentre os componentes indicados como objetivos individuais foram considerados cinco verbais de conteúdo (*responder perguntas, elogiar, fazer pedidos, agradecer e expressar empatia*), dois verbais de forma (*fluência e prosódia*) e quatro componentes não verbais (*gestos, expressão facial, contato físico e olhar/contato visual*).

A Tabela 14 apresentou os componentes conforme a maior necessidade de treino em cada um e não de acordo com a seqüência selecionada para intervenção uma vez que esta depende de outros fatores, como será descrito a seguir.

### **2.3. Definição da seqüência dos objetivos:**

A definição da seqüência dos objetivos de treino considerou a questão da complexidade dos componentes (a partir de suas definições e conceitos), bem como as facilidades e dificuldades dos participantes em desempenhar cada um deles (analisada com base nos questionários iniciais). Diante disso, o treino foi iniciado pelos componentes verbais de forma e os não verbais, como objetivos principais das sessões, sendo incorporados gradualmente os componentes verbais de conteúdo que passaram, ao longo do programa, a serem tomados como principal foco da intervenção.



Os componentes de menor complexidade foram estabelecidos para as sessões iniciais, aqueles de complexidade média para as sessões intermediárias e aqueles de maior complexidade para as sessões finais, conforme é visto na Tabela 15.

Tabela 15. Seqüência dos objetivos/componentes de treino

<b>SESSÕES INICIAIS</b>	<b>SESSÕES INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>SESSÕES FINAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de conteúdo)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fazer perguntas</li> <li>➤ Responder perguntas</li> <li>➤ Elogiar</li> <li>➤ Fazer pedidos</li> <li>➤ Justificar-se</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de conteúdo)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Agradecer</li> <li>➤ Lidar com críticas</li> <li>➤ Opinar/concordando</li> <li>➤ Opinar/discordando</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de conteúdo)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recusar pedidos</li> <li>➤ Solicitar mudança de comportamento</li> <li>➤ Expressar empatia</li> <li>➤ Usar conteúdo de humor</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de forma)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intensidade de voz</li> <li>➤ Velocidade de fala</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de forma)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intensidade de voz</li> <li>➤ Velocidade de fala</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes verbais de forma)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intensidade de voz</li> <li>➤ Velocidade de fala</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes não verbais)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Olhar e contato visual</li> <li>➤ Gestos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes não verbais)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressão facial</li> <li>➤ Postura corporal</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se (componentes não verbais)               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contato físico</li> <li>➤ Distância e proximidade</li> </ul> </li> </ul>

Considerando que, nas relações interpessoais, os componentes comunicativos não aparecem isolados, este formato da apresentação das sessões, ilustrado na Tabela 14, consiste em uma descrição didática da seqüência dos objetivos conforme sua complexidade não tendo, portanto, relação exata com os módulos do programa de intervenção descritos no procedimento de coleta de dados. Assim, nas sessões iniciais, por exemplo, é possível observar a presença de componentes listados para treino somente nas sessões intermediárias e finais, mesmo que estes não estejam relacionados nem como objetivos específicos e nem como objetivos complementares à sessão.

#### **2.4. Estrutura geral e duração das sessões:**

A duração das sessões foi definida conforme programas já implementados, vistos na literatura da área (Del Prette & Del Prette, 2001a; 2003), a disponibilidade da escola e das famílias e as necessidades de alterações que surgiram ao longo da aplicação da intervenção. Assim, o programa de promoção de habilidades comunicativas teve a duração

de seis meses e meio, sendo organizado com sessões em sala (estruturadas) e sessões de atividades práticas (semi-estruturadas). A quantidade de sessões semanais e sua duração variaram, inicialmente, conforme as possibilidades da escola dos participantes para a realização da intervenção.

Como visto anteriormente, a seqüência dos objetivos de treino foi definida com base nos resultados do questionário e no grau de complexidade de cada componente comunicativo. Esses critérios (necessidade e complexidade), incluíram grande parte dos componentes comunicativos avaliados e, portanto, a necessidade de um programa de intervenção de longa duração. No entanto, aspectos relacionados tanto às dificuldades dos participantes durante o programa, como estruturais (disponibilidade da escola) impeliram à redução do tempo ideal de intervenção.

Durante a aplicação do programa, foi observada a necessidade de várias sessões para o treino de cada componente, no entanto, o aumento no tempo total da intervenção não foi possível em função de dificuldades estruturais da escola em que os participantes freqüentavam no período da coleta dos dados. Essas dificuldades incluíram problemas com o espaço físico disponível para as sessões, devido às atividades realizadas rotineiramente na Instituição e com a falta de profissional que permanecesse na escola durante a condução do programa, uma vez que o único horário viável para a aplicação seria trinta minutos após o turno de aula.

Estender o tempo de cada sessão para além de trinta minutos não era possível por causar cansaço nos participantes que já permaneciam na Instituição em período integral e pela falta de profissional presente neste período. Assim, para amenizar esses contratempos, foi aumentado o número de sessões na semana, incluindo sessões às sextas-feiras na própria casa da pesquisadora, em cômodo preparado e adaptado para a realização das mesmas. A sexta-feira foi selecionada em função de dispensa dos alunos, pela escola, das aulas à tarde neste dia da semana, durante o segundo semestre de 2003<sup>10</sup>. Também foram acrescentadas sessões no mês de janeiro, anteriormente ao início do ano letivo. Foi verificada, ainda, a possibilidade da realização de sessões em um dia do final de semana, porém alguns participantes tinham outras atividades, tais como aula de dança e participação em supletivo/suplência, o que inviabilizou essa alternativa.

---

<sup>10</sup> A dispensa deveu-se a dificuldades financeiras da escola e conseqüente falta de profissional para esse período.

Todos esses contratempos levaram à redução dos objetivos de treino, em especial dos componentes verbais de forma (*prosódia, fluência e articulação/clareza*) que, conforme se verificou, ao longo do programa, requeriam maior número de sessões para sua aquisição por esses participantes. Outros componentes foram mantidos como objetivos, mas em um número reduzido de sessões (*expressar empatia, usar conteúdo de humor, lidar com críticas, recusar pedidos, solicitar mudança de comportamento*).

### **2.5. Definição dos procedimentos de intervenção:**

Os procedimentos de treino foram selecionados com base nos objetivos selecionados e em estratégias e técnicas de intervenção própria da literatura da área de habilidades sociais e da fonoaudiologia (neste caso principalmente para o trabalho dos componentes verbais de forma). Assim, a metodologia de intervenção baseou-se em estratégias vivenciais (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001a) adaptadas para os participantes do programa. Foram incorporadas, às vivências, técnicas de instrução oral, modelação, modelagem, *feedback* verbal, ensaio comportamental e tutoria e o uso de *role-playing* e *video feedback*. Dentre os procedimentos fonoaudiológicos pode-se destacar o uso de técnicas de relaxamento global e específico (região orofacial), atenção e discriminação auditiva, impostação vocal e associação da fala ao movimento e/ou ritmo.

O programa foi organizado em sessões estruturadas (em sala própria para este fim) e semi-estruturadas (atividades práticas/ambiente natural), que seguiram um procedimento padrão. Após uma conversa informal para adaptação e descontração dos participantes, a pesquisadora dava as instruções da vivência/atividade do dia. Em algumas sessões, as situações estruturadas foram filmadas para que os participantes e a pesquisadora contribuíssem com *feedback* verbal e *video-feedback* aos parceiros de grupo. O critério para filmagem ou não de uma sessão vinculou-se principalmente às condições físicas do local, no qual a sessão era realizada. Algumas salas cedidas pela Instituição para a realização das sessões eram muito pequenas o que impossibilitava o uso do material de filmagem.

Os procedimentos de treino selecionados foram, em geral, empregados como descrito na área de promoção de habilidades sociais-comunicativas, sendo realizadas somente adaptações necessárias diante de dificuldades específicas dos participantes. Estas adaptações incluíram alteração: a) nos materiais utilizados; b) no tempo destinado à explicação das atividades; c) no número de aplicação de cada vivência e/ou atividade; d) na incorporação de outros elementos às estratégias e técnicas definidas.

As adaptações dos materiais consistiram na inclusão de materiais de apoio visual, especialmente nas vivências e/ou atividades que tinham materiais escritos em sua estrutura original. Deste modo, o uso de revistas, figuras e histórias em formato de figuras ou desenhos foram bastante empregados.

As atividades que incluíam vivências e/ou jogos com regras, em função de sua complexidade, necessitaram de um tempo maior de explicação, bem como o exercício dessas regras. O número de aplicações de cada atividade e vivência também se relacionou à sua complexidade, algumas necessitando de uma sessão para explicação e treino da atividade, outra sessão para sua realização e uma terceira sessão para que os participantes assistissem à filmagem e pudessem se beneficiar do *videofeedback*.

Algumas estratégias, como foi o caso do desempenho de papéis e do *role playing*, foram utilizadas como relatado na literatura, sendo observados pontos importantes do uso desse procedimento. Os papéis e situações, como ocorre nos programas de habilidades sociais, não eram previamente definidos pela pesquisadora, mas sim levantados pelo grupo como um todo, o que os levava: a) à reflexão das possibilidades de papéis diante de uma determinada situação; b) às possíveis situações diante de determinados desempenhos; e conseqüentemente c) a uma maior compreensão do que deveria ser feito. Portanto, o grupo participou não somente desempenhando as atividades, mas também e, principalmente, na construção destas. Após a realização da atividade e apresentação em vídeo, ainda era solicitado aos participantes que opinassem sobre outras possibilidades, com isso eram construídos novos papéis e novas situações a serem vivenciadas.

Com base nas observações e registros feitos pela pesquisadora ao final de cada sessão, nos Planos de Atividade, foi possível observar que o uso de diferentes estratégias e técnicas (vivenciais, comportamentais-cognitivas, fonoaudiológicas e pedagógicas) pareceu ser importante para o treino dos componentes, uma vez que, na maioria das vezes, os objetivos específicos e complementares da sessão eram atingidos pelos participantes. Isto era verificado, pela pesquisadora, ao final de cada atividade quando fazia perguntas aos participantes sobre conceitos trabalhados e também ao final da sessão, quando os participantes a avaliavam.

## ***2.6. Definição e confecção dos materiais e instrumentos para intervenção:***

Dado o envolvimento inicial dos familiares e profissionais na coleta de dados e a possibilidade de contar com eles também na intervenção, optou-se por desenvolver

materiais e procedimentos de treino que os incluíssem como auxiliares da intervenção e que propiciassem um maior intercâmbio entre: a pesquisadora e os familiares (pasta contendo os Planos de Atividades de cada sessão e caderneta contendo tarefas e informes), a pesquisadora e os profissionais (mural contendo a foto dos participantes do programa, a descrição das atividades desenvolvidas em cada sessão, tarefas e informes e pasta contendo os Planos de Atividades de cada sessão), entre a pesquisadora e os participantes (mural e caderneta) e entre os participantes (mural).

- Pasta contendo os protocolos de atividade de cada sessão:

A pasta teve função de comunicação entre a pesquisadora e os familiares e entre a pesquisadora e os profissionais para que estes tomassem conhecimento das atividades realizadas em cada sessão e acompanhassem de perto o treinamento. Cada participante tinha a sua pasta, na qual constavam seus nomes, capa (contendo o nome do projeto, nomes da pesquisadora e orientadora, instituições envolvidas/UFSCar e escola dos participantes, órgão financeiro de apoio/FAPESP), contra-capa (contendo os agradecimentos pela participação no projeto, materiais entregues aos participantes e responsabilidades para com estes, planos de atividades das sessões de treinamento (anexados a cada sessão) e folha de encerramento (contendo os agradecimentos finais aos participantes e familiares).

- Caderneta:

A caderneta também teve função de intercâmbio entre a pesquisadora e os familiares. Nela foram fixadas as tarefas solicitadas e informes (feriados, possíveis alterações de horário), servindo também para envio de dúvidas, opiniões, sugestões e críticas por parte dos familiares. Por meio da caderneta, a pesquisadora solicitava os familiares a auxiliarem os participantes a se recordarem das tarefas de cada sessão, uma vez que nem todos os participantes eram alfabetizados e/ou letrados e que este não era um critério de inclusão dos participantes no estudo.

- Crachás:

Este material teve função de fortalecimento da identidade do grupo. Nele constavam: o nome do projeto, o nome do grupo (selecionado e votado pelos participantes), nome e foto 3x4 (scaneada) do participante. A Figura 1 abaixo ilustra este material.



Figura 1. Modelo do crachá dos participantes do programa de intervenção

- Mural:

Este material também teve a função inicial de fortalecer a identidade do grupo. Nele foram colocados: o nome do projeto, o nome do grupo, fotos dos participantes e da pesquisadora. Recebeu, ainda, a função de intercâmbio entre os participantes e entre a pesquisadora e os participantes, podendo estes se comunicarem por meio de “recados” escritos e/ou desenhados (relacionados ou não ao programa de treinamento).

As fotos tiradas foram utilizadas somente no mural e para o grupo, não sendo expostas, sob nenhuma hipótese, em outros locais fora da Associação e/ou em apresentações de resultados parciais e/ou totais do estudo em eventos científicos. Assim, após a revelação do filme, os negativos foram deixados em posse da Coordenadoria da Associação.

- Protocolos de Atividades (modelo - Anexo XVIII):

Os Protocolos de Atividades, além de servirem como meio de comunicação entre a pesquisadora e os familiares, teve a função de registro e organização do programa de intervenção. Cada Plano de Atividade apresentou o número da sessão, data, objetivos específicos (componentes especificamente objetivados para treino na sessão), objetivos complementares (componentes objetivados para treino no programa, mas não especificamente para a sessão), outros componentes (componentes não objetivados para treino no programa), materiais, atividades e procedimentos, tarefas de casa solicitadas e avaliação dos participantes.

Após cada sessão ainda eram preenchidos cinco itens relacionados à avaliação da pesquisadora sobre a sessão: a) relato geral da sessão; b) objetivos atingidos e com quem;

c) desempenho da pesquisadora/facilitadora; d) Outras observações/avaliação; e) Sugestões para a próxima sessão. Essa avaliação considerou os relatos da pesquisadora, sendo analisada qualitativamente.

- Folha de Registro de Tarefas de Casa I e II – Familiares (Anexo XIX):

Foi desenvolvida exclusivamente para que o familiar auxiliasse o participante no treino dos componentes solicitar *mudança de comportamento* e *recusar pedidos*. Apresentava espaço para preenchimento da data em que foi realizada a tarefa, componente treinado, familiar que auxiliou na tarefa, descrição da ação do familiar, descrição da resposta do participante ao familiar e outras observações consideradas importantes. Assim, pode ser considerado um procedimento para atingir algumas habilidades.

- Outros materiais:

Ainda foram utilizados materiais de apoio ao programa que auxiliaram nas estratégias de intervenção em diferentes atividades, como nas vivências: gravador, fitas cassete, filmadora, tripé, fitas de vídeo, televisão com vídeo cassete acoplado, aparelho de CD e CDs de músicas diversificadas.

A utilidade dos instrumentos e materiais elaborados para a intervenção baseou-se principalmente no retorno das demais pessoas envolvidas (canais de apoio) com o programa de intervenção. Assim, foram considerados para análise: o uso ou não do material, a forma de uso desse material e os retornos em forma de relatos verbais tanto dos profissionais quanto dos familiares. Foi possível observar maior envolvimento dos familiares com o programa a partir do uso desses materiais. Os profissionais envolveram-se apenas no sentido do oferecimento do espaço da Instituição para a realização do programa e disponibilidade de uma profissional (terapeuta ocupacional) em permanecer neste espaço durante as sessões para atender a exigência de legislação escolar. Embora essa profissional se mostrasse bastante cooperativa, não participou do programa e acompanhou as atividades previstas nos Planos de Atividades, mesmo após uma mudança feita para facilitar sua leitura (inicialmente afixados no mural e posteriormente colocados em pasta como para os participantes e suas famílias), não oferecendo também sugestões ou críticas para o enriquecimento do programa (assim como os demais profissionais da escola).

O envolvimento dos familiares foi percebido no auxílio destes aos participantes no momento de realização das tarefas de casa, nas quais geralmente se solicitava a

participação de algum membro da família. Esta participação foi confirmada com o relato dos participantes e devolução escrita de alguns materiais e/ou protocolos de registro dessas tarefas, conforme solicitado aos familiares.

O uso da caderneta mostrou-se, portanto, efetivo para o envio de tarefas de casa e conseqüente garantia de auxílio dos familiares aos participantes para sua realização, bem como para o envio de informes da pesquisadora às famílias. No caso da mãe do participante Davi, mesmo sem solicitação explícita, ela assinava e datavam esses informes indicando a sua leitura. Contudo, apenas duas famílias utilizaram a caderneta para envio de dúvidas e sugestões à pesquisadora, o que indicou um intercâmbio efetivo, mas basicamente de mão única (duas ocasiões a mãe e a irmã do participante Denis e duas ocasiões da mãe do participante Davi). As dúvidas e sugestões eram também encaminhadas à pesquisadora, por meio dos questionários em espaços específicos para esse fim e, ainda, na entrevista e em momentos em que a pesquisadora encontrava os familiares que buscavam seus filhos ao final das sessões (duas famílias).

A estratégia do mural, pareceu ter sido importante para estabelecer uma identidade do grupo, o que foi sugerido pelo apego dos participantes a este material e também por indicativos de satisfação em participarem do programa. Algumas verbalizações dos participantes, presenciadas pela pesquisadora no ambiente escolar, tais como: “Só tem foto neste mural quem participa do grupo, você sabia?” (verbalização associada à mudança de postura corporal com “enchimento” da parte superior do peito e inclinação dos ombros para trás) ou “Este é o mural e as fotos do meu grupo” (explicação a outro colega da escola com os mesmos indicativos não verbais descritos no exemplo anterior). O mesmo ocorreu com os crachás que, no início, eram esquecidos por alguns participantes e que após certo período, apenas um participante iniciava a sessão sem antes prender seu crachá à blusa.

Diante desses acontecimentos a pesquisadora solicitou à coordenadora autorização para conversar com os demais alunos da escola, visando à prevenção de um clima hostil ou de rivalidade entre os alunos. Consentida a autorização, a pesquisadora conversou com todos os alunos conjuntamente (participantes do grupo e não participantes) explicando os motivos de alguns participarem do programa e outros não e convidando os demais alunos a conhecerem o trabalho, entrando na sala e vivenciando uma atividade em uma sessão que não fez parte da coleta de dados, em função da diferenciação em sua estrutura.

A parte do correio/recados do mural não foi usada regularmente pelos participantes, que somente esporadicamente fixavam bilhetes escritos ou desenhados no espaço destinado



a esse fim. Já a pasta e os Planos de Atividades foram parcialmente eficientes no objetivo de proporcionar às famílias a oportunidade de acompanharem de perto as atividades realizadas e os objetivos trabalhados em cada sessão. O cuidado e a responsabilidade com o material foram observados durante todo o programa de treinamento por todos os participantes e familiares. No entanto, geralmente eles não faziam leitura completa dos mesmos, restringindo-se a ler as tarefas de casa, conforme verificado por meio de conversas informais dos familiares com a pesquisadora. O argumento mais referido pelos familiares para a não leitura total dos planos foi a falta de tempo, devido a extensão do material, o que sugere a necessidade de síntese nesse tipo de recurso.

### ***2.7. Planejamento de generalização e manutenção dos resultados:***

O planejamento de generalização e manutenção das aquisições dos participantes considerou as propostas de Ulian e Silveira (2003) da inclusão de medidas de seguimento para avaliar a possível generalização no tempo. Para o cumprimento dessas etapas foram desenvolvidas atividades que propiciassem a avaliação e treinamento do desempenho dos participantes em contextos diversificados e com diferentes interlocutores, sendo um diretamente relacionado aos familiares (tarefas de casa) e o outro a diferentes interlocutores (sessões semi-estruturadas). Para avaliar a manutenção dos resultados a pesquisadora manteve contato com os participantes após a intervenção, realizando entrevista com as famílias, após cinco meses do término do programa, para verificar a satisfação destas com o programa e seus efeitos sobre as habilidades treinadas. Além disso, foi realizada filmagem de situação estruturada (Cenário Comportamental) com os participantes neste mesmo período (seguimento).

As sessões semi-estruturadas, que contaram com a presença de diferentes interlocutores, pareceram ser importantes para a generalização dos componentes treinados em sessão. Após realizarem um “passeio” (sessão semi-estruturada) os participantes pareciam melhorar tanto sua compreensão, quanto o desempenho nesses componentes. As tarefas de casa que pareceram contribuir mais para esse aspecto foram aquelas que incluíram o registro em protocolos de situações estruturadas pelos familiares para o treino dos componentes objetivados. Este aspecto foi inferido, pela pesquisadora, em função de maior domínio dos familiares nos componentes treinados com apoio desse recurso, observado na análise dos relatos dos familiares durante a entrevista.

Durante o período de intervenção foram realizadas avaliações por meio de inventários respondidos pelos familiares e por meio da observação direta do

comportamento em filmagem de situações estruturadas (Cenário Comportamental). As avaliações por questionário foram realizadas em geral ao final do primeiro e terceiro módulos do programa: a) Questionário de Melhora sobre os componentes treinados em cada módulo (familiares - ao final do primeiro e terceiro módulos); b) replicação do Questionário de Facilidade (familiares - final do terceiro módulo); c) entrevista (seguimento). As filmagens dos Cenários Comportamentais foram feitas ao final de cada módulo, totalizando três filmagens ao longo e final do programa de intervenção e uma no seguimento.

### 2.8. *Condução do Programa de Intervenção:*

O programa de treinamento foi conduzido pela própria pesquisadora, sendo as sessões divididas em três módulos conforme os intervalos de férias da Instituição no período da coleta de dados e a disponibilidade dos familiares e da pesquisadora em realizá-las em outros momentos e locais. A Tabela 16 apresenta uma síntese da condução do programa de intervenção de acordo com esses Módulos.

Tabela 16. Cronograma realizado na condução do programa de treinamento de habilidades comunicativas

<b>CONDUÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO</b>			
<b>MÓDULO I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 sessões estruturadas</li> <li>▪ 2 a 3 vezes por semana</li> <li>▪ Duração média <math>\Rightarrow</math> 1 hora</li> <li>▪ Local: sala da própria escola dos participantes</li> </ul>		
<b>INTERVALO 1</b>	40 dias (férias de meio de ano)		
	<b>SESSÕES ESTRUTURADAS</b>		<b>SESSÕES SEMI-ESTRUTURADAS</b>
	Escola	Sala Adaptada	
<b>MÓDULO II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 35 sessões</li> <li>▪ 2 a 3 vezes/sem</li> <li>▪ Duração média <math>\Rightarrow</math> 1h</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 8 sessões</li> <li>▪ 1 vez na semana</li> <li>▪ Duração média <math>\Rightarrow</math> 1h10m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 sessões</li> <li>▪ Quinzenais</li> <li>▪ Duração <math>\Rightarrow</math> 45 m a 3 h.</li> </ul>
<b>INTERVALO 2</b>	23 dias (Férias de final de ano)		
	<b>SESSÕES ESTRUTURADAS</b>		<b>SESSÕES SEMI-ESTRUTURADAS</b>
<b>MÓDULO III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 sessões (sala adaptada)</li> <li>▪ 1 vez por semana</li> <li>▪ Duração <math>\Rightarrow</math> 2 a 3 horas e <math>\frac{1}{2}</math></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 sessões</li> <li>▪ Quinzenais</li> <li>▪ Duração <math>\Rightarrow</math> 1 h. e <math>\frac{1}{2}</math> e 3h. e <math>\frac{1}{2}</math></li> </ul>	

Como visualizado na Tabela 16, durante o Módulo 1, foram realizadas 13 sessões estruturadas que ocorreram na própria escola em que os participantes freqüentavam no período da coleta dos dados. Estas sessões ocorreram de duas a três vezes por semana, tendo duração média de uma hora cada, sendo realizadas ao final das atividades escolares do dia (meia hora antes do horário da saída e meia hora após o horário habitual). Esses dias e horários foram os únicos períodos possíveis para a escola que não interferiam negativamente nas atividades já realizadas pelos participantes na Associação. O anexo XX apresenta uma síntese desse módulo, bem como detalhes de objetivos, procedimentos e materiais de cada sessão.

Após um intervalo de 40 dias, iniciou-se o Módulo 2 do programa com 45 sessões estruturadas. Destas, 36 ocorreram na escola em que os participantes freqüentavam e nove na casa da pesquisadora, em sala preparada e adaptada especialmente para o programa de intervenção. As sessões realizadas na escola ocorreram de duas a três vezes na semana, tendo a duração média de uma hora cada. Já as sessões na sala adaptada ocorreram uma vez na semana com duração média de uma hora e 10 minutos (variações de uma a duas horas e meia cada sessão). A partir da metade desse módulo foram acrescentadas sessões semi-estruturadas (atividades práticas para a generalização dos efeitos do programa). Estas sessões foram realizadas quinzenalmente (quatro sessões neste módulo), tendo duração variada conforme a atividade selecionada (45 minutos a três horas). O anexo XXI apresenta uma síntese das sessões estruturadas desse módulo. Ainda neste módulo ocorreram quatro sessões semi-estruturadas, com atividades práticas, conforme ilustra o anexo XXII.

Decorridos 23 dias de intervalo iniciou-se o Módulo 3 que contou com quatro sessões estruturadas que ocorreram na casa da pesquisadora em sala preparada e adaptada especialmente para este fim. As sessões ocorreram uma vez por semana com duração variada de duas a três horas e meia, conforme a disponibilidade dos participantes e das famílias. Ainda ocorreram duas sessões semi-estruturadas (quinzenalmente). O anexo XXIII faz uma síntese das sessões estruturadas e semi-estruturadas desse módulo.

É possível observar a presença de três tipos de componentes no programa: objetivos específicos, objetivos complementares e componentes não objetivados previamente. Os objetivos específicos corresponderam aos componentes principais de cada sessão (maior enfoque), sendo os objetivos complementares, aqueles de menor ênfase, porém presentes nas atividades selecionadas. Verificou-se que as condições dispostas na sessão propiciaram

também o desempenho de outras habilidades não estabelecidas previamente como objetivos, sendo este o terceiro tipo de componente. A Tabela 17 apresenta uma síntese dos três módulos indicando o número de sessões em que o treino de cada componente foi contemplado.

Tabela 17. Número de sessões estruturadas (SE) e semi-estruturadas (SSE) em que cada componente foi estabelecido como objetivo

OBJETIVOS		SESSÕES DO PROGRAMA					TOTAL (66)
		MÓD. 1		MÓD. 2		MÓD. 3	
		SE (13)	SE (45)	SSE (4)	SE (4)	SSE (2)	
VERBAIS DE CONTEÚDO	Fazer perguntas	7	15	4	4	2	32
	Responder perguntas	6	17	4	4	2	33
	Solicitar mud. de conto.	-	3	-	4	-	7
	Lidar com críticas	5	11	1	1	-	18
	Opinar/concordando	6	14	3	-	2	25
	Opinar/discordando	7	14	3	-	2	26
	Elogiar	5	14	1	-	-	20
	Agradecer	1	6	2	-	2	11
	Fazer pedidos	4	4	2	5	2	17
	Recusar pedidos	-	6	-	4	-	10
	Justificar-se	6	7	1	4	-	18
	Auto revelar-se	-	1	-	-	-	1
	Expressar empatia	1	1	-	-	-	2
Usar conteúdo de humor	4	3	-	-	-	7	
VERBAIS DE FORMA	Fluência	-	6	-	-	-	6
	Velocidade de fala	-	17	4	1	2	24
	Intensidade de voz	1	15	4	5	2	27
	Articulação/clareza	-	7	-	-	-	7
	Prosódia	-	-	-	-	-	0
NÃO VERBAIS	Olhar e contato visual	9	6	-	-	-	15
	Sorriso	-	5	-	-	-	5
	Gestos	6	21	-	-	-	27
	Expressão facial	10	21	-	-	-	31
	Postura corporal	4	18	-	-	-	22
	Movimentos com a cabeça	-	-	-	-	-	0
	Contato físico	-	7	-	-	-	7
Distância e proximidade	-	9	-	-	-	9	

Conforme ilustrado na Tabela 17, dentre os componentes presentes em um maior número de sessões (acima de 30% das sessões) encontram-se cinco verbais de conteúdo (fazer perguntas, responder perguntas, opinar/concordando, opinar/discordando e elogiar), dois verbais de forma (velocidade de fala e intensidade de voz) e três não verbais (expressão facial, gestos e postura corporal). Dentre os componentes presentes em um menor em um número menor de sessões (até 15% das sessões) observou-se cinco verbais de conteúdo (solicitar mudança de comportamento, recusar pedidos, justificar-se, auto revelar-se/usar o pronome “eu”, expressar empatia e usar conteúdo de humor), dois verbais

de forma (fluência e articulação/clareza), três não verbais (sorriso, contato físico e distância e proximidade).

Na Tabela 18 é apresentado o número de sessões em que cada componente não selecionado previamente para treino foi contemplado.

Tabela 18. Número de sessões estruturadas (SE) e semi-estruturadas (SSE) em que cada componente não selecionado para treino foi contemplado no programa

<b>COMPONENTES NÃO ESTABELECIDOS PREVIAMENTE COMO OBJETIVOS</b>	<b>SESSÕES DO PROGRAMA</b>					<b>TOTAL (66)</b>
	<b>MÓD. 1</b>	<b>MÓD. 2</b>		<b>MÓD. 3</b>		
	<b>SE (13)</b>	<b>SE (45)</b>	<b>SSE (4)</b>	<b>SE (4)</b>	<b>SSE (2)</b>	
Atenção	7	5	-	-	-	12
Fortalecimento da identidade pessoal	2	-	-	-	-	2
Reforço da identidade do grupo	-	1	-	-	-	1
Auto-imagem/auto-estima	3	-	-	-	-	3
Autoconhecimento	1	-	-	-	-	1
Valor. aspectos positivos em si e no outro	1	-	-	-	-	1
Relações de amizade	1	-	-	-	-	1
Início e manutenção da conversação	1	-	2	-	2	5
Percepção do outro	8	9	-	-	-	17
Criatividade	4	4	-	-	-	8
Memória	-	1	-	-	-	1
Trabalho em equipe	-	4	-	-	-	4
Percepção de ritmo	-	2	-	-	-	2
Percepção auditiva	-	2	-	-	-	2
Falar em público	-	5	-	-	-	5
Elaborar idéias de improviso	-	4	-	-	-	4
Construir enredos coerentes	-	2	-	-	-	2
Percep. de desempenhos adeq. e inadeq.	-	8	-	-	-	8
Identific. de facilidades e dificuldades	-	7	-	-	-	7
Identificação de sentimentos	-	6	-	-	-	6
Obs. e descrição de comptos do outro	-	3	-	-	-	3
Descontração	-	1	-	-	-	1
Dar feedback	-	1	-	-	-	1
Argumentação	-	-	-	2	-	2
Levantar assuntos para conversação	-	-	-	1	2	3
Manejo de dinheiro	-	-	-	2	2	4
Integração com o grupo	-	-	-	1	2	3
Assertividade	-	-	-	-	1	1
Leitura do ambiente	-	-	-	-	1	1

Do total de componentes não estabelecidos para treino 27 foram observados em um número de sessões médio (30% - atenção e percepção do outro), sendo os demais componentes (29) observados em um número menor de sessões. Nos anexos XXI, XXII, XXIII e XXIV é possível identificar, de forma detalhada, quais componentes foram estabelecidos como objetivos específicos ou complementares, bem como os componentes não definidos previamente como objetivos em cada módulo das sessões estruturadas e

semi-estruturadas do programa.

### ***2.9. Avaliação do Programa de Intervenção:***

A avaliação do programa de intervenção considerou a análise de dois instrumentos como anteriormente descrito: Entrevista e Questionário dos Juízes. A análise de cada instrumento vinculou-se às características de cada um. Assim, a entrevista realizada com os familiares em ocasião do seguimento considerou os dados sobre a satisfação dos familiares e dos participantes com o programa. O Questionário dos Juízes considerou a avaliação da viabilidade de avaliação do repertório comunicativo por um dos instrumentos de medida utilizados (Cenário Comportamental) e dos instrumentos de registro para a avaliação do desempenho comunicativo dos participantes (Protocolo Multimídia de Registro e Análise de Desempenho Comunicativo).

Uma síntese das fases do programa e das características gerais de cada fase é apresentada na Tabela 19.

Tabela 19. Plano geral do programa de intervenção e características de cada fase

<b>AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO</b>					
<b>FAMILIARES (Questionários)</b>			<b>OBSERVAÇÃO DIRETA (Filmagem)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Facilidade</li> <li>▪ Questionário de Importância</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comportamental I</li> <li>▪ Cenário Comportamental II</li> </ul>		
<b>DELINEAMENTO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO</b>					
Objetivos de intervenção	COMPONENTES COMUNICATIVOS	Verbais de Conteúdo	SESS. INICIAIS	SESS. INTERMED.	SESSÕES FINAIS
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer perguntas</li> <li>▪ Responder a perguntas</li> <li>▪ Elogiar</li> <li>▪ Fazer pedidos</li> <li>▪ Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agradecer</li> <li>▪ Lidar com críticas</li> <li>▪ Opinar/concordando</li> <li>▪ Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recusar pedidos</li> <li>▪ Solicitar mud. de comportamento</li> <li>▪ Expressar empatia</li> <li>▪ Usar cont. de humor</li> </ul>
		Verbais de Forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Velocidade de fala</li> <li>▪ Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veloc. de fala</li> <li>▪ Intens. de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Velocidade de fala</li> <li>▪ Intensidade de voz</li> </ul>
			Não Verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contato visual</li> <li>▪ Gestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão facial</li> <li>▪ Postura corporal</li> </ul>
Seqüência dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complexidade dos desempenhos (definição e conceitos)</li> <li>▪ Facilidade e dificuldade dos participantes em desempenhar cada componente</li> </ul>				
Estrutura geral e duração das sessões	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa de intervenção ⇒ Seis meses e meio (26 semanas) / 68 sessões / 101 horas</li> <li>▪ 50 sessões estruturadas ⇒ em sala de aula / duração média de 1 hora</li> <li>▪ 12 sessões estruturadas ⇒ em sala na casa da pesquisadora/duração média de 3 horas</li> <li>▪ 6 sessões semi-estruturadas ⇒ ambiente natural / duração média de 2 horas e meia</li> </ul>				
Procedimentos de treino / Generalização e Manutenção	<b>ESTRATÉGIAS (Sessões estruturadas e semi-estruturadas)</b>				
	Técnicas vivenciais	Técnicas pedagógicas	Técnicas comport.- cognitivas	Técnicas fonoaudiológicas <sup>11</sup>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vivências</li> <li>▪ <i>Role-playing</i></li> <li>▪ Ensaio comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutoria</li> <li>▪ Ensino incidental</li> <li>▪ Tarefas de casa</li> <li>▪ Atividades práticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelação</li> <li>▪ Modelagem</li> <li>▪ Instrução</li> <li>▪ Reforçamento</li> <li>▪ <i>Feedback</i> e vídeo <i>feedback</i></li> <li>▪ Relaxamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impostação vocal</li> <li>▪ Fala/movimento/ritmo</li> <li>▪ Atenção e discriminação auditiva</li> </ul>	
<b>AVALIAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO</b>					
Familiars (Questionários/ Entrevista)	INTERMEDIÁRIA	FINAL	GENER. E MANUT.		
	Final do 1º. Módulo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Melhora</li> </ul>	Final do 3º. Módulo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário de Melhora</li> <li>▪ Questionário de Facilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista</li> </ul>		
Obs. Direta (Filmagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comport. III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comport. IV e V</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário Comport. VI</li> </ul>		
<b>AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista – Familiares (Seguimento)</li> <li>▪ Questionário dos Juizes</li> </ul>					

<sup>11</sup> A Fonoaudiologia usa também uma diversidade de técnicas comportamentais e pedagógicas. A separação, aqui, diz respeito à técnicas exclusivas da Fonoaudiologia

### ***3. Descrição da dinâmica das sessões***

A descrição da dinâmica das sessões seguirá os dois tipos de sessões realizadas: estruturadas e semi-estruturadas. De uma maneira geral ambas as sessões apresentaram três momentos: parte inicial, parte intermediária e parte final.

Nas sessões estruturadas a parte inicial das sessões era destinada à discussão da tarefa de casa e realização de uma atividade preparatória para as vivências que poderia consistir desde um relaxamento até a explicação de conceitos que seriam importantes para o desenvolvimento das atividades selecionadas para a sessão. Na parte central da sessão e também o período de maior duração era destinado à atividade na qual seriam treinados os objetivos específicos da sessão, geralmente neste momento eram realizadas atividades como vivências e *role-playing* (associando as estratégias e técnicas pertinentes de acordo com cada atividade – exemplo: modelação, modelagem, *feedback* verbal). O momento final da sessão incluía a explicação da tarefa de casa a ser realizada e aos *feedback* dos participantes à pesquisadora quanto às atividades realizadas na sessão. O tempo destinado a cada um dos momentos variou de acordo com o tempo total da sessão que também foi variável, conforme já visto.

Nas sessões semi-estruturadas a parte inicial da sessão era destinada para a explicação do “passeio” a ser feito e ao ensaio comportamental, a partir de *role-playing* de situações estruturadas análogas a atividade do dia. Em função do tempo total da sessão, o ensaio comportamental era feito apenas por alguns participantes desempenhando o especificamente o seu papel na situação, ou seja, diante de um “passeio” à sorveteria dois participantes desempenhavam o papel do atendente, um o papel do caixa e os demais os papéis de fregueses. O momento final da sessão era destinado ao *feedback* dos participantes não sobre seus desempenhos, mas sim sobre a atividade (de maneira a não quebrar a naturalidade da situação). Assim, o desempenho era discutido somente no início da próxima sessão estruturada.



## RESULTADOS

---

Os dados sobre o repertório comunicativo levantado nas avaliações de cada participante, por meio de diferentes instrumentos, foram tabulados em escores para o conjunto das três categorias do comportamento comunicativo e para cada componente específico das categorias.

A análise dos dados obtidos junto aos familiares baseou-se nos dois tipos de instrumentos de medida utilizados com esses significantes: avaliação por meio de questionário e por meio de entrevista.

Os dados do Questionário de Facilidade foram comparados em termos de pré e pós-treino, os dados do Questionário de Importância comparados com base na intersecção dos resultados do Questionário de Facilidade (pré-treino) e os do Questionário de Melhora a partir da média das avaliações realizadas em dois momentos de avaliação (final do Módulo 1 e do Módulo 3 do programa). Para a tabulação dos dados dos questionários, inicialmente as respostas aos mesmos foram organizadas em planilhas, atribuindo-se valores numéricos a escala ordinal de expressões verbais. As questões do Questionário de Facilidade, numeradas de um a cinco, apresentaram a seguinte correspondência entre as expressões verbais e os valores numéricos: nenhuma facilidade = -2; pouca facilidade = -1; média facilidade = 0; bastante facilidade = 1 e total facilidade = 2.

As questões do Questionário de Importância, também numeradas de um a cinco, apresentaram correspondência similar entre as expressões verbais e os valores numéricos: não importante = -2; pouco importante = -1; importante = 0; bastante importante = 1 e indispensável = 2. Já as questões do Questionário de Melhora apresentaram quatro alternativas de respostas, sendo três consideradas na correspondência da expressão verbal para os valores numéricos: não melhorou nada = 0; melhorou pouco = 1; melhorou muito = 2 e não sei (não pontuada).

Os dados obtidos por meio de entrevista foram analisados qualitativamente em termos de validade social (satisfação com o programa e efeitos deste), com base nas respostas oferecidas pelos familiares e foram apresentados de forma descritiva. Ainda foi realizada análise de conteúdo dos enunciados com auxílio de um software de análises quantitativas e qualitativas (Sphinx Léxica versão 5.0). Com o uso do software foram criadas categorias de respostas para cada questão a partir dos próprios enunciados das famílias e pontuadas as ocorrências dessas categorias nesses enunciados, conforme

sugerido na literatura (Freitas, Janissek, Moscarola, Baulac, 2002).

Os dados referentes ao Questionário dos juízes foram analisados descritivamente também com o auxílio do Software Sphinx Léxica versão 5.0.

A análise dos dados obtidos por meio da filmagem das situações estruturadas enfatizou a comparação dos dados pré e pós-intervenção, assim como alterações no desempenho de cada participante ao longo do programa. Para isso, tomou-se como base os dados das duas avaliações pré-intervenção (Cenários Comportamentais I e II), das avaliações realizadas ao longo do programa (Cenários Comportamentais III e IV), ao final do programa (Cenário Comportamental V) e da avaliação realizada no seguimento (Cenário Comportamental VI). Os dados de observação direta foram organizados e tabulados conforme resultados grupais e individuais.

Os juízes somente avaliaram o desempenho comunicativo dos participantes após orientação, pela pesquisadora, sobre os componentes a serem avaliados para alcance de um índice elevado de fidedignidade defendido na literatura (Cozby, 2003). Segundo Fagundes (1985) o índice de fidedignidade é utilizado para verificar se há confiabilidade nos registros, minimizar a parcialidade de algum observador e confirmar a definição acurada do comportamento. O cálculo de fidedignidade tomou como base a equação usualmente adotada na literatura de total de concordância dividido pelo total de concordância mais o total de discordância multiplicado por 100.

Para o cálculo de fidedignidade primeiramente verificou-se a concordância entre as quatro juízas em cada componente comunicativo, considerando como concordância as avaliações dentro de um mesmo nível da escala. Contudo, embora realizada a orientação prévia obteve-se índices de fidedignidade baixos para o conjunto das juízas (21,98%) e subconjuntos destas: fonoaudiólogas (43,65%), psicólogas (52,16%), o que será discutido posteriormente.

Considerando que a escala tinha cinco pontos, sendo -2 (nenhuma facilidade) a +2 (total facilidade) e um neutro (média facilidade) efetuou-se uma segunda verificação com um critério mais flexível de concordância. Neste critério, consideraram-se como concordância as avaliações iguais ou diferentes em um ponto na escala. Assim, por exemplo, avaliação pontuando pouca e nenhuma facilidade foi considerada como concordância, o mesmo ocorrendo com avaliações pontuando: pouca e média facilidade; média e bastante facilidade; e bastante e total facilidade. Nesta verificação observou-se

índices de fidedignidade mais elevados: 70,99% para o conjunto das juízas; 89,51% entre as fonoaudiólogas; e 87,65% entre as psicólogas.

Assim, ao final do programa e após a orientação e treino dos juízes, a pesquisadora entregou-lhes seis filmagens dos Cenários Comportamentais de cada participante: duas filmagens pré-intervenção, três durante e pós-intervenção (correspondentes ao término do primeiro, segundo e terceiro Módulos do programa) e uma filmagem após cinco meses do término do programa (seguimento). Primeiramente os juízes avaliaram, em cada filmagem, o desempenho dos participantes nos componentes treinados usando uma escala ordinal de cinco pontos (“0 ou -2 = péssimo” a “100 ou 2 = ótimo”). Num segundo momento os juízes organizaram as seis filmagens de cada participante em ordem crescente de qualidade do desempenho numerando-as de um a seis.

Para auxílio no treino dos juízes, foi elaborado um roteiro dos componentes comunicativos que constou da descrição e definição de cada um dos componentes treinados (Anexo XIV). Para a avaliação do desempenho comunicativo foi desenvolvido um protocolo que apresentou escala (tipo *Likert*) com pontuações variando de zero a 100 para a classe verbal de conteúdo. Contou ainda com escala de zero a quatro para os componentes verbais de forma e também para os componentes não verbais. Ambas as escalas ordinais apresentaram correspondências nominais de péssimo (0 = péssimo e 100 ou 4 = ótimo), conforme Anexo XV.

A comparação entre os dados obtidos antes e depois da intervenção, de cada instrumento (Questionário de Facilidade e Cenário Comportamental), foi feita dispondo-se graficamente a diferença pré-pós-intervenção em figuras tipo *Scatter*, onde variações acima da bissetriz significam mudanças positivas (pós > pré) e abaixo significam mudança negativa (pós < pré). Dependendo da confiabilidade do instrumento ( $r$ ) a variação requerida para se atribuir mudança confiável (Jacobson & Truax, 1992) varia: quanto maior a confiabilidade menor a mudança requerida, pois a confiança permite definir uma faixa mais estreita de variação nesse caso. Considerou-se a margem de mudança confiável calculada com base na literatura (Evan, Margison & Barkham; 1998; Jacobson & Truax, 1992). Mudança confiável refere-se à extensão da mudança observada que não pode ser atribuída a variabilidade do próprio instrumento, ou seja, a erro de medida. O índice de mudança confiável (IMC) é calculado usando a variação sobre o erro padrão (SE) da medida, computado nas medidas antes e após tratamento. A obtenção da diferença de SE é possível a partir da fórmula:

$$SE_{diff} = SD_1 \sqrt{2} \sqrt{1-r}$$

onde  $SD_1$  é o desvio padrão da observação da Linha de Base e  $r$  é a confiabilidade da medida ( $\alpha$  de Cronbach). Considera-se que mudanças que excedem 1,96 do  $SE_{diff}$  ( $1,96 \times SE_{diff}$ ) são improváveis de não serem confiáveis.

O Anexo (XXIV) apresenta um exemplo da aplicação dessa equação tomando como base dados hipotéticos. Um maior detalhamento sobre o tema pode ainda ser obtido em Del Prette, Aguiar e Del Prette (no prelo).

No presente estudo, a falta de instrumentos disponíveis para a avaliação de adultos deficientes mentais e para a avaliação de habilidades comunicativas levou à necessidade da elaboração dos instrumentos utilizados e do cálculo do índice confiabilidade e consistência interna destes. Índices de confiabilidade superiores a 0,75 são considerados altos, na literatura especializada, (Cozby, 2003). Com base nestes termos os índices atribuídos aos instrumentos utilizados no estudo foram considerados: médio (Cenário Comportamental  $\alpha = 0,6481$ ) e alto (Questionário de Facilidade  $\alpha = 0,8775$ ).

Os resultados são apresentados a seguir considerando as aquisições dos participantes ao longo da intervenção, em termos grupais e individuais, nas categorias do comportamento comunicativo e em cada componente dessas categorias, nos diferentes momentos de avaliação. Na seqüência são apresentados os resultados obtidos a partir do questionário respondido pelas juízas.

### ***Aquisições dos participantes ao longo da intervenção***

Esta seção analisa as aquisições dos participantes ao longo do programa. Todos os participantes apresentaram uma frequência às sessões superior a 50% conforme mostra a Tabela 20.

Tabela 20. Frequência dos participantes no programa de intervenção

SESSÕES	N	FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES												
		Diana		Davi		Denis		Elen		Marta		Paula		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>ESTRUTURADAS</b>	<i>Módulo 1</i>	13	12	92,3	13	100	12	92,3	12	92,3	10	76,9	12	92,5
	<b>Módulo 2</b>	45	45	100	43	95,5	45	100	17	37,8	26	57,8	41	91,1
	<b>Módulo 3</b>	4	3	75	4	100	3	75	4	100	4	100	4	100
	<b>Total</b>	62	60	98,8	60	96,8	60	96,8	33	53,2	40	64,5	57	92
<b>SEMI ESTRUTURADAS</b>	6	6	100	6	100	6	100	4	66,7	4	66,7	5	83,3	
<b>TOTAL DAS SESSÕES</b>	68	66	97,1	66	97,1	66	97,1	37	54,4	44	54,4	62	91,2	

Por meio da Tabela 20 pode-se observar que Diana, Davi, Denis e Paula apresentaram frequência regular às sessões ao longo do programa, ao passo que as participantes Elen e Marta foram as participantes a apresentarem menores índices de frequência. Conforme visualizado na Tabela 20, Elen e Marta apresentaram uma frequência mais baixa ao programa no Módulo 2 e no total das sessões estruturadas (em torno de 50% das sessões), enquanto que os demais apresentaram frequência acima de 90%. Nos Módulos 1 e 3 a frequência foi maior que 75% para todos os participantes. A frequência mais baixa de Elen e Marta nas sessões do Módulo 2 (37,79% e 57,78% respectivamente) ocorreu em função de um período de afastamento por motivo de saúde/licença médica.

No entanto, mesmo diante dessa diferença, a variável frequência pareceu não ser fundamental para o aproveitamento do programa, uma vez que os resultados dessas participantes sugeriram mudanças positivas após a intervenção, como será observado posteriormente. Assim, todos os participantes foram considerados na análise e na apresentação dos resultados.

Embora o programa tenha sido conduzido em grupo, a pequena quantidade de participantes comprometeu uma análise estatística em grupo mais precisa e, por isso, parte dos resultados do programa de intervenção são apresentados sob a forma de estudo de caso, concentrando-se especificamente na questão inicial de pesquisa sobre os aspectos em que os participantes foram mais sensíveis ao treinamento. A exposição desses resultados

focaliza, portanto, os dados individuais de cada participante nas três classes de habilidades comunicativas (verbais de conteúdo, verbais de forma e não verbais) e em cada componente dessas classes.

A seguir são apresentados resultados dos participantes, obtidos na análise dos instrumentos pré e pós-intervenção. Num primeiro momento são dispostos os resultados das avaliações efetuadas junto aos familiares, por meio do Questionário de Facilidade, seguido dos resultados da avaliação por observação direta e da comparação dos resultados dos dois instrumentos. Neste primeiro conjunto de resultados, tomou-se como base para o cálculo de mudanças confiáveis o desvio padrão do grupo de participantes, ou seja, neste momento os participantes têm seu desempenho pré e pós-intervenção comparados grupalmente nas categorias mais amplas do comportamento comunicativo. Num segundo momento tomou-se como base para o cálculo de mudanças confiáveis o desvio padrão de cada participante no conjunto de componentes de cada uma das três classes de habilidades, o que leva a uma análise mais individualizada, na qual o indivíduo é comparado consigo mesmo.

Complementando esses resultados, ainda são apresentados os achados obtidos por meio do questionário aplicado na pós-intervenção quanto à melhora dos participantes nos componentes treinados, finalizando com uma síntese dos resultados expostos nesta seção.

**Confiabilidade das mudanças - Grau de facilidade (familiares):**

Considerando as três classes de habilidades comunicativas (média do conjunto de componentes de cada classe), a Figuras 2, apresenta os resultados pré e pós-intervenção dos participantes, quanto ao grau de facilidade (avaliado pelos familiares por meio do Questionário de Facilidade) no desempenho da classe de componentes verbais de conteúdo. É válido ressaltar que, para esse conjunto de dados, foram utilizados os valores de média e desvio padrão do próprio grupo.

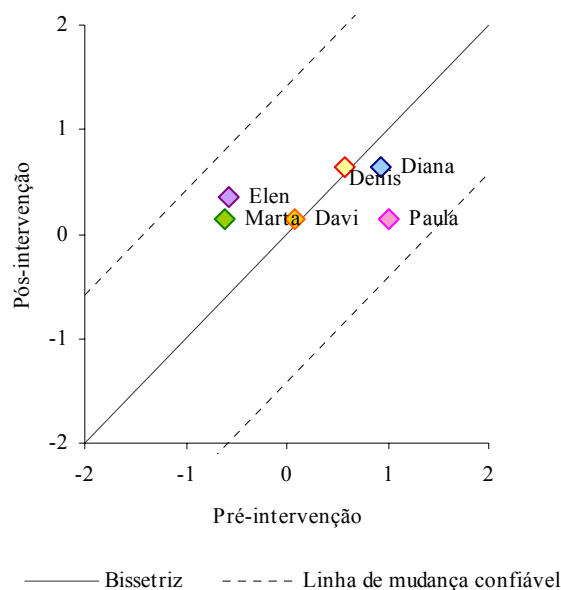


Figura 2. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de conteúdo segundo a avaliação dos familiares

As pontuações médias dos participantes no conjunto dos componentes das habilidades verbais de conteúdo permitem observar que quatro apresentaram escores pós-intervenção superiores aos pré-intervenção (Elen, Marta, Davi e Denis) e dois escores pós-intervenção inferiores (Diana e Paula). No entanto, considerando o índice de confiabilidade do instrumento ( $\alpha = 0,8775$ ) nenhum participante apresentou escores acima ou abaixo da linha de corte de mudança confiável, o que não permite caracterizar como confiáveis nem as melhoras nem as piores obtidas para nenhum participante, nessa classe de habilidades.

Na Figura 3 também são apresentados os resultados de cada participante no pré e pós-intervenção quanto ao grau de facilidade avaliado pelos familiares, contudo com relação aos componentes verbais de forma.

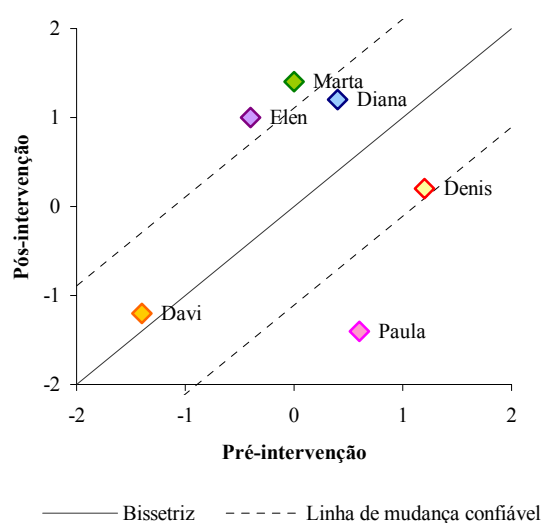


Figura 3. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de forma segundo a avaliação dos familiares

Na classe das habilidades verbais de forma, como ocorreu nas verbais de conteúdo, quatro participantes apresentaram escores pós-intervenção superiores aos pré-intervenção (Elen, Marta, Davi e Diana) e igualmente dois participantes, escores pós-intervenção inferiores aos pré (Denis e Paula). Destas oscilações, duas participantes (Elen e Marta) foram avaliadas como apresentando mudanças positivas confiáveis (acima da linha pontilhada de mudança) e uma (Paula) apresentando mudanças negativas confiáveis (abaixo da linha pontilhada de mudança).

Os resultados pré e pós-intervenção dos participantes nos componentes não verbais avaliados pelos familiares por meio de questionário são apresentados na Figura 4.



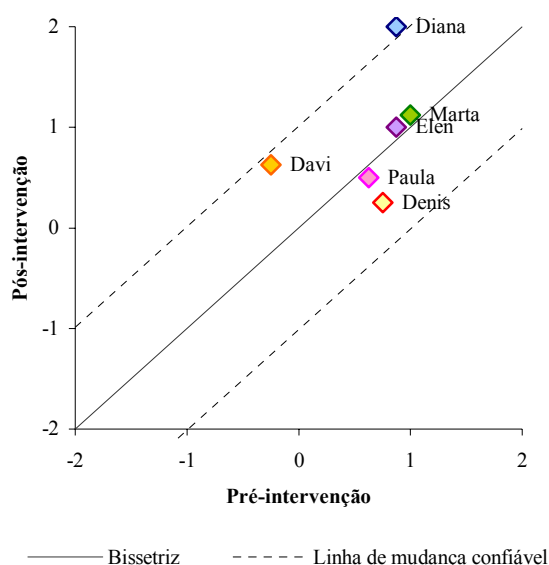


Figura 4. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes não verbais segundo a avaliação dos familiares

Nos componentes não verbais, igualmente aos componentes verbais de forma, Elen, Marta, Davi e Diana apresentaram escores pós-intervenção superiores ao pré e Denis e Paula escores pós-intervenção inferiores ao pré, sendo observadas mudanças confiáveis positivas somente para Diana e negativas confiáveis para nenhum participante. Pode-se inferir que melhorar nos componentes não verbais e nos verbais de forma não foi suficiente para melhorar a avaliação de Diana na classe das habilidades verbais de conteúdo. O que possivelmente esteja relacionado à maior complexidade dessa classe de componentes, que se relaciona a dimensão de conhecimento lingüístico da linguagem. Conforme Befi-Lopes (2003) o domínio do conhecimento lingüístico requer a utilização de regras semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e pragmáticas, o que evidencia a sua complexidade.

Uma análise geral das três categorias, para o grupo de participantes, tomando como referência a linha da bissetriz, permite observar maior similaridade entre os participantes nos componentes verbais de conteúdo e nos não verbais, em segundo lugar nos componentes verbais de conteúdo e maiores diferenças nos componentes verbais de forma. Entretanto, uma análise pontual dos componentes individuais de cada classe de habilidades comunicativas revelou diferenças particulares dos participantes nas três classes. Essas particularidades serão mais bem detalhadas posteriormente.

A seguir são apresentados os resultados observados na avaliação por meio de situação estruturada (Cenário Comportamental).

### Confiabilidade das mudanças Cenário comportamental (juízas):

Considerando, ainda, as classes mais amplas do comportamento comunicativo (média do conjunto de componentes de cada classe) e os dados do conjunto de participantes, as Figura 5, 6 e 7 expõem os resultados dos Cenários Comportamentais realizados com base na avaliação pré-intervenção (média das duas filmagens realizadas anteriormente ao início do programa de treinamento) e na pós-intervenção (média das quatro filmagens após o início do programa e ao final deste) quanto aos componentes verbais de conteúdo, verbais de forma e não verbais respectivamente.

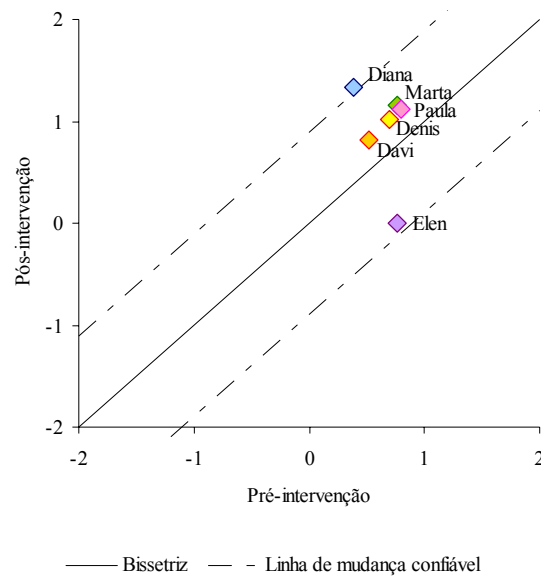


Figura 5. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de conteúdo

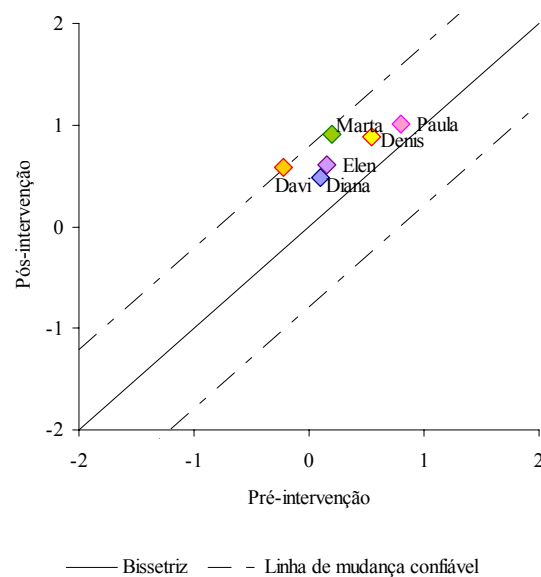


Figura 6. Facilidade pré e pós-intervenção nos componentes verbais de forma

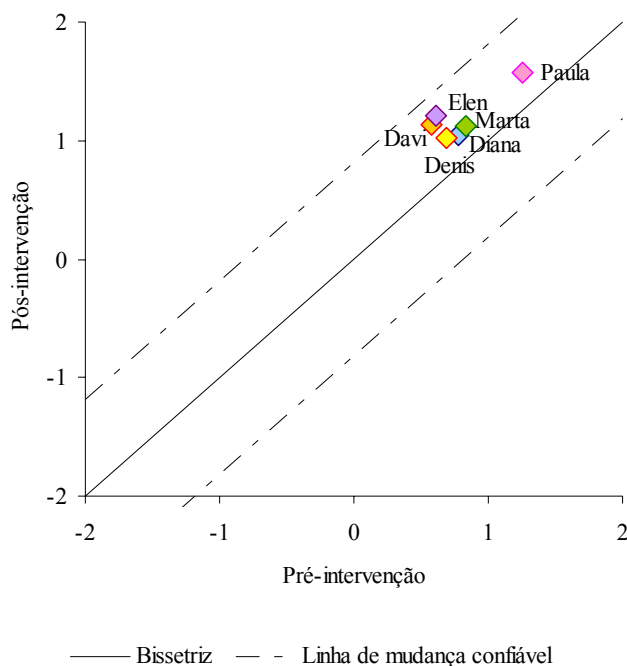


Figura 7. Facilidade pré e pós-treino nos componentes não verbais

Com base nas Figuras 5, 6 e 7 é possível observar pontuações similares entre os participantes nas três classes do comportamento comunicativo. De uma maneira geral os participantes apresentaram escores pós-intervenção superiores às pré-intervenção, mas sem mudança confiável no conjunto das habilidades verbais de conteúdo, verbais de forma e não verbais. Apenas duas exceções são observadas, ambas localizadas na Figura 5 (componentes verbais de conteúdo), na qual é visto que a participante Diana apresentou pontuações correspondentes a mudanças positivas e também confiáveis e que Elen apresentou pontuações pós-intervenção inferiores à pré-intervenção, porém não confiáveis.

Uma comparação com a avaliação por meio do questionário de facilidade permite observar uma avaliação mais positiva de Diana, no conjunto de componentes não verbais, na avaliação por questionário e no conjunto de componentes verbais de conteúdo na avaliação por meio do Cenário Comportamental. As participantes Elen e Marta teriam sido avaliadas mais positivamente na avaliação por questionário para os componentes verbais de forma e Elen mais negativamente na avaliação por meio do Cenário Comportamental para os componentes verbais de conteúdo. Os demais participantes teriam tido avaliações mais similares entre os dois instrumentos de medida.

Uma análise mais detalhada dos resultados de cada participante, em cada componente comunicativo, no conjunto dessas três categorias mais amplas, nos dois

instrumentos de medida adotando-se o critério de mudança confiável é apresentado na Tabela 21 e na Figura 8. Vale lembrar que, neste conjunto de resultados, os cálculos para verificar mudanças confiáveis foram baseados na média e desvio padrão do conjunto de componentes cada participante no, o que leva a uma análise individualizada.

Tabela 21. Mudanças pré e pós-intervenção observados na avaliação por Questionário de Facilidade e por Cenário Comportamental

	COMPONENTES COMUNICATIVOS	PARTICIPANTES										TOTAL			
		Diana		Davi		Denis		Elen		Marta		Paula		MP	MN
		Q	CC	Q	CC	Q	CC	Q	CC	Q	CC	Q	CC		
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas		↑					↑		↑	↑			4	0
	Responder perguntas		↑					↑				↓		2	1
	Solic. mud. comppto.	↓												0	1
	Lidar com críticas	↑	↑					↓				↑		3	1
	Opinar/concordando		↑		↓									1	1
	Opinar/discordando		↑					↑						2	0
	Elogiar	↓	↑							↑				2	1
	Agradecer		↑					↑	↑		↑			4	0
	Fazer pedidos		↑											1	0
	Recusar pedidos		↑					↓		↓				1	2
	Justificar-se	↓	↑	↑						↑		↓		3	2
	Auto revelar-se	↓	↑			↓						↓		1	3
	Expressar empatia	↓	↑					↑				↓		2	2
	Usar cont. de humor	↑	↑			↑		↑		↑				5	0
	MÉDIA		↑										1	0	
Verbais de Forma	Fluência	↑	↑			↓				↑	↑	↓		4	2
	Velocidade de fala				↑			↑	↑					3	
	Intensidade de voz	↑			↑	↓	↑	↑	↑	↑				6	1
	Articulação/clareza				↑			↑	↑					3	0
	Prosódia				↑		↑	↑	↑	↑		↓		4	1
		MÉDIA				↑			↑			↓		2	1
Não Verbais	Olhar e contato visual													0	0
	Sorriso													0	0
	Gestos			↑	↑		↑					↓		3	0
	Expressão facial								↑			↓		1	1
	Postura corporal				↑								↑	2	0
	Movim. com a cabeça						↓					↓		0	2

Contato físico											↑	1	0
Distância e proxim.	↑			↑							↑	3	0
MÉDIA	↑											1	0
TOTAL (Mudanças posit.)	6	15	2	7	2	3	9	7	7	3	3	1	
TOTAL (Mudanças negat.)	5	0	1	0	3	0	2	0	1	0	10	0	65 22

Nota: ↑ = pós > pré (mudança confiável positiva – acima da linha de corte); ↓ = pós < pré (mudanças abaixo da linha de corte)

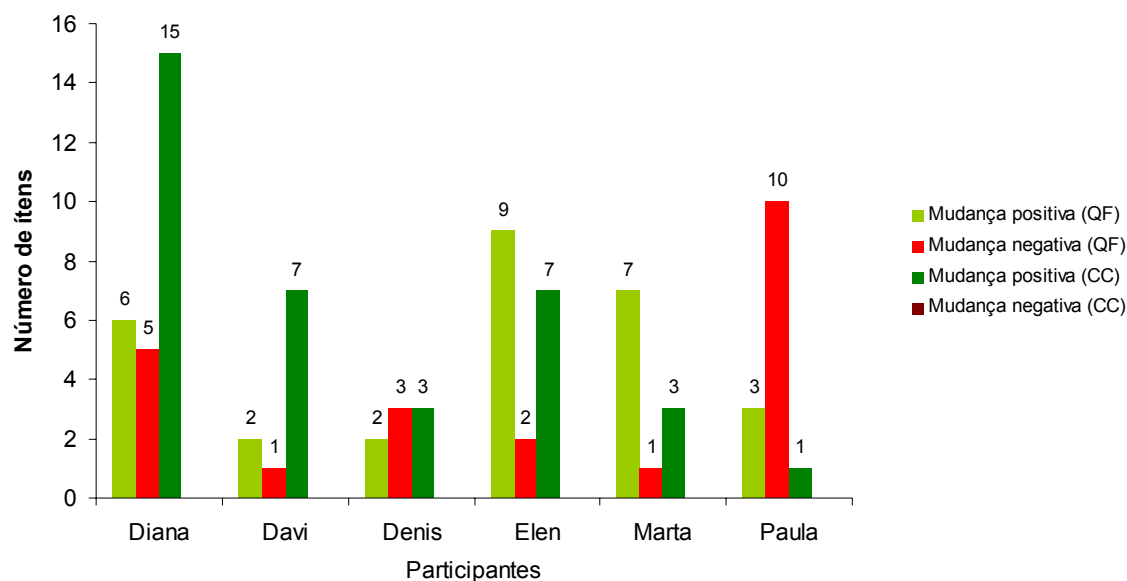


Figura 8. Mudanças positivas e negativas confiáveis de acordo com o Questionário de Facilidade (QF) e o Cenário Comportamental (CC)

A Tabela 21 confirma algumas diferenças no desempenho dos participantes, bem como componentes em que as avaliações pelos dois instrumentos de medida foram consistentes ou não. Conforme a avaliação dos familiares no Questionário de Facilidade, Elen e Marta foram as participantes mais positivamente avaliadas nas habilidades verbais de conteúdo (em seis e quatro componentes com mudanças positivas confiáveis, respectivamente), seguidas de Diana (dois componentes) e por último de Davi, Denis e Paula (um componente cada). As mudanças negativas nessa classe de componentes também foram observadas em um maior número de componentes para alguns participantes (Diana – cinco componentes e Paula – quatro componentes) e em um número menor para outros (Davi e Denis – um componente cada). Nas habilidades verbais de forma observou-se a mesma seqüência dos participantes com mudanças positivas, sendo Elen e Marta, portanto, as participantes avaliadas mais positivamente (três componentes cada), seguidas aqui também por Diana (dois componentes). Nesta classe de habilidades Denis e Paula

foram os participantes mais negativamente avaliados (dois componentes). Já nas habilidades não verbais, cinco participantes (Diana, Davi, Elen, Marta e Paula) receberam pontuações indicativas de mudança confiável/melhora em um componente cada e dois participantes, indicativas de piora (Denis – dois componentes e Paula – quatro componentes).

Na avaliação por meio de observação direta, não foram observados indicativos de mudanças negativas para nenhum dos dois participantes. Diana foi a participante mais positivamente avaliada com base neste instrumento nos componentes verbais de conteúdo, tendo tido mudança positiva confiável em todos os componentes, à exceção do componente *solicitar mudança de comportamento*. Nos componentes verbais de forma, os participantes Davi e Elen teriam sido os mais positivamente avaliados, apresentando mudança positiva confiável em todos os componentes, à exceção de *fluência*. A participante mais negativamente avaliada, congruentemente com a avaliação por questionário, foi Paula tendo apresentado mudança positiva confiável em apenas um componente comunicativo (*postura corporal*). Convergingo também com a avaliação por questionário, de uma maneira geral, os participantes não teriam apresentado mudanças expressivas nos componentes não verbais por este instrumento de medida.

A diferença entre os dois instrumentos quanto à presença (Questionário de Facilidade) e ausência (Cenário Comportamental) de avaliações negativas leva a algumas hipóteses. Uma delas é que no momento das avaliações subsequentes dos familiares, estes não dispunham de imediato de uma base de comparação com o desempenho anterior como no caso dos juízes. Outras hipótese é a de que os familiares poderiam ter gradualmente criado uma expectativa cada vez mais alta para as melhoras dos participantes, alterando e refinando cada vez mais seus critérios. Uma possível solução para isso, seria a de expor os familiares aos vídeos anteriores no momento de cada avaliação mas permanece esta como uma questão empírica a ser explorada em novos estudos.

#### Avaliação de Melhora pelos familiares:

A Tabela 22 e a Figura 9 apresentam os resultados obtidos por meio de questionário respondido pelos familiares ao final dos Módulos 1 e 3 do programa quanto à melhora dos participantes no desempenho de cada componente comunicativo, com base na média das avaliações desses dois momentos.

Tabela 22. Mudanças atribuídas pelos familiares aos participantes em Questionário de Melhora

	COMPONENTES COMUNICATIVOS	PARTICIPANTES					
		Diana	Davi	Denis	Elen	Marta	Paula
Verbais de Conteúdo	Fazer perguntas	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Responder perguntas	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Solicitar mudança de comportamento	↑	↑	↑	↑	↔	*
	Lidar com críticas	↑	↔	↑	↑	↑	↔
	Opinar/concordando	↑	↑	↑	↑	↑	↔
	Opinar/discordando	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Elogiar	↑	↑	↑	↑	↑	↔
	Agradecer	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Fazer pedidos	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Recusar pedidos	↑	↑	↑	↑	↔	↔
	Justificar-se	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Auto revelar-se/usar o pronome “eu”	-	-	-	-	-	-
	Expressar empatia	-	-	-	-	-	-
	Usar conteúdo de humor	-	-	-	-	-	-
	MÉDIA	↑	↑	↑	↑	↑	↔
	Verbais de Forma	Fluência	-	-	-	-	-
Velocidade de fala		↑	↔	↑	↑	↑	↑
Intensidade de voz		↔	↔	↑	↑	↑	↑
Articulação/clareza		-	-	-	-	-	-
Prosódia		-	-	-	-	-	-
MÉDIA		↑	↔	↑	↑	↑	↑
Não Verbais	Olhar e contato visual	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Sorriso	-	-	-	-	-	-
	Gestos	↑	↔	↑	↑	↑	↑
	Expressão facial	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Postura corporal	*	↑	↑	↑	↑	↔
	Movimentos com a cabeça	-	-	-	-	-	-
	Contato físico	↑	↑	↔	↑	↑	↔
	Distância e proximidade	↑	↑	↑	↑	↑	↑
MÉDIA	↑	↑	↑	↑	↑	↑	

Nota: ↔ = não melhorou nada (escala → de “0” a “0,75”); ↑ = melhorou pouco (escala → de “0,76” a “1,25”); ↑ = melhorou muito (escala → de “1,26” a “2”); - = Componente não avaliado pelo instrumento; \* = Componente não avaliado pelo familiar

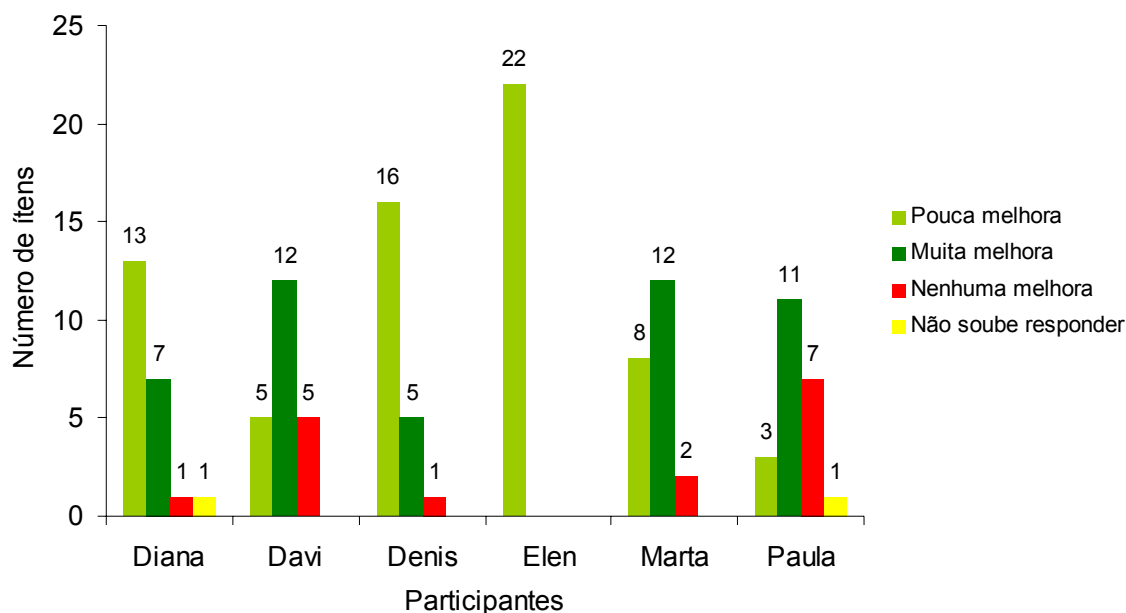


Figura 9. Melhora dos participantes de acordo com a avaliação dos familiares

Os resultados apresentados na Tabela 22 e na Figura 9 permitem identificar indicativos de melhora/mudança positiva de quase todos os participantes, na maioria dos componentes treinados e avaliados por este instrumento, sendo observadas algumas particularidades entre estes. Elen teria sido a participante a receber pontuações mais altas em todos os componentes das três categorias. Contudo a resposta ao questionário, em todos os itens avaliados, na mesma alternativa/valor da escala (“2” – *muita melhora*) sugere a importância de investigação dos critérios utilizados por sua tia nesta avaliação.

Considerando os demais representantes do grupo, nos componentes verbais de conteúdo, Diana e Denis foram os participantes a receberem pontuações mais elevadas (sete componentes avaliados como apresentando *muita melhora* e quatro *pouca melhora*), e Paula as pontuações mais baixas (cinco componentes – *pouca melhora*, um componente – *muita melhora* e quatro componentes – *não melhorou nada*). Nos componentes verbais de forma, Denis foi o participante avaliado mais positivamente (avaliação de *muita melhora* para os dois componentes avaliados por esse instrumento), e Diana a participante mais negativamente avaliada (*pouca melhora* para um componente e *não melhora* para o outro), o que possivelmente possa estar relacionado a um critério maior de exigência dos familiares. Já nos componentes não verbais Denis também recebeu as pontuações mais elevadas (quatro componentes - *muita melhora*, um componente - *pouca melhora* e um componente - *não alteração*) e Paula recebeu as pontuações mais baixas (dois componentes para cada valor da escala).



Comparado aos resultados obtidos por Questionário de Facilidade e por Cenário Comportamental, observa-se avaliação mais positiva para todos os participantes e em todas as classes de habilidades com base neste questionário. O fato do Questionário de Melhora ter sido aplicado somente na pós-intervenção e de apresentar alternativas diretamente relacionadas às mudanças após a participação no programa pode ter sido variável importante para essas diferenças. Contudo, algumas semelhanças observadas, como a avaliação mais negativa da participante Paula nas três classes de habilidades, quando comparada ao grupo, bem como as oscilações da participante Diana (mais positiva ou mais negativamente avaliada) dependendo da classe observada sugerem possibilidade de complementaridade desses resultados. Essas considerações levantam a importância da avaliação do desempenho pós-intervenção com base em tipos diversificados de questionários, porém alertam para a necessidade do aperfeiçoamento desses instrumentos.

Mudanças nos componentes definidos como objetivos para cada participante:

A Figura 10 apresenta uma síntese dos resultados desta seção considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento para cada participante: a) resultaram em mudança positiva confiável; e b) não apresentando indicativos de mudança positiva. Além disso, tem-se aqueles não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável no pós-treino. Para esta análise considerou-se os componentes observados em pelo menos um dos dois instrumentos de medida aplicados no pré e pós-intervenção (Questionário de Facilidade e Cenário Comportamental).

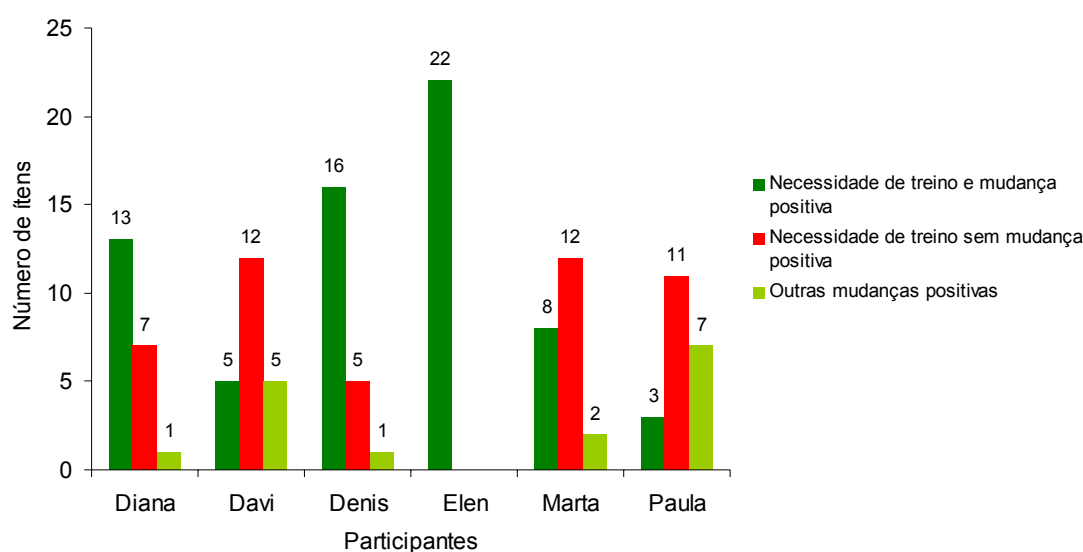


Figura 10. Mudanças positivas confiáveis em componentes indicados para treino na avaliação pré-intervenção

Na Figura 10 foram observadas 67 indicações de mudanças positivas confiáveis em componentes indicados previamente para treino e 16 indicações de mudanças positivas confiáveis em outros componentes que não foram indicados na avaliação pré-intervenção com necessidade de treino. Na somatória das classes de habilidades, observa-se que três participantes foram avaliados com indicativos de mudança positiva em 10 ou mais dos componentes detectados como requerendo treino (Diana – 13, Denis – 16 e Elen – 22) e igualmente três participantes em número de componentes inferior a este (Davi – 5, Marta – 8 e Paula – 3).

Uma outra forma de analisar a Figura 10 consiste na observação do número de componentes indicados para treino (barra verde escura + barra vermelha) e comparação com o número de componentes que melhoraram, ou seja, foram avaliados com mudança positiva confiável (barra verde escura). Assim, observa-se que Diana melhorou em 13 dos componentes dos 20 componentes indicados para treino; que Davi melhorou em cinco dos 17 componentes indicados; que Denis melhorou em 16 dos 21 indicados; Elen melhorou nos 22 componentes indicados; Marta em oito dos 20 indicados; e Paula em três dos 14 componentes indicados com necessidade de treino. A barra verde clara ainda indica os componentes não indicados para treino, porém que também representaram melhoras.

Esta análise permite observar que Paula foi a participante que teria apresentado um índice mais baixo de melhoras comparado aos demais participantes. Davi também teria apresentado baixos índices, porém mais elevados que Paula. Essas observações levam a questionar a relação desses achados com o perfil inicial de cada participante. Davi foi o participante a apresentar níveis mais baixos de desempenho no início da intervenção e Paula níveis mais altos. Embora Davi apresentasse uma maior dificuldade no desempenho dos componentes as diferenças pós e pré-intervenção tornam-se mais observáveis no seu caso, pois diante de um baixo desempenho inicial as mudanças ficam mais fáceis de serem observadas (por se localizar em elementos mais amplos), ao passo que para Paula que já possuía um desempenho inicial melhor as mudanças possivelmente tenham sido mais sutis e com isso, mais difíceis de serem observadas.

#### Análise de conteúdo dos relatos familiares:

A análise de conteúdo das respostas dos familiares permitiram organizar os resultados em figuras ilustrativas que relacionam suas opiniões sobre diferentes aspectos questionados na entrevista. Cada figura acompanha um enunciado sintético do que foi questionado ao familiar. Assim, quando questionados sobre o que foi o programa de

intervenção os familiares apresentaram o seguinte perfil de respostas (Figura 11).

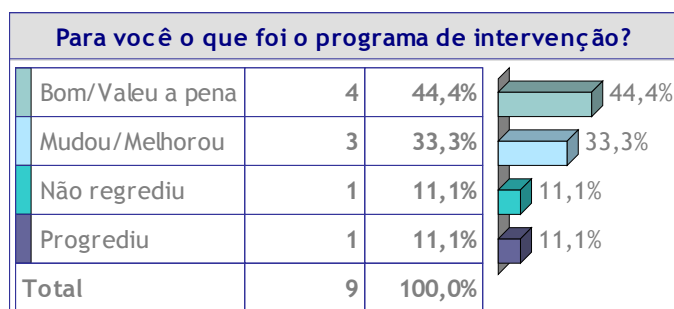


Figura 11. Respostas dos familiares sobre o programa de intervenção

A Figura 11 permite observar que, ao serem questionados sobre o programa em uma pergunta mais ampla estes direcionaram suas respostas a aspectos relacionados à qualidade do programa: bom/valeu a pena (quatro famílias) e aos efeitos deste: mudou/melhorou, progresso (cinco famílias). Não foram registrados relatos indicativos de aspectos negativos. A Figura 12 apresenta dados relacionados à apreciação do programa pela família e os participantes respectivamente.

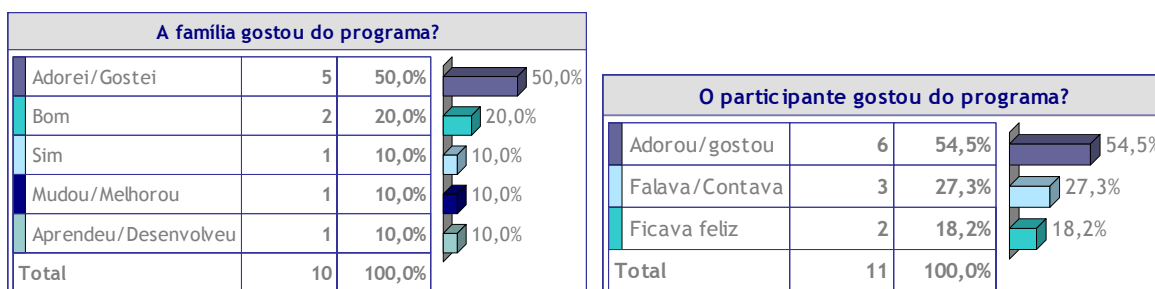


Figura 12. Apreciação dos familiares e dos participantes com relação ao programa de intervenção

Como ilustrado na Figura 12 as respostas dos familiares sobre sua apreciação do programa de intervenção englobaram respostas diretamente relacionadas à própria pergunta: adorei/gostei, sim (seis famílias) e também à complementação com a justificativa que se relacionou aos efeitos do programa: mudou/melhorou, aprendeu/desenvolveu (duas famílias). Quanto à apreciação dos participantes as respostas também se relacionaram ao próprio fato de gostar: adorou/gostou (seis participantes) e aos comportamentos que levaram os familiares perceberem isto: falava/contava, ficava feliz (cinco participantes). Nestas questões também não foram registrados relatos de aspectos negativos. A Figura 13 apresenta resultados relacionados às expectativas dos familiares quanto ao programa e ao alcance dessas expectativas.

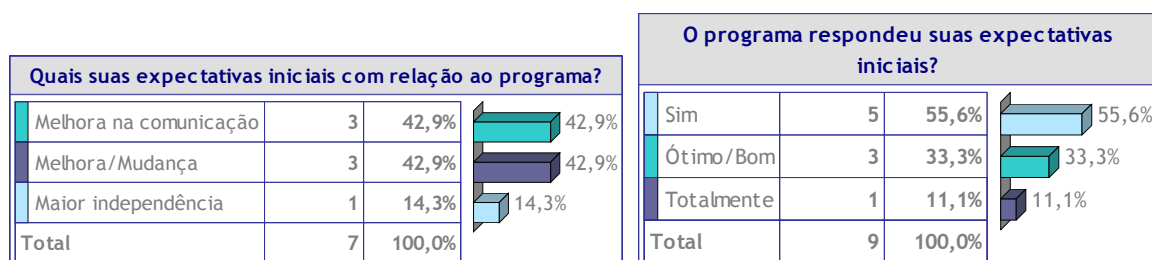


Figura 13. Expectativas iniciais dos familiares com relação ao programa de intervenção e alcance dessas expectativas

De uma maneira geral as expectativas dos familiares relacionaram-se a melhoras na comunicação (três familiares) e melhoras/mudanças gerais (três familiares), sendo que apenas uma família referiu esperar maior independência do filho (Davi). As respostas sobre o alcance das expectativas sugeriram satisfação dos familiares, uma vez que cinco famílias responderam que o programa atendeu as expectativas e uma que atendeu totalmente. Três famílias ainda atribuíram características qualitativas ao programa nesta questão (ótimo/bom – três famílias). Nestes itens observou-se que também foram relatados apenas aspectos favoráveis. A Figura 14 apresenta os resultados referentes a pergunta direta sobre quais aspectos teriam agradado mais e quais aspectos não teriam agradado aos familiares.

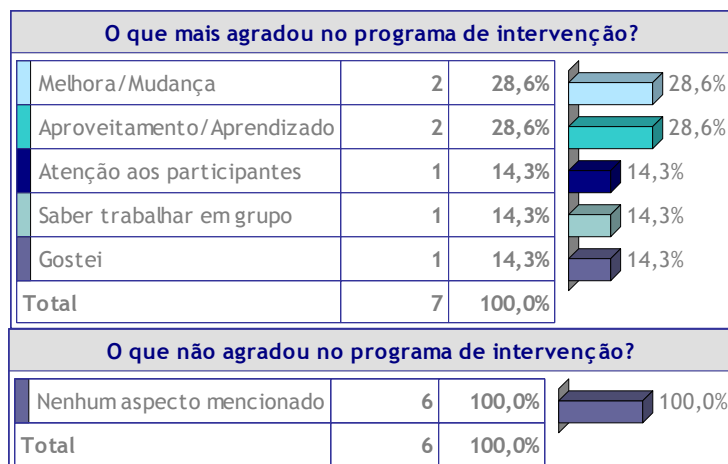


Figura 14. Aspectos que mais agradaram e que não agradaram no programa de acordo com os familiares

As respostas sobre os aspectos que mais agradaram, conforme visualizado na Figura 14, relacionaram-se a aspectos ligados aos efeitos do programa: melhora/mudança e aproveitamento/aprendizado (duas famílias cada) e saber trabalhar em grupo (uma família); a alguma característica do programa: atenção aos participantes (uma família); sendo que uma resposta fugiu ao contexto questionado: gostei (uma família). Nenhuma família referiu

aspectos que desagradavam no programa. Na Figura 15 são apresentados os resultados referentes às mudanças observadas pelos familiares.

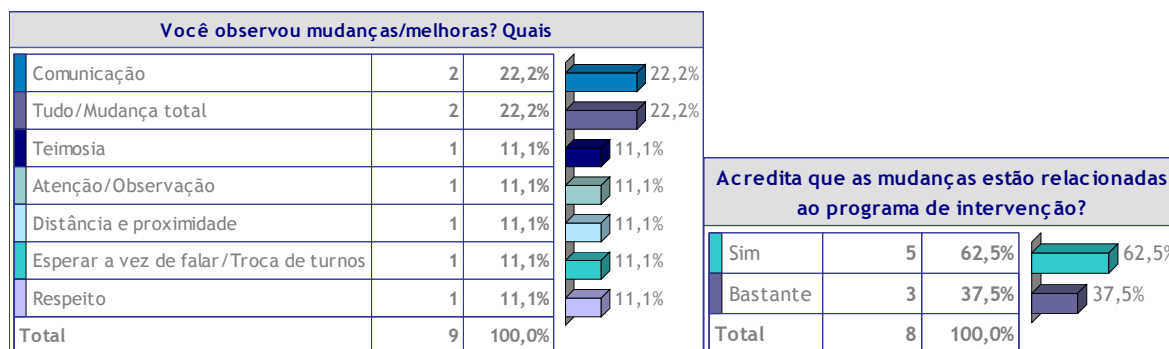


Figura 15. Mudanças/melhoras observadas pelos familiares e relação dessas mudanças com o programa de intervenção

Conforme ilustrado na Figura 15 a comunicação foi referida por duas famílias como aspecto de mudança/melhora, o mesmo número de famílias tendo indicado melhora global (tudo/mudança total), sendo que outros aspectos foram citados por uma família (teimosia, atenção/observação, distância e proximidade, troca de turnos e respeito). Quando questionados se acreditavam que as mudanças mencionadas se relacionavam ao programa de intervenção, cinco famílias responderam que sim e três famílias atribuíram bastante relação. Os familiares foram questionados ainda especificamente se o programa teria auxiliado na comunicação e esses resultados são ilustrados na Figura 16.

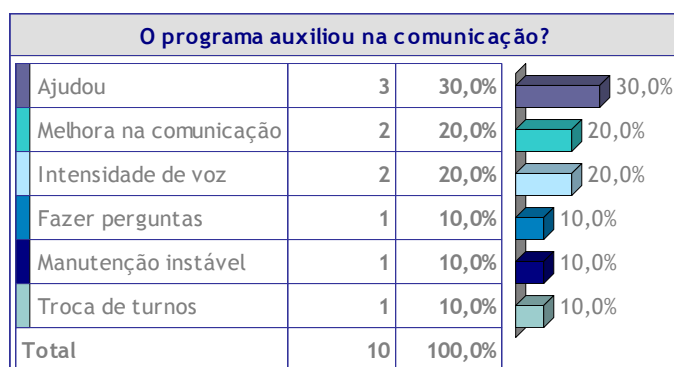


Figura 16. Auxílio do programa na comunicação

A Figura 16 ilustra que três famílias responderam diretamente à questão referindo que o programa ajudou, contudo quando se observa a segunda categoria (melhora na comunicação) ela também sugere auxílio do programa, aumentando para cinco famílias. Algumas famílias fizeram referência a componentes específicos que consideraram que melhoraram (intensidade de voz – duas famílias, fazer perguntas – uma família e troca de turnos – uma família). Este foi o primeiro item, no qual observou-se um aspecto negativo:

uma família referiu que a manutenção das melhoras não ocorreu, sendo que ora o familiar apresenta o componente ora não (gagueira e repetição de enunciados – Denis). A Figura 17 ilustra as respostas dos familiares quando questionados sobre os componentes especificamente treinados no programa de intervenção.

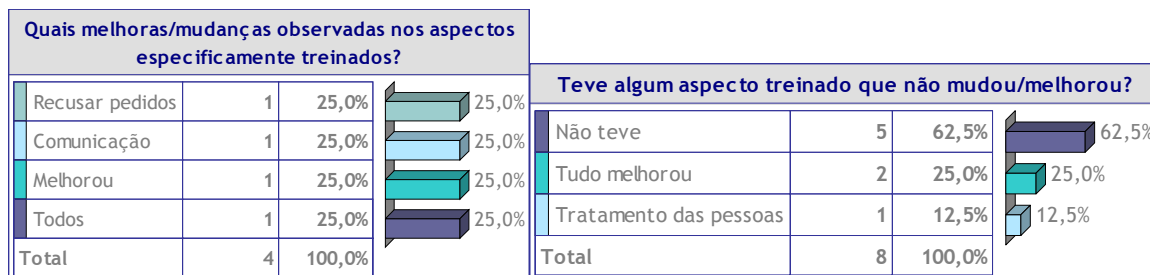


Figura 17. Melhora e ausência de mudança nos componentes treinados

Embora os familiares tenham referido componentes especificamente treinados na respostas a outras questões, quando questionados diretamente sobre esses componentes apenas uma família apontou um componente em particular (recusar pedidos – Marta), sendo que as demais ocorrências referiram-se a todos os componentes sem discriminação específica, a comunicação como um todo e ainda melhorou (uma família cada). Sobre os aspectos trabalhados que não teriam mudado/melhorado, cinco famílias referiram que não havia nenhum aspecto treinado que não teria melhorado, duas referiram que tudo melhorou e uma família referiu que o aspecto que não melhorou foi a forma da participante tratar as pessoas (Marta). Sobre esse último aspecto a irmã da participante Marta referiu que esta só tratava bem as pessoas de quem gostava e as demais maltratava. É importante ressaltar aqui que, embora esse comportamento esteja diretamente vinculado ao relacionamento interpessoal e, assim, à comunicação, não foi um dos objetivos do programa de intervenção.

As Figuras 18 e 19 apresentam os resultados sobre as informações fornecidas pelos familiares sobre quais familiares auxiliavam nas tarefas de casa e se os familiares auxiliavam no treino dos componentes respectivamente.

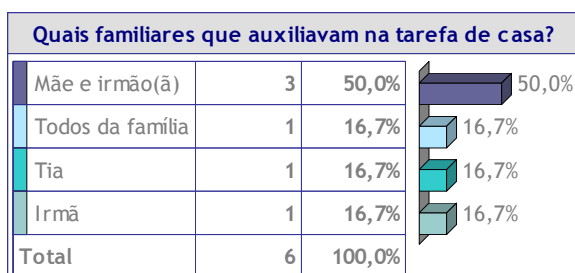


Figura 18. Familiares que auxiliavam nas tarefas de casa

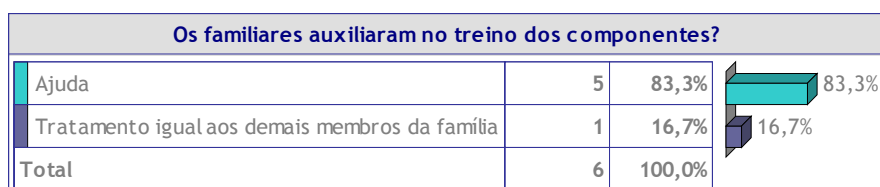


Figura 19. Ajuda dos familiares nos componentes treinados em sessão

De acordo com a Figura 18 é possível perceber uma maior participação de mães e irmãos no auxílio com as tarefas de casa (três referências – mãe e irmão(ã) e uma referência – irmã), sendo que apenas em uma família todos os membros da casa auxiliavam e igualmente em uma outra familiar (tia) exercia essa função. Neste último caso em particular é importante ressaltar que a participante morava com a avó e os tios. Quanto ao auxílio no treino dos componentes treinados (Figura 19) em sessão cinco familiares referiram auxiliar e uma família (Diana) referiu que não fazia diferença no tratamento da participante com os demais membros da família e assim acreditava já auxiliar no treino.

A Figura 20 traz os resultados quanto à manutenção das melhoras obtidas.

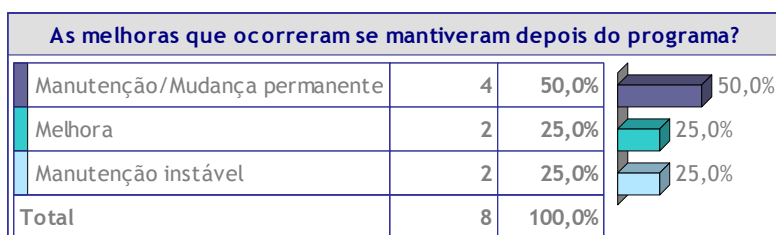


Figura 20. Manutenção de melhoras obtidas após o término do programa de intervenção

A partir dos resultados apresentados na Figura 20 é possível observar indicação de manutenção das melhoras por quatro famílias (Diana, Davi, Marta e Paula) e instabilidade nesta manutenção por duas famílias (Denis e Elen). Duas famílias responderam ainda que além de manterem o que haviam melhorado também tiveram outras melhoras após o término do programa (Diana e Davi).

Na Figura 21 estão dispostos os resultados quanto à satisfação dos familiares com relação a duração do programa de intervenção.

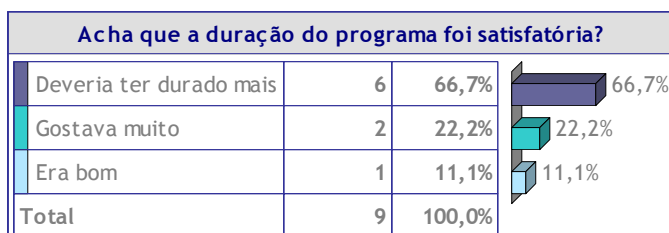


Figura 21. Satisfação com a duração do programa de intervenção

Como ilustrado na Figura 21 as seis famílias consideraram que o programa poderia ter uma duração maior, sendo que duas justificaram suas respostas dizendo que o participante gostava muito e uma porque o programa era bom. Visando coletar dados complementares à satisfação com o programa, as famílias ainda foram questionadas sobre a aceitação na participação em outro possível trabalho similar. Os resultados a este questionamento encontram-se ilustrados na Figura 22.

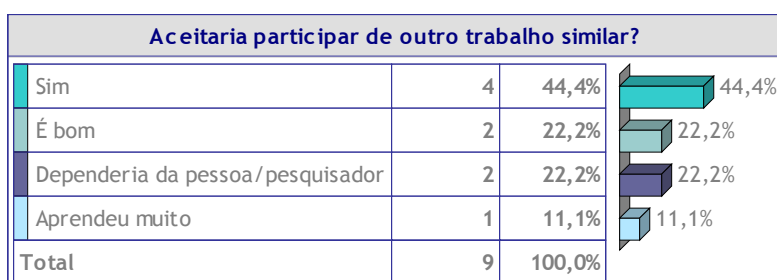


Figura 22. Aceitação dos familiares em possível trabalho similar futuro

Conforme visto na Figura 22 quatro famílias aceitariam a participação de seu familiar em outro estudo e duas condicionaram a aceitação à pessoa que desenvolveria a pesquisa. Das quatro famílias que responderam que aceitariam duas referiram que esse tipo de estudo é bom e uma que seu familiar aprendeu muito e por isso aceitaria.

A Figura 23 ilustra as sugestões apresentadas pelos familiares para melhoras no programa de intervenção para aplicações futuras.

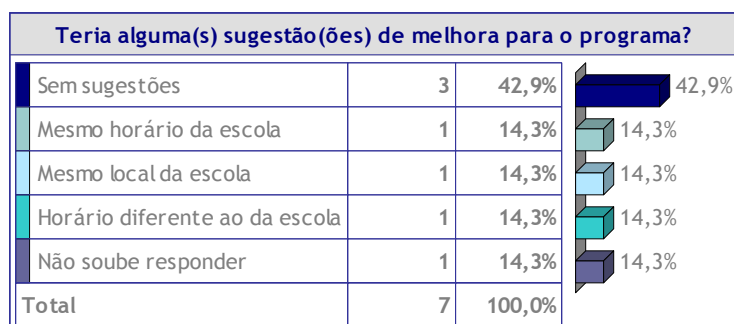


Figura 23. Sugestões dos familiares para melhorias no programa de intervenção

A Figura 23 mostra que três famílias não apresentaram sugestões, uma não soube responder e igualmente uma família referiu que seria melhor se ocorresse em horário diferente ao horário da escola (Denis) e outra família que seria melhor se ocorresse no mesmo horário e local da escola (Paula) por dificuldades de locomoção a um local e horário diferentes.

Um espaço a outras informações ainda foi apresentado aos familiares, sendo estes



resultados apresentados na Figura 24.

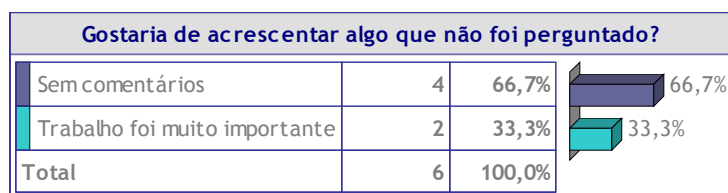


Figura 24. Informações adicionais fornecidas pelos familiares na entrevista

Sobre as informações adicionais quatro famílias não acrescentaram dados extras e duas famílias referiram que o trabalho foi muito importante para os participantes.

A próxima seção apresenta algumas ilustrações dos enunciados dos familiares à entrevista, por participante, complementando a análise de conteúdo realizada.

#### Relatos dos familiares:

Nesta seção procura-se apresentar dados adicionais obtidos pela observação da pesquisadora registrada ao final dos Planos de Atividades e relatos dos familiares. Apresenta-se inicialmente a participação de cada participante em termos de independência e envolvimento no programa<sup>12</sup>.

## DIANA

---

Diana ia e voltava das sessões em companhia da mãe, em veículo particular chegando sempre pontualmente. As faltas que teve, particularmente no Módulo 3, deveram-se a problemas no equilíbrio da diabetes. Todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) eram trazidos pela participante em todas as sessões sem a necessidade de que isso lhe fosse lembrado. Todas as solicitações feitas pela pesquisadora, ao longo do programa, eram sempre atendidas pela participante e sua família (tarefas de casa, questionários informais e autorizações para passeios/atividades práticas). A família não enviava dúvidas por caderneta, uma vez que estas eram feitas pela mãe, ao final das sessões e imediatamente esclarecidas pela pesquisadora e no mesmo momento.

Os questionários de Diana foram respondidos por sua mãe, que acompanhou de perto o programa de intervenção, sempre conversando com a pesquisadora nos momentos em que levava e buscava a filha, sendo a entrevista também realizada com ela. Ao final do

---

<sup>12</sup> Como ocorreu com os resultados obtidos por meio do Cenário Comportamental serão exibidos aqui os resultados de dois participantes (Diana e Davi), como exemplo de análise e apresentação destes.

Módulo 1, quando questionada sobre os efeitos do programa, a mãe de Diana referiu, em sua resposta escrita, aspectos sugestivos de resultados negativos e solicitou conversar com a pesquisadora para falar mais sobre o assunto. Assim, quando questionada sobre melhoras ou piores na comunicação da filha após o início do programa, sua mãe respondeu:

*“Eu acho que ela está do mesmo jeito de antes.”*

A resposta sugere a não alteração nos componentes treinados (nem melhora e nem piora) sendo que, na conversa solicitada, a mãe referiu não ter observado mudanças até o momento porque a filha não tinha muita dificuldade nos componentes treinados na primeira fase. Referiu ainda acreditar que no próximo período observaria mudanças, porque seriam treinados alguns dos componentes que a filha apresentava maiores dificuldades, tais como: *lidar com críticas e recusar pedidos*.

Durante a entrevista, algumas falas da mãe indicaram aspectos relacionados à satisfação da filha com o programa:

*“Ah, ela falou [que gostava]! Chegava em casa feliz, pulando, dançando, falava pra todo mundo. Então é a expressão dela, né?”*

*“É porque ela gostava muito de vir aqui, né? Porque quando tinha lá na escola (sessões estruturadas em sala da escola), ela já gostava e quando passou a fazer fora da escola (sessões estruturadas em sala adaptada e sessões semi-estruturadas) ela passou gostar mais”*

Já com relação à sua satisfação própria avaliação a mãe foi menos enfática, embora quando perguntado, durante a entrevista, sobre aspectos no trabalho que não tenham agradado, tenha omitido qualquer crítica:

*“Não. Com relação ao trabalho eu não tem nada que eu não gostei.”*

Sobre mudanças e melhoras de Diana após participação no programa, sua mãe referiu aspectos diretamente treinados e outros não treinados diretamente. Quanto aos aspectos diretamente relacionados à comunicação, a mãe da participante referiu ter observado melhoras, como o exemplo que se segue.

*“Ajudou, porque ela tá se comunicando melhor. Até nessa parte da altura, porque vamo supor, quando a gente tá conversando na rua (às vezes ela ainda faz isso), já é assim quase nada, né? Mas assim, se tivesse duas*

*peessoas conversando, ela começava a conversar no meio, entrava nas conversas, né? Tinha que chamar atenção. Então eu acho que ela conseguiu nessa parte também. E de fazer pergunta também. Ela pergunta tudo que ela acha que... Esses dias que, que foi que ela perguntou, meu Deus? Ai não lembro Adriana. Uma coisa super difícil... Não lembro. Tudo que ela escuta na televisão, que ela não sabe, ela pergunta. Tudo ela pergunta agora. Antes ela fazia comentários, né? Agora ela pergunta, e alguma palavra específica que fala lá ela pergunta o que que é, porque ela não entendeu.”*

Ainda, relacionado aos componentes diretamente treinados, a mãe relatou episódio ocorrido em ocasião do “*Dia da mentira*”. Contou que, em todos os anos anteriores, quando a brincadeira era feita, a filha não entendia, ao passo que, no ano em que ocorreu a intervenção, Diana enganou todos os familiares com uma “mentira” diferente para cada um, divertindo-se muito com isso e surpreendendo-os. Com relação a mudanças globais a mãe ainda referiu:

*“Mas ela tá melhor. Ela melhorou em tudo. Nossa, a Diana tá diferente. Tava falando ontem pro F. (irmão da participante). E ele falou: “É verdade mãe, eu notei que a Diana tá mudada.”*

Outros enunciados sugerem manutenção dos resultados e, ainda, manutenção de melhora em componentes treinados, mesmo após o término do programa. Quando a pesquisadora questionou a mãe sobre possíveis pioras após a participação de Diana no programa, esta respondeu:

*“Eu acho que não teve não, porque mesmo depois que terminou o grupo, que você vê que ce falou, que ela ficou de estudar. Eu não sabia, porque ela não me contou e ela melhorou. Então cê vê, mesmo depois que o grupo terminou, várias coisas, ela continuou melhorando. Então, ela guardou isso pra ela. Ela não falou pra mim, mas continuou treinando.”*

Vários estudos apontam a importância da participação da família no desenvolvimento dos filhos, bem como a importância da inclusão das pessoas com necessidades especiais em todos os segmentos da comunidade para facilitar também o desenvolvimento. A família de Diana pareceu enquadrar-se nesse perfil familiar, tanto no seu envolvimento com o programa como em atitudes inferidas dos relatos da mãe, como, por exemplo, quando perguntado se os familiares auxiliavam Diana na melhora e

aprimoramento dos componentes treinados, em outras situações, além das tarefas de casa solicitadas:

*“Olha Adriana eu vou te responder de um jeito, que eu acho que é a melhor maneira. Eu trato a Diana como se ela não tivesse problema nenhum. Então tudo o que eu converso com os outros, eu converso com ela. Tudo o que eu passo pros outros eu passo pra ela. E tudo o que eu peço pros outros eu peço pra ela. É como se ela não tivesse problema. Então isso aí eu acho que ajuda, né?”*

Um aspecto referido pela mãe de Diana e também pelas demais, indicativas de satisfação com o programa foi a queixa sobre a duração do mesmo. Todas as famílias consideraram que o trabalho deveria ter continuado, deveria ter uma duração mais longa. Sob este aspecto a mãe de Diana referiu:

*“Ai, eu acho que deveria ter tido mais, né? (risos). É porque pelo fato do trabalho, ia melhorar mais, né? E porque ela gostava muito de vir aqui, né? Porque quando tinha lá na escola, ela já gostava e quando passou a fazer fora da escola ela passou gostar mais.”*

A comparação dos resultados apresentados nesta seção com os anteriores indicou algumas diferenças e outras semelhanças entre os instrumentos de medida, mas, principalmente, a complementaridade entre estes. A Tabela 23 apresenta uma síntese dos resultados de Diana considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 23. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Diana de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental.

COMPONENTES	ALVO COM MUDANÇA	ALVO SEM MUDANÇA	OUTRAS MUDANÇAS	TOTAL
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Agradecer</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concord.</li> <li>• Opinar/discord.</li> <li>• Elogiar</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Recusar pedidos</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Auto revelar-se</li> <li>• Expressar empatia</li> <li>• Usar cont. humor</li> </ul>	13
Subtotal	2	0	11	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> </ul>	2
Subtotal	1	0	1	
<b>NÃO VERBAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância e proximidade</li> </ul>	-	-	1
Subtotal	1	0	0	
<b>TOTAL</b>	4	0	12	16

Os resultados apresentados na Tabela 23 permitem sugerir que para Diana todos os componentes indicados com necessidade de treino foram atendidos pelo programa de treinamento (seis indicações – alvo com mudança e zero indicações – alvo sem mudança). Ainda foram observadas mudanças em 12 componentes que não haviam sido indicados para o treino, sendo 11 verbais de conteúdo e um verbal de forma.

O grande número de componentes verbais de conteúdo não detectados como alvo de treino, porém com mudanças positivas confiáveis após a intervenção sugere a potencialidade do programa de grupo, o que revela a importância da valorização desse de programas com esse perfil.

## DAVI

---

Em geral, Davi ia e voltava sozinho das sessões estruturadas, em ônibus circular, chegando sempre pontualmente. Em algumas ocasiões regressava das sessões em companhia da pesquisadora em veículo particular desta juntamente com outros colegas do grupo e um auxiliar de pesquisa. Suas faltas foram sempre justificadas na sessão subsequente à falta, sendo estas em sua maioria relacionadas a questões de saúde. Todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) eram trazidos pelo participante em todas as sessões sem a necessidade de que isso lhe fosse lembrado. Todas as solicitações feitas pela pesquisadora, ao longo do programa, eram sempre atendidas pela participante e sua família (tarefas de casa, questionários informais e autorizações para passeios/atividades práticas). A família não enviava dúvidas por caderneta e não possuía telefone particular no período da coleta de dados, assim, sempre que possível a pesquisadora questionava os familiares pessoalmente, sobre possíveis dúvidas para esclarecimentos. Nestas situações foram poucas as vezes em que foram feitos questionamentos, sendo as dúvidas existentes esclarecidas pela pesquisadora no mesmo momento.

Os questionários de Davi foram respondidos por sua mãe, que no início mostrou-se insegura quanto sua capacidade em responder às questões e auxiliar no trabalho, demonstrando, contudo no decorrer do programa, mais segurança em realizar essas atividades. A pesquisadora pôde perceber essa insegurança a partir do envio de um bilhete da mãe (via caderneta), após solicitação de avaliação por meio do primeiro questionário informal, no qual a mãe expressou:

*“Tentei responder as perguntas, mas não me acho capaz de ajudar.”*

Como resposta a pesquisadora expressou (via caderneta e também pessoalmente) ser ela (a mãe) uma pessoa muito importante para o desenvolvimento do filho tanto no programa como em outras atividades que ele participa e venha a participar. Referiu ainda ser ela provavelmente a pessoa que mais o entende, conhece e percebe quando está bem ou não está, quando melhorou, não melhorou ou quando piorou em algo. Explicou que a partir do questionário inicial (respondido pelas famílias antes do início do programa de treinamento) foi possível, juntamente com outros aspectos, organizar e planejar todo o programa de intervenção e que as respostas ao primeiro questionário informal estavam

sendo muito importantes para a compreensão de alguns efeitos iniciais do programa. Neste momento, a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas em futuros questionários.

Para ilustração das respostas dadas pela mãe ao primeiro questionário informal, o qual desencadeou a situação de suposta insegurança, são transcritas, na íntegra, as respostas às duas questões feitas, sendo a primeira relacionada à satisfação com o programa e a segunda relacionada a melhoras ou pioras após a participação de Davi no programa.

*“Acho muito bom, pois o Davi gosta muito do convívio com os amigos e tem se expressado bem melhor.”*

*“Observei algumas melhoras, na fala, no modo de se expressar e que ele tem tido mais calma quando vai explicar alguma coisa.*

*E o convívio com o grupo tem ajudado na socialização do Davi.”*

Pensando na possibilidade da conversa com a mãe ter influenciado o fato desta não mais expressar insegurança para a pesquisadora, algumas hipóteses foram levantadas para essa ocorrência, tais como: repressão na expressão dos sentimentos por parte da mãe, ou ainda, efeitos positivos do programa também para a família, no caso a mãe, como melhora na auto-estima. Ainda dentro do aspecto segurança, o programa pareceu ser importante também para Davi. Quando questionada, durante a entrevista, se havia gostado do programa e gostado que o filho participasse deste, a mãe do participante respondeu:

*“É foi bom pro Davi ele se sentiu mais assim... como se fala, mais seguro pra falar as coisas pra questioná tudo, ficou melhor.”*

*“Eu gostei. Ele se sentiu importante, sabe? Pra ir lá, pegar o ônibus sozinho.”*

Em outras questões, como sobre mudanças no filho, o aspecto segurança ressurgiu:

*“É ele ficou mais descontraído, mais seguro pra conversar, né Davi? (pergunta e olha para o filho)”*

Quando questionada sobre as tarefas de casa, também durante a entrevista, a mãe referiu ser ela e a filha mais velha quem auxiliava Davi, referindo acharem “legal (sic-Mãe/ Davi)” auxiliar. Porém referiu que o filho nem sempre gostava de realizá-las.

*“De vez em quando ele xingava um pouco (risos), ficava bravo (risos).”*

Diante dessa afirmação a pesquisadora perguntou ao Davi, o por que de às vezes não gostar, porém o participante não respondeu verbalmente, abaixando a cabeça e olhando para baixo sugerindo ter sentido vergonha com a situação. Assim, a pesquisadora arriscou uma hipótese e perguntou se às vezes era muita tarefa e o participante levantou o olhar, riu e afirmou positivamente com a cabeça. Neste momento todos riram.

Sobre aspectos que agradaram no programa a mãe referiu a atenção dada aos participantes:

*“Da atenção sabe, sua, no caso, né? No caso assim, de reunir, de fazer coisas pra eles comerem, de dar presente, essas coisas, sabe? Eu achei muito legal isso aí.”<sup>13</sup>*

Com relação ao alcance das expectativas da família, a fala da mãe refletiu sua consciência sobre o tempo de aprendizagem, o que consiste em um fator positivo para a família, no sentido de terem paciência e de atentarem a pequenos, porém importantes progressos, especialmente no caso da deficiência mental.

*“Alcançou sim, foi bom né, Davi? (olha para o filho) A gente esperava que ele melhorava, que falasse mais. Ele tem muito o que melhorar ainda, né? Eu acho que ele ainda poderia melhorar mais, se soltar mais. Demora ainda um pouquinho pra falar. Mas eu acho que pelo pouco tempo do trabalho tá bom.”*

Assim, como na família de Diana, o enunciado acima reflete no desejo de um programa com maior duração por parte da família de Davi, o que leva a necessidade de reflexão e discussão posterior dessa questão.

A Tabela 24 apresenta uma síntese dos resultados de Davi considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva

---

<sup>13</sup> Os aspectos referidos pela mãe de Davi relacionaram ao lanche oferecido aos participantes nas sessões estruturadas em sala adaptada, que ocorria ao final das mesmas e a lembrança aos participantes em ocasião do Natal.



confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 24. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Davi de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental

<b>COMPONENTES</b>	<b>ALVO COM MUDANÇA</b>	<b>ALVO SEM MUDANÇA</b>	<b>OUTRAS MUDANÇAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solic. Mud. de Comportamento</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Opinar/discord.</li> <li>• Recusar pedidos</li> </ul>	-	5
Subtotal	1	4	0	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Articulação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosódia</li> </ul>	5
Subtotal	3	1	1	
<b>NÃO VERBAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal</li> </ul>	2
Subtotal	1	0	1	
<b>TOTAL</b>	5	5	2	12

Os resultados apresentados na Tabela 24 sugerem um impacto menos expressivo para o participante Davi quando comparado aos resultados de Diana considerando que este não apresentou mudanças positivas em muitos componentes não indicados com necessidade de treino. Para Davi cinco componentes alvo teriam sido atendidos pelo programa (um verbal de conteúdo, três verbais de forma e um não verbal); igualmente cinco não teriam sido beneficiados pelo programa de treinamento (quatro verbais de conteúdo e um verbal de forma). Teriam sido atendidos pelo programa dois componentes não indicados com necessidade de treino (um verbal de forma e um não verbal). É importante destacar que quatro dos componentes verbais de conteúdo selecionados para treino, neste caso, correspondem a componentes que apresentam um grau de dificuldade elevado para a população geral (solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, opinar/discordando, recusar pedidos), o que sugere a importância de uma análise mais flexível quanto às mudanças confiáveis nesses itens.

## DENIS

---

Em geral, Denis ia e voltada das sessões estruturadas sozinho em ônibus circular chegando sempre pontualmente às mesmas. Em algumas ocasiões Denis regressava das sessões em companhia da pesquisadora em veículo particular desta juntamente com outros colegas do grupo e um auxiliar de pesquisa. Todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) eram trazidos pelo participante em todas as sessões sem a necessidade de que isso lhe fosse lembrado pela pesquisadora. Tanto as tarefas de casa quanto os questionários informais e as autorizações para passeios/atividades práticas enviados (via caderneta) ao longo do programa foram sempre atendidos conforme solicitado. Em muitas ocasiões Denis fazia mais tarefas do que era solicitado, como por exemplo, mais de um recorte quando solicitado algum recorte de revista, ou mais de um interlocutor para realização de uma tarefa solicitada para ser feita com apenas um. Algumas dúvidas foram enviadas pela família (via caderneta), sendo estas esclarecidas, pela pesquisadora, também via caderneta, por telefone ou pessoalmente, conforme a necessidade.

Os questionários de Denis foram respondidos por sua mãe e irmã, sendo a entrevista realizada apenas com sua mãe. Os relatos da família sobre os efeitos do programa se referiram a aspectos especificamente treinados e outros não diretamente enfocados no programa de treinamento. Como exemplos de melhoras e mudanças em componentes treinados pode-se citar os seguintes enunciados:

*"O D. tinha o hábito de conversar muito perto do rosto das pessoas, e ele agora está conversando normal; não chamei mais sua atenção por esse motivo."*

*"Ah, daquilo que ele aproveitou. Tipo esses costumes assim. Ah, tava sendo difícil pra mim tirar, assim dele e você conseguiu, né? Porque eu vivia falando pra ele não entrar em assunto, assim esperar, mas ele tava sempre... E também falar muito em cima da pessoa. Tanto que eu falava pro Diego, mas não adiantava e lá ele conseguiu."*

Outros aspectos não estavam previstos como objetivos do programa, porém foram citados pela família como tendo tido melhora após o início do mesmo, como por exemplo:

*“Outra mudança no seu comportamento foi na hora das refeições, pois ele debruçava muito sobre o prato, e não está mais fazendo isto.”*

Quando questionada sobre aspectos que não haviam melhorado a mãe de Denis abordou particularmente ao componente *recusar pedidos*, referindo melhoras parciais no desempenho desse item por parte do filho:

*“Não isso ele ainda aceita.. Ainda aceita. De fazer, de favorecer, de ajudar a pessoa. Ele até às vezes sacrifica ele..*

*Isso ele ainda tem. Não tanto, porque tem coisa que ele fala: “Ah, pedi uma coisa assim assim assim pra mim, eu não fui não, eu não fiz.”. Então eu falo: “Ah, ta certo, né “Denis”? Se dá tudo bem, mas fazer sozinho também aí não dá.*

*E isso eu ainda falo bastante com ele, porque isso ainda ficou um pouco. Melhorou, mas totalmente não. Eu não sei se ele quer mostrar que ele faz, que ele sabe. Então às vezes se a pessoa for assim meio esperta, ainda machuca um pouco. É porque melhorou, mas ainda ficou um pouquinho.*

*Mas ajudou sim. Ele era mais. Tudo ele queria fazer, até coisa que não podia, coisa assim de prejudicar, coisa pesada, coisa que não tava dando ele forçava. Então eu falo: Isso faz até mal, né Diego? Não pode, não pode. Não é porque ta pedindo que você é obrigado a carregar. Se não ta bem pra você. Pode, pode, não pode tem que falar que não dá.”*

Com relação à participação da família nas tarefas, a mãe referiu ser ela e a filha quem auxiliava Denis nas atividades. Alguns relatos da mãe sugeriram responsabilidade e compromisso da família com as tarefas e pareceram relacionar-se ao comportamento do filho em empenhar-se em fazer a tarefa, muitas vezes até mais do que era pedido, como no exemplo que se segue.

*“Mas a gente só ajudava naquilo que ele chamava, né? Então ele falava: “Ah, mas é pra segunda-feira.”, e eu falava: “Mas não vai deixar também pra o final de semana, quando chegar da vó no domingo à noite, pra fazer na correria, né? Se tem tempo, então toma banho e faz o que precisa. A gente vê o que pode fazer, né?”. E fazia assim, quando chamava a gente atendia, quando ele tava fazendo sozinho a gente deixava..”*

Tanto a família quanto o participante pareceram estarem satisfeitos com o programa, o que foi possível ser observado com base em falas da mãe, principalmente na entrevista realizada no seguimento.

*“Eu gostei de tudo que aconteceu. Ainda falei ainda no dia que terminou falei: Ai D. que pena, né? Era tão bom, né? Ele veio com a folhinha despedindo tudo, mas foi muito bom viu Adriana. Foi muito bom, ajudou muito. É..., mas é tudo que começa tem um fim, né?”*

*“Eu aceitaria sim (quando questionada se aceitaria que o filho participasse de um trabalho similar a este), porque ele ganhou muita coisa com isso. Ele aprendeu muito. Coisa que a gente não conseguia você conseguiu ensinar. Ele aproveitou muito do programa.. E não foi uma coisa forçada, né? Ele ia com vontade, porque eu não gosto também de ta forçando. Você vai fazer porque eu to exigindo, né? Ele ia feliz contente. Então ele gostando a gente gosta ainda mais, né? Porque ele ia pela vontade dele, ele ia contente, ele sabia o dia de ir, né? Ele esperava por aquilo que ia acontecer.”*

Os resultados individuais de Denis também apresentaram maior semelhança com os resultados observados nos questionários quanto à melhora no desempenho dos componentes treinados quando comparado ao questionário quanto ao grau de facilidade respondido pelos familiares. A Tabela 25 apresenta uma síntese dos resultados de Denis considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 25. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Denis de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental

COMPONENTES	ALVO COM MUDANÇA	ALVO SEM MUDANÇA	OUTRAS MUDANÇAS	TOTAL
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar cont. humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solic. Mud. de comportamento</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Recusar pedidos</li> </ul>	-	4
Subtotal	1	3	0	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosódia</li> </ul>	1
Subtotal	0	0	1	
<b>NÃO VERBAIS</b>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância e proximidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> </ul>	2
Subtotal	0	1	1	
<b>TOTAL</b>	1	4	2	7

Os resultados apresentados na Tabela 25 sugerem um impacto do programa mais similar ao de Davi para o participante Denis, com um componente verbal de conteúdo atendido pelo programa e quatro não atendidos (três verbais de conteúdo e um não verbal). Ainda teriam sido atendidos pelo programa dois componentes não indicados com necessidade de treino (um verbal de forma e um não verbal).

### ELEN

Elen ia às sessões estruturadas em companhia da pesquisadora em veículo particular com outros colegas do grupo e um auxiliar de pesquisa e voltada destas ora também com a pesquisadora ora em carona com a mãe da participante Diana. Todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) eram trazidos pelo participante em todas as sessões sem a necessidade de que isso lhe fosse lembrado pela pesquisadora. Tanto as tarefas de casa quanto os questionários informais e as autorizações para passeios/atividades práticas enviados (via caderneta) ao longo do programa foram sempre atendidos conforme solicitado. A família não enviava dúvidas (via caderneta ou pessoalmente), porém alguns familiares (avó e tia) conversavam com a pesquisadora, sempre que tinham oportunidade, dando *feedback* do trabalho realizado. Nestas ocasiões a pesquisadora aproveitava para questionar possíveis dúvidas e esclarecê-las, porém foram poucas as ocasiões em que foram levantados questionamentos pela família.

Os questionários de Elen foram respondidos por sua tia, com algum auxílio de sua

avó, sendo a entrevista realizada apenas com sua tia devido ao horário de trabalho da avó. Os relatos da família relacionados a mudanças e melhoras englobaram especialmente componentes treinados, sendo que um aspecto chamou atenção nos enunciados da tia durante a entrevista. Além de aspectos de mudanças na participante a tia referiu acreditar que o programa também gerou resultados positivos aos familiares, como, por exemplo, quando respondeu sobre o que havia sido o programa de treinamento para a família.

*“Ah, eu achei que foi bom, porque dentro disso daí a gente aprendeu a ter mais meio de comunicação com a família, né? A gente teve mais comunicação com ela, aprendeu a ver o que ela gostava, o que ela não gostava. Que nem o que ela sentiu o que ela não sentiu, o que, por exemplo, da gente o modo de agir que ela não gostava, tudo essas coisas, né?”*

*“Aí a gente aprendeu a conhecer mais ela, né? Através disso daí, porque desenvolveu tanto pra gente quanto pra ela.”*

Já com relação a mudanças e melhoras na sobrinha, a tia referiu aspectos diretamente relacionados com os objetivos do programa:

*“Ela aprendeu a se comunicar mais com as pessoas aqui de casa. Tanto em casa como lá fora também.”*

*“Ela melhorou bastante. Vixe cem por cento vixe. Desenvolveu mais a capacidade dela, sabe? Aprendeu, como que fala. Ela chegava, ela se trocava e ia fazer os dever de casa dela. As tarefas dela. Então o que ela não sabia, ela pedia auxílio. Então eu acho que não tem nada que ela não tenha melhorado.”*

E outros que estiveram presentes em algumas sessões como objetivos complementares, como é o caso de observação do outro.

*“Ela começou a observar mais as coisas assim, sabe? Como eu posso dizer? Tipo assim, ela começou a observar as coisas assim, com mais franqueza, com mais franqueza, sabe? Tipo assim, ela começou a observar mais a gente assim o que era certo, o que não era errado, começou a tipo chamar a gente no canto e falar: Olha não é assim, é assim que a professora ensinou, assim, assim .. Isso, pra gente. Pra gente aprender.”*

O enunciado apresentado anteriormente reflete outro aspecto que chamou atenção.

O fato de a participante ensinar o que havia aprendido, componente não previsto dentro do programa, neste caso, pode ter tido um papel muito importante na questão da família observar melhoras e mudanças não somente em Elen após o programa de intervenção.

Com relação às tarefas de casa a tia referiu ser a única pessoa a auxiliar a sobrinha devido ao tempo reduzido dos demais membros da família. Dentro deste aspecto quando questionada sobre o que havia achado de participar a tia de Elen respondeu:

*"Foi muito importante ajudar ela, porque é como que eu posso dizer? Porque ela é muito ativa nas coisas. Então foi importante pra mim ajudar ela a desenvolver mais a capacidade dela, né?"*

Em alguns momentos exemplificou situações simuladas por ela para estimular o aprimoramento dos componentes treinados, independente das tarefas de casa solicitadas, porém utilizando recursos aprendidos com as tarefas, tal como o exemplo seguinte:

*"Inclusive eu falei: Se o Mateus (sobrinho) estivesse chorando e eu tivesse que lavar a louça e pedisse pra você olhar um pouquinho ele, o que você achava normal ou é abusivo?" Ela falou: "É normal, porque eu adoro olhar criança."*

Embora uma análise da resposta de Elen à situação proposta pela tia possa levar a um questionamento sobre a assertividade do argumento utilizado para considerar o pedido normal, pode-se considerar indícios de resultados positivos nesse componente, uma vez que Elen (de acordo com esse relato da tia) já analisa os pedidos feitos e apresenta tentativa de discriminação desses.

A satisfação da família relacionou-se a diferentes fatores, desde aspectos relacionados a melhoras e mudanças até o formato do programa. Quando questionada sobre o que mais havia lhe agradado no programa esta respondeu:

*"Foi o aprendizado, né? O aprendizado e o que mudou na forma que ela que, o jeito dela, ela aprendeu mais."*

E quando questionada sobre algum aspecto que tenha desagradado relatou:

*"Não acho que não tem nada. O que eu achei foi o seu trabalho muito importante, porque você além de ensinar eles né, porque são crianças carentes a bem dizer, né? Você além de ensinar, você foi mais que uma professora, sabe? Você foi uma amiga pra eles, sabe? Como eu posso dizer?"*

*Você deu a eles oportunidades que eles nunca poderiam ter. Se você não tivesse feito isso, acho que eles nunca saberiam é o que era uma comunicação, o que era um bem estar, o que era um lazer. Eu acho que você foi muito importante nessa parte pra eles.”*

Assim como a mãe de Denis, a tia de Elen também referiu que alguns aspectos, embora tenham melhorado, ainda não se mantêm em todos os momentos e para todas as ocasiões. Quando questionada sobre se as melhoras ocorridas se mantiveram, a pesquisadora obteve a seguinte resposta:

*“Ah, às vezes ela manteve, às vezes não. Tem coisas que às vezes volta.”*

A resposta a essa questão associada a outros relatos dos familiares sugere a necessidade de programas mais extensos com esta população, como será mais bem discutido posteriormente.

A Tabela 26 apresenta uma síntese dos resultados de Elen considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 26. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Elen de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental

COMPONENTES	ALVO COM MUDANÇA	ALVO SEM MUDANÇA	OUTRAS MUDANÇAS	TOTAL
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer perguntas</li> <li>Responder perguntas</li> <li>Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solic. Mud. de comportamento</li> <li>Opinar/concord.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinar/discord.</li> <li>Expressar empatia</li> <li>Usar cont. humor</li> </ul>	8
Subtotal	3	2	3	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Velocidade de fala</li> <li>Intensidade de voz</li> <li>Articulação</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prosódia</li> </ul>	4
Subtotal	3	0	1	
<b>NÃO VERBAIS</b>	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão facial</li> </ul>	1
Subtotal	0	0	1	
<b>TOTAL</b>	6	2	5	13



Os resultados apresentados na Tabela 26 sugerem resultados mais expressivos do programa para Elen como observado em Diana. Elen apresentou apenas dois dos componentes verbais de conteúdo indicados para treino e não atendidos pelo programa de intervenção, mas obteve melhora em cinco componentes não indicados para treino na pré-intervenção (três verbais de conteúdo, um verbal de forma e um não verbal).

### MARTA

---

Marta ia às sessões estruturadas em companhia da pesquisadora em veículo particular com outros colegas do grupo e um auxiliar de pesquisa e voltada destas ora também com a pesquisadora ora sozinha em ônibus circular com apoio da pesquisadora para a leitura do letreiro do mesmo. Em algumas ocasiões a participante necessitou que a pesquisadora a lembrasse a necessidade de levar todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) para as sessões e também que pegasse seus materiais ao término destas. Tanto as tarefas de casa quanto os questionários informais e as autorizações para passeios/atividades práticas enviados (via caderneta) ao longo do programa necessitaram da lembrança da pesquisadora para sua realização (da participante nas próprias sessões e da família por meio de telefone). A família não enviava dúvidas (via caderneta ou pessoalmente), sendo assim a pesquisadora, sempre que possível, questionava a família sobre possíveis dúvidas esclarecendo estas pessoalmente nos momentos em que se fizeram presentes.

Os questionários de Marta foram respondidos por sua irmã, com quem mora desde a morte de sua mãe quando ainda era criança, sendo a entrevista também realizada com esta irmã. Assim como ocorreu com Elen, a irmã de Marta também referiu indícios de efeitos positivos do programa para a família. Isto pode ser observado nos enunciados sobre melhoras na comunicação, como nos exemplos que se seguem:

*“Ah, eu acredito assim que esse trabalho em conjunto é tanto pra eles como alunos, né? E pra gente também na comunicação, porque esse trabalho que vocês tavam fazendo eu notei assim que melhorou a comunicação. Comigo, com a Márcia, com todo mundo aqui em casa. Porque a “Marta” gritava, sabe? Então melhorou mais, né? E eu acho que esse grupo o trabalho foi bom.”*

Os relatos da irmã sobre melhoras e mudanças se estenderam também a aspectos

não diretamente treinados, como em temperamento e maneira de lidar com as pessoas:

*"Ah, pra mim a "Marta" melhorou bastante, né? Porque a Márcia era muito assim rebelde. Então eu vi assim que ela melhorou mais depois que ela começou a ter esse grupo, né?"*

*"Ela melhorou assim, em termos de respeitar. Assim, a outra pessoa, né? Porque a "Marta" é qualquer coisa ela já avançava assim, tudo. Então, ela melhorou bastante."*

Durante a entrevista a irmã de Marta contou alguns episódios ocorridos após o término do programa, nos quais surpreendeu-se com mudanças que atribuiu ao programa desenvolvido. Em um desses episódios a irmã conta sobre a participação sua e de Marta em um curso de culinária próximo à residência, relatando comportamentos de independência e iniciativa que não ocorriam anteriormente ao programa de intervenção:

*"Daí ela ia comigo. Só que teve um dia de eu não tá bem nem nada e eu não fui. E também eu já tinha terminado o meu curso e como ela começou depois de mim ela ainda tinha que ter mais uma aula, né? Então assim, ela deitou aqui tudo (aponta para um colchão na sala) eu falei: Nem vou falar nada, né? Se ela for tudo bem, se não for também. Ela levantou sozinha e foi."*

*Foi e chegou lá participou, lá na escola. Da outra vez também quando eu fui com ela, ela foi lá na cozinha ajudar. Participou, né? Ajudando, tudo. Então foi uma coisa assim que eu percebi que foi muito interessante. Porque até então a M. nunca tomou assim iniciativa, sabe. Iniciativa de nada. E lá até a professora, outro colega ficou espantada de ver."*

*Então daí ela foi sozinha. Não precisou eu falar: Olha M. hoje tem se você quiser, pegar o livro, você tem que ir lá, tal. E ela pegou e foi só. Ganhou o livro (presente do último dia do curso) e até deu pra uma pessoa de presente. Então ela teve a iniciativa de ir. E ontem ela tava falando com a mocinha: "Quando vai ter o curso lá que eu quero ir pra mim ganhar o livro." Então tem coisas que a M. já toma a decisão a iniciativa de fazer, né? E antes ela num tinha. Então ela melhorou muito nesse aspecto, né?"*

Como em outras famílias a irmã de Marta também acredita que alguns aspectos ainda necessitariam melhorar, como ilustra o exemplo seguinte:

*"O que a "Marta" ainda não conseguiu melhorar foi de tratar as pessoas. Assim, vamos supor, se ela não vai com a cara de uma pessoa, ela já fala um monte de coisa: Ai por mim que morra. Ela fala, daí eu chamo muito atenção dela eu falo: M., não é assim, né?"*

Embora o comportamento descrito acima não tenha sido objeto de intervenção do programa, a expectativa da irmã fundamenta-se nas melhoras ocorridas em aspectos semelhantes e ilustradas anteriormente. O programa pareceu ocasionar efeitos positivos bastante evidentes na maneira de Marta lidar e tratar as pessoas, nas relações interpessoais da participante de maneira mais ampla. Considerando isso um programa mais extenso possivelmente refletisse em resultados ainda mais expressivos nesses aspectos para esta participante, o que retoma a questão da duração do programa de intervenção.

A irmã ainda considera a questão da dificuldade de avaliar as melhoras, destacando uma característica bastante comum em qualquer família: a superproteção aos filhos e familiares em geral.

*"Tem coisa, às vezes que fica difícil assim de saber se eles melhorou ou não melhorou porque a gente mesmo às vezes não dá oportunidade, vai fazendo pra eles. Acha que eles não tem capacidade. Eu mesma sou culpada, no caso da M.: Vamo comer lanche?; Vamo. Então deixa ela, né? Então porque eu acho que eu sou mais rápida e já vou lá já faço e tal... E esse é o errado, né? A gente não deixa eles crescer por isso, né?"*

Este último relato também retoma uma questão já abordada sobre os instrumentos de avaliação e o preparo dos familiares como outros significantes na observação e avaliação de componentes treinados nos programas propostos.

A Tabela 27 apresenta uma síntese dos resultados de Marta considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 27. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Marta de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental

COMPONENTES	ALVO COM MUDANÇA	ALVO SEM MUDANÇA	OUTRAS MUDANÇAS	TOTAL
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Elogiar</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Usar cont. humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solic. Mud. de comportamento</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Opinar/concord.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer</li> </ul>	8
Subtotal	4	3	1	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Prosódia</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> </ul>	3
Subtotal	2	0	1	
<b>NÃO VERBAIS</b>	-	-	-	0
Subtotal	0	0	0	
<b>TOTAL</b>	6	3	2	11

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 27. Marta apresentou ganhos em seis componentes indicados para treino (quatro verbais de conteúdo e dois verbais de forma) e o não ganho em três componentes verbais de conteúdo. Apresentou ainda ganhos em dois componentes não indicados para treino, sendo um verbal de conteúdo (agradecer) e um verbal de forma (fluência).

### PAULA

Em geral, Paula ia e voltada das sessões estruturadas em companhia da mãe em ônibus circular. Em algumas ocasiões regressou em companhia da pesquisadora em veículo particular com outros colegas do grupo e um auxiliar de pesquisa. Todos os materiais (crachá, pasta dos planos das sessões e caderneta) eram levados para as sessões sem a necessidade de lembretes por parte da pesquisadora. Tanto as tarefas de casa quanto os questionários informais e as autorizações para passeios/atividades práticas enviados (via caderneta) ao longo do programa, sempre foram realizados conforme solicitado. A mãe acompanhou de perto o programa de treinamento sempre esclarecendo suas dúvidas e dando *feedback* do programa pessoalmente (no início ou no final das sessões), por meio de telefone e em poucas ocasiões também por meio da caderneta.

Os questionários de Paula foram respondidos por sua mãe, sendo a entrevista realizada com a mãe auxiliada pela irmã mais nova da participante (doze anos). Neste caso

em particular será dada ênfase e atenção aos relatos da mãe que se relacionaram a melhoras e mudanças positivas e na atribuição ao programa desses resultados (não excluindo os relatos de efeitos negativos), uma vez que esta foi uma das participantes que apresentou menores índices de melhora e índices mais baixos de facilidade pós-treino nos questionários formais também respondidos pela mãe. Esse direcionamento torna-se fundamental para a discussão posterior da questão dos instrumentos de medida utilizados.

Um primeiro conjunto de relatos exemplifica melhoras e mudanças em Paula em componentes diretamente treinados no programa.

*“Eu acho que ela mudou a respeito de conversar com as pessoas. O jeito de responder as coisas também.”*

*“Ótimo, apesar que a P. é bem comunicativa mais mesmo assim, melhorou muito.”*

O segundo conjunto de relatos apresenta indicativos de melhora e mudança em um comportamento não treinado diretamente no programa (*teimosia*) quando pensado isoladamente, porém dentro dos aspectos contemplados como objetivos complementares quando associado a *ouvir o outro, perceber o outro*. Os exemplos de relatos da entrevista que se seguem ilustram esses resultados:

*“Quando sai isso também mudou, nesse ponto (de passeios) mudou bastante. Cada vez de sair era uma loucura a teimosia. Quando ela inventava que queria alguma coisa até fazer entender, Driana. Pra ir pra a cidade na minha sogra era um verdadeiro tormento. O primo dela tem uma moto e quando ela ia lá e queria dá uma volta não tinha jeito ele tinha que sair pra dá umas voltas com ela. Não tinha meio de fazê ela entender e aceitar quando não dava. Tinha que dá uma volta. Não vou dizer que não voltou a acontecer, mas melhorou bastante. E ela gostava muito do grupo.”*

*“A teimosia, os horários, sobre levantar e não cuidar de nada. Agora ela tá fazendo as coisas aqui, arrumando o quarto dela, as coisas dela. Ela até fala: “Ah, mãe deixa que eu vou arrumar o meu quarto, tá?” Inclusive da escola, pra ir não reclama. Ainda continua um pouco, mas melhorou bastante. Para acordar agora ela não dá tanto trabalho. Ela escuta mais quando a gente conversa e explica, né Driana.”*

*A teimosia não melhorou só dos perfumes. Ela acaba tudo com o dela e daí pega o meu, o da Ju (irmã). A gente conversa e não adianta. Ela toma banho com o perfume dela e depois acaba com o dos outros também.”*

Quando questionada sobre a resposta do programa às expectativas da família a mãe respondeu:

*“Era essa grande mudança. Depois daquela recaída, lembra? Nem escola ela queria mais ir. Teve um dia que ela falou assim: Eu não quero escola nenhuma. E agora ela tá indo, escuta mais a gente não teima tanto.”*

Outro aspecto de melhora relatado pela mãe consistiu no fato de a filha saber trabalhar mais em grupo, como ilustrado no exemplo seguinte.

*“Ela saber trabalhar em grupo junto com os amigos. Ter união. Saber resolver as coisas em grupo. Como não dá pra gente tar saindo, principalmente sozinha, né? Bem que ela queria, ela tem vontade, mas não dá. Na escola também tem os amigos, mas era diferente que na escola. Lá ela aprendeu a fazer as coisas em grupo melhor a escutar os outros.”*

A pesquisadora ainda questionou se a mãe acreditava que as mudanças relatadas estavam relacionadas ao programa de treinamento e obteve a seguinte resposta:

*“Acho que tá relacionado, porque mesmo que a gente conversava com ela e na escola também, não adiantava. Tinha hora que a gente cansava.”*

O próximo relato da mãe refere-se a um episódio ocorrido na escola em que Paula “não entendeu” a atitude da professora em uma atividade.

*“Eles tão fazendo um trabalho lá na escola. Eu não sei direito um negócio de jornalzinho e tem receitas também. Uns tão fazendo uma coisa e os outros outras, parece que uns tão mais adiantados que os outros. Tem uns alunos que tavam escrevendo a receita e terminaram a parte deles e ganharam uma lapiseira da professora. E ela ficou brava e não queria entender. Eu expliquei, porque ela não fazia parte desse grupo, né Driana? Ela tava fazendo a receita na cozinha com o grupo dela. Até a Aline (outra professora) que tava fazendo a receita com eles explicou que quando eles terminassem a parte deles também iam ganhar alguma coisa, mas não teve jeito. Ela ficou falando que uns ganharam e os outros não.”*

Uma análise desse enunciado pode levantar a hipótese de que Paula, no episódio em questão, pudesse estar fazendo relações entre uma decisão tomada e se deveria concordar ou não com a mesma. Pensando no fato de que para concordar ou discordar é preciso saber discriminar entre aspectos considerados certos e errados pela pessoa, pode-se supor que o componente possivelmente tenha sido instalado, porém que seu desempenho precisasse ser mais trabalhado para chegar a uma maior competência. Tal questão embora apenas hipotética nos remete novamente a questão da duração do programa de treinamento.

Outra questão também retomada nos exemplos de relatos apresentados, e principal foco de atenção desse conjunto de resultados de Paula consiste nos instrumentos de medida utilizados. Considerando os resultados supostamente positivos do programa, conforme os relatos da mãe, os instrumentos de medida formais pareceram não ser suficientemente completos para contemplarem e avaliarem melhoras no desempenho pós-treino ou não oferecerem linguagem acessível para a avaliação eficiente por parte dos familiares.

Outro aspecto levantado pela família contempla um dos pontos centrais de discussão do trabalho relacionada aos desafios da pesquisa intervenção que será bastante aprofundado posteriormente. Nos relatos da mãe sobre aspectos desfavoráveis do programa, esta aborda um dos locais das sessões (sala adaptada).

*“O local. Ficava difícil levar para a sua casa, a condução tudo. Acho que se fosse dentro da escola, dentro do horário de aula seria mais fácil. Mas acho que foi só o lugar mesmo por que para ir ficava um pouco difícil, mas só isso.”*

A Tabela 28 apresenta uma síntese dos resultados de Paula considerando os componentes que, tendo sido definidos como alvos de treinamento: a) resultaram em mudança positiva confiável (Alvo com mudança); e b) não apresentaram indicativos de mudança positiva (Alvo sem mudança). Apresenta-se ainda aqueles componentes não indicados com necessidade de treino, porém com observação de mudança positiva confiável na pós-intervenção (Outras mudanças).

Tabela 28. Componentes alvo com mudança, sem mudança e outras mudanças de Paula de acordo com o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental

COMPONENTES	ALVO COM MUDANÇA	ALVO SEM MUDANÇA	OUTRAS MUDANÇAS	TOTAL
<b>VERBAIS DE CONTEÚDO</b>	• Lidar com críticas	-	-	1
Subtotal	1	0	0	
<b>VERBAIS DE FORMA</b>	-	-	-	0
Subtotal	0	0	0	
<b>NÃO VERBAIS</b>	-	• Contato físico • Distância e proximidade	• Postura corporal	3
Subtotal	0	2	1	
<b>TOTAL</b>	1	2	1	4

Os resultados apresentados na Tabela 28 sugerem um menor impacto do programa de intervenção para a participante Paula. Para Paula um componente verbal de conteúdo foi promovido pelo programa e dois componentes não verbais não teriam sido atendidos. Esta participante melhorou em um componente não indicado para treino na pré-intervenção (componente não verbal). Vale ressaltar que Paula foi a participante avaliada com menor número de componentes indicados para treino (três – um verbal de conteúdo e dois não verbais).

A próxima seção apresenta os resultados referentes ao Questionário dos juízes.

### *Análise dos juízes sobre os instrumentos de medida e registro*

Parte da avaliação do programa de intervenção foi realizada pelas juízas, uma vez que estas analisaram os instrumentos por elas utilizados. Esses resultados são descritos a seguir seguindo a seqüência das questões apresentadas no Questionário dos Juízes (Anexo XVI).

Assim, a Figura 25 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para a participante Diana no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental. É importante ressaltar que a seqüência das filmagens apresentadas às juízas (A, B, C, D, E e F) corresponde exatamente aos Cenários Comportamentais (1, 2, 3, 4, 5 e 6).



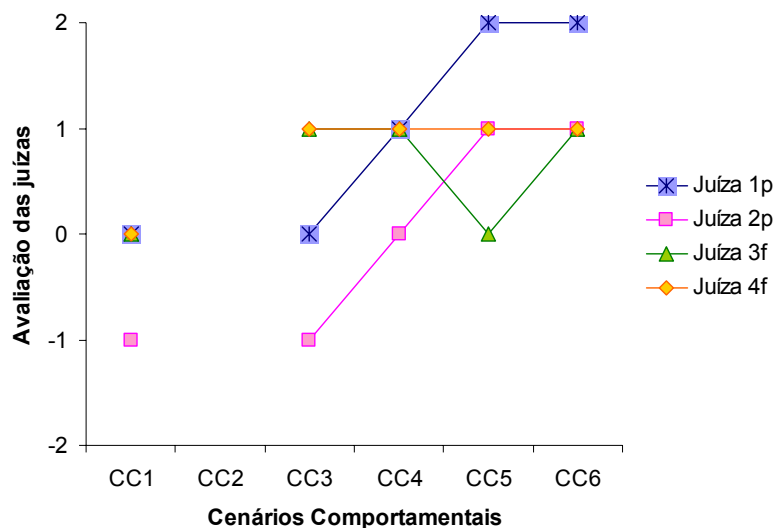


Figura 25. Facilidade de Diana no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

A partir da Figura 25 é possível observar concordância entre duas juízas (Juíza 1p e Juíza 2p) sobre uma evolução gradual de Diana ao longo dos Cenários com uma estabilidade no seguimento (CC6). Para a Juíza 3f a participante teria apresentado oscilações, alternando elevação e rebaixamento de escores, ao longo do programa e para a Juíza 4f, Diana teria tido uma avaliação mais positiva no primeiro Cenário pós-intervenção (CC3) e estabilizado seus escores até o final do programa e seguimento.

A Figura 26 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para o participante Davi no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.

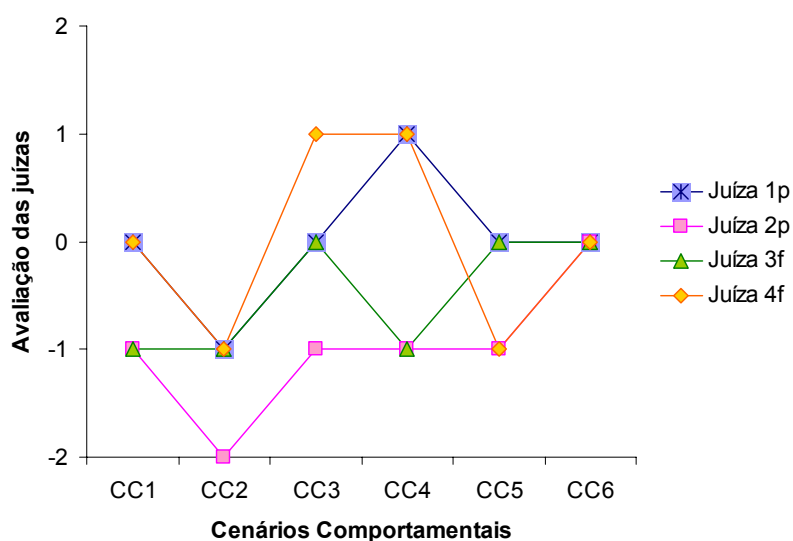


Figura 26. Facilidade de Davi no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

A avaliação de Davi de acordo com as juízas foi similar às observadas na participante Diana com relação à congruência dos resultados entre as psicólogas (Juíza 1p e Juíza 2p), as quais indicaram aumentos graduais dos escores ao longo do programa de intervenção. Para este participante as fonoaudiólogas também apresentaram avaliações semelhantes indicativas de oscilações entre escores mais e menos elevados ao participante ao longo do programa.

A Figura 27 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para ao participante Denis no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.

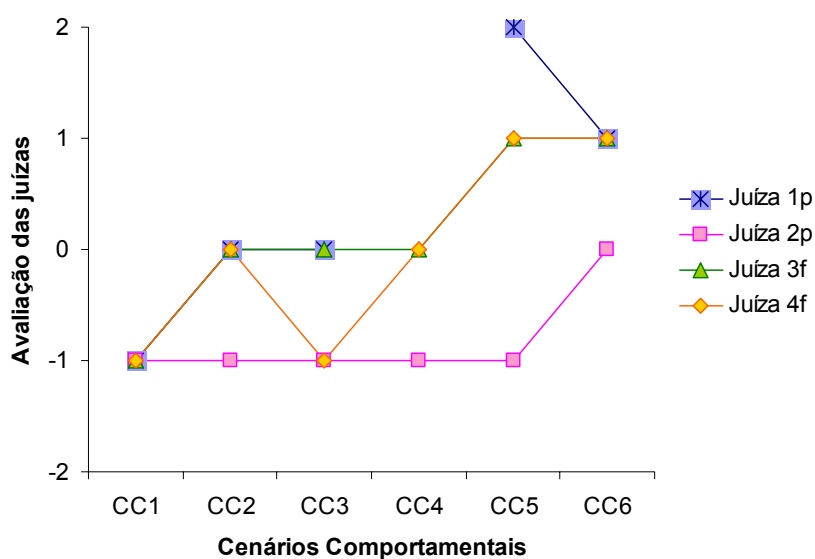


Figura 27. Facilidade de Denis no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

De acordo com a Figura 27 é possível observar maior semelhança entre as avaliações das juízas 1p, 3f e 4f, nas quais verificam-se oscilações nas pontuações, porém com uma tendência geral ascendente ao longo do programa. Esta avaliação difere da Juíza 2p, para a qual Denis teria tido uma pontuação regular dentro de uma mesma pontuação desde a pré-intervenção até o quinto Cenário, tendo tido um aumento no seu escore (grau de facilidade) somente no seguimento.

A Figura 28 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para a participante Elen no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.

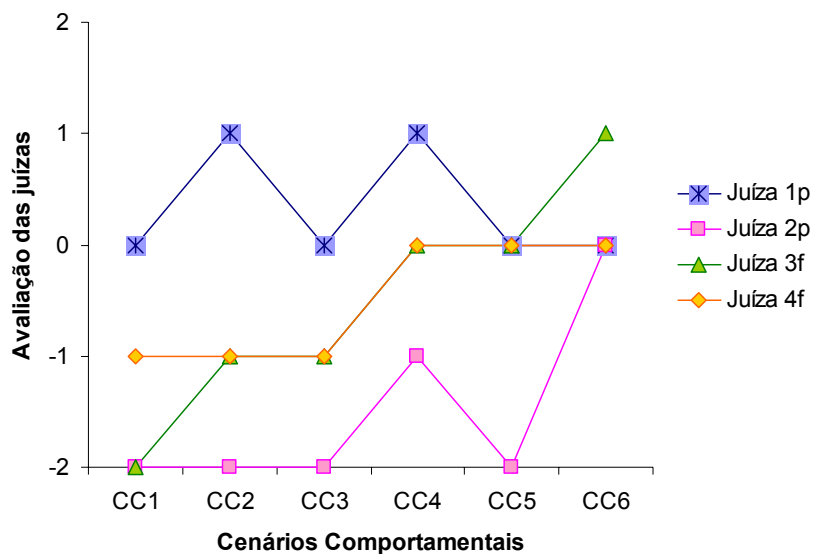


Figura 28. Facilidade de Elen no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

A Figura 28 permite observar diferenças nas avaliações das juízas sobre o desempenho de Elen. De acordo com a Juíza 1p Elen teria tido flutuações contínuas ao longo do programa desde a pré-intervenção. Para a Juíza 2p a participante teria apresentado escores baixos na pré-intervenção e no primeiro Cenário pós-intervenção, com um leve aumento no quarto Cenário, seguido de uma queda nesses escores e uma elevação mais expressiva no seguimento. Na avaliação da Juíza 3f Elen teria tido aumentos graduais nos escores ao longo do programa e mesmo no segundo Cenário aplicado na pré-intervenção. Já para a Juíza 4f a participante também teria apresentado escores iguais nos três primeiros Cenários como para a Juíza 2p, porém apresentando uma possível melhora no quarto Cenário e estabilizando essa pontuação até o seguimento.

Assim, a Figura 29 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para a participante Marta no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.

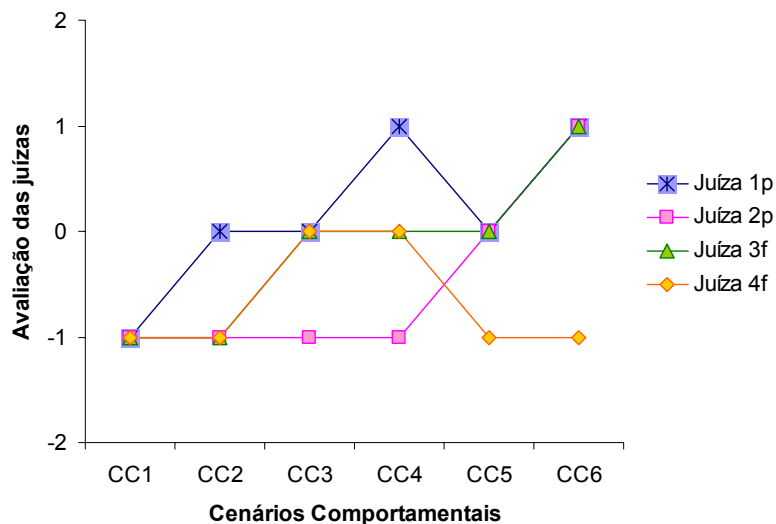


Figura 29. Facilidade de Marta no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

Como observado na Figura 29 a participante Marta teria sido avaliada com quedas nas pontuações ao longo do programa pelas juízas 1p (CC5) e 4f (CC5 e CC6). Para a Juíza 3f a participante teria apresentado pontuações iguais nos Cenários aplicados na pré-intervenção, aumento na pontuação no primeiro Cenário aplicado na pós-intervenção (CC3), uma estabilização nos próximos dois Cenários e um novo aumento de pontuação no seguimento (CC6). Já para a Juíza 2p a melhora de Marta teria sido observada somente a partir do quinto e sexto Cenários Comportamentais.

A Figura 30 apresenta a facilidade atribuída pelas juízas para a participante Paula no conjunto dos componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental.

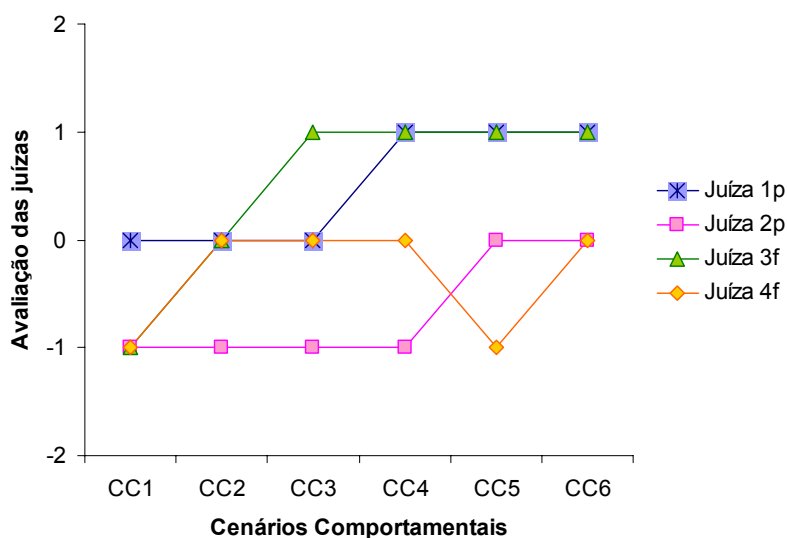


Figura 30. Facilidade de Paula no conjunto de componentes comunicativos em cada Cenário Comportamental

A partir da Figura 30 é possível observar equivalência das avaliações das juízas 1p e 2p a partir de avaliações dentro de um mesmo nível da escala de avaliação nos Cenários Comportamentais iniciais com um aumento subsequente e posterior estabilização. Na avaliação da Juíza 3f observa-se um aumento nos três primeiros Cenários e estabilização dos escores a partir do quarto Cenário. Para a Juíza 4f Paula teria tido um aumento nas pontuações logo no segundo Cenário da pré-intervenção, uma estabilização dos escores até o quarto Cenário, seguida de uma queda no quinto Cenário e recuperação no seguimento.

A seguir são apresentados os resultados da análise realizada pelas juízas sobre qual a seqüência que acreditavam terem ocorrido as filmagens de cada Cenário Comportamental para cada participante (Tabela 29). Nesta análise considerou-se acerto: a) a identificação dos Cenários Comportamentais realizados na pré-intervenção (I e II) na seqüência exata (1 – 2) ou aproximada (2 – 1); b) a identificação dos dois primeiros Cenários da pós-intervenção (III e IV) na seqüência exata (3 – 4) ou aproximada (4 – 3); c) do terceiro Cenário da pós-intervenção (V – 5); e d) do Cenário realizado no seguimento (VI – 6).

Tabela 29. Seqüência dos Cenários Comportamentais atribuída pelas juízas para cada participante

<b>MOMENTOS</b>	<b>JUÍZAS</b>	<b>DIANA</b>	<b>DAVI</b>	<b>DENIS</b>	<b>ELEN</b>	<b>MARTA</b>	<b>PAULA</b>
<b>Pré (I ou II)</b>	J1p	3 - *	2 – 1 ✓	3 – 1	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓
	J2p	1 - * ✓	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓	1 – 2 ✓
	J3f	1 - * ✓	2 – 1 ✓	1 – 3	1 – 2 ✓	2 – 1 ✓	1 – 2 ✓
	J4f	1 - * ✓	2 – 5	1 – 3	1 – 3	2 – 1 ✓	6 – 1
<b>Subtotal</b>		3 75%	3 75%	1 25%	3 75%	4 100%	3 75%
<b>Pós (III ou IV)</b>	J1p	1 – 4	4 – 3 ✓	2 – 4	4 – 3 ✓	3 – 4 ✓	4 – 3 ✓
	J2p	4 – 3 ✓	4 – 3 ✓	4 – 3 ✓	4 – 3 ✓	4 – 3 ✓	4 – 3 ✓
	J3f	3 – 5	4 – 5	2 – 4	3 – 4 ✓	3 – 5	4 – 3 ✓
	J4f	6 – 5	6 – 1	4 – 6	1 – 6	6 – 5	2 – 6
<b>Subtotal</b>		1 25%	2 50%	1 25%	3 75%	5 50%	3 75%
<b>Pós (V)</b>	J1p	6	5 ✓	5 ✓	5 ✓	5 ✓	5 ✓
	J2p	5 ✓	5 ✓	5 ✓	5 ✓	5 ✓	5 ✓

	J3f	4	3	5 ✓	5 ✓	4	5 ✓
	J4f	3	3	2	5 ✓	3	3
	<b>Subtotal</b>	1 25%	2 50%	3 75%	4 100%	2 50%	3 75%
<b>Pós (VI)</b>	J1p	5	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓
	J2p	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓
	J3f	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓	6 ✓
	J4f	4	4	5	4	4	4
	<b>Subtotal</b>	2 50%	3 75%	3 75%	3 75%	3 75%	3 75%
	<b>TOTAL</b>	7 43,75%	10 62,50%	8 50%	13 81,50%	11 68,75%	12 75%

\* Cenário Comportamental não realizado.

Fazendo uma análise geral, do conjunto de participantes, observa-se, com a Tabela 29, um índice de acerto de médio a alto (50% ou mais) das juízas. Considerando os números de Cenários, de participantes e de juízas tem-se um total de 24 ordenações a serem computadas em cada conjunto de avaliações (I e II; III e IV; V e VI). Das 24 ordenações realizadas no primeiro momento (pré-intervenção) 17 (70,83%) foram realizadas corretamente pelas juízas. Na pós-intervenção 12 ordenações (50%) foram realizadas corretamente no segundo momento (Cenários III e IV); 15 (62,50%) no terceiro momento (Cenário V); e 17 (70,83%) no quarto momento (Cenário VI – seguimento).

Uma análise por participante permite observar porcentagens de acertos globais (quatro momentos juntos) elevadas (igual ou acima de 50% para todos os participantes) e pontuais (cada momento separado) mais elevadas para alguns participantes e menos elevadas para outros. Quatro participantes tiveram as porcentagens de acerto de 50% ou mais nos quatro momentos analisados (Davi, Elen, Marta e Paula) e dois participantes tiveram porcentagens iguais ou superiores a 25% nos momentos analisados (Diana e Denis). Considerando a diferenciação entre os Cenários realizados na pré e na pós-intervenção observa-se que apenas Denis teve uma porcentagem mais baixa (25%) de acertos pelas juízas de quais Cenários faziam parte da pré-intervenção (Diana 75%; Davi 75%; Elen 75%, Marta 100% e Paula 75%).

Tomando como comparação as juízas observa-se um índice de acertos de médio a alto para três juízas (J3f – 62,50%; J1p – 75%; e J2p – 100%) e baixo para uma juíza (J4f –

12,50%).

Embora verificado algumas confusões e inversões na seqüência em que ocorreram as filmagens de cada Cenário Comportamental, de uma maneira geral, pôde-se perceber que houve uma diferenciação visível entre os Cenários realizados na pré-intervenção daqueles realizados na pós-intervenção, sugerindo mudanças globais após a realização do programa de intervenção.

Os achados seguintes apresentam a avaliação das juízas sobre a efetividade do instrumento utilizado (Cenário Comportamental) para a avaliação de cada componente comunicativo.



Figura 31. Componentes verbais de conteúdo mais favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental

Segundo a avaliação das juízas, o Cenário Comportamental teria sido mais propício/favorável para a avaliação dos componentes *justificar-se* e *responder perguntas* (três referências cada); *opinar/discordando*, *opinar/concordando*/ *auto revelar-se*, *usar conteúdo de humor* e *fazer perguntas* (duas referências cada). Na Figura 32 são apresentados os componentes verbais de conteúdo indicados como sendo menos propícios de serem avaliados por este instrumento.

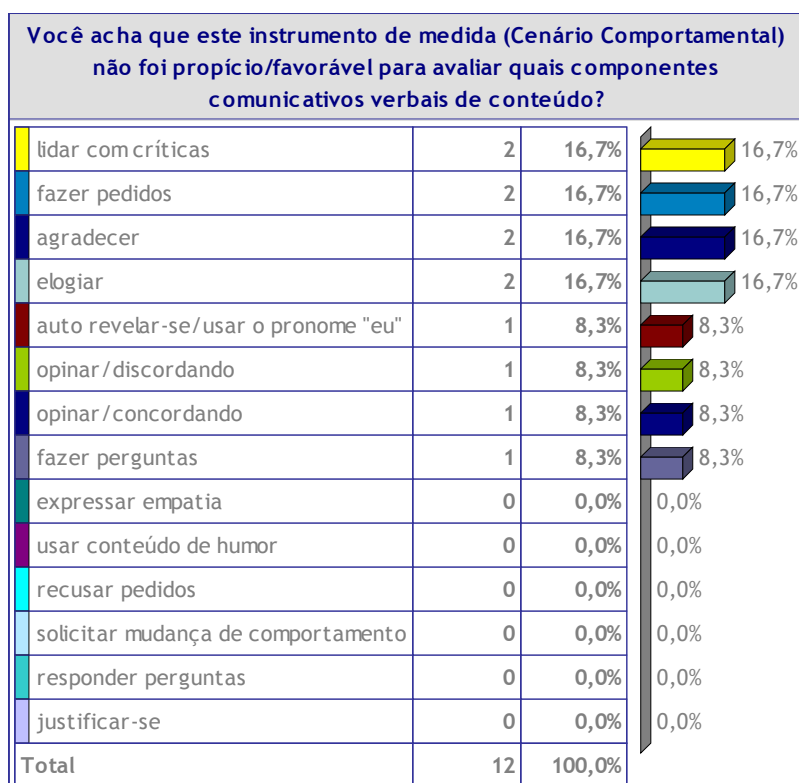


Figura 32. Componentes verbais de conteúdo não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental

De acordo com a Figura 32 observa-se que para as juízas os Cenários Comportamentais construídos não teriam sido favoráveis para a avaliação principalmente de quatro componentes para duas juízas (*lidar com críticas*, *fazer pedidos*, *agradecer* e *elogiar*) e para um componente para cada uma de três juízas (*auto revelar-se*, *opinar/discordando*, *opinar/concordando* e *fazer perguntas*). Tais resultados quando comparados com os apresentados na Figura 31 ilustram algumas divergências entre as juízas.

Na Figura 34 são apresentados os resultados dessas mesmas questões sobre os componentes verbais de forma.

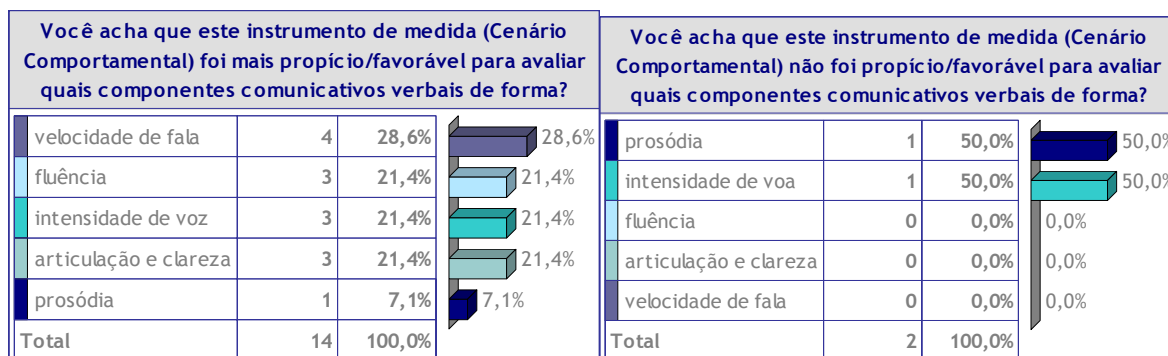


Figura 34. Componentes verbais de forma mais favoráveis e não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental



De acordo com os resultados apresentados na Figura 34 o Cenário Comportamental teria sido mais favorável para a avaliação de quatro dos cinco componentes verbais de forma (*velocidade de fala* – quatro referências, *fluência*, *intensidade de voz* e *articulação/clareza* – três referências cada). Convergente com esses resultados a *prosódia* não teria sido um componente favorecido para avaliação pelos Cenários construídos (uma referência) e divergindo desses resultados a *intensidade de voz* também não (uma referência). Na Figura 35 esta mesma análise quanto aos componentes não verbais é feita.

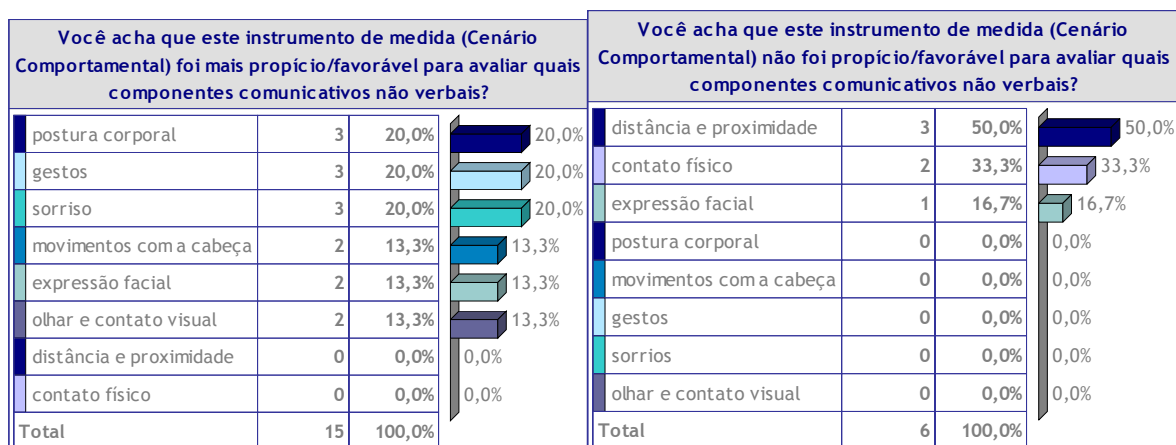


Figura 35. Componentes não verbais mais favoráveis e não favoráveis de serem avaliados pelo Cenário Comportamental

Conforme ilustrado na Figura 35 os dados dessas duas questões foram mais congruentes quanto aos componentes não verbais. Para este conjunto de componentes os Cenários construídos teriam sido mais propícios/favoráveis para avaliar seis componentes (*postura corporal*, *gestos* e *sorriso* – três referências e *movimentos com a cabeça*, *expressão facial* e *olhar e contato visual* – duas ocorrências); e não teriam sido propícios/favoráveis a avaliação da *distância e proximidade* (três referências), do *contato físico* (duas referências) e da *expressão facial* (uma ocorrência). Com relação ao componente não verbal “*expressão facial*” é importante referir que os enunciados de uma das juízas alertou para dificuldades na avaliação desse componente devido à qualidade das filmagens em alguns momentos, em particular quanto a problemas com excesso de iluminação.

A Figura 36 traz um levantamento geral dos instrumentos e materiais utilizados pelas juízas e as pontuações de qualidade atribuídas por estas a esses.



Figura 36. Qualidade dos instrumentos e materiais utilizados pelas juízas no estudo de acordo com a avaliação das próprias juízas

A Figura 36 permite sugerir qualidade satisfatória (3) e muito satisfatória (4) aos instrumentos e materiais desenvolvidos para uso pelas juízas. Contudo, salienta-se que alguns aspectos foram indicados pelas juízas com necessidade de atenção para melhoria em futuros estudos: áudio, imagem (iluminação); extensão dos protocolos de registro; maior número de situações para análise dos componentes: *elogiar, agradecer, opinar/concordando, opinar/discordando, contato físico e distância e proximidade*; espaço para registro de desempenho em situações espontâneas ocorridas durante o Cenário Comportamental. Algumas dessas sugestões encontram-se ilustradas nos enunciados das juízas extraídos dos questionários entregues, como segue:

*Encontrei dificuldades em visualizar expressões faciais e contato visual em algumas filmagens devido a qualidade de imagens e luminosidade excessiva (juíza B – psicóloga).*

*Não houve quantidade de situações suficientes para analisar os componentes: “contato físico e “distância e proximidade” (juíza C – fonoaudióloga).*

*A postura, o contato e a distância não puderam ser melhor avaliados, pois as cadeiras já estavam posicionadas e a postura foi frequentemente sentada (juíza B – psicóloga).*

*O volume era confundido com a intensidade de voz do participante. Uma alternativa seria um observador ao vivo nos Cenários para avaliar essa classe (juíza B – psicóloga).*

*Achei o instrumento de registro muito extenso e com muitos detalhes a serem observados, por[em a forma avaliativa fácil de ser aplicado, o que pode superar esta dificuldade (juíza D – fonoaudióloga).*

*Na minha análise pude verificar alguns componentes comunicativos ocorridos em determinadas situações que não foram previamente planejadas. Para registro dessas situações espontâneas, ao final de cada componente (Protocolo de Registro) poderia haver um espaço para registro dessas situações (juíza C – fonoaudióloga).*

Acredita-se que os achados apresentados responderam às questões inicialmente apontadas pelo estudo, levantando alguns pontos importantes de discussão que são abordados na próxima seção.

## DISCUSSÃO

---

Esta seção foi organizada em três partes, sendo a primeira de discussão das aquisições dos participantes ao longo da intervenção, a segunda de considerações sobre a avaliação de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais e a terceira da discussão dos resultados relacionados à produção de conhecimento da pesquisa-intervenção. Na primeira parte são abordados pontos relacionados aos componentes nos quais os participantes pareceram apresentar maiores e menores mudanças após a intervenção, considerando algumas questões quanto aos critérios de avaliação utilizados pelos avaliadores e resultados de estudos também de intervenção na área de Habilidades Sociais. Na segunda parte aborda-se a escolha dos instrumentos de avaliação utilizados no estudo, as vantagens e desvantagens de cada um, centrando a discussão na escassez de instrumentos de medida validados para a população estudada. A terceira parte é destinada ao aprofundamento das contribuições na produção de conhecimento sobre pesquisa-intervenção, bem como diretrizes para futuros trabalhos em função dos desafios vivenciados.

### *1. Aquisições dos participantes ao longo da intervenção*

Os resultados gerais dos dois instrumentos (Questionário de Facilidade e Cenário Comportamental), no escore das três classes mais amplas das habilidades comunicativas, aplicados no pré e pós-intervenção revelaram mudanças positivas confiáveis apenas para duas participantes nos componentes verbais de forma (Elen e Marta – Questionário de Facilidade), uma nos componentes não verbais (Diana – Questionário de Facilidade) e uma nos componentes verbais de conteúdo (Diana – Cenário Comportamental), sendo que as mudanças confiáveis foram mais expressivas nos componentes individuais de cada classe. No entanto, a análise dos resultados de itens específicos de cada uma dessas classes sugeriu oscilações positivas entre a pré e a pós-intervenção em vários itens avaliados para a maioria dos participantes (Diana, Davi, Denis, Elen e Marta) com alguns caracterizados como mudanças confiáveis. Os resultados obtidos por meio do Questionário de Melhora (pós-intervenção) indicaram mudanças positivas mais amplas (inclusive no escore geral de componentes/classes de habilidades), sendo alguns desses reforçados com os relatos dos familiares. No entanto, a impossibilidade de aplicação de testes de significância estatística e/ou clínica ou testes de confiabilidade de mudança para este instrumento limitam as conclusões desses resultados, indicando a necessidade de aperfeiçoamento metodológico

nessa área.

Os resultados obtidos com os diferentes instrumentos de medida indicaram consistência, principalmente entre o Questionário de Facilidade e o Cenário Comportamental, sendo observadas algumas semelhanças entre os resultados desses dois instrumentos com os do Questionário de Melhora, tais como: avaliação menos positiva ou mais negativa dos participantes Davi e Paula com relação ao grupo para alguns dos componentes das classes de habilidades; oscilações de Diana (mais positiva ou mais negativamente avaliada) dependendo da classe observada e do instrumento de medida.

Considerando os componentes avaliados na pré-intervenção como requerendo intervenção, a análise do Questionário de Facilidade e do Cenário Comportamental indicou maior atendimento às necessidades (indicativos de melhora) para a maioria dos participantes (Diana - 100%, Elen - 75%, Marta – 66,66%, Davi e Paula – 50%) e menor atendimento apenas para um participante (Denis – 20%).

Esses resultados sugeriram uma maior sensibilidade das mulheres do grupo às condições de ensino-aprendizagem estabelecidas pelo programa (porcentagens mais elevadas para esse grupo), semelhante aos resultados de Aguiar (2002), nos quais as mulheres do grupo estudado apresentaram desempenho comunicativo superior ao do grupo masculino. Contudo, essa conclusão requer uma investigação mais aprofundada com base em uma amostra maior. Essa suposição de um aparente melhor aproveitamento do programa, pelo grupo feminino, encontra suporte em diferentes estudos no funcionamento da linguagem e da comunicação de homens e mulheres na população geral (Harasty, Doublé, Halliday, Kril & McRitchie, 1997; Kimura, 1999; Schlaepfer et al. 1995; Shaywitz et al. 1995; Wilson, 1992) e em deficientes mentais (Corredor & Halberstadt, 1981 e Wilkinson & Romski, 1995).

Considerando apenas os instrumentos em que foi feita análise quanto à confiabilidade de mudança (Questionário de Facilidade e Cenário Comportamental), observou-se sensibilidade às condições de ensino-aprendizagem estabelecidas pelo programa: a) pela maioria dos participantes apenas nos componente *usar conteúdo de humor* (Diana, Denis, Elen e Marta), *intensidade de voz* (Diana, Davi, Denis, Elen e Marta) e *prosódia* (Davi, Denis, Elen e Marta); b) pelo menos para dois ou três participantes, nos componentes de *fazer perguntas* (Diana, Elen e Marta), *responder perguntas* (Diana e Elen), *lidar com críticas* (Diana e Paula), *opinar/discordando* (Diana e Elen), *elogiar* (Diana e Marta), *agradecer* (Diana, Elen e Marta), *justificar-se* (Diana, Davi e Marta),

*expressar empatia* (Diana e Elen), *velocidade de fala* (Davi e Elen), *fluência* (Diana e Marta) *articulação e clareza* (Davi e Elen), *gestos* (Davi e Denis), *postura corporal* (Davi e Paula) e *distância e proximidade* (Diana, Denis e Paula); c) pelo menos para um participante, em quatro habilidades verbais de conteúdo (*recusar pedidos, opinar/concordando, fazer pedidos e auto revelar-se/usar o pronome “eu”*) e duas habilidades não verbais (*expressão facial e contato físico*); e d) para nenhum participante em um componente verbal de conteúdo (*solicitar mudança de comportamento*) e em três componentes não verbais (*olhar/contato visual, sorriso e movimentos com a cabeça*). Cabe aqui considerar a dificuldade natural de pelo menos três dos componentes verbais de conteúdo, para a maior parte da população em geral, que são habilidades assertivas de enfrentamento (Del Prette & Del Prette, 2001a): *recusar, fazer pedidos e discordar*.

Considerando a complexidade lingüística de alguns componentes, em especial “usar conteúdo de humor”, no qual pessoas com déficits comunicativos podem encontrar dificuldade em usar a linguagem apropriada ao contexto, levando a interpretação da linguagem de forma literal (Syder, 1997), acredita-se que o programa atingiu resultados importantes na melhora da performance da linguagem dos participantes.

Assim, acredita-se que os participantes tenham alcançado um nível mais sutil da linguagem uma vez que, de acordo com Mogford e Bishop (2003), o significado do enunciado não é determinado pelo simples significado das palavras na frase e a relação semântica entre elas. Os autores defendem que o significado alcançado pelo falante, ao produzir o discurso, dependerá não apenas do sentido literal da frase, mas também do contexto daquele enunciado.

O presente estudo utilizou como medidas de validação social, os relatos de familiares, registrados ao longo do programa de intervenção, com base em questões enviadas (via caderneta) e ao final do programa, com base na entrevista realizada. Essas medidas tomaram como base questões sobre a satisfação e os efeitos do programa tanto nos componentes treinados, como em outros comportamentos do participante. A análise dos dados dessas medidas sugeriu satisfação dos participantes e seus familiares com o programa desde aspectos relacionados aos efeitos deste sobre os componentes treinados e mudanças positivas em outros comportamentos não focalizados diretamente, até satisfação com a estrutura geral do programa, a qual proporcionou aos participantes oportunidades de realizarem atividades diferenciadas e freqüentarem ambientes diversificados. Estes resultados foram mais consistentes com os observados no Questionário de Melhora

sugerindo focalização dessas medidas em aspectos semelhantes.

Diante dos componentes em que não houve indicativos de mudanças positivas confiáveis para nenhum ou para um número reduzido de participantes questiona-se esse resultado, levantando duas hipóteses principais: ou as condições do programa foram insuficientes para esse tipo de clientela ou os instrumentos não foram válidos para aferir os resultados. Concentrando-se na primeira hipótese acredita-se que, embora as mudanças observadas tenham sido modestas, em se tratando de deficientes mentais adultos, mesmo as mínimas mudanças deveriam ser valorizadas, na medida em que: a) adultos são menos flexíveis a condições de ensino-aprendizagem do que, por exemplo, as crianças (Murdoch; 1997) e b) essa amostra especificamente apresentava algumas complicadores em termos de co-morbidade com a deficiência mental e outras condições adversas de saúde. Uma visão conjunta dessas duas hipóteses levaria a pensar que, possivelmente, com essa população, a aquisição desses componentes de habilidades sociais-comunicativas requeiram condições ainda mais estruturadas do que as que foram dispostas para o programa, bem como a incorporação de um número maior de atividades práticas em ambiente natural que possibilitem a generalização dos componentes treinados em sessão estruturada para a vida cotidiana.

Contudo, embora as mudanças sejam menores e mais lentas em relação aos desempenhos comunicativos de adultos com deficiência mental, a aprendizagem e o desenvolvimento global de todo indivíduo passa por transformações, porém não se extingue, como descrito por Lent (2001), o que alerta para a necessidade de continuar oferecendo oportunidades de aprendizagem e de interações sociais, para que as mudanças obtidas permaneçam e para que novas aquisições ocorram.

Com relação à segunda hipótese, outras considerações são abordadas a seguir.

## ***2. Algumas considerações sobre a avaliação de habilidades comunicativas***

A presente pesquisa assemelhou-se a outros estudos quanto a alguns dos procedimentos selecionados para a intervenção e quanto ao uso de diferentes procedimentos para a promoção dos componentes que foram alvo da intervenção (Bornstein et al, 1980; Eckert, 2000; O'Reilly e Lancioni & Kierans, 2000). A análise de algumas diferenças nos resultados obtidos com os diferentes instrumentos de avaliação

utilizados neste estudo permite levantar a hipótese desses instrumentos serem mais sensíveis a diferentes componentes por eles contemplados, o que sugere a importância da complementaridade entre instrumentos, ou seja, avaliação multimodal (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2004).

A importância de múltiplos e variados indicadores na análise do repertório de habilidades sociais apóia-se, dentre outros fatores, no caráter situacional-cultural das habilidades sociais e é amplamente abordada e defendida na literatura da área como aspecto fundamental em programas de promoção dessas habilidades tanto na avaliação como na generalização e manutenção dos resultados (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1996). Aguiar (2002) observou diferenças significativas entre as avaliações de habilidades comunicativas de deficientes mentais adultos por meio de questionário e de observação direta. Enquanto o questionário focaliza aspectos que dependem da avaliação de pessoas de maior convívio com o indivíduo avaliado, o Cenário Comportamental oferece situações adequadas para a avaliação de componentes que dependem de demandas específicas em diferentes episódios interativos e com diferentes interlocutores, conhecidos ou não. O fato de diferentes instrumentos serem mais sensíveis à avaliação de determinados componentes evidencia a necessidade de modelos de avaliação mais completos.

Como abordado nos resultados e convergindo com estudos na área de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001a), o uso de variadas técnicas e procedimentos pareceu ser efetivo também para a promoção dos componentes treinados. Entretanto, o aprimoramento de procedimentos mais objetivos para a avaliação da efetividade de cada um desses seria enriquecedor para a pesquisa científica e para as práticas de profissionais da educação e terapia.

Discute-se ainda a possibilidade de que os Cenários Comportamentais, selecionados como instrumento de medida do comportamento comunicativo possa ter servido também como possíveis situações de treino. Assim, considera-se a possibilidade de aprendizado ao longo das aplicações do instrumento tanto pela maior familiaridade dos participantes com o perfil do instrumento como com os componentes que estavam sendo avaliados. Desta forma, coloca-se em questão o uso deste instrumento não só como recurso avaliativo, mas também como procedimento de intervenção para a promoção de habilidades.

Outro aspecto a ser considerado relaciona-se aos critérios utilizados pelos informantes, particularmente pelas famílias, para a avaliação dos componentes



comunicativos. Embora todos os familiares tenham recebido as mesmas instruções e tenham tido as mesmas oportunidades para o esclarecimento de dúvidas, eles possivelmente não estavam suficientemente familiarizados com os componentes a serem avaliados, como acontece geralmente, com os juízes de uma pesquisa. Outras variáveis influenciam diretamente na avaliação por informantes, tais como as diferenças no grau de escolaridade, e conseqüente diferença na facilidade de interpretação e compreensão de materiais escritos, mesmo na presença de auxílio verbal; mudanças no critério de avaliação ao longo de um programa de intervenção, a partir de um maior contato e conhecimento dos componentes avaliados e treinados; diferenças entre avaliadores: conhecidos e desconhecidos, de gêneros diferentes.

As avaliações via Cenários Comportamentais foram, no presente estudo, realizadas em sua totalidade por pessoas do sexo feminino. Isso deveu-se à tentativa de minimizar variáveis, tendo como respaldo ainda a área de habilidades sociais quanto às diferenças nas reações das pessoas frente a interlocutores de sexos diferentes (Del Prette & Del Prette, 1999), e estudos mostrando a influência de diferentes interlocutores em entrevistas, em função do sexo destes (Manzini, 1989 e Manzini & Simão, 2001), questiona-se se a aplicação de Cenários Comportamentais intercalando entrevistadores do sexo feminino e masculino poderia desencadear diferentes reações e respostas dos participantes e, conseqüentemente gerar variações nos desempenhos e, portanto, nos resultados.

Os resultados do estudo, relacionados à validação social, sugeriram a importância de atenção também ao desenvolvimento de medidas mais precisas para verificar os efeitos do tratamento, a partir da percepção do cliente e demais pessoas envolvidas no programa. Indicadores de qualidade de vida, por exemplo, podem também ser úteis na verificação da validação social. Segundo Prebianchi (2003) o uso de medidas de qualidade de vida têm sido cada vez mais utilizadas como suplementos às medidas biológicas ou clínicas da doença, para avaliar a qualidade do serviço, a necessidade de cuidados de saúde, a eficiência das intervenções e a análise de custos/benefícios. O autor defende que esse tipo de medida assegura que o foco do tratamento e avaliações seja o paciente, e não os sintomas.

Tanto a questão dos instrumentos de medida, quanto dos critérios de avaliação, remete a soluções pautadas na utilização de instrumentos diversificados e que também forneçam confiabilidade e validade científica e social. A elaboração e adaptação de instrumentos para o presente estudo (por exemplo, os questionários e o Cenário

Comportamental), simultaneamente aos objetivos de avaliação da própria intervenção, configurou-se como uma necessidade no atual estágio de desenvolvimento da pesquisa com deficientes mentais adultos, dada a carência de instrumentos validados no Brasil para aferir comportamentos comunicativos com essa clientela.

Embora os índices de confiabilidade ( $\alpha$  de Cronbach) desses instrumentos tenham sido médios e altos ( $\alpha = 0,6481$  para o Cenário Comportamental e  $\alpha = 0,8775$  para o Questionário de Facilidade), esses resultados não anulam a importância da utilização de instrumentos mais apropriados, uma vez que fornecem resultados apenas quanto à confiabilidade e consistência interna, mas não esgotam os critérios de validade. Assim, parece ser urgente a necessidade de estudos abordando o desenvolvimento e validação de instrumentos de medida, para essa população em particular, a partir de instrumentos já existentes e validados com outras clientelas e de instrumentos desenvolvidos especificamente para deficientes mentais, porém ainda não validados ou necessitando de aprimoramento.

Outro aspecto importante a ser discutido corresponde ao baixo índice de fidedignidade obtido pelas juízas na avaliação do desempenho comunicativo dos participantes por meio dos Cenários Comportamentais, no primeiro critério de análise estabelecido (mais rígido), mas sensivelmente melhor no segundo. Considerando o cuidado na elaboração de materiais instrucionais e de apoio à avaliação, bem como da orientação verbal às juízas, uma das hipóteses para os baixos índices de fidedignidade iniciais pode ser relacionado às escalas utilizadas: a) a extensão da escala utilizada na avaliação dos componentes verbais de conteúdo (0 a 100 pontos) e sua segmentação em unidades maiores (componentes verbais de conteúdo) e menores associadas (componentes verbais de forma e não verbais); b) o uso de uma escala de cinco pontos para os componentes verbais de forma e os não verbais, criando também amplitude de divergência entre as juízas; e c) a formação diferenciada das juízas (psicólogas e fonoaudiólogas). Certamente, uma escala mais simples, dicotômica, ou com no máximo três pontos, poderia gerar mais concordância do que escalas em que a amplitude de avaliação é maior. Foi com base nesse raciocínio que se recorreu ao agrupamento das pontuações, o que as reduziu de algum modo em positivas, negativas e neutras, melhorando os índices obtidos e trazendo informação mais relevante quanto à positividade e negatividade dos desempenhos do ponto de vista dos juízes. Também se pode considerar que a formação dos avaliadores tenha influenciado na avaliação apesar de toda a instrução dada.

### ***3. Produção de conhecimento e desafios da pesquisa-intervenção***

De uma maneira genérica, um dos objetivos da pesquisa-intervenção é criar conhecimento a partir da prática, por exemplo, verificando se as condições de ensino estabelecidas geraram ou não mudanças no indivíduo (avaliação de efetividade). Quando o objeto do estudo é a prática, pode-se focalizar diferentes possibilidades de investigação e, portanto, variadas possibilidades de produção de conhecimento, tais como: efetividade da intervenção e sua generalização, características da própria intervenção, possibilidades de aplicação com outras pessoas, identificação de componentes críticos do procedimento (diferentes tipos de avaliação e procedimentos de treino e a efetividade de cada um deles) e de variáveis do terapeuta na aplicação e condução destes.

Após a delimitação do problema de pesquisa, embasamento teórico e investigação sobre a relevância social e científica, o pesquisador planeja e estrutura os passos a serem seguidos para responder à sua questão inicial. A partir de então fantasia um modelo “ideal” para a concepção de seu estudo que irá remodelar-se às novas exigências e aos desafios surgidos, tantas vezes quantas se fizerem necessárias ao longo do seu desenvolvimento.

As dificuldades de se produzir conhecimento a partir da atuação profissional podem envolver desafios práticos, de controle de variáveis, de atuação no campo, do repertório do pesquisador, de condições culturais, estruturais e institucionais, dentre outros. O controle desse conjunto de variáveis é muito importante para que o conhecimento produzido seja realmente válido.

Assim, uma das dificuldades comuns na pesquisa-intervenção relaciona-se à dependência do pesquisador às diferentes situações, contextos (educacional, profissional, residencial) e pessoas (familiares, profissionais). Essa dependência leva à necessidade de adaptações tanto do pesquisador quanto das pessoas envolvidas com o estudo, o que, em muitos momentos, impõe mudanças naquele modelo idealizado. Como foi visto neste estudo, estas mudanças podem incidir sobre aspectos estruturais como alterações no cronograma, mas até mesmo sobre aspectos mais centrais como os objetivos do mesmo.

Gomes (2001) referindo-se a um estudo que envolveu a elaboração e aplicação de um programa de habilidades sociais junto a um grupo de adolescentes abordou também as dificuldades e desafios da pesquisa-intervenção. A autora refletiu sobre a competência necessária para lidar com diferentes instituições, funcionários, filosofias, pessoas e até animais, ao se fazer uma intervenção psicoeducacional desse tipo. Enfatiza que cada uma

dessas variáveis pode levar à reestruturação do programa, abordando a necessidade de alta resistência à frustração e uma grande disposição para enfrentar os desafios impostos pela própria situação de intervenção.

De uma maneira geral, nas etapas do planejamento, desenvolvimento e condução do programa de intervenção, a pesquisadora enfrentou situações e imprevistos que levaram a alterações da proposta inicial, revisão de etapas e seqüência destas, bem como alterações de aspectos mesmo após o início do programa. Estes percalços constituem aspectos críticos a serem abordados quando se pensa na produção de conhecimento sobre e com base na intervenção. A pouca divulgação das dificuldades enfrentadas no decorrer de uma pesquisa-intervenção, pode, ainda, distanciar em muito a pesquisa da prática e gerar falsos mitos e impressões para ambos os lados.

O conhecimento científico é geralmente disponibilizado de forma muito fragmentada, não vindo, por exemplo, na forma de modelos de intervenção ou de diretrizes para uma intervenção. Com base nos desafios enfrentados neste trabalho, é possível extrair alguns itens nessa direção, visando trazer isso também, pretendendo oferecer possibilidades e oportunidades aos profissionais de pesquisa e da prática de reproduzirem e aperfeiçoarem o mesmo.

O primeiro objetivo deste estudo – a elaboração e descrição de instrumentos e procedimentos para a promoção de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais - possibilitou a descrição de diversas etapas e das decisões que precisam ser tomadas ao longo de um programa de treinamento desenvolvido, trazendo contribuições para futuras pesquisas semelhantes ou ainda para a condução de programas de Treinamento de Habilidades Sociais-Comunicativas semelhantes. Essa contribuição é particularmente importante para os profissionais da Fonoaudiologia que carecem de modelos práticos de intervenção sobre tais habilidades na literatura da área.

Considerando-se a descrição das etapas e decisões tomadas ao longo da intervenção relatada neste estudo, podem-se arrolar alguns dos principais desafios deste estudo: a) recursos pessoais; b) recursos físicos; c) restrições temporais; d) redefinição dos componentes a serem treinados; e) adaptação de materiais e procedimentos de treino. Dentre os recursos pessoais, o fundamental relacionou-se ao contratempo da disponibilidade de um profissional da escola - na qual seria realizado o programa – permanecer no local de intervenção no período das sessões. Tal aspecto tornava-se necessário e importante em termos de legislação escolar, uma vez que parte da sessão seria

realizada após o horário de funcionamento da escola. A possibilidade de somente um profissional poder exercer esse papel gerou uma primeira mudança quanto ao número de sessões semanais e diminuição do tempo de cada sessão.

A investigação dos fatores relacionados à falta de disponibilidade dos profissionais em colaborar com a pesquisa-intervenção na área de habilidades sociais-comunicativas, no caso deste estudo, aponta para a necessidade de ouvir os prestadores de serviços/profissionais quanto a concepção, disposição, grau de importância e conhecimento atual que possuem quanto a questão da promoção de habilidades sociais-comunicativas em pessoas com deficiência mental. Assim, poderia ser pensado e desenvolvido um instrumento para captação desses dados que pudesse ser útil em estudos futuros.

Além da diminuição do tempo e quantidade das sessões semanais, após o início do programa de intervenção evidenciou-se a necessidade de um número maior de sessões para o treino de muitos dos componentes, o que impossibilitaria o cumprimento do cronograma proposto e a contemplação de todos esses componentes. Com isso chegou-se ao novo desafio: recurso físico. A busca de um novo local para realização das sessões para ampliar a quantidade e duração das sessões levou à adaptação de uma dependência na própria casa da pesquisadora para este fim. Este novo local desencadeou, ainda, a necessidade de auxiliares de pesquisa para buscar e levar os participantes que não tinham independência de locomoção e não poderiam ser acompanhados por algum familiar.

A possibilidade de incorporação desses novos horários e local ocorreu devido a dificuldades financeiras da escola que ocasionaram o fechamento da mesma durante meio período no último dia de cada semana. O terceiro módulo de intervenção somente foi possível com a realização de sessões no período de férias escolares, de final de ano, dos participantes, as quais também aconteceram na sala adaptada na casa da pesquisadora. A incorporação dessas sessões dependeu de negociação entre a pesquisadora e os familiares para definição de horário satisfatório para todos os participantes e suas famílias. O novo local foi avaliado positivamente pela maioria dos familiares que relataram maior motivação dos participantes em frequentarem um ambiente diferente do habitual. Apenas uma família avaliou negativamente referindo-se à distância de sua residência e à dificuldade devido aos horários dos transportes interurbanos. Visto por outro ângulo, essa avaliação sugere a importância de diferentes contextos físicos para intervenções desse tipo, especialmente com esse tipo de clientela, habitualmente confinada ao ambiente doméstico e/ou institucional.

A dificuldade de locomoção para esta família em particular pode ser amenizada apenas parcialmente. Uma vez que outros participantes não dispunham de nenhum familiar que pudesse levá-los ao local das sessões (horário de trabalho) e que havia apenas um veículo disponível para o transporte foi feita uma seleção de prioridades, na qual a participante em questão fazia uso deste veículo apenas para as situações semi-estruturadas (atividades práticas). Acredita-se que por este ser um contratempo diretamente relacionado a recursos financeiros, uma das soluções possíveis seria realizar o programa, sempre que possível somente em locais nos quais os participantes já freqüente sem problemas de horários e transporte. Outra solução seria tentar convênios com entidades de transporte coletivo para o transporte gratuito dos participantes anteriormente ao início do programa de intervenção.

Mesmo diante dos artifícios encontrados para amenizar os obstáculos surgidos quanto aos horários e locais das sessões, estes não foram suficientes para possibilitar a incorporação de todos os componentes em um número adequado de sessões, o que levou à redução dos componentes comunicativos inicialmente previstos. Com isso, os componentes mais complexos foram contemplados como objetivos específicos em um número menor de sessões, o que pode ser associado ao alto índice de itens que requeriam intervenção, mas para os quais não foram identificadas mudanças. Isto sugeriu a importância da observação e análise das necessidades e condições institucionais onde esse tipo de intervenção será desenvolvida.

Foi observada, também, a necessidade do desenvolvimento de materiais de apoio aos participantes, da presença de auxiliares de pesquisa para a leitura e auxílio nas tarefas de casa, da adaptação de materiais, atividades e vivências, bem como de diferentes procedimentos para o treino de um mesmo componente e a realização de uma mesma atividade e vivência em mais de um momento. Estes aspectos sugerem a importância de criatividade e flexibilidade por parte do pesquisador na busca de materiais e procedimentos alternativos e adaptados que atendam melhor sua clientela.

Considerando as etapas do desenvolvimento do programa, as adversidades vivenciadas e os resultados observados neste estudo, são a seguir apresentadas algumas diretrizes para profissionais no desenvolvimento de pesquisas futuras e na condução de intervenções práticas nessa área. Estas diretrizes foram divididas, em quatro categorias mais amplas: a) local e contexto da intervenção; b) avaliação; c) objetivos de intervenção; d) auxiliares de pesquisa; e) materiais e procedimentos de treino.

### ***1. Local e contexto da intervenção***

- Estabeleça formalmente um contrato com a instituição, na qual se desenvolverá a intervenção definindo local, dias da semana e duração das sessões;
- Selecione locais alternativos potenciais para a continuidade da intervenção em caso de necessidade de mudança do local inicial;
- Garanta, na medida do possível, salas amplas, com boa iluminação e acústica para possibilitar a realização de diferentes atividades e vivências, bem como possíveis filmagens;
- Incorpore, ao programa, sessões em locais diferenciados dos habitualmente freqüentados pelos participantes;
- Incorpore, ao programa, sessões semi-estruturadas em ambiente natural nos quais os participantes possam desempenhar, os componentes treinados em sala (sessões estruturadas), facilitando, assim, a generalização dos resultados para outros contextos e com diferentes interlocutores, bem como a verificação da mesma;
- Garanta o consentimento prévio dos familiares e/ou responsáveis, quando isso se fizer necessário, para atividades fora dos locais habituais das sessões (ex.: sessões semi-estruturadas), por meio de documento formal, datado e assinado, explicando o local, data, horário de início e término da atividade, bem como o objetivo da mesma.

### ***2. Avaliação***

- Avalie os déficits dos participantes de forma bastante criteriosa e com diferentes métodos visando a definição dos principais componentes do programa
- Avalie, os recursos dos participantes que serão a base para a definição dos procedimentos;
- Faça avaliações iniciais (pré-intervenção) e finais (pós-intervenção) com os mesmos instrumentos de medida, para verificar de aquisições, se possível com instrumentos já validados e normatizados para a população ou, caso isso não seja possível, com pilotos prévios com uma amostragem semelhante mais ampla;
- Faça avaliações ao longo do programa de intervenção para verificar aquisições e avaliar os materiais e procedimentos selecionados;

- Faça avaliações pós-intervenção (ao término do programa) e de seguimento para verificar a generalização e manutenção dos aspectos treinados.

### ***3. Objetivos de intervenção***

- Estabeleça os objetivos com base na avaliação inicial;
- Defina um conjunto pequeno de componentes ao programa, possibilitando o treino de cada um em um número suficiente de sessões para seu aprimoramento e/ou aquisição;
- Em caso de identificar um número grande de componentes com necessidade de intervenção, procure estabelecer prioridades e, se possível, dividi-los em mais de um programa de treinamento;
- Organize os componentes a serem treinados por ordem de complexidade evitando frustrações e facilitando sua aquisição;
- Incorpore e prolongue o treino de cada componente na quantidade de sessões necessárias para sua compreensão e aquisição.

### ***4. Auxiliares de pesquisa***

- Faça acordos prévios com os familiares e/ou responsáveis para o apoio aos participantes em atividades como tarefas de casa;
- Oriente todas as pessoas envolvidas com o trabalho (participantes, familiares, profissionais), desde o seu início até o final, sobre os objetivos do programa, os componentes a serem treinados, materiais e procedimentos utilizados, com base em orientações verbais (orais e escritas);
- Desenvolva materiais escritos de orientação: claros, curtos e objetivos;
- Desenvolva materiais escritos de registro de tarefas de casa para auxílio no controle dos apoios realizados (claros, curtos e objetivos);

### ***5. Materiais e procedimentos de treino***

- Selecione o máximo de materiais e procedimentos possíveis, antes do início do programa, para que possam ser levantadas e avaliadas as habilidades necessárias dos participantes para a utilização destes;
- Utilize materiais e procedimentos variados e diversificados para o treino de cada componente;



- Incorpore e faça adaptações de materiais e procedimentos com base na avaliação de sua efetividade, compreensão por parte dos participantes e viabilidade de utilização;
- Dedique o tempo que for necessário à explicação das atividades e vivências a serem realizadas, desmembrando as mesmas em unidades menores e em sessões diferentes se for o caso;
- Crie materiais detalhados de registro das sessões, contendo informações principalmente sobre: a frequência dos participantes, os objetivos supostamente atingidos, desempenho do pesquisador, dificuldades vivenciadas e estratégias para solucioná-las e sugestões para a próxima sessão.
- Avalie continuamente a efetividade desses materiais.

Tanto os desafios vivenciados quanto as etapas e decisões importantes em pesquisa-intervenção conduzidas, possibilitaram o crescimento da pesquisadora quanto à flexibilidade e a criatividade para solucionar problemas que ocorrem no decorrer de uma pesquisa e que são tão comuns também na atividade prática. Acredita-se que a exibição desses obstáculos ainda possa constituir em um rico material para muitos profissionais da área que algumas vezes não acreditam ser possível realizar trabalhos baseados em estudos científicos diante dos problemas que enfrentam em seu dia a dia profissional.

Acredita-se que este estudo, ao mesmo tempo em que buscou elaborar instrumentos e adaptar procedimentos, aponta a necessidade de maior investimento dos estudiosos da área na construção e aperfeiçoamento de recursos de avaliação do repertório social-comunicativo de deficientes mentais, bem como de programas de intervenção para essa clientela.

Com relação à validade social do programa de intervenção, cabem aqui algumas considerações, tomando como base os relatos dos familiares e as observações feitas durante e após o programa de intervenção. O impacto do treinamento na vida dos participantes da pesquisa foi mais amplo do que os objetivos delineados, contribuindo para diferentes aspectos relacionados à melhora na qualidade de vida destes. Para uma população que, em sua maioria, vivencia uma monótona rotina cotidiana, um dos resultados relatado pelos familiares foi o envolvimento dos participantes em outras atividades que implicavam em fazer escolhas, expressar opinião e participar de atividades novas. Um exemplo é o caso relatado pela irmã de Marta, após o término do programa. Segundo a irmã, quando saíam juntas e paravam para comer algo, ela sempre escolhia o

que ia comer e automaticamente também o que Marta comeria. Em um passeio feito após o término do programa, em uma ocasião como a descrita, a irmã foi escolher os lanches como de costume, porém Marta reivindicou escolher o dela (como fazia nas atividades práticas do programa) e somente então sua irmã percebeu que não lhe dava oportunidade de escolha. Outro relato dos familiares de três participantes (Marta, Denis e Diana) foi que eles resolveram fazer um curso do qual tomaram conhecimento e que não era vinculado à escola que freqüentavam, demonstrando também iniciativa e escolha. Marta e Denis participaram de um curso de culinária e Diana de um curso de dança. A mãe de Diana relatou, ainda, que ela estava mais curiosa quando estavam assistindo televisão, e que, quando não entendia algo, perguntava aos familiares o que era.

Tais relatos juntamente com os resultados apresentados até aqui, indicam os importantes ganhos dos participantes com o programa de intervenção desenvolvido. Diante disso, e dos discretos resultados geralmente observados nos trabalhos com deficientes mentais, especialmente adultos, considera-se que a implementação de programas de intervenção desse tipo apresente uma relação custo-benefício bastante positiva, na medida em que os resultados extensivos obtidos superam o investimento em materiais e infraestrutura, principalmente para a realização das atividades práticas.

Considera-se que o presente estudo apresenta dois diferenciais relacionados a vertentes pesquisa científica e prática clínica. O primeiro relaciona-se ao perfil multimodal do programa de intervenção desenvolvido, desde a utilização de diferentes instrumentos de medida (avaliadores e contextos), como da utilização de diferenciados procedimentos e estratégias de intervenção, o que se relaciona diretamente com a segunda vertente: a parceria entre a Fonoaudiologia e a Psicologia. Acredita-se que este estudo constitui com isso a exploração de pesquisa e de trocas importantes para o fonoaudiólogo no campo teórico-prático das Habilidades Sociais, bem como para o psicólogo em parceria com a Fonoaudiologia.

Nesse sentido, defende-se que o papel do fonoaudiólogo, nesse campo das Habilidades Sociais, pode ampliar seu campo de atuação e pesquisa para oferta de atendimentos cada vez mais diversificados e ajustados às necessidades e características da clientela.

Tendo em vista a formação atual do fonoaudiólogo e a estreita relação da Fonoaudiologia com o campo teórico-prático das Habilidades Sociais, considera-se ainda, de suma importância a inserção de conhecimento e práticas sobre habilidades sociais no

curso de formação em Fonoaudiologia, tanto para o atendimento da clientela da Educação Especial como a população como um todo. Dentre as habilidades importantes para o fonoaudiólogo, especificamente na área da Educação Especial, pode-se citar várias daquelas referidas e detalhadas por Del Prette e Del Prette (2001): *habilidades sociais de comunicação* (ex.: pedir e dar *feedback*, gratificar e elogiar), *habilidades sociais empáticas* (ex.: validar o sentimento do outro, reduzir tensão, gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos), *habilidades sociais assertivas de enfrentamento: direitos e cidadania* (ex.: manifestar opinião, desculpar-se e admitir falhas), *habilidades sociais educativas* (ex.: criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, observação, análise e discriminação dos progressos obtidos, encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios). Considerando o desenvolvimento de um programa de intervenção como o apresentado neste estudo, quer seja para a população especial ou não, além das habilidades sociais já descritas seria importante ainda ao fonoaudiólogo o desenvolvimento de *habilidades sociais de trabalho*, tais como: coordenar grupo, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AAMR – American Association on Mental Retardation (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support.* ( 9 ed.). Washington, DC: Author.
- Aguiar, A. A. R. (2002). *Análise das habilidades comunicativas de adultos portadores de retardo mental.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Aiello, A. L. R. (2004). Intervenção precoce centrada na família e formação de psicólogos: Uma relação de parceria. *Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde, n.2,* 53-68.
- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas, n. 16,* 33-48.
- Angélico, A. P. (2004). *Estudo descritivo de repertório de habilidades sociais de adolescentes com Síndrome de Down.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Araújo, E. A. C. (2004). Orientação familiar: Planejando o futuro do adulto com deficiência mental. *Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde, n.2,* 3-10.
- Araújo, E. A. C. (2001). *Programa de orientação de mães para integração social de adultos portadores de deficiência mental.* Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Baraldi, D. M. & Silvaes, E. F. de Mattos. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção.* SP : Alínea.
- Barbosa, V. L. & Del Prette, Z. A. P. (2002). Habilidades sociais em alunos com retardo mental: Análise de necessidades e condições. *Cadernos de Educação Especial, 20,* 31-54.
- Befi-Lopes, D. M. (2003). Alterações do desenvolvimento da linguagem. In: S. C. O. Limongi (Org.). *Fonoaudiologia informação para a Formação. Linguagem: Desenvolvimento normal, alterações e distúrbios.* Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Boccalandro, N. C. R. (1979). *G-6: Teste de inteligência não-verbal.* Vetor.
- Bornstein, P. H., Bach, P. J., McFall, M. E., Friman, P. C. & Lyons, P. D. (1980). Application of a social skills training program in the modification of interpersonal deficits among retarded adults: A clinical replication. *Journal of applied behavior analysis, 13,* 171-176.

- Brady, N. C., Mc Lean, J. E., Mc Lean L. K. & Johnston, S. (1995). Initiation and repair of intentional communication acts by adults with severe to profound cognitive disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1334-1348.
- Bradlyn, A., Himadi, W. G., Crimmins, D. B., Christoff, K. A., Graves, K. G. & Kelly, J. A. (1983). *Conversational skills training for retarded adolescents Behavior Therapy*, 14, 314-325.
- Brantlinger, E., Jimenez, B., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Bryant, B. R., Taylor, R. L. & Rivera, D. P. (1996). *Assessment of adaptative áreas: A method for obtaining scores that correspond to the American Association on Mental Retardation's adaptive areas e examiners manual*. Austin, TX: Pro-ed.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira*. São Paulo: EDUC.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo : Santos Editora.
- Campbell, B. & Fletcher, D. (1993). Analysis of nonverbal behaviors and expressions of personal preference in adults with mental retardation who live in adult residential facilities. *Adult Residential Care Journal*, 7, 68-74.
- Cannao, M. (1999). *E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem*. São Paulo: Memnon.
- Carrasco. M. do C. O. *Fonoaudiologia empresarial: Perspectivas de consultoria, assessoria e treinamento – Manual teórico-prático*. São Paulo : Lovise, 2001.
- Chapman, R. S. (1996). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Chun, R. Y. S. (2002). Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: Lacerda C. B. F. de e Panhoca, I. (Orgs.). *Tempo de Fonoaudiologia III*. Taubaté, SP : Cabral Editora Universitária.
- Cirrin, F. M. & Rolwland, C. M. (1985). Communicative assessment of nonverbal youths with severe/profound mental retardation. *Mental Retardation*, 23, 52-62.
- Colnago, N. A. S. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Orientação familiar para pais de crianças com síndrome de Down. *Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde*, n.2, 11-29.
- Conselho Federal e Regionais de Fonoaudiologia. (2004). Lei 6965/81. Código de Ética da Fonoaudiologia.
- COORDE/DEE-MEC (1992). *Subsídios para a Elaboração da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino*. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Ação Social. Departamento de Educação Especial do Ministério da educação.

- Corredor, J. V. M. & Halberstadt, A. G. (1981). Sex roles. *A Journal of Research*, 7, 273-87.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em ciência do comportamento*. Trad. Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. São Paulo : Atlas.
- Deliberato, D. (2001). Ensino do aluno surdo: Um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: E. J. Manzini (Org.), *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência* (pp. 13-54). Marília, SP: Unesp-Marília-Publicações.
- Deliberato, D., Manzini, E. J.; Guarda, N. S. (2004). A implementação de recursos suplementares de comunicação: Participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(2), 199-220.
- Deliberato, D., Manzini, E. J.; Sameshima, N. S. (2002). Análise do relato familiar a respeito das situações comunicativas de dois alunos com deficiência múltipla. In: Giacheti, C. M. e Ferrari, C. (Orgs.) *Coletânea de Comunicações Científicas da VIII Jornada de Fonoaudiologia da Unesp de Marília*, 67-80.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P., (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociais en la formación del psicólogo: Análisis de um programa de intervención. *Psicologia Conductual (Espanha)*, 7, 27-47.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Pontes, A. C. & Torres, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professors. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 233-355.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1995). Interações sociais em sala de aula. Representações do professor. Anais da XVII International School Psychology Colloquium – II Congresso nacional de Psicologia Escolar. Campinas : Átomo, (pp. 426-430).
- Del Prette, A., Del prette, Z. A. P. & Branco, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia : Cadernos de Educação*, 7, 40-50.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir do seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia de Almeida; Lucia Cavalcanti Albuquerque Williams. (Org.). *Temas em Educação Especial: Avanços recentes*. 1ed. Londrina, 2004, v. 1, p. 149-158.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com o inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7, 61-73.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de habilidades sociais (IHS Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. In: CD-Rom "*Melhores Trabalhos*". Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu (MG).
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Aguiar, A. A. R. de (no prelo). *Calculando a significância clínica e o índice de mudança confiável em pesquisa-intervenção*. (Série Apontamentos).
- Del Prette, Z. A. P., Martini, M. L. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X (20), no prelo.
- DSM-IV (1995). *Retardo mental: Características diagnósticas*. Texto recuperado em 16 maio. 2003: <http://www.psiqweb.mea.br/asm/retardo.html>.
- Ducker, P. C. & Lent, C. V. (1991). Inducing variability in communicative gestures used by severely retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 379-386.
- Eckert, S. (2000). Teaching social skill of accepting criticism to adults with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 16-24.
- Emmel, M. L. G. (2002). Deficiência mental. Em Escola inclusiva. Marina Silveira Palhares, Simone Cristina Marins (Orgs.). São Carlos : EdUFSCar.
- Evan, C., Margison, F. & Barkham, M. (1998). The contribution of reliable and clinically significant change methods to evidence-based mental health. *Evidence-Based Mental Health*, 1 (3), 70-72.

- Fagundes, A. J. F. M. (1985). *Descrição, definição e registro do comportamento*. São Paulo : Edicon.
- Feitosa, F. B. (2003). Relações família-escola: Como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Ferreira, J. R. (1993). *A exclusão da diferença*. São Paulo: UNIMEP.
- Franco, F. & Wishart, J. G. (1995). Use of pointing and others gestures by young children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 160-182.
- Frea, W. D. & Hughes, C. (1997). Functional analysis and treatment of social communicative behavior of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 701-704.
- Freitas, M., Janissek, R. Moscarola, J. & Baulac, Y. (2002). Pesquisa interativa e novas tecnologias para coleta e análise de dados usando o Sphinx. Canoas : Sphinx.
- Freitas, M. G. (no prelo). *Efeitos de um treino de pais no desenvolvimento de habilidades sociais empáticas em crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto (SP).
- Fujiki, M. & Brinton, B. (1993). Growing old with retardation. The language of survivors. *Topics in Language Disorders*, 13, 77-89.
- Gomes, R. C. (2001). *Condução e análise de um programa de habilidades sociais junto a um grupo de adolescentes: Alguns desafios da pesquisa-intervenção*. Monografia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education* (7a ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Harasty, J., Doublé, K. L., Halliday, G. M., Kril, J. J. & McRitchie, D. A. (1997). Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives in Neurology*, 54, 171-176.
- Ivenson, A. M. (1999). Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. (M. F. Lopes, trad.). In: S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 335–352). Porto Alegre: Artmed.
- Jacobson, N.S & Truax, P. (1992). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In: H. E. Kazdin *Methodological Issues and Strategies in Clinical Research* (pp. 631-648). Washington (DC): Copyright.
- Jannuzzi, G. S. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início o século XXI*. Campinas, SP : Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. MIT Press.



- Langone, J., Clees, T. J., Osford, M., Malone, M. & Ross, G. (1995). Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. *Mental Retardation*, 33(3), 186-196.
- Law, J. (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro : Revinter.
- Lent, R. (2001). Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo : Atheneu.
- Limongi, S. C. O. (2003a). Paralisia cerebral e fonoaudiologia. In. S. C. O. Limongi (Org.), *Fonoaudiologia: Informação para a formação – Linguagem: Desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Limongi, S. C. O. (2003b). Processo terapêutico fonoaudiológico na paralisia cerebral. In. S. C. O. Limongi (Org.), *Fonoaudiologia: Informação para a formação – Procedimentos terapêuticos em linguagem*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas, São Paulo: Editora Alínea.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9a ed.). Washington (DC): American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R. Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Caig, E. M., jReeve, A., Schalock, R. I., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. E., Spreat, S., & Tessé, M. J. (2002). *Mental Retardation – Definition, Classification, and Systemas of Supports*. (10a ed.) Washington (DC) : American Association on Mental Retardation.
- Lúria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Lúria Alexandr Romanovich Luria*. Trad. De D. M. Lichtenstim e M. Corso. Porto Alegre : Artes médicas.
- Malek, A. L. R. & Yoshida, R. K. (1994). The effects of metacognitive strategy training on the acquisition and generalization of social skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, September, 213-221.
- Manzini, E. J. (1998). Formas de raciocínio utilizadas por alunos de classes especiais por deficientes mentais: Uma análise através do estudo das interações verbais. *Boletim do COE, Marília*, 3, 01-29.
- Manzini, El J. (1989). *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: Visão do agente institucional e visão do egresso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Manzini, E. & Deliberato, D. (2004). *Portal de ajudas técnicas para educação: Equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da*

*pessoa com deficiência física – Recursos para comunicação alternativa. Secretaria de Educação Especial. Brasília : MEC, SEESP.*

- Manzini, E. J. & Simão, L. M. (2001). Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: Um estudo por meio de interações verbais. In: E. J. Manzini (Org.), *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. (pp. 55-88). Marília: Unesp, Marília-Publicações.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 685-691.
- McLean, L. K., Brady, N. C. & McLean, J. E. (1996). Reported communication abilities of individuals with severe mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 580-591.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentos associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26, 161-175.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Mello, M. H. S. (2004). *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: Uma intervenção multifocal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. Em: Escola inclusiva. Marina Silveira Palhares e Simone Cristina Marins (Orgs.). São Carlos : EdUFSCar.
- Mendes, E. G. (1995). *Construindo o conhecimento sobre deficiência mental: a relação entre concepções e ação*. São Paulo: Mimeo.
- Merril, E. C. & Jackson, (1992). Degree of associative relatedness and sentence processing by adolescents with and without retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 173-185.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. e Kazdin, A. E. (1983). *Social Skills Assesment and Training with children: An empirically based handbook*. NY: London: Plenum Press.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer no 11/2000 – CEB/CNE.
- Mogford, K. & Bishop, D. (2002). Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: D. Bishop e K. Mogford (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro : Revinter.
- Molina, R. C. (2003). *Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: Explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP.

- Molina, R. C. (no prelo). *Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2005). Construção de um programa de formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Anais de Trabalhos Completos da Anpedinha: Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, no prelo.
- Moreira, E. C. & Chun, R. Y. S. (1997). Comunicação suplementar e/ou alternativa : Ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: Lacerda, C. B. F. de e Panhoca, I. (Orgs.) *Tempo de Fonoaudiologia*. Taubaté, SP : Cabral Editora Universitária.
- Mrech, L. M. (1998). O que é a educação inclusiva? *Integração*, 10(20), 37-40.
- Murdoch, B. E. (1997). *Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: Uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Nunes, L. R. d'O. De P. (2003). Linguagem e comunicação alternativa: Uma introdução. In: Nunes, L. R. d'O. de P. (Org.) *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro : Dunya.
- Omote, S. (2004). Estigma no tempo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), 287-308.
- Omote, S. (2003). Algumas tendências (ou modismos?) recentes em educação especial a revista brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(1), 25-38.
- Omote, S. (1999). Deficiência: da diferença ao desvio. In: E. J. Manzini (Org.), *Educação especial e estigma: Corporeidade, sexualidade e expressão artística* (pp. 3-21). Marília, SP: Unesp, Marília-Publicações.
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E. & Kierans, Ian (2000). Teaching leisure social skills to adults with moderate mental retardation: An Analysis of acquisition, generalization, and maintenance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 250-258.
- Peterson, M. (1999). Aprendizagem comunitária nas escolas inclusivas. (M. F. Lopes, trad.). In: S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 306-332). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, J. & Pires, G. N. (1998). A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: Implicações legais e compromisso social. *Integração*, 10(20), 23-26.
- Plano Nacional de Educação (Lei no 10172 de 09/01/2001. DO, no 7). Imprensa Nacional, Brasília, DF. Ano XXXIX 13-15.

- Prebianchi, H. B. (2003). Medidas de qualidade de vida para crianças: Aspectos conceituais e metodológicos. *Psicologia, Teoria e Prática*, 5 (1), 55-70.
- Prudente, S. C. (2004). *A fonoaudiologia e a inclusão educacional*. Campo Grande : UCDB.
- Raimundo, A. A. & Manzini, E. J. (1998). Deficiência mental e linguagem: Esboço de uma metodologia para análise da fala em situações lúdicas. *Boletim do COE*, n. 3, 69-80.
- Raven, J. (2003) *Teste de Matrizes Progressivas – escalas geral e avançada*. Cepa.
- Rector, M. & Trinta, A. R. (1999). *Comunicação do corpo* (4a ed.). São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- Romski, M. A., Sevcik, R. A. & Wilkinson, K. M. (1994). Peer-directed communicative interactions of augmented language learners with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 527-538.
- Rosin, A. (no prelo). *Avaliação do repertório social de deficientes mentais: Habilidades sociais requeridas para inclusão na educação regular*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).
- Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunicades de ensino inclusivo e eficaz. (M. F. Lopes, trad.). In: S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 69–87). Porto Alegre: Artmed.
- Scheuer, C. I., Befi-Lopes, D. M. & Wertzner, H. F. (2003). Desenvolvimento da linguagem: Uma introdução. In: S. C. O. Limongi (Org.), *Fonoaudiologia: Informação para a formação – Linguagem: Desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Schlaepfer, T. E., Harris, G. J., Tien, A. Y., Peng, L., Lee, S. & Pearlson, G. D. (1995). Structural differences in the human cerebral cortex: More neurons in males; more processes in females. *Journal Child Neurology*, 61, 129-135.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz S. E. Pugh, K. R., Constable, R. T., Skudlarski, P., Fulbright, R. K., Bronen, R. A., Fletcher, J. M., Shankweiler, D. P. & Katz, L. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, 373, 607-609.
- Shore, R. (2000). *Repensando o cérebro: Novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre : Mercado Aberto.
- Simonek, C. (2004). Avaliação audiológica – recém nascido – dois anos. In: M. Nicola (Org.), *Manual de avaliação fonoaudiológica* (pp. 77-131). Rio de Janeiro: Revinter.
- Silva, M. J. P. da (1996). *Comunicação tem remédio: A comunicação nas relações interpessoais em saúde* (2a ed.). São Paulo: Editora Gente.

- Siperstein, G. N. (1992). Social competence: an important construct in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96, iii-vi.
- Smith, M. A. & Ryndak, D. L. (1999). Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. (M. F. Lopes, trad.). In: S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 233–239). Porto Alegre: Artmed.
- Sullivan, C. A. C., Vitello, S. J. & Foster, W. (1988). Adaptive behavior of adults with mental retardation in a group home: An intensive case study. *Education and training in mental retardation*, 21, 76-81.
- Syder, D. (1997). *Introdução aos distúrbios da comunicação*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Ullian, A. L. A. O. & Silveiras, E. F. M. (2003). O papel do estudo de caso no hiato teoria/prática. In: Brandão, M. Z. S. et al. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por conequências em ação*. (volume 11, pp. 216-225) Santo André : ESETec.
- Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepcion del retraso mental: la nueva definicion de la AAMR. *Ciclo Cero*, 25(3), 5-25.
- Vila, E. M. (no prelo) *Avaliação e treinamento de habilidades sociais em professores que trabalham com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Villa, M. B. (2005). *Habilidades sociais no casamento: Avaliação e contribuição para a satisfação conjugal*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia).
- Weil, P. & Nick, E. (1971). *O potencial da inteligência do brasileiro*. Rio de Janeiro : CEPA.
- Wilkinson, K. M. & Ronski, M. A. (1995). Responsiveness of male adolescents with mental retardation to input from nondisabled peers: The summoning power of comments, questions, and directive prompts. *Journal of speech and Hearing Research*, 38, 1045-1053.
- Williams, L. C. A. (1984). Intervenção precoce na excepcionalidade. *Cadernos de Análise do Comportamento*, 6, 38-51.
- Williams, L. C. A. & Aiello, A. L. R. (2000). *Intervenção com famílias de crianças especiais: O inventário Portage Operacionalizado*. São Paulo: Memnon.
- Wilson, E. O. (1992). *Sociobiology*. Harvard University Press.
- Zorzi, J. L. (2002). Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações de escrita. In: C. R. Mosca (Org.), *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. 2 ed. (cap. 3). São Paulo : Plexus.



## APÊNDICE

---

**Ensaio comportamental** – uma das técnicas mais frequentemente utilizadas nos programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e consiste em criar situações análogas ou simbólicas para o cliente ensaiar os comportamento-alvos que precisa aprender (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Reforçamento** – técnica presente em todo o processo de THS. O reforço pode ser definido como qualquer consequência que, apresentada em seguida a um comportamento, ou por ele removida, fortalece esse comportamento. O reforçamento positivo (apresentação de um evento) é amplamente enfatizado para instalar, desenvolver e fortalecer desempenhos sociais (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Modelagem** – consiste no uso do reforçamento diferencial para desempenhos progressivamente mais semelhantes ao desempenho final pretendido (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Modelação** (real e simbólica) – consiste em prover condições para que o cliente observe alguém desempenhando e imite seus comportamentos. A modelação real trata-se da observação do desempenho de uma pessoa, em situação real ou análoga aquela vivida pelo cliente em seu cotidiano. Já a modelação simbólica envolve a observação de alguém cuja existência não é real, ou seja, fantoches, heróis, etc (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Feedback (verbal e videofeedback)** – no processo de um THS, a técnica do *feedback* consiste em oferecer retroalimentação do comportamento, visando manter ou produzir alguma alteração de forma, direção ou conteúdo desse comportamento. O *feedback* verbal consiste de descrições que o terapeuta e membros do grupo fazem sobre o comportamento do cliente e o videofeedback consiste na exposição do desempenho do cliente, que pode observar diretamente seu próprios comportamentos (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Dessensibilização sistemática** – hierarquização e exposição gradual do cliente a estímulos que geram ansiedade interpessoal com base em uma lista crescente de desconforto avaliado para diferentes situações (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Resolução de problemas** – processo metacognitivo pelo qual os indivíduos compreendem a natureza dos problemas da vida e dirigem seus objetivos para a modificação do caráter problemático da situação ou mesmo de suas reações a ela (Del Prette & Del Prette, 1999). Envolve treinar o cliente em: analisar o problema, gerar e avaliar alternativas para solucioná-lo e escolher a alternativa ou combinação de alternativas que envolvem a menor relação custo-benefício.

**Parada de pensamento** - pode ser considerada como técnica típica de autocontrole, voltada para a eliminação de pensamentos obsessivo-compulsivos, com características disfuncionais (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Modelação encoberta** – observação imaginada do desempenho de um modelo e de suas conseqüências visando promover à imitação desses desempenhos (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Instruções** – explicações dadas, de forma clara e objetiva, sobre como o cliente deve se comportar numa situação interpessoal (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Arranjos Grupo Vivência-Grupo Observação** – situação estruturada em que se organizam dois grupos: o de vivência e o de observação. O primeiro realiza ativamente os desempenhos da situação e o segundo participa observando os demais. Ao final da vivência o Grupo Observação contribui com sugestões, opiniões e *feedback*.

**Atividades cooperativas** - estruturação de situações em que a consecução do objetivo depende do desempenho de todos e os resultados se revertem para todos (ex.: construir coletivamente uma história, realizar trabalhos em duplas).



# **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 260-8109 / 260-8110  
Fax: (016) 261-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
End. Eletrônico: [propp@power.ufscar.br](mailto:propp@power.ufscar.br)


---

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo N.º  
013/04.

**Deliberação**

O Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "Treinamento de Habilidades Comunicativas: Um Programa para Adultos Deficientes Mentais", com protocolo n.º 013/04, a ser desenvolvido por Adriana Augusto Raimundo de Aguiar sob a orientação do (a) Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

São Carlos, 18 de maio de 2004.

  
Prof. Dr. Jorge Oishi  
Coordenador do CEP/UFSCar

## TERMO DE CONCORDÂNCIA

Informamos que a ACORDE – Associação de Capacitação, Orientação e Desenvolvimento do Excepcional, sita à Rua: Major José Inácio, 3009 – Centro – São Carlos/SP, concorda e autoriza a realização do Projeto de Doutorado intitulado: “*Treinamento de habilidades comunicativas: Um programa para adultos portadores de deficiência mental*” da aluna Adriana Augusto Raimundo de Aguiar a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos e sob orientação da Professora Doutora Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Declaramos estar cientes de que o trabalho consiste na continuação do projeto de mestrado da mesma aluna e orientadora, o qual objetivou avaliar a comunicação de doze adultos deficientes mentais por meio de questionários (respondidos por profissionais e familiares) e por meio da observação direta do comportamento (em filmagem de entrevista/situação estruturada). Objetivou ainda analisar diferenças e semelhanças entre os informantes (profissionais e familiares) e entre instrumentos (questionário e observação direta do comportamento comunicativo).

Cientes ainda de que o projeto de doutorado tem a proposta de oferecer aos participantes o treinamento das habilidades comunicativas avaliadas como deficitárias. A intervenção será realizada com sete alunos, sendo três destes participantes do primeiro estudo.

A intervenção será realizada em uma sala da Associação no seu período de funcionamento, sendo os dias e horários programados de maneira a não prejudicar as atividades já realizadas.

Declaramos, portanto, estarmos cientes dos objetivos da pesquisa, da possibilidade de filmagens e gravações e dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

São Carlos, 02 de abril de 2002

---

MÁRCIA C. CARNEIRO CRUZ  
Coordenadora

---

ELIANE A. CAMPANHA ARAÚJO  
Diretora Presidente

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos pais e/ou responsáveis do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Senhores pais e/ou responsáveis,

A ACORDE – Associação de Capacitação, Orientação e Desenvolvimento do Excepcional está participando de um projeto relacionado ao treinamento de habilidades comunicativas, desenvolvido pela doutoranda Adriana Augusto Raimundo de Aguiar e sob orientação da Professora Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette. A orientadora é docente há muitos anos e pesquisadora no campo das relações interpessoais, tendo livros e artigos publicados sobre o tema.

Os objetivos deste projeto são avaliar melhoras no desempenho comunicativo de um grupo de adultos portadores de deficiência mental após sua participação em um programa de treinamento de habilidades comunicativas e analisar diferenças e semelhanças no aproveitamento do programa pelos participantes em função do sexo, do grau de deficiência mental e do nível de independência.

A participação dos pais e/ou responsáveis consistirá no preenchimento de questionários (com o auxílio da pesquisadora) para a avaliação de algumas habilidades comunicativas de seu familiar no início e no decorrer do programa de treinamento. O auxílio da pesquisadora se estenderá durante o decorrer de toda a pesquisa em quaisquer dúvidas surgidas.

A participação do(a) aluno(a) consistirá em frequentar um programa de treinamento de habilidades comunicativas administrado pela pesquisadora na própria escola (ACORDE). No programa serão treinadas habilidades verbais e não verbais, sendo o programa realizado em módulos de acordo com o período letivo da escola. Para o treino serão utilizadas vivências, feedback verbal e videofeedback por meio da filmagem dos comportamentos. Ainda serão realizadas filmagens de situações estruturadas ao início, no decorrer e ao final do programa para a avaliação das habilidades comunicativas por três juízes (pesquisadora e dois alunos de psicologia com experiência no campo das relações interpessoais).

Na análise dos resultados, os dados das avaliações serão agrupados (por exemplo, sexo ou idade) de modo que elas não serão identificadas individualmente. Os pesquisadores se comprometem a apresentar à escola, um retorno dos resultados, sob a forma de avaliação geral (grupo) e individual (cada participante).

Os participantes do estudo sofrerão influência da pesquisadora, que agirá como facilitadora durante a realização de vivências e manejará uma filmadora em momentos em que esta se fizer necessária. Assim, os riscos oferecidos concentram-se na presença de pessoas estranhas ao contexto habitual dos participantes e presença da filmadora, não oferecendo, portando gravidade de risco. Estas situações tentarão ser minimizadas com a filmagem (antes do programa de intervenção) de situações que não serão utilizadas na pesquisa e que terão a finalidade de familiarizar os participantes com essas pessoas e equipamentos. Diante de quaisquer efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, a Comissão de Ética será comunicada para assegurar aos participantes os seus benefícios e assim, protegê-los de riscos.

Como benefícios, o estudo tem como proposta desenvolver e aprimorar as habilidades comunicativas dos participantes do programa auxiliando na conseqüente melhora em suas relações interpessoais, de maneira a oferecer ainda um instrumento auxiliar na educação da pessoa com deficiência mental para o profissional da Educação Especial.

Os pesquisadores se comprometem a prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que os senhores pais e/ou responsáveis julgarem necessário, disponibilizando abaixo um telefone de contato e desde já lhes asseguram a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Asseguram, ainda, a liberdade dos participantes de se recusarem a participar, sem qualquer consequência negativa para eles.

Esta carta visa, portanto, solicitar sua declaração de consentimento livre e esclarecido para que seu familiar participe do projeto e verificar seu interesse e disponibilidade em também participar, quando solicitado a avaliar seu familiar.

Pedimos que assinalem a parte final desta carta, caso concordem em participar e consintam na participação de seu familiar. Se precisarem de maior informação e/ou tempo para decidir, podem se comunicar diretamente com os pesquisadores que estarão fazendo a coleta aqui em nossa cidade (Fone: 3376-2452).

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette  
 Pesquisadora e orientadora responsável

\_\_\_\_\_  
 Adriana Augusto R. de Aguiar  
 Doutoranda e pesquisadora responsável

✍ \_\_\_\_\_

OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS ASSINAREM E DEVOLVEREM À ESCOLA

( ) Estou ( ) Não estou suficientemente esclarecido a respeito do projeto  
*Treinamento de habilidades comunicativas: Um programa para adultos deficientes mentais*

( ) Autoriza ( ) Não autorizo a participação de meu familiar

( ) Tenho ( ) Não tenho interesse/disponibilidade em colaborar.

Se autorizou seu familiar a participar, por favor, indique seu telefone e melhor horário para que os assistentes de pesquisa entrem em contato para agendar data de avaliação:

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

Horário: \_\_\_\_\_

✍ \_\_\_\_\_

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

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

**I- IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO:**

Nome: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

No. de irmãos: \_\_\_\_\_ Idade e sexo dos irmãos: \_\_\_\_\_

Posição na constelação familiar: \_\_\_\_\_

Diagnóstico: \_\_\_\_\_

**II- IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA:**

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Telefone (rec): \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ naturalidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nível de instrução: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Horário em que trabalha: \_\_\_\_\_

Salário: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_ naturalidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nível de instrução: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Horário em que trabalha: \_\_\_\_\_

Salário: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_ naturalidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nível de instrução: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Horário em que trabalha: \_\_\_\_\_

Salário: \_\_\_\_\_

**Questionário de Independência (profissionais)**

DATA: \_\_\_\_\_

**I- IDENTIFICAÇÃO:**

Participante: \_\_\_\_\_

Profissional: \_\_\_\_\_

**II- QUESTÕES:**

Os itens abaixo se referem a atividades específicas presentes ao cotidiano da Associação. Avalie a independência de seu aluno/cliente em realizar cada uma delas:

**1. Atividades escolares:**

## 1.1. Cópia:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 1.2. Leitura:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 1.3. Escrita espontânea:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 1.4. Escrita por ditado:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 1.5. Desenho livre:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 1.6. Desenho dirigido:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

**2. Atividades profissionalizantes:**

## 2.1. Bordado:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 2.2. 1ª etapa do papel reciclado (picar o papel):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 2.3. 2ª etapa do papel reciclado (passagem do papel no liquidificador, tingimento e secagem):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 2.4. 3ª etapa do papel reciclado (decoreção das capas/pintura):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 2.5. 4ª etapa do papel reciclado (montar a capa/encapar a capa dura com o papel reciclado pronto):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
----------------	----------------------	--------------------------	------------------------

## 2.6. 5ª etapa do papel reciclado (desde furar as folhas e capas até colocar o espiral):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 2.7. Montagem do bloco de papel reciclado (todas as cinco etapas):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 2.8. Bijuteria:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 2.9. Bolsas de couro:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

**3. Atividades de cuidados pessoais e alimentação:**

## 3.1. Tomar banho:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.2.: Vestir-se:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.3. Escolha e combinação de roupas:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.4. Escovar os dentes:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.5. Pentear os cabelos:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.6. Higiene pessoal no uso do toalete:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 3.7. Alimentação:

NÃO FAZ REFEIÇÕES NA ESCOLA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-----------------------------	-------------------	-----------------------	---------------------

**4. Atividades de arrumação e limpeza da escola:**

## 4.1. Lavar e secar a louça:

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------

## 4.2. Limpeza e organização das salas (mesas, cadeiras e chão):

NÃO REALIZA	TOTAL DEPENDÊNCIA	INDEPENDÊNCIA PARCIAL	TOTAL INDEPENDÊNCIA
-------------	-------------------	-----------------------	---------------------



**Questionário de Facilidade (familiares)**

DATA: \_\_\_\_\_

**I- IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Nome do familiar: \_\_\_\_\_

**II- QUESTÕES:**

Os itens abaixo se referem a componentes específicos da comunicação. Avalie cada um deles considerando o grau de facilidade de seu familiar em realizá-los:

**1. Componentes verbais de conteúdo:**

1.1. Fazer perguntas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.2. Responder a perguntas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.3. Solicitar mudança de comportamento:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.4. Lidar com críticas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.5. Opinar/concordar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.6. Opinar/discordar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.7. Elogiar, recompensar e gratificar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.8. Agradecer:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.9. Fazer pedidos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.10. Recusar pedidos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.11. Justificar-se:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.12. Auto-revelar-se, usar o pronome EU:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.13. Expressar empatia:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.14. Usar conteúdo de humor:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

**2. Componentes verbais de forma:**

1.15. Fluência:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.16. Velocidade de fala:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.17. Intensidade da voz:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.18. Clareza:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.19. Prosódia:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

**3. Componentes não verbais:**

1.20. Olhar e contato visual:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.21. Sorriso:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.22. Gestos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.23. Expressão facial:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.24. Postura corporal:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.25. Movimentos com a cabeça:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.26. Contato físico:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

1.27. Distância e proximidade:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	TOTAL
---------	-------	-------	----------	-------

***Relação entre o Teste Raven - Matrizes Progressivas (Escala Geral) e o Quociente Intelectual***

O teste Raven Matrizes Progressivas – Escala Geral (1938) trata-se de um teste não verbal para avaliação da inteligência, especificamente do fator "g". Permite avaliar a inteligência geral se for usado em conjunto com um teste de vocabulário. Destina-se a crianças de 5 anos a 11 anos e meio, deficientes mentais e pessoas idosas, sendo indicado para avaliação do desenvolvimento intelectual na escola, em diagnósticos clínicos, em estudos interculturais e antropológicos. Constitui um teste que revela a capacidade que um indivíduo possui, no momento de fazer a prova, para apreender figuras sem significado que se submetem a sua observação, descobrir as relações que existem entre elas, imaginar a natureza da figura que completaria o sistema de relações implícito e, ao fazê-lo, desenvolver método sistemático de raciocínio (Raven, 2003).

A escala consta de 60 problemas divididos em cinco séries com 12 problemas cada uma. Em cada série, o primeiro problema tem solução óbvia. Os problemas sucessivos aumentam paulatinamente sua dificuldade. A análise do teste permite a obtenção da pontuação da pessoa avaliada em valores que corresponderão a uma escala de percentil correspondente a oito categorias como apresentado na Tabela 1:

Tabela 1: Interpretação da escala de percentil do teste Raven – Matrizes Progressivas/Escala Geral.

<b>VALORES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Igual ou superior a 95	I	Inteligência superior
Abaixo de 95 até 90	II+	Inteligência definitivamente superior à média
Abaixo de 90 até 75	II	Inteligência superior à média
Abaixo de 75 até 50	III+	Inteligência mediana
Abaixo de 50 até 25	III-	
Abaixo de 25 até 10	IV	Inteligência inferior à média
Abaixo de 10 até 5	IV-	Inteligência definitivamente inferior à média
Igual ou inferior a 5	V	Índice de deficiência mental

A partir da análise da Tabela 1 é possível verificar a impossibilidade da

classificação da pessoa avaliada quanto ao QI a partir do Raven, e portanto, da classificação em graus de deficiência mental. Diante disso, após a realização do teste e interpretação dos percentis faz-se necessário a conversão dos valores obtidos no teste para os escores de quociente intelectual.

De acordo com o DSM-IV o quociente intelectual pode ser classificado em quatro níveis de gravidade da deficiência mental, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2: Interpretação dos escores de QI, conforme DSM-IV.

<b>Classificação (Níveis de Gravidade da Deficiência Mental)</b>	<b>Escore (QI)</b>
Leve	50 – 55 a 70
Moderada	35 – 40 a 50 - 55
Severa	20 – 25 a 35 - 40
Profunda	Abaixo de 20 - 25
Inespecificada	-

De acordo com Pasquali (1997) existe uma técnica que consiste em determinar qual escore  $z$  de um teste correspondente ao escore  $z$  de outro teste, levando em conta as distribuições específicas de cada um. Com isso, deseja-se verificar a equiparação do escore padrão de cada teste ( $Z_A=Z_B$ ), ou seja, é preciso verificar qual é o escore  $z$  do teste B que corresponde ao  $z$  do teste A. Esta transformação é possível a partir da igualdade:

$$Z_A = Z_B \quad (1)$$

$$\frac{A - \bar{A}}{s_A} = \frac{B - \bar{B}}{s_B} \quad (2)$$

que derivando para B dá:

$$B = \frac{s_B}{s_A} (A - \bar{A}) + \bar{B} \quad (3)$$

Portanto, a partir do escore bruto do teste Raven é possível obter o escore bruto do QI utilizando a equação 3, onde:

$Z_A$  = Escore padrão do teste A (Exemplo: Raven)

$Z_B$  = Escore padrão do teste B (Exemplo: QI)

$s_A$  = Desvio padrão do teste A

$s_B$  = Desvio padrão do teste B

$A$  = Escore bruto do teste A

$\bar{A}$  = Média do teste A

$B$  = Escore bruto do teste B

$\bar{B}$  = Média do teste B

Na Tabela 3 mostramos a relação obtida pela equação 3 entre os escores do Teste Raven – Matrizes Progressivas (Escala Geral) com os escores do quociente intelectual (QI).

Tabela 3: Relação entre os escores do teste Raven e os escores de QI.

Escore Raven	QI	Escore Raven	QI
0	8	31	79
1	10	32	82
2	12	33	84
3	15	34	86
4	17	35	88
5	19	36	91
6	22	37	93
7	24	38	95
8	26	39	98
9	28	40	100
10	31	41	102
11	33	42	105
12	35	43	107
13	38	44	109
14	40	45	112
15	42	46	114
16	45	47	116
17	47	48	118
18	49	49	121
19	52	50	123
20	54	51	125
21	56	52	128
22	58	53	130
23	61	54	132
24	63	55	135
25	65	56	137
26	68	57	139
27	70	58	142
28	72	59	144
29	75	60	146
30	77		



**Questionário de Melhora (familiares)**

DATA: \_\_\_\_\_

**I- IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Nome do familiar: \_\_\_\_\_

**II- QUESTÕES:**

Abaixo encontram-se relacionados cada um dos componentes comunicativos treinados durante todo o programa. Avalie a melhora ou não de desempenho de seu familiar em cada um deles:

*OBS.: É muito importante que você responda atenta e sinceramente a todos os itens, pois isso ajudará na avaliação do desempenho de seu familiar até o momento, na avaliação do programa e no aperfeiçoamento deste. Segue em anexo, explicações sobre cada um dos componentes para ajudá-lo nesta avaliação. Agradecemos a sua atenção.*

1. Fazer perguntas:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

2. Responder a perguntas:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

3. Elogiar:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

4. Agradecer:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

5. Fazer pedidos:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

6. Justificar-se/explicar-se:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

7. Opinar/concordando:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

8. Opinar/discordando:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

9. Recusar pedidos:

 Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

10. Solicitar mudança de comportamento:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

11. Lidar com críticas:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

12. Velocidade de fala:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

13. Intensidade de voz:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

14. Olhar e contato visual:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

15. Gestos:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

16. Expressão facial:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

17. Postura corporal:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

18. Contato físico:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

19. Distância e proximidade:

Melhorou muito     Melhorou pouco     Não melhorou nada     Não sei

**III- COMENTÁRIOS, OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES QUE JULGAR IMPORTANTES:**

---

---

---

---

---

---

---

---



**Questionário de Importância (familiares)**

DATA: \_\_\_\_\_

**I- IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Nome do familiar: \_\_\_\_\_

**II- QUESTÕES:**

Os itens abaixo se referem a componentes específicos da comunicação. Avalie cada um deles considerando o grau de importância de cada um no repertório comunicativo de seu familiar:

**1. Componentes verbais de conteúdo:**

1.1. Fazer perguntas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.2. Responder a perguntas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.3. Solicitar mudança de comportamento:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.4. Lidar com críticas:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.5. Opinar/concordar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.6. Opinar/discordar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.7. Elogiar, recompensar e gratificar:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.8. Agradecer:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.9. Fazer pedidos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.10. Recusar pedidos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.11. Justificar-se:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.12. Auto-revelar-se, usar o pronome EU:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

1.13. Expressar empatia:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 1.14. Usar conteúdo de humor:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

**2. Componentes verbais de forma:**

## 2.1. Fluência:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 2.2. Intensidade da voz:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 2.3. Velocidade de fala:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 2.4. Articulação e clareza:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 2.4. Prosódia:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

**3. Componentes não verbais:**

## 3.1. Olhar e contato visual:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.2. Sorriso:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.3. Gestos:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.4. Expressão facial:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.5. Postura corporal:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.6. Movimentos com a cabeça:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.5. Contato físico:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

## 3.7. Distância e proximidade:

NENHUMA	POUCA	MÉDIA	BASTANTE	INDISPENSÁVEL
---------	-------	-------	----------	---------------

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (Familiares)**

1. Para você o que foi o programa de treinamento de habilidades comunicativas?
2. Você gostou que seu familiar participasse desse programa? Por que?
3. Seu familiar gostou de participar do programa de intervenção? O que fez você perceber isso?
4. Quais eram suas expectativas com relação ao programa de treinamento? O que você esperava do programa?
5. O que mais lhe agradou no programa de treinamento? Por que?
6. O que não lhe agradou no programa de treinamento? Por que?
7. Houve mudanças em seu familiar após a participação dele no programa? Em caso afirmativo, quais?
8. Você acha que o programa auxiliou seu familiar? Em caso afirmativo, em que (dê exemplos)? Em caso negativo, por que você acredita que não o auxiliou?
9. Você acha que o programa ajudou na comunicação do seu familiar? Em caso afirmativo, em que (dê exemplos)? Em caso negativo, por que você acredita que não o auxiliou?
10. Em quais aspectos especificamente treinados você acha que houve maior mudança em seu familiar?
11. Houve aspectos em que você não observou mudança? Em caso afirmativo, em quais? Por que você acha que não houve mudanças nesses aspectos?

12. Os familiares auxiliavam o participante nas tarefas de casa? Em caso afirmativo, quais familiares auxiliavam?
13. Os familiares auxiliavam o participante no desenvolvimento e aprimoramento/melhora de desempenho dos componentes comunicativos treinados? Em caso afirmativo, quais familiares e de que maneira?
14. As melhoras ocorridas (caso percebidas) se mantiveram ou foram perdidas após o término do programa de treinamento?
15. Você acha que o programa respondeu as suas expectativas iniciais? Por que?
16. Você acha que o programa de treinamento terminou no momento certo? Em caso negativo, você acha que deveria ter terminado antes ou ainda deveria estar acontecendo?
17. Você aceitaria que seu familiar participasse de outro programa de intervenção como este caso tivesse oportunidade? Por que?
18. A opinião das pessoas envolvidas diretamente com o trabalho (como as famílias) é muito importante para melhorá-lo. Em que você acha que o programa poderia melhorar?
19. Você gostaria de acrescentar algo? De dizer algo mais sobre este trabalho?

## Cenário Comportamental<sup>1</sup>

### Avaliação Pré-treino 1

Nome do participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Entrevistador: \_\_\_\_\_

ROTEIRO PARA O ENTREVISTADOR	COMPONENTES DA RESPOSTA E CATEGORIZAÇÃO
<p><b>Cena:</b> Participante (P.) entra numa sala, na qual encontra-se a entrevistadora. Há somente uma cadeira “disponível” na sala.</p> <p>A Entrevistadora (E.) está vestida casualmente com expressão moderada durante a entrevista.</p>	<p><b>Componentes:</b> Cena permite uma interação um a um entre o P. e a E., na qual vários comportamentos comunicativos podem ser observados e avaliados.</p>
<p><b>1-E:</b> Cumprimenta o participante neutralmente: “Oi, (nome do P.). <i>Como você está?</i>”</p>	<p><b>Componente:</b> Responder à saudação/perguntas</p>
<p><b>2-E:</b> (Diz com expressão de crítica):</p> <p><i>“Você demorou em vir. Por que você não veio assim que eu lhe pedi?”</i></p>	<p><b>Componente:</b> Justificar-se</p>
<p><b>3-E:</b> <i>“Pode sentar.”</i> (a Facilitadora senta-se na única cadeira presente na sala, assim não há cadeira para o P.)</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer perguntas, opinar/concordando, recusar pedidos</p> <p><b>Comentário:</b> Independente do P. perguntar ou não algo, após 10 seg., a E. passará para a próxima parte.</p>
<p><b>4-E:</b> <i>“Ah... Sente-se aqui eu vou pegar outra cadeira para mim lá fora.”</i></p>	<p><b>Componente:</b> Opinar/concordando</p>
<p><b>5-E:</b> Depois de pegar a cadeira a E. a posiciona em frente ao P. e coloca um dos pés apoiados no assento da cadeira deste, encostando em sua perna e roupa.</p>	<p><b>Componente:</b> Solicitar mudança de comportamento</p>
<p><b>6-E:</b> “Vamos começar? Você pode responder as perguntas?”</p>	<p><b>Componente:</b> Opinar/Concordando</p>
<p><b>7-E:</b> <i>“Vou explicar para você o que vamos fazer hoje. Eu vou lhe contar uma história e você deverá prestar bastante atenção, por que depois você irá recontar a mesma história para mim. A gente vai filmar para depois assistirmos (em um outro dia) e vermos como ficou. Tudo bem?”</i></p>	<p><b>Comentário:</b> Responder perguntas</p>
<p><b>8-E:</b> <i>E não se preocupe se acontecer algum probleminha no</i></p>	<p><b>Comentário:</b> Usar</p>

<sup>1</sup> Roteiro baseado no Children’s Behavioral Scenario – CBS (Michelson, Wood e Kazdin, 1983).

<i>meio, se acontecer algum “acidente” a gente manda para as “Vídeos Cassetadas”, tá legal? (A Facilitadora fala rindo)</i>	conteúdo de humor
<b>9-E:</b> (Fala com a cabeça baixa coberta pela mesa e simultaneamente faz uma pergunta em voz muito baixa) “Você assiste televisão?”	<b>Componente:</b> Solicitar mudança de comportamento
<b>10-E:</b> “ <i>Você entendeu como vai ser? Quer fazer alguma pergunta?</i> ”	<b>Componente:</b> Opinar/ concordando, Fazer perguntas
<b>11-E:</b> “ <i>Acho que está um pouco quente vou ligar o ventilador primeiro.</i> ”	<b>Componente:</b> Fazer perguntas, fazer pedidos, solicitar mudança de comportamento <b>Comentário:</b> A E. liga o ventilador direcionado ao rosto de P. e bem próximo a este a ponto de incomodá-lo.
<b>12-E:</b> “ <i>Então você preste bastante atenção, por que depois que você recontar a história para mim eu vou fazer algumas perguntas também. Podemos começar?</i> ”	<b>Componente:</b> Opinar/ concordando, opinar/ discordando
<b>13-E:</b> Após terminar de contar a história a E. diz: “ <i>Você gostou da história?</i> ”	<b>Componente:</b> Opinar/concordando, opinar/dicordando
<b>14-E:</b> “ <i>Bom, agora é a sua vez. Não se preocupe com a filmadora, conte a história para mim, tudo bem? A mesma história que lhe contei.</i> ”	<b>Componente:</b> sem componente específico a ser avaliado
<b>15-E:</b> Após Como você se sente agora que é um astro(atriz) das telas?	<b>Componente:</b> Recusar pedidos não razoáveis
<b>16-E:</b> “ <i>Você não está colaborando com a escola. Bem que você poderia ajudar...</i> ”	<b>Componente:</b> Lidar com crítica
<b>17-E:</b> “ <i>Preciso saber se você vai ajudar ou não. Então você pode marcar no papel, que aceita (ou não aceita) ajudar na arrumação?</i> ”	<b>Componente:</b> Opinar/Concordando (pedir lápis)
<b>18-E:</b> “ <i>Se você vai ajudar, faça um “X” aqui nesta folha.</i> ” (Entrevistador dá uma folha com o nome do entrevistado e o espaço para o “X”, mas não lhe oferece um lápis.)  (Espera por 30 segundos. Reclamando ou não pelo lápis, a entrevistadora diz: “Ah... desculpe. Olha um lápis para você marcar.”	<b>Componente:</b> Fazer pedidos

---

(Dá um lápis com a ponta quebrada ao participante.)

---

**19-E:** (Reconhece que a ponta do lápis está quebrada.)

“Êh... você já quebrou a ponta do meu lápis, heim?”

**Componente:** Justificar-se/defender-se

---

**20-E:** “Que bom que você vai ajudar, assim podemos deixar a escola bonita mais rápido.” (Caso o participante concorde em arrumar a escola).

“Tudo bem, não tem importância que você não possa ajudar, pois acho que os faxineiros vão conseguir terminar. Esquece isso, tudo bem?”

(Caso o participante não concorde em arrumar a escola.)

---

**21-E:** (Mexe-se na cadeira e bate a perna na mesa. Parece se machucar; expressa dor, mas não mantém contato visual com o entrevistado.)

“Ai! Doeu!” (Massageia a perna e faz expressão de dor por um período aproximado de 30 seg.)

**Comentário:** Assim, quando o participante sai da entrevista ele, possivelmente, não dirá aos colegas que este pedido será feito.

**Componente:** Expressar empatia

---

“Você viu o que aconteceu comigo?”

---

**22-E:** “Vocês estão fazendo um trabalho com papel reciclado aqui na escola, não estão? O que você acha desse trabalho?”

**Componente:** Opinar

---

**23-E:** “Tem alguém aqui na escola que é muito seu amigo?”

**Componente:** Responder à perguntas

---

**24-E:** “Se você tivesse que falar uma coisa que você gosta nele, o que você diria?”

**Componente:** Elogiar

---

**25-E:** “O que você não gosta nele?”

**Componente:** Criticar

---

**26-E:** “Você tem alguma reclamação sobre algum colega da escola?”

**Componente:** Criticar

---

**27-E:** “Você pode ir até à porta, abrir e fechá-la duas vezes?” (Aguarda por aproximadamente 30 seg. para que o participante pergunte o por que do pedido.)

“A porta não estava funcionando direito hoje cedo e eu queria saber se já está boa.”

(Independente de o participante perguntar ou não o por que do pedido.)

---

**28-E:** “Se eu pudesse mudar qualquer coisa nesta escola, o que você pediria para eu mudar. Por que?”

**Componente:** Fazer perguntas

**Componente:** Fazer pedidos

---

**29-E:** (Uma pessoa pede licença e entra na sala, fazendo

**Componente:** Responder

---

algumas perguntas ao aluno):	perguntas
<b>1- P:</b> “(nome do participante), você terminou a atividade que eu havia lhe passado antes de vir conversar com a (nome da entrevistadora) ?	<b>Componente:</b> Recusar pedido não razoável
<b>2- P:</b> Já que você não fez a segunda tarefa junto com os outros, então hoje você vai embora mais tarde para terminar, tudo bem?	<b>Componente:</b> Lidar com críticas
<b>3-P:</b> Não estou gostando do seu comportamento ultimamente. Você está sempre discordando do que lhe pedem. (Desculpa-se por interromper.)	
<b>30-E:</b> “Gostei muito de fazer esta entrevista com você. Você foi muito legal em me ajudar.”	<b>Componente:</b> Agradecer elogio
<b>31-E:</b> “Obrigada por conversar comigo. Pode voltar para a classe. Boa aula/bom almoço.”	<b>Componente:</b> Responder à despedida

História contata nesta avaliação:

### A caixinha dourada

Existe uma história, de uma pequena garotinha, que vivia numa humilde casa com sua mãe. Uma mulher amargurada pela pobreza, que pouco dava atenção a sua filha. Um dia, chegando de seu penoso trabalho, pegou a garota, mexendo em uns papéis dourados que a mãe guardava de um antigo presente, vendo aquilo a mãe repreendeu a garota na mesma hora. E ouviu da menina a seguinte explicação:

- Mamãe, estou fazendo uma caixinha, para lhe dar um presente. Constrangida pela sua aspereza, a mãe se propôs a ajudar a menina. Terminada a caixinha, a menina correu para o quarto e voltou toda feliz, e então entregou a caixinha dourada para sua mãe, que ao abrir, imediatamente se irritou dizendo:

- Você não disse, que esta caixa era para um presente? E entrega-me vazia?

A menina começou a chorar, com a brutalidade da mãe e retrucou:

- Mamãe, a caixinha não está vazia, eu a enchi de beijinhos, um para cada dia. A mãe se comoveu, com o gesto de sua filha, e a abraçou com ternura.

E dizem que, até o fim de seus dias, ela guardou a caixinha dourada, bem próxima a sua cama, e passou a abri-la, todos os dias.

Autor Desconhecido

*Nota:* Na narrativa da história a Facilitadora enfatizará componentes verbais de forma e não verbais.



**Children's Behavioral Scenario – CBS (Michelson, Sugai, Wood e Kazdin, 1983)<sup>i</sup>****Tradução - Cenário Comportamental Infantil**

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Entrevistador: \_\_\_\_\_ Avaliação: ( ) antes do treino  
 ( ) durante o treino  
 ( ) depois do treino

<b>Roteiro para o Entrevistador (I)</b>	<b>Componentes da Resposta e Categorização</b>
<p><b>Cena:</b> Criança entra numa sala com o entrevistador atrás de uma mesa. Há somente uma cadeira presente, mas está ocupada pelas coisas do entrevistador. Há vários papéis em pilhas sobre a mesa; o entrevistador está vestido casualmente com expressão moderada durante a entrevista.</p>	<p><b>Componentes:</b> Cena permite uma interação um a um entre a criança e o adulto na qual várias áreas de comportamento assertivo podem ser observadas e avaliadas.</p> <p><b>Categorização das respostas e taxonomia:</b>  -2= comportamento muito passivo  -1=parcialmente passivo  0= resposta assertiva  1= parcialmente agressivo  2= comportamento muito agressivo</p>
<p># <b>1-E:</b> Diz neutramente: “Oi, meu nome é..... .</p>	<p><b>Componente:</b> Responder à saudação  1. Código das respostas:  -2= sem resposta  -1= aceno com a cabeça ou diz “oi”  0= aceno de cabeça ou diz “oi” e se apresenta também  1= resposta rude “Que foi?”  2= resposta muito rude “E daí?”  “Não me importa.”</p>
<p># <b>2-E:</b> A criança tendo ou não fornecido seu nome: “Como escreve-se seu nome?”</p>	<p><b>Comentário:</b> A resposta não é especificamente categorizada; a informação é usada para verificar o nome da criança para a coleta de dados.</p> <p><b>Criança:</b> Soletra o nome _____</p>
<p># <b>3-E:</b> “(Mexe nos papéis da mesa e das gavetas por 30 seg.) depois pergunta: “Como você está hoje?”</p>	<p><b>Componente:</b> Expressar sentimento  3. Código das respostas:  -2= sem resposta  -1= “Bem.”  0= “Bem.” e retorna a pergunta”</p>

	<p>1= “Por que?” 2= “Não é da sua conta.”</p>
<p># 4-E: “Eu sou parte de um grupo de pessoas que está conversando com crianças nas escolas sobre seus passatempos, suas escolas, e coisas deste tipo.”</p>	<p><b>Comentário:</b> A resposta não é especificamente categorizada. O entrevistador está apenas viabilizando a entrevista.</p>
<p># 5-E: (Começa a procurar na mesa por algum papel) “Porque você não se senta enquanto eu procuro uma coisa?”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer pedidos 5. Código das respostas: -2= Fica em pé, não diz nada. -1= Senta na beirada da cadeira (move levemente a pasta do examinador). 0= Pergunta se pode tirar as coisas, tira a pasta e senta. 1= Tira as coisas sem pedir ou fala: “O que isto está fazendo aqui?” 2= Senta em cima das coisas, ou as derruba da cadeira, ou diz rudemente: “Quem foi o idiota que deixou isto aqui?”</p> <p><b>Comentário:</b> Se a criança não retirou os objetos e não sentou-se após 30 seg., a criança é instruída a fazê-lo.</p>
<p># 6-E: “Qual seu passatempo preferido?”</p>	<p><b>Comentário:</b> A resposta não é categorizada e sim usada como preenchimento da entrevista.</p>
<p># 7-E: “Você pode me dizer alguma coisa que você acha muito boa nesta escola e por que?”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer afirmações positivas. 7. Código das respostas: -2= Fica em pé, não diz nada. -1= Senta na beirada da cadeira (move levemente a pasta do examinador). 0= Pergunta se pode tirar as coisas, tira a pasta e senta. 1= Tira as coisas sem pedir ou fala: “O que isto está fazendo aqui?” 2= Senta em cima das coisas, ou as derruba da cadeira, ou diz rudemente: “Quem foi o idiota que deixou isto aqui?”</p>

<p># 8-E: “Você pode me dizer algo de bom sobre os outros alunos da escola? Ou algum colega?”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer afirmações positivas. 8. Código das respostas: -2= Não dá resposta ou diz “não”. -1= “Não muito” ou “são legais” ou “tudo” 0= Eu gosto de _____. 1= É boa, mas não tão boa quanto _____. 2= “Só é boa porque eu estudo aqui” ou “Esta escola é uma droga.”</p>
<p># 9-E: “Qual seu esporte preferido?”</p>	<p><b>Comentário:</b> Resposta não é categorizada. Funciona somente de preenchimento da entrevista.</p>
<p># 10-E: “Você parece ser legal.”</p>	<p><b>Componente:</b> Receber elogios 10. Código das respostas: -2= “Não, eu não sou.” -1= Não dá resposta ou faz comentário irrelevante. 0= “Obrigada.” 1= “Sou mesmo” ou “Sou melhor do que os outros.” 2= “Eu sou o melhor” ou começa a rebaixar os outros.</p>
<p># 11-E: “Tem alguma coisa que você não goste nesta escola e por que?”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer comentários negativos 11. Código das respostas: -2= Não dá resposta -1= “Nada” 0= Faz uma reclamação específica. 1= Reclama, mas não dá razão. 2= “É uma droga.”</p>
<p># 12-E: “Você tem alguma reclamação sobre algum colega da escola?”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer comentários negativos. 12. Código das respostas: -2= Não dá resposta -1= “Eles são legais.” 0= Dá razão específica: “_____ fala muita mentira.” 1= “Esta escola está cheia de idiotas.” 2= “_____ é um idiota.”</p>
<p># 13-E: “Que matéria você mais gosta?”</p>	<p><b>Comentário:</b> Resposta não é categorizada. Funciona como preenchimento da entrevista.</p>

<p># <b>14-E:</b> “Olha! Eu gostei do seu (alguma coisa que o aluno está usando ou vestindo).”</p>	<p><b>Componente:</b> Receber elogios  14. Código das respostas:  -2= Sem resposta ou “Este trapo?”  -1= “É legal.”  0= “Obrigada.”  1= “É meu _____ favorito.”  2= “É o melhor!” (Entonação de superioridade)</p>
<p># <b>15-E:</b> (Olha sobre a mesa por alguma coisa e parece se machucar, expressa dor, mas sem contato de olhar)  “Ai! Doeu!” (Balança a mão e faz careta de dor por um período de 30 seg.)</p>	<p><b>Componente:</b> Expressar empatia  15. Código das respostas:  -2= Não dá resposta  -1= “Que aconteceu?”  0= “Tudo bem?” “Posso ajudar?”  1= “Que azar!”  2= Ri ou diz “Bem feito.”</p>
<p># <b>16-E:</b> “A gente quer ajudar a deixar a escola mais limpa. Você daria parte do seu recreio todos os dias por três meses para nos ajudar a recolher os papéis e o lixo da escola?”</p>	<p><b>Componente:</b> Responder a pedidos não razoáveis  16. Código das respostas:  -2= Não dá resposta  -1= “Não parece muito divertido.”  0= “Eu prefiro não participar.”  1= “De jeito nenhum.”  2= “Você está maluco!”</p>
<p># <b>17-E:</b> (Pede à criança que marque suas respostas numa folha marcada com “sim” e “não”; o entrevistador coloca a folha à frente da criança)  “Preciso que você assinale se é ou não voluntário.”  (Entrevistador dá à criança uma borracha e um lápis com a ponta quebrada).</p>	<p><b>Componente:</b> Fazendo afirmações negativas  17. Código das respostas:  -2= Não dá resposta  -1= “Eu devo ter quebrado a ponta.”  0= “A ponta está quebrada.”  1= “Que lápis ruim.”  2= “Você me deu um lápis sem ponta, seu idiota.”</p>
<p># <b>18-E:</b> (Reconhece que a ponta do lápis está quebrada.)  “Vocês crianças vivem quebrando a ponta do meu lápis!”</p>	<p><b>Componente:</b> Responder a comentários.  18. Código das respostas:  -2= “Desculpe.”  -1= Não dá resposta  0= “Eu não quebrei a ponta do lápis” ou “Já estava quebrada.”  1= “Lápis ruim!”  2= “Você é louco!”</p>
<p># <b>19-E:</b> “Tudo bem, não tem importância. As crianças não vão recolher o lixo da escola mesmo. Nós vamos chamar algumas pessoa para</p>	<p><b>Comentário:</b> Assim, quando a criança sai da entrevista ele não dirá aos colegas que este pedido será feito.</p>

---

fazer isso. Esquece tudo bem?”

---

# 20-E: “Qual seu programa de TV favorito?”

**Comentário:** Não há código para esta resposta. Apenas preenchimento.

---

# 21-E: “Você pode ir até à porta e abri-la e fecha-la duas vezes?” (sem prestar atenção à criança) “A porta não estava funcionando direito hoje cedo e eu queria checar isto.”

**Componente:** Atender pedidos perguntando “por que?”  
 21. Código das respostas:  
 -2= Atende ao pedido.  
 -1= “Está bem.” E atende ao pedido.  
 0= “Por que?” Antes de atender ao pedido.  
 1= “Parece engraçado.”  
 2= “Que idiotice.”

---

# 22-E: “Se eu pudesse mudar qualquer coisa nesta escola, o que você pediria para eu mudar e por que?”

**Componente:** Fazer pedidos  
 22. Código das respostas:  
 -2= Sem resposta  
 -1= “As coisas poderiam ser melhores.”  
 0= Pedido específico.  
 1= “Este lugar é uma droga.”  
 2= “É melhor acabar com este lugar.”

---

# 23-E: “Para que time de futebol você torce?”  
 “Que você estava fazendo na sala de aula antes de vir falar comigo?”  
 “Qual a brincadeira que mais gosta?”

**Comentário:** Respostas não tem código.

---

# 24-E: (Pega um pacote de goma de mascar com apenas dois pedaços dentro. Pega um e coloca o pacote sobre a mesa.)

**Componente:** Fazer pedidos  
 24. Código das respostas:  
 -2= Não diz nada.  
 -1= Dá indireta sobre o chiclete.  
 0= Pede o chiclete.  
 1= Ordena que lhe dê o chiclete.  
 2= Tenta pegar o chiclete.

(Se a criança pediu pela goma de mascar o entrevistador lhe dá o pedaço, pulando a próxima questão # 26)

Se a criança não pedir a goma de mascar, o entrevistador deve dizer:  
 # 25-E: “Você não gosta de chiclete?”

**Componente:** Fazer pedidos  
 25. Código das respostas:  
 -2= Sem resposta ou aceno de cabeça”  
 -1= “Gosto.”  
 0= “Gosto.” E pede pelo pedaço.  
 1= “Não quero isso aí!”  
 2= “Agora também não quero essa droga!”

---

(Se a resposta da criança for de acordo com o código de resposta 0, o entrevistador deve dar então, o pedaço para a criança; ou, em caso de outra resposta, o entrevistador deve comer o

---

outro pedaço.)

**Comentário:** A criança deixará a entrevista com impressão de que não há mais goma de mascar e não relatará isso aos colegas.

---

# **26-E:** “Obrigada por conversar comigo. Pode voltar para sua classe. Tenha um bom dia.”

**Componente:** Terminar conversa  
 26. Código das respostas:  
 -2= Sem resposta.  
 -1= “Está bem.”  
 0= “Tchau.”  
 1= “Claro.”  
 2= “Falou, idiota.”

---

Respostas às questões de preenchimento são categorizadas de acordo com os seguintes componentes:

**Componente geral:** Iniciar conversa

18. Código das respostas:

-2= Não inicia.

-1= Não faz perguntas ocasionais.

0= Faz perguntas e pedidos apropriados.

1= Comentários inapropriados

2= Rude ou respostas bastante inapropriadas

**Componente geral:** Interrupção

19. Código das respostas:

0= Nenhuma ou apropriada

1= Ocasional

2= Frequentes e inapropriadas

**Componente geral:** Responder perguntas

20. Código das respostas:

-2= Não responde.

-1= “Não sei.”

0= Respostas específicas.

1= “Qual a diferença.”

2= “Não é da sua conta.”

---

<sup>i</sup> Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. e Kazdin, A. E. (1983). *Social Skills Assesment and Training with children: An empirically based handbook*. NY: London: Plenum Press.

**Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho (Juizes)**

**CLASSES DE HABILIDADES VERBAIS DE CONTEÚDO<sup>i</sup>**

FAZER PERGUNTAS	COMPONENTES DA CLASSE	PESO	P1	P2	P3	P4	P5	P6
	Emite verbalização em tom (contorno entonacional) interrogativo	30						
	Verbalização refere-se a assunto em andamento e/ou inicia novo assunto após alguma pausa na conversação	5						
	Verbalização inclui o nome do interlocutor ou algum sinal de direcionamento a uma pessoa específica ou a um grupo.	5						
	Se várias perguntas: elas são de diferentes tipos (p.e, avaliativas, que buscam verificar o conhecimento ou compreensão do ouvinte; estimuladoras da verbalização ou do pensamento do outro; de ampliação ou complementação da própria verbalização; confrontadoras, visando apontar contradições em uma exposição).	10						
	SUBTOTAL=	50						
	COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS	PESO						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10						
Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
SUBTOTAL=	50							
TOTAL =	100							

RESPONDER PERGUNTAS	COMPONENTES DA CLASSE	PESO	P1	P2	P3	P4	P5	P6
	Emite verbalização com conteúdo relacionado ao da pergunta do interlocutor - OU	50						
	Emite verbalização sobre impossibilidade de atender necessidade verbalizada na pergunta do interlocutor, justificando							
	SUBTOTAL=	50						
	COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS	PESO						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10						
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						

	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
	SUBTOTAL=	50							
	TOTAL =	100							

<b>SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>		<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Explicita verbalmente aspectos do comportamento do outro que desagradam ou incomodam		30							
	Explicita os próprios sentimentos negativos provocados pelo comportamento do outro		10							
	Apresenta ou indica possíveis conseqüências para mudança de comportamento do outro.		10							
	SUBTOTAL=		50							
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>		<b>PESO</b>							
	Contato visual para o interlocutor.		10							
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor		10							
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)		10							
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10							
Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10								
SUBTOTAL=		50								
TOTAL =		100								

<b>LIDAR COM CRÍTICA</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>		<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Manifesta discordância com relação à crítica recebida		30							
	Defende-se, explicitando o aspecto da crítica recebida com o qual não concorda (conteúdo, ocasião, forma)		20							
	SUBTOTAL=		50							
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>		<b>PESO</b>							
	Contato visual para o interlocutor.		10							
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor		10							
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)		10							
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10							
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10							
SUBTOTAL=		50								
TOTAL =		100								



<b>OPINAR CONCORDANDO</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
	Emite verbalização indicativa de concordância	30						
	Justifica concordância	20						
	SUBTOTAL=	50						
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10						
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	SUBTOTAL=	50						
	TOTAL =	100						

<b>OPINAR DISCORDANDO</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
	Emite verbalização indicativa de discordância	30						
	Justifica concordância	20						
	SUBTOTAL=	50						
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10						
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	SUBTOTAL=	50						
	TOTAL =	100						



<b>FAZER PEDIDOS</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Explícita a um interlocutor (pessoa ou grupo) uma necessidade (própria ou de outrem) solicitando-lhe que apresente os comportamentos requeridos para atende-la.	30							
	Verbalização inclui o nome do interlocutor ou algum sinal de direcionamento a uma pessoa específica ou a um grupo.	10							
	Momento é apropriado (contextualiza o pedido na conversação)	10							
	SUBTOTAL=	50							
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>							
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10							
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10							
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10							
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10								
SUBTOTAL=	50								
TOTAL =	100								

<b>RECUSAR PEDIDOS</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
	Explicitar recusa dizendo NÃO diante de pedido que não pode atender.	30						
	Justifica brevemente e/ou muda assunto da conversação	20						
	SUBTOTAL=	50						
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10						
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
SUBTOTAL=	50							
TOTAL =	100							

JUSTIFICAR-SE	COMPONENTES VERBAIS		PESO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
	Emite verbalização que expressa explicação sobre uma acusação ou questionamento referente ao seu comportamento e/ou atitude.		40							
	Questiona o por que da “acusação” ou do questionamento.		10							
		SUBTOTAL=	50							
	COMPONENTES NÃO VERBAIS E PARALINGÜÍSTICOS		PESO							
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”		10							
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor		10							
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)		10							
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10							
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10							
	SUBTOTAL=	50								
	TOTAL=	100								

AUTO-REVELAR-SE	COMPONENTES VERBAIS		PESO	P1	P2	P3	P4	P5	P6
	Falar de si mesmo (preferências, idéias, motivos, sentimentos etc.) em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informação livre a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio.		30						
	Utiliza o pronome EU ao referir-se a si mesmo		20						
		SUBTOTAL=	50						
	COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS		PESO						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”		10						
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor		10						
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)		10						
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10						
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)		10						
	SUBTOTAL=	50							
	TOTAL =	100							

<b>EXPRESSAR EMPATIA</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Perceber o conteúdo emocional e situacional vivido pelo interlocutor (dificuldade, dor, alegria, tristeza, raiva etc), a partir de seu relato ou de sua expressão não verbal	30							
	Verbalização expressa compreensão, compartilhamento e disposição para ajudar.	20							
	SUBTOTAL=	50							
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>							
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10							
	Velocidade de fala e articulação inteligível ao interlocutor	10							
	Intensidade de voz audível à maioria dos interlocutores (salvo pessoas com problemas auditivos e dificuldades quanto ao recurso sonoro utilizado, tais como: acústica desfavorável do ambiente e baixa captação do som pela filmadora)	10							
	Postura corporal e gesticulação compatíveis com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
	Expressão facial compatível com o conteúdo (conforme roteiro de definição dos componentes)	10							
SUBTOTAL=	50								
TOTAL =	100								

<b>UTILIZA CONTEÚDO DE HUMOR</b>	<b>COMPONENTES VERBAIS</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
	Verbalização indica percepção de situações potencialmente engraçadas.	30						
	Verbaliza brincadeiras que não ofendem e fazem o interlocutor rir.	20						
	SUBTOTAL=	50						
	<b>COMPONENTES VERBAIS DE FORMA E NÃO VERBAIS</b>	<b>PESO</b>						
	Contato visual para o interlocutor, sem “encará-lo”	10						
	Riso ou gargalhada diante de situação engraçada	10						
	Intensidade de voz audível/acessível e com contorno entonacional característico do tipo de frase produzida.	10						
	Expressão facial compatível com o conteúdo verbalizado (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
	Postura, gesticulação e proximidade compatível com o conteúdo de humor e de acordo com a situação, contexto e interlocutor (conforme roteiro de definição dos componentes)	10						
SUBTOTAL=	50							
TOTAL =	100							

**COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS VERBAIS DE FORMA**

<b>FLUÊNCIA</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Muitas perturbações de fala ou muitas pausas embaraçosas. Pode causar impaciência ou dispersão para o ouvinte.	-2							
	Freqüentes perturbações de fala ou pausas embaraçosas. Pode causar alguma impaciência ou dispersão do ouvinte.	-1							
	Pausas e perturbações variante. Alterna entre freqüentes perturbações de fala ou pausas embaraçosas e disfluências comuns a qualquer pessoa.	0							
	Sem perturbações, apenas com algumas pausas.	1							
	Sem perturbações nem pausas embaraçosas.	2							

OBS.: As perturbações de fala serão aqui entendidas como repetições de fonemas, sílabas ou palavras (ex.: “p p p pato” “pa pa pa pato” “O pato pato pato estava nadando.”), bloqueios com ou sem tensão (ex.: “p....pato” / posicionamento dos articuladores sem produção inicial do som, seguida da produção posterior do som como um “soco”) e uso excessivo de interjeições (ex.: “É...é...é...ontem eu fui à escola”, “Ãh...ãh...ãh...gosto de jogar futebol.”). Ser mais ou menos fluente depende de vários fatores, tais como: tema da conversa, quem é o interlocutor, situação de conversação (presença de alguém estranho na conversa e possível desestabilização etc).

<b>VELOCIDADE DE FALA</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Fala extremamente depressa. Na maioria das vezes não é entendido.	-2							
	Fala extremamente devagar. Pode causar impaciência ou dispersão para o ouvinte.	-1							
	Fala bastante depressa. Às vezes não é entendido.	-1							
	Fala bastante devagar. Pode causar alguma impaciência ou dispersão para o ouvinte.	-1							
	Velocidade de fala variante. Alterna velocidade de fala apropriada e inapropriada.	0							
	Velocidade de fala bastante apropriada. Geralmente é entendido.	1							
Velocidade de fala totalmente apropriada. Sempre é entendido	2								

<b>INTENSIDADE DE VOZ</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Volume excessivamente baixo. Não se ouve. Volume extremamente alto (quase um grito). Pode causar muito desconforto auditivo para o ouvinte.	-2							
	Volume baixo. É ligeiramente ouvido. Volume demasiadamente alto. Pode causar algum desconforto auditivo para o ouvinte.	-1							
	Volume variante. Alterna intensidade de voz apropriada e inapropriada.	0							
	Volume de voz bastante adequado. Geralmente é ouvido.	1							
	Volume de voz totalmente adequado. Sempre é ouvido.	2							

<b>ARTICULAÇÃO E CLAREZA</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Não pronuncia nenhuma palavra ou frase com clareza. Nada é entendido. Articulação excessiva das palavras. Pode causar muita dispersão do ouvinte.	-2							
	Pronuncia com clareza somente algumas palavras e frases. Às vezes é entendido. Articulação exagerada das palavras. Pode causar alguma dispersão do ouvinte.	-1							
	Clareza e pronúncia variante. Ora é entendido ora não.	0							
	Pronuncia as palavras claramente. Geralmente é entendido.	1							
	Pronuncia as palavras muito claramente. Sempre é entendido.	2							

<b>PROSÓDIA</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Variações de freqüência (entonação) e intensidade (volume) nada expressiva, monótona. Velocidade, pausas, acentuação e ênfase exageradas para o conteúdo ou inexistentes. Nunca desperta interesse no interlocutor.	-2							
	Variações de freqüência (entonação) e intensidade (volume) pouco expressiva, ligeiramente monótona. Velocidade, pausas, acentuação e ênfase ligeiramente exageradas para o conteúdo ou quase inexistentes. Poucas vezes desperta interesse no interlocutor.	-1							
	Variações de freqüência (entonação) e intensidade (volume), velocidade, pausas, acentuação e ênfase variantes. Ora desperta interesse no interlocutor ora não.	0							
	Variações de freqüência (entonação) e intensidade (volume) expressiva, voz interessante, viva. Velocidade, pausas, acentuação e ênfase em freqüência e quantidade apropriadas. Geralmente desperta interesse no interlocutor.	1							
	Variações de freqüência (entonação) e intensidade (volume) muito expressiva, muito animada. Velocidade, pausas, acentuação e ênfase em freqüência e quantidade muito apropriadas. Sempre desperta interesse no interlocutor.	2							

**COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS NÃO VERBAIS**

<b>OLHAR E CONTATO VISUAL</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Nunca olha para o interlocutor. “Encara”. Pode causar muito desconforto para o interlocutor.	-2							
	Olha pouco para o interlocutor. Olha em excesso. Pode causar algum desconforto para o interlocutor.	-1							
	Frequência e padrão de olhar variantes. Ora olha em demasia ora evita o contato visual.	0							
	Frequência e padrão de olhar apropriados. Geralmente causam simpatia aos interlocutores.	1							
	Frequência e padrão de olhar muito apropriados. Sempre causam simpatia aos interlocutores.	2							

<b>SORRISO</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Sorrisos totalmente ausentes. Pode causar antipatia para a maioria dos interlocutores. Excesso de sorrisos muito freqüentes. Podem ser interpretados como exageros na maioria das situações.	-2							
	Sorrisos pouco freqüentes. Pode causar antipatia para alguns interlocutores. Excessos de sorrisos freqüentes. Podem ser interpretados como exageros em algumas situações.	-1							
	Padrão e freqüência de sorrisos variantes. Ora causam antipatia ora simpatia. Ora podem ser interpretados como exageros ora não.	0							
	Padrão e freqüência de sorrisos apropriados. Geralmente causam simpatia para o interlocutor e naturalidade às situações.	1							
	Padrão e freqüência de sorrisos muito apropriados. Sempre causam simpatia para o interlocutor e naturalidade às situações.	2							

<b>GESTOS</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Não faz nenhum gesto, mãos imóveis. Uso exagerado de gestos. Pode causar muita dispersão do conteúdo verbal do interlocutor.	-2							
	Presença de alguns gestos, mas escassos. Uso um pouco exagerado de gestos. Pode causar alguma dispersão do conteúdo verbal o interlocutor.	-1							
	Padrão e freqüência de gestos variantes. Ora os usa em demasia ora o uso é inexistente.	0							
	Frequência e distribuição dos gestos apropriada. Geralmente auxiliam na comunicação verbal.	1							
	Frequência e distribuição dos gestos muito apropriada. Sempre auxiliam a comunicação verbal.	2							



<b>EXPRESSÃO FACIAL</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Expressões negativas e neutras muito freqüentes. Pode causar muita antipatia do interlocutor. Expressões sempre incoerentes com o conteúdo verbal. Pode causar muita estranheza do interlocutor.	-2							
	Algumas expressões negativas e neutras. Pode causar alguma antipatia do interlocutor. Expressões algumas vezes incoerentes com o conteúdo verbal. Pode causar alguma estranheza do interlocutor.	-1							
	Expressões negativas e positivas variantes. Ora podem causar antipatia ora simpatia aos interlocutores. Expressões coerentes com o conteúdo verbal variantes. Ora causam estranheza dos interlocutores ora não.	0							
	Algumas expressões positivas. Geralmente causam simpatia e dos interlocutores. Expressões algumas vezes coerentes com o conteúdo verbal. Geralmente não causam estranheza aos interlocutores.	1							
	Freqüentes expressões positivas. Sempre causam simpatia dos interlocutores. Expressões sempre coerentes com o conteúdo verbal. Nunca causam estranheza aos interlocutores.	2							

<b>POSTURA CORPORAL</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Postura muito contida. Dá a impressão de nenhuma receptividade.	-2							
	Postura um pouco contida. Dá a impressão de pouca receptividade.	-1							
	Postura variante. Gera dúvidas quanto à receptividade.	0							
	Postura aberta. Dá impressão de aceitação/receptividade.	1							
Postura bastante aberta. Dá a impressão de uma grande aceitação/receptividade.	2								

<b>MOVIMENTOS COM A CABEÇA</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Utiliza muitos movimentos de cabeça excessivos para expressar-se. Nunca utiliza movimentos de cabeça para expressar-se, mesmo quando esses são necessários.	-2							
	Utiliza alguns movimentos de cabeça excessivos para expressar-se. Utiliza poucos movimentos de cabeça para expressar-se.	-1							
	Utiliza movimentos de cabeça de maneira variante. Ora excessivamente ora ausentes.	0							
	Geralmente utiliza movimentos de cabeça para expressar-se quando esses são necessários.	1							
	Sempre utiliza movimentos de cabeça para expressar-se quando esses são necessários.	2							

<b>CONTATO FÍSICO</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Evita totalmente o contato. Impressão de distanciamento total. Busca o contato o tempo todo, pegando excessivamente no interlocutor.	-2							
	Evita o contato algumas vezes. Busca o contato físico excessivo algumas vezes.	-1							
	Age de maneira variante ao contato. Ora busca em demasia ora evita excessivamente.	0							
	Geralmente mantém contato físico apropriado com o interlocutor.	1							
	Sempre mantém contato físico apropriado com o interlocutor.	2							

<b>DISTÂNCIA E PROXIMIDADE</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>PESO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	
	Sempre mantém distância excessiva. Impressão de distanciamento total. Sempre mantém distância extremamente próxima e íntima. Pode causar desagrado ou desconforto à maioria dos interlocutores.	-2							
	Geralmente mantém distância excessiva. Impressão de certo distanciamento. Geralmente mantém distância extremamente próxima e íntima. Pode causar desagrado ou desconforto para alguns interlocutores.	-1							
	Distância e proximidade variante. Ora muito próxima, ora muito distante, ora apropriada.	0							
	Distância oportuna. Impressão de receptividade.	1							
	Distância excelente. Impressão de muita receptividade.	2							

<sup>1</sup> Ressalta-se a importância em atentar para as particularidades referentes à diferenças de desempenho frente a diferentes interlocutores, situações e contextos descritas no Roteiro de Definição dos Componentes Comunicativos.

## **Roteiro de Definições dos Componentes Comunicativos**

### ***Comportamentos comunicativos verbais de conteúdo***

**Fazer perguntas** – Falar em tom interrogativo sobre assunto em andamento e/ou iniciar novo assunto em tom interrogativo após alguma pausa na conversa, de preferência falando o nome da pessoa com quem está conversando. A pergunta ainda deve ser feita escolhendo o momento apropriado. As perguntas podem ser de vários tipos:

- a) Para verificar se o outro entendeu o que foi falado;
- b) Para estimular que o outro fale o que pensa sobre o assunto;
- c) Para dar seqüência ao que está sendo falado e verificar e manter a atenção do outro;
- d) Para esclarecer, ampliar e complementar a própria fala;
- e) Para apontar contradições na fala do outro.

**Responder a perguntas** – Falar ao outro (pessoa com quem está conversando) sobre o assunto perguntado. A fala pode expressar a dificuldade ou a impossibilidade de responder a pergunta.

**Elogiar** – Fazer comentário positivo (bom/agradável) sobre algo que a pessoa fez ou sobre a aparência, objeto produzido, trabalho realizado, resultado de uma ação.

**Agradecer elogio ou ajuda** - Concordar (falando) e/ou demonstrar que concorda (por meio de componentes não verbais como gestos, expressão facial, postura corporal, sorriso, olhar, movimentos com a cabeça) com um elogio ou ajuda recebidos, agradecendo-o explicitamente.

**Fazer pedidos** – Expor uma necessidade ou desejo (própria ou de outra pessoa), solicitando a mediação do outro para sua realização. Ao fazer um pedido também é importante:

- a) Chamar a pessoa pelo nome;
- b) Ir até a pessoa que pode resolver a necessidade em questão;
- c) Escolher o momento certo (mais apropriado).

**Justificar-se** – Explicar oralmente (com ou sem auxílio de componentes não verbais) um comportamento e/ou atitude prévios.

**Opinar concordando** – Expressar oralmente (com ou sem auxílio de componentes não verbais) acordo com o conteúdo/opinião do que foi falado por alguém.

**Opinar discordando** – Expressar oralmente (com ou sem auxílio de componentes não verbais) desacordo com o conteúdo/opinião do que foi falado por alguém.

**Solicitar mudança de comportamento** – Destacar aspectos do comportamento do outro que desagradam ou incomodam, como se sente em relação a isso e quais outros comportamentos gostaria que a pessoa apresentasse, ressaltando conseqüências positivas ou negativas em função dessa mudança.

**Lidar com críticas** – Expressar de forma verbal e/ou não verbal: 1) concordância com uma crítica recebida; ou 2) discordância com uma crítica recebida.

De acordo com Del Prette & Del Prette (1999), grosso modo, as críticas podem ser divididas em verdadeiras ou falsas, embora os autores indiquem que o critério seja sempre subjetivo, ressaltam que ambas podem ser adequadas ou inadequadas, envolvendo diferentes habilidades de manejo<sup>1</sup>.

**Recusar pedidos** – Diante de um pedido que não se pode ou não se quer atender, dizer não e justificar brevemente e/ou mudar o assunto da conversação.

**Usar conteúdo de humor** – Rir de situações engraçadas e aproveitar momento e conteúdo de uma conversa para fazer brincadeiras, contar piadas que não ofendam, mas alegrem o ambiente e as pessoas.

**Auto-revelar-se, usar o pronome “eu”** – Falar de si mesmo (preferências, idéias, motivos, sentimentos etc.) em resposta a perguntas de uma pessoa ou oferecendo informação livre a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio. Falar usando o pronome “eu” ao construir uma frase. (Exemplo: falar: “Eu vou fazer as sessões de treinamento.” e não: “Adriana vai fazer as sessões de treinamento.”)

**Expressar empatia** – Expressar de forma verbal e não verbal compreensão sobre a situação do outro e/ou apoio aos sentimentos de uma pessoa com quem se conversa (dificuldade, dor, alegria, tristeza, raiva etc), a partir do que a pessoa fala ou a partir do que ela demonstra por componentes não verbais (gestos, expressão facial, olhar, postura corporal) e por componentes verbais de forma (intensidade de voz, velocidade de fala, prosódia). Depois de perceber demonstrar disposição para ajudar.

### *Comportamentos comunicativos verbais de forma*

**Velocidade de fala** - Falar em velocidade adequada à compreensão do ouvinte, ou seja, nem muito rápido nem muito lento/devagar, salvo situações em que a alteração da velocidade de fala pode ser interpretada como um recurso de ênfase ou para atribuir diferentes sentidos à fala (Ex.: Falar bem

---

<sup>1</sup> Para uma melhor compreensão e aprofundamento no tema ver:

lento [quase silabando] para dar ênfase a alguma coisa, tal como: “*Ca-la bo-ca!*”; ou falar bem lento para perceber a acuidade auditiva do outro).

**Intensidade de voz** – Falar utilizando uma intensidade (“volume”) de voz audível ao ouvinte, ou seja, nem muito forte nem muito fraco, salvo situações em que a alteração da intensidade de voz pode ser interpretada como um recurso de ênfase ou para atribuir diferentes sentidos à fala (Ex.: Falar bem baixo imitando a fala de alguém que estava contando uma fofoca).

**Fluência** – Falar:

- a) sem apresentar excesso de repetições e/ou bloqueio de sílabas ou palavras (exemplos de repetições: “pa pa pa pa pato”, “O pato pato pato pato foi nadar no lago.”), salvo situações nas quais a repetição pode ser interpretada como estratégia para organização de discurso em termos de coesão e coerência.
- b) sem usar excesso de jargões (exemplos: “É é é é eu fui comprar pão hoje.”, “Eu queria né passear um pouco né lá na praça né.”; “tipo assim”).
- c) sem apresentar excesso de sincenesias desnecessárias (movimentos corporais associados à fala como piscar de olhos, batidas de mãos nas pernas, outras partes do corpo e/ou móveis juntamente com bloqueios de fala).

**Clareza** – Falar com amplitude articulatória (“abertura da boca”) adequada (nem muito grande/exagerada e nem muito pequena/diminuída) e articulando bem as palavras, sem apresentar trocas/substituições, omissões ou distorções de sons ou fonemas. (Exemplo: personagem Cebolinha da turma da Mônica que troca de “r” pelo “l” = fala “balato” ao invés de “barato”).

**Prosódia** – Falar de forma expressiva, o que implica harmonizar: A) variações de **frequência** (que vão resultar nos diferentes contornos entonacionais da fala – grave e agudo; forte e fraco); B) variações de **intensidade** (que vão resultar nas diferentes variações de volume – alto e baixo); C) variações de **duração** (que, no caso do Português Brasileiro, vão ser muito significativas para a detecção das partes acentuadas e não acentuadas da fala – Ex.: sílabas tônicas no caso das palavras: “papeLÃO”, “macarroNAda”; ou palavras enfatizadas em uma frase: “Eu NÃO vou fazer a tarefa hoje.”, “Eu não vou fazer a tarefa HOJE.”, “EU não vou fazer a tarefa hoje.”); D) organização do **ritmo** (que está diretamente relacionado: as pausas e a velocidade da fala e a coordenação pneumofonoarticulatória (respiração e fonação); E) organização da **velocidade** (que vão resultar em uma fala mais lenta ou mais rápida – Ex.: por articulação “exagerada” e pausada dos fonemas que poderia resultar em uma fala mais lenta; ou por articulação imprecisa ou sem amplitude articulatória que poderia resultar em uma fala mais rápida); e F) organização das **pausas** (que se relaciona à

coordenação pneumofonoarticulatória [respiração/fonação] e que, na maioria das vezes, ajudam a delimitar os contornos entonacionais, além de auxiliarem na estruturação do ritmo da fala).

### ***Comportamentos comunicativos não verbais***

**Olhar e contato visual** - Manter contato visual (olhar para quem está conversando) durante a conversa, intercalando breves desvios de olhar com olhar diretamente para o rosto do interlocutor. O ideal seria nem encarar muito (olhar o tempo todo) para o rosto da pessoa com quem está conversando nem olhar o tempo todo para outra direção (desviando o olhar da pessoa com quem está conversando).

**Sorriso** - Sorrir dentro dos contextos em que este comportamento seja apropriado como, por exemplo, diante de cumprimento, conversa bem humorada, elogios...

**Gestos** - Expressar-se utilizando movimentos adequados de mãos, cabeça, pernas e pés. Pontuar positivamente se:

1. Usa gestos reconhecidos por muitas pessoas (Exemplo: Indicar/mostrar o dedo polegar como indicativo de “tudo certo, tudo bom”);
2. Usa gestos para tentar controlar emoções (Exemplo: bater os dedos na mesa ou nos joelhos);
3. Usa gestos para regular ou controlar o comportamento do outro (Exemplo: indicação para que alguém fale mais baixo colocando o dedo indicador nos lábios formando “bico”);
4. Usa gestos para acompanhar a fala (Exemplo: mãos com a palma para cima movendo-se em direção ao pulso, para indicar velocidade, junto da fala “vem logo, rápido”).

**Expressão facial** - Expressar movimento articulado das estruturas do rosto (olhos, sobrancelhas, boca e nariz) coerentemente com o conteúdo falado (Ex.: expressão facial correspondente a desagrado ao dizer para alguém que não gostou de determinada atitude, reforçando e confirmando, portanto, o descontentamento).

**Postura corporal** - Expressar por meio das posições em pé ou sentado (ereto, inclinação para frente para trás, para os lados) reações como interesse, desinteresse, cansaço e ansiedade, atenção e desatenção.

**Movimentos com a cabeça** - Utilizar maneios/movimentos com a cabeça e pescoço indicativos de atenção, concordância, discordância, ironia, etc.

**Contato físico** - Efetuar contato físico coerente com a situação e contexto (formal ou informal, pessoal ou profissional), no qual está inserido e com o grau de intimidade com o interlocutor (maior e menor). Tal comportamento pode ser ilustrado pela aceitação do contato do interlocutor em

situações em que é pertinente (aperto de mão, beijar, abraçar... ao cumprimento..., considerando diferenças culturais), sem esquivas em demasia que demonstrem, por exemplo, excessivo desagrado (Ex.: medo, nojo, aversão ao toque). Avaliar:

- a) Coerência
- b) Frequência - se alterna contato e não contato
- c) Discriminação – se reduz o contato ao perceber afastamento e se mantém ao perceber aceitação.

**Distância e proximidade** – Adequar o espaço entre a pessoa com quem se conversa de acordo com a situação e contexto (formal ou informal, pessoal ou profissional), no qual está inserido e com o grau de intimidade com o interlocutor (maior e menor). A proxêmica é a ciência que estuda a estruturação inconsciente do microespaço humano, sendo possível a partir dela a delimitação de zonas proxêmicas que indicam o tipo de contato e a distância, devendo ser consideradas diferenças culturais. Del Prette & Del Prette (1999) apresentam quatro zonas proxêmicas baseadas em Hall (1977): zona íntima, pessoal, social-consultiva e pública<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão e aprofundamento no tema ver:  
Del Prette Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação. Petrópolis, RJ : Vozes.

## QUESTIONÁRIO – Juízes

**Projeto:** Promoção de habilidades comunicativas: Um programa para adultos deficientes mentais

Doutoranda: Adriana A. R. de Aguiar  
Orientadora: Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Esta questão deve ser respondida ao final da avaliação de cada filmagem de cada participante.

1. Utilizando uma escala de cinco pontos:

-2 = nenhuma facilidade

-1 = pouca facilidade

0 = média facilidade

1 = muita facilidade

2 = total facilidade

Como você classificaria a facilidade de cada um dos participantes desempenhar o conjunto de componentes comunicativos avaliados/treinados em cada Cenário Comportamental:

a. Diana

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

b. Davi

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

c. Denis

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

d. Elen

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

e. Marta

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

f. Paula

Filmagem A ( ) Filmagem B ( ) Filmagem C ( ) Filmagem D ( ) Filmagem E ( ) Filmagem F ( )

A próxima questão deve ser respondida ao final da avaliação do conjunto de filmagens de cada participante.



2. Classifique as filmagens avaliadas de acordo com a seqüência que imagina que ocorreram, tomando como parâmetro de análise à competência comunicativa global (conjunto de componentes comunicativos avaliados/treinados) de cada participante nos diferentes momentos que foram filmados.

a. Diana

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

3a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

b. Davi

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

3a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

c. Denis

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1a avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

3ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

d. Elen

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

2ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

3ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

e. Marta

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

2ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

3ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

f. Paula

**Avaliações Pré-intervenção (antes do iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

2ª avaliação: *Filmagem* \_\_\_\_\_

**Avaliações Pós-intervenção (após iniciar o treinamento):**

1ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

2ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

3ª avaliação: Filmagem \_\_\_\_\_

4ª avaliação (decorridos quatro meses do término do programa de intervenção): *Filmagem* \_\_\_\_\_

Este conjunto de questões deve ser respondido ao final das avaliações do conjunto de filmagens de todos os participantes, ou seja, ao finalizar todas as avaliações a serem feitas.

3. Você acha que este instrumento de medida (Cenário Comportamental) foi mais propício/favorável para avaliar quais componentes comunicativos?

Componentes comunicativos verbais de conteúdo:

- |  |  |
|--|--|
| Fazer perguntas ( )                    | Opinar concordando ( )                   |
| Responder perguntas ( )                | Opinar discordando ( )                   |
| Solicitar mudança de comportamento ( ) | Lidar com críticas ( )                   |
| Elogiar ( )                            | Recusar pedidos ( )                      |
| Agradecer ( )                          | Usar conteúdo de humor ( )               |
| Fazer pedidos                          | Auto revelar-se, usar o pronome “eu” ( ) |
| Justificar-se                          | Expressar empatia ( )                    |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

Componentes comunicativos verbais de forma:

- |                        |                           |
|------------------------|---------------------------|
| Velocidade de fala ( ) | Articulação e clareza ( ) |
| Intensidade de voz ( ) | Prosódia ( )              |
| Fluência ( )           |                           |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

Componentes comunicativos verbais de conteúdo:

- |                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| Olhar e contato visual ( ) | Postura corporal ( )        |
| Sorriso ( )                | Movimentos com a cabeça ( ) |
| Gestos ( )                 | Contato físico ( )          |
| Expressão facial ( )       | Distância e proximidade ( ) |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

4. Você acha que este instrumento de medida (Cenário Comportamental) não foi propício/favorável para avaliar quais componentes comunicativos?

Componentes comunicativos verbais de conteúdo:

- |  |  |
|--|--|
| Fazer perguntas ( )                    | Opinar concordando ( )                   |
| Responder perguntas ( )                | Opinar discordando ( )                   |
| Solicitar mudança de comportamento ( ) | Lidar com críticas ( )                   |
| Elogiar ( )                            | Recusar pedidos ( )                      |
| Agradecer ( )                          | Usar conteúdo de humor ( )               |
| Fazer pedidos                          | Auto revelar-se, usar o pronome “eu” ( ) |
| Justificar-se                          | Expressar empatia ( )                    |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

Componentes comunicativos verbais de forma:

- |                        |                           |
|------------------------|---------------------------|
| Velocidade de fala ( ) | Articulação e clareza ( ) |
| Intensidade de voz ( ) | Prosódia ( )              |
| Fluência ( )           |                           |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

Componentes comunicativos verbais de conteúdo:

- |                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| Olhar e contato visual ( ) | Postura corporal ( )        |
| Sorriso ( )                | Movimentos com a cabeça ( ) |
| Gestos ( )                 | Contato físico ( )          |
| Expressão facial ( )       | Distância e proximidade ( ) |

Comente referindo as hipóteses que supõe terem contribuído para isso:

---

---

---

---

---

5. Utilizando uma escala de cinco pontos:

- 0 = insatisfatório
- 1 = pouco satisfatório
- 2 = razoavelmente satisfatório
- 3 = satisfatório
- 4 = muito satisfatório

Avalie a qualidade dos materiais desenvolvidos para auxílio nas avaliações e para o registro das mesmas:

- a. Imagem das filmagens ( )
- b. Áudio das filmagens ( )
- c. Edição das filmagens ( )
- d. Roteiro de orientação aos juízes ( )
- e. Roteiro de definição dos componentes comunicativos ( )
- f. Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho – Juízes (versão em planilha do Excel) ( )
- g. Roteiro para o Entrevistador dos seis Cenários Comportamentais (Filmagens: A, B, C, D, E e F) – como apoio no acompanhamento das filmagens ( )





## ORIENTAÇÃO AOS JUÍZES

**Projeto:** Promoção de habilidades comunicativas: Um programa para adultos deficientes mentais

Doutoranda: Adriana A. R. de Aguiar  
Orientadora: Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Antes de iniciar às avaliações solicitamos, por gentileza, a leitura atenta destas orientações e o seguimento de alguns passos.

A avaliação dos participantes do programa de intervenção deve ser realizada individualmente por cada juiz, ou seja, sem o contato para troca de informações entre os juízes. Esta dinâmica de avaliação é fundamental para a qualidade e fidedignidade das avaliações para o tipo de análise selecionada.

Cada juiz receberá um “Kit” de avaliação que deverá conter:

1. Roteiro de orientação aos juízes – versão impressa;
2. Roteiro de definições dos Componentes Comunicativos – versão impressa;
3. Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho (Juízes) – versão impressa;
4. Roteiro para o Entrevistador de cada um dos seis Cenários Comportamentais (Filmagens: A, B, C, D, E e F) – versão impressa;
5. Questionário (Juízes) – versão impressa;
6. 1 (um) CD contendo:
  - a. Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho (Juízes) – versão em planilha do aplicativo Excel (Windows)
  - b. Roteiro de orientação aos juízes – arquivo Word;
  - c. Roteiro de definições dos Componentes Comunicativos – arquivo Word;
  - d. Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho (Juízes) – arquivo Word;
  - e. Roteiro para o Entrevistador de cada um dos seis Cenários Comportamentais (Filmagens: A, B, C, D, E e F) – arquivo Word;



- f. Questionário (Juízes) – arquivo Word;
7. Cópia de parte do capítulo 5 do livro: Psicologia das habilidades Sociais: Terapia e educação – Del Prette & Del Prette (1999), p. 58-79, referente aos comportamentos comunicativos verbais e não verbais.
8. 4 (quatro) DVDs:
- a. Cenários Comportamentais (Treino) – Filmagem de Cenários Comportamentais desenvolvidos com quatro adultos também deficientes mentais, porém que não fizeram parte do programa de intervenção e não farão parte, portanto, da análise dos resultados. Essas filmagens têm a função de familiarizar os juízes ao instrumento de medida utilizado (Cenário Comportamental) e treiná-los às avaliações que devem ser realizadas somente com os participantes do programa.
  - b. Cenários Comportamentais (Intervenção – Diana e Davi) – Filmagem dos seis Cenários Comportamentais de dois participantes do programa de intervenção, os quais devem ter seu desempenho nos componentes comunicativos avaliado pelos juízes.
  - c. Cenários Comportamentais (Intervenção – Denis e Elen) – Filmagem dos seis Cenários Comportamentais de dois participantes do programa de intervenção, os quais devem ter seu desempenho nos componentes comunicativos avaliado pelos juízes.
  - d. Cenários Comportamentais (Intervenção – Marta e Paula) – Filmagem dos seis Cenários Comportamentais de dois participantes do programa de intervenção, os quais devem ter seu desempenho nos componentes comunicativos avaliado pelos juízes.

Caso algum(ns) do(s) item(ns) acima esteja faltando isto deve ser comunicado à pesquisadora para que o mesmo seja providenciado.

A leitura do Questionário deve ser feita antes de iniciar as avaliações, pois o mesmo deve ser respondido em etapas, na medida em que os juízes forem completando cada parte

da avaliação (cada participante e total das avaliações), como pode ser compreendido a partir da leitura do próprio instrumento.

A avaliação atenta e cuidadosa do questionário será muito importante, pois algumas questões relacionam-se também a avaliações dos participantes e outras à avaliação do instrumento de medida utilizado e materiais desenvolvidos (avaliação e registro), o que auxiliará na discussão dos resultados e no aperfeiçoamento dos instrumentos desenvolvidos em futuros trabalhos.

### **ATENÇÃO!**

Faça uma cópia do arquivo da planilha (Excel) do protocolo de análise em seu computador antes de iniciar as avaliações e trabalhe nesta planilha, mantendo sempre pelo menos duas *backups*.

Somente ao final de todas as avaliações copie o arquivo para o disquete para entrega à pesquisadora. Envie também uma cópia do arquivo finalizado via e-mail ([adrianaaguiar@yahoo.com](mailto:adrianaaguiar@yahoo.com)).

Todas essas medidas visam diminuir a probabilidade de ocorrência de possíveis perdas de dados e necessidade de realização de novo trabalho.

Agradecemos antecipadamente à colaboração, à atenção e o empenho de cada um, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e auxílios necessários no decorrer deste trabalho.

## Síntese das Sessões do Programa de Intervenção

SESSÃO	DATA	DIA DA SEMANA	PERÍODO	DURAÇÃO DA SESSÃO	TIPO	LOCAL		
PROGRAMA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	Módulo 1	01	02/06/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		02	04/06/03	Quarta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		03	05/06/03	Quinta-feira	17:00 – 17: 30	½ hora	estruturada	escola
		04	09/06/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		05	10/06/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		06	12/06/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		07	16/06/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		08	17/06/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		09	23/06/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		10	24/06/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		11	26/06/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		12	30/06/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola
		13	01/07/03	Terça-feira	16:50 – 17: 30	40 min.	estruturada	escola
	14	11/08/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	15	12/08/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	16	18/08/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	17	19/08/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	18	25/08/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	19	26/08/03	Terça-feira	16:50 – 17: 30	40 min.	estruturada	escola	
	20	01/09/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	21	02/09/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	22	04/09/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	23	08/09/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	24	09/08/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	25	11/09/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	26	15/09/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	27	16/09/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	28	22/09/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
	29	23/09/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola	
30	25/09/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
31	02/10/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
32	03/10/03	Sexta-feira	13:45 – 16: 15	2 horas e ½	estruturada	escola		
33	06/10/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
34	09/10/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 15	1 h. e 15 min.	estruturada	escola		
35	10/10/03	Sexta-feira	13:40 – 16: 15	2 h. e ½	estruturada	sala adaptada		
AP1	10/10/03	Sexta-feira	16:30 – 18:10	1 h. e 40 min.	semi-estruturada	locadora		
36	13/10/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
37	14/10/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
38	16/10/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	40 min.	estruturada	escola		
39	17/10/03	Sexta-feira	13:45 – 16: 15	2 h. e ½	estruturada	sala adaptada		
40	20/10/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
41	23/10/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
42	24/10/03	Sexta-feira	13:45 – 16: 15	2 h. e ½	estruturada	sala adaptada		
AP2	24/10/03	Sexta-feira	16:30 – 17: 15	45 min.	semi-estruturada	sorveteria		
43	27/10/03	Segunda-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
44	28/10/03	Terça-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
45	30/10/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		
46	06/11/03	Quinta-feira	16:30 – 17: 30	1 hora	estruturada	escola		

	47	07/11/03	Sexta-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	sala adaptada
	48	10/11/03	Segunda-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	49	17/11/03	Segunda-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	50	20/11/03	Quinta-feira	16:50 – 17:30	40 min.	estruturada	escola
	51	21/11/03	Sexta-feira	15:30 – 17:00	1 h. e ½	estruturada	sala adaptada
	AP3	21/11/03	Sexta-feira	17:00 – 20:00	3 horas	semi-estruturada	restaurante
	52	24/11/03	Segunda-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	53	27/11/03	Quinta-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	54	28/11/03	Sexta-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	sala adaptada
	55	01/12/03	Segunda-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	56	05/12/03	Sexta-feira	15:30 – 16:30	1 hora	estruturada	sala adaptada
	AP4	05/12/03	Sexta-feira	16:30 – 19:30	3 horas	semi-estruturada	cinema
	57	08/12/03	Segunda-feira	16:30 – 17:30	1 hora	estruturada	escola
	58	12/12/03	Sexta-feira	15:30 – 17:30	2 horas	estruturada	sala adaptada
	59	07/01/04	Quarta-feira	13:00 – 17:00	4 horas	estruturada	sala adaptada
Módulo 3	60	12/01/04	Segunda-feira	13:30 – 15:30	2 horas	estruturada	sala adaptada
	AP5	12/01/04	Quarta-feira	15:30 – 17:00	1 h. e ½	semi-estruturada	sorveteria
	61	19/01/04	Segunda-feira	13:30 – 17:00	3 h. e ½	estruturada	sala adaptada
	62	26/01/04	Segunda-feira	13:30 – 17:00	3 h. e ½	estruturada	sala adaptada
	AP6	26/01/04	Segunda-feira	17:00 – 20:30	3 h. e ½	semi-estruturada	lanchonete

Nota: AP → Atividade prática (sessões semi-estruturadas)

## Planos de Atividades (Sessão 5)

10/06/2003 (Terça-feira)

### 1. Objetivos:

#### *Específicos*

- Desenvolver e exercitar conversação direcionada para aspectos pessoais
- Compreender a importância do contato visual na interação (CCNV)
- Manter contato visual com o interlocutor (CCNV)
- Estabelecer relações de amizade
- Iniciar e manter conversação
- Discriminar componentes não verbais na comunicação (CCNV)

#### *Complementares*







- Expressar sentimentos associados à situação vivenciada
- Observar e descrever comportamentos
- Reconhecer a importância dos componentes não verbais na comunicação (CCNV)

### 2. Componentes comunicativos verbais de conteúdo complementares à sessão:

- Opinar/concordando
- Opinar/discordando
- Justificar-se
- Lidar com críticas

### 3. Materiais:

- ✘ Filmadora
- ✘ Fita de vídeo
- ✘ Televisão
- ✘ Vídeo cassete
- ✘ Três crachás com a cor “vermelha” e três com a cor “amarela”
- ✘ Ficha de Registro de Observação

FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	
Pessoa a ser observada: ( )  ( ) 	
1) A pessoa que você observou olhou mais para a outra enquanto:	<input type="checkbox"/>  falava <input type="checkbox"/>  ouvia
2) A pessoa que você observou olhou mais para:	<input type="checkbox"/>  parte de cima do rosto do outro <input type="checkbox"/>  parte de baixo do rosto do outro

#### 4. Atividades e procedimentos:

##### *Início:*

- Relato pelos participantes da tarefa de casa:

A facilitadora solicitará aos participantes que relatem, um de cada vez, os comportamentos observados (tiques, maneirismos, postura, gestos e vícios de linguagem) em si próprios. Num segundo momento os participantes do grupo serão estimulados a opinar concordando ou discordando dos comportamentos citados pelos colegas quanto a si próprios e a acrescentarem comportamentos não mencionados, porém observados pelo grupo (Tarefa de casa referente a 3ª sessão).

A facilitadora solicitará aos participantes que relatem, um de cada vez, a tarefa de casa. Primeiramente serão questionados sobre as opiniões expressas diante de algum comentário realizado por um membro de sua família e/ou profissional da escola e posteriormente se justificou ou não seu posicionamento. Caso tenha justificado será estimulado a referir qual a justificativa utilizada (Tarefa de casa referente a 4ª sessão).

##### *Parte central:*

- Vivência: *Olhos nos olhos*<sup>1</sup>

A facilitadora preparará a vivência, planejando três condições de diálogo: a) um participante do sexo masculino e outro do sexo feminino; b) dois participantes do sexo masculino; c) dois participantes do sexo feminino. Pedirá, então, a participação de pessoas que se encontram sentadas afastadas umas das outras no grupo. Elas serão colocadas uma em frente da outra de preferência em pé, recebendo a instrução (separadamente das demais) de conversarem sobre seus sentimentos e emoções, utilizando períodos de fala razoavelmente longos antes de dar a vez ao interlocutor. A facilitadora colocará os crachás “vermelho” e “amarelo” para identificar cada dupla.

Sem que essas pessoas percebam e separadamente a facilitadora entregará Fichas de Registro de Observação (que serão preenchidas com o auxílio da facilitadora), solicitando a alguns dos membros do GO (Grupo Observação) que observem atentamente as duplas, sendo que alguns serão orientados a observar a pessoa do crachá “vermelho” e outras a pessoa do crachá “amarelo”. Os membros do GO deverão ater-se as características do contato visual do participante sob observação, tais como: atenção visual (enquanto fala e/ou enquanto ouve), ponto de observação visual (parte superior da face e/ou parte inferior da face).

---

<sup>1</sup> Extraído e adaptado do livro: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro : Vozes.

Os membros da dupla serão posicionados de modo que todos possam observar bem o contato visual entre eles.

Ao final serão avaliados com os participantes seus sentimentos e dificuldades (ansiedade, bloqueios, subterfúgios) para obter e dar informações pessoais. Com os observadores, avaliam-se as estratégias identificadas ao longo da conversação e, em particular, as características do contato visual dos pares de vivência.

*Nota:* Em função do número pequeno de participantes do sexo masculino, estes repetirão sua participação como GV (Grupo Vivência). Esta vivência será filmada para posterior observação, análise e discussão pelos participantes.

***Encerramento:***

▪ Tarefa de casa:

Será solicitado aos participantes que observem em suas residências quais os membros de sua família que mais mantém contato visual durante a conversação e quais os membros que menos mantém esse contato.

▪ Avaliação da sessão:

Os participantes serão estimulados a expressarem como sentem-se após a sessão (ex.: bem, mal, relaxados, descontraídos, tensos etc).

**5. Avaliação da pesquisadora sobre a sessão:**

▪ Relato geral da sessão:

A sessão ocorreu em uma terça-feira (10/06/2003) no horário das 16:30 h. às 17:30 h. conforme planejado. Todos os participantes estiveram presentes (Davi, Denis, Diana, Elen, Marta e Paula). Parte da sessão foi realizada na sala menor, sendo que o grupo passou para a sala maior no momento de realizar a vivência.

Todos os participantes relataram terem feito a tarefa de casa (referente a 3ª sessão), porém quando questionados sobre quais comportamentos haviam observados, a pesquisadora observou que apenas uma participante (Elen) havia realizado a tarefa integralmente (observar comportamentos em si e no outro), ao passo que os demais participantes apenas relataram observações realizadas em outras pessoas e não em si próprios.

Quanto à tarefa referente a 4ª sessão (expressar opinião – concordando e/ou discordando) os participantes mostraram-se ainda confusos quanto a estes conceitos.

Assim, a facilitadora achou conveniente deixar essa tarefa para um momento posterior, no qual os participantes estejam mais amadurecidos para realizá-la.

A vivência foi realizada satisfatoriamente, sendo que os participantes necessitaram de auxílio da facilitadora para preencherem a ficha. De uma maneira geral a primeira parte da ficha foi mais difícil para os participantes compreenderem e responderem para que a facilitadora assinalasse, sendo mais fácil para estes a segunda parte. Em outras palavras, os participantes sentiram maior facilidade em observar se os interlocutores olhavam mais para os olhos ou para a boca de seu interlocutor, do que observar se a pessoa olhava mais para seu interlocutor enquanto falava com este ou enquanto o ouvia.

Os membros do GV relataram sentir dificuldade em conversar diante dos demais, sendo que o participante Davi em especial, referiu dificuldade de manter contato visual enquanto conversava com seu interlocutor (no caso Denis). Todos os membros do GO apresentaram dificuldades em expressar as estratégias identificadas ao longo da conversação, bem como as características do contato visual das duplas.

Posteriormente os participantes foram orientados sobre a tarefa de casa, não sendo possível ser feita à avaliação da sessão em função do tempo.

- **Objetivos atingidos e com quem:**

Todos os objetivos específicos foram atingidos, ao passo que um objetivo complementar (“*reconhecer a importância dos componentes não verbais na comunicação*”) foi atingido integralmente e dois parcialmente (“*expressar sentimentos associados à situação vivenciada*” e “*observar e descrever comportamentos*”) uma vez que os participantes verbalizaram pouco e tendo bastante dificuldade.

Os componentes comunicativos verbais de conteúdo complementares à sessão não estiveram presentes e conseqüentemente não foram atingidos.

- **Desempenho da facilitadora:**

A facilitadora apresentou dificuldades em manter a atenção de todos os alunos, sendo que estes dispersaram em alguns momentos enquanto utilizavam a sala maior.

- **Outras observações/avaliação:**

A atividade embora bastante interessante e adaptada para a população pareceu ainda ser bastante complexa, pelo menos para o momento em que os participantes se encontram.



- Sugestões para próxima sessão:

Verificar a possibilidade de adaptar a sala menor para a realização de todas as atividades, inclusive as vivências em função dos participantes que dispersam facilmente diante de qualquer estímulo externo, visto que alguns profissionais da escola necessitam ocupar esse espaço (sala maior) simultaneamente ao horário das sessões.

## Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares

### PEDIDOS NORMAIS E PEDIDOS ABUSIVOS

*Algumas pessoas estão sempre rejeitando pedidos (dizendo não a tudo) e, com isso, podem diminuir as oportunidades de contato com outras pessoas. No outro extremo, temos aquelas pessoas que se atendem a todas as solicitações que lhes são feitas (dizendo sim a tudo e a todos), algumas vezes porque desejam colaborar e se sentem bem fazendo isso, outras vezes porque não conseguem recusar, embora tenham vontade de fazer isso.*

*A habilidade em diferenciar pedidos que podem ser atendidos daqueles que não podem (como por exemplo, pedidos e solicitações abusivas que venham a explorar a pessoa) é bastante importante, bem como a habilidade em saber como e quando dizer não, recusar pedidos.*

*Para o treino dessa habilidade pedimos a ajuda de todos os familiares que puderem contribuir fazendo pedidos variados ao participante do grupo (pedidos normais e pedidos abusivos) para que ele tenha a oportunidade de treinar tanto a identificar quais pedidos são normais e quais são abusivos e para que também tenha a oportunidade de aceitar e de recusar pedidos de maneira adequada.*

#### ***Definição da habilidade de recusar pedidos satisfatoriamente***

**Recusar pedidos** – Diante de um pedido que não se pode ou não se quer atender, dizer não e justificar rapidamente e/ou mudar o assunto da conversação. A recusa habilidosa não deve incluir pedido de desculpa ou excesso de justificativas.

*Para o registro dos pedidos feitos e das respostas dadas pelo seu familiar formulamos uma folha de registro que ajudará no treino dessa habilidade tão importante para ele. Pedimos por gentileza que enviem as folhas de registros preenchidas para a próxima sessão. As respostas dos participantes serão analisadas para verificar o desenvolvimento deles durante a semana e a necessidade de treino específica de cada participante nesse componente.*

*Elaboramos dois exemplos de pedidos (um normal e outro abusivo) e resposta para cada um deles, visando auxiliar na compreensão de como realizar essa atividade e os registros:*

**FRTCF – Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares**

**PEDIDOS NORMAIS E PEDIDOS ABUSIVOS**

*Exemplo de pedido normal:*

08/01/2004

Quem fez o pedido: *mãe*

Pedido: (X) normal ( ) abusivo

Qual o pedido feito:

*Você pode me ajudar a lavar a louça?*

Resposta: ( ) aceitação (X) recusa

O que foi feito após a resposta:

*Foi explicado que este é um pedido normal que poderia ter sido atendido, pois auxiliar nos afazeres da casa é um dever de todos os membros da família.*

Outras observações que considerar importantes:

*Não percebi se meu filho entendeu porque era um pedido normal e não abusivo.*

*Exemplo de pedido abusivo:*

09/01/2004

Quem fez o pedido: *pai*

Pedido: ( ) normal (X) abusivo

Qual o pedido feito:

*Seu primo vai vir passar uns dias aqui em casa, você não poderia ir dormir no quintal para emprestar sua cama para ele?.*

Resposta: (X) aceitação ( ) recusa

O que foi feito após a resposta:

*Foi explicado que este é um pedido abusivo e deveria ter sido recusado, pois poderia ajudar de outra forma, como, por exemplo, dividindo o quarto ou dormindo na sala.*

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

**FRTCF – Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares**

**PEDIDOS NORMAIS E PEDIDOS ABUSIVOS**

Data: \_\_\_\_/01/2004

Quem fez o pedido: \_\_\_\_\_

Pedido: ( ) normal ( ) abusivo

Qual o pedido feito:

---

---

---

---

Resposta: ( ) aceitação ( ) recusa

O que foi feito após a resposta:

---

---

---

---

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

---

Data: \_\_\_\_/01/2004

Quem fez o pedido: \_\_\_\_\_

Pedido: ( ) normal ( ) abusivo

Qual o pedido feito:

---

---

---

---

Resposta: ( ) aceitação ( ) recusa

O que foi feito após a resposta:

---

---

---

---

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

---

**FRTCF – Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares****SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO**

*Algumas pessoas não conseguem dizer a outra que não gosta de um determinado comportamento e também não conseguem pedir para que essa pessoa não faça mais aquilo que o desagrada e/ou o incomoda.*

*Saber pedir que uma pessoa pare de fazer algo que o incomoda é bastante importante, bem como saber dizer porque esse comportamento o desagrada.*

*Para o treino dessa habilidade pedimos a ajuda de todos os familiares que puderem contribuir fazendo coisas que o participante do grupo não gosta. Isso o ajudará a ter oportunidades de treinar tanto solicitar mudança de comportamento quanto explicar o porque do seu desagrado diante de uma atitude.*

***O que é solicitar mudança de comportamento de maneira correta?***

**Solicitar mudança de comportamento** – Diante de um comportamento que o incomoda ou desagrada falar para a pessoa:

- 1) O que exatamente no comportamento desta pessoa o desagradam ou o incomodam;
- 2) O que sente quando esta pessoa tem esses comportamentos que o desagradam ou incomodam;
- 3) Como esta pessoa pode agir para melhorar isso;
- 4) O que pode acontecer para ambos se a pessoa parar de ter esses comportamentos que o desagradam ou o incomodam (Exemplo: O relacionamento entre ambos pode melhorar).

*Para o registro dos comportamentos/ações feitos e das reações dadas pelo seu familiar formulamos uma folha de registro que ajudará no treino dessa habilidade tão importante para ele. Pedimos por gentileza que enviem as folhas de registros preenchidas para a próxima sessão. As respostas dos participantes serão analisadas para verificar o desenvolvimento deles durante a semana e a necessidade de treino específica de cada participante nesse componente.*

*Elaboramos dois exemplos ações que podem incomodar e possíveis reações para cada um deles, visando auxiliar na compreensão de como realizar essa atividade e os registros:*

## FRTCF – Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares

## SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Exemplo 1:

21/01/2004

Quem emitiu o comportamento: *mãe*

Qual o comportamento emitido:

*Fiquei cutucando meu filho enquanto ele estava contando algo.*

Reação: ( ) pedido de mudança do comportamento (X) nenhuma

O que foi feito após a reação:

*Perguntei se ele gostou que eu ficasse cutucando ele. Como ele disse que não gostou e que isso estava incomodando, conversei que é importante que ele fale quando não gosta que façam algo. Disse também que é importante que ele fale para a pessoa porque não gostou do que ela fez e pedir para que esta pessoa não volte a fazer o que o desagradou para que não discutam.*

Outras observações que considerar importantes:

*Achei difícil explicar tudo isso para ele entender.*

Exemplo 2:

24/01/2004

Quem emitiu o comportamento: *irmã*

Qual o comportamento emitido:

*Fiquei repetindo tudo o que minha irmã falava.*

Reação: (X) pedido de mudança do comportamento ( ) nenhuma

O que foi feito após a reação:

*Disse que foi bom ela ter me falado que não gostava que eu ficasse imitando, porque eu não sabia que ela não gostava disso. E como ela me explicou tudo também evitou que brigássemos.*

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

**FRTCF – Folha de Registro de Tarefas de Casa para Familiares**

**SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO**

Data: \_\_\_\_/01/2004

Quem emitiu o comportamento: \_\_\_\_\_

Qual o comportamento emitido:

---

---

---

---

Reação: ( ) pedido de mudança do comportamento ( ) nenhuma

O que foi feito após a reação:

---

---

---

---

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

---

Data: \_\_\_\_/01/2004

Quem emitiu o comportamento: \_\_\_\_\_

Qual o comportamento emitido:

---

---

---

---

Reação: ( ) pedido de mudança do comportamento ( ) nenhuma

O que foi feito após a reação:

---

---

---

---

Outras observações que considerar importantes:

---

---

---

---

## Síntese das Sessões do Módulo 1

SES.	DATA	DIA DA SEMANA	DUR.	OBJETIVOS			ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS	MATERIAIS DE APOIO
				Específicos	Complementares	Outros componentes		
1	01.06.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Fazer perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar a atenção</li> <li>• Introduzir as pessoas no grupo</li> <li>• Compreender a importância do nome</li> <li>• Fortalecer a identidade pessoal/social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da intervenção</li> <li>• Identidade do muro (fotos, confecção de mural, seleção de nome para o grupo)</li> <li>• Vivência - “<i>Meu nome é...</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasta, caderneta e crachá</li> <li>• Máquina fotográfica</li> <li>• Mural</li> </ul>
2	04.06.04	Quarta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar empatia</li> <li>• Elogiar</li> <li>• Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar auto-imagem corporal</li> <li>• Valorizar aspectos positivos em si e no outro</li> <li>• Desenvolver o autoconhecimento</li> <li>• Reduzir bloqueios em relação à aparência física</li> <li>• Valorizar o corpo e melhorar a auto-estima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência – “<i>A descoberta do corpo</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espelho grande</li> </ul>
3	05.06.04	Quinta-feira	½ hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Gestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder a perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaxamento</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência – “<i>Comandante</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de som</li> <li>• CD com música instrumental</li> <li>• Folhas de papel sulfite</li> </ul>
4	09.06.04	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Gestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder a perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Votação do nome para o grupo</li> <li>• Vivência – “<i>Comandante</i>”</li> <li>• Apresentação da vivência em filmagem (<i>vídeo feedback</i>)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural</li> <li>• Folhas de papel sulfite</li> <li>• Cola</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>



5	10.06.04	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Auto revelar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de amizade</li> <li>• Iniciar e manter conversação</li> <li>• Discriminar componentes não verbais na comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Olhos nos olhos</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Seis crachás nas cores (3 vermelhos e 3 amarelos)</li> <li>• Ficha de registro de observação</li> </ul>
6	12.06.04	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Postura corporal</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> <li>• Observação e percepção do outro</li> <li>• Fortalecimento da identidade pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Tirar fotos</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência “<i>Olhos nos olhos</i>” (vídeo feedback)</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máquina fotográfica</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Televisão</li> </ul>
7	16.06.04	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Postura corporal</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> <li>• Observação e percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência: “<i>Detetive</i>” (explicação do jogo e treino/regras)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papéis para sorteio</li> </ul>
8	17.06.04	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Postura corporal</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> <li>• Observação e percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Detetive</i>” (realização da vivência)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papéis para sorteio</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>

9	23.06.04	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Postura corporal</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> <li>• Observação e percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Detetive</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> </ul>
10	24.06.04	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Usar conteúdo de humor</li> <li>• Fazer pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> <li>• Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Adivinhação dos bichos</i>” (realização da vivência)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revista</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Fita adesiva</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
11	26.06.04	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Usar conteúdo de humor</li> <li>• Fazer pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> <li>• Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Adivinhação dos bichos</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
12	30.06.04	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Usar conteúdo de humor</li> <li>• Fazer pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> <li>• Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Adivinhação dos bichos</i>” (realização da vivência)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortes de animais</li> <li>• Fita adesiva</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
13	01.07.04	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Usar conteúdo de humor</li> <li>• Fazer pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> <li>• Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Adivinhação dos bichos</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>

## Síntese das Sessões Estruturadas do Módulo 2

SES.	DATA	DIA DA SEMANA	DUR.	OBJETIVOS			ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS	MATERIAIS DE APOIO
				Específicos	Complementares	Outros componentes		
14	11.08.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer perguntas</li> <li>•Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Olhar e contato visual</li> <li>•Gestos</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relaxamento</li> <li>•Relato sobre as férias</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aparelho de som</li> <li>•CD com música instrumental</li> </ul>
15	12.08.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sorriso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a criatividade</li> <li>•Atenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relaxamento</li> <li>•Vivência – “<i>Transmissão</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aparelho de som</li> <li>•CDs com músicas instrumentais</li> <li>•Figuras de ação</li> <li>•Filmadora</li> <li>•Fitas de vídeo</li> </ul>
16	18.08.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> <li>•Sorriso</li> <li>•Elogiar</li> <li>•Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Percepção do outro</li> <li>•Atenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conversa sobre o fim de semana</li> <li>•Apresentação da filmagem da vivência – “<i>Transmissão</i>” (vídeo feedback)</li> <li>•Tarefa de casa</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Televisão</li> <li>•Vídeo cassete</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
17	19.08.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer perguntas</li> <li>•Fazer pedidos</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>•Vivência – “<i>Jogo da mímica - Telefone sem fio</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Filmadora</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
18	25.08.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer perguntas</li> <li>•Responder perguntas</li> <li>•Fazer pedidos</li> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reforçar identidade do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relato sobre o final de semana</li> <li>•Organização do mural e dos crachás</li> <li>•Levantamento de locais e passeios que os participantes gostariam de realizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mural</li> <li>•Fotos do grupo</li> <li>•Nomes dos participantes impressos em folha sulfite</li> <li>•Crachás</li> <li>•Fotos para os crachás</li> <li>•Cartões dos crachás</li> </ul>

19	26.08.03	Terça-feira	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atenção</li> <li>•Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relaxamento</li> <li>•Apresentação da filmagem da vivência “<i>Jogo da mímica – Telefone sem fio</i>” (vídeo feedback)</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aparelho de som</li> <li>•CDs de músicas instrumentais</li> <li>•Televisão</li> <li>•Vídeo cassete</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
20	01.09.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Justificar-se</li> <li>•Responder perguntas</li> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atenção</li> <li>•Percepção do outro</li> <li>•Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Continuação da apresentação da filmagem da vivência “<i>Jogo da mímica – Telefone sem fio</i>” (vídeo feedback)</li> <li>•Levantamento de profissões e papéis complementares</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Figuras de ação</li> <li>•Televisão</li> <li>•Vídeo cassete</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
21	02.09.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> <li>•Distância e proximidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Fazer elogios</li> <li>•Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criatividade</li> <li>•Desenvolvimento de trabalho em equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Entrega dos pastas</li> <li>•Vivência: “<i>Jogo dos papéis complementares</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Figuras</li> <li>•Filmadora</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
22	04.09.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> <li>•Distância e proximidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Fazer elogios</li> <li>•Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criatividade</li> <li>•Desenvolvimento de trabalho em equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vivência: “<i>Jogo dos papéis complementares</i>” (replicação)</li> <li>•Tarefa de casa</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Figuras</li> <li>•Filmadora</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>
23	08.09.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Postura corporal</li> <li>•Distância e proximidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Fazer elogios</li> <li>•Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criatividade</li> <li>•Desenvolvimento de trabalho em equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>•Recolhimento das pastas</li> <li>•Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Adivinhação dos bichos</i>” (vídeo feedback)</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Figuras</li> <li>•Filmadora</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>

24	09.09.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Elogiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> <li>• Distância e proximidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de trabalho em equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das sessões</li> <li>• Continuação da apresentação da filmagem da vivência: “<i>Advinhação dos bichos</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Relaxamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
25	11.09.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Vivência: “<i>Fofocando</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
26	15.09.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Fofocando</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
27	16.09.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Término discussão da tarefa de casa</li> <li>• Continuação da apresentação da filmagem da vivência: “<i>Fofocando</i>” (vídeo-feedback)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
28	22.09.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Replicação da vivência: “<i>Fofocando</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>

29	23.09.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre alterações na dinâmica do programa</li> <li>• Vivência: “<i>Adivinhe o que é...</i>” (Expressões faciais)</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com fotos representando diferentes expressões faciais</li> </ul>
30	25.09.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Replicação da vivência: “<i>Adivinhe o que é...</i>” (Expressões faciais)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com fotos representando diferentes expressões faciais</li> </ul>
31	02.10.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre atividade externa realizada (com a escola)</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giz para lousa</li> <li>• Apagador</li> </ul>
32	03.10.03	Sexta-feira	2 h. e ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Gestos</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar e contato visual</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do novo espaço das sessões ao grupo</li> <li>• Relaxamento: Danças Circulares</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Fofocando</i>” (vídeo feedback)</li> <li>• Vivência: “<i>Televisão muda</i>”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Lanche (Aniversário de uma das participantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de som</li> <li>• CD de Danças Circulares</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo (vivência: “<i>Fofocando</i>”)</li> <li>• Fita de vídeo (trechos de filmes)</li> </ul>
33	06.10.03	Segunda-feira		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar conteúdo de humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da percepção do ritmo</li> <li>• Desenvolvimento da percepção auditiva (associada a diferentes velocidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Música-dança</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravador</li> <li>• Fitas K-7</li> </ul>

34	09.10.03	Quinta-feira	1 h. 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar conteúdo de humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção</li> <li>• Desenvolvimento da percepção do ritmo</li> <li>• Desenvolvimento da percepção auditiva (associada a diferentes velocidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo: “Escravos de Jó”</li> <li>• Vivência: “Fala versus movimento do carro”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravador</li> <li>• Fitas K-7</li> <li>• Giz</li> <li>• Apagador</li> </ul>
35	10.10.03	Sexta-feira	2 h. e ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar conteúdo de humor</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Replicação da vivência: “Você conhece essa música”</li> <li>• Vivência: “Fala versus movimento do carro”</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giz</li> <li>• Semáforo feito de papelão</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
36	13.10.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Elogiar</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público e elaborar idéias de improviso</li> <li>• Construir enredos coerentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “História coletiva oral – Velocidade de fala”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos diversos (ex.: chaves de fenda, caixa de papelão, CD, caderno etc)</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fitas de vídeo</li> <li>• Trechos de histórias</li> </ul>
37	14.10.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público e elaborar idéias de improviso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato das atividades da sessão anterior</li> <li>• Vivência: “Reconte a história – Velocidade de fala”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>

38	16.10.03	Quinta-feira	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato das atividades realizadas na sessão anterior</li> <li>• Seleção e votação dos passeios para as atividades práticas</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendário</li> <li>• Canetas coloridas</li> <li>• Lápis preto</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Giz para lousa</li> <li>• Apagador</li> </ul>
39	17.10.03	Sexta-feira	2 h. e ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Elogiar</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Continuação da votação dos passeios para as atividades práticas</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>História coletiva oral – Velocidade de fala</i>” (vídeo feedback)</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Reconte a história – Velocidade de fala</i>” (vídeo feedback)</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Lanche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
40	20.10.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elogiar</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção e atenção auditiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Ouvir música (Intensidade de voz)</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
41	23.10.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público e elaborar idéias de improviso</li> <li>• Construir enredos coerentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão das atividades da sessão anterior</li> <li>• Vivência: “<i>História coletiva oral – Intensidade de voz</i>”</li> <li>• Avaliação do desempenho dos membros do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Trechos de histórias</li> </ul>



42	24.10.03	Sexta-feira	2 h. e ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Lidar com críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público e elaborar idéias de improviso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato e discussão das atividades da sessão anterior</li> <li>• Vivência: “<i>Reconte a história – Intensidade de voz</i>”</li> <li>• Avaliação do desempenho do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História: “<i>A Vitória Régia</i>”</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
43	27.10.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Uso de componentes não verbais complementares à verbalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Fluência</li> <li>• Articulação e clareza</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação pós-treino (Cenário Comportamental – Individual)</li> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Apresentação da filmagem da vivência: “<i>Reconte a história – Intensidade de voz</i>” (vídeo feedback)</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
44	28.10.03	Terça-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>História a partir de figuras</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Histórias sequenciadas (em desenho)</li> </ul>
45	30.10.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Replicação da vivência: “<i>História a partir de figuras</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Histórias sequenciadas (em desenho)</li> </ul>

46	06.11.03	Quinta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	-
47	07.11.03	Sexta-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Expressar empatia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> <li>• Assertividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-avaliação (questionário sobre o desempenho comunicativo/participantes)</li> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações previamente estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Lanche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> </ul>
48	10.11.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	-

49	17.11.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	-
50	20.11.03	Quinta-feira	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Contato físico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	-
51	21.11.03	Sexta-feira	1 h. e ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Fazer elogios</li> <li>• Contato físico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para relaxamento vocal e imitação vocal</li> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> </ul>
52	24.11.03	Segunda-feira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Olhar e contato visual</li> <li>• Recusar pedidos (abusivos)</li> <li>• Sorriso</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Postura corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer elogios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de desempenhos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolhimento das pastas</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Conversa sobre a última atividade prática: <i>“Passeio ao restaurante”</i></li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situações previamente estruturadas com uso de role playing</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	-

53	27.11.03	Quinta-feira	1 hora	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Aceitar pedidos</li> <li>• Recusar pedidos (abusivos/irrazoáveis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sentimentos associados à situação vivenciada</li> <li>• Observar e descrever comportamentos dos demais participantes</li> <li>• Identificar facilidades e dificuldades</li> <li>• Desenvolver a percepção de comportamentos adequados e inadequados</li> <li>• Descontrair-se</li> <li>• Exercitar a atenção</li> <li>• Dar feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência: “<i>Caminhar alterando ritmo e movimento</i>”</li> <li>• Vivência: “<i>Peça o que quiser</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de som</li> <li>• CDs</li> <li>• Lápis</li> <li>• Papel sulfite</li> </ul>
54	28.11.03	Sexta-feira	1 hora	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato físico</li> <li>• Distância e proximidade</li> <li>• Identificar e discriminar pedidos razoáveis e irrazoáveis (abusivos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar consciência dos movimentos corporais</li> <li>• Observar e descrever comportamentos dos demais participantes</li> <li>• Ajustar o desempenho às modificações das situações</li> <li>• Identificar sentimentos associados às situações vivenciadas</li> <li>• Desenvolver a flexibilidade corporal-cinestésica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega das pastas</li> <li>• Vivência: “<i>Caminhos atravessados</i>”</li> <li>• Vivência: “<i>Pedido abusivo ou não</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> <li>• Lanche</li> </ul>	-

55	01.12.03	Segunda-feira	1 hora	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contato físico</li> <li>•Distância e proximidade</li> <li>•Identificar e discriminar pedidos razoáveis e irrazoáveis (abusivos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar sentimentos associados à proximidade/distanciamento de outras pessoas</li> <li>•Identificar sentimentos associados à situação vivenciada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recolhimento das pastas</li> <li>•Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>•Vivência: “<i>Círculos mágicos</i>”</li> <li>•Vivência: “<i>Pedido abusivo ou não</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Círculos formados por barbante</li> <li>•Televisão</li> <li>•Vídeo cassete</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>	
56	05.12.03	Sexta-feira	1 hora	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contato físico</li> <li>•Distância e proximidade</li> <li>•Identificar e discriminar pedidos razoáveis e irrazoáveis (abusivos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos</li> <li>•Expressão facial</li> <li>•Olhar e contato visual</li> <li>•Sorriso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar sentimentos associados à proximidade/distanciamento de outras pessoas</li> <li>•Identificar sentimentos associados à situação vivenciada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Entrega das pastas</li> <li>•Vivência: “<i>Te ofereço paz</i>”</li> <li>•Vivência: “<i>Pedido abusivo ou não</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> <li>•Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aparelho de som</li> <li>•CD de Danças Circulares</li> </ul>
57	08.12.03	Segunda-feira	1 hora	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contato físico</li> <li>•Distância e proximidade</li> <li>•Identificar e discriminar pedidos razoáveis e irrazoáveis (abusivos)</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar sentimentos associados à situação vivenciada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>•Replicação da vivência: “<i>Pedido abusivo ou não</i>”</li> <li>•Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Televisão</li> <li>•Vídeo cassete</li> <li>•Fita de vídeo</li> </ul>

---

58	12.12. 03	Sexta-feira	2 horas	<ul style="list-style-type: none"><li>•Contato físico</li><li>•Distância e proximidade</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Gestos</li><li>•Expressão facial</li><li>•Olhar e contato visual</li><li>•Sorriso</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Identificar sentimentos associados à proximidade/distanciamento de outras pessoas</li><li>•Identificar sentimentos associados à situação vivenciada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Avaliação (Cenário Comportamental – individual)</li><li>•Entrega das pastas</li><li>•Replicação da vivência: “<i>Te ofereço paz</i>”</li><li>•Avaliação do programa de treinamento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Aparelho de som</li><li>•CD de Danças Circulares</li></ul>
----	--------------	-------------	------------	--	--	--	---	---

---

### Síntese das sessões semi-estruturadas do Módulo 2

SES.	DATA	DIA DA SEMANA	DUR.	Atividade (passeio)	OBJETIVOS			ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS	MATERIAIS DE APOIO
					Específicos	Complementares	Outros componentes		
1	10.10.03	Sexta-feira	1 hora e 40 min.	Locadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes não verbais</li> <li>• Demais componentes verbais de forma</li> <li>• Demais componentes verbais de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção do filme para locação</li> <li>• Locação do filme</li> <li>• Apresentação do filme</li> <li>• Avaliação da atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
2	24.10.03	Sexta-feira	45 minutos	Sorveteria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes não verbais</li> <li>• Demais componentes verbais de forma</li> <li>• Demais componentes verbais de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar e manter conversação</li> <li>• Integrar-se ao grupo</li> <li>• Levantar assuntos para conversação</li> <li>• Manejo de dinheiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento dos componentes de habilidades comunicativas necessários para a atividade</li> <li>• Locomoção até a sorveteria</li> <li>• Atividade na sorveteria</li> <li>• Avaliação do passeio</li> </ul>	
3	21.11.03	Sexta-feira	3 horas	Restaurante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Opinar/concordando</li> <li>• Opinar/discordando</li> <li>• Velocidade de fala</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes não verbais</li> <li>• Demais componentes verbais de forma</li> <li>• Demais componentes verbais de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar e manter conversação</li> <li>• Integrar-se ao grupo</li> <li>• Levantar assuntos para conversação</li> <li>• Manejo de dinheiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento dos componentes de habilidades comunicativas necessários para a atividade</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Situação estruturada com uso de role playing</i></li> <li>• Locomoção até o restaurante</li> <li>• Atividade no restaurante</li> <li>• Avaliação do passeio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cardápio confeccionado em papel sulfite</li> </ul>

---

4	05.12. 03	Sexta-feira	3 horas	Cinema (Shopping)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer perguntas</li><li>• Responder perguntas</li><li>• Fazer pedidos</li><li>• Agradecer</li><li>• Opinar/concordando</li><li>• Opinar/discordando</li><li>• Velocidade de fala</li><li>• Intensidade de voz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Componentes não verbais</li><li>• Demais componentes verbais de forma</li><li>• Demais componentes verbais de conteúdo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Argumentação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Levantamento dos componentes de habilidades comunicativas necessários para a atividade</li><li>• Desempenho de papéis: <i>Situação estruturada com uso de role playing</i></li><li>• Locomoção até o cinema</li><li>• Atividade no cinema</li><li>• Avaliação do passeio</li></ul>
---	--------------	-------------	------------	----------------------	---	--	--	--

---



## Síntese das Sessões Estruturadas e Semi-estruturadas do Módulo 3

SES	DATA	DIA DA SEMANA	DUR.	Atividade (passeio)	OBJETIVOS			ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS	MATERIAIS DE APOIO
					Específicos	Complementares	Outros componentes		
SESSÕES Estruturadas	59	07.01.04	Quarta-feira	4 horas	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Recusar pedidos abusivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Justificar-se</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega do Plano de Atividades</li> <li>• Atividade sobre as férias</li> <li>• Vivência: “Alto ou baixo? – Intensidade de voz”</li> <li>• Desempenho de papéis (Intensidade de voz)</li> <li>• Lanche</li> <li>• Vivência: “Pedido abusivo ou não”</li> <li>• Vivência: “Peça o que quiser”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crachás com quadrados coloridos</li> <li>• Papéis com quadrados coloridos (correspondentes aos crachás)</li> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fitas de vídeo (filmes)</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
	60	12.01.04	Segunda-feira	2 horas	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Recusar pedidos abusivos</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega do Plano de Atividade</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Recusar pedidos abusivos e Solicitar mudança de comportamento</i></li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

61	19.01.04	Segunda-feira	3 horas e ½		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidade de voz</li> <li>• Recusar pedidos abusivos</li> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar com críticas</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega do Plano de Atividade</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Vivência: “<i>Pedido abusivo ou não</i>”</li> <li>• Vivência: “<i>Por favor, faça diferente...</i>”</li> <li>• Lanche</li> <li>• Vivência: “<i>Final de semana atrapalhado</i>”</li> <li>• Avaliação da sessão</li> <li>• Tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisão</li> <li>• Vídeo cassete</li> <li>• Fita de vídeo (curta metragem)</li> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> </ul>
62	26.01.04	Segunda	3 horas e ½	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar mudança de comportamento</li> <li>• Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recusar pedidos abusivos</li> <li>• Fazer perguntas</li> <li>• Responder perguntas</li> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Justificar-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação (Cenário Comportamental)</li> <li>• Auto-avaliação (questionário/participantes)</li> <li>• Entrega do Plano de Atividades</li> <li>• Relato e discussão da tarefa de casa</li> <li>• Desempenho de papéis: <i>Solicitar mudança de comportamento</i></li> <li>• Avaliação do programa de treinamento</li> <li>• Vivência: “<i>Corredor brasileiro</i>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmadora</li> <li>• Fita de vídeo</li> <li>• Roteiro de Avaliação</li> </ul>

Semi-estruturadas

5	12.01.04	Quarta-feira	1 hora e ½	Sorveteria	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer perguntas</li> <li>•Responder perguntas</li> <li>•Fazer pedidos</li> <li>•Agradecer</li> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Velocidade de fala</li> <li>•Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Componentes não verbais</li> <li>•Demais componentes verbais de forma</li> <li>•Demais componentes verbais de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Iniciar e manter conversação</li> <li>•Integrar-se ao grupo</li> <li>•Levantar assuntos para conversação</li> <li>•Manejo de dinheiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Levantamento dos componentes de habilidades comunicativas necessários para a atividade</li> <li>•Desempenho de papéis: Situação estruturada com uso de <i>role playing</i></li> <li>•Locomoção até a sorveteria</li> <li>•Atividade na sorveteria</li> <li>•Avaliação do passeio</li> </ul>	-
6	26.01.04	Segunda-feira	3 horas e ½	Praça de Alimentação (Shopping)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer perguntas</li> <li>•Responder perguntas</li> <li>•Fazer pedidos</li> <li>•Agradecer</li> <li>•Opinar/concordando</li> <li>•Opinar/discordando</li> <li>•Velocidade de fala</li> <li>•Intensidade de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Componentes não verbais</li> <li>•Demais componentes verbais de forma</li> <li>•Demais componentes verbais de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Iniciar e manter conversação</li> <li>•Integrar-se ao grupo</li> <li>•Levantar assuntos para conversação</li> <li>•Manejo de dinheiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Levantamento dos componentes de habilidades comunicativas necessários para a atividade</li> <li>•Desempenho de papéis: Situação estruturada com uso de <i>role playing</i></li> <li>•Locomoção até a praça de alimentação</li> <li>•Atividade na praça de alimentação</li> <li>•Avaliação do passeio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cardápio confeccionado em papel sulfite</li> </ul>

## CÁLCULO DO ERRO PADRÃO ( $SE_{diff}$ ) E MUDANÇA CONFIÁVEL (RC)<sup>1</sup>

### Mudança confiável: O que é e como calcular?

O cálculo do índice de mudança confiável (RC) é feito com base em teorias estatísticas e é aplicado em populações que sofreram algum tipo de intervenção. Este cálculo serve para determinar se as mudanças verificadas na comparação do pré-treino e pós-treino dos participantes do estudo se devem à intervenção, ou se não podemos afirmar isso com certeza.

Assim, com base nos escores pré e pós-treino de cada indivíduo e no valor do erro padrão. A equação consiste na diferença dos escores pós e pré-intervenção divididos pelo erro padrão, conforme a fórmula:

$$RC = \frac{pós - pré}{SE_{diff}}$$

RC = Índice de mudança confiável

$SE_{diff}$  = Erro padrão

O Erro padrão ( $SE_{diff}$ ) é calculado com base na fórmula a seguir:

$$SE_{diff} = SD_1 \sqrt{2} \sqrt{1-r}$$

Onde:

$SE_{diff}$  = Erro padrão

$SD_1$  = Desvio padrão pré-treino (do grupo ou do indivíduo)

$r$  = Índice de confiabilidade do instrumento de medida

Desmembrando  $SE_{diff}$ , a equação de RC é representada assim:

$$RC = \frac{pós - pré}{SD_1 \sqrt{2} \sqrt{1-r}}$$

A escolha pelo uso do desvio padrão pré-treino do grupo ou de cada sujeito (em um conjunto de componentes) está relacionada ao tipo de análise que se deseja fazer. Ambas

---

<sup>1</sup> Jacobson, N.S & Truax, P. (1992). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In: H. E. Kazdin *Methodological Issues and Strategies in Clinical Research* (pp. 631-648). Washington (DC): Copyright. Evan, C., Margison, F. & Barkham, M. (1998). The contribution of reliable and clinically significant change methods to evidence-based mental health. *Evidence-Based Mental Health*, 1 (3), 70-72.

análises apresentarão resultados comparativos dos escores pré e pós-treino de cada indivíduo, porém a utilização do desvio padrão do grupo, permite ainda a apresentação dos resultados em uma figura única e, portanto, a comparação também entre sujeitos, a partir do cálculo de uma única linha de corte de mudança confiável.

Mudanças superiores a 1,96 ou inferiores a -1,96 são consideradas confiáveis. Assim, para verificar se a mudança obtida em cada componente treinado é considerada confiável ou não, compara-se o RC calculado para cada componente (de cada participante) com os valores 1,96 e -1,96. Assim:

$$RC > 1,96 \text{ Mudança positiva confiável.}$$

$$-1,96 < RC < 1,96 \text{ Não podemos afirmar confiabilidade na mudança.}$$

$$RC < -1,96 \text{ Mudança negativa confiável.}$$

Destrinchando a fórmula de mudança confiável positiva temos que:

$$RC > 1,96$$

ou seja:

$$\frac{pós - pré}{SE_{diff}} > 1,96$$

Re-arranjando a fórmula podemos definir se há uma mudança confiável a partir da comparação dos escores pré e pós-treino teremos:

$$pos > pre + 1,96 * SE_{diff}$$

Sabemos então que para escores pós-teste maiores que o escore pré-teste somado a  $1,96 * SE_{diff}$  teremos uma mudança positiva confiável.

Já no caso de não mudança e de mudança negativa, teremos as seguintes comparações:

$$-1,96 < RC < 1,96$$

$$-1,96 < \frac{pós - pré}{SE_{diff}} < 1,96$$

$$pré - 1,96 * SE_{diff} < pós < pré + 1,96 * SE_{diff}$$

$$RC < -1,96$$

$$\frac{pós - pré}{SE_{diff}} < -1,96$$

$$pós < pré - 1,96 * SE_{diff}$$

Para representar graficamente uma comparação entre pré e pós-treino, colocaremos no eixo X do gráfico os valores do pré-treino e no eixo Y os valores do pós-treino.

Sabendo-se que na bissetriz do gráfico dada pela função abaixo:

$$y = x$$

teremos o valor do eixo X iguais ao do eixo Y, então:

- Um ponto acima da bissetriz indica um valor de Y (pós-treino) maior que X (pré-treino).
- Um ponto abaixo da bissetriz indica um valor de Y (pós-treino) menor que X (pré-treino).
- Um ponto em cima da bissetriz indica um valor Y (pós-treino) igual a X (pré-treino).

A Figura 1 demonstra a relação acima descrita para melhor ilustrá-la.

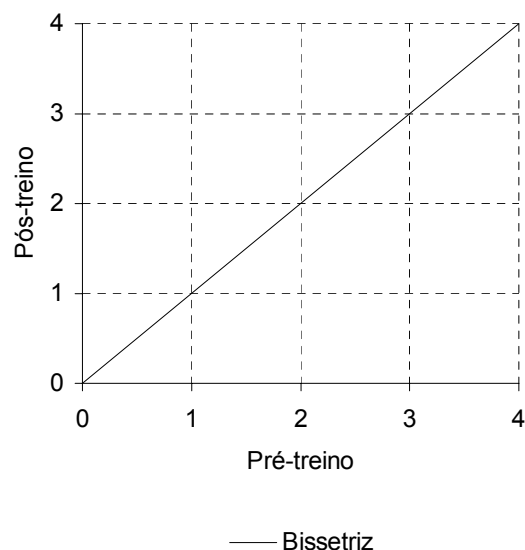


Figura 1: Traçado da Bissetriz a partir dos valores dos eixos x e y.

Agora, traçando as funções (ilustradas na Figura 2):

$$y = x + 1,96 * SE_{diff} \quad (1)$$

e

$$y = x - 1,96 * SE_{diff} \quad (2)$$

- Um ponto acima linha da função (1) indica um valor de Y (pós-treino) maior que X (pré-treino)  $+1,96 SE_{diff}$ , ou seja, uma mudança positiva confiável.
- Um ponto abaixo da linha da função (1) e acima linha da função (2) indica um valor de Y (pós-treino) entre X (pré-treino)  $+1,96 SE_{diff}$  e X (pré-treino)  $-1,96 SE_{diff}$ , ou seja, não podemos afirmar mudança confiável.
- Um ponto abaixo linha da função (2) indica um valor de Y (pós-treino) menor que X (pré-treino)  $-1,96 SE_{diff}$ , ou seja, uma mudança negativa confiável.

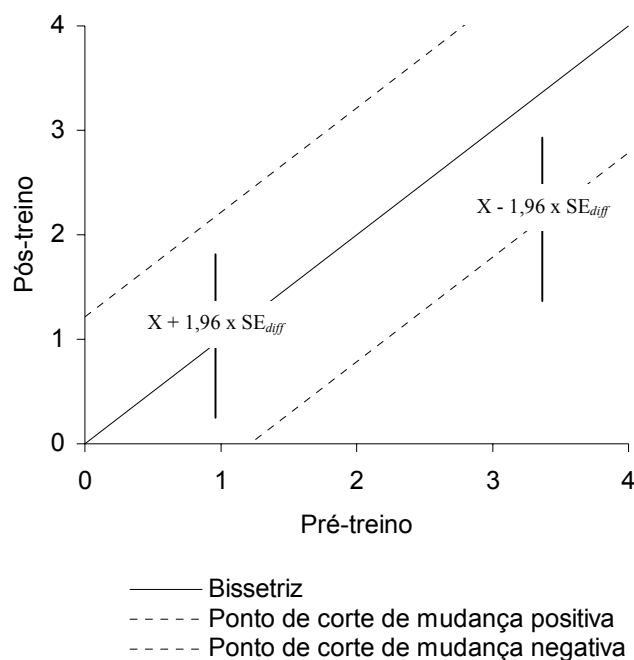


Figura 2: Traçado das linhas de mudança confiável positiva e negativa a partir do valor de  $SE_{diff}$  calculado.

Para melhor compreensão desse processo segue um exemplo com dados fictícios, no qual são realizados todos os passos descritos. Neste exemplo, considerou-se um grupo de nove participantes, um valor de desvio padrão pré-treino do grupo ( $SD_1$ ) de 0,98 e como índice de confiança  $r = 0,8$  ( $\alpha$  de Cronbach). Na Tabela 1 são apresentados os dados da planilha da amostra:

Tabela 1. Dados pré e pós-treino da amostra.

PARTICIPANTES	AVALIAÇÃO DE CADA COMPONENTE					
	Componente A		Componente B		Componente C	
	Pré-treino	Pós-treino	Pré-treino	Pós-treino	Pré-treino	Pós-treino
A	1	2	2	4	3	2
B	2	3	1	3	2	4
C	1	2	0	1	1	2
D	3	1	1	3	2	2
E	0	2	2	2	2	3
F	2	4	0	3	0	3
G	1	4	0	4	1	4
H	0	2	2	3	0	2
I	3	1	1	1	1	2
MÉDIA	Pré-treino		1,26			
	Pós-treino		2,56			
DESVIO PADRÃO	Pré-treino		<b>0,98</b>			
	Pós-treino		1,01			

O cálculo do índice de mudança confiável (RC) de cada componente, para cada participante, segue a equação anteriormente apresentada. Assim, o cálculo do RC correspondente aos escores, por exemplo, do participante A no componente A, segue os seguintes passos:

$$RC = \frac{pós - pré}{SE_{diff}} \quad \text{ou} \quad RC = \frac{pós - pré}{SD_1 \sqrt{2} \sqrt{1 - r}}$$

$$RC = \frac{2 - 1}{0,98 \sqrt{2} \sqrt{1 - 0,8}} \rightarrow RC = \frac{2 - 1}{0,620} \rightarrow RC = 0,001613$$

$SE_{diff}$  = Erro padrão

$SD_1$  = Desvio padrão pré-treino do grupo no conjunto de componentes

$r = 0,8$  (índice de confiabilidade fictício do instrumento)



Como visto nos enunciados anteriores, para definir quais mudanças serão consideradas confiáveis multiplica-se o valor do  $SE_{diff}$  calculado, por 1,96. Assim, com base nos dados hipotéticos apresentados, mudanças superiores a 1,215 serão consideradas positivas confiáveis, conforme o cálculo:

$$1,96 \times SE_{diff} = 1,96 \times 0,620 = 1,215$$

Como pontos para traçado da linha central diagonal (Bissetriz) serão selecionados os pontos extremos da escala utilizada, neste caso (0 e 4). Assim, para o eixo x (0; 4) e seus correspondentes pontos do eixo y (0; 4). Os pontos das linhas de corte superior e inferior serão obtidos a partir desses pontos da Bissetriz, que corresponderão, na figura, aos pontos do eixo x. Os pontos do eixo y são calculados somando-se e subtraindo-se de cada ponto do eixo x o valor calculado de  $SE_{diff} \times 1,96$  (1,215). Desta forma, como pontos para traçado da linha de corte positiva teremos:

para ponto de Bissetriz ou do eixo x = 0  $\rightarrow 0 + 1,215 = 1,215 \rightarrow (x = 0; y = 1,215)$

para ponto de Bissetriz ou do eixo x = 4  $\rightarrow 4 + 1,215 = 5,215 \rightarrow (x = 4; y = 5,215)$

E como pontos para traçado da linha de corte negativa teremos:

para ponto de Bissetriz ou do eixo x = 0  $\rightarrow 0 - 1,215 = -1,215 \rightarrow (x = 0; y = -1,215)$

para ponto de Bissetriz ou do eixo x = 4  $\rightarrow 4 - 1,215 = 3,215 \rightarrow (x = 4; y = 3,215)$

Feitos esses passos insere-se a figura tomando como referência os pontos calculados para traçado das linhas de mudança confiável e da Bissetriz e os escores pré e pós de cada participante em cada componente. A Figura 3 ilustra os dados hipotéticos apresentados.

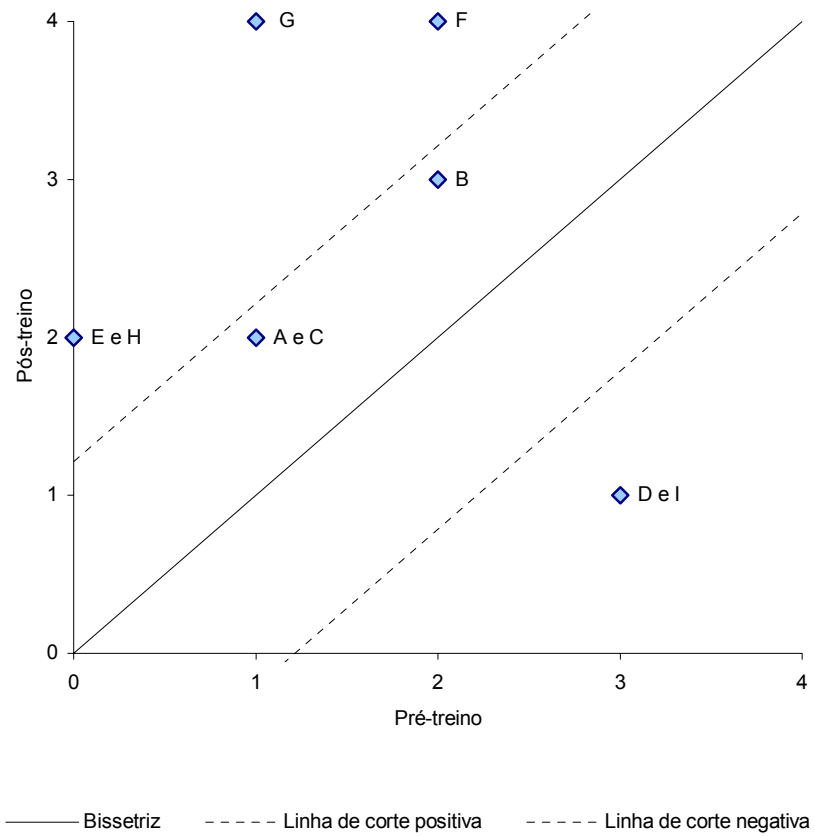


Figura 3: Escores pré e pós-treino dos participantes considerando medida de mudança confiável.