

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

DANIELLA SIMÕES BENETTI

EFEITOS DE UM TREINO DE HABILIDADES PARA A VIDA JUNTO A
ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO

SÃO CARLOS
JANEIRO/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

DANIELLA SIMÕES BENETTI

EFEITOS DE UM TREINO DE HABILIDADES PARA A VIDA JUNTO A
ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO

Tese de Doutorado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Prof^{sa} Dr^a Fátima Elisabeth Denari.

SÃO CARLOS
JANEIRO/2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B465e Benetti, Daniella Simões
Efeitos de um treino de habilidades para a vida
junto a adolescentes com deficiência intelectual e
em situação de acolhimento / Daniella Simões Benetti.
-- São Carlos : UFSCar, 2015.
195 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Acolhimento
institucional. 3. Adolescência. 4. Deficiência
intelectual. 5. Habilidades para a vida. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Daniella Simões Benetti, realizada em 17/12/2015:

Profa. Dra. Fatima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Georgina Carolina de Oliveira Faneco Maniakas
UFSCar

Profa. Dra. Marília Gohcalves
UFSCar

Profa. Dra. Elizabeth Abelama Sena Somera
FAMERP

Profa. Dra. Tarcia Regina da Silveira Dias
Moura Lacerda

Ao iniciar a escrita das primeiras páginas deste estudo, não tive dúvida alguma em relação a quem dedicá-lo. De forma clara veio em minha mente o dia em que participei da exposição oral do meu projeto de pesquisa, durante o processo seletivo e, conseqüentemente, os componentes da banca que o avaliaram positivamente, pois acreditaram na proposta que estava sendo exposta, possibilitando o meu ingresso no Programa: Prof. Dr. Antônio Celso de Noronha Goyos; Profa. Dra. Fabiana Cia; Profa. Dra. Ana Lucia Rossito Aiello; Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda. Torciam por mim nos bastidores desta cena, neste momento tão importante de minha vida, meu querido esposo Jairo, meus amados filhos Bruna e Lucas, meus queridos pais Décio e Iracema, meus queridos irmãos Alexandre e Elisa, meus sobrinhos lindos Victor, Thaís e Nathalia, meus amigos Dinha, Reginaldo, Mariza, Marcio, Beatriz, aliás, não só vibravam para que tudo desse certo, como também pediram a Deus que me concedesse essa graça. Dedico ainda à instituição de acolhimento e toda sua equipe técnica que oportunizou a realização do estudo em questão, bem como aos adolescentes que se encontram acolhidos naquele local. E claro, com todo carinho especial, gratidão e reconhecimento dedico à minha orientadora, amiga, compreensível, sensível, indiscutível profissional, Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, que me acolheu nos momentos mais importantes da minha vida. Eterna estima!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido força para iniciar e finalizar este estudo, pois em alguns momentos achei que não seria possível concluí-lo devido a vários problemas que emergiram no meu ambiente familiar, principalmente nos dois primeiros anos de doutorado. Mediante os contratemplos, tive certeza de que a ativação da minha fé foi um dos pilares essenciais para que eu me mantivesse em “pé” durante todos os processos a que fui submetida, de forma direta ou indireta.

À minha família constituída, esposo Jairo, filhos Bruna e Lucas, que incansavelmente me motivaram a dar continuidade ao projeto, me apoiaram, me ajudaram a desenvolver minhas funções profissionais de maneira que eu pudesse ter tempo livre para me dedicar ao desenvolvimento e conclusão de mais esta etapa da minha vida. E que ainda me acompanharam durante as viagens que fiz a São Carlos, a fim de que estas fossem mais animadas, que o tempo passasse rapidamente; viagens regadas a músicas, risos e afetividade.

À minha família de origem, especialmente ao meu pai Décio e ao meu irmão Alexandre que também se prontificaram a me acompanhar em muitas viagens até São Carlos, e foram torcedores fiéis no sentido de que eu conseguisse finalizar com êxito meu doutorado. Agradeço imensamente! É um imenso prazer tê-los ao meu lado, sempre!

Agradeço com todas as honras a querida Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, minha orientadora que na hora certa, no lugar certo, no momento certo cruzou o meu caminho e me acolheu. Foi tudo muito providencial, nada foi premeditado, combinado. Foi coisa de Deus! Sentia-me desanimada. Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari me proporcionou coragem para continuar. Sempre respeitando o meu ritmo, as minhas condições, todos os processos difíceis em que passei, jamais, em momento algum, me deixou sem uma palavra de fé e esperança que fosse. De forma assertiva, empática soube solicitar mudanças quando necessário, soube se comunicar, reconhecer minhas potencialidades permitindo que eu expressasse minha criatividade, minhas opiniões, permitiu que resolvêssemos *juntas* todas os problemas que foram surgindo e, ainda, que negociássemos a melhor solução respeitando minhas ideias e meus limites. Enfim, diria que ela demonstrou todas as suas habilidades de forma competente, sábia, indiscutível.

Agradeço a você, Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, porque aprendi muito com toda essa vivência, com toda essa experiência. Aprendi como mãe e como profissional a acreditar no ser humano, na sua potencialidade, na sua capacidade de ensinar, aprender e se

desenvolver. Aprendi a acreditar que ele é capaz, para isso, basta apenas que tenha oportunidade de aprender e se desenvolver. Digo isso porque vim de uma formação de graduação empobrecida no que se refere ao contato com o universo científico. Hoje, percebo que este fator não foi uma barreira para que eu desenvolvesse este estudo. Fui aprendendo aos poucos e hoje posso dizer, com certeza, que não sou mais a mesma! Mudei e quero continuar mudando, sempre. Frente a tantas mudanças, volto a te agradecer por você fazer parte do processo. Foi uma honra, é uma honra, eternamente será uma honra. Obrigada por tudo!

Faço menção, em forma de agradecimentos a Freira responsável pelos adolescentes que participaram deste estudo, pois ao buscarmos exaustivamente uma instituição para realizarmos o estudo, ela abriu-nos a porta. Tínhamos entrado em contato com diversas instituições de acolhimento localizadas no Estado de São Paulo inteiro, porém, recebemos parecer favorável ao desenvolvimento deste estudo em apenas duas instituições: uma no litoral e nesta (localizada no interior de São Paulo) cuja Freira em questão, coordena.

Agradeço ao Padre que autorizou o desenvolvimento deste estudo em sua instituição. Tenho a certeza de que estão na “missão” certa, tendo em vista que se preocupam em melhorar o desenvolvimento dos adolescentes que se encontram acolhidos, ao permitirem a realização deste estudo. Menciono aqui uma de suas frases, que se encontra grafada em outra instituição a que assiste, pois resume de forma clara a intenção do seu coração e das obras a que assiste, bem como sua atitude frente ao nosso pedido: “Quando os homens do bem se unem, todo sonho é possível”. Obrigada por permitir unirmos nossas forças em prol da evolução dos adolescentes que se encontram sob sua tutela legal.

Agradeço a todos os amigos que me apoiaram e incentivaram em relação a concretização de mais este objetivo de vida. Que sempre estão presentes em quaisquer eventos e/ ou situações que venham ocorrer durante o meu percurso de vida, demonstrando verdadeiro sentimento de solidariedade e amizade: Mariza, Vanessa, Claudia, Glaucia, Dinha, Michelle, Priscilla, Graça, Larissa, Thaís, Hellen.

A minha irmã Elisa, agradeço o fato de também se alegrar em minha alegria, se contentar em meu contentamento, por me compreender e me apoiar em todos os passos que dou em prol de novas conquistas. Sei o quanto você deseja que eu consiga realizar meus sonhos e ser feliz. Sou grata por você existir e fazer parte da minha vida, da vida dos meus filhos de forma tão significativa.

Aos meus sobrinhos, Victor, Nathalia e Thais por existirem em minha vida e também confiarem no meu potencial, por enxergarem por intermédio da minha história de vida o quanto é possível ser o que de fato, sequer ser. Que vocês jamais esqueçam que na vida

podemos trilhar vários caminhos, porém, só os que de fato queremos trilhar, serão trilhados, pois somos totalmente responsáveis por nossas escolhas. Se você quiser SER, será!

A minha mãe por ter me dado a oportunidade de nascer e viver neste mundo tão maravilhoso.

Agradeço imensamente, à Gabi Honorato, à Bruna (minha filha) e a Psicóloga da Instituição em que foi realizado este estudo, pois vocês foram mais que amigas, parceiras, além de me apoiarem, me ajudarem voluntariamente durante a coleta de dados, se emocionaram, se alegraram frente ao avanço perceptível dos adolescentes participantes. São momentos que jamais se apagarão da minha memória. Obrigada A. (Psicóloga), obrigada “Galinha magricela Gabriela” – nome dado à Gabi por um dos adolescentes da instituição, obrigada Bruna minha filha amada!

Aos membros da banca de qualificação, e posteriormente, da banca de defesa, Profa Dra Elizabeth Abelama Sena Somera, Profa Dra Georgina Carolina Oliveira Faneco Maniakas, Profa Dra Marília Gonçalves e Profa Dra Tércia Regina da Silveira Dias, que aceitaram o desafio de trazer contribuições significativas e essenciais a este estudo. Foi uma honra tê-las como membros de minha banca. Meus sinceros e eternos agradecimentos.

Profa. Dra. Beth Somera agradeço por acompanhar todos os meus “passos” acadêmicos, desde a minha graduação. Sei que você sempre torceu por minha ascensão profissional, valorizou minhas ideias, colaborou para o desenvolvimento de minhas habilidades, potencialidades. Foi um prazer tê-la como membro da minha banca de qualificação e poder ter as suas contribuições neste estudo.

À Profa. Dra. Lilian Castiglioni, por gentilmente colaborar com os dados estatísticos da escala de classificação apontada neste estudo, aliás, colaboração essencial/indispensável, por disponibilizar tempo, me receber com demasiada estima, simpatia e profissionalismo. E, ainda, por acreditar na proposta deste trabalho e propiciar com que este também fosse executado, por intermédio de suas colaborações.

“O que queremos é avançar na construção de um “modelo” alternativo de proteção social ampliando nossa capacidade estratégica de enfrentar condicionantes, determinantes e impactos nos elementos presentes e do passado que não condizem com o modelo que desejamos concretizar como futuro” (SPOSATI, 2008, p. 112).

RESUMO

BENETTI, D. S. Efeitos de um treino de habilidades para a vida junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

No Brasil, crianças e adolescentes que necessitam de proteção judicial especial são encaminhadas por intermédio do Poder Público às instituições de acolhimento e/ou às famílias acolhedoras cujas prioridades são: promover seu desenvolvimento saudável, desencadear ações que os preparem para a reintegração social, familiar e/ ou inserção em família substituta, bem como para o desligamento institucional e/ ou familiar. Porém, alguns casos de acolhimento se prolongam, acarretando diversas consequências biopsicossociais no desenvolvimento dos acolhidos, entre elas: sensação de desamparo e despreparo, medo, tristeza, principalmente, após o período de desligamento. Sendo assim, este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente as habilidades de comunicação assertiva, aplicado a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, descritiva e exploratória. Para coleta dos dados aplicamos dois questionários semiestruturados à equipe técnica da instituição, um com o objetivo de caracterizarmos os participantes, e outro com o intuito de sondarmos o entendimento da equipe técnica em relação aos déficits relacionados às habilidades de comunicação dos adolescentes participantes deste estudo, que precisavam ser aprimoradas e/ ou desenvolvidas. E, ainda, aplicamos um jogo de tabuleiro de interação social aos adolescentes em questão, com o intuito de identificarmos tanto os déficits relacionados a essa área, que foram trabalhados no treino, quanto os benefícios alcançados depois de sua aplicação. Para coleta de dados, foram realizadas Rodas de Conversa onde foi aplicado o referido treino. A análise dos dados foi embasada na Análise de Conteúdo. Participaram deste estudo quatro adolescentes com DI que vivem em situação de acolhimento institucional. Por intermédio da análise dos resultados alcançados neste estudo, foi possível concluir que o treino colaborou para o aprimoramento de alguns componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos, que se encontravam em déficit no repertório de comunicação dos participantes deste estudo, e ainda desenvolver outros componentes que eles não apresentavam no início da coleta de dados, entre eles: iniciar, manter e encerrar uma conversa, entre outros. Entretanto, houve também casos de participantes que não apresentaram mudanças em relação a outros componentes específicos da comunicação assertiva. Concluiu-se que há a necessidade de aplicação de outros estudos na área, bem como a elaboração de outras estratégias de intervenção.

Palavras-chave: educação especial; acolhimento institucional; adolescência; deficiência intelectual; habilidades para a vida.

ABSTRACT

BENETTI, D. S. Effects of a training life skills with adolescents with intellectual disabilities and in a position to host. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

In Brazil, the Official authorities send children and teenagers who need special legal protection to an Institutional Shelter and/or a Foster Care, which priorities are: to promote a health development, social and familiar reinstatement, and/or inclusion in the host family, as much as for detachment of family or institution. However, some cases of sheltering extend the time, which brings psychosocial consequences in development process of the foster children, such as: feeling of unpreparedness, fear, sadness, which happens mainly after detachment. Therefore, this study aims to analyze the effects of a training involving skills for life, specifically skills of assertive communication, applied to teenagers with intellectual disability that live in Institutional Shelter situation, which focus on improve the quality of their social living. This is a qualitative and quantitative research. In order to proceed with data collection we applied two semi-structured questionnaires to technical team of the institution. One of them aimed to characterize the participants and the other one aimed to observe the understanding of the technical team about communication skills deficit of teenagers participants of this study. After that, we applied a board game of social interaction to teenagers with purpose of identify deficit regards to these skills and the benefits of the board game. The data collect were achieved through a set of conversation where the training were applied. The analyses were based on "Content Analysis". It has participated of this study four teenagers with Intellectual Disability that live in an Institutional Shelter situation. The results pointed out that the training has improved some verbal, non-verbal and also paralinguistic components, which were in deficit regards to communication's repertoire of the participants. Furthermore, it has pointed out that other components were developed, even they were not part of the research: start, maintain and stop a conversation. However, some participants have not changed regards to specific components of assertive communication. The results also pointed out the need of application of others studies, as much as elaboration of other strategies of intervention.

Keywords: Special education; Institutional Shelter; Youth; Intellectual Disability; Skills for life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Gráfico A. Resultados iniciais e finais dos efeitos do treino de habilidades de comunicação assertiva em termos de desempenho apresentado pelos adolescentes.....</i>	<i>88</i>
--	-----------

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro A. Principais mudanças que ocorrem na fase da adolescência (BERGER, 2003)....</i>	43
<i>Quadro B. Causas que podem acarretar deficiência intelectual (STROMME E HAYBERG, 2000)</i>	51
<i>Quadro C. Componentes verbais, Componentes não-verbais e Componentes paralinguísticos (CABALLO, 2012).....</i>	57
<i>Quadro D. Descrição geral dos encontros totais realizados, atividades realizadas e participantes.....</i>	64
<i>Quadro E. Características dos participantes em relação a sexo, idade e grau de escolaridade.....</i>	76
<i>Quadro F. Grau de deficiência de acordo com a classificação média (Diagnóstico Médico)</i>	78
<i>Quadro G. Motivo de ingresso na instituição, tempo de acolhimento e presença de outros irmãos também acolhidos na mesma instituição.....</i>	80
<i>Quadro H. Manutenção dos vínculos familiares, visitas familiares e frequência das visitas durante o ano.....</i>	81
<i>Quadro I. Participação na comunidade local, participação nas atividades desenvolvidas na instituição, grau de desempenho em relação as atividades propostas pela instituição.....</i>	83
<i>Quadro J. Atividades que desenvolvem com sentimento positivo.....</i>	84
<i>Quadro K. Principais comportamentos manifestos pelos participantes durante a interação social.....</i>	89

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Caracterização do participante.....	107
APÊNDICE B – Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva.....	108
APÊNDICE C – Descrição de cada componente específico da habilidade de comunicação.....	110
APÊNDICE D – Jogo de Tabuleiro: “A corrida dos bichos”.....	112
APÊNDICE E – Etapas da interação social realizada durante a aplicação do Jogo de Tabuleiro.....	113
APÊNDICE F – Protocolo de Registro de Avaliação de Desempenho dos Participantes a partir da Interação Social promovida por intermédio da aplicação do Jogo de Tabuleiro.....	117
APÊNDICE G – 1ª Roda de Conversa.....	133
APÊNDICE H – 2ª Roda de Conversa.....	136
APÊNDICE I – 3ª Roda de Conversa.....	139
APÊNDICE J – 4ª Roda de Conversa.....	146
APÊNDICE K – 5ª Roda de Conversa.....	150
APÊNDICE L – 6ª Roda de Conversa.....	157
APÊNDICE M – 7ª Roda de Conversa.....	162
APÊNDICE N – 8ª Roda de Conversa.....	163
APÊNDICE O – 9ª Roda de Conversa.....	167
APÊNDICE P – 10ª Roda de Conversa.....	170

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Autorização da Instituição de Acolhimento.....	184
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	185
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	190
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	192
ANEXO F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	194

SUMÁRIO

Introdução.....	21
1 Acolhimento Institucional	25
1.1 Principais fatores que acarretam o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar	26
1.2 Modalidades de acolhimento	30
1.3 Principais atribuições das instituições de acolhimento	32
1.4 Consequências do acolhimento e do desligamento institucional no desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente acolhido	33
2 Psicologia do Desenvolvimento	37
2.1 Adolescência	39
3 Deficiência Intelectual	45
3.1 Classificação.....	48
3.2 Causas.....	50
4 Habilidades para a Vida.....	52
4. 1 Fundamentos teóricos das Habilidades para a Vida.....	55
4.2 Habilidades de Comunicação Assertiva	56
Método.....	59
Objetivos.....	59
Delineamento de Pesquisa	59
Participantes	59
Procedimento de triagem dos participantes	59

Local da coleta de dados.....	59
Materiais e equipamentos	60
Instrumentos para coleta de dados.....	60
Procedimentos para coleta de dados.....	62
Procedimentos para análise de dados	65
Descrição abreviada das rodas de conversas realizadas	66
1ª Roda de Conversa	66
2ª Roda de Conversa	67
3ª Roda de Conversa	69
4ª Roda de Conversa	70
5ª Roda de Conversa	70
6ª Roda de Conversa	71
7ª Roda de Conversa	72
8ª Roda de Conversa	73
9ª Roda de Conversa	74
10ª Roda de Conversa	75
Resultados e Discussões	76
Questionário I – Caracterização do participante	76
Questionário II – Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva	85
Aplicação do Jogo de Tabuleiro – Interação Social inicial e final	87
Comentários finais.....	95

Referências Bibliográficas	98
Apêndice	106
Anexo	183

APRESENTAÇÃO

Nem consigo acreditar! Estou encerrando mais uma etapa de minha vida! Se na minha dissertação tive o prazer de apresentar um pouco da trajetória que percorri no Mestrado, agora tenho o mesmo sentimento ao contar como procedeu o início e o término do meu Doutorado.

Só para recapitular de forma resumida e simples, as narrativas de minha vida foram se construindo em torno das experiências vivenciadas e contadas por meu pai, desde o seu nascimento. Filho de pais leprosos, logo após o nascimento foi encaminhado para uma instituição que acolhia crianças órfãs e/ou que foram separadas de seus familiares por algum motivo. Aliás, constam nos documentos da instituição que ele teria sido a criança mais nova de idade a ser acolhida, apenas dois dias de vida e lá permaneceu até ser adotado, na sua adolescência. Durante o tempo em que esteve acolhido seus pais vieram a falecer, e, alguns anos depois de sua adoção, pela segunda vez se tornou órfão. Mas, desta vez, já estava casado com a minha mãe, e já tinha os dois primeiros filhos, meus irmãos Alexandre e Elisa. Eu nasci um ano após a ocorrência desse evento.

A minha grande fascinação na época da minha infância era poder ouvir suas histórias e “voar” na imaginação. E, foram essas que me moveram a estudar as questões envolvendo o acolhimento de crianças e adolescentes, desde a minha graduação. Sempre tive curiosidade por saber de onde os acolhidos tiravam forças para superar o abandono, a exclusão, principalmente social, a falta de afeto, a falta dos pais, a falta da família de origem, a submissão a regras e limites extremamente rígidos impostos pelas instituições de acolhimento.

Além disso, entender como superavam os momentos de solidão, saber quais eram suas expectativas de vida futura, como se saíam nos estudos, como eram suas relações com os professores e demais alunos da escola, quais incentivos tinham e de onde provinham, como viviam depois de viverem anos acolhidos e serem desligados das instituições, entre outras questões.

Durante o tempo em que participei voluntariamente dos serviços prestados em algumas instituições de acolhimento é que algumas respostas foram sendo elaboradas. Percebi que a maioria das famílias abandona seus filhos logo depois que eles são acolhidos, e que a própria justiça demora a resolver a situação dessas pessoas, e ainda, que os recursos financeiros que são repassados para essas instituições não conseguem suprir os custos mensais, fato esse que resulta de atendimentos coletivos, o que vem contradizer o que rege o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que cita que os atendimentos prestados devem ser individuais ou em pequenos grupos.

Em minha preconcepção, a justiça que acolhia e mantinha as crianças e adolescentes durante longos anos, sob justificativa de medida de proteção, também dava suporte emocional, social, financeiro, enfim, condições mínimas de sobrevivência quando elas eram desligadas da instituição e, ainda, as acompanhavam durante algum período de tempo. Porém, a realidade que encontrei durante anos de estudo fez com que eu desconstruísse abruptamente todas as ideias ilusórias de que tudo funcionava corretamente e era voltado, realmente, para o desenvolvimento global de crianças e adolescentes que viviam sob a tutela do Estado.

Durante a conclusão de minha graduação, ao desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado a compreensão geral do contexto educacional envolvendo crianças e adolescentes acolhidas institucionalmente, obtive as primeiras respostas em relação a metodologia de ensino utilizada em vários países em prol de facilitar a aprendizagem dessa parcela da sociedade, que segundo vários autores, apresenta acentuada dificuldade de aprendizagem, devido a vários fatores, como por exemplo: falta de afeto, baixa autoestima, tratamento coletivo que recebem nas instituições de acolhimento, entre outros. Algumas raras instituições de ensino utilizavam como metodologia de ensino, que era aplicada junto as crianças acolhidas, a *mediação* como princípio educacional, pautada nas bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein¹.

Em meu TCC, que foi desenvolvido durante a conclusão da minha primeira especialização², busquei conhecer um pouco da história social das crianças e adolescentes acolhidos no Brasil, desde o surgimento da primeira instituição. Inclusive, faço questão de trazer essa história no primeiro capítulo desta tese, a fim de que se possam estabelecer conexões com a realidade encontrada nos tempos primórdios e a realidade vivenciada atualmente. Infelizmente, observo que em alguns aspectos o contexto permanece o mesmo, somente mudam as nomenclaturas, e em relação à exclusão e ao abandono, o panorama geral pouco mudou. As instituições ainda não têm recursos financeiros suficientes para contratar profissionais com formação adequada ao perfil da população atendida, não existe capacitação profissional na área, as leis não abrangem os modos de atuação que poderiam colaborar para a amenização de todos os efeitos negativos que o acolhimento e o desligamento possam provocar na vida das crianças e adolescentes acolhidos, as instituições atendem parcialmente

¹ SOUZA, A. M. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

² BENETTI, D. S. **Crianças e adolescentes abrigados no Brasil: uma reconstrução histórica**. Trabalho de Conclusão de Especialização em Intervenção Familiar Sistêmica. SJRP: FAMERP, 2008.

as prerrogativas impostas pelo ECA, principalmente no que se refere a: articulação entre o Poder Público e instituição de acolhimento, bem como articulação entre instituição de acolhimento e comunidade local. Não existe um referencial teórico e prático sobre o qual a equipe técnica possa se embasar, a fim de desenvolver um trabalho de qualidade e, ainda, nenhum trabalho diferenciado é desenvolvido com crianças e adolescentes com necessidades especiais acolhidas institucionalmente.

Importa destacar, que todas as informações levantadas nos estudos em que realizei, vem ao encontro com todo o desfecho narrado por meu pai durante o período em que esteve acolhido institucionalmente. Isso significa que, de fato, as coisas permanecem da mesma forma desde então. Tendo em vista que papai foi acolhido no dia 23 de janeiro de 1941 e estamos no ano de 2015, as leis avançaram em relação à proteção de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, porém, as formas como são aplicadas deixam muito a desejar. Pude confirmar essa informação durante a execução da minha pesquisa de Mestrado³.

Durante o meu Mestrado busquei conhecer a visão dos adolescentes que viveram em situação de acolhimento prolongado e tiveram que deixar a instituição por terem completado a maioridade. Os pontos analisados foram: acolhimento, desligamento institucional, consequências para o desenvolvimento psicossocial, a vida depois do desligamento, as dificuldades encontradas durante o período de ressocialização, expectativas futuras, entre outros. E, para a minha surpresa, ou não, os resultados encontrados propiciaram mais inquietação ao meu coração, no sentido de fazer algo a fim de mudar, ao menos parcialmente, a realidade dessa população.

Durante o período em que fui procurar os adolescentes para a realização da pesquisa, descobri que alguns do sexo masculino estavam presos, outros envolvidos com droga, vivendo em situação de rua, algumas adolescentes do sexo feminino tinham se envolvido com homens do tráfico de drogas e foram proibidas por eles de estudar, outras, seus parceiros estavam presos, uma se encontrava em hospital psiquiátrico. Questionei-me, e ainda me questiono em relação a: O que o Estado tem feito a essas pessoas? Eles são vistos como sujeitos ou objetos? Como uma pessoa que passou anos acolhida pode conseguir se reinserir socialmente sem preparo algum?

Além disso, todos os participantes da pesquisa relataram que se sentiram abandonados depois de serem desligados da instituição que os acolheu anos e anos, se sentiram despreparados para viver socialmente, pois não tinham estudos, não tinham

³ BENETTI, D. S. **Adolescentes em situação de acolhimento institucional prolongado: análise do processo de desligamento.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2013.

emprego, auxílio financeiro, apoio familiar, apoio estatal, acompanhamento dos órgãos públicos, estavam vivendo de diversas formas: pedindo alimento para outras pessoas, roupas, dinheiro, morando de favores, implorando emprego e trabalhando em serviços que os mantinham em condições contraditórias aos princípios trabalhistas.

Além desses, outros questionamentos surgiram em minha mente, tirando-me o sono (literalmente): Se a instituição de acolhimento tem como princípio norteador proteger as crianças e adolescentes em situações em que seus direitos foram violados, que proteção é essa? Em que sentido ela está protegendo, sendo que a maioria dos jovens que deixam a instituição são revitimizados sem ao menos terem condições de lutarem por seus direitos? Que medida protetiva é essa que mais exclui do que inclui? Triste realidade que se encontra a margem da sociedade. Digo isto porque até quando brincaremos de faz de conta? De “fazer de conta” que eles existem? Sendo que a realidade em que vivem ainda reflete os ideais dos séculos passados. Até quando viverão nessas condições?

Indignada com tudo o que vi e ouvi, pesquisei, estudei e resolvi desenvolver este estudo no meu Doutorado. Ao pensar no tema central que abordaria em minha tese, outros questionamentos surgiram em mente, entre eles: Se, para adolescentes que viveram acolhidos durante anos, sem deficiência alguma, o processo de reinserção social já é difícil, como seria o processo de reinserção social de adolescentes com algum tipo de deficiência? Especificamente para adolescentes com deficiência intelectual? Será que tem algo a ser feito durante o período de acolhimento a fim de que esses adolescentes possam se preparar? Algo que os ajudem a desenvolver suas potencialidades e, conseqüentemente, os preparem para lidar com as demandas que eventualmente possam surgir depois do desligamento institucional?

Foi então que resolvi buscar pesquisas que abordassem estratégias que pudessem ser aplicadas a crianças e adolescentes acolhidos, que visam reduzir os danos ao desenvolvimento psicossocial que o acolhimento e o desligamento lhes venham acarretar, e ainda, que os preparem de alguma forma para a ressocialização. Principalmente, estratégias envolvendo crianças e adolescentes com necessidades especiais. O que encontrei foram várias pesquisas voltadas à área do afeto, da relação de apego, relacionadas ao brincar, ao desenvolvimento dessa parcela da sociedade, ao contexto envolvendo a estrutura e funcionamento da instituição, entre outros, mas não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse programas, estratégias que possam ser aplicadas com a população em questão, a fim de que suas habilidades sejam desenvolvidas. Dessa forma, surgiu a proposta de realização deste estudo

que, inclusive, foi “abraçada” por minha querida orientadora, Profa. Dra. Fatima Elisabeth Denari, a quem tanto estimo e agradeço.

Espero que este estudo possa contribuir para que se inicie uma nova fase a ser incorporada na história de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil, uma fase de construção de estratégias, instrumentos e meios que visem modificar a situação vigente, que possam servir de base para modificar leis, planos e projetos que abarcam essa parcela da população. Uma fase subsidiada por resultados de pesquisas que, de fato, contribuam para o desenvolvimento global dessas pessoas, que ressaltem o que há de mais humano no ser humano... Que de fato inclua, proteja, faça valer os direitos de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, com ou sem deficiência.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a complexidade envolvendo o processo de acolhimento institucional, o desligamento e a ressocialização de crianças e adolescentes que permanecem durante vários anos em situação de acolhimento, principalmente, no caso da parcela social que apresenta deficiência intelectual, resolvemos buscar sistematicamente nas bases de dados, estudos realizados nos últimos 10 anos que abordassem treinos de habilidades para a vida, aplicados a adolescentes acolhidos institucionalmente e com deficiência intelectual. A nossa intenção era encontrar referências de pesquisas já realizadas na área, a fim de respaldarmos as ideias centrais deste estudo, entretanto, encontramos a seguinte realidade:

- 1) **Base de dados Scielo** - foram utilizados os seguintes descritores: a) *Deficiência Intelectual; Institucionalização; Habilidades para a vida*- Nenhuma referência encontrada; b) *Deficiência Intelectual; Abrigamento; Habilidades para a vida*- Nenhuma referência encontrada; c) *Deficiência Intelectual; Abrigo; Habilidades para a vida*- Nenhuma referência encontrada; d) *Deficiência Intelectual; Abrigados; Habilidades para a vida*- Nenhuma referência encontrada; e) *Deficiência Intelectual; Institucionalizados; Habilidades para a vida*- Nenhuma referência encontrada; f) *Abrigados com deficiência intelectual; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; g) *Pessoas institucionalizadas com deficiência mental; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; h) *Crianças abrigadas com deficiência mental; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; i) *Crianças abrigadas com deficiência intelectual; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; j) *Crianças com deficiência intelectual abrigadas; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; k) *Pessoas com deficiência intelectual abrigadas; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; l) *Pessoas abrigadas com deficiência mental; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; m) *Jovens abrigados com deficiência mental; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; n) *Jovens institucionalizados com deficiência mental; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; o) *Jovens com deficiência intelectual institucionalizados; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada.
- 2) **Base de dados Portal Capes** - foram utilizados os seguintes descritores: a) *Deficientes; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; b) *Deficiente Intelectual; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência

encontrada; c) *Deficiente Intelectual; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; d) *Deficiente Intelectual; Instituição; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; e) *Deficiente Intelectual; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; f) *Deficiente Mental; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; g) *Deficiente Mental; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada.

- 3) **Base de dados BVS Psicologia ULAPSI Brasil** - foram utilizados os seguintes descritores: a) *Deficiência Intelectual; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; b) *Deficiência Intelectual; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; c) *Deficiência Intelectual; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada.
- 4) **Base de dados PEPSIC** - foram utilizados os seguintes descritores: a) *Deficiência Intelectual; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; b) *Deficiência Intelectual; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; c) *Deficiência Intelectual; Instituição; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; d) *Deficiência Intelectual; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada.
- 5) **Base de dados Bireme** - foram utilizados os seguintes descritores: a) *Deficiência Intelectual; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; b) *Deficiência Intelectual; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; c) *Deficiência Intelectual; Instituição; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; d) *Deficiência Intelectual; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; e) *Deficiente Mental; Institucionalização; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; f) *Deficiência Mental; Abrigo; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada; g) *Deficiência Mental; Abrigamento; Habilidades para a vida* – Nenhuma referência encontrada.

Tendo em vista a ausência de pesquisas nas bases de dados que reúnem a maior parte de literatura científica no Brasil, na área de habilidades para a vida envolvendo crianças e ou adolescentes em situação de acolhimento com deficiência intelectual, bem como tendo em vista os benefícios acarretados a partir da aplicação do treino de Habilidades para a vida junto a adolescentes em diversos contextos e a necessidade de novas pesquisas na área, justifica-se a importância da realização deste estudo, assim como a sua relevância social.

Ressaltamos que este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente as habilidades de comunicação assertiva aplicadas a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. Acredita-se que o referido treinamento contribui para a maximização das habilidades de vida dos adolescentes em questão, reduzindo eventuais problemas que envolvem seus usos, em prol de relações mais saudáveis e produtivas.

A fim de que todo este contexto seja mais bem compreendido, o primeiro capítulo versa sobre a história do acolhimento institucional no Brasil, e tem por objetivo compreender o processo, avanços, retrocessos políticos e sociais que ocorreram em relação ao exposto, até mesmo para entendermos as lacunas existentes, os padrões que vêm se repetindo e precisam ser modificados, bem como para elaborarmos e aplicarmos possíveis formas de atuação que possam agir diretamente nos aspectos que precisam ser modificados.

O segundo capítulo abrange a fase da adolescência de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento, pois consideramos que se trata de um período primordial da vida do ser humano, uma fase em que ocorrem as transformações mais importantes em termos biopsicossociais e que influenciarão todas as outras etapas da vida. Temos por objetivo ao apresentar este capítulo, conhecer quais são as referidas transformações, a fim de que possamos melhor compreender o perfil geral dos participantes deste estudo.

O terceiro capítulo define o conceito de deficiência intelectual, com o intuito de que possamos entender de maneira mais específica esse fenômeno, e que, a partir de então, tenhamos condições/ esclarecimentos suficientes para desenvolvermos de forma adequada as atividades que aplicaremos no treino.

Além disso, para que possamos aplicar o treino de habilidades para a vida, especificamente as habilidades comunicativas assertivas, há necessidade de também explorarmos profundamente os fundamentos teóricos que dissertam sobre essa questão. Dessa forma, o quarto capítulo trará contribuições importantes relacionadas às habilidades para a vida, bem como aos componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva. As demais partes desta produção apontarão dados relativos a todo o procedimento realizado antes, durante e após o desenvolvimento deste estudo, e ainda, as referências bibliográficas utilizadas para maior compreensão do exposto, os documentos utilizados, as atividades realizadas, procedimentos, entre outros.

Esperamos ainda, contribuir com o universo acadêmico, trazendo informações importantes relativas ao fenômeno estudado, e que, a partir de então, novos estudos possam

ser desenvolvidos em prol da melhoria da situação, da vida, do desenvolvimento da parcela social em questão. Da mesma forma, esperamos que essas possam embasar a elaboração de programas, capacitações profissionais, manuais de informação, guias de orientação, que colaborem de forma efetiva para a ressocialização dos adolescentes, principalmente aqueles com deficiência intelectual e acolhidos institucionalmente. Em termos políticos, que os atores sociais também possam refletir na possibilidade de elaboração de treinos voltados às habilidades para a vida junto a pessoas acolhidas institucionalmente, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno.

Considerando que, se o meio científico tem por finalidade estudar os fenômenos de forma a poder inclusive transformá-los, o meio político tem por obrigação utilizar-se das produções científicas realizadas para sustentar suas práticas e modificar suas condutas de forma eficaz e eficiente. Só dessa forma haverá, de fato, mudanças positivas e significativas em termos de qualquer tipo de população pesquisada, de acordo com Gulassa, que enfatiza:

As leis são criadas em resposta ao desejo de mudança, à pressão social e aos questionamentos que segmentos da sociedade fazem em relação aos velhos conceitos e valores. Elas expressam, em si mesmas, as sementes de transformação existentes na sociedade e anunciam, indicam, convocam e até obrigam a disseminação da mudança (GULASSA, 2010, p. 19)

1 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL⁴

Conforme destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009a, p. 5), Lei 2010/2009 de 04 de agosto de 2009, em seus Artigos 3º, 4º e 5º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar (...) a efetivação dos direitos (...). Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais.

Evidencia-se desta forma, que as crianças e os adolescentes são considerados sujeitos de direito. A palavra “sujeito”, nesse âmbito, compreende a criança e/ ou o adolescente como pessoa dotada de autonomia, integridade, personalidade, vontade própria e que jamais pode ser tratada em sua relação com pessoas adultas, como pessoas passivas, subalternas e/ ou como objetos. Deve ser considerada como uma pessoa que tem condições de participar das decisões que envolvem sua vida, serem ouvidas levando em consideração suas capacidades, bem como o grau de desenvolvimento em que se encontra (BRASIL, 2006).

O desenvolvimento⁵ explícito nesse contexto refere-se aos processos biológicos, psicoafetivos, cognitivos e sociais em constante mudança durante as fases da infância e adolescência, exigindo do ambiente em que se encontram inseridos uma série de condições, respostas e contrapartidas, a fim de que tais etapas sejam bem elaboradas. E, o papel da família e da comunidade na qual se encontram inseridos são importantes determinantes durante os processos de transformações, de crescimento e formação dessas crianças e adolescentes, fato esse que justifica a importância de conviverem com a família e com a comunidade, conforme Brasil (2006).

Entretanto, algumas famílias encontram dificuldades relacionadas ao cuidar, proteger, orientar e educar seus filhos, colocando em risco seus desenvolvimentos plenos, salienta Brasil (2006). Nessa compreensão, a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB)

⁴Desde o seu surgimento até os dias atuais, as instituições de acolhimento receberam diversas nomeações, entre as quais: internato, orfanato, instituição, abrigo, segundo Salina (2007) e Prada (2007). Atualmente, denomina-se acolhimento institucional (BRASIL, 2009a).

⁵ O desenvolvimento é entendido como um processo contínuo de aprendizagem que resulta de interações recíprocas entre o ambiente e o indivíduo (WEBER, 2008, p. 12).

(2007) destaca que, quando a criança e/ ou o adolescente encontra-se em situação de risco⁶, ou seja, quando os seus direitos são violados, devem ser afastadas de suas famílias naturais até que se defina sua situação perante a Lei. Dessen e Junior (2005) destacam que, na maioria das vezes, os fatores de risco não se apresentam isolados, normalmente existem quatro ou mais fatores que interferem nos cuidados relacionados à criança, sua saúde ou seu desenvolvimento.

Contudo, antes que se tome qualquer decisão relacionada ao afastamento familiar, em primeira instância ocorre uma busca por alternativas para que as crianças e/ ou adolescentes permaneçam junto à família. Somente depois de esgotadas todas as possibilidades de permanência do convívio familiar, há o encaminhamento para as instituições de acolhimento (AMB, 2007). Nesse sentido, Gulassa (2010) versa que a destituição do poder familiar só poderá ocorrer depois de ter sido realizada uma busca por todos os recursos possíveis na família de origem, na família nuclear ou na família extensa, e cada caso deve ser investigado e acompanhado sistematicamente.

Em suma, quando as atribuições relacionadas aos cuidados parentais, no sentido de prover o sustento, a educação e o desenvolvimento dos filhos não são cumpridas a contento, se faz necessário o seu encaminhamento às instituições abertas ou fechadas, tais como: abrigos, orfanatos, internatos, hospitais, unidades psiquiátricas (CAVALCANTE, MAGALHÃES E PONTES, 2007). Trata-se de uma “providência imediata de atenção àqueles e àqueles cujas urgências causadas pelo risco iminente não pode esperar por horizontes de vida ainda a serem construídos ou reconstruídos” (FÁVERO, VITALE, BAPTISTA, 2008, p. 9).

Mais especificamente, o ECA (BRASIL, 2009a) pontua que a instituição de acolhimento se refere a uma entidade executora de medida de proteção que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, cujo caráter é provisório e excepcional, utilizada como forma de transição para reintegração familiar e/ ou para integração em família substituta. Gulassa (2010) afirma que acolher ou não acolher é uma decisão que só cabe ao Poder Judiciário, porém, na maioria dos casos em que os direitos das crianças e/ ou adolescentes são violados, o primeiro órgão público a ser acionado é o Conselho Tutelar e, dependendo do caso, os conselheiros podem encaminhar de forma direta ao serviço de

⁶ De acordo com Walker et al. (2007) entende-se por criança e/ ou adolescente em situação de risco aqueles que estão expostos a riscos psicossociais que comprometem o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, social e podem resultar condição de vulnerabilidade social.

acolhimento, desde que o esse ato seja comunicado imediatamente à Vara da Infância e Juventude.

1.1 Principais fatores que acarretam o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar

Segundo os resultados da pesquisa realizada por Silva (2003)⁷, que teve por objetivo conhecer as características, a estrutura de funcionamento e os serviços prestados pelos abrigos beneficiados com recursos do Governo Federal, através dos quais foram pesquisadas 589 instituições brasileiras de acolhimento que atendem cerca de 20 mil crianças e adolescentes, os principais fatores que acarretam o acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social são:

- a) 24,2% estão abrigados por carência de recursos materiais da família (pobreza);
- b) 18,9% estão abrigados por negligência/abandono;
- c) 11,7% estão abrigados por violência doméstica;
- d) 11,4% estão abrigados por dependência química dos pais e responsáveis;
- e) 7% estão abrigados por vivência de rua e
- f) 5,2% estão abrigados por orfandade.

Nesse sentido, estudos realizados por Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) em um abrigo infantil localizado na cidade de Belém, que teve por objetivo discutir os aspectos das condições gerais em que se encontravam 287 crianças que foram acolhidas entre os anos de 2004 e 2005 na referida instituição, demonstraram que 40,41% das crianças foram encaminhadas à instituição por motivo de privação material e emocional advindas do próprio ambiente familiar; no caso das demais crianças, a negligência familiar configurou o motivo que respaldou a decisão judicial de acolhê-las.

Baptista, Vitale, Fávero e Ganev (2008) e Fávero (2008) concluíram, por intermédio da aplicação de uma pesquisa exploratória desenvolvida entre os anos de 2007 e 2008, cujos participantes foram 49 famílias com filhos acolhidos (total de 94) em abrigos no município de São Paulo, que os motivos que acarretaram o acolhimento institucional de seus filhos foram:

- a) Desemprego (13%);
- b) Negligencia familiar (11%);

⁷ Última pesquisa realizada na área, focando tais objetivos.

- c) Falta de moradia (10%);
- d) Para não ficar na rua (10%);
- e) Violência por parte de outra pessoa do convívio (7%);
- f) Violência por parte do (a) entrevistado (a) (1%);
- g) Abandono materno (6%);
- h) Deficiência/transtornos mentais (4%);
- i) Morte materna (3%);
- j) Evitar envolvimento com más companhias (3%);
- k) Abandono paterno (2%);
- l) Não tinha onde deixá-lo no horário de trabalho (2%);
- m) Dava muito trabalho/ não obedecia (2%);
- n) Violência na região de moradia (2%);
- o) Cumprimento de pena de prisão – mãe (1%);
- p) Outros (23%).

Subtende-se por outros (23%), neste estudo especificamente:

falta ou precariedade das condições socioeconômicas; falta de condição financeira por parte da família; falta de alimentação; uso de drogas pelo filho; ferimento com rojão, causando internação hospitalar e, na seqüência, institucionalização; falta de possibilidade de a criança permanecer sozinha durante o dia no albergue em que a mãe estava acolhida; conflitos familiares; fuga de casa por parte da criança/adolescente; falta a escola; problemas de saúde física do cuidador (...); alcoolismo materno; uso de drogas pelo pai; depressão por parte da mãe; desestruturação (...) da mãe; indisponibilidade da avó para continuar cuidando (...); pai usuário de droga, que deixou a criança sozinha, levando à denúncia por vizinhos; suspeitas com relação à mãe; denuncia de abuso sexual praticado pelo irmão adolescente; separação do companheiro, acompanhada de falta de local para ficar com o filho; acusação de negligência/vitimização pela mãe (...); fuga de casa, acompanhada de vivência na rua e uso de drogas (FÁVERO, 2008, p. 34/35).

Mediante os dados descritos, Fávero (2008) pontua que alguns acolhimentos estavam indiretamente ligados à falta de programas sociais, equipamentos que acolham crianças e adolescentes nos horários em que os pais estão trabalhando, fator relevante que deve ser considerado no momento da construção de políticas públicas de atendimento. A autora também atenta à dificuldade que existe por parte da sociedade e órgãos públicos em distinguir descuido intencional de uma situação socioeconômica precária, sendo assim, é imprescindível que as falas das famílias que possuem crianças e adolescentes em situação de acolhimento

sejam interpretadas de forma mais acurada, articulando-as as suas realidades históricas e sociais. Do contrário, continuará sendo disseminada a desigualdade social presente na realidade brasileira, desde os tempos primordiais, onde o acolhimento de crianças e adolescentes ainda é tido como alternativa imediata para superação dos problemas sociais vigentes.

Importa evidenciar que o Art. 23 do ECA, Brasil (2009a, p.7) rege justamente o oposto do que visualizamos nos dados apontados pelas pesquisas até aqui apresentadas, pois esse artigo em específico prevê que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar” e segundo Silva (2003) é esse o fator que ainda acarreta um número significativo de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil.

Entende-se que o ambiente familiar, na perspectiva do desenvolvimento humano, é vista como o primeiro contexto de socialização no qual o indivíduo se encontra inserido logo ao nascer. Possui papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, tendo em vista que promove a evolução de seus membros, transmite significado social às suas vidas, propicia uma cultura específica de comunicação, um clima emocional próprio, condições essas que podem influenciar positivamente ou não o desenvolvimento de seus membros. Isso significa que a família tem potencial para promover ou não o desenvolvimento adequado de seus membros, pois o esse depende da qualidade das relações estabelecidas, evidenciam Dessen e Junior (2005).

Mediante o exposto no parágrafo anterior, nos casos em que ocorrem a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, o Estado que é o responsável pela proteção integral e desenvolvimento das crianças e adolescentes, deve providenciar o desenvolvimento de programas, projetos e até mesmo estratégias que visem a constituição de novos vínculos familiares e comunitários, priorizando em primeira instância: o resgate dos vínculos originais. Caso não haja tal possibilidade, as políticas públicas devem voltar-se a formação de novos vínculos para que, a partir destes, efetive-se o direito relacionado à convivência familiar e comunitária que lhes assegura a Lei (BRASIL, 2006).

Segundo Brasil (2009c, p. 31), a organização de todos esses serviços “deverá garantir privacidade, o respeito aos costumes, as tradições e a diversidade de: ciclos de vida, arranjos familiares, raça/etnia, religião, gênero e orientação sexual” e ainda, de acordo com Brasil (2009c, p. 32), ser “organizado em consonância com os princípios, diretrizes e orientações do ECA e das “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”.

Importa ressaltar que os cuidados relativos às tentativas de permanência da criança e/ou do adolescente com a sua família natural⁸, se deve também ao fato de o ECA, Brasil (2009a, p. 7) dispor em seu Art. 19, que: “Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária (...)”.

1.2 Modalidades de acolhimento

São duas as modalidades de acolhimento: o acolhimento institucional e o acolhimento familiar. O acolhimento institucional acontece em instituições planejadas e preparadas para esse fim e são vários os tipos de instituições: Abrigo Institucional, Casa-Lar, República e Casa de Passagem. O acolhimento familiar se refere ao atendimento realizado por famílias, denominadas Famílias Acolhedoras, que são capacitadas e acompanhadas por programas específicos (GULASSA, 2010). Entretanto, somente os municípios de grande porte e metrópoles disponibilizam de várias modalidades de atendimento, não se trata de uma realidade de municípios de pequeno e médio porte.

De acordo com Brasil (2009b), a partir da análise do perfil de cada criança e/ou do adolescente, do seu processo de desenvolvimento, do seu perfil familiar, do seu histórico de vida, dos seus aspectos socioculturais, das suas condições emocionais, entre outros aspectos, será indicado o serviço que poderá responder efetivamente as suas necessidades.

Em se tratando de acolhimento institucional, conforme exposto anteriormente, existem quatro tipos de instituições segundo o Guia de Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009b). São essas: Abrigo Institucional; Casa Lar; República e Casa de Passagem. Segue o perfil de cada tipo de atendimento oferecido:

- 1) **Abrigo Institucional:** acolhe crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida de proteção de abrigo. Esse modelo de abrigo deve ter aspecto semelhante ao residencial, estar inserido na comunidade local, deve ofertar atendimento personalizado e/ou em pequenos grupos, favorecer o convívio familiar e comunitário, utilizar os equipamentos disponíveis na comunidade local. Atende crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos e deve acomodar no máximo 20 pessoas.

⁸Entende-se por família natural “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” (BRASIL, 2009a, p. 8)

- 2) **Casa-Lar:** o serviço é oferecido em unidades residenciais, onde pelo menos uma pessoa ou o casal trabalha como educador/cuidador. O cuidador/educador reside em uma casa que não é a sua e recebe remuneração para ofertar cuidados especiais aos acolhidos. Os objetivos desse atendimento são: desenvolvimento de relações mais próximas, promoção da autonomia, a interação social com pessoas da comunidade. A Casa-Lar deve ter a estrutura de uma residência privada, atender crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos, e deve acolher, no máximo, 10 pessoas.
- 3) **República:** se refere a um tipo de acolhimento que oferece apoio e moradia a jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, cujos vínculos familiares foram rompidos ou estão extremamente fragilizados. Atende também jovens que estão em processo de desligamento de instituições de acolhimento e não tenham familiares que os amparem. Os objetivos desse tipo de atendimento são: desenvolvimento da autonomia, da autogestão, da autossustentação, da independência. O tempo de acolhimento é limitado, a idade do público alvo a que assiste é de 18 a 21 anos. O número máximo de usuários é o de seis jovens.
- 4) **Casa de Passagem:** se refere ao local onde uma equipe multidisciplinar especializada em diagnóstico analisa a situação da criança e do adolescente. Trata-se de um acolhimento de curta duração. Em algumas cidades, a casa de passagem pode estar alocada e acoplada a qualquer equipamento público, por exemplo: pode estar instalada junto ao CREAS, ao CRAS, entre outros (BRASIL, 2006).

De modo geral, toda rede de serviços relacionados ao acolhimento de crianças e adolescentes está regulamentada pela Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB-SUAS), as principais orientações técnicas relativas ao acolhimento foram elaboradas pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional de Assistência Social. Importa ressaltar que cabe aos municípios a responsabilidade pelos serviços de acolhimento (GULASSA, 2010).

Destarte, o acolhimento institucional passa a ser considerado parte da rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes e, portanto, deve promover um acolher aconchegante com a pretensão de que os vínculos se estabeleçam, até que aconteça o retorno para a família de origem, ou mesmo, o ingresso na família substituta.

1.3 Principais atribuições das instituições de acolhimento

Gulassa (2010) evidencia que a instituição de acolhimento é um local onde se estabelecem as relações mais íntimas, as interações profundas, onde se tem a oportunidade de expressar e elaborar os momentos de crise, os sentimentos reprimidos, onde surgem novas respostas para as dificuldades vivenciadas, onde as crianças e os adolescentes ampliam seus desenvolvimentos cognitivos, por isso, a instituição deve promover a integração do intelectual e do emocional em prol de que seus assistidos percebam a si mesmos, construam suas identidades e se sintam pertencentes a esse local.

Da mesma forma, compete à instituição desenvolver ações que possibilitem a manutenção dos vínculos familiares e comunitários; à reintegração à família de origem, integração em família substituta; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; não desmembramento de grupos de irmãos; evitar transferências; participação na vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento; participação de pessoas da comunidade local no processo educativo nos acolhidos, enfatizam Brasil (2009a) e Cabral (2009).

As referidas ações são desempenhadas pela equipe técnica responsável e ainda, englobam: visitas domiciliares; ajudar a família a se reorganizar em termos psicológicos, educacionais, sociais e econômicos; acompanhar a família após o retorno da criança e do adolescente ao convívio familiar por um período de até um ano a 18 meses (CABRAL, 2009).

Imersos nessas possibilidades de atuações, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009b) ainda ressalva que as crianças e adolescentes acolhidos devem ter a oportunidade de participar da elaboração de projetos que lhes deem suporte em relação à trajetória futura. Trata-se de uma participação ativa em que é possível discutir, construir alternativas em prol da melhoria dos serviços oferecidos.

Da mesma forma que os acolhidos devem participar de atividades rotineiras, devem ser informados sobre as ocorrências que envolvem suas histórias de vida, a situação familiar, os procedimentos adotados no que se refere ao acolhimento, devem participar de ações que visem o fortalecimento de suas habilidades, aptidões, de suas capacidades, de suas competências, de modo a favorecer o desenvolvimento gradativo da sua autonomia, ações que contribuirão para um desligamento menos traumático. (grifo nosso)

Nessa perspectiva, Guará (2009) versa que são muitas as expectativas lançadas em prol dessa questão, porém, na realidade, são maiores que as expectativas, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no que se refere ao desenvolvimento das funções que lhes

competem, pois alguns não se sentem capacitados a tais intentos, mas sim se sentem sobrecarregados e acreditam que motivação humana não é o suficiente para garantir os direitos às crianças e adolescentes em situação de proteção social. Ressalta ainda, que a qualificação profissional deixa a desejar; a sustentação financeira é insuficiente; faltam projetos socioeducativos e pedagógicos; não há articulação entre os serviços disponíveis na rede social de apoio (poder judiciário, conselho tutelar, assistência social e outros); entre outros. E assim, “o que deveria ser um lugar de proteção, valorizado e necessário nas emergências sociais, é (...) um lugar sem identidade e reconhecimento” (GUARÁ, 2009, p. 16).

Devido à complexidade relacionada à questão do acolhimento, o acolher deixa de ser visto como sinônimo de incluir, pertencer e passa, então, a ser visto como um algo que promove a exclusão, o abandono, revitimizando a população que atende (GULASSA, 2005). De acordo com Guará (2009), conforme o tempo de acolhimento se prolonga, as crianças passam para a fase da adolescência e se tornam mais inseguras com relação ao futuro, sem condição alguma de ter independência emocional, social, financeira, pois não são preparados para o futuro.

A partir do exposto, surge uma indagação no sentido de tentar entender o que de fato as pesquisas científicas apontam sobre as consequências do acolhimento e do desligamento institucional no desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente acolhido. Na tentativa de responder tal questionamento, ampliaremos o contexto no tópico que segue.

1.4 Consequências do acolhimento e do desligamento institucional no desenvolvimento psicossocial da criança e adolescente acolhido

De acordo com Mota e Matos (2008) o processo de institucionalização é gerador de sentimentos negativos, tais como: sentimento de perda, de abandono, de desconfiança em relação ao desconhecido, de solidão, de rompimento dos laços afetivos. Entretanto, outros fatores implícitos no acolhimento de uma criança e/ ou um adolescente em instituições próprias para esse fim, também podem afetar outras áreas do seu desenvolvimento psicossocial.

Bronfenbrenner (1994/1996) ressalta que nos casos em que ocorre privação dos cuidados maternos⁹, principalmente depois do sexto mês de vida, os efeitos desse ato acarretam danos ao desenvolvimento infantil, sendo assim, é justificável a permanência da criança no ambiente familiar. Nesse sentido, Zeanah et al. (2003) afirmam que as experiências relacionadas à separação ou perda de figuras familiares significativas por parte de crianças, em decorrência do acolhimento institucional, podem acarretar danos no desenvolvimento da linguagem, na capacidade cognitiva, déficits na área da aquisição das habilidades sociais e limitações dos principais aspectos desenvolvimentais que ocorrem nessa fase do ciclo vital.

Tarren-Sweeney e Hazel (2006) realizaram um estudo com 347 crianças australianas, com idade entre quatro e nove anos, com o objetivo de avaliar o seu nível de saúde mental, a socialização e a autoestima. As crianças foram divididas em dois grupos, sendo um de crianças que viviam sob a guarda e responsabilidade de parentes, e o outro de crianças que viviam em instituições de acolhimento. Os resultados apontaram que o grupo de crianças que viviam em instituições apresentava níveis de saúde mental, socialização e autoestima inferior em relação ao outro grupo (que vivia com parentes). E ainda, que as crianças que permaneciam mais tempo institucionalizadas apresentavam maior índice de comprometimento no desenvolvimento, e tais comprometimentos estavam relacionados à: dificuldade de vinculação afetiva; insegurança, comportamento sexualizado, falta de atenção, hiperatividade, comportamento autolesivo, impulsividade alimentar.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) ressaltam que o acolhimento institucional prolongado¹⁰ pode ainda constituir fator de risco à saúde, pois as crianças e/ ou os adolescentes ficam mais vulneráveis a doenças infecciosas, problemas dermatológicos e emocionais. Tendo em vista que os resultados da pesquisa que realizaram com 287 crianças abrigadas na cidade de Belém, cujo objetivo era conhecer seu estado de saúde, apontaram que as crianças apresentavam: 19,51% escabiose; 10,80% gripe/ resfriado; 10,45% desnutrição; 8,01% dermatite; 5,7% anemia e 4,18% pediculose; 49,47% apresentavam doenças, deficiências e lesões corporais experimentadas desde o nascimento; 42,5% das crianças contraíram doenças infectocontagiosa e 18,83% manifestaram problemas de ordem emocional: depressão.

⁹ Nos primeiros seis meses de vida ocorrem as interações mais intensas entre mãe e bebê, constituindo ferramentas essenciais para a aprendizagem e o conhecimento do mundo que o cerca, afirma Bronfenbrenner (1994/1996).

¹⁰ De acordo com a Lei nº 12.010, Art. 19, inciso 2 disposto no ECA a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento não se prolongará por mais de 2 (dois) anos (BRASIL, 2009a).

Wathier e Dell'Aglio (2007) concluíram, por intermédio dos resultados do estudo que realizaram, que jovens institucionalizados também apresentam maior tendência à manifestação de sintomas depressivos em consequência a maior exposição a eventos aos quais estão submetidos, que podem ser considerados de risco ao seu desenvolvimento. Participaram do estudo 257 jovens da cidade de Porto Alegre, com idade entre sete e 16 anos, desses 130 residiam em abrigo de proteção e 127 moravam com suas famílias de origem, todos frequentavam o ensino fundamental. O estudo teve como objetivo verificar a manifestação de sintomas depressivos e a frequência e o impacto de eventos estressores em crianças e adolescentes institucionalizados e não-institucionalizados.

Os efeitos do acolhimento institucional também foram pesquisados por Santos (2010) em estudo longitudinal realizado com 15 jovens adultos portugueses que viveram institucionalizados durante a infância e/ ou adolescência, com a finalidade de investigar a influência que a institucionalização exerceu no percurso de suas vidas. A maioria dos jovens relatou que a entrada na instituição lhes garantiu o direito à sobrevivência, entretanto o processo de desligamento foi negativo e permeado por sentimento de insegurança, solidão, desamparo, confusão, desorientação, choque e revolta inerentes ao processo de independência que enfrentaram ao deixar a instituição, tendo em vista que não se sentiam preparados para deixar a instituição, devido ao fato de não saberem lidar com as despesas financeiras, ao fato de não saber onde e com quem ficar, o que iam fazer e de que modo iam fazer, entre outros.

No mesmo sentido contribui a pesquisa realizada por Benetti (2012) que teve por objetivo descrever o processo de desligamento institucional sob a ótica de adolescentes brasileiros que viveram em situação de acolhimento institucional prolongado. Participaram do estudo seis jovens adultos que permaneceram em situação de acolhimento além do tempo permitido por lei e que ao completarem a maioridade se desligaram da instituição. Os resultados apontaram que o processo de desligamento institucional é permeado por diversos sentimentos negativos, entre eles: medo, tristeza, insegurança, entre outros, e estão atrelados à falta de capacitação profissional, escolaridade incompleta, dificuldades relacionadas às demandas financeiras, falta de uma rede de apoio, entre outros motivos.

Nessa mesma visão, Salina (2007) aponta que os programas de ressocialização deveriam ser mais eficazes. Oliveira (2002) afirma que nesses casos, os jovens devem treinar suas habilidades sociais, a fim de se tornarem capazes de enfrentar as dificuldades relacionadas, por exemplo, à assertividade, e consequentemente, conseguirão defender seus direitos de forma mais efetiva quando se encontrarem sob pressão de outras pessoas. Isso

significa que, ao aprender novas habilidades interpessoais, o indivíduo adquire capacidade para enfrentar as dificuldades do cotidiano.

Silva e Murta (2009) afirmam que déficits em habilidades sociais nas fases da infância e adolescência podem comprometer as demais fases do desenvolvimento humano; por outro lado, um repertório significativo de habilidades sociais pode melhorar o desempenho social dessa parcela da sociedade, colaborando para que o adolescente se torne capaz de tomar suas próprias decisões, tenha condições de recusar convites que possam acarretar danos a sua saúde, e ainda discordar das ideias do grupo a que pertence, nos momentos de pressão para que use drogas, por exemplo. Esses fatores justificam a importância de treinamentos voltados para a área das habilidades sociais, com intervenções que visem a prevenção e a promoção de saúde de todos os envolvidos, no caso, de crianças e adolescentes.

Em se tratando de desenvolvimento humano, nos interessa dissertar sobre alguns fenômenos relevantes que ocorrem durante a fase da adolescência de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento, a fim de que possamos elaborar de forma mais eficiente, considerando as particularidades e interesses próprios dessa fase, as atividades que serão aplicadas durante o treino de habilidades de comunicação assertiva a ser desenvolvido junto aos adolescentes participantes deste estudo.

2 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Como ciência, a psicologia do desenvolvimento tem por objetivo “descrever e explicar os eventos ocorridos no decorrer do tempo que levam a determinados comportamentos emergentes durante a infância, adolescência ou idade adulta”, destacam Rappaport, Fiori e Davis (2014, p. 3). Aspesi, Dessen e Chagas (2005) afirmam que, esta tem a pretensão de explicar, compreender as mudanças vivenciadas pelo ser humano.

Biaggio (2014, p. 19) afirma que as mudanças de comportamentos são causadas por eventos que ocorrem em determinado segmento de tempo. Nesse sentido, “o objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento atual consiste nos processos intraindividuais e ambientais que levam a mudanças de comportamento”. Seu foco está nas mudanças de comportamento que se processam durante um longo período de tempo, tendo em vista os estágios¹¹ e sequências ordenadas no desenvolvimento, isso é, evidencia as mudanças de comportamento que acontecem em períodos do desenvolvimento humano, considerados de transição¹² e de instabilidade, como por exemplo: a infância, a adolescência e mais recentemente também passou a se preocupar com a velhice.

A psicologia do desenvolvimento surgiu a partir das contribuições dos trabalhos desenvolvidos por Gesell, que criou um padrão de comportamentos próprios do desenvolvimento infantil; por Binet, que elaborou escalas para medir a inteligência das crianças; por intermédio das descobertas de Freud, a respeito do desenvolvimento da personalidade da criança; por Piaget, por intermédio da Teoria da Aprendizagem Social. Vertentes teóricas que priorizam “a evolução de um ser imaturo, dependente, incapaz de garantir a própria sobrevivência – para um indivíduo autônomo, inteligente, maduro e, se possível, bem adaptado a seu ambiente social” (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 2014, p. 92).

Em suma, essa teoria tende a explicar as mudanças de comportamentos que acontecem na vida de um sujeito em decorrência da sua própria maturação e em resposta às exigências do meio em que habita (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 2014). No mesmo sentido versa Berger (2003), ao apontar que a psicologia do desenvolvimento humano deve levar em consideração a interação dos seguintes domínios: **biossocial, cognitivo, psicossocial**, dentro de um período histórico, sob as influências socioeconômicas e culturais.

¹¹ Subtende-se por estágios, de acordo com Aspesi, Dessen e Chagas (2005), o conjunto de padrões tanto comportamentais quanto de habilidades que são próprias de uma determinada idade/ ou fase do ciclo vital.

¹² Faz menção ao período em que ocorre a passagem de um estágio para outro ciclo de vida, ou mesmo na aquisição das habilidades e conseqüentemente, novas competências são estabelecidas.

Entende-se por **domínio biossocial**, a compreensão do cérebro e do corpo, suas mudanças e as influências sociais que as direcionam, como por exemplo: o crescimento e as mudanças que provoca no corpo, os fatores genéticos, nutricionais e de saúde que afetam esse crescimento e conseqüentemente, as mudanças. O **domínio cognitivo** engloba a compreensão dos processos de pensamento, a linguagem, as habilidades perceptuais e as instituições que as promovem. São os processos que a pessoa utiliza para pensar, decidir e aprender. Em se tratando de **domínio psicossocial**, essa área compreende os estados emocionais, a personalidade, as relações interpessoais, o temperamento e as habilidades na prática social, destaca Berger (2003).

Dessen e Bisinoto (2014) confirmam a importância de analisar o desenvolvimento humano sistematicamente, isso é, considerando os diferentes níveis de influências (biológicas, sociais, culturais, históricas, políticas) que afetam ao organismo, pois não se faz possível conhecer o funcionamento do sistema individual e o seu desenvolvimento, sem que haja um entendimento do ambiente que o circunda, da mesma forma que não há compreensão do funcionamento social, sem considerar como funciona o sistema individual. Esses sistemas interagem entre si e se influenciam mutuamente, se ajustando com o decorrer do tempo.

Pereira-Silva e Dessen (2003) enfatizam que pesquisas realizadas nessa área do conhecimento podem gerar resultados que, inclusive, subsidiem a elaboração de políticas públicas, planejadas, intencionais, focalizadas nas necessidades reais que a população estudada, venha apresentar. Atualmente, o contexto escolar é tido como um espaço de aplicação produtiva à ciência do desenvolvimento, tendo em vista que promove, intencionalmente o desenvolvimento de pessoas. Cabe aos educadores elaborarem tarefas e desafios que gerem certo desequilíbrio no organismo, acarretando a busca por um novo estado de equilíbrio e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades, competências cognitivas, competências emocionais e ainda sociais. Aprendendo novas habilidades os alunos terão condições de superar de forma adequada, as tarefas e desafios que eventualmente possam surgir ao longo do curso da vida, colaborando, inclusive, nos processos de adaptação.

A partir do exposto, e tendo em vista que os sujeitos que participaram deste estudo estão na fase da adolescência, abordaremos no próximo tópico as especificidades que envolvem esse período, com o intuito de obter informações que eventualmente colaboraram para a elaboração do treino de habilidades para a vida, que foi aplicado junto a essa parcela da população.

2.1 Adolescência

Rappaport, Fiori e Davis (2011) ressaltam que a adolescência é uma invenção cultural, tendo em vista que muitas tribos de cultura ocidental enfatizam que a criança pode ser considerada como tal, até que surjam as maturações, as alterações biológicas e inicie a puberdade. Ao jovem basta apenas que possa reproduzir-se, prover o sustento dos filhos, e no caso das meninas que possam cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, que já são considerados adultos e, normalmente, possuem idade entre 13 a 15 anos. Entretanto, em culturas cujo desenvolvimento tecnológico, industrial domina as diversas esferas sociais, o período de ingresso do jovem no mundo adulto começa a ser estendido, perpassando a puberdade e até mesmo atingindo períodos significativos da fase adulta, ou seja, esse ciclo só se concluirá de fato quando o adolescente tiver a idade entre 25 e 30 anos.

O prolongamento da juventude advém das exigências postas no mundo do trabalho, que, cada vez mais, requer maior e melhor qualificação profissional, conseguida através da escolaridade especializada (formação universitária, especialização, mestrado, doutorado), ampla cultura, aquisição de novas tecnologias para o exercício de determinados cargos, fluência em idiomas, etc. Tais instrumentais são viáveis somente para uma ínfima parcela da população brasileira (LOSACCO, 2008, p. 71).

Papalia e Feldman (2013) compreendem a adolescência como um construto social. Esse conceito não esteve presente nas sociedades que existiram antes do período industrial. Somente no século XX a adolescência foi considerada um fenômeno global com características diferentes, determinadas pelas culturas as quais pertencem. Em geral, a adolescência é considerada um período de transição no desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais¹³, isso é, trata-se de um período que ocorre o alcance da autonomia, da autoestima e da intimidade.

Ainda que as reflexões sobre o que é ser jovem sejam noções construídas socialmente, elas não podem ser definidas apenas segundo critérios biológicos, psicológicos, jurídicos ou sociológicos, afirma Losacco (2008). Trata-se de um período complexo, o qual o adolescente vivencia vários conflitos, dentre os quais se destacam: dificuldade em assumir as novas responsabilidades/compromissos; confusão; ambiguidade; ambivalência; mudanças estéticas consideráveis; cobrança parental excessiva em relação à capacidade de o jovem enfrentar seus problemas e conseguir status, fato que não ajuda a formar sua autoconfiança;

¹³ Tais mudanças assumem formas variadas de acordo com os contextos sociais, culturais e econômicos nas quais pertencem, afirmam Papalia e Feldman (2013).

aumento da ansiedade e insegurança frente às demandas impostas socialmente; reajuste a novos modelos de comportamentos sociais, tendo em vista que os modelos apreendidos na infância já não se adequam aos relacionamentos sociais mais maduros; busca por novos valores; alto grau de competição imposto pela família e pela sociedade; exigências impostas pelo mundo do trabalho; maior dependência financeira, menor autonomia; entre outros.

Em se tratando de vulnerabilidades próprias da idade, Rappaport, Fiori e Davis (2011) apontam que a adolescência é um reflexo de todas as crises e dificuldades vivenciadas durante o processo de desenvolvimento. É o período final das aquisições, na realidade é um momento ambíguo tendo em vista que ocorrem as aquisições em conjunto com as perdas e, nesse sentido, é necessário que as perdas sejam bem elaboradas, a fim de que o adolescente sobreviva frente às novas construções. As aquisições se constroem a partir da superação dos modelos anteriores e geram angústia, pois o adolescente não se sente nem em um lugar, nem em outro.

Em relação às perdas, Aberastury e Knobel (1992) assinalam que o adolescente passa por um triplo luto (ou perda), são eles: luto pelo corpo infantil; luto pela identidade e papel infantil e luto pelos pais da infância. Com as transformações provenientes do período da puberdade, o adolescente vive a perda do corpo infantil sem mesmo ter desenvolvido uma personalidade adulta, da mesma forma que perde o papel infantil que desempenhava e, com isso, conseqüentemente tem que deixar para trás sua identidade de criança. Dessa forma, o adolescente deve começar a vivenciar novos papéis e constituir nova identidade, buscar por autonomia em relação aos pais que, na infância, o protegia.

As principais mudanças que ocorrem em termos de desenvolvimento físico, do corpo em desenvolvimento, são observadas durante a puberdade e é marcada por dois estágios: “ (1) a ativação das glândulas adrenais e (2) o amadurecimento dos órgãos sexuais alguns anos mais tarde”, ressaltam Papalia e Feldman (2013, p. 387). O primeiro estágio contribui para o crescimento de pelos pubianos, axilares, faciais, pelo crescimento rápido do corpo, para o aumento da oleosidade da pele e para o desenvolvimento dos odores. No segundo estágio desenvolvem-se os caracteres sexuais primários (órgãos reprodutivos) que aumentam de tamanho e amadurecem, bem como os caracteres sexuais secundários que incluem: aumento das mamas, aumento dos ombros, alterações na voz, na textura da pele, desenvolvimento muscular, entre outros.

Papalia e Feldman (2013, p. 391) apontam que nessa fase ocorre o “estirão de crescimento adolescente – um aumento rápido na altura, peso, musculatura e ossatura” e por certo tempo, os adolescentes ficam com algumas partes do corpo em tamanhos

desproporcionais. Importa ressaltar que alguns também podem apresentar problemas alimentares, tais como: obesidade, anorexia nervosa e bulimia nervosa. Nesse sentido, Rappaport, Fiori e Davis (2011, p. 17) ressaltam que nesta fase “(...). O adolescente não se sente desajeitado, como é desajeitado”.

Não só apenas a aparência física dos adolescentes se difere dos demais períodos do desenvolvimento humano, pois cada um tem sua maneira de pensar e falar, sua forma de processar as informações, de raciocinar de forma abstrata, de emitir julgamentos morais, de planejar o futuro (PAPALIA e FELDMAN, 2013). Nessa fase, os jovens avançam significativamente em termos de desenvolvimento cognitivo.

Davis (2011) alega que Piaget sugere ser a fase da adolescência, o período das operações formais, tendo em vista que por volta dos 11-12 anos de idade o adolescente se torna capaz de transformar o concreto em diversas outras possibilidades. Em outras palavras, ao sair da infância e entrar na adolescência, ocorre em termos de desenvolvimento cognitivo certo desequilíbrio temporário que dará lugar a uma forma de raciocínio superior, ou seja, o indivíduo incorpora a nova realidade às estruturas que já possui e, pouco a pouco, as estruturas internas tornam-se adequadas à nova realidade, resultando um equilíbrio maior em comparação ao estado inicial em que se encontrava.

No caso específico da adolescência, “este equilíbrio é obtido através da capacidade de realizar operações lógicas ao nível das ideias, desvinculando-se do palpável ou do concreto” (DAVIS, 2011, p. 69). A nova estrutura é resultado das estruturas sensório-motoras e dos agrupamentos de operações concretas. O adolescente pensa em termos formais, não necessitando mais do apoio da percepção, da crença ou da experiência, e o seu instrumento do pensamento é a linguagem ou qualquer outro sistema simbólico. Dessa forma, ele passa a formular hipóteses, chegando a conclusões que não dependem mais da verdade factual ou da observação, sendo capaz de raciocinar de forma abstrata sobre quaisquer situações, sendo elas verdadeiras ou não.

Segundo Papaglia e Feldman (2013), sob a luz do pensamento Piagetiano, quando o adolescente consegue formular hipóteses, significa que desenvolveu o raciocínio hipotético-dedutivo, isso é, o adolescente começa a considerar todas as relações possíveis e as testam, a fim de “eliminar” as que são falsas e conseguir “chegar” as verdadeiras. Por intermédio do raciocínio hipotético-dedutivo, ele se torna capaz de resolver problemas simples ou complexos, e toda essa mudança é possível porque ocorre a maturação cerebral advinda das oportunidades ambientais. Nesse sentido, também pode ocorrer de os adolescentes não

atingirem esse estágio, em decorrência da falta de estímulos ambientais e/ ou devido ao fato de estarem, a nível mental, em estágios anteriores.

Davis (2011) afirma que ao conquistar esse nível do desenvolvimento, o adolescente passa a ser especulador de novas teorias, de novos valores morais, de novas concepções científicas, ideológicas, filosóficas, sociológicas, refazendo todo o seu universo de forma livre. Ele passa, então, a formular diferentes alternativas em relação a alguns elementos de uma determinada situação, combinando todos os elementos presentes e possíveis. O adolescente trabalha com hipóteses, sem ter a preocupação de saber se são falsas ou verdadeiras, pois somente através da experimentação é que ele poderá certificar-se dessa informação. O pensamento do adolescente nessa fase é flexível, versátil, reversível, fato que possibilita o emprego de várias operações cognitivas na resolução de um ou vários problemas.

Davis (2011) destaca ainda que Piaget considera que os conflitos, as dúvidas, as atitudes imprevisíveis e até mesmo inusitadas que os adolescentes apresentam, não podem ser consideradas isoladamente, tendo em vista que compõem um sistema mais amplo, ligados diretamente ao pensamento lógico. Isso significa que ao adquirir uma nova habilidade mental, o adolescente passa por um período de desequilíbrio, em que o mundo que o cerca é captado por intermédio da assimilação egocêntrica. O egocentrismo se manifesta em decorrência de sua crença ilimitada, referente à sua atuação como meio de transformação da realidade. Em qualquer situação o adolescente sempre atribui a si mesmo uma atuação central de suma importância, se entrega a uma determinada causa de forma integral, desde que o mentor e executor da ação seja ele mesmo.

Na esfera amorosa, o adolescente ama aquilo que deseja amar: a princesa e o príncipe, e nunca a realidade. Devido a isso, ele pode experimentar grandes decepções amorosas, desinteresses súbitos e o surgimento de novas paixões. Esse período é ainda considerado uma fase em que o adolescente parece evitar contatos sociais, se descobre como ser único, que pode sim transformar a realidade. Somente por intermédio da interação com as outras pessoas em seu entorno é que o adolescente sairá de si mesmo e se voltará também para o outro, em suma, todos os aspectos do egocentrismo deixarão de existir na medida em que a assimilação egocêntrica cede seu lugar à acomodação, o pensamento formal se funde com a realidade. Davis (2011) destaca, à luz do pensamento de Piaget, que a aquisição do equilíbrio só ocorrerá a partir do momento em que o adolescente começar a trabalhar suas ideias no concreto, em situações palpáveis, reais e limitadoras. Assim, ele conseguirá adequar seus projetos de vida à realidade.

Com o intuito de resumirmos em poucas palavras a fase da adolescência, utilizaremos os princípios básicos defendidos por Berger (2003) e apontados no quadro síntese que segue:

Quadro A. Principais mudanças que ocorrem na fase da adolescência (BERGER, 2003)

BIOSSOCIAL	COGNITIVO	PSICOSSOCIAL
<p>• Desenvolvimento físico - aumento dos hormônios em decorrência da puberdade; crescimento rápido das partes do corpo, ganho de peso, aumento da altura e da musculatura.</p> <p>• Maturação sexual - possibilidade de reprodução, mudança de voz, surgem os pelos faciais e corporais, aumento da altura. Período de estresse, confusão e vulnerabilidade.</p>	<p>• Pensamento adolescente - surge a habilidade de pensar hipoteticamente e de forma abstrata. Tornam-se concentrados em si mesmos.</p> <p>• Educação - o avanço intelectual de cada adolescente depende da educação que recebe, da cultura na qual está imerso, das suas interações sociais, da experiência prática, entre outros.</p>	<p>• Identidade - compreensão de si, realização da identidade. Pode ser afetada pelas relações interpessoais.</p> <p>• Colegas e pais - importante na promoção da autonomia. O adolescente pode se mostrar arrogante, indisciplinado, porém, tal tendência tende a desaparecer quando se tornam mais maduros. Depressão e ideias suicidas são comuns nessa fase, porém, poucos o fazem, de fato. Surgem comportamentos anti-sociais que podem ser prevenidos de diversas formas.</p>

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

Mediante a tantas mudanças observadas durante o período da adolescência, é possível concluir que o adolescente necessita estar bem preparado para vivenciar todas as demandas impostas pelos diversos contextos na qual permeia. Desse modo, tem que aprimorar e/ ou desenvolver suas competências, suas habilidades a fim de conseguir superar todas as ocorrências que eventualmente possam acontecer durante esse período, sem que seja colocado em situação de risco. Entretanto, resta-nos uma dúvida: E no caso dos adolescentes com deficiência intelectual e institucionalizados, que além de terem que vivenciar todas as mudanças/transformações características da fase da adolescência, será que conseguem desenvolver e/ ou aprimorar as habilidades de vida essenciais para resolver os problemas e conflitos do cotidiano?

Em busca de respostas as nossas questões, detalharemos no próximo capítulo a definição do conceito Deficiência Intelectual com o intuito de conhecermos as principais características, as limitações próprias desse tipo de deficiência, com a finalidade de que possamos elaborar estratégias de intervenção adequadas aos nossos sujeitos de pesquisa, e que vêm de encontro com os nossos objetivos de pesquisa.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹⁴

Segundo a Organização Mundial de Saúde – (OMS) - (1995) e a American Psychiatric Association – (APA) - (1995), o termo deficiência é definido como uma condição que resulta de um impedimento, uma limitação que compromete desempenhos específicos, corresponde a uma habilidade que se encontra em déficit, se refere ainda, a uma perda ou anormalidade.

Amaral destaca que o referido termo, deficiência, pode ser compreendido por meio de três conceitos: social, pedagógico e psicológico:

(...) o conceito social de deficiência refere-se aos fenômenos-satélites à própria deficiência: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma (...). O conceito pedagógico (sinteticamente) entende que a deficiência é aquela condição que, presente em dado aluno, exige técnicas, recursos, programas especiais (...). O conceito psicológico de deficiência (...) tem como estrutura central a ênfase na pessoa e não na deficiência (...), voltando-se com intensidade para as vicissitudes no processo de desenvolvimento, para as reações afetivo-emocionais da pessoa, família e sociedade, as reverberações na esfera da personalidade, etc. (AMARAL, 1997, p. 140).

De modo geral, de acordo com Amaral (1997), para descrever uma deficiência específica é necessário levar em consideração os seguintes fatores: o tipo de deficiência, o grau, a forma de aquisição, a causa, áreas afetadas, entre outros. Em se tratando especificamente da deficiência intelectual, Luckasson et al. (2002) esclarecem que essa é compreendida como incapacidade, que engloba limitações relevantes no campo do funcionamento intelectual e no campo adaptativo, originando-se nos anos anteriores aos 18 anos de idade, e podem ser observadas no desenvolver-se das habilidades práticas, das habilidades sociais e das habilidades conceituais. Tem origem antes dos 18 anos de idade.

As habilidades conceituais se referem às habilidades voltadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e à dimensão da comunicação. As habilidades sociais podem ser definidas como as que estão relacionadas à competência social, isso é, se referem às habilidades interpessoais, responsabilidade, entre outros. As habilidades práticas estão relacionadas às atividades cotidianas, ao exercício da autonomia, a utilização dos meios de transporte, entre outros (CARVALHO e MACIEL, 2003). Outra dimensão a ser considerada é relativa à participação da pessoa com deficiência intelectual na comunidade em que convive,

¹⁴Importa ressaltar que em alguns documentos o termo deficiência intelectual aparece como deficiência mental.

bem como a sua interação e os papéis sociais que desempenha nos diversos contextos em que permeia.

Dessa forma, observa-se a necessidade que a pessoa com deficiência intelectual tem de aperfeiçoar suas relações interpessoais, a fim de que se desenvolva de forma satisfatória, alcance sua autonomia, satisfação pessoal e conseqüentemente tenha uma significativa qualidade de vida (CARDOZO e SOARES, 2011). Nesse entendimento, os autores destacam a importância de os pais terem um repertório adequado de habilidades sociais, pois desta forma, o ambiente familiar se torna mais acolhedor, propício para o desenvolvimento pleno dos filhos, colaborador no sentido de ajudar com que os filhos tenham mais autonomia e melhor desempenho social. Atualmente, várias pesquisas têm apontado para a relevância de estudos envolvendo as habilidades sociais e pessoas com distúrbio de aprendizagem, atraso no desenvolvimento e com deficiência intelectual.

Com o intuito de avaliar e comparar o desempenho social e acadêmico de alunos com deficiência mental, em relação a seus colegas com alto e baixo rendimento acadêmico, Rosin-Pinola et al (2007) analisaram as avaliações que 30 professores realizaram com 120 alunos aos quais assistem na rede regular de ensino, sendo: 40 com deficiência mental, 40 com alto rendimento e 40 com baixo rendimento. Contudo, concluíram que tanto o grupo de alunos com baixo rendimento quanto o grupo dos alunos com deficiência intelectual apresentavam dificuldades acadêmicas, baixos escores nas habilidades sociais de responsabilidade, de autocontrole, de cooperação entre os pares e ainda problemas de comportamento. O grupo dos alunos com deficiência mental apresentava também baixos escores relacionados à assertividade, autodefesa e desvantagem de aquisição (ausência de habilidades necessárias mediante as demandas exigidas pelo ambiente), bem como baixa autoestima, isolamento social, baixo desempenho acadêmico e social, dificuldade de fazer amigos e de interagir com os colegas.

Por intermédio dos resultados apresentados, Rosin-Pinola et al. (2007) enfatizam a necessidade de incentivar as pessoas com deficiência mental a emitirem as habilidades em déficits, entretanto, essas devem ser ensinadas através de procedimentos específicos e diferenciados. A aquisição de repertórios sociais e acadêmicos é essencial para o desenvolvimento interpessoal e socioemocional, bem como necessários a fim de que estas consigam lidar com as demandas sociais atuais e futuras.

Fato esse, também considerado importante pela American Association on Mental Retardation (AAMR) (2006), que atribui à melhoria dos resultados pessoais de autonomia, de relacionamento, de maior participação escolar e comunitária, de bem-estar das pessoas com

deficiência intelectual, o apoio especial que devem receber. Apoios relacionados a recursos e estratégias que objetivam a promoção e o desenvolvimento dessas pessoas em seus amplos aspectos. Além disso, a promoção de apoios adequados se deve ao fato de os profissionais conhecerem as necessidades de cada pessoa, conhecimento que pode ser adquirido por intermédio da observação direta, do contato com a família, da troca de informações entre a equipe multidisciplinar que assiste o DI, de avaliações pedagógicas, psicológicas, entre outros.

Compreender as características próprias da deficiência intelectual, no que se refere aos prejuízos cognitivos e adaptativos, é essencial. A partir dessas informações é possível definir as estratégias de ensino que melhor se adequam ao perfil do aluno deficiente intelectual, ressalta Santos (2012). Mesmo que não ocorra a reversão completa da deficiência em questão, avanços são conquistados, pois qualquer limitação, seja estrutural ou funcional, não se configura barreira para que a aprendizagem ocorra, bem como para que a pessoa se adapte ao meio em que vive.

Dessa forma, importa ressaltar algumas características próprias da deficiência intelectual que, de acordo com a OMS (1995), Classificação Internacional de Doenças (CID-10), diagnósticos F70 a F79, é entendida como um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, que compromete as faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas.

De acordo com American Association on Intellectual and Developmental Disabilities– (AAIDD) - (2010), a deficiência intelectual é definida como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, limitando as competências práticas, sociais e emocionais do indivíduo, ao menos em *duas* áreas das seguintes habilidades: interpessoais, comunicação, interação social, resolução de problemas sociais, capacidade de seguir regras, obedecer às leis, funções acadêmicas, lazer, trabalho, entre outras. Entretanto, as limitações variam de pessoa para pessoa, em relação ao grau de comprometimento e à forma que se apresenta. Entende-se, por funcionamento intelectual a capacidade mental (inteligência)¹⁵, e engloba a aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, entre outros.

De acordo com o Decreto no. 5.296 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis n. 10.048, que dá prioridade de atendimentos às pessoas, e n. 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, considera-se deficiência mental, o funcionamento

¹⁵ A capacidade mental é medida por intermédio de teste de QI (AAIDD, 2010)

intelectual significativamente inferior à média e limitações nas seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho, e ainda, em algumas outras áreas específicas, segundo Santos (2012): raciocínio lógico restrito, memorização, coordenação espacial, lateralidade, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, concentração e atenção, capacidade de percepção, prejuízos no que se refere a comunicação verbal, limitada autonomia, deficitário controle emocional, entre outros.

Em se tratando da comunicação verbal, é comum pessoas com deficiência intelectual apresentarem problemas morfológicos e, conseqüentemente, elaborarem frases curtas e simples. Frente aos prejuízos e limitações apresentadas por uma pessoa com deficiência intelectual, existe a crença de que o desenvolvimento e a aprendizagem não acontecem e mudanças não ocorrem, entretanto, a partir do uso de práticas de ensino especiais, estimulações, torna-se possível a aprendizagem (SANTOS, 2012).

3.1 Classificação

De acordo com AAIDD (2010) a capacidade mental é medida por intermédio de testes de quociente de inteligência (QI). Segundo a AAMR (2006), a inteligência se refere às habilidades mentais que englobam o raciocínio, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, o planejamento, a compreensão de ideias complexas, a aprendizagem, entre outras faculdades. Os testes de inteligência e/ou de QI medem as habilidades mentais de uma pessoa em comparação aos de outras pessoas que possuem a mesma idade cronológica, por intermédio de escores numéricos. Existem várias escalas psicométricas utilizadas para avaliar a inteligência humana, dentre elas, as duas mais usadas por profissionais capacitados a aplicá-las, são: as escalas de Wechsler e de Stanford-Binet.

Tais escalas medem: a faculdade mental, o desempenho mensurável e a habilidade mental do ser humano, dessa forma, pessoas que possuem o limite inferior se constituem na curva de distribuição de inteligência, são consideradas pessoas com deficiência intelectual. Importa ressaltar que “a avaliação quantitativa da educabilidade difere de país para país”(WEIHS, 1984, p. 15).

Em termos numéricos, com relação ao critério intelectual, uma pessoa com deficiência intelectual deve apresentar um teste de QI com escores de 70 ou abaixo (aproximadamente 2 desvios-padrão abaixo da média), ou de 75 ou abaixo, considerando o erro padrão de medida que deve ser considerado na maioria dos testes, que é de

aproximadamente 5. Importa ressaltar que a pontuação de QI é apenas um dos critérios que devem ser considerados ao avaliar uma pessoa que, possivelmente, apresenta deficiência intelectual, tendo em vista que limitações significativas em termos de comportamento adaptativo¹⁶ e evidências de que a deficiência se apresentou antes dos 18 anos de idade, também devem ser detectados, destacam o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–V (DSM-V) (2013) e a AAIDD (2010).

Em relação à gravidade de transtornos do desenvolvimento intelectual, são quatro os níveis de classificação que apontam o nível do prejuízo intelectual, de acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV (DSM-IV) (1994):

- a) **Retardo mental leve** – QI 50 – 55 a aproximadamente 70
- b) **Retardo mental moderado** – QI 35 – 40 a 50 - 55
- c) **Retardo mental severo** – QI 20 – 25 a 35 - 40
- d) **Retardo mental profundo** - QI abaixo de 20 ou 25
- e) **Retardo mental, gravidade inespecificada** - não testável

Em se tratando de retardo mental leve, com apoios apropriados, a pessoa consegue viver sem problemas na comunidade. No caso específico de retardo mental moderado, a pessoa adquire habilidades de comunicação durante a primeira fase da infância, com supervisão podem desenvolver habilidades profissionais, sociais e ocupacionais, de cuidados pessoais e pouco avançará em termos acadêmicos. Pessoas que apresentam retardo mental grave, adquirem pouca ou nenhuma fala comunicativa, se beneficiam em um grau limitado da instrução, contudo, dominam a área de reconhecimento visual de algumas palavras. No caso de pessoa que apresenta retardo mental profundo, observam-se prejuízos consideráveis em termos de funcionamento sensório-motor, entretanto, em alguns casos as pessoas conseguem executar tarefas simples, com supervisão adequada. O diagnóstico de retardo mental de gravidade inespecífica é apresentado nos casos em que as pessoas apresentam demasiado prejuízo que, muitas vezes, não podem ser testados (DSM-IV, 1994).

3.2 Causas

A AAIDD (2010) destaca que algumas das principais causas da deficiência intelectual são: **a) fatores biomédicos; b) fatores sociais; c) fatores comportamentais e d)**

¹⁶ Entende-se por comportamento adaptativo, a maneira como as pessoas enfrentam as exigências comuns da vida, bem como, a forma em que satisfazem os critérios de independência pessoal, bagagem sociocultural e contexto comunitário específicos, de acordo com o DSM-IV (1994).

fatores educacionais. Os fatores biomédicos compreendem os processos biológicos, como por exemplo: doenças genéticas ou nutrição; os fatores sociais englobam as relações sociais e familiares, como por exemplo: estimulação; entende-se por fatores comportamentais, os comportamentos considerados prejudiciais; os fatores educacionais estão relacionados com os suportes educacionais e familiares que promovem o desenvolvimento mental e das habilidades adaptativas.

Nessa perspectiva, Klaus e Fanaroff (2001) ressaltam que alguns casos de deficiência intelectual também podem ser provenientes de:

a) hipóxia perinatal – isso é, imaturidade pulmonar; pneumonia intrauterina; hemorragia cerebral; sofrimento fetal agudo; aspiração do líquido amniótico, entre outros.

b) infecções congênitas e adquiridas – rubéola, toxoplasmose; meningite; síndrome de Down; síndrome do X frágil; baixo peso ao nascer; microcefalia; lábio superior afilado; retognatia; fenda palpebral estreita, entre outros.

c) encefalopatias crônicas evolutivas – englobam os erros inatos do metabolismo; hipotireoidismo congênito não tratado precocemente, entre outros.

De modo geral, Stromme e Hayberg (2000) destacam que a deficiência intelectual pode ser ocasionada durante os períodos: **a) pré-natal** (desde a concepção até o parto); **b) perinatal** (incidem desde o início do parto até o 30º dia de vida do bebê) e **c) pós-natal** (englobam do 30º dia de vida do bebê até o final da adolescência). Conforme pode ser observado no quadro que segue:

Quadro B. Causas que podem acarretar deficiência intelectual (STROMME E HAYBERG, 2000).

Pré-natais	Perinatais	Pós-natais
<ul style="list-style-type: none"> • Aberrações cromossômicas (genéticos), por exemplo: Síndrome de Down, entre outras; • Causas gênicas (erros inatos do metabolismo); • Malformações cerebrais; • Ambientais, por exemplo: poluição ambiental, entre outros; • Tóxicos: consumo de drogas, efeitos de medicamentos, entre outros; • Doenças infecciosas: toxoplasmose, sífilis, rubéola, entre outras; • Desnutrição materna/Má assistência à gestante; • Outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Asfixia; • Trauma de parto; • Encefalopatia; • Prematuridade; • Baixo peso ao nascer; • Infecções; • Oxigenação cerebral insuficiente; • Icterícia grave; • Outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infecções: sarampo, meningoencefalites; • Traumas cranianos; • Desnutrição; • Desidratação grave; • Carência de estimulação global; • Privação econômica, social, afetiva e cultural; • Desmielizações; • Intoxicações exógenas (envenenamento); • Radiações; • Convulsões; • Acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, entre outros; • Infestações • Outros

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

Nessa acepção, é possível concluir, segundo Ey, Bernard e Brisset (1978, p. 637) que:

Devemos reconhecer que na maioria dos casos de retardo mental a etiologia é incerta, devendo nos contentar com hipóteses. Entretanto, em um pequeno número de casos, o retardo mental tem uma causa conhecida, às vezes, inclusive, suscetível de ser tratada diretamente. (...) somando todas estas etiologias, permanecem desconhecidas em mais de 50% dos casos (EY, BERNARD e BRISSET, 1978, p. 637)

Ainda que em alguns casos de pessoas com deficiência intelectual as etiologias sejam desconhecidas, estudos apontam que programas específicos colaboram para o seu desenvolvimento saudável e enfrentamento da vida cotidiana, como por exemplo, os programas que utilizam estratégias educativas voltadas para as Habilidades para a Vida.

4 HABILIDADES PARA A VIDA¹⁷

Entende-se por habilidades para a vida, as habilidades sociais, cognitivas e afetivas úteis no enfrentamento às demandas e aos desafios da vida cotidiana, destacam-se as habilidades de: autoconhecimento, pensamento crítico, pensamento criativo, tomada de decisão, solução de problemas, competências de relacionamento interpessoal, comunicação eficaz, empatia, manejo das emoções e enfrentamento ao estresse, de acordo com o World Health Organization – (WHO) - (1997).

A Organización Panamericana de la Salud – (OPAS) - (2005) define como: **a) habilidades sociais e interpessoais** – habilidades de comunicação, de negociação, de confiança, de cooperação, de empatia, de recusa; **b) habilidades cognitivas** – envolvem solução de problemas, compreensão das consequências, tomada de decisão, pensamento crítico e autoconhecimento; **c) habilidades afetivas** – controle de estresse, controle de emoções, controle de sentimentos, controle e monitoramento pessoal.

Segundo Gorayeb (2002), as habilidades para a vida envolvem habilidades pessoais que potencializam as relações interpessoais.

A tomada de decisão nos ajuda a lidar (...) com as decisões sobre as nossas vidas (...). A resolução de problemas nos permite lidar de forma construtiva com problemas em nossas vidas. O pensamento criativo contribui para a tomada de decisão e resolução de problemas (...). Uma comunicação eficaz significa que somos capazes de nos expressar, tanto verbalmente e não-verbal (...). Habilidades de relacionamento interpessoal nos ajuda a se relacionar de forma positiva com as pessoas (...). A auto-consciência inclui o reconhecimento de nós mesmos, do nosso caráter, dos nossos pontos fortes e fraquezas, desejos e aversões (...). Empatia é a capacidade de imaginar como é a vida de outra pessoa, (...). Lidar com as emoções envolve reconhecer emoções em nós mesmos e aos outros (...). Lidar com o stress é reconhecer as fontes de estresse em nossas vidas, reconhecendo como isso nos afeta, e agir de maneira que ajuda a controlar os nossos níveis de stress (...) (WHO, 1997, p. 2;3).

Macedo (2006) ressalta que as estratégias educativas voltadas para a transmissão das habilidades para a vida constituem-se instrumentos de significativa importância no sentido de colaborar para a inserção social de jovens, com perfil de cidadãos mais ativos, construtivos, capazes de adotar atitudes com mais responsabilidade, de tomar decisões conscientes e ainda, capazes de resolver problemas cotidianos. Nessa significação, a OPAS (2005) afirma que os

¹⁷ Alguns autores nomeiam Habilidades para a Vida e/ ou mesmo Habilidades de Vida, porém ambas as nomeações descrevem o mesmo fenômeno.

resultados dos programas de habilidades para a vida aplicados às crianças e adolescentes, demonstram que há redução nas condutas sexuais de alto risco, aumento no controle da ira, redução de uso de drogas, melhora no desempenho acadêmico e ainda, promoção de ajuste social positivo.

Estudos envolvendo a aplicação do treino de habilidades para a vida junto a 10 adolescentes, estudantes de magistério de uma escola pública localizada no município de Ribeirão Preto, demonstraram melhora na interação dos grupos, estreitamento do vínculo com os coordenadores dos grupos, aquisição de novas habilidades de vida importantes no processo de reflexão frente a situações que requeriam resolução de problemas, colaboraram nas relações interpessoais, no manejo das emoções, na melhoria da qualidade de vida dos participantes, no aumento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas, ajudaram na redução de comportamentos de risco, elevação da autoestima, aumento da competência psicossocial e respeito interpessoal (GORAYEB, 2002).

Minto (2005, p. 7), ao avaliar os efeitos do programa criado e denominado por ele como Ensino de Habilidades de Vida, que foi aplicado a 45 adolescentes pertencentes a duas instituições de ensino profissionalizante, localizadas no município de Ribeirão Preto, concluiu que “a aprendizagem cognitiva sobre como utilizar as habilidades de vida pode facilitar respostas mais ajustadas em situações futuras”. O autor observou ainda mudanças de comportamentos referentes a: pausar antes de agir, refletir antes de decidir, ouvir com mais atenção e adotar comportamentos mais saudáveis frente as situações geradoras de estresse.

Silva e Murta (2009) também apontam o trabalho desenvolvido com os adolescentes do Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF) em um município do interior de Goiás onde foi aplicado parte do treino de Habilidades para a Vida para Adolescentes, com o intuito de favorecer a motivação pela mudança, a elevação da autoestima, a estimulação da autoeficácia, o incentivo a arriscar-se para poder crescer, aprender a dominar os pensamentos, saber identificar os sentimentos, aprender a expressar o que está pensando e /ou sentindo, estabelecer vínculos de amizade, compreender os pais, aprender a conhecer-se, entre outros. Os resultados alcançados demonstraram que os jovens modificaram a visão de si, de mundo, obtiveram progresso no meio acadêmico, aprenderam a expressar sentimentos, demonstraram mais carinho, afeto, aprenderam diversas habilidades sociais, entre outros.

Paiva e Rodrigues (2008) ressaltam a eficácia do treino de habilidades para a vida para a prevenção ao uso de substâncias psicoativas, aplicado por mais de 20 anos por Botvin e colaboradores na Universidade Cornell, nos Estados Unidos. É destinado a todos os alunos da instituição e suas ações focaram três eixos: desenvolvimento de habilidades de controle

pessoal; competências utilizadas na interação social; aumento do conhecimento dos adolescentes com relação às drogas, além de promover o desenvolvimento de habilidades de resistência ao seu consumo, às influências sociais. Os resultados observados até o momento são: aumento do bem-estar psicológico, redução das expectativas positivas dos jovens frente às drogas, aumento da comunicação assertiva, efeitos de resiliência entre os jovens, menor consumo de álcool, tabaco, entre outras drogas.

Em se tratando de jovens, é importante ressaltar os resultados positivos alcançados a partir da aplicação de um treino de habilidades para a vida, realizado com 18 adolescentes, provenientes de famílias de funcionários docentes e administrativos de uma universidade do centro-oeste brasileiro, com idade entre 12 a 14 anos, no sentido de prevenir o envolvimento com álcool e drogas, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Os adolescentes se mostraram satisfeitos com a eficácia do programa, devido ao fato de terem melhorado as relações interpessoais com os familiares e com seus pares, maior dedicação a projetos de vida para o futuro; praticaram as habilidades sociais, cognitivas e de manejo de estresse aprendidas durante a intervenção e as mantiveram (follow-up foi aplicado após um ano), apontam Murta et al. (2009).

Os autores enfatizam a importância da aplicação do referido programa em contextos de atenção voltados à saúde e desenvolvimento do adolescente, como por exemplo: UBS – Unidade Básica de Saúde, escolas, unidades que visem à erradicação do trabalho infantil, unidade de atendimento psicossocial à infância e à adolescência, PAIF, programas de medidas socioeducativas, entre outros, tanto para fins de outras produções científicas, quanto para melhoria dos serviços públicos prestados a tais indivíduos.

Avaliar o grau de facilidade de um grupo de 12 adultos deficientes mentais em relação ao desempenho individual de um conjunto de componentes verbais e não-verbais foi o objetivo dos estudos realizados por Aguiar (2006). Os resultados encontrados, por intermédio da aplicação do programa, demonstraram que os componentes não-verbais eram expressos com mais facilidade pelos participantes, em comparação aos componentes não-verbais. Esse fato, segundo a autora, certifica a necessidade da aplicação de programas de treinamento de habilidades sociais voltados para pessoas com deficiência intelectual, e que priorizem as habilidades não-verbais, mas, principalmente, as habilidades verbais, tendo em vista a apresentação de maiores déficits nessa categoria, de acordo com os resultados alcançados através de sua pesquisa. E ainda, Aguiar (2006) pontua que os estudos voltados à área de Educação Especial apontam que pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades relacionadas ao desempenho comunicativo e nas relações interpessoais, fato esse que justifica

a necessidade de os estudiosos estruturarem programas de treinamento dessas habilidades, para a inserção de forma plena dessas pessoas na comunidade.

4.1 Fundamentos teóricos das Habilidades para a Vida

Os fundamentos do enfoque das Habilidades para a Vida se convergem para as teorias que versam sobre o desenvolvimento humano, isso é, sobre o crescimento da criança e do adolescente, a forma como aprendem e se comportam. De acordo com a OPAS (2005, p. 13), basicamente são sete as teorias: “desenvolvimento de crianças e adolescentes, de aprendizagem social, problemas de comportamento, influência social, resolução de problemas cognitivos, inteligências múltiplas, de risco e resiliência”.

As implicações dessas teorias para o desenvolvimento de habilidades, destacam Castilla e Iranzo (2009); Andrade et al. (2007); OPAS (2005) são as seguintes:

- a) Teoria do desenvolvimento da criança e do adolescente** – aponta para a adolescência como um momento crítico em relação ao desenvolvimento de habilidades e hábitos positivos, tendo em vista que a autoimagem, a capacidade de pensar abstratamente e a capacidade de resolver problemas estão em desenvolvimento. Considera um período ideal para o desenvolvimento de competências e habilidades.
- b) Teoria da aprendizagem social** - considera a infância o período em que se aprende e se desenvolvem as habilidades internas, a partir da instrução e observação dos processos naturais, dos comportamentos, que são influenciados pelos valores, crenças e atitudes de outras pessoas, amigos e familiares. Aplicar o treinamento de habilidades de pensamento crítico colabora na avaliação de si mesmo e dos valores ambientais.
- c) Teoria da influência social** – atua no âmbito da prevenção precoce, por intermédio do ensino de habilidades que visam reduzir comportamentos antissociais, incluem a resolução de problemas, as relações interpessoais. Reconhece que sob pressão, as pessoas podem se envolver em situações de risco. Dessa forma, capacita a pessoa a controlar as fontes de pressão, decodificá-las criticamente e enfrentá-las de maneira positiva.
- d) Teoria das inteligências múltiplas** – utilizam vários métodos de instruções diferentes estilos de aprendizagem no controle das emoções e compreensão dos sentimentos.

e) Teoria da resiliência – parte de fatores internos que ajudam as pessoas a reagirem frente à diversidade. Potencializa a autonomia, a autoestima, a empatia e as habilidades de resolução de problemas.

f) Teoria da psicologia construtivista - desenvolve as competências por intermédio da interação individual com o ambiente sociocultural, tendo em vista que o desenvolvimento cognitivo está centrado na pessoa e em suas interações sociais.

g) Teoria da solução cognitiva de problemas – infere que a falta de habilidades para resolver problemas está relacionada ao comportamento social insuficiente, e indica a necessidade de incluir a resolução de problemas como um dos aspectos principais do programa de habilidades para a vida.

De acordo com Andrade et al. (2007), todas as teorias descritas têm como objetivo principal reforçar o empoderamento das pessoas, oportunizando com que elas controlem suas próprias vidas. Nessa perspectiva, Castilla e Iranzo (2009) ressaltam que, de modo geral, a essência teórica das habilidades para a vida se volta aos princípios educacionais básicos: “aprender a aprender”, ao mesmo tempo em que se “aprende a ser”, se “aprende a fazer” e consequentemente, se “aprende a conviver”.

4.2 Habilidade de comunicação assertiva

Em se tratando de habilidade de comunicação assertiva, a OPAS (2005) disserta que compreende a capacidade que a pessoa tem de se expressar verbalmente e não-verbalmente, de forma adequada, coerente à cultura e às situações vigentes, alcançando seus objetivos pessoais, sem prejudicar aos demais envolvidos na relação. Asparna e Raakhee (2011), Castilla e Iranzo (2009, p. 2) a descrevem como sendo a capacidade que a pessoa tem de expressar de forma clara, seus sentimentos, pensamentos e necessidades.

A OPAS (2005) compreende a facilidade em recusar pedidos abusivos, ter olhar e tom de voz apropriados, se expor de forma criativa, bem como, de acordo com Andrade et al. (2007), ter uma escuta ativa e respeito a outra pessoa. Caballo (2012) descreve que os componentes específicos mais estudados na área de habilidades de comunicação durante os anos de 1970 a 1986 foram os que estão descritos no quadro que segue:

Quadro C – Componentes verbais, Componentes não-verbais e Componentes paralinguísticos (CABALLO, 2012).

Componentes verbais	Componentes não-verbais	Componentes paralinguísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Pedidos de nova conduta; • Conteúdo de anuência; • Conteúdo de elogios; • Perguntas; • Conteúdo de apreço; • Autorrevelação; • Reforços verbais; • Conteúdo de recusa; • Atenção pessoal; • Humor; • Verbalizações positivas; • Variedade dos temas; • Conteúdo de acordo; • Conteúdo de enfrentamento; • Manifestações empáticas; • Formalidade; • Generalidade; • Clareza; • Oferta de alternativas; • Pedidos para compartilhar a atividade; • Expressões em primeira pessoa; • Razões, explicações; • Iniciar a conversação; • Retroalimentação; • Escolher o momento apropriado; • Tomar a palavra; • Ceder a palavra; • Saber escutar; • Conversação em geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar/Contato visual; • Olhar quando o outro fala; • Olhar quando o sujeito fala; • Olhar durante o silêncio; • Latência da resposta; • Sorrisos; • Gestos; • Expressão facial; • Postura Corporal/Orientação Corporal; • Mudança de Postura; • Distância/Proximidade; • Expressão corporal; • Automanipulações; • Assentimentos com a cabeça; • Orientação; • Movimento das pernas; • Movimentos das mãos; • Aparência pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz; • Volume da voz; • Clareza; • Velocidade; • Timbre; • Inflexão; • Tempo da fala; • Duração da resposta; • Número de palavras ditas; • Distúrbio da fala; • Pausas/silêncios na conversação; • Número de frases ou palavras que repetem na conversação; • Vacilações; • Fluência da fala

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

Caballo (2012, p. 24/62) discorre que “a conduta, tanto verbal como não-verbal, é o meio pelo qual as pessoas se comunicam com os outros e constituem, ambas, os elementos básicos da habilidade social”. No caso específico da comunicação não-verbal, a pessoa emite a mensagem sobre si e aos demais, por meio de seu rosto, de seu corpo. A comunicação verbal vem acompanhada da fala, que é empregada para diversos fins, e as palavras serão

emitidas de acordo com a situação em que a pessoa se encontre, seu papel dentro dessa, e os objetivos que pretende atingir. Em se tratando dos componentes paralinguísticos, se refere a “como” se fala em oposição à “o que se fala”.

Frente ao exposto até então, justifica-se a importância da aplicação do treino de habilidades para a vida, para a saúde física, mental e social de crianças e adolescentes inseridas em diversos contextos. No caso específico da aplicação de treinos de habilidades de vida a crianças e adolescentes com deficiência intelectual, acolhidos institucionalmente, detectamos que são escassos os estudos voltados a essa área.

Dessa forma, este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente as habilidades de comunicação assertiva aplicado a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade.

MÉTODO

Objetivos

Este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente as habilidades de comunicação assertiva aplicado a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade.

Delineamento da pesquisa

Tratou-se de um estudo quantitativo e qualitativo, descritivo, exploratório.

Participantes

Participaram deste estudo quatro adolescentes em situação de acolhimento Institucional, com deficiência intelectual, com idades de 12, 16 e dois de 17 anos. A fim de preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados pelos seguintes nomes fictícios: André, Carlos, Elias e Luís.

Procedimento de triagem dos participantes

Os participantes foram selecionados a partir da indicação da equipe multidisciplinar que assiste aos adolescentes acolhidos institucionalmente, levando em consideração os critérios de inclusão apontados no projeto de pesquisa deste estudo: *adolescentes com deficiência intelectual*.

Local da coleta de dados

Os dados foram coletados na sala de Terapia Ocupacional que se encontra disponível na instituição de acolhimento, duas vezes por semana, das 13h15 às 14h30, em comum acordo com a equipe técnica da instituição, com intuito de não interferir nas atividades oferecidas, aos seus acolhidos.

Materiais e equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais: filmadora digital com áudio, giz de cera, atividades impressas em papel sulfite, mesa e cadeira, cola tipo escolar, fantoches, tapete, músicas infantis (“Eu conheço um Jacaré”; “Se você está contente”; “Cabeça, ombro, joelho e pé”), jogo de tabuleiro¹⁸ (“A corrida dos bichos”), EVA, figuras ilustrativas retiradas de diversos sites, e que correspondem aos objetivos deste estudo, tesoura do tipo escolar, cola quente, pistola para cola quente, crachás de identificação, canetas tipo piloto, papéis de diversos tipos, celular modelo Samsung SIII Mini, notebook, data-show, caixa de som.

Instrumentos para coleta de dados

Inicialmente, foram aplicados dois questionários junto a equipe técnica da instituição de acolhimento responsável pelos adolescentes acolhidos, especificamente, junto a Psicóloga, Enfermeira e Terapeuta Ocupacional, sendo estes: **I Caracterização do participante** (Apêndice A, p.107); **II Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva** (Apêndice B, p. 108). Se referem a:

- 1) **I. Caracterização do participante** - Compreende: identificação, sexo, idade, grau de deficiência (de acordo com a classificação médica), outras deficiências associadas, motivo de ingresso na instituição, tempo de institucionalização, preservação dos vínculos familiares, visita familiar/frequência desta, possui irmãos na instituição, participação das atividades na comunidade local, participação das atividades na instituição/avaliação do desempenho, atividades que executa com sentimento positivo. Características essas que podem interferir no desenvolvimento psicossocial do adolescente acolhido. O questionário, elaborado pela pesquisadora a partir das prerrogativas do ECA (BRASIL, 2009a), foi respondido pela equipe técnica da instituição de acolhimento responsável pelos participantes;
- 2) **II. Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva.** Trata-se de uma sondagem realizada pela pesquisadora com a finalidade de identificar o conhecimento da equipe técnica em relação aos componentes específicos das

¹⁸ Ver descrição na página 69, 3º parágrafo.

habilidades de comunicação¹⁹, presentes ou não no repertório de cada participante e engloba: componentes verbais, paralinguísticos e não-verbais que devem estar presentes no repertório de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva adequada. Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos realizados por Caballo (2012). A descrição de cada componente específico da habilidade de comunicação, a fim de que a equipe compreendesse melhor o contexto e respondesse ao questionário, encontra-se disponível no item Apêndice C (p. 110).

Posteriormente a aplicação dos dois questionários junto à equipe técnica, os adolescentes participantes jogaram, individualmente, um jogo de tabuleiro denominado: “**A corrida dos bichos**” (Apêndice D, p. 112). Esse jogo foi criado pela pesquisadora, porém, para a sua base (tabuleiro), foi utilizado o tabuleiro de um jogo²⁰ pronto. Entretanto, esse (tabuleiro) também foi adaptado ludicamente, considerando as especificidades dos adolescentes participantes. O tabuleiro foi utilizado **apenas** como base lúdica para o desenvolvimento da interação social (Apêndice E, p. 113). Interação essa, criada pela pesquisadora, para este estudo.

A aplicação inicial do referido jogo teve por objetivo promover uma interação social entre o adolescente e a pesquisadora, a fim de que essa identificasse os componentes específicos que caracterizam a habilidade comunicativa assertiva adequada, presentes ou não, no repertório do adolescente. Por intermédio da interação social, foi possível conhecer os componentes específicos que se encontravam em déficit no repertório dos adolescentes. Esses mesmos componentes foram trabalhados nos encontros posteriores.

Depois de coletados tais dados, foram realizados 10 encontros, isso é, 10 *rodas de conversa* para a aplicação do treino de habilidades de comunicação. As rodas de conversas são compreendidas como um espaço destinado ao diálogo, à comunicação, à troca de informações, e tem por objetivo principal permitir a livre expressão de dúvidas e acontecimentos sobre uma temática (SIMONETTI, ADRIÃO E CAVASIN, 2007). Afonso e Abade (2008) apontam ainda que se trata de uma metodologia que incentiva a participação e a reflexão, a escuta e a circulação da palavra.

Finalmente, foi reaplicado o jogo de tabuleiro: “A corrida dos bichos” aos adolescentes, individualmente, com o intuito de promover uma interação social entre o

¹⁹ Posteriormente a realização deste estudo, será proposta uma capacitação a todos os funcionários da instituição participante, cujo conteúdo versará sobre todas as Habilidades para a vida.

²⁰ Jogo original: “Que bicho é esse?”. Trata-se de um jogo de cartas com dicas a fim de que o participante descubra qual é o nome do bicho, criado pela empresa Brinquedos Algazarra (s/d).

adolescente e a pesquisadora, a fim de que esta identificasse os componentes específicos que caracterizam a habilidade comunicativa assertiva e estavam em déficit no início do estudo, observando se houve ou não o seu aprimoramento e/ ou desenvolvimento, posteriormente a aplicação do treino.

Procedimento para coleta de dados

Depois de obtida autorização (Anexo A, p. 184) da instituição de acolhimento para realização do estudo, bem como o consentimento de participação dos adolescentes, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisas com seres humanos da UFSCar para avaliação e o estudo só foi realizado após sua aprovação no referido Comitê, sob o Parecer de número: 1.054.236, CAAE:41093615.0.0000.5504 (Anexo B, p. 185).

A partir de então, foi marcado um encontro com a equipe técnica da referida instituição (Psicóloga, Pedagoga e Terapeuta Ocupacional) a fim de que esta indicasse os adolescentes que participaram do estudo. Posteriormente, foi lido e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada membro da equipe técnica em questão: da Psicóloga (Anexo C, p. 188), da Enfermeira (Anexo D, p. 190) e da Terapeuta Ocupacional (Anexo E, p. 192), com a finalidade de que cada qual assinasse consentindo a sua própria participação, que consistiu em responder (em conjunto, os três técnicos e de comum acordo) os dois questionários: o de caracterização dos adolescentes que participaram do estudo, o questionário de avaliação dos componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva. Para cada adolescente foi respondido, pela equipe técnica, os mesmos questionários (dois): o de caracterização do participante, dos componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva. Destacamos o caráter voluntário relacionado à participação de cada membro da equipe técnica citado nesta seção, e a possibilidade de desligamento (da pesquisa), sem qualquer prejuízo e a qualquer momento.

Além disso, antes que iniciássemos a aplicação do treino aos adolescentes que participaram do estudo, por sugestão do Comitê de Ética e Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar, elaboramos um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo F, p. 194) que deveria ter sido lido e entregue aos adolescentes, individualmente, com o objetivo de que eles compreendessem os objetivos do presente estudo; a importância de suas participações; os benefícios que poderiam usufruir ao participar; os procedimentos que seriam adotados; os riscos mínimos na qual poderiam estar expostos e como poderiam ser amenizados; entre outras particularidades específicas deste projeto de pesquisa. Entretanto, não foi possível desta

forma procedermos, tendo em vista que os adolescentes são analfabetos e ainda não respondem por seus atos. O dirigente é o responsável legal dos adolescentes, que autorizou a realização do estudo na instituição e, conseqüentemente, a participação dos adolescentes.

Assim, demos início à coleta de dados. Aplicamos os questionários à equipe técnica, realizamos a interação social junto aos adolescentes por intermédio da aplicação do Jogo de Tabuleiro: “A corrida dos bichos”. A dinâmica do jogo consistiu em cada jogador, no caso, a pesquisadora e o adolescente, retirar para si um pino (dentre seis pinos de cores diferentes) e o movimentar (nas casas do tabuleiro) a partir da quantidade numérica que o dado apontar. Venceu o jogo o participante que percorreu primeiro o tabuleiro até a casa descrita como: Chegada. O jogo teve início na casa descrita como: Início.

Posteriormente, desenvolvemos e aplicamos o treino de habilidades de comunicação assertiva junto aos adolescentes e, depois de finalizada essa etapa (aplicação do treinamento), reaplicamos o Jogo de Tabuleiro: “A corrida dos bichos”. Realizamos também um último encontro, uma festa de confraternização onde estavam presentes todos os funcionários da instituição e todos os acolhidos.

No total geral foram realizados 14 encontros, conforme exposto no quadro que segue:

Quadro D – Descrição geral dos encontros totais realizados, atividades realizadas e participantes

Encontros	Atividades realizadas	Participantes
1º	Aplicação dos questionários	Equipe Técnica
2º	Aplicação: Jogo de Tabuleiro	Adolescentes
3º /1ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
4º /2ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
5º /3ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
6º/4ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
7º/5ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
8º/6ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
9º/7ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
10º/8ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
11º/9ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
12º/10ª roda	Treino de habilidades	Adolescentes
13º	Reaplicação: Jogo/Tabuleiro	Adolescentes
14º	Confraternização	Equipe e todos os acolhidos

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

Importa ressaltar que a estrutura do treino de habilidades foi organizada, elaborada, desenvolvida a partir dos resultados apresentados depois da realização da interação social, isso é, da aplicação do Jogo de Tabuleiro. Entretanto, as atividades foram planejadas²¹ de acordo com as necessidades apresentadas pelos participantes, a cada encontro. Alguns componentes foram trabalhados diversas vezes, em vários encontros, a partir de estratégias de ensino diversificadas.

A cada encontro (voltado para o treino) foi realizada uma roda de conversa na qual foram trabalhados os componentes específicos da habilidade comunicativa assertiva (conforme apontados nos estudos de Caballo (2012)) a partir do uso figuras ilustrativas, músicas, vídeos interativos, manipulação de fantoches, jogos interativos, entre outras atividades lúdicas. Das 10 rodas de conversa, oito foram acompanhadas pela psicóloga da instituição e dois encontros foram acompanhados pela terapeuta ocupacional. Nos dois últimos encontros também contamos com a colaboração de duas voluntárias, uma aluna do 4º

²¹ Importa ressaltar que em algumas atividades utilizamos várias figuras ilustrativas para abordar o mesmo assunto, devido ao fato de a pesquisadora ter observado, no início da coleta de dados, que trabalhar com imagens diversificadas faz com que os participantes não dispersem tanto seu foco de atenção.

ano de Psicologia e uma aluna do 2º ano de Pedagogia, tendo em vista que as atividades desenvolvidas nestes dois últimos encontros eram mais complexas, pois demandavam registrar em forma de escrita, a fala dos participantes, nos diálogos propostos pelos personagens em formato de figuras (que estavam dispostas nas folhas de atividades). Dessa forma, o papel das voluntárias foi registrar a fala dos participantes, na íntegra, nos referidos espaços em branco.

Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Bardin (2011, p. 48) classifica a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. De modo geral, os procedimentos à exploração do conteúdo das mensagens, são: tratamento das informações contidas nas mensagens e a numeração das características do texto de forma resumida; a interpretação que se refere ao significado atribuído a tais características; e a inferência ou deduções lógicas que permite uma proposição, devido a sua ligação com outras proposições até então, ditas como verdadeiras e a interpretação. Realizar uma análise temática significa descobrir os sentidos centrais que se dispõem na comunicação.

No caso específico, da análise dos dados coletados a partir da aplicação do Jogo de Tabuleiro (Interação social), realizada no início e no final deste estudo junto aos adolescentes, com a finalidade de avaliar os efeitos do treino, a pesquisadora em questão criou um instrumento de avaliação (Apêndice F, p. 117), com as categorias²² e subcategorias previamente definidas a partir dos estudos realizados por Hall (1976) e Caballo (2012). A análise ocorreu da seguinte forma:

- a) A partir dos comportamentos verbais, não-verbais e paralinguísticos emitidos pelos participantes durante a interação social, foi realizado o tratamento das informações contidas nas mensagens a fim de enumerar as características da fala de forma resumida, extrair os significados atribuídos a tais características, realizar a inferência e a interpretação destes com o objetivo de descobrir os

²² Tanto as categorias, quanto as subcategorias compreendem os componentes específicos que devem estar presentes no comportamento de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva.

sentidos centrais dispostos na comunicação e enquadrá-los nas categorias e subcategorias previamente definidas no referido instrumento de avaliação.

- b) Depois de interpretados os sentidos centrais das mensagens, o instrumento de avaliação foi devidamente preenchido, tendo em vista as categorias e subcategorias previamente estabelecidas, no sentido de assinalar quais categorias e subcategorias emergiram ou não, durante a interação. O instrumento de avaliação contém 16 categorias e cada categoria dispõe de 21 subcategorias, totalizando 336 subcategorias/escores que podem estar presentes no comportamento de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva.
- c) Posteriormente, foi efetuada a soma total dos escores assinalados no instrumento de avaliação de cada participante, realizada a sua classificação de acordo com a escala de classificação criada para este estudo, sendo dividida em:
1. **Plenamente satisfatório:** 356,5 – 448 (81% - 100%).
 2. **Muito satisfatório:** 268,9 – 358,4 (61% - 80%).
 3. **Satisfatório:** 179,3 – 268,8 (41% - 60%).
 4. **Pouco satisfatório:** 89,7 – 179,2 (21% - 40%).
 5. **Insatisfatório:** 0 – 89,6 (0% - 20%).

Importa ressaltar que dos 336 escores que podem estar presentes no comportamento de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva, a 112 escores foram atribuídos peso 2 (que se referem às 7 primeiras subcategorias apresentadas em **todas** as categorias analisadas) e a 224 escores foram atribuídos peso 1 (que se referem às 14 subcategorias restantes). Dessa forma, os escores totais somam: 448. Sendo a média ponderada: 89,6, levando em consideração as cinco classificações acima descritas: plenamente satisfatório, muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório e insatisfatório.

Descrição abreviada das rodas de conversas realizadas

1ª Roda de Conversa - Início do treino de habilidade de comunicação assertiva

A princípio, preparamos o ambiente (pátio da instituição) para realizar a roda de conversa, disponibilizando em formato de círculo, tapetes de EVA²³. Os participantes sentaram e entregamos os crachás para identificá-los e facilitar a comunicação. Em seguida,

²³ Importa ressaltar que todos os cartazes, todas as atividades, utilizadas nos encontros, foram confeccionados pela pesquisadora.

apresentamos um cartaz contendo os dias dos encontros que seriam realizados nos meses de Maio e Junho, com o intuito de que os participantes se inteirassem dos dias em que nos encontraríamos para realizarmos as atividades propostas. Depois, apresentamos outro cartaz com algumas regras que deveríamos seguir em nossos encontros, a partir de então. As regras foram confeccionadas considerando a realidade cotidiana dos adolescentes acolhidos na instituição participante, tendo em vista que durante os dois primeiros dias em que ali estivemos para aplicação dos dois questionários e do jogo de tabuleiro, observamos como eles se relacionam, estabelecem contato físico, se comunicam, entre outros. Apresentamos ainda outro cartaz com carinhas representando as expressões faciais mais conhecidas, com a finalidade de trabalharmos tais componentes não-verbais. Durante a explicação de todas as regras, socializamos com os participantes no sentido de instigá-los a expressar opinião, concordando ou discordando, e ainda, com o objetivo de fazê-los iniciar conversa, manter conversa e encerrar conversa.

Em seguida, disponibilizamos aos participantes vários fantoches a fim de que eles escolhessem quais gostariam de utilizar para representá-los durante a atividade que desenvolvemos posteriormente. Fantoches escolhidos, apresentamos o nosso querido, Vó Zé. Um fantoche com características de uma pessoa idosa, que foi manipulado pela pesquisadora e teve como propósito iniciar, manter e encerrar um diálogo com os personagens escolhidos pelos participantes. Vó Zé encerrou o diálogo, se despediu dos participantes, que bateram palmas ao vê-lo ir embora. À pedido de Vó Zé, os participantes acenaram para a câmera.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: iniciar conversa, manter conversa, encerrar conversa, escutar, expressão facial, fazer perguntas, responder a perguntas, expressar opinião, olhar.

As imagens dos tapetes, dos crachás, dos cartazes, dos fantoches, do Vó Zé utilizados nesse encontro, encontram-se disponíveis no item Apêndice G (p. 133).

2ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

A partir desse encontro, todas as rodas de conversa foram desenvolvidas na sala de terapia ocupacional, em virtude de os profissionais da instituição estarem usando o pátio para confecção de objetos que seriam utilizados em uma festa. Devido ao fato de o espaço disponível ser pequeno, fizemos uma roda ao redor da mesa que se encontra localizada no centro da sala e utilizamos as cadeiras para acomodar os participantes. Os primeiros procedimentos que adotamos nesse encontro foi: mostrar-lhes um cartaz contendo duas

figuras de duas pessoas idosas conversando, na tentativa de que eles dissessem, após perguntarmos, o que tais pessoas estavam fazendo, no caso, conversando.

Em seguida, apresentamos outro cartaz contendo a figura de um menino e pedimos aos participantes que identificassem qual a parte do corpo devemos olhar durante uma conversa. A fim de que compreendessem a nossa pergunta, pegamos novamente o cartaz contendo os dois velhinhos conversando e pedimos que observassem para qual parte do corpo humano eles olham enquanto conversam, no caso, nos olhos um do outro. Dessa forma, voltamos à figura do menino que estava fixada na lousa e perguntamos novamente para qual parte do corpo devemos olhar ao conversar com uma pessoa. Registramos a resposta dos participantes no próprio cartaz. Prosseguimos com o processo de identificação, e pedimos aos participantes para identificarem que tipo de sentimento indicava a expressão facial do menino. Para que conseguissem resolver a atividade, mostramos as figuras trabalhadas no encontro anterior (cartaz do sentimento) e fomos nomeando as expressões faciais. Rapidamente conseguiram identificar o sentimento presente no rosto do menino, colamos a “carinha” no cartaz. ‘

Posteriormente, trabalhamos alguns componentes paralinguísticos, como por exemplo: volume da voz, velocidade, clareza e tempo da fala. Utilizamos como elementos mediadores, figuras recortadas, representando: falar alto ou gritar, falar muito baixo, falar rápido, falar sem que se possam identificar as palavras, falar demais, falar normalmente (nem alto demais, nem baixo demais, dar a oportunidade para a outra pessoa falar também). Cada participante colou uma das figuras citadas no cartaz contendo o menino. E, com o propósito de reforçarmos a aprendizagem discutimos a forma de comunicação representada por outras figuras.

Ao observarmos que depois de desenvolvidas todas as atividades citadas, os participantes ainda apresentavam disposição, perguntamos se gostariam de jogar o Bingo dos Sentimentos, e todos concordaram. Os procedimentos adotados nesse jogo foram: cada participante recebeu uma cartela com várias expressões faciais aleatórias impressas. As mesmas expressões contidas nas cartelas estavam impressas em pequenos cartões que foram sorteados aleatoriamente pela pesquisadora. A cada expressão sorteada, os participantes iam marcando em suas cartelas, caso a tivesse. Venceu a brincadeira o participante que conseguiu marcar todas as expressões faciais dispostas em sua cartela.

A fim de encerrarmos nossa roda de conversa, pedimos que todos se despedissem, um por um, da pesquisadora e dos voluntários que se encontravam na sala.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: olhar, expressão facial, volume da voz, velocidade da voz, clareza, tempo de fala, iniciar conversa, manter conversa, encerrar conversa, escutar, fazer perguntas, responder a perguntas, expressar opinião.

As atividades trabalhadas nesse encontro estão disponíveis no item Apêndice H (p. 136).

3ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Essa roda também foi desenvolvida na sala de terapia ocupacional. As atividades elaboradas para o encontro se pautaram nos comportamentos emitidos pelos participantes durante a execução das tarefas propostas no encontro anterior. Observou-se que: um dos adolescentes (André) se comunica, basicamente, por intermédio de gestos (com as mãos) e quase não estabelece contato visual; três adolescentes mantêm a postura corporal e a orientação corporal inadequadas, não verbalizam com clareza e não apresentam volume de voz e velocidade de voz adequada. Os primeiros procedimentos que adotamos nesse encontro foram: colocarmos o vídeo musical interativo denominado: “Cabeça, ombro, joelho e pé” com o intuito de que os participantes conseguissem identificar tais partes do corpo, tendo em vista que as atividades executadas, posteriormente, se atentaram a tais aspectos.

Em seguida, distribuímos uma folha do tipo sulfite para cada participante, contendo a figura de um menino, a fim de que eles pintassem a parte do corpo humano que devem olhar durante uma conversa. Depois distribuímos (a cada participante) as folhas de atividades contendo figuras que retratavam diversos comportamentos emitidos por várias pessoas, com o objetivo de que identificassem quais dos comportamentos são adequados ou não, quais devem ser emitidos durante uma conversa com outra pessoa, quais devem ser modificados e por que, e ainda, que representassem, utilizando o próprio corpo, a maneira correta de se comportar. Cada comportamento, expresso em cada uma das figuras, foi discutido no coletivo. A fim de encerrarmos nossa roda de conversa, pedimos que todos os participantes se despedissem, um por um, da pesquisadora.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: olhar/contato visual; postura corporal; orientação corporal; movimento de mãos (gestos); movimento de pernas e pés; clareza ao falar/fluência; velocidade da voz e volume da voz.

Todos os procedimentos executados encontram-se disponíveis no item Apêndice I (p. 139). Importa ressaltar que, devido ao fato de um dos participantes utilizar mais gestos com as

mãos para se comunicar, utilizamos nas atividades imagens gestuais (simbolizando positivo/negativo e/ou sim/não), a fim de que ele pudesse compreender melhor o contexto.

4ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Com o propósito de descontrair os participantes e prepará-los para o desenvolvimento das tarefas que foram planejadas para esse encontro, iniciamos as atividades com o vídeo musical interativo: “Eu conheço um Jacaré”. Em seguida, realizamos um diálogo englobando os participantes e um adolescente, que na ocasião, estava visitando a instituição. Orientamos os participantes a iniciarem uma conversa com o novo colega, que fizessem perguntas na tentativa de conhecer seu nome, idade, grau de escolaridade e preferências. Depois de certo tempo, pedimos que encerrassem a conversa, a fim de que pudessem desenvolver outras atividades.

Em seguida, distribuimos uma folha sulfite para cada participante contendo as principais partes do rosto com a intenção de que circulassem a parte do rosto que devemos olhar ao conversarmos com outra pessoa. Finalizada a referida etapa, entregamos as folhas de atividades contendo figuras que retratavam diversos comportamentos emitidos por várias pessoas, com o objetivo de que identificassem quais comportamentos são adequados ou não, em relação ao tempo de fala, latência, expressão facial, gestos. Propusemos ainda que elaborassem um diálogo simples, composto somente de uma pergunta e uma resposta, entre os dois personagens, disponível na última folha de atividades. Para finalizar, pedimos que os participantes elogiassem o desempenho dos amigos (um a um), da mesma forma que agradecessem os elogios recebidos.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: olhar/contato visual; iniciar conversa; manter conversa; encerrar conversa; fazer perguntas; responder perguntas; receber elogio; elogiar; agradecer; escuta ativa; expressão facial; tempo de fala; latência.

A música, as folhas de atividades com as figuras trabalhadas nesse encontro, encontram-se disponíveis no item Apêndice J (p. 146).

5ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Elaboramos as atividades planejadas para esse encontro no programa PowerPoint 2013, disponível no Notebook da pesquisadora. Utilizamos figuras ilustrativas para trabalhar

os componentes específicos da comunicação assertiva e, ainda, gravamos áudios interativos no aplicativo “Talking Tom” disponível no celular modelo Samsung SIII Mini. Para que os participantes as executassem, projetamos em uma das paredes da sala onde estávamos, por intermédio da utilização de data-show.

Antes de iniciarmos o desenvolvimento das atividades propostas para essa roda de conversa, explicamos como elas deveriam ser realizadas. Com a intenção de “aquecermos” os participantes, colocamos o vídeo musical interativo: “Eu conheço um jacaré” e acompanhamos os movimentos corporais sugeridos por seus animadores, isso é, dançamos a música ao mesmo tempo em que movimentávamos mãos, pernas, pé, nariz, orelha, entre outros.

Depois disso, projetamos as atividades cujos participantes, para resolvê-las, deveriam ouvir o áudio animado representado ora por um personagem cachorro, ora por um personagem gato, ou mesmo por uma personagem gata, isso é, ao ouvir o comando de voz, o participante deveria resolver às perguntas feitas pelos personagens. Cada slide era composto de um áudio e de um problema a ser resolvido, dessa forma, todos os slides focaram diferentes assuntos.

Finalizada a atividade, os participantes foram estimulados a elogiarem mutuamente pelo desempenho alcançado no decorrer do desenvolvimento das atividades, da mesma forma, foram incentivados a agradecer pelo elogio recebido.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: expressar opinião, discordar, concordar, responder perguntas, gestos, movimentos das pernas e/ ou pés, movimentos das mãos, postura corporal, orientação corporal, iniciar conversa, manter conversa, encerrar conversa, elogiar, receber elogio e agradecer.

Todas as atividades elaboradas e desenvolvidas nessa roda de conversa encontram-se disponíveis no item Apêndice K (p.150).

6ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Demos início às atividades planejadas para esse encontro, a partir do vídeo musical interativo: “Se você está contente”. Em seguida, distribuimos folhas do tipo sulfite contendo figuras ilustrativas representando diversos tipos de comportamentos emitidos pelas pessoas, durante uma conversa, com o propósito de promover uma discussão coletiva em relação a estes comportamentos, no sentido de avaliá-los como adequados ou não, passíveis ou não de

mudanças, se sim, quais dessas poderiam ou não ser realizadas e quais as possíveis formas de realização. Todos os passos dessa roda também foram planejados de acordo com o comportamento emitido pelos participantes e observados pela pesquisadora, durante a execução das atividades de rotina da instituição.

Finalizadas as atividades, os participantes foram estimulados a se despedirem uns dos outros, estabelecendo algum tipo de contato físico, como por exemplo: aperto de mãos; toque suave das mãos nos ombros; toque suave das mãos nas costas, entre outros.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: postura corporal; orientação corporal; gestos; contato físico; distância; proximidade;

Todas as atividades executadas nessa roda de conversa encontram-se disponíveis no item Apêndice L (p.157).

7ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Devido ao fato de termos recebido um visitante na instituição, um pouco antes do início de nossas atividades, o convidamos a participar do encontro. Depois de aceito o convite, propusemos aos participantes que iniciassem um diálogo com ele, fazendo perguntas referentes à: nome, idade, cidade em que reside, gostos/preferências, time de futebol, bem como, formulassem outros tipos de perguntas. Consecutivamente, orientamos que encerrassem a conversa, elogiando alguma característica do visitante e agradecendo sua presença.

Em seguida, entregamos a figura de um menino a cada participante e pedimos que juntos:

- a) identificassem o sentimento do visitante;
- b) apresentassem as características que os levaram a tal conclusão;
- c) ressaltassem o que fariam e/ ou as atitudes que teriam caso o encontrassem na vida real, como o tocariam;
- d) o que lhe diriam na tentativa de ajudá-lo a modificar seu sentimento;
- f) e ainda, pedimos que partilhassem experiências de vida (pessoais) envolvendo o mesmo sentimento e como fizeram para superá-lo.

Finalizadas as atividades, os participantes foram orientados: ao saírem da sala, cumprimentar qualquer outro amigo residente na instituição e dizer-lhes qualquer frase que

colabore para o aumento da autoestima, por exemplo: “Você é legal”; “Você é lindo”; “Você joga bem”; “Você é meu amigo”.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: iniciar conversa; manter conversa; encerrar conversa; elogiar; expressão facial/corporal; expressar empatia; ser assertivo; falar de si (compartilhar experiências/sentimentos).

A figura ilustrativa utilizada nessa atividade encontra-se disponível no item Apêndice M (p. 162).

8ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Iniciamos a roda com o vídeo musical interativo: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. A seguir, distribuímos uma folha tipo sulfite contendo uma figura ilustrativa de um menino, com o objetivo de que os participantes assinalassem com um X a parte do corpo humano que uma pessoa deve olhar durante uma conversa. Após essa etapa, realizamos a seguinte atividade:

- a) Disponibilizamos em cima da mesa 4 cartelas que apresentavam uma figura ilustrativa em um dos lados. Essas foram postas com as figuras voltadas para baixo para que não fossem vistas;
- b) Cada participante escolheu uma cartela, na sua vez, e mostrou a figura a todos os outros;
- c) A cada participante realizamos as seguintes perguntas (uma pergunta de cada vez), em relação à imagem ilustrada em sua cartela: O que está acontecendo com as crianças? Se você fosse o menino que está sofrendo a agressão, o que você faria? O que você diria ao seu colega (agressor)? Permitiria que ele continuasse te agredindo? Pediria que ele parasse e que nunca mais repetisse esse tipo de atitude? Você diria a ele como gostaria de ser tratado? E como você gostaria de ser tratado, nesse caso?
- d) Então, pedimos ao participante que elaborasse uma frase expressando seus sentimentos e solicitando a mudança de comportamento.
- e) Depois de o participante ter respondido as nossas questões, perguntamos aos demais participantes se concordavam ou não com as colocações feita pelo amigo, se gostariam de dizer mais alguma coisa sobre o referido assunto.

Para finalizarmos esse encontro, realizamos uma última atividade que consistiu em:

- a) Disponibilizamos em cima da mesa mais 4 cartelas que apresentavam uma figura ilustrativa em um dos lados, que foram postas com as figuras voltadas para cima, a fim de que todos pudessem vê-las.
- b) Cabia aos participantes encontrar a cartela que continha o comportamento inverso (assertivo) em relação ao comportamento ilustrado na cartela anterior (que ainda estava em suas mãos).

Todos os participantes foram elogiados pela execução da tarefa.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: olhar; ser assertivo; expressar opinião; escutar ativamente; fazer pedido; falar de si; solicitar mudança de comportamento.

As cartelas utilizadas nessa roda de conversa encontram-se disponíveis no item Apêndice N (p. 163).

9ª Roda de Conversa – Continuação do treino de habilidade de comunicação assertiva

Utilizamos, para iniciar nossa roda de conversa, o vídeo musical interativo: “Eu conheço um Jacaré”. Em continuidade, distribuímos aos participantes uma folha tipo sulfite contendo várias figuras ilustrativas, demonstrando uma comunicação considerada assertiva (passo-a-passo). Realizamos uma discussão coletiva pautada nos comportamentos apresentados no âmbito geral e também em cada cena, mais especificamente. O foco principal dessa atividade era fazer com que os participantes conseguissem assimilar tais comportamentos, a seqüência em que se manifestaram e os benefícios acarretados aos dois personagens do contexto.

Depois, entregamos a eles as mesmas cenas apresentadas na atividade anterior, porém recortadas e embaralhadas, a fim de que eles as colassem em ordem (de acordo com a seqüência assimilada, sendo essa, correta ou não) em outra folha do tipo sulfite que disponibilizava somente o contorno dos retângulos em branco, espaços onde as cenas foram coladas.

Para finalizarmos, elogiamos o desempenho de todos os participantes e nos despedimos, agradecendo a presença de todos.

Componentes específicos trabalhados neste encontro: olhar; expressão facial; postura corporal; orientação corporal; contato físico; gestos; ser assertivo; expressar empatia;

As atividades desenvolvidas nessa roda de conversa encontram-se disponíveis no item Apêndice O (p. 167).

10ª Roda de Conversa – Finalização do treino de habilidades de comunicação assertiva.

Essa foi a última roda de conversa que desenvolvemos junto com os adolescentes. Demos continuidade às atividades iniciadas no encontro anterior, que se referem à execução das atividades propostas em um livro (confeccionado pela pesquisadora para essa finalidade), que contém todos os componentes específicos da habilidade comunicativa assertiva que foram trabalhados ao longo dos encontros. Trata-se de uma revisão dos conteúdos abordados durante o processo de treinamento. No encontro anterior a esse, os participantes iniciaram a referida atividade e nesse encontro, finalizaram. O vídeo musical interativo utilizado nesse encontro, foi o da música: “Se você está contente”.

Componentes específicos trabalhados nesse encontro: tempo de fala, comunicação assertiva, comunicação passiva, comunicação agressiva, iniciar conversa, manter conversa, encerrar conversa, fazer perguntas, responder perguntas, elogiar e agradecer, receber elogio e agradecer, expressar desagrado, solicitar mudança de comportamento, ser assertivo, expressar opinião, lidar com críticas, expressar empatia, falar de si, compartilhar experiências e sentimentos, expressão facial.

Todas as atividades propostas no livro e que foram realizadas nesta roda de conversa, encontram-se disponíveis no item Apêndice P (p. 170).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Questionário -I Caracterização do participante

Compreende: identificação, sexo, idade, grau de deficiência (de acordo com a classificação médica), outras deficiências associadas, motivo de ingresso na instituição, tempo de institucionalização, preservação dos vínculos familiares, visita familiar e a frequência dessa, se possui irmãos na instituição, participação das atividades na comunidade local, participação das atividades na instituição/avaliação do desempenho, atividades que executa com sentimento positivo. Essas são questões que podem interferir no desenvolvimento psicossocial do adolescente acolhido. O questionário foi respondido pela equipe técnica da instituição de acolhimento responsável pelos participantes e elaborado pela pesquisadora, a partir das prerrogativas do ECA (BRASIL, 2009a). Em relação a sua aplicação, a equipe técnica não apresentou dificuldades em respondê-lo, pois pegaram os prontuários dos adolescentes participantes deste estudo, que continha todas as informações necessárias para respondê-lo.

Quadro E. Características dos participantes em relação a sexo, idade e grau de escolaridade

O quadro que segue, discrimina o sexo, a idade e o grau de escolaridade dos participantes, com o intuito de propiciar maiores esclarecimentos no que se refere ao seu perfil, a fim de que fossem elaboradas estratégias de ensino adequadas (aplicadas durante o treino) a este público.

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Frequenta a APAE²⁴
André	Masculino	17 anos	Não possui	Não frequenta
Carlos	Masculino	16 anos	Não possui	Frequenta
Elias	Masculino	17 anos	Não possui	Não frequenta
Luís	Masculino	12 anos	Não possui	Frequenta

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese.

²⁴ Associação Pais Amigos Excepcionais (APAE).

Os quatro participantes são do sexo masculino, adolescentes, um possui idade de 12 anos (Lucas), um de 16 anos (Carlos) e dois de 17 anos (André e Elias), e ainda, os quatro participantes não possuem grau de escolaridade alguma. Desses, somente dois frequentam a APAE²⁵ do município (Carlos e Luís), os outros dois (André e Elias) nunca frequentaram instituição de ensino alguma. Em relação à escolaridade, importa ressaltar que vivemos em um século cujas pessoas, deficientes ou não, têm o direito de frequentar a escola, as salas de aula do ensino regular, têm o direito de ter suas necessidades específicas atendidas dentro e fora do ambiente escolar e de se desenvolverem junto com as demais pessoas e/ ou junto com *todos* os alunos. Nos referimos aos princípios de uma sociedade, cuja educação é inclusiva.

O termo “*todos os alunos*” engloba tanto os alunos com desenvolvimento típico²⁶, quanto os alunos com qualquer tipo de deficiência, que têm o direito de serem matriculados em salas comuns de escolas públicas, “acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (KASSAR, 2011, p. 72).

Trata-se de uma educação inclusiva, que de acordo com Alves et al. (2006), reconhece e valoriza a diversidade como fator que enriquece o processo educacional, e cuja aprendizagem centra-se no potencial de cada aluno e não se encerra na incapacidade de ouvir, de andar, de falar, de enxergar, ou em qualquer déficit no desenvolvimento que o aluno venha apresentar.

A educação inclusiva tem suas fundamentações pautadas na concepção de direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença como valores não dissociáveis; e, ainda, defende o direito de todos os alunos aprenderem, participarem juntos no ambiente escolar e sem nenhum tipo de discriminação, defende o ideal de que a escola deve saber reconhecer e confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las e aponta para a necessidade de reorganização estrutural, cultural da escola, a fim de que todos os alunos tenham suas necessidades específicas atendidas (BRASIL, 2007).

Dessa forma, temos que nos atentar para não retomar as velhas práticas institucionais impostas nos séculos passados, que, segundo Aranha (2001), preocupavam-se em retirar as pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantê-las longe da família e da sociedade, a fim de as protegerem, as tratarem ou as educarem. Incluir significa

²⁵ Instituição na qual são encaminhadas pessoas com necessidades educacionais especiais, residentes no município em que foi desenvolvido este estudo.

²⁶ De acordo com a OPAS (2005) o termo desenvolvimento típico engloba pessoas que possuem o desenvolvimento geral conforme o padrão de referência, isto é, dentro do esperado para sua idade cronológica, incluindo relacionamento, comportamento e aprendizagem escolar.

oportunizar, oportunizar o desenvolvimento das habilidades, das competências, das potencialidades, da autoestima, da autonomia, propiciar com que as pessoas com ou sem deficiências estabeleçam relações interpessoais. Cardozo e Soares (2011) apontam que, no caso específico de pessoa com deficiência intelectual, observa-se a necessidade de aperfeiçoar suas relações interpessoais, a fim de que se desenvolva de forma satisfatória, alcance sua autonomia, a satisfação pessoal e conseqüentemente, tenha uma significativa qualidade de vida.

Nesse significado, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) preconiza que a partir do momento em que as crianças e os adolescentes começam a frequentar outros contextos sociais, como a escola, por exemplo, ocorre a ampliação de seus referenciais sociais e culturais. A partir do momento em que elas passam a construir novos relacionamentos, são influenciadas por novos estímulos, suas habilidades cognitivas aumentam e tornam-se mais complexas, diferenciadas. No caso específico da adolescência, os adolescentes desenvolvem suas habilidades intelectuais, acadêmicas, ampliam a autonomia, a independência, aprendem a enfrentar os próprios conflitos, a controlar a ansiedade, entre outros aspectos demasiadamente relevantes.

Quadro F. Grau de deficiência de acordo com a classificação média (Diagnóstico Médico):

Todas as classificações apontadas a seguir, foram diagnosticadas pelo médico responsável pela instituição de acolhimento que assiste os adolescentes participantes deste estudo e estão embasadas no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) proposto pela OMS (1995).

Participante	CID	CID	CID
André	F 71.9	F 90.9	F 91.3
Carlos	F 71.9	F 90.9	F 91.9
Elias	F 71.9	-	-
Luís	F 71	F 91.1	-

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

É possível observar que dos quatro adolescentes participantes, três apresentam diagnóstico cujo CID é F 71.9 (André, Carlos, Elias), que se refere a retardo mental moderado

– sem menção de comprometimento de comportamento, e um apresenta diagnóstico cujo CID é F 71 (Luís), que se refere a retardo mental moderado – menção de ausência ou de comprometimento mínimo de comportamento. Porém, um adolescente apresenta mais um diagnóstico associado ao F 71.9, que se refere ao F 91.1 (Luís), denominado: Distúrbio de conduta não-socializado.

Dois adolescentes apresentam mais dois diagnósticos associados ao F 71.9, sendo estes o F 90.9 (André e Carlos), que se refere aos Transtornos Hiper-cinéticos não especificado. E ainda, um dos adolescentes também apresenta o F 91.3 (André), que é descrito como Distúrbio desafiador e de oposição, e o outro adolescente apresenta o F 91.9 (Carlos), que é descrito como Transtorno de Conduta não especificado.

De acordo com Schwartzman (2013, p. 251), o retardo mental moderado resultará “em marcantes atrasos no desenvolvimento na infância, mas a maioria pode aprender a desenvolver algum grau de independência no autocuidado e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas”. (grifo nosso)

A compreensão relativa à capacidade mental de uma pessoa pode ser observada na prática, ou seja, no momento em que a criança e/ou o adolescente apresentam dificuldades de aprendizagem e/ ou de adaptação, por exemplo, ao executarem determinada atividade. Entretanto, para qualificar sua inteligência, é essencial que se faça a organização, integração e testagem de uma série de dados que devem ser coletados e se referem a:

sua vida biológica, intrapsíquica e social, pesquisando aspectos do desenvolvimento e maturação, dando atenção à sua organização neurológica através da observação do exercício de suas funções motoras, (...) avaliando seus processos intrapsíquicos através da aplicação de testes e da realização de observações (YEHIA, 1987, p. 1).

Nesse sentido, durante a execução das atividades propostas aos participantes, foi possível detectar que eles apresentaram limitações próprias da deficiência intelectual, como por exemplo, dificuldade relacionada à memorização, à execução de atividades práticas, coordenação espacial, lateralidade, concentração e atenção, capacidade de percepção, entre outras. Tendo em vista que ao propormos aos adolescentes que manipulassem o giz de cera, dois deles apresentaram dificuldades em relação ao exposto (André e Elias), sendo que desses, um apresentou significativa dificuldade (Elias). Inclusive, esse adolescente não sabia virar a página das atividades propostas, vindo a aprender a fazê-lo no decorrer deste estudo. E ainda, três dos adolescentes (André, Carlos, Elias) não conseguiam fazer movimentos corporais simples, que eram propostos durante a música de aquecimento que colocávamos antes da

execução das atividades. Nesses aspectos, houve melhora significativa à medida que fomos desenvolvendo este estudo.

Além disso, percebemos que um dos adolescentes (André) se comunicava basicamente por intermédio de gestos, e quando elaborava frases, essas eram curtas e simples. Nesse sentido, Santos (2012) ressalta que é comum a ocorrência da elaboração de frases curtas e simples, por parte de pessoas com deficiência intelectual.

Quadro G. Motivo de ingresso na instituição, tempo de acolhimento e presença de outros irmãos acolhidos na mesma instituição.

O quadro que segue apresenta outras características que podem ser determinantes em relação ao comportamento emitido pelos adolescentes participantes deste estudo, tendo em vista que pessoas submetidas à situações de violência, acolhidas por tempo prolongado, sem vínculos afetivos com pessoas significativas, também podem apresentar comprometimentos em relação ao desenvolvimento biopsicossocial.

Participante	Motivo de ingresso na instituição	Tempo de acolhimento	Possui irmãos na instituição
André	Negligência	5 anos e 5 meses	Não possui
Carlos	Transferência de outra instituição de acolhimento	8 anos e 2 meses	Não possui
Elias	Abandono	4 anos e 7 meses	Não possui
Luís	Transferência de outra instituição de acolhimento	8 anos e 1 mês	Não possui

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese.

Dois adolescentes (Carlos e Luís) ingressaram na instituição depois de terem sido transferidos de outra instituição de acolhimento, um adolescente (André) ingressou após ter sofrido negligência²⁷ por parte dos familiares e, ainda, um dos adolescentes (Elias) foi abandonado por sua família. Todos se encontram em situação de acolhimento institucional prolongado, tendo em vista que estão nessas condições há mais de dois anos, tempo máximo

²⁷ Entende-se por negligência, de acordo com Williams et al. (2009, p. 8): “a desatenção ou atos de omissão da parte do cuidador em prover as necessidades básicas da criança, resultando em danos ou risco elevado de danos”.

previsto por Lei para os casos de acolhimento institucional. O adolescente que se encontra institucionalizado a menos tempo é o que está acolhido há quatro anos e sete meses (Elias), seguido do adolescente que está acolhido há cinco anos e cinco meses (André), da mesma forma que dois adolescentes se encontram acolhidos há oito anos, um há oito anos e um mês (Luís) e o outro há oito anos e dois meses (Carlos).

De acordo com Maia e Williams (2005) o abuso e a negligência causam significativos efeitos negativos ao desenvolvimento, principalmente nas áreas da cognição, linguagem, desempenho acadêmico, desenvolvimento socioemocional e, ainda, déficits relacionados às habilidades de regular afeto e no comportamento em geral. Da mesma forma, segundo Cueno (2009), o acolhimento institucional, quando prolongado, pode acarretar prejuízos nos seguintes aspectos: emocional, intelectual e social, como por exemplo: distúrbio do sono, dores constantes, sentimento de rejeição, comportamento agressivo e desafiador, falta de motivação, entre outros. Zeanah et al. (2003) destaca que o tempo de institucionalização tendo a funcionar como limitador dos avanços desenvolvimentais da pessoa acolhida, da mesma forma que pode também acarretar danos ao desenvolvimento da linguagem, danos em relação à capacidade cognitiva, entre outros.

Quadro H. *Manutenção dos vínculos familiares, visitas familiares e frequência das visitas durante o ano.*

É indiscutível a importância da manutenção dos vínculos familiares na vida de qualquer pessoa e de qualquer idade, uma vez que o rompimento dos vínculos afetivos familiares também pode repercutir negativamente no desenvolvimento humano. Dessa forma, nos atentamos ao fato de procurar saber se os adolescentes participantes deste estudo possuem vínculos afetivos com algum familiar e com qual frequência os contatos ocorrem. O quadro a seguir descreve a realidade encontrada:

Participante	Possui vínculos familiares	Recebe visitas familiares	Frequência das visitas familiares durante o ano
André	Possui	Sim	Semestral
Carlos	Não possui	Não	-
Elias	Não possui	Não	-
Luís	Não possui	Não	-

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese.

Conforme o exposto, três adolescentes (Carlos, Elias e Luís) não possuem vínculos com os familiares e um adolescente (André) possui vínculo familiar, e sua família (composta pelo genitor e dois irmãos) o visita uma vez a cada seis meses. No dia em que realizamos um dos encontros, a família de André o visitava na instituição. Com relação a esse fato, observamos certo distanciamento entre ambas as partes, pois mesmo o adolescente sendo incentivado (pelos funcionários da instituição) a permanecer junto à sua família, ele se manteve na maior parte do tempo, sozinho.

A partir do evento percebido, é pertinente que retomemos as ideias impostas por Gulassa (2010, p. 37), que destaca o fato de que “Ninguém sobrevive sozinho, nem a pessoa nem a instituição. Nessa acepção, é conveniente que destaquemos a relevância de a instituição propiciar a manutenção dos vínculos familiares: “É a saída do isolamento, da solidão, (...) a maior fonte de proteção”.

De acordo com Dessen e Junior (2005), é indiscutível o papel da família em relação ao desenvolvimento humano, pois essa é a primeira instituição responsável pela evolução de seus membros, é a que transmite significado social às suas vidas, promove o desenvolvimento de suas habilidades e suas próprias formas de comunicação, em virtude da qualidade das relações que estabelecem. Brasil (2006) destaca que, nos casos em que ocorrem o rompimento dos vínculos familiares, se faz necessário a constituição de novos vínculos familiares e comunitários, porém, a prioridade é que se resgate os vínculos com a família de origem.

Conviver e ser educado no seio da família de origem, e/ ou mesmo em família substituta, bem como a manutenção dos vínculos familiares, é um direito assegurado por lei a toda criança e adolescente, Brasil (2009a). Além disso, manter os vínculos familiares pode se configurar, de acordo com Zeanah et al. (2003), fator de prevenção a eventuais danos que a separação ou a perda de figuras familiares significativas possam acarretar ao desenvolvimento global. Ressalta-se a importância do vínculo familiar, uma vez que:

A legislação brasileira preconiza que toda criança e adolescente tem direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pelo Estado e pela sociedade. Diante da vulnerabilidade social ou pessoal, da fragilização familiar, as estratégias de apoio ou de intervenção no atendimento à família devem priorizar ações que visem refazer os vínculos originais ou estimular a formação deles (se não existem), fortalecer esse núcleo, aliando apoio socioeconômico à elaboração de novas formas de interação e de acesso aos bens e serviços públicos (NERY, 2010, p. 191).

Em termos de participação na comunidade local, participação nas atividades desenvolvidas na instituição, grau de desempenho em relação às atividades propostas pela instituição, encontramos a realidade que segue descrita no quadro abaixo:

Quadro I. *Participação na comunidade local, participação nas atividades desenvolvidas na instituição, grau de desempenho em relação às atividades propostas pela instituição.*

Participar na comunidade local, nas atividades desenvolvidas na instituição, se empenhar na sua realização, também são fatores que nos importa conhecer em relação aos adolescentes participantes deste estudo, tendo em vista, que a partir de tais informações, poderemos pensar no tipo de atividades que elaboraremos posteriormente, no treino. Sendo assim, o quadro que segue nos apresenta contribuições significativas em relação a esses aspectos.

Participante	Participação na comunidade local	Participação nas atividades desenvolvidas na instituição	Grau de desempenho em relação as atividades propostas
André	Participa	Participa	Mínimo
Carlos	Participa	Participa	Bom
Elias	Participa	Participa	Mínimo
Luís	Participa	Parcialmente	Mínimo

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese.

Pautados nas informações oferecidas pelas respostas da equipe técnica às perguntas elencadas no questionário I, em relação aos quesitos citados, é possível afirmar que todos os adolescentes (André, Carlos, Elias e Luís) participam na comunidade local, três adolescentes (André, Carlos e Elias) também participam nas atividades desenvolvidas na instituição, e um adolescente (Luís) participa parcialmente, entretanto, três adolescentes (André, Elias e Luís) apresentam um desempenho mínimo em relação ao exposto, e somente um adolescente (Carlos) apresenta um bom desempenho no que se refere à execução das atividades propostas pela instituição, tanto em relação à participação na comunidade local, quanto em relação às atividades propostas na própria instituição.

Promover a participação dos acolhidos na comunidade local, isto é, a convivência comunitária, bem como promover um processo educativo com significado, é uma das

prerrogativas impostas pelo ECA (2009) em seu Art. 92. Nery (2010, p. 196) aponta que se trata de fazer valer os direitos das crianças e adolescentes acolhidos, que devem “permanecer integrados na rede de atendimento de saúde, cultura, educação nos serviços da comunidade (...), envolvendo dança, teatro, esporte, lazer, profissionalização e outros (...)”.

De acordo com Brasil (2006), a privação da convivência familiar e comunitária pode acarretar danos ao processo de amadurecimento, principalmente no período da adolescência, tendo em vista que o adolescente não terá a referência de outras pessoas no que se refere à construção de sua identidade, ao desenvolvimento de sua autonomia, à elaboração de projetos futuros, sendo assim, tanto a convivência familiar quanto a convivência comunitária são considerados fatores que propiciam o desenvolvimento físico, psicológico das pessoas.

Quadro J. Atividades que desenvolvem com sentimento positivo.

Conhecer os interesses, as limitações, as necessidades específicas dos participantes deste estudo, foi primordial para que pudéssemos elaborar as atividades que foram aplicadas durante o treino e, conseqüentemente, atingirmos os nossos objetivos. O quadro que segue, esboça algumas atividades que os participantes executam com prazer, de acordo com a visão da equipe técnica.

Participante	Atividades que executa com prazer	Atividades que executa com prazer	Atividades que executa com prazer	Atividades que executa com prazer
André	Jogos diversos	Equoterapia	Ouvir musica	Assistir TV
Carlos	Jogos diversos	Equoterapia	Ouvir música	Brincadeiras diversas
Elias	Jogos diversos	Equoterapia	Ouvir histórias	Assistir TV
Luís	Jogar futebol	Equoterapia	Ouvir música	Assistir TV

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese.

Conforme apresentado, as atividades que os participantes executam com sentimento positivo são praticamente as mesmas, em todos os casos. Tendo em vista que três adolescentes (André, Carlos e Elias) gostam de jogar diversas modalidades de jogos e um adolescente (Luís) se interessa por jogar futebol. Os quatro adolescentes (André, Carlos, Elias e Luís) participam da equoterapia com muita satisfação, três deles (André, Carlos e Luís) também gostam de ouvir música e um (Elias) se diverte ouvindo histórias. E ainda, três

adolescentes (André, Elias e Luís) apreciam assistir TV, enquanto um adolescente (C) se diverte com diversos tipos de brincadeiras (a equipe cita que se tratam das brincadeiras de rua: pega-pega, esconde-esconde, entre outras).

A partir do exposto, é evidente a importância de desenvolver atividades lúdicas com essa parcela da população em específico. De acordo com Dohme (2009, p. 122), “As atividades lúdicas podem colaborar com o desenvolvimento pessoal, a formação do homem autônomo, e ao mesmo tempo, com a melhoria na participação comunitária, do homem construtivo”. Ainda, colabora para o desenvolvimento pessoal, propiciando o surgimento da autoconfiança, da autodescoberta, do senso crítico, da atitude cooperativa. Para que tais habilidades sejam expressas, é necessário que se oportunize situações que envolvam dramatização, trabalho com música, conto de história, jogos planejados, produções artísticas, atividades que propiciem o compartilhamento de experiências e habilidades, entre outras.

Nesta concepção, Dohme destaca que:

O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de autodescoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com efeitos daquilo que tem menos habilidade (Dohme, 2009, p. 124).

Alves e Bianchin (2010) ressaltam que o lúdico exerce papel de fundamental importância em relação ao desenvolvimento físico e mental da criança, pois auxilia na construção da aprendizagem, do conhecimento, no processo de socialização, devido ao fato de agir, de forma direta em seus processos cognitivos e afetivos. Além disso, o lúdico é compreendido como um “instrumento pedagógico” se for utilizado com objetivos bem definidos. Em suma, utilizar o lúdico durante o processo de ensino significa transformá-lo em algo gratificante e atraente, tendo em vista que isso funciona como estímulo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Questionário - II Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva

Trata-se de uma sondagem realizada pela pesquisadora com a finalidade de identificar o conhecimento da equipe técnica em relação aos componentes específicos das habilidades de comunicação²⁸, presentes ou não no repertório de cada participante e engloba:

²⁸ Posteriormente a realização deste estudo, será proposta uma capacitação a todos os funcionários da instituição participante, cujo conteúdo versará sobre todas as Habilidades para a vida.

componentes verbais, paralinguísticos e não-verbais que devem estar presentes no repertório de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva adequada. Foi elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos realizados por Caballo (2012).

Disponibilizamos, de forma sucinta, as definições (Apêndice C, p. 110) de cada componente abordado no questionário, na tentativa de propiciar melhor compreensão dos termos utilizados e suas principais características. Essas também foram elaboradas pela pesquisadora, a partir dos estudos realizados por Caballo (2012).

Os resultados apresentados demonstraram (por parte da equipe técnica) desconhecimento em relação ao significado/características de alguns componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva, principalmente no que se refere aos componentes paralinguísticos: latência, fluência e clareza, bem como dificuldade de diferenciação entre alguns componentes não-verbais e suas formas de manifestação, como por exemplo: postura corporal e orientação corporal, movimentos das pernas e/ ou pés e, ainda, dificuldade de reconhecer a aplicabilidade prática do conceito: assertividade. Fatos esses repercutiram negativamente na avaliação do repertório dos participantes deste estudo.

Observa-se a necessidade de capacitações profissionais aplicadas junto aos funcionários de instituições de acolhimento, tendo em vista que a qualidade do atendimento oferecido interfere diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos, além de violarem seus direitos.

Nesse entendimento, Dell’Aglia (2000) afirma que a instituição de acolhimento, cuja função é protetiva deve preparar continuamente os profissionais que compõem sua equipe técnica. Salina (2007) enfatiza que práticas profissionais eficientes tendem a funcionar como fator de proteção em relação às deficiências que os acolhidos, eventualmente, possam desenvolver.

Na realidade, são muitas as atribuições impostas aos profissionais que executam diversas funções nas instituições de acolhimento, e pouco se investe em medidas que os qualifiquem a tais intentos. Guará (2009) destaca que motivação humana não é o suficiente para garantir os direitos das crianças e adolescentes em situação de proteção especial. Interessa-nos destacar novamente que entre tantos requisitos que a instituição de acolhimento deve cumprir, ressalta-se “qualificação profissional” (BRASIL, 2009b, p. 59). Nesse sentido, Nery versa que:

A qualificação é prioridade para todos aqueles que estejam envolvidos de forma direta ou indireta nos programas de atendimento. É fundamental o investimento na formação e no apoio aos educadores e/ou cuidadores para manter os níveis de qualidade e adequação nesse atendimento, desempenho profissional especializado, tratamento personalizado e adoção de estratégias metodológicas condizentes com as necessidades físicas, psicológicas e sociais da criança, do adolescente e de sua família (NERY, 2010, p. 201).

Dessa forma, temos a pretensão de, depois de realizado este estudo, capacitar os profissionais da instituição participante (caso concordem)²⁹ na área de Habilidades para a Vida. Os resultados da aplicação deste presente estudo lhes serão apresentados (devolutiva de pesquisa) durante a capacitação, caso aconteça. Da mesma forma, apresentaremos os procedimentos adotados na intervenção realizada junto aos adolescentes, a fim de que a equipe técnica possa discuti-los criticamente, e conseqüentemente, atualizar seus conhecimentos nessa área.

Aplicação do Jogo de Tabuleiro – Interação social inicial e final

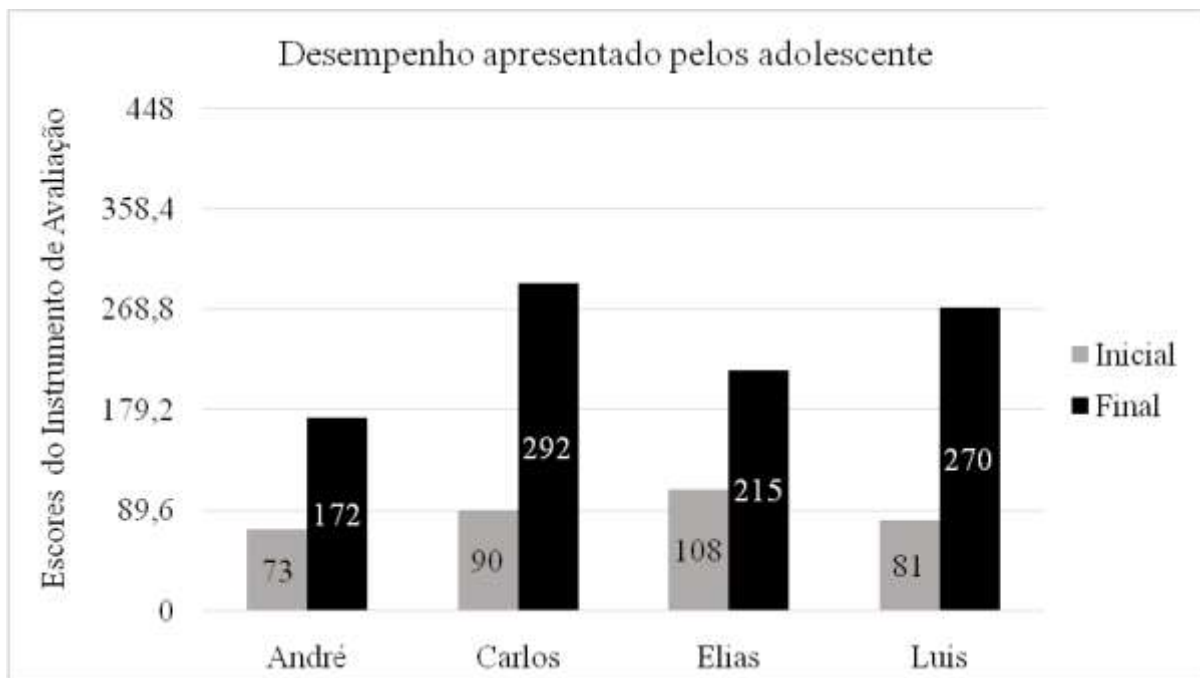
A aplicação inicial do referido jogo teve por objetivo promover uma interação social entre o adolescente e a pesquisadora, a fim de que fosse possível identificar os componentes específicos que caracterizam a habilidade comunicativa assertiva adequada, presentes ou não, no repertório dos adolescentes. Esses componentes foram trabalhados durante as rodas de conversas. A sua reaplicação, propiciou com que a pesquisadora observasse se houve ou não o aprimoramento e/ ou desenvolvimento dos componentes que se encontravam em déficits no início da coleta de dados, mais especificamente, apontam os efeitos do treino de habilidades de comunicação assertiva que foi aplicado aos adolescentes.

Os resultados alcançados, depois de aplicado o treino, podem ser observados no gráfico que segue:

²⁹ Será sugerida a capacitação.

Gráfico A. Resultados iniciais e finais dos efeitos do treino de habilidades de comunicação assertiva, em termos de desempenho apresentado pelos adolescentes.

Os escores apresentados neste gráfico significam a soma de todos os componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva, presentes no repertório dos participantes.



Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

A fim de que haja melhor compreensão do contexto, montamos um quadro contendo alguns comportamentos manifestos pelos participantes, no que se refere às etapas da interação social promovida durante o desenvolvimento do Jogo de Tabuleiro. Os principais comportamentos observados foram: iniciar conversa; manter conversa; encerrar conversa; fazer perguntas; responder perguntas; escutar; elogiar; receber elogio; fazer pedido; recusar pedido; expressar incômodo; expressar opinião; expressar empatia; solicitar mudança de comportamento; falar de si; assertividade.

Segue o exposto:

Quadro K. Principais comportamentos manifestos pelos participantes durante a interação social.

<p><i>Interação social inicial</i> <i>(André)</i></p>	<p>Manteve-se, a maior parte do tempo, em pé e com as costas virada para a pesquisadora. Ao sentar-se, apresentou orientação corporal e postura corporal totalmente inadequada (cabeça abaixada, ombros caídos, costas arcadas para frente). Estabeleceu um único contato visual, em momento algum modificou a expressão facial. Os raros gestos que emitiu foram relativos a apontar os animais no tabuleiro. Não foi observado em momento algum movimento de pernas e/ ou pés, a distância mantida durante a aplicação do jogo foi oportuna, entretanto, não aconteceu nenhum tipo de contato físico entre o participante e a pesquisadora.</p> <p>As raras vezes em que falou, o fez fluentemente, com um volume e velocidade de voz adequada, elaborou frases sucintas, porém, os intervalos entre uma fala e outra eram extensos. Não iniciou e encerrou conversa, e se a manteve de alguma forma, foi elaborando perguntas relativas aos nomes dos animais ilustrados no tabuleiro (repetiu as mesmas perguntas, por várias vezes). Respondeu as perguntas elaboradas pela pesquisadora de forma sucinta. Ao ser elogiado, não correspondeu ao elogio, bem como não elogiou. Da mesma forma que não solicitou mudança de comportamento, não fez pedido, nem o recusou, não expressou incomodo, não expressou opinião, não falou de si. Nos momentos em que era esperado que expressasse comportamentos empáticos, observamos que o participante parou de jogar, olhou rapidamente para a pesquisadora e deu continuidade ao jogo.</p>
<p><i>Interação social final</i> <i>(André)</i></p>	<p>Iniciou conversa cumprimentando com um aperto de mão. Sentou-se com o corpo voltado à pesquisadora, manteve na maior parte do tempo a postura e contato visual adequados. Apesar de ter modificada sua expressão facial uma única vez, foi o participante que manteve contato físico totalmente apropriado com a pesquisadora. Durante praticamente toda a interação, emitia gestos totalmente em conformidade com o conteúdo manifesto na dialógica. Manteve conversa, respondendo de forma sucinta as perguntas, e ainda, elaborou perguntas coerentes ao contexto. A escuta foi ativa, respondeu ao elogio com a emissão de gestos, fez pedido, não recusou pedido, expressou conteúdos empáticos, solicitou mudança de comportamento, expressou incômodo. Encerrou conversa com um aperto de mão, fez gesto de positivo, modificou sua expressão facial (única vez).</p>

<p><i>Interação social inicial</i> (Carlos)</p>	<p>Não iniciou conversa e se manteve por alguns minutos observando o ambiente. Sentado, manteve seus olhos e postura corporal voltados para baixo, da mesma forma que sua orientação corporal foi inadequada, de acordo com a literatura. Não apresentou mudanças em relação as suas expressões faciais e movimentos de pernas e pés. Todavia, seus gestos eram apropriados ao contexto, bem como a distância entre a pesquisadora e o participante era adequada. Em momento algum, tiveram qualquer tipo de contato físico.</p> <p>No que se refere a manter conversa, o participante apresentou diversos comportamentos, como por exemplo: compartilhar informações sobre o tema; mudar o tema da conversação; compartilhar atividades recentes. Da mesma forma que manteve uma escuta ativa durante toda a dialógica, respondendo a todas as perguntas que surgiram durante a execução do jogo, entretanto, não realizou pergunta alguma. Expressou opiniões diversas sobre diversas situações que surgiram. Em termos de expressar empatia, recusar pedido, fazer pedido, elogiar, receber elogios, expressar incomodo, solicitar mudança de comportamento, observamos que ele não conseguiu corresponder às demandas que emergiram. Não encerrou conversa.</p>
<p><i>Interação social final</i> (Carlos)</p>	<p>Iniciou conversa com a pesquisadora, da mesma forma que a manteve e a encerrou. Durante toda a interação, manteve orientação e postura corporal adequada, bem como manteve contato visual, modificou suas expressões faciais, emitiu gestos coerentes com o conteúdo das falas, estabeleceu contato físico em momentos apropriados e foi o único participante que movimentou pernas e pés. A distância entre ele e a pesquisadora ficou dentro dos limites. Da mesma forma que também foram pertinentes: o volume da voz, a velocidade, o tempo de fala, a latência, a fluência. Se expressou de forma clara. No momento oportuno, expressou incômodo, solicitou mudança de comportamento, falou de si, expressou empatia, fez pedido, recusou pedido, recebeu de forma assertiva o elogio feito pela pesquisadora, expressou opinião, escutou de forma ativa, fez perguntas, respondeu perguntas. Não elogiou, em momento algum, a pesquisadora.</p>

<p><i>Interação social inicial</i> <i>(Elias)</i></p>	<p>Iniciou conversa com a pesquisadora, entretanto, repetiu o mesmo conteúdo por várias vezes e da mesma forma. Apresentou dificuldade em relação a pronúncia das palavras. Permaneceu falando de forma rápida por bastante tempo e quase sem dar pausas entre uma fala e outra. A conversa entre a pesquisadora e o participante se manteve do começo ao final da aplicação do jogo, entretanto, a maioria das verbalizações emitidas pelo participante eram voltadas à repetição dos conteúdos verbais expressos pela pesquisadora. Em alguns raros momentos o participante conseguiu responder de forma sucinta, com atenção, as perguntas que lhes eram feitas, buscando respostas em seu próprio repertório. Fez somente duas perguntas à pesquisadora, durante toda a intervenção. Recusou pedido, porém, em momento algum fez pedido, solicitou mudança de comportamento, expressou incômodo. Falou de si, mas não expressou empatia, não respondeu o elogio e nem elogiou. Não encerrou conversa. Manteve contato visual, postura e orientação corporal adequada, emitiu gestos diferenciados. No entanto, manteve a mesma expressão facial, não apresentou mudanças relacionadas aos movimentos de pernas e pés, nenhum tipo de contato físico com a orientadora, apesar de manter uma distância apropriada da pesquisadora.</p>
<p><i>Interação social final</i> <i>Elias</i></p>	<p>Iniciou conversa sem repetir o mesmo conteúdo, entretanto, abordando o mesmo tema. Fez também pedido logo que adentrou a sala. Sentou-se, endireitou a cadeira, arrumou o seu corpo de forma que ficasse voltado para a pesquisadora, manteve a conversa, fez várias perguntas, respondeu as perguntas de forma clara, fluente, com velocidade e volume de voz adequadas, manteve contato visual, fez novos pedidos à pesquisadora, inclusive, solicitou mudança de comportamento, recusou pedido, falou de si, expressou opinião, expressou incômodo, expressou conteúdos empáticos, elogiou e encerrou conversa. Não verbalizou palavra alguma ao ser elogiado. Em momento algum, repetiu os conteúdos verbalizados pela pesquisadora.</p>

<p><i>Interação social inicial</i> <i>(Luís)</i></p>	<p>Não iniciou conversa, se sentou com o corpo parcialmente virado em direção a pesquisadora, descansou seus braços à mesa, manteve uma postura corporal voltada para baixo durante toda a interação. Nos olhou rapidamente e posteriormente manteve seu olhar voltado para baixo por um período de tempo relevante. Se limitou em responder as nossas perguntas com movimentos de cabeça (demorou a responder), e às vezes em que verbalizou alguma palavra, o fez de forma breve, sucinta, com volume de voz relativamente baixo, demorou para responder as perguntas feitas pela pesquisadora. Demonstrou escutar de forma ativa. Ao falar de si, também o fez de forma breve, monossilábica.</p> <p>As expressões faciais do participante se modificaram, não apresentou movimentos de pernas e/ ou pés, bem como nenhum tipo de gesto. A distância entre pesquisadora e participante se manteve apropriada, não houve contato físico algum. Não expressou conteúdos empáticos, não elogiou e nem respondeu ao elogio, fez pedido de forma sucinta, recusou pedido, não solicitou mudança de comportamento, não expressou incômodo e não encerrou conversa.</p>
<p><i>Interação social final</i> <i>(Luís)</i></p>	<p>Iniciou conversa com a pesquisadora. Manteve uma postura corporal, uma orientação corporal, totalmente adequados do início ao final da interação. Da mesma forma que estabeleceu contato visual, modificou suas expressões faciais, emitiu gestos coerentes com a fala, estabeleceu contatos físicos apropriados, manteve uma distância considerada adequada. Não houve modificação dos movimentos de pernas e pés. Durante a interação, manteve conversa manifestando praticamente todos os comportamentos considerados adequados, e que devem estar presentes no repertório de uma pessoa com habilidade de comunicação assertiva. Elaborou perguntas, respondeu perguntas, escutou ativamente, recebeu elogios de maneira apropriada, fez pedido, recusou pedido, expressou empatia, falou de si, solicitou mudança de comportamento, expressou incômodo e encerrou conversa com um aperto de mão. Apenas não elogiou a pesquisadora, em momento algum.</p>

Fonte: Criado pela pesquisadora desta Tese

Os resultados ilustram que todos os participantes desenvolveram amplos aspectos de seus comportamentos voltados às habilidades comunicativas, depois de terem participado do treino. O DSM-IV (1994) assegura que pessoas com deficiência mental moderada são treináveis, capazes de adquirir autonomia, aprender a ler, escrever em ambientes dotados de

compreensão, afeto e metodologia de ensino adequada. Além disso, elas podem se beneficiar da aplicação de programas voltados ao treino de habilidades, tendo em vista que aprendem a se comunicar adequadamente, ainda que não consigam verbalizar as palavras corretamente, devido ao fato de possuírem um vocabulário limitado. Entretanto, através de um ambiente acolhedor, é possível que ampliem suas habilidades de expressões e, de forma surpreendente, podem fazer generalizações e classificações satisfatórias, ainda que não consigam se expressar verbalmente.

Os avanços observados, no que se refere ao desempenho apresentado pelos participantes depois de realizada a avaliação dos efeitos do treino, sugerem justamente o proposto no parágrafo anterior. Os participantes apresentaram avanços em termos de desenvolvimento e/ ou aprimoramento de comportamentos específicos das habilidades de comunicação assertiva, e receberam as seguintes classificações³⁰:

- a) André obteve classificação inicial: **insatisfatório** (escores totais: 73) e classificação final: **pouco satisfatório** (escores totais: 172);
- b) Elias obteve classificação inicial: **pouco satisfatório** (escores totais: 108) e classificação final: **satisfatório** (escores totais: 215);
- c) Carlos obteve classificação inicial: **pouco satisfatório** (escores totais: 90) e classificação final: **muito satisfatório** (escores totais: 292);
- d) Luís obteve classificação inicial: **insatisfatório** (escores totais: 81) e classificação final: **muito satisfatório** (escores totais: 270).

Nesta perspectiva, Piaget (2014, p. 3/7) afirma que “o desenvolvimento (...) é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio³¹ para um estado de equilíbrio superior”, podendo esse ser comparado à edificação de um prédio de grande porte, quanto mais se acrescenta a sua base, mais sólido se torna.

No caso específico de pessoas com deficiência intelectual moderada, Piaget (2014) considera que elas possuem um equilíbrio mental com algumas propriedades que devem ser levadas em consideração e encontram-se na fase do desenvolvimento humano denominada pré-operatório. Segundo Piaget (2014), as principais condutas observadas nessa fase são: capacidade de reconstruir suas ações sob forma de narrativas e antecipação de ações futuras por meio da representação verbal, resultantes em três consequências importantes para o desenvolvimento mental, sendo estas: possível troca entre os indivíduos (socialização da

³⁰ De acordo com a escala de classificação criada pela pesquisadora, que se encontra disponível na página 64 desta produção.

³¹ “Sistemas de compensações progressivas”, de acordo com Piaget (2014, p. 134).

ação), interiorização da palavra (aparência do pensamento propriamente dito) e a interiorização da ação que se reconstitui no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais. Nesse sentido, a linguagem surge a partir da troca e da comunicação entre os indivíduos.

De acordo com Piaget (2014, p. 17), “(...) a palavra, (...), é a vida interior como tal que é posta em comum e, deve-se acrescentar, que se constrói conscientemente, na medida em que pode ser comunicada”. As intercomunicações promovem os progressos da ação, transformam as condutas materiais em pensamento e, inclusive, podem ser desencadeadas durante as brincadeiras coletivas ou jogo de regras que são considerados instrumentos propícios à socialização das ações.

Importa ressaltar que a socialização não repercute apenas em nível da inteligência, do pensamento, mas também, e principalmente, a nível afetivo. O desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais é indissociável, visto que Piaget (2014) afirma que os escolares tendem a alcançar um rendimento consideravelmente superior quando as atividades propostas satisfazem seus interesses afetivos, quando correspondem às suas necessidades. Importa ressaltar que a educação não deve ater-se somente à maximização dos resultados da aprendizagem da criança, mas sim, propiciar com que aprenda a aprender, aprenda a se desenvolver e aprenda a continuar a se desenvolver.

COMENTÁRIOS FINAIS

A princípio, nos adiantamos em ressaltar que é imensurável a satisfação pessoal que nos invade ao finalizarmos este estudo, tendo em vista os resultados positivos alcançados por intermédio de sua execução. Se por um lado, o iniciamos questionando a importância de preparar gradativamente os adolescentes acolhidos para uma reinserção social que os possibilite ter relações saudáveis e produtivas, bem como os possíveis efeitos de instrumentos semiestruturados que possam ser aplicados na tentativa de viabilizar tal processo, o concluímos afirmando que o treino de habilidades de vida, no caso deste estudo, de habilidades de comunicação assertiva, pode contribuir positivamente para a maximização das habilidades, aptidões, capacidades e competências de adolescentes acolhidos, inclusive, de adolescentes com deficiência intelectual. Desde que este seja elaborado, planejado, organizado, considerando as especificidades da parcela social a que se pretende aplicá-lo.

Acreditamos que o fato de o treino ter sido desenvolvido a partir do uso de atividades lúdicas, interativas, facilitou o processo de ensino e aprendizagem dos componentes específicos das habilidades de comunicação. Tendo em vista que o uso de vídeos musicais interativos, de figuras ilustrativas, de fantoches, de jogos, entre outros materiais lúdicos pedagógicos utilizados nos encontros, estimulava a participação dos adolescentes, a curiosidade, o uso e desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento psicomotor, afetivo e social. E ainda, observamos que ao participarem, eles expressavam (verbalmente e não-verbalmente) sentimentos positivos, tais como: alegria, prazer, contentamento, entre outros.

Consideramos, ainda, que o uso das rodas de conversa como estratégia educacional de comunicação para a aplicação do treino de habilidades também foi um dos fatores que colaboraram para o desenvolvimento e/ ou aprimoramento das habilidades comunicativas dos participantes. Ao partilharem os seus conhecimentos pessoais prévios sobre os conteúdos propostos a cada atividade desenvolvida, novas ideias, novos conhecimentos, novas aprendizagens foram assimiladas e acomodadas às suas estruturas cognitivas anteriores. Tendo em vista que os participantes apresentaram avanços relativos a alguns comportamentos treinados, foi perceptível aos nossos olhos que se tivéssemos desenvolvido mais algumas rodas, os resultados positivos alcançados seriam significativamente superiores.

Esse fato expressa de forma clara a importância de a instituição de acolhimento propiciar aos acolhidos treino de habilidades desde o momento em que ingressam à instituição. Quanto mais tempo forem expostos a tais estímulos, maiores serão os ganhos

desenvolvimentais. Consequentemente, quando se desligarem da instituição, possivelmente terão condições de responder de forma adequada às demandas do meio social, na qual serão reinseridos. Da mesma forma que os profissionais que os assistem devem ser capacitados a tal intento, pois o equilíbrio mental atingido pelos adolescentes só será mantido mediante as novas incorporações, isso é, novas incorporações são necessárias a sua manutenção.

Importa ressaltar que o funcionamento intelectual inferior à média dos participantes não foi condição limitante às nossas ações e nem à aprendizagem por parte deles, em momento algum no transcorrer deste estudo. Utilizamos métodos e estratégias, meios e modos de comunicação adequados aos adolescentes, tornando o treino o mais favorável possível de ser executado, na tentativa de reduzir as desvantagens que apresentam em nível de inteligência.

Concluimos, ainda, que nossas colaborações não só ajudaram a reduzir as desvantagens intelectuais dos participantes, como também, propiciaram (ao menos minimamente) a validação da garantia de alguns de seus direitos, na medida em que tentamos aproximar a realidade prática dos envolvidos em situação de acolhimento, o mais próximo possível das prerrogativas impostas pelas leis, em termos das ações que devem ser desenvolvidas pela instituição de acolhimento, durante o período de acolhimento. Podemos citar, como exemplos: propiciar espaços cujos acolhidos possam construir conhecimentos de forma coletiva, espaços de escuta, de busca por soluções aos problemas que apresentam, de fortalecimento de vínculos, de desenvolvimento psicomotor, de fortalecimento das habilidades e da autonomia. Essas ações que podem, inclusive, amenizar os efeitos negativos do acolhimento e do desligamento de crianças e adolescentes acolhidos.

Nos cabe salientar que os participantes deste estudo, além de viverem em situação de acolhimento institucional prolongado, terem deficiência intelectual e alguns terem também outras patologias associadas, são adolescentes. Estão na fase de construção de identidade, em busca da autonomia, sujeitos a várias transformações físicas, mentais, emocionais, entre outros aspectos que definem esse período. Esses fatos demonstram que treinar suas habilidades para a vida foi de extrema importância, tendo em vista que déficits relacionados a essa área durante essa fase do ciclo vital podem acarretar danos ao desenvolvimento, não só nesse momento de suas vidas, como também nas fases posteriores.

Treinos voltados para área de habilidades para a vida colaboram para que o adolescente se torne capaz de tomar suas próprias decisões, tenha condições de recusar convites que possam acarretar danos a sua saúde, e ainda discordar das ideias do grupo a que pertence, nos momentos de pressão para que use drogas, por exemplo. Esses fatos também

justificam a importância de treinamentos voltados para a área das habilidades sociais, com intervenções que visem à prevenção e promoção de saúde de todos os envolvidos, no caso, de crianças e adolescentes.

Para finalizarmos, consideramos que é evidente a necessidade de que esta temática seja objeto de estudo de outras pesquisas que, inclusive, abarquem outros métodos para coleta de dados, diferentes formas de aplicação de treinos de habilidades e de avaliação, bem como sua relevância política e social. O desenvolvimento global de qualquer criança e/ ou adolescente deficiente ou não, acolhido institucionalmente ou não, e a garantia de seus direitos é obrigação da família, do Estado e da sociedade, da mesma forma que as mudanças políticas também só acontecem caso haja o comprometimento da sociedade em geral, e do Estado.

Entretanto, mudanças de quaisquer práticas sociais, práticas profissionais e práticas políticas que envolvem a garantia dos direitos da criança e do adolescente marginalizados no Brasil, requerem, em primeira instância, transformações de pensamentos, de concepções, de concepções que permanecem indiferentes com o passar dos anos. É pertinente que finalizemos este estudo salientando que as últimas colocações que inferimos neste parágrafo, estão em concordância com as citações encontradas no ECA (2009) e sintetizadas por Gulassa (2010) que descrevem como principais, os seguintes paradigmas a serem modificados: a) subalternidade – pessoas consideradas de primeira classe e de segunda classe (de acordo com a sua raça, cor e situação econômica); b) inferioridade – cultura de que negros e índios são inferiores aos brancos; c) menoridade – associa a criança e/ ou o adolescente à pobreza e desvalorização social; d) incompetência – cultura de que a família pobre não possui competência para cuidar dos filhos, estes são encaminhados às instituições de acolhimento; e) benemerência – aos pobres dá-se benefícios e não direitos e políticas públicas; f) separação família-criança – as instituições de acolhimento desenvolvem atendimentos voltados às crianças e adolescentes separados de seus respectivos familiares e da comunidade; g) invisibilidade social – os acolhidos se tornam “esquecidos” nos seios das instituições; h) ruptura família-criança-comunidade – existe a preocupação de proteger a criança e/ou o adolescente da família indesejada/incompetente, da mesma forma que observa-se a preocupação de proteger a família da criança indesejada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VaUjGvIViko>> Acesso em: 14 ago. 2015.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. 10^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008.

AGUIAR, A. A. R. **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. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ALVES, D. O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

ALVES, L; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.**

AMARAL, L. A. Intervenção "extras-muros": resgatar e prevenir. IN: Becker, E. at. el. **Deficiência: alternativas de intervenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V**. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANDRADE, B. Cine y habilidades para la vida. **Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media**. Dirección General de Salud Pública. España: Gobierno de Aragon, 2007.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, 2001.

ASPARNA, N.; RAAKHEE, A. S. Life skill education for adolescents: its relevance and importance. **Journal Education Science and Psychology**, Geórgia: Universidade Técnica da Geórgia, v. 19, n. 2. 2011.

ASPESI, C. C; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. IN: DESSEN, M. A.; COSTA, J. A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental: definições, classificação e sistemas de apoio**. Tradução de Magda França Lopes. 10ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **Abrigo Legal**. Paraná: Ministério Público do Estado do Paraná, 2007.

BAPTISTA, M. V. et al. A necessidade de conhecer as famílias e os caminhos percorridos. In: FÁVERO, T. E; VITALE, M. A. F; BAPTISTA, M. V. **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam**. São Paulo: Paulus, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BENETTI, D. S. **Adolescentes em situação de acolhimento institucional prolongado: análise do processo de desligamento**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2012.

BENETTI, D. S. **Crianças e adolescentes abrigados no Brasil: uma reconstrução histórica**. Trabalho de Conclusão de Especialização em Intervenção Familiar Sistêmica. SJRP: FAMERP, 2008.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: da infância à adolescência**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BIAGGIO, A.M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Decreto no. 5.296**. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 12.010/2009a.

BRASIL. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** orientações gerais e educação a distância. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília, 2009b.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Texto da Resolução n 109, de 11 de novembro de 2009. Publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2009.** Brasília, 2009c.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília: Conselho Nacional dos direitos da criança e do adolescente, 2006.

BRASIL. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: **Internacional Encyclopedia of Education.** 2ª ed. Oxford: Elsevier, 1994. p. 1643-1647.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.** São Paulo: Santos, 2012.

CABRAL, C. Visão de futuro. IN: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **2º Colóquio internacional sobre acolhimento familiar.** Brasília, 2009.

CARDOZO, A.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 110-119, 2011.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Revista Temas em Psicologia**, v. 11, nº 2, p. 147 – 156. 2003.

CASTILLA, I.M.; IRANZO, I.M. Habilidades para la vida. **Revista de Formación Del Profesorado (Compartin)**, Valência: Conselleria D'Educació, n. 4. 2009.

CAVALCANTE, L. I.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. **Rev. Aletheia**, Canoas: Editora ULBRA, n. 25, p. 20-34, jan./jun. 2007.

CUENO, M. R. **Abrigamento prolongado: os filhos do esquecimento. A institucionalização prolongada de crianças e as marcas que ficam.** Rio de Janeiro: MCA, 2009.

DAVIS, C. Desenvolvimento cognitivo na adolescência: período de operações formais. IN: RAPPARPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento. A idade escolar e a adolescência.** Volume IV. São Paulo: E.P.U., 2011.

DELL'AGLIO, D. D. **O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS: Porto Alegre, 2000.

DESSEN, M. A.; BISINOTO, C. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. IN: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a Psicologia e a Educação.** Curitiba: Juruá, 2014.

DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**, 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FÁVERO, T. E (Org.). Famílias de crianças e adolescentes abrigados em São Paulo. In: FÁVERO, T. E; VITALE, M. A. F; BAPTISTA, M. V. **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam.** São Paulo: Paulus, 2008.

FÁVERO, T. E. **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam.** São Paulo: Paulus, 2008.

GORAYEB, R. O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. **Revista Psic.,Saúde e doenças**, v. 3, n. 2, p. 213-217. 2002.

GUARÁ, I. Dilemas e avanços nos abrigos do programa abrigar. IN: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **2º Colóquio internacional sobre acolhimento familiar**. Brasília, 2009.

GULASSA, M. L. C. R. **A fala dos abrigos**. São Paulo: Programa Abrigar, 2005.

GULASSA, M. L. C. R. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

EY, H.; BERNARD, P.; BRISSET, C. **Manual de Psiquiatria**, 5ª ed., 1978.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61 – 79, jul./set., 2011.

KLAUS, M. H.; FANAROFF, A.A. **Care of the high-risk neonate**. 5th ed. Philadelphia: Elsevier Saunders, 2001.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. IN: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. **Família: redes, laços e políticas públicas**. 4ª ed. PUC/SP: Editora Cortez, 2008.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation: definition, classification and systems of supports**. 10ª ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

MACEDO, B. **Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación para el desarrollo sostenible**. Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, Cuba: Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe, 2006.

MAIA, J. M.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 02, p. 91-103. 2005.

MINTO, E. C. **Ensino de Habilidades de Vida para adolescentes vinculados a instituições profissionalizantes, no município de Ribeirão Preto/SP**. Dissertação de Mestrado.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

MOTA, C. P.; MATOS, P. M. Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set./dez. 2008.

MURTA, S. G. et al. Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n.3, p. 181-189. 2009.

NERY, M. A. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser pensada pela escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p 189-207, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, M. S. Abordagens Psicoterápicas. IN: PULCHERIO, G.; BICCA, C.; SILVA, F. A. (Orgs.). **Álcool, outras drogas, informação: o que cada profissional precisa saber**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Manual de vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Washington DC: OPAS, 2005.

PAIVA, F. S.; RODRIGUES, M. C. Habilidades de vida: uma estratégia preventiva ao consumo de substâncias psicoativas no contexto educativo. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 8, n. 3, p. 672 – 684. 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA-SILVA, N. L; DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul: UFRS, v. 16, n. 3, p. 503-514. 2003.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PRADA, C. G. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCAR, 2007.

RAPPARPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**. A idade escolar e a adolescência. Volume IV. São Paulo: E.P.U., 2011.

RAPPARPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. Volume I. São Paulo: E.P.U., 2014.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo rendimento acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 239-256. 2007.

SALINA, A. **O abrigo como fator de risco e proteção: indicadores e avaliação institucional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2007.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38. n. 04, p. 935 - 948, out/dez. 2012.

SANTOS, M. A. M. **Narrativas de jovens adultos acerca de experiências de institucionalização na sua infância e ou adolescência**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Portugal: Coimbra, 2010.

SCHUWARTZMAN, J. S. Deficiência Intelectual. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 250-260. 2013.

SILVA, E.; R.; A. **Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC**, 2003. Disponível em: <http://www.portaldovoluntariosbc.com.br/press/uploadArquivos/109726162757.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2008.

SILVA, M. P. S.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 136 – 143. 2009.

SIMONETTI, J. R; ADRIÃO, M.; CAVASIN, S. **Saúde sexual e reprodutiva: uma experiência de rodas de conversas em Corumbá - Mato Grosso e Foz do Iguaçu-Paraná**. IN:

SOUZA, A. M. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SPOSATI, A. **Modelo brasileiro de proteção social não-contributiva: concepções fundantes.** Brasília: MDS, 2008.

STROMME, P.; HAYBERG, G. Aetiology in severe and mild mental retardation: a population-based study of Norwegian children. **Journal Developmental Medicine & Child Neurology**, Cambridge University Press, Wiley: British Pediatric Neurology Association; American Academy for Cerebral Palsy & Developmental Medicine, v. 42, p. 76-86. 2000.

TARREN-SWEENEY, M.; HAZEL. P. Mental health of children in foster and kinship care in New South Wales. **Journal of Pediatrics and Child Health**, v. 42, p. 89 – 97. 2006.

WALKER, S. P. et al. Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. **The Lancet**, v. 369, n. 556, p. 145 – 157. 2007.

WATHIER, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, set./dez. 2007.

WEBER, L. N. D. **Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares.** Curitiba: Juruá, 2008.

WHEIS, T. J. **Crianças que necessitam de cuidados especiais.** São Paulo: Antroposófica, 1984.

WILLIAMS, L. C. A. et al. **Fortalecendo a rede de proteção da criança e do adolescente.** São Carlos: UFSCAR, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education for children and adolescents in schools.** Geneva: Program on Mental Health World Health Organization, 1997.

YEHIA, G. Y. A natureza e o conceito de inteligência. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (Org.) **Avaliação da inteligência.** São Paulo: EPU, 1987.

ZEANAH, C. H. et al. Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioral development: the bucharest early intervention Project. **Journals Development and Psychopathology**, Cambridge: University Press, v. 15, p. 885 – 907. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Caracterização do participante

Nome: _____

Nome fictício (a ser utilizado no estudo): _____

Sexo: _____

Idade: _____

Grau de deficiência intelectual: _____

Possui outras deficiências? Faz algum tipo de tratamento? Se sim, especificar

Diagnóstico médico, por exemplo: F 71.9: _____

Idade que recebeu o diagnóstico: _____

Escolaridade: _____

Motivo de ingresso na instituição de acolhimento (abandono, negligência, falta de recursos financeiros, maus tratos, violência, outros – especificar):

Tempo de acolhimento institucional: _____

Possui vínculos familiares: _____

Se sim, especifique o grau de parentesco: _____

Recebe visita familiar: _____

Se sim, especifique o grau de parentesco e com que frequência (semanal, quinzenal, mensal, anual, semestral, bimestral, trimestral, outros) a visita acontece:

Possui irmãos na mesma instituição: _____

Se sim, quantos irmãos e idades destes: _____

Participa na comunidade local (frequenta a comunidade): _____

Se sim, em quais situações: _____

Participa das atividades desenvolvidas pela instituição de acolhimentos (atividades coeducativas, terapêuticas, outras – especificar). Se sim, como o seu desempenho é avaliado pela equipe da referida instituição de acolhimento:

Atividades cujo João participa e a equipe técnica da instituição observa que este apresenta comportamentos que indicam sentimentos positivos (alegria, satisfação, bem estar).

APÊNDICE B -II Componentes específicos da habilidade de comunicação assertiva

Nome: _____

Membros da equipe técnica que responderam ao questionário:

Os itens abaixo se referem aos componentes específicos da habilidade de comunicação que devem estar presentes no repertório de cada pessoa, em prol de interações interpessoais mais saudáveis. Avalie se tais componentes estão presentes no repertório do participante em questão, utilizando os seguintes termos:

1. **Plenamente satisfatório;**
2. **Muito satisfatório;**
3. **Satisfatório;**
4. **Pouco satisfatório;**
5. **Insatisfatório.**

1. Componentes verbais

- 1.1 Iniciar conversa: _____
- 1.2 Manter conversa: _____
- 1.3 Encerrar conversa: _____
- 1.4 Fazer perguntas: _____
- 1.5 Responder perguntas: _____
- 1.6 Escutar: _____
- 1.7 Expressar opinião: _____
- 1.8 Elogiar: _____
- 1.9 Receber elogios: _____
- 1.10 Fazer pedido: _____
- 1.11 Recusar pedido: _____
- 1.12 Expressar empatia: _____
- 1.13 Ser assertivo: _____
- 1.14 Falar de si: _____
- 1.15 Solicitar mudança de comportamento: _____
- 1.16 Expressar incomodo/desagrado/desgosto: _____

2. Componentes Paralinguístico

- 2.1 Latência: _____
- 2.2 Volume: _____
- 2.3 Fluência: _____
- 2.4 Tempo da fala: _____
- 2.5 Clareza: _____
- 2.6 Velocidade: _____

3. Componentes não-verbais

3.1 Olhar: _____

3.2 Expressão facial: _____

3.3 Postura corporal: _____

3.4 Orientação corporal: _____

3.5 Gestos: _____

3.6 Movimentos das pernas e/ ou pés: _____

3.7 Distância/proximidade: _____

3.8 Contato físico: _____

APÊNDICE C - Descrição de cada componente específico da habilidade de comunicação

1. Componentes verbais

1.1 **Iniciar conversa:** saber como abordar uma situação de forma adequada, de maneira que a outra pessoa sintá-se à vontade durante a conversação.

1.2 **Manter conversa:** saber manter a conversação e saber mudar de tema assim que necessário for, utilizando-se de estratégias específicas.

1.3 **Encerrar conversa:** é importante saber encerrar uma conversação de maneira socialmente hábil.

1.4 **Fazer perguntas:** fazer perguntas com final aberto durante a conversação, isto é, perguntas que gerem uma gama considerável de respostas é a atitude mais adequada. É importante também que se entenda o que está sendo dito.

1.5 **Responder perguntas:** dizer, de forma adequada, a outra pessoa o que se pensa sobre o assunto comentado. Muitas pessoas têm dificuldade em responder perguntas.

1.6 **Escutar:** com a finalidade de responder de forma apropriada aos demais; a escuta ativa pode ocorrer por intermédio de comportamentos não-verbais por parte de quem escuta, por exemplo: por meio de um sorriso, contato visual direto, etc.

1.7 **Expressar opinião:** expressar oralmente opiniões de acordo com o conteúdo expresso. Podem ser opiniões concordando ou discordando do assunto abordado. Quando se expressa opiniões e conveniente fazê-lo de forma clara e firme sem pressionar o outro a aceitar a opinião.

1.8 **Elogiar:** Resulta das características positivas de uma pessoa. Fortalece e aprofunda as relações.

1.9 **Receber elogios:** Algumas pessoas não aceitam elogios, costumam negar a validade do elogio.

1.10 **Fazer pedido:** inclui pedir favores, pedir ajuda, pedir que a outra pessoa modifique seu comportamento, sem violar os direitos dos outros.

1.11 **Recusar pedido:** saber dizer “não” se sentir culpa posteriormente. As recusas apropriadas devem ser acompanhadas por razões e nunca por pretextos.

1.12 **Expressar empatia:** saber se colocar no lugar da outra pessoa, compreender seus sentimentos, emoções, suas dores e principalmente, saber expressar (verbal ou não-verbal) a compreensão do que está sendo passado por intermédio da conversação. E ainda, ter disposição para ajudar no que for necessário.

1.13 **Ser assertivo:** saber expressar o que se sente, pensa e necessita sem prejudicar outras pessoas.

1.14 **Falar de si:** de forma direta sobre preferências, ideias, motivos, sentimentos.

1.15 **Solicitar mudança de comportamento:** apontar aspectos do comportamento da outra pessoa que desagradam ou que incomoda e poder falar abertamente como se sente em relação ao fato e quais os comportamentos que se gostaria que a outra pessoa apresentasse, apresentando as consequências positivas e negativas que ocorrerão frente a tais mudanças.

1.16 **Expressar incômodo/desagrado/desgosto:** se refere ao direito de expressão (de maneira socialmente adequada) mediante a situações que geram incômodo, desagrado ou desgosto, tendo o cuidado de não humilhar e nem rebaixar a outra pessoa.

2. Componentes Paralinguístico

2.1 **Latência:** é o intervalo de tempo entre uma fala e outra enunciada por um segundo indivíduo. Latências longas são consideradas conduta passiva; latências curtas ou latências negativas são consideradas conduta agressiva.

2.2 **Volume:** Consiste em fazer com que uma mensagem chegue até um potencial ouvinte, com um volume de voz moderado.

2.3 **Fluência:** perturbações excessivas na fala podem significar insegurança, pouco interesse, ansiedade. Da mesma forma que silêncios prolongados durante a fala podem ser interpretados negativamente.

2.4 **Tempo da fala:** refere-se ao tempo que os sujeitos se mantem falando. Não se deve falar em demasia e nem falar pouco. O correto é um intercambio reciproco de informações.

2.5 **Clareza:** pronunciar de forma inadequada as palavras podem provocar desagrado, além de não favorecer um completo entendimento.

2.6 **Velocidade:** falar rapidamente também pode trazer desagrado a quem escuta e gera dificuldades para se compreender o que está sendo dito.

3. Componentes não-verbais

3.1 **Olhar:** sinal de envolvimento e sua função é acompanhar, comentar ou mesmo sincronizar a palavra falada.

3.2 **Expressão facial:** a expressão facial de uma pessoa hábil é coerente com a mensagem que está sendo passada.

3.3 **Postura corporal:** a posição do corpo, dos membros, reflete suas atitudes e sentimentos sobre si mesma e sua relação com os outros.

3.4 **Orientação corporal:** refere-se ao grau em que ombros e pernas de uma pessoa dirige-se ou desvia-se da pessoa com quem está se comunicando; assinala o grau de satisfação para com a outra pessoa.

3.5 **Gestos:** ato que tem a pretensão de comunicar alguma informação. Podem ilustrar objetos e ações que não se consegue verbalizar.

3.6 **Movimentos das pernas e/ ou pés:** oferecem sinais relativos ao verdadeiro estado de ânimo da pessoa.

3.7 **Distância/proximidade:** é necessário que se respeite os limites, pois exceder limites pode provocar atitudes negativas. Aproximar-se demasiadamente pode ofender uma pessoa.

3.8 **Contato físico:** constitui uma forma biológica de expressar atitudes interpessoais. Indica proximidade e solidariedade quando empregado reciprocamente.

APÊNDICE F – Etapas da interação social (Jogo de Tabuleiro)

Etapas	Ambiente	Postura da pesquisadora durante a interação social	Comportamento esperado por parte do participante	Comportamento emitido por parte do participante
<p>Início da interação social (1ª Etapa)</p>	<p>Foram separadas uma mesa e duas cadeiras (uma de frente para a outra) para a aplicação do jogo de tabuleiro. O jogo estava disponível em cima da mesa, fechado dentro de uma caixa. A pesquisadora se manteve sentada.</p>	<p>A pesquisadora estava a folhear uma revista no momento em que o participante adentrou a sala da coleta de dados. Assim se manteve por alguns segundos a fim de observar qual seria o comportamento deste.</p>	<p>Esperava-se que o participante fosse iniciar uma conversa com a pesquisadora, como por exemplo: a cumprimentando (Oi, olá, tudo bem, entre outros); perguntando quem era ela; o que estava fazendo e/ou vendo na revista; entre outros.</p>	<p>.</p>
<p>Continuação da interação social (2ª Etapa)</p>	<p>A pesquisadora se manteve sentada, e a cadeira a sua frente permaneceu vazia.</p>	<p>A pesquisadora cumprimentou o participante dizendo: “Oi, tudo bem? ”. Aguardou sua resposta. Depois, o convidou a sentar: “Por que você não senta enquanto eu procuro alguma coisa? ”. E permaneceu em silêncio por alguns segundos, simulando procurar algo.</p>	<p>Esperava-se que o participante, respondesse à pergunta e/ou mantivesse a conversa e/ ou fizesse alguma pergunta, como por exemplo: “Oi”; “O que você está procurando? ”; “O que vamos fazer? ”; “O que é isto (se referindo ao jogo)? ”; “Quem é você? ”, entre outras perguntas.</p>	

<p>Continuação da interação social (3ª Etapa)</p>	<p>Sentados, pesquisadora e participante, um de frente para o outro. A pesquisadora continuou a interação por alguns segundos, depois, explicou que iriam jogar a “A corrida dos bichos”, explicou os procedimentos, as regras e enfatizou que cada jogador teria a sua vez de jogar. Iniciaram o jogo.</p>	<p>Durante o jogo a pesquisadora perguntou: “Qual é o seu nome? ”. Aguardou a resposta. Depois, esperou mais alguns segundos com o intuito de que o participante fizesse outra pergunta. Posteriormente, perguntou novamente: “Como você está se sentindo hoje”. Aguardou a resposta por alguns segundos. Fez outra pergunta: “Você sabe quem eu sou? O que vim fazer aqui? ”. Aguardou resposta.</p>	<p>Esperava-se que o participante respondesse às perguntas, como por exemplo: dizendo o seu nome; como estava se sentindo; se conhecia ou não a pesquisadora; o que ela estaria fazendo na instituição, entre outras. Ou mesmo, fizesse outras perguntas, como por exemplo: “Quem é você? ”; “O que veio fazer aqui? ”; entre outras. Mantivesse a conversa e expressasse sentimento/ falasse de si (como estava se sentindo).</p>	
<p>Continuação da interação social (4ª Etapa)</p>	<p>Sentados, pesquisadora e participante, um de frente para o outro. Continuaram a interação social.</p>	<p>A pesquisadora elogiou o participante: “Nossa, você é uma pessoa bem legal! ”. Aguardou a emissão de qualquer comportamento, e depois fez outra pergunta: “E você, o que achou de mim? ”.</p>	<p>Esperava-se que o participante respondesse ao elogio, agradecendo e/ou retribuindo. E também elogiasse, de alguma forma, a pesquisadora. E ainda, falasse de si.</p>	

<p>Continuação da interação social (5ª Etapa)</p>	<p>Sentados, pesquisadora e participante, um de frente para o outro. Continuaram a interação social.</p>	<p>A pesquisadora verbalizou seus sentimentos: “Hoje eu estou um pouco triste! Meu cachorro está doente!”. Aguardou alguns segundos em silêncio esperando a resposta do participante. Depois perguntou: “O que te deixa triste?”. Aguardou novamente. Voltou a perguntar: “O que você faz para “mandar” a tristeza embora?”.</p>	<p>Esperava-se que o participante expressasse empatia mediante ao fato de a pesquisadora estar triste. E ainda, que falasse de si dizendo o que o deixava triste, o que fazia para “mandar” a tristeza embora, dando sugestões em relação ao que poderia ser feito para amenizar a tristeza da pesquisadora.</p>	
<p>Continuação da interação social (6ª Etapa)</p>	<p>Sentados, pesquisadora e participante, um de frente para o outro. Continuaram a interação social.</p>	<p>A pesquisadora perguntou ao participante: “Ficou combinado que eu jogo uma vez e você também, mas eu decidi que só eu vou jogar. O que você acha?”. Aguardou a resposta, por alguns segundos. Depois, disse: “Melhor não. Melhor você jogar três vezes seguida. O que você acha?”.</p>	<p>Esperava-se que o participante expressasse sua opinião em relação ao fato de só a pesquisadora jogar e em relação ao fato dele jogar três vezes seguida, concordando ou discordando. E ainda, recusasse o pedido, referente ao fato de só a pesquisadora querer jogar.</p>	

<p><i>Continuação da interação social (7ª Etapa)</i></p>	<p>Sentados, pesquisadora e participante, um de frente para o outro. Continuaram a interação social.</p>	<p>Na vez de o participante jogar, a pesquisadora escondeu o pino dele em suas mãos. Aguardou alguns segundos em silêncio, esperando sua resposta. Posteriormente, deu o pino ao participante e colocou seus braços sob o tabuleiro, impedindo-o de jogar o dado e movimentar seu pino.</p>	<p>Esperava-se que o participante expressasse incomodo; solicitasse mudança de comportamento e fizesse pedido. Isto é, que este pedisse o pino que estava nas mãos da pesquisadora, retirasse seu braço do tabuleiro, expressasse estar incomodado, solicitasse mudança de comportamento por parte da pesquisadora.</p>	
<p><i>Continuação da interação social (Encerramento)</i></p>	<p>A princípio, pesquisadora e participante se mantiveram sentados, um de frente para o outro. Continuaram a interação social. Posteriormente, ambos se levantaram na tentativa de encerrar a interação social. Caminharam juntos, até a porta da sala.</p>	<p>Ao observar que o jogo havia finalizado, a pesquisadora agradeceu a presença do participante, os momentos felizes que tiveram juntos. E, finalizou dizendo: “Acho que acabamos”. Aguardou alguns segundos, a fim de observar se o participante encerrava a conversa.</p>	<p>Esperava-se que o participante escutasse de forma ativa todas as colocações que a pesquisadora estava pontuando, fosse assertivo e também finalizasse a conversa.</p>	

APÊNDICE F- Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho dos Participantes a partir da Interação Social promovida por intermédio da aplicação do Jogo de Tabuleiro

A. Iniciar Conversa

1. Fazer perguntas de final aberto relacionadas ao contexto e/ ou relacionadas a outros contextos e/ ou questões	
2. Salientar alguma característica positiva da pessoa e/ ou das pessoas envolvidas da dialógica	
3. Apresentar-se, saudar verbalmente, e/ ou por intermédio de movimentos de mãos estabelecendo contato visual	
4. Solicitar algo, como por exemplo: pedir ajuda, conselho, informação e/ ou oferecer algo a alguém	
5. Apresentar conteúdo de auto revelação e/ ou compartilhar sentimentos, experiências ou opiniões pessoais	
6. Expressar uma opinião e/ ou assinalar um fato, fazer algum comentário	
7. Tocar levemente alguma parte do corpo da outra pessoa	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³² , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³² HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

B. Manter Conversa

1. Fazer perguntas de final aberto relacionadas ao contexto e/ ou livre de informação	
2. Dizer algo e perguntar à outra pessoa seu ponto de vista sobre o tema e ou/ compartilhar informação objetiva sobre este	
3. Mudar o conteúdo ou os temas específicos da conversação e/ ou discutir impressões mútuas sobre este ou estes	
4. Revelar informação pessoal e ou/ compartilhar fantasias, sonhos, imagens, metas ou desejos	
5. Compartilhar fatos engraçados, contar histórias divertidas, rir de si mesmo	
6. Compartilhar atividades recentes e ou/ compartilhar atividades passadas	
7. Parafrasear, ou seja, reformular o conteúdo da fala com a intenção de checar a compreensão da mensagem	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³³ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³³ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

C. Encerrar Conversa

1. Emitir certas verbalizações que indiquem a necessidade de encerrar a conversa devido ao fato de ter outro compromisso	
2. Manifestar o prazer proporcionado pela conversação e em seguida, ressaltar o desejo de voltar a reencontrar a pessoa	
3. Agradecer a conversa expressando o quanto esta foi agradável e, posteriormente, se despedir	
4. Desculpar-se pelo fato de ter que encerrar a conversa, explicar o motivo e deixar claro a possibilidade de um novo diálogo	
5. Alegar que o horário avançou consideravelmente e que o encontro precisa ser finalizado, devido a este motivo	
6. Sugerir que a conversa continue num próximo encontro devido a algum motivo	
7. Despedir-se verbalmente e/ ou por intermédio de movimentos de mãos, gestos, expressão facial, postura corporal, orientação corporal, contato físico, contato visual	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁴ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁴ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

D. Fazer Perguntas

1. Fazer perguntas de final aberto, isto é, perguntas que possam ser respondidas de diversas maneiras, deixando a resposta aberta a quem responde	
2. Fazer perguntas que permitem a livre informação, isto é, a livre informação refere-se à informação que não foi requerida especificamente pela pergunta	
3. Fazer perguntas cuja a verbalização é emitida em tom interrogativo	
4. Fazer perguntas relacionadas ao contexto e/ ou relacionadas a outros contextos abordando um novo tema	
5. Fazer perguntas que permitem com que a outra pessoa demonstre seus conhecimentos sobre o assunto e/ ou que estimulam o seu pensamento	
6. Fazer perguntas que permitem a troca mútua de informações sobre determinado tema	
7. Fazer perguntas que suscitem o confronto positivo das ideias sobre determinado tema	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁵ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁵ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

E. Responder Perguntas

1. Emitir verbalizações relacionadas ao conteúdo da pergunta feita pelo interlocutor	
2. Responder de forma explícita, evitando desvio do assunto	
3. Responder perguntas em sua totalidade e não apenas parte dela	
4. Expressar dificuldade em responder, quando houver	
5. Emitir verbalizações relacionados ao conteúdo da pergunta, apresentando conteúdo de humor	
6. Parafrasear, isto é, repetir os conteúdos principais da pergunta	
7. Justificar quando não identificar a resposta, em seu repertório	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁶ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁶ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

F. Escutar

1. Prestar atenção às mensagens e respondê-las com coerência	
2. Emitir mensagens verbais curtas e ocasionais, ou exclamações relacionadas ao tema	
3. Parafrasear, isto é, reformular o conteúdo da mensagem com o intuito de checar sua compreensão	
4. Dar sequência aos comentários falados	
5. Fazer perguntas ou afirmações utilizando as ideias centrais expressas nas mensagens	
6. Recordar detalhes sobre fatos, sentimentos ou ideias expressas durante a fala	
7. Comparar seus comentários com as mensagens da fala	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁷ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁷ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

G. Elogiar

1. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse	
2. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, enfatizando o seu nome próprio	
3. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, seguido de uma pergunta, como por exemplo: “Você fez uma palestra fantástica. Como fez os gráficos?”	
4. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, ressaltando o que exatamente é apreciado em seu comportamento	
5. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, em termos absolutos ou de fatos, como por exemplo: “Gosto da sua casa” ao invés de “É uma casa bonita”	
6. Direcionar vários comentários positivos à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, enfatizando as consequências positivas do comportamento	
7. Direcionar um comentário positivo à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, relacionando-o com os próprios sentimentos	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁸ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁸ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

H. Receber elogio

1. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, agradecendo de forma simples: “Obrigado”, por exemplo.	
2. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, emitindo verbalizações que expressam concordância em relação ao comentário realizado	
3. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, retribuindo ao elogio com outro, de conteúdo <i>diferente</i>	
4. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, o aceitando sem mudar o foco de atenção	
5. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, sem contestar sua autenticidade	
6. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, sem questionar sua veracidade	
7. Receber um comentário positivo direcionado à pessoa ou a alguma coisa feita por ela ou a algo de sua posse, sem reivindicar maiores justificativas	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ³⁹ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

³⁹ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

I. Fazer pedido

1. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, de forma direta	
2. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, utilizando em suas verbalizações, locuções de civilidade, como por exemplo: por favor, com licença, entre outras	
3. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, apropriados ao contexto e em concordância com os direitos de outrem	
4. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, recapitulando novamente o pedido para sua melhor compreensão	
5. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, utilizando conteúdos verbais que conotem o sentido de livre arbítrio em relação a aceita-lo ou não	
6. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, emitindo verbalizações que impeçam que a outra pessoa, o recuse	
7. Pedir favores, pedir ajuda e pedir a outra pessoa que mude seu comportamento, esclarecendo que a aceitação ou recusa do pedido não será entendida de modo pessoal	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴⁰ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴⁰ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

J. Recusar pedido

1. Recusar pedido que não pode atender, de forma direta, concisa e clara	
2. Recusar pedido que não pode atender, solicitando que o pedido não seja refeito	
3. Recusar pedido que não pode atender, parafraseando com a finalidade de ter a certeza do conteúdo expresso no pedido	
4. Recusar pedido que não pode atender, acompanhado de razões e não de pretextos	
5. Recusar pedido que não pode atender, repetindo a palavra “não” caso haja necessidade	
6. Recusar pedido que não pode atender temporariamente, isto é, pedindo um tempo a fim de que se possa pensar sobre este	
7. Recusar pedido que não pode atender, repetindo sua posição várias vezes, de forma precisa	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴¹ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴¹ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

K. Expressar incômodo, desagrado, desgosto

1. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, de forma breve, direta, objetiva	
2. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, dirigindo a crítica ao comportamento, e não à pessoa	
3. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, expressando os próprios sentimentos negativos, em primeira pessoa, e não em termos absolutos	
4. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, apresentando disposição a escutar o ponto de vista da outra pessoa	
5. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, finalizando a conversação de modo amigável, antes que esta acabe em atrito	
6. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, solicitando, de forma específica, mudança de comportamento	
7. Comunicar ao outro o comportamento que está incomodando e precisa ser modificado, assinalando as consequências positivas e negativas que ocorrerão caso o comportamento mude ou não	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴² , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴² HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

L. Expressar opinião

1. Expressar as preferências pessoais perante um tema, de forma clara, firme, sem pressionar o outro a estar de acordo	
2. Expressar as preferências pessoais perante um tema, identificando os pontos de divergência presentes na fala do interlocutor	
3. Expressar as preferências pessoais perante um tema, identificando os pontos de convergências presentes na fala do interlocutor	
4. Expressar as preferências pessoais perante um tema, recapitulando os pontos de vista da outra pessoa, facilitando com que o seu ponto de vista seja compreendido	
5. Expressar as preferências pessoais perante um tema, sem ferir nem a si mesmo, nem aos outros	
6. Expressar as preferências pessoais perante um tema, oportunizando com que a outra pessoa também expresse sua opinião e seja ouvida	
7. Expressar as preferências pessoais perante um tema, apresentando explicações que justificam concordância e/ ou discordância	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴³ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴³ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

M. Expressar empatia

1. Perceber o estado emocional e situacional vivido por outra pessoa, e demonstrar por intermédio de verbalizações e ou sinais não-verbais	
2. Disponibilizar ajuda a outra pessoa	
3. Reduzir a tensão da outra pessoa, produzindo situações geradoras de alívio, consolo	
4. Partilhar dificuldades ou êxitos com outra pessoa, estabelecendo ou fortalecendo os vínculos afetivos	
5. Promover a diminuição de sentimentos de desvalia, culpa ou vergonha, da outra pessoa, colaborando para o aumento de sua autoestima	
6. Demonstrar disponibilidade para ouvir a outra pessoa	
7. Validar o sentimento da outra pessoa	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴⁴ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴⁴ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

N. Solicitar mudança de comportamento

1. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, especificando claramente o foco do desagrado	
2. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, expressando os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro	
3. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, expressando claramente o comportamento almejado	
4. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ ou incomoda, apresentando as eventuais consequências positivas caso o comportamento seja modificado	
5. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, apresentando as consequências negativas caso o comportamento não seja modificado	
6. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, elaborando, em conjunto com o emissor do comportamento negativo, formas de modificá-lo	
7. Pedir modificação do comportamento que desagrada e/ou incomoda, sugerindo mudanças pequenas e gradativas	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴⁵ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴⁵ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

O. Falar de si

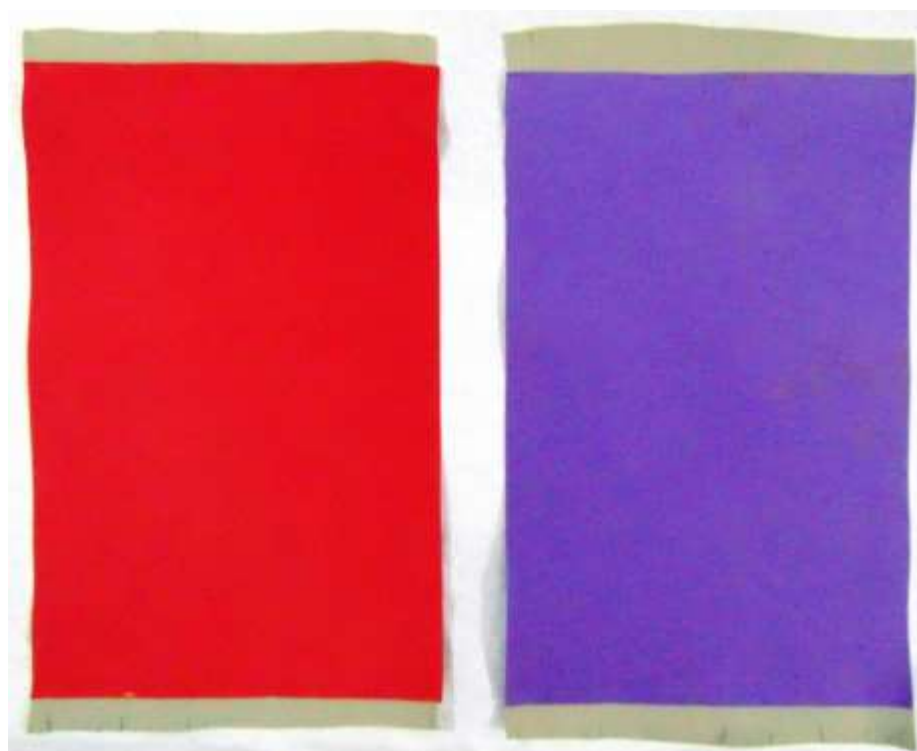
1. Utilizar o pronome EU ao referir-se a si mesmo	
2. Falar de seus desejos em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
3. Falar de suas preferências em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
4. Falar de suas ideias em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
5. Compartilhar suas experiências em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
6. Compartilhar seus sentimentos em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
7. Expor suas dificuldades em resposta a perguntas do interlocutor ou oferecendo informações livres a perguntas não diretamente relacionadas a si próprio	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴⁶ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴⁶ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

P. Assertividade

1. Emite verbalizações que conotam o sentido de articulação entre o pensar, sentir e agir, como por exemplo: “Penso”; “Sinto”	
2. Defender seus direitos, levando em consideração o direito das demais pessoas	
3. Expressar sentimentos negativos de maneira tranquila	
4. Levar em consideração a opinião das outras pessoas, ao discutir e/ ou resolver um problema	
5. Agir de forma adequada a situação, sem ferir seus princípios, evitando as consequências aversivas	
6. Negociar interesses conflitantes	
7. Expor suas próprias qualidades e defeitos	
8. Orientar o corpo de forma direta, na qual as duas pessoas se encontrem uma em frente à outra (Orientação Corporal)	
9. Olhar sincronizando, acompanhando ou comentando a palavra falada; atento ao olhar da outra pessoa (Olhar/Contato Visual)	
10. Apresentar expressão facial coerente com o conteúdo da dialógica, que esteja de acordo com a mensagem (Expressão Facial)	
11. Ter uma postura corporal congruente, atenta, ativa, aberta, em relação a postura da outra pessoa presente na dialógica (Postura Corporal)	
12. Emitir gestos apropriados e que acompanham a fala, enfatizando ou ilustrando as ideias apresentadas por meio da conversação (Gestos)	
13. Movimentar pernas e/ ou pés de forma adequada em relação ao conteúdo expresso na dialógica, em conformidade com o que está sendo expresso facialmente, por intermédio do sorriso e do restante do corpo (Movimento pernas e/ ou pés)	
14. Manter uma distância/proximidade oportuna e ao mesmo tempo, receptiva. De acordo com Hall (1976) ⁴⁷ , o ideal seria manter uma distância mínima de 45 cm (Distância/Proximidade)	
15. Apresentar contato físico apropriado com a outra pessoa, empregado de forma recíproca; em concordância com a fala (Contato Físico)	
16. Falar com um volume de voz adequado, apropriado, moderado (Volume)	
17. Falar sem apresentar perturbações excessivas e nem pausas embaraçosas. Isto é, sem errar pronúncias, omitir ou emitir palavras sem sentido, sem repetir, gaguejar (Fluência)	
18. Controlar o tempo de fala, isto é, não falar pouco e nem falar em demasia. Permitir o intercâmbio recíproco de informações (Tempo de fala)	
19. Pronunciar as palavras de forma clara, a fim de que o conteúdo da mensagem seja entendido (Clareza)	
20. Falar com uma velocidade apropriada, a fim de que a outra pessoa compreenda de forma clara, o que está sendo dito (Velocidade)	
21. Dar um intervalo de tempo de fala (silêncio) apropriado entre o fim de um enunciado e o início de outro enunciado (Latência)	

⁴⁷ HALL, E. T. **La dimensión oculta**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

APÊNDICE G – 1ª Roda de Conversa**Tapetes para os participantes sentarem****Crachás para identificação dos participantes**



Cartaz com os dias dos encontros



Cartaz com as regras de convívio



Cartaz dos sentimentos – Expressões faciais



Fantoches escolhidos pelos participantes e Vó Zé (no centro)

APÊNDICE H – 2ª Roda de Conversa**Cartaz dos idosos conversando****Cartaz com a figura do menino – olhar, expressão facial, velocidade da voz, volume da voz e clareza.**



Carinhas dos sentimentos – Expressão facial



Figuras socializadas – olhar, volume da voz, velocidade, tempo da fala



Jogo Bingo dos sentimentos

APÊNDICE I – 3ª Roda de Conversa**MÚSICA: “CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ”**

Música: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=VDp-2IMsJ1A>

Letra da música: “Cabeça, ombro, joelho e pé”

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Olhos, ouvidos, boca e nariz

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

OLHAR/CONTATO VISUAL

**POSTURA CORPORAL/ ORIENTAÇÃO CORPORAL/ MOVIMENTO DE MÃOS
(GESTOS) / MOVIMENTO DE PERNAS E PÉS**





imagem:grupo foto



imagem:grupo let



VELOCIDADE DA VOZ



FALAR MUITO RÁPIDO



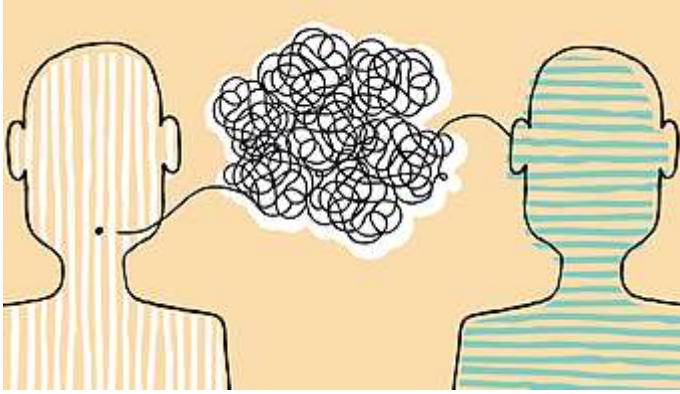
FALAR MUITO DEVAGAR



FALAR COM VELOCIDADE NORMAL

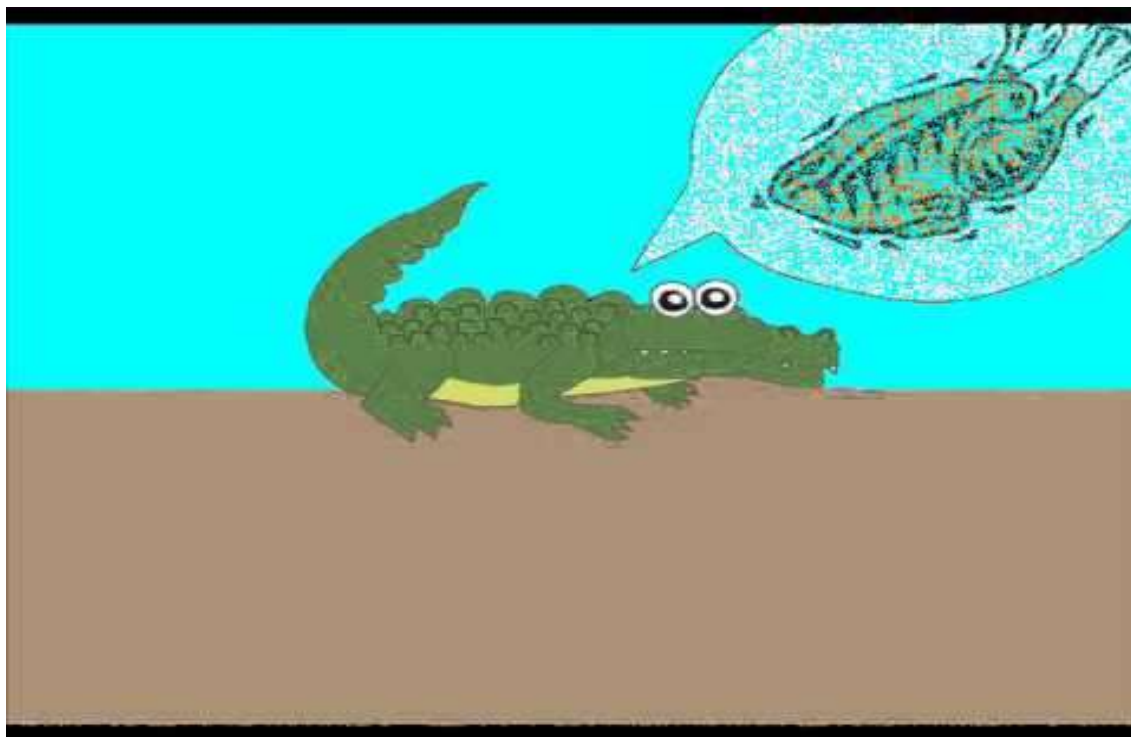


CLAREZA AO FALAR/FLUÊNCIA



VOLUME DA VOZ



APÊNDICE J – 4ª Roda de Conversa**MÚSICA: “EU CONHEÇO UM JACARÉ”**

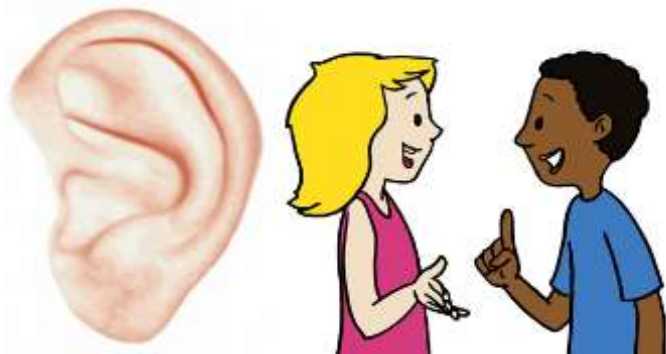
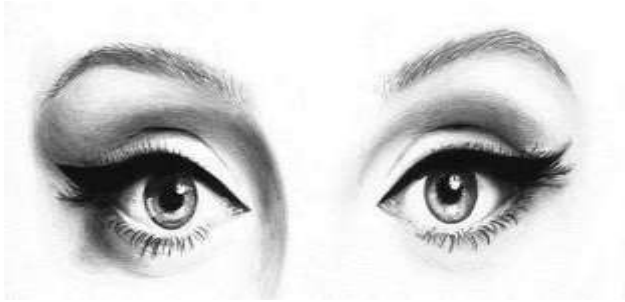
Música: “Eu conheço um Jacaré”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=qOt6pIDJGtQ>

Letra da música: “Eu conheço um Jacaré”

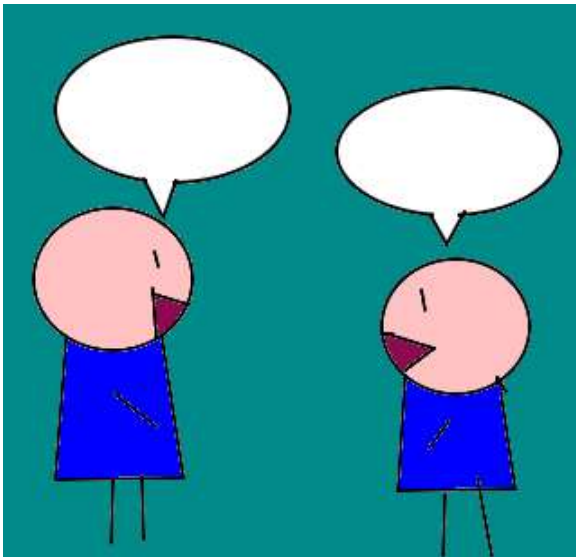
Eu conheço um jacaré
que gosta de comer
escondam seus olhinhos
senão o jacaré
come seus olhinhos e o
dedão do pé

Eu conheço um jacaré
que gosta de comer
esconda sua barriga
senão o jacaré
come sua barriga e o
dedão do pé

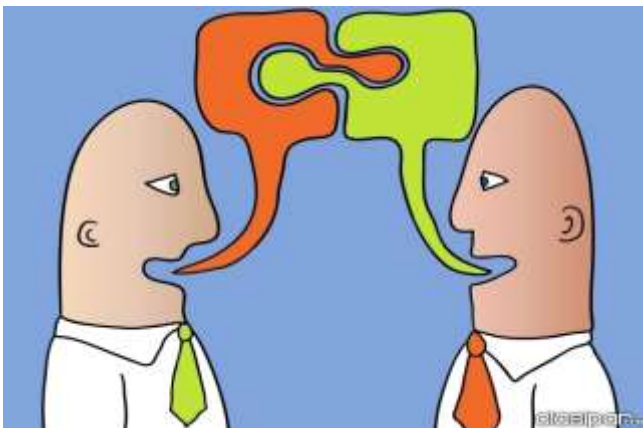
OLHAR



LATÊNCIA/TEMPO DE FALA/ EXPRESSÃO FACIAL/GESTOS



Falar cada um na sua vez; esperar o outro responder



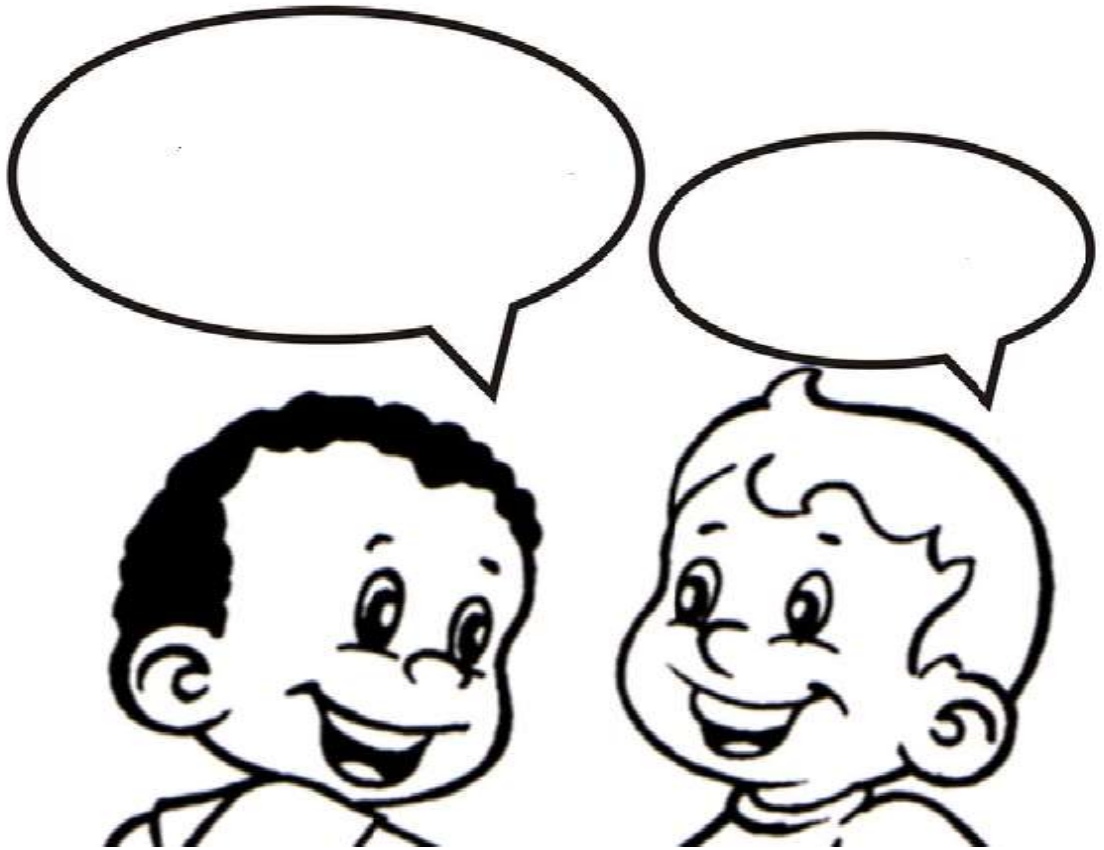
Falar junto; não respeitar o tempo entre uma fala e outra



Falar sem parar; gestos; expressao facial



FAZER PERGUNTAS/RESPONDER PERGUNTAS



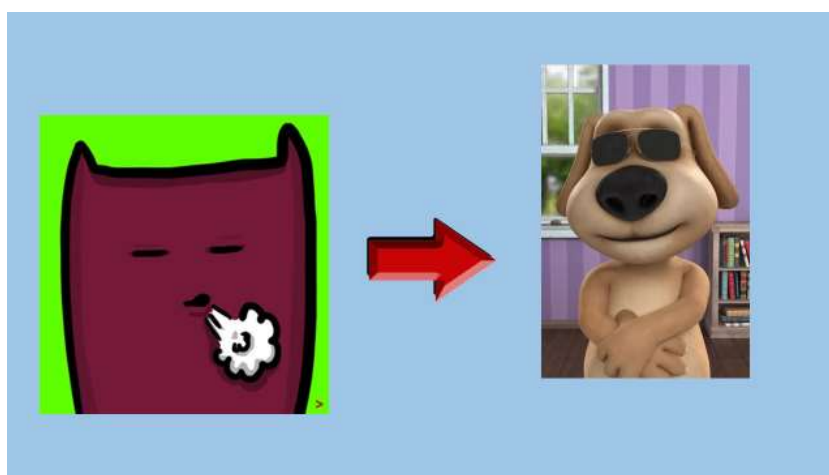
APÊNDICE K – 5ª Roda de Conversa

**INICIAR CONVERSA/ MANTER CONVERSA/ RESPONDER PERGUNTAS/
EXPRESSAR OPINIÃO/ EXPRESSÃO FACIAL/ GESTOS/ MOVIMENTO DE
PERNAS E PÉS/ ORIENTAÇÃO CORPORAL/POSTURA CORPORAL**



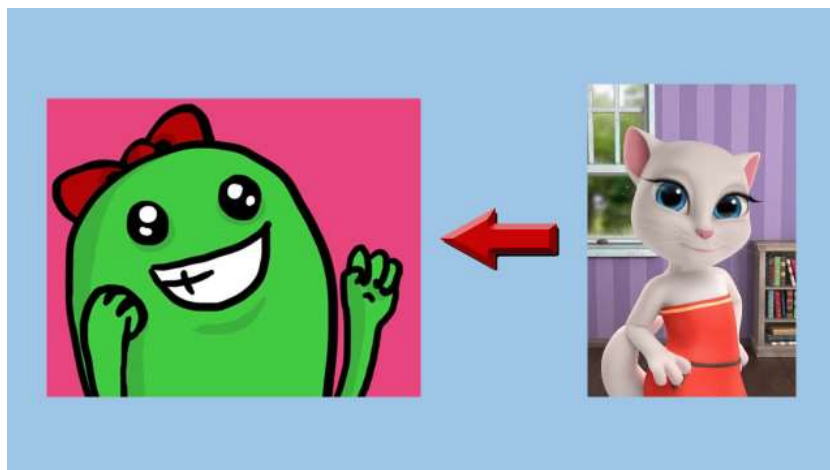
Tom:

“Olá Amiguinhos, tudo bem? Eu sou o Tom. Prazer em conhecê-los! Eu gostaria muito da opinião de vocês hoje, vocês estão vendo a figura que está ao lado? O menino está conversando com o outro, com os braços cruzados. Você acha que ele está agindo corretamente? Qual é a sua opinião?”



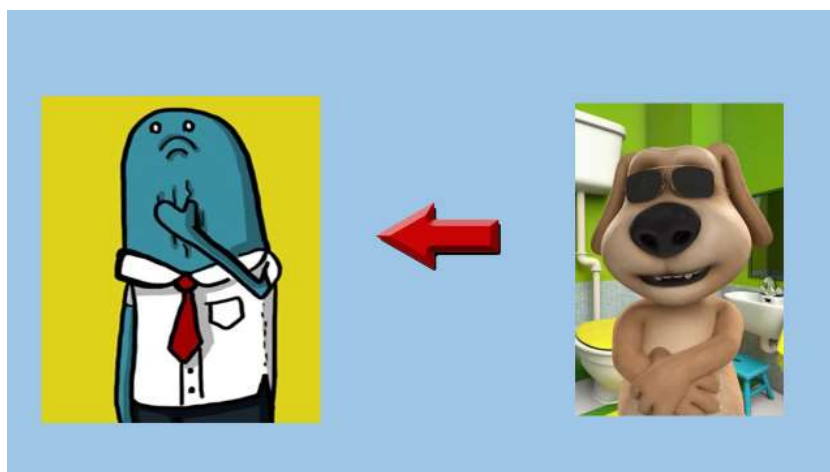
Rock:

“Olá Amiguinhos! E eu sou o Rock, adoro usar óculos! Eu gostaria de saber a opinião de vocês sobre a figura ao lado, vocês acham legal conversar com um amigo com os olhos fechados? E ainda, assobiando?”



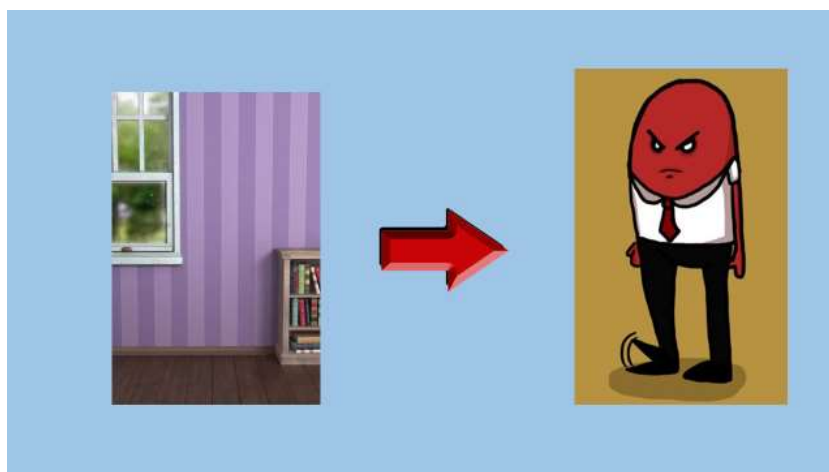
Lisa:

“Olá! E eu sou a Lisa, a gata mais linda da vila! Eu quero saber de vocês, o que acham da maneira que a nossa amiga se comporta, enquanto conversa com a outra pessoa? Observem que ela olha para cima, sorri sem parar e nem parece ouvir o que a outra pessoa está dizendo.



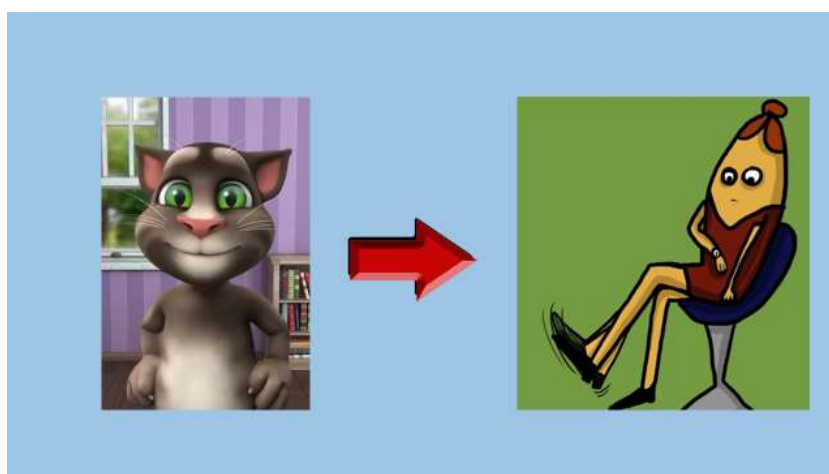
Rock:

“Olhem para a figura ao lado e me digam, o que vocês acham da forma que este menino está se comportando ao conversar com a outra pessoa? Eu quero a opinião de vocês.



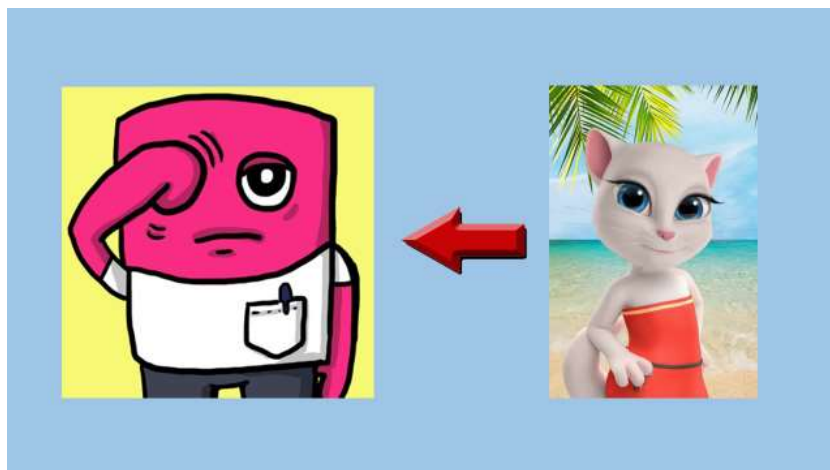
Lipe:

“Olá, eu sou o Lipe! E estou achando que o nosso amigo ao lado está incomodado com a conversa, pois bate o pé sem parar. E vocês o que acham, hein?”



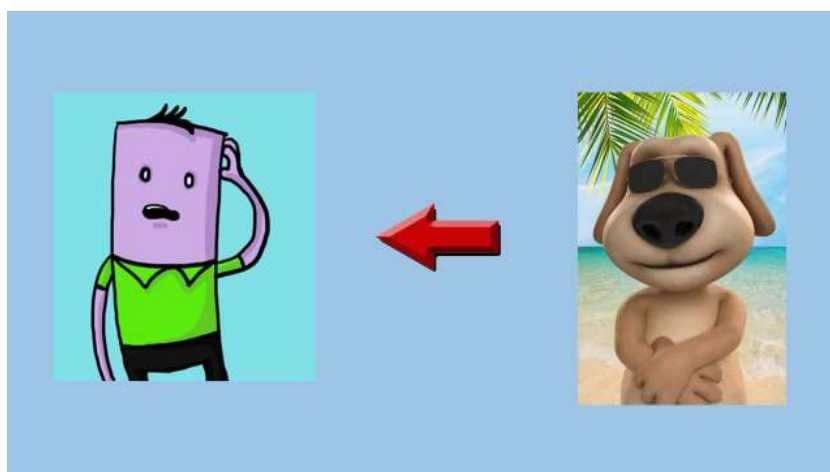
Tom:

“É Lipe, eu também acho que a nossa amiga, desta figura, não está nada bem, as suas pernas balançam sem parar, ela não para de ficar olhando no relógio. Que chato, meninos! E vocês o que acham, é legal fazer isso?”



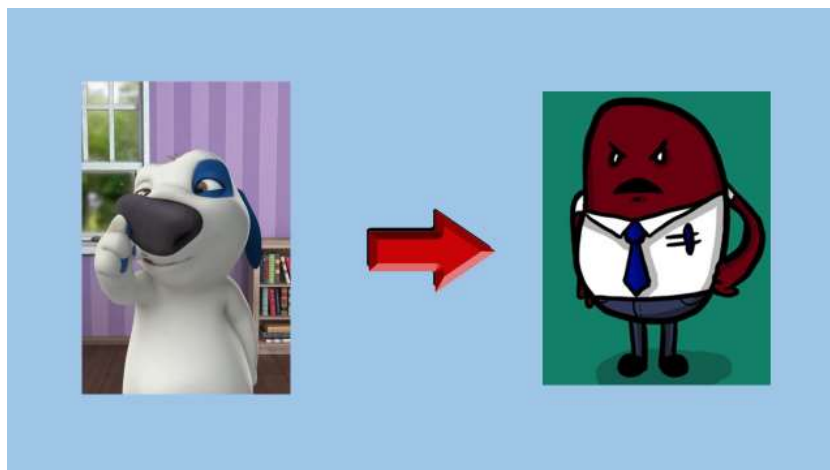
Lisa:

“Hum! O nosso amiguinho, aqui, parece que está em outro mundo! Nem está prestando atenção no que estão conversando, ele esfrega os olhos, parece que está triste. Ai, eu acho que isso não é legal! E vocês, o que acham sobre a forma como ele age, quando ele conversa com as pessoas?”



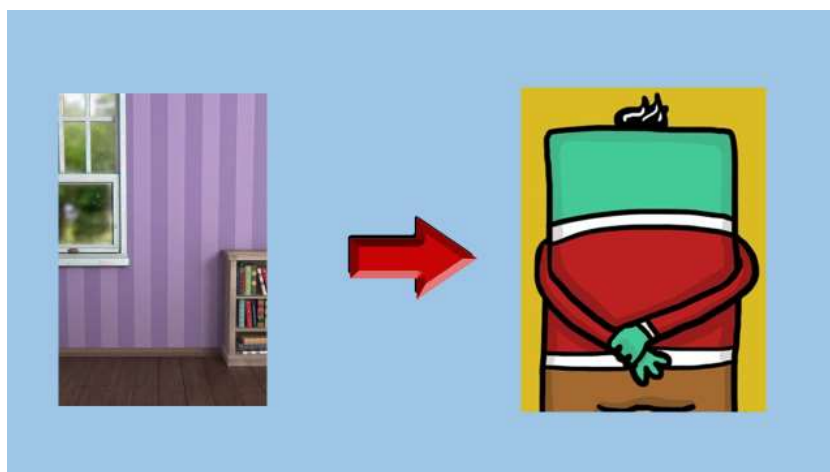
Rock:

“Ficar coçando a cabeça, enquanto conversa com outra pessoa, aparenta que não está entendendo a conversa. Que vocês acham que o nosso amiguinho pode fazer, enquanto conversa com a outra pessoa, ao invés de ficar só coçando a cabeça?”



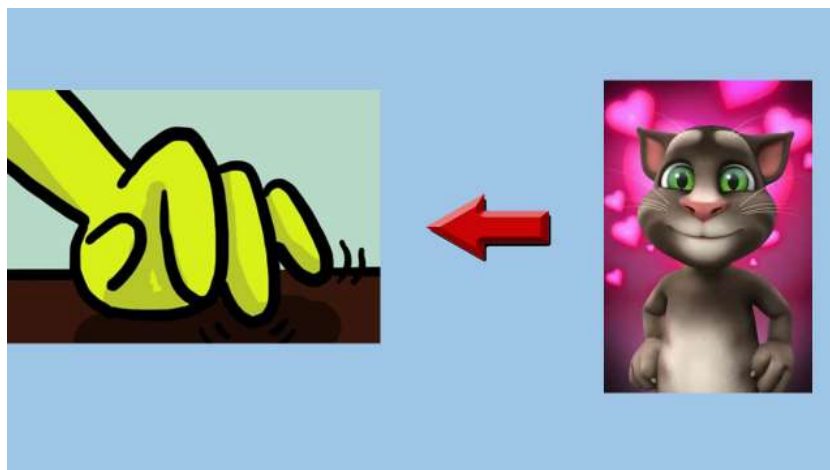
Rick:

“Mão na cintura, rosto de bravo... Será que nosso amigo está se comportando corretamente, enquanto conversa com a outra pessoa? Qual é a sua opinião?”



Lipe:

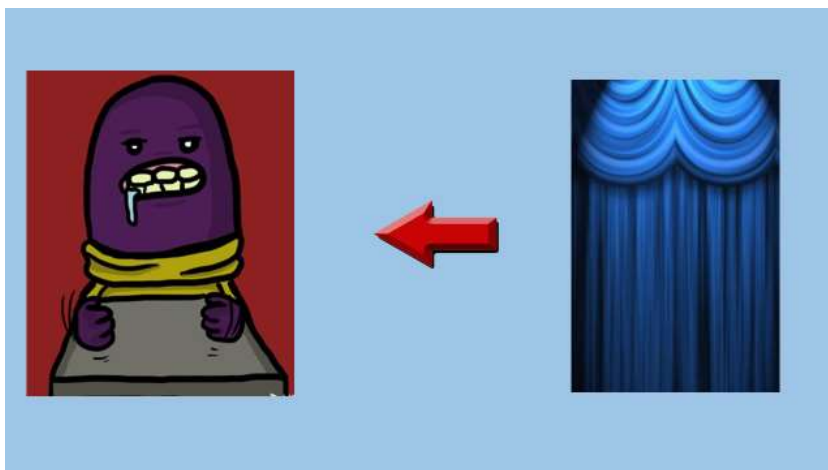
“Você acha correto ou você acha incorreto conversar com a outra pessoa com os braços cruzados e nas costas? Qual é sua opinião sobre esse assunto?”



Tom:
“E essas mãos que não param, hein?! Nossa, o que será que elas significam?”



Lisa:
“Poxa, é tão chato conversar com uma pessoa quando ela olha para baixo! Dá a impressão que a gente está falando sozinha. E vocês, o que acham, legal ou chato, uma pessoa conversar com a outra olhando pra baixo?”



Lipe:

“Nossa, nossa, nossa, pessoal! Olha só o que este homem está fazendo, enquanto conversa com outra pessoa. Me digam, o que vocês estão achando sobre isso?”

APÊNDICE L – 6ª Roda de Conversa**MÚSICA: “SE VOCÊ ESTÁ CONTENTE”**

Música: “Se você está contente”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pabt0QBIXaM>

Letra: “Se você está contente”

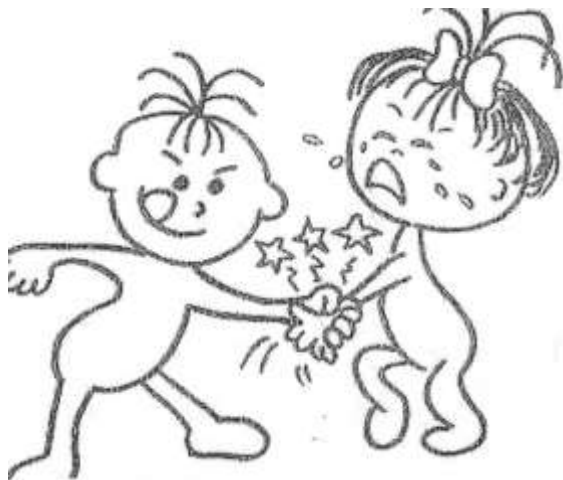
Se você está contente bata palmas
Se você está contente bata palmas
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente bata palmas

Se você está contente bata o pé
Se você está contente bata o pé
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente bata o pé

Se você está contente dê risada. Há há há
Se você está contente dê risada. Há há há
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente dê risada

Se você está contente grite viva. Viva!
Se você está contente grite viva. Viva!
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente grite viva. Viva!

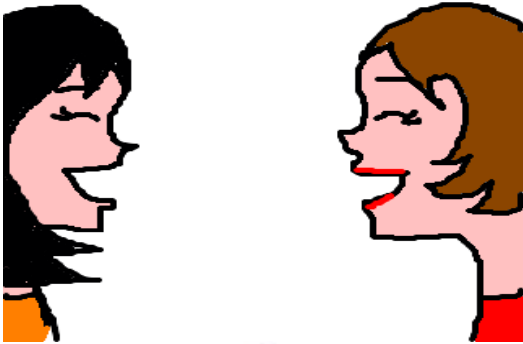
CONTATO FÍSICO



CONTATO FÍSICO



DISTÂNCIA/PROXIMIDADE



POSTURA CORPORAL/ORIENTAÇÃO CORPORAL/GESTOS



APÊNDICE M – 7ª Roda de Conversa**EMPATIA/ASSERTIVIDADE/FALAR DE SI/EXPRESSAO FACIAL/CORPORAL**

APÊNDICE N – 8ª Roda de Conversa**MÚSICA: “CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ”**

Música: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=VDp-2IMsJ1A>

Letra da música: “Cabeça, ombro, joelho e pé”

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Cabeça, ombro, joelho e pé

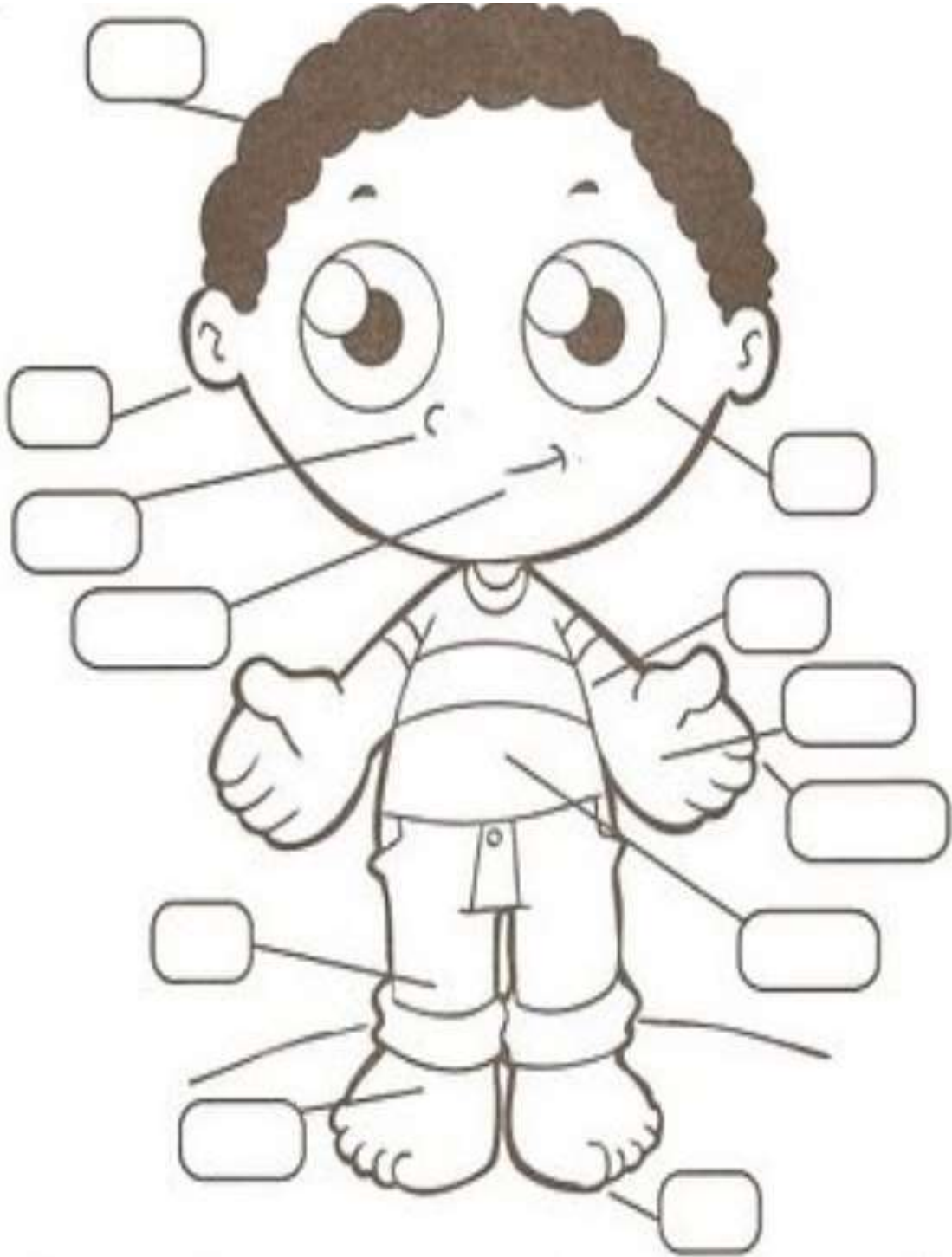
Joelho e pé

Olhos, ouvidos, boca e nariz

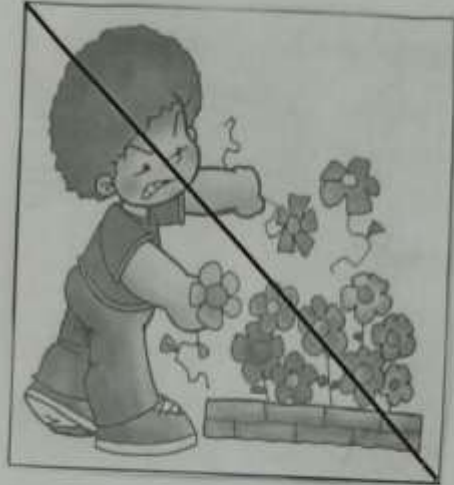
Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

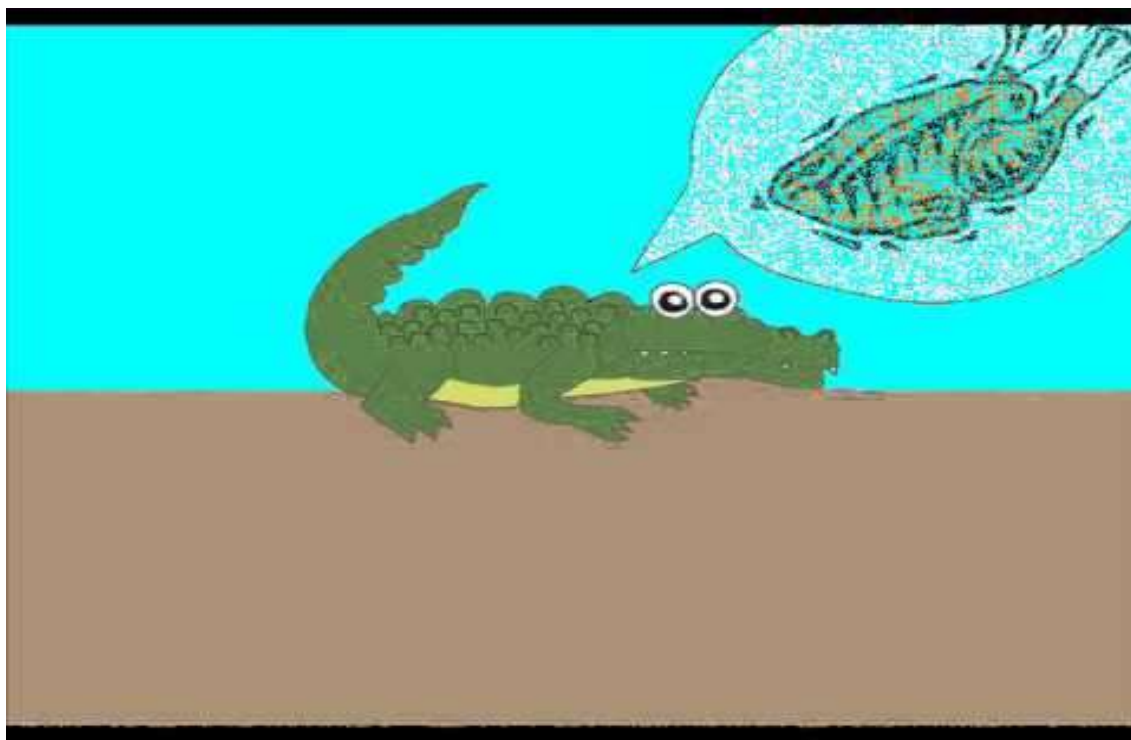
OLHAR



FAZER PEDIDO/SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO/FALAR DE SI





APÊNDICE O – 9ª Roda de Conversa**MÚSICA: “EU CONHEÇO UM JACARÉ”**

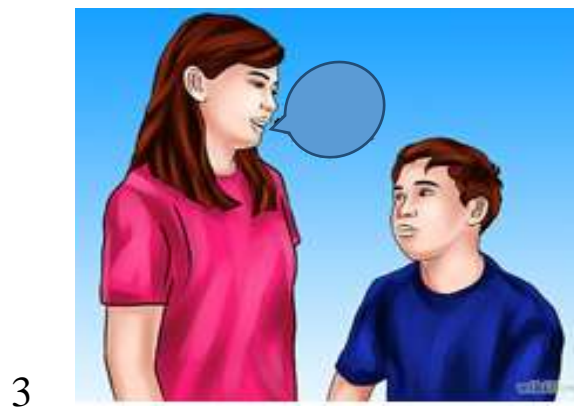
Música: “Eu conheço um Jacaré”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=qOt6pIDJGtQ>

Letra da música: “Eu conheço um Jacaré”

Eu conheço um jacaré
que gosta de comer
escondam seus olhinhos
senão o jacaré
come seus olhinhos e o
dedão do pé

Eu conheço um jacaré
que gosta de comer
esconda sua barriga
senão o jacaré
come sua barriga e o
dedão do pé

**OLHAR / EXPRESSÃO FACIAL / ORIENTAÇÃO CORPORAL / POSTURA
CORPORAL / CONTATO FÍSICO / GESTOS / SER ASSERTIVO / EXPRESSAR
EMPATIA**





APÊNDICE P – 10ª Roda de Conversa**MÚSICA: “SE VOCÊ ESTÁ CONTENTE”**

Música: “Se você está contente”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pabt0QBIXaM>

Letra: “Se você está contente”

Se você está contente bata palmas
Se você está contente bata palmas
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente bata palmas

Se você está contente bata o pé
Se você está contente bata o pé
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente bata o pé

Se você está contente dê risada. Há há há
Se você está contente dê risada. Há há há
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente dê risada

Se você está contente grite viva. Viva!
Se você está contente grite viva. Viva!
Se você está contente, quer mostrar pra toda gente
Se você está contente grite viva. Viva!

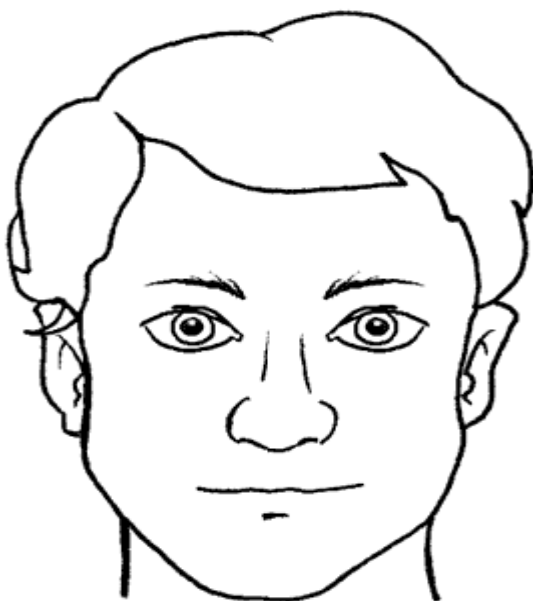
LIVRO: HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

(Nome do Participante)

(Instituição)
2015

CIRCULE A PARTE DO ROSTO EM QUE DEVEMOS OLHAR AO
CONVERSARMOS COM UMA PESSOA



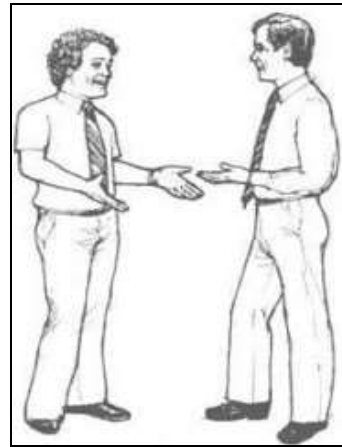
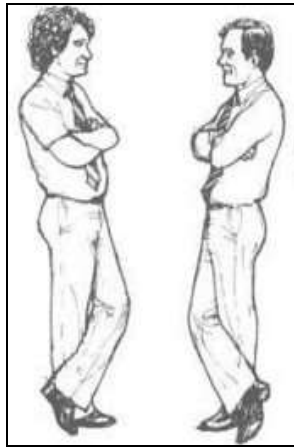
POSTURA CORPORAL/ORIENTAÇÃO CORPORAL
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



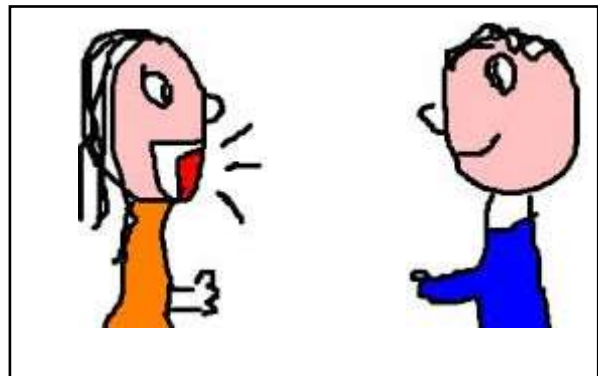
POSTURA CORPORAL/ORIENTAÇÃO CORPORAL/
CORPORAL/GESTOS/MOVIMENTOS DAS PERNAS E OU PÉS
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



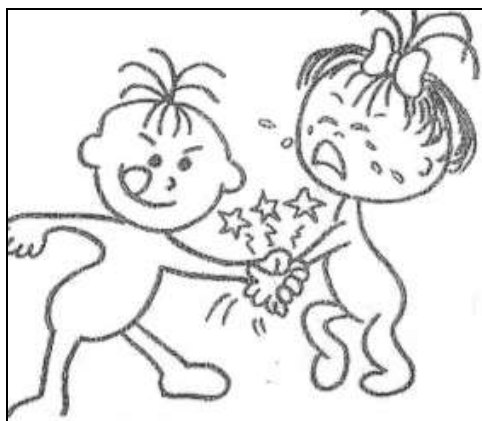
GESTOS/MOVIMENTOS DAS PERNAS E OU PÉS
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



DISTÂNCIA/PROXIMIDADE
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



CONTATO FÍSICO
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



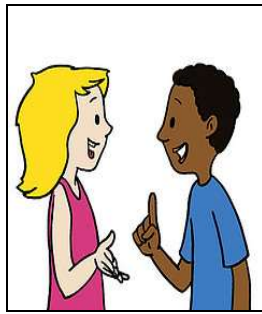
SORRISO/EXPRESSÃO FACIAL
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



VOLUME DA VOZ
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



Voz alta



Voz normal



Voz baixa

CLAREZA/FLUÊNCIA
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



Gaguejar/Falar "enrolado"



Falar normalmente

VELOCIDADE
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



Falar rápido



Falar devagar



Falar normalmente

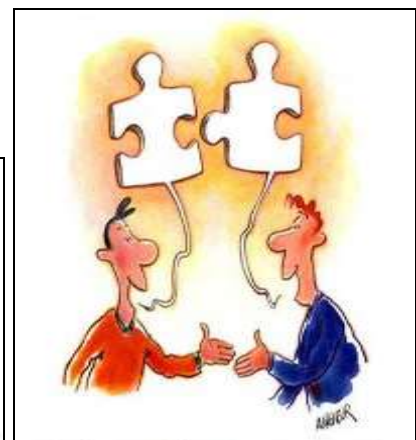
TEMPO DA FALA/ LATÊNCIA
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



Falar em demasia



Não falar

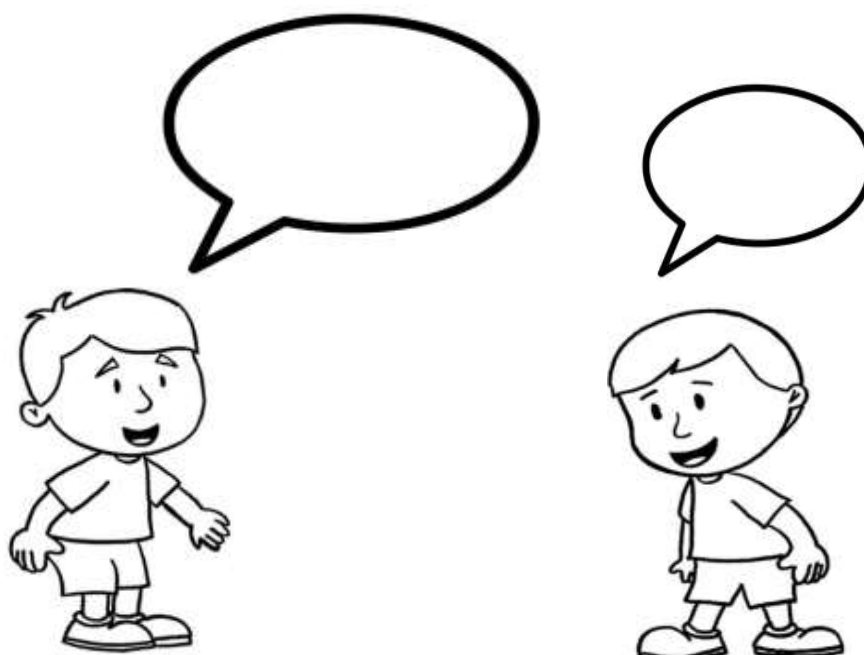


Falar junto

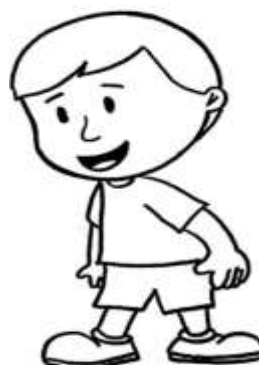
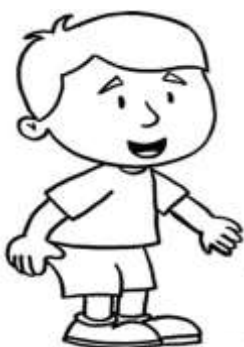
COMUNICAÇÃO AGRESSIVA/COMUNICAÇÃO
PASSIVA/COMUNICAÇÃO ASSERTIVA
CIRCULE A FIGURA QUE VOCÊ ACHA MAIS ADEQUADA



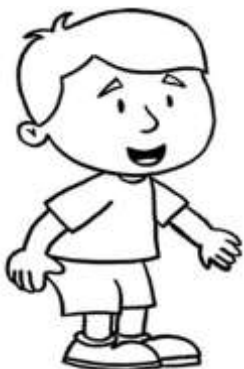
INICIAR CONVERSA
FAZER PERGUNTAS/RESPONDER PERGUNTAS
VAMOS CRIAR UM DIALOGO ENTRE OS PERSONAGENS?



MANTER CONVERSA
FAZER PERGUNTAS/RESPONDER PERGUNTAS
VAMOS CRIAR UM DIALOGO ENTRE OS PERSONAGENS

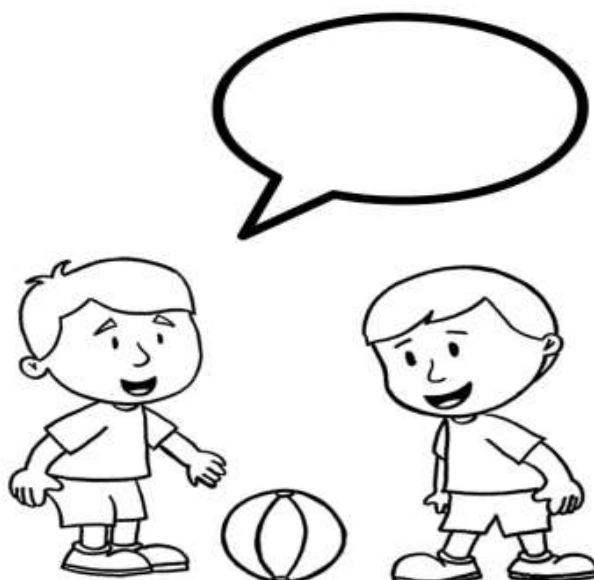


ENCERRAR CONVERSA
FAZER PERGUNTAS/RESPONDER PERGUNTAS
VAMOS CRIAR UM DIALOGO ENTRE OS PERSONAGENS?



ELOGIAR /AGRADECER

SEU AMIGO BUSCOU A BOLA PARA VOCÊ E VOCÊ FICOU FELIZ. AGORA VOCÊ DEVE ELOGIÁ-LO E AGRADECÊ-LO. O QUE VOCÊ PODE DIZER A ELE?

**RECEBER ELOGIO/AGRADECER**

SEU AMIGO ELOGIA O GOL QUE VOCÊ FEZ. COMO VOCÊ O AGRADECE?



EXPRESSAR DESAGRADO/SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO/SER ASSERTIVO
UM AMIGO TE EMPURRA. VOCÊ FICA TRISTE. O QUE VOCÊ DIZ A ELE?



EXPRESSAR OPINIÃO/LIDAR COM CRITICAS
VOCÊ JOGA BOLA MUITO BEM. MAS, SEU AMIGO VEIO TE DIZER QUE VOCÊ NÃO SABE JOGAR. VOCÊ CONCORDA COM O QUE ELE ESTÁ DIZENDO? OU VOCÊ DISCORDA? O QUE DIZ A ELE?



EXPRESSAR EMPATIA

VOCÊ ESTÁ BRINCANDO E DE REPENTE OBSERVA QUE UM AMIGO SEU ESTÁ TRISTE E SOZINHO. O QUE VOCÊ FAZ?



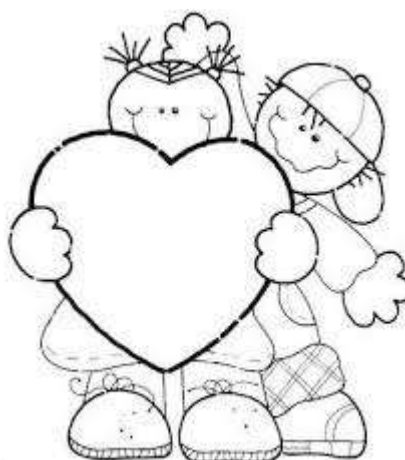
FALAR DE SI/COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS/SENTIMENTOS
UM AMIGO VEM TE PERGUNTAR O QUE DEVE FAZER PARA SER FELIZ. O QUE VOCÊ DIZ? VOCÊ JÁ SE SENTIU FELIZ? O QUE TE DEIXA FELIZ?



EXPRESSÃO FACIAL
LIGUE AS EXPRESSÕES FACIAIS IGUAIS



“EU JAMAIS ESQUECEREI DOS MOMENTOS FELIZES QUE
PASSAMOS JUNTOS. VOCÊS MORAM NO MEU CORAÇÃO.
OBRIGADA POR TUDO! SENTIREI SAUDADES.
FELICIDADES! PAZ! PROSPERIDADE! TUDO DE BOM...”



ANEXO

ANEXO A– Termo de Autorização e Concordância**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONCORDÂNCIA**

Informamos que o _____ (nome da Instituição), situado à Rua _____, número, _____ (bairro), _____ (cidade), concorda e autoriza a realização da Pesquisa de Doutorado intitulado: “*Análise dos efeitos de um treino de habilidades para a vida aplicado junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento*” da aluna Daniella Simões Benetti a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos e sob orientação da Profª Drª Fátima Elizabeth Denari.

Declaramos estar cientes de que o trabalho tem por objetivo elaborar e aplicar um treino de habilidades para a vida junto a adolescentes deficientes intelectuais acolhidos institucionalmente, com o foco de aprimorar e ou desenvolver tais habilidades.

A intervenção será realizada na própria instituição em local apropriado e horário previamente combinado com a equipe técnica, de maneira a não prejudicar as atividades já realizadas.

Declaramos, portanto, estarmos cientes dos objetivos da pesquisa, da possibilidade de filmagens em todos os encontros e gravações, dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome, assinatura, função do responsável pela instituição, carimbo

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DE UM TREINO DE HABILIDADES PARA A VIDA JUNTO A ADOLESCENTES DEFICIENTES INTELECTUAIS E EM SITUAÇÃO DE

Pesquisador: Daniella Simões Benetti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41093615.0.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.054.236

Data da Relatoria: 12/05/2015

Apresentação do Projeto:

Estudo longitudinal, exploratório, descritivo, tipo coorte, com análise qualitativa. Serão voluntários cinco adolescentes com deficiência intelectual em situação de acolhimento institucional prolongado, com idade entre 12 a 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora pretende analisar um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente, as habilidades de comunicação assertiva, junto a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. E como objetivos secundários: desenvolver, aplicar e analisar os efeitos de um treino de habilidades de comunicação assertiva junto a adolescentes deficientes intelectuais que se encontram acolhidos institucionalmente; propiciar o aprimoramento e ou o desenvolvimento de outras habilidades que estejam intimamente ligadas às habilidades de comunicação assertiva; colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos participantes e colaborar para o aumento do repertório verbal e não verbal dos participantes do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como riscos desconforto e incômodo. Quanto aos benefícios, informa que,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.054.236

participando da pesquisa, o indivíduo poderá ter um aumento no seu repertório de habilidades comunicativas assertivas, conseqüentemente, conseguirá estabelecer relações interpessoais mais saudáveis, fato este que contribuirá diretamente para o seu desenvolvimento; também se pretende que este consiga responder adequadamente as exigências das demandas sociais que venham surgir durante e após o seu acolhimento institucional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa possui relevância à área em questão. O cronograma foi reapresentado com o detalhamento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto foi adequadamente preenchida e está assinada. Os TCLEs foram apresentados, dirigido aos voluntários (participantes) da pesquisa, sendo neste caso, a equipe técnica. Também foi apresentado um Termo de Assentimento para os adolescentes. Foi apresentado termo de autorização por parte do responsável pela instituição onde será realizada a pesquisa que também é o tutor dos adolescentes.

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora coloque o local para assinatura do voluntário nos TCLEs após o parágrafo que se inicia por "Declaro que...".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas.

Vide recomendações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado com pendências.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.054.236

SAO CARLOS, 07 de Maio de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Eu, Daniella Simões Benetti, aluna de pós-graduação do programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Fátima Elisabeth Denari, peço sua contribuição, no sentido de participação, para realização da pesquisa de doutorado intitulada “Análise dos efeitos de um treino de habilidades para a vida aplicado junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento”. Pretende-se que a pesquisa seja realizada com cinco adolescentes deficientes intelectuais que estejam em situação de acolhimento e que são assistidos pela Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus; projeto este que está sob sua supervisão Psicológica. Alguns trabalhos científicos apontam que as pessoas socialmente habilidosas conseguem expor seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, requerem seus direitos de um modo adequado à situação vigente, da mesma forma que respeitam os direitos de outrem, além de respeitar as condutas das pessoas que pertencem ao mesmo meio social, solucionam problemas com mais facilidade, minimizando a possibilidade de ocorrência de problemas relacionais de diversas ordens. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente, as habilidades de comunicação assertiva, junto a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. E os adolescentes da Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus foram autorizados a participar deste estudo, conseqüentemente, como estes estão sob sua supervisão Psicológica a convido, a também participar deste estudo. Lembrando que tanto a sua participação, quanto a participação dos adolescentes, é de caráter voluntário. A participação dos adolescentes se restringe a participar do referido treino com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa, e a sua participação consiste em responder algumas questões semiestruturadas relacionadas a caracterização dos adolescentes participantes, e ainda, responder algumas questões semiestruturadas relacionadas aos componentes específicos da *habilidade de comunicação* que você acredita estarem presentes (ou não) no repertório dos adolescentes que, possivelmente, participarão deste estudo, com o intuito de também responder aos objetivos desta pesquisa. Realizaremos um único encontro para a coleta das referidas informações, em horário e local previamente estabelecido e combinado entre eu (pesquisadora), e, demais membros que compõe a equipe técnica: a Pedagoga, a Enfermeira e você (Psicóloga). Tendo em vista que os questionários serão respondidos em comum acordo com todos os membros da equipe técnica, isto é, vocês deverão responder em conjunto os dois questionários. Importa ressaltar, que para cada adolescente será respondido dois questionários, o de caracterização e dos componentes específicos da habilidade de comunicação. Podem ocorrer alguns desconfortos, porém, os procedimentos foram planejados de forma a minimizar os desconfortos e riscos que você possa vir a ter. Foram tomados cuidados para que os instrumentos escolhidos possibilitem que você participe livremente, sem qualquer tipo de pressão. Participando da realização desta pesquisa, você poderá contribuir para a produção de conhecimento na área, além de possibilitar a ampliação da visão de outros pesquisadores e profissionais da área, no sentido de que estes compreendam a importância da aplicação de treinamentos em habilidades para a vida realizados com crianças e adolescentes acolhidos, sendo estes, deficientes ou não, em prol do seu desenvolvimento saudável. Além disso, você estará fornecendo informações que

são consideradas essenciais para a elaboração do treino que, posteriormente, será aplicado junto aos adolescentes.

Os instrumentos serão respondidos e aplicados coletivamente na presença do pesquisador. Quaisquer dúvidas quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou à minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas. Você tem a liberdade de participar ou não, podendo interromper a sua participação a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Está assegurado o seu anonimato e as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. O estudo tem fins acadêmicos e científicos, e as divulgações decorrentes deste não poderão identificá-la, identificar a instituição a que pertence; sendo assim, será usado um código para identificá-la. A sua participação é isenta de despesas. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, o telefone e o email da pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a minha participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 20_____.

Nome Assinatura participante

Assinatura Pesquisadora

Daniella Simões Benetti (pesquisadora)

Fone: _____

email: _____

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Eu, Daniella Simões Benetti, aluna de pós-graduação do programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Fátima Elisabeth Denari, peço sua contribuição, no sentido de participação, para realização da pesquisa de doutorado intitulada “Análise dos efeitos de um treino de habilidades para a vida aplicado junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento”. Pretende-se que a pesquisa seja realizada com cinco adolescentes deficientes intelectuais que estejam em situação de acolhimento e que são assistidos pela Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus; projeto este que está sob sua supervisão em relação aos cuidados de saúde dos adolescentes acolhidos, tendo em vista que você atua na Instituição, como Enfermeira. Alguns trabalhos científicos apontam que as pessoas socialmente habilitadas conseguem expor seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, requerem seus direitos de um modo adequado à situação vigente, da mesma forma que respeitam os direitos de outrem, além de respeitar as condutas das pessoas que pertencem ao mesmo meio social, solucionam problemas com mais facilidade, minimizando a possibilidade de ocorrência de problemas relacionais de diversas ordens. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente, as habilidades de comunicação assertiva, junto a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. E os adolescentes da Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus foram autorizados a participar deste estudo, consequentemente, como você é a Enfermeira da Instituição e atende aos adolescentes acolhidos, a convido, a também, participar deste estudo. Lembrando que tanto a sua participação, quanto a participação dos adolescentes, é de caráter voluntário. A participação dos adolescentes se restringe a participar do referido treino com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa, e a sua participação consiste em responder algumas questões semiestruturadas relacionadas a caracterização dos adolescentes participantes, e ainda, responder algumas questões semiestruturadas relacionadas aos componentes específicos da *habilidade de comunicação* que você acredita estarem presentes (ou não) no repertório dos adolescentes que, possivelmente, participarão deste estudo, com o intuito de também responder aos objetivos desta pesquisa. Realizaremos um único encontro para a coleta das referidas informações, em horário e local previamente estabelecido e combinado entre eu (pesquisadora), e, demais membros que compõe a equipe técnica: a Psicóloga, a Pedagoga e você (Enfermeira). Tendo em vista que os questionários serão respondidos em comum acordo com todos os membros da equipe técnica, isto é, vocês deverão responder em conjunto os dois questionários. Importa ressaltar, que para cada adolescente será respondido dois questionários, o de caracterização e dos componentes específicos da habilidade de comunicação. Podem ocorrer alguns desconfortos, porém, os procedimentos foram planejados de forma a minimizar os desconfortos e riscos que você possa vir a ter. Foram tomados cuidados para que os instrumentos escolhidos possibilitem que você participe livremente, sem qualquer tipo de pressão. Participando da realização desta pesquisa, você poderá contribuir para a produção de conhecimento na área, além de possibilitar a ampliação da visão de outros pesquisadores e profissionais da área, no sentido de que estes compreendam a importância da aplicação de treinamentos em habilidades para a vida realizados com crianças e adolescentes acolhidos,

sendo estes, deficientes ou não, em prol do seu desenvolvimento saudável. Além disso, você estará fornecendo informações que são consideradas essenciais para a elaboração do treino que, posteriormente, será aplicado junto aos adolescentes.

Os instrumentos serão respondidos e aplicados coletivamente na presença do pesquisador. Quaisquer dúvidas quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou à minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas. Você tem a liberdade de participar ou não, podendo interromper a sua participação a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Está assegurado o seu anonimato e as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. O estudo tem fins acadêmicos e científicos, e as divulgações decorrentes deste não poderão identificá-la, identificar a instituição a que pertence; sendo assim, será usado um código para identificá-la. A sua participação é isenta de despesas. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, o telefone e o email da pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a minha participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 20____.

Nome Assinatura participante

Assinatura Pesquisadora

Daniella Simões Benetti (pesquisadora)

Fone: _____

email: _____

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Eu, Daniella Simões Benetti, aluna de pós-graduação do programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari, peço sua contribuição, no sentido de participação, para realização da pesquisa de doutorado intitulada “Análise dos efeitos de um treino de habilidades para a vida aplicado junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento”. Pretende-se que a pesquisa seja realizada com cinco adolescentes deficientes intelectuais que estejam em situação de acolhimento e que são assistidos pela Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus; projeto este que está sob sua supervisão Terapêutica Ocupacional. Alguns trabalhos científicos apontam que as pessoas socialmente habilidosas conseguem expor seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, requerem seus direitos de um modo adequado à situação vigente, da mesma forma que respeitam os direitos de outrem, além de respeitar as condutas das pessoas que pertencem ao mesmo meio social, solucionam problemas com mais facilidade, minimizando a possibilidade de ocorrência de problemas relacionais de diversas ordens. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos de um treino envolvendo as Habilidades para a Vida, especificamente, as habilidades de comunicação assertiva, junto a adolescentes com deficiência intelectual que vivem em situação de acolhimento institucional, com o foco de melhorar a qualidade de suas respostas frente às exigências da vida em sociedade. E os adolescentes da Associação Lar São Francisco de Assis na Providência de Deus foram autorizados a participar deste estudo, conseqüentemente, como você é a Terapeuta Ocupacional da Instituição e atende aos adolescentes acolhidos, a convido, a também, participar deste estudo. Lembrando que tanto a sua participação, quanto a participação dos adolescentes, é de caráter voluntário. A participação dos adolescentes se restringe a participar do referido treino com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa, e a sua participação consiste em responder algumas questões semiestruturadas relacionadas a caracterização dos adolescentes participantes, e ainda, responder algumas questões semiestruturadas relacionadas aos componentes específicos da *habilidade de comunicação* que você acredita estarem presentes (ou não) no repertório dos adolescentes que, possivelmente, participarão deste estudo, com o intuito de também responder aos objetivos desta pesquisa. Realizaremos um único encontro para a coleta das referidas informações, em horário e local previamente estabelecido e combinado entre eu (pesquisadora), e, demais membros que compõe a equipe técnica: a Psicóloga, a Enfermeira e você (Terapeuta Ocupacional). Tendo em vista que os questionários serão respondidos em comum acordo com todos os membros da equipe técnica, isto é, vocês deverão responder em conjunto os dois questionários. Importa ressaltar, que para cada adolescente será respondido dois questionários, o de caracterização e dos componentes específicos da habilidade de comunicação. Podem ocorrer alguns desconfortos, porém, os procedimentos foram planejados de forma a minimizar os desconfortos e riscos que você possa vir a ter. Foram tomados cuidados para que os instrumentos escolhidos possibilitem que você participe livremente, sem qualquer tipo de pressão. Participando da realização desta pesquisa, você poderá contribuir para a produção de conhecimento na área, além de possibilitar a ampliação da visão de outros pesquisadores e profissionais da área, no sentido de que estes compreendam a importância da aplicação de treinamentos em habilidades para a vida realizados com crianças e adolescentes acolhidos, sendo estes, deficientes ou não, em

prol do seu desenvolvimento saudável. Além disso, você estará fornecendo informações que são consideradas essenciais para a elaboração do treino que, posteriormente, será aplicado junto aos adolescentes.

Os instrumentos serão respondidos e aplicados coletivamente na presença do pesquisador. Quaisquer dúvidas quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou à minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas. Você tem a liberdade de participar ou não, podendo interromper a sua participação a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Está assegurado o seu anonimato e as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. O estudo tem fins acadêmicos e científicos, e as divulgações decorrentes deste não poderão identificá-la, identificar a instituição a que pertence; sendo assim, será usado um código para identificá-la. A sua participação é isenta de despesas. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, o telefone e o email da pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a minha participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 20_____.

Nome Assinatura participante

Assinatura Pesquisadora

Daniella Simões Benetti (pesquisadora)

Fone: _____

email: _____

ANEXO F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Eu, Daniella Simões Benetti, aluna de pós-graduação do programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Fátima Elisabeth Denari, convido você a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Análise dos efeitos de um treino de habilidades para a vida aplicado junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento”. Você não terá que gastar dinheiro algum, da mesma forma que não receberá nada em troca (por participar), além de usufruir de os benefícios que este estudo pode acarretar à sua vida, à vida de outras pessoas. Os benefícios encontram-se descritos nos parágrafos que seguem. O motivo que nos leva a estudar este assunto, é que vários cientistas/estudiosos concluíram que as pessoas mais habilidosas conseguem falar ou expressar seus sentimentos e opiniões de uma maneira que as outras pessoas as entendem melhor, aprendem a controlar suas atitudes, aprendem a controlar seus desejos, bem como, aprendem formas possíveis de realizá-los, passam a defender seus direitos de um modo adequado/certo, aprendem a respeitar os direitos das outras pessoas, aprendem a respeitar as diferenças que existem entre as pessoas, conseguem resolver seus problemas com mais facilidade, e ainda, acabam se relacionando de uma forma mais saudável (melhor) com as pessoas que fazem parte de suas vidas.

Pensando nesses possíveis benefícios e em muitos outros, elaboramos este projeto que pretende analisar se um treino de Habilidades para a Vida, mais especificamente, as habilidades de comunicação, vão, de fato, produzir efeitos positivos que te ajudarão a melhorar a qualidade de suas respostas, frente às exigências da vida em sociedade.

Nós realizaremos encontros em grupo (composto por você e mais quatro participantes) onde serão feitas atividades dirigidas: como jogos, brincadeiras, conto de história, com o intuito de desenvolvermos ou aprimorarmos sua habilidade de comunicação e a dos demais participantes. O local e o dia dos encontros serão marcados junto com a equipe técnica (com a Psicóloga, com a Pedagoga e com a Enfermeira), pois todas as atividades que você participa nesta Instituição, são organizadas e planejadas por elas. Caso você sinta algum desconforto antes e durante a sua participação, isto é, mal-estar, aflição, você poderá interromper a sua participação e nada irá te acontecer, pois você tem total liberdade de não mais querer participar, quando bem desejar. E ainda, saiba que você não terá prejuízo algum, não será culpado, penalizado, nem por mim, nem por minha orientadora, nem pela universidade que represento e nem pelas pessoas que convivem diariamente com você, na Instituição a que você pertence. Mas, gostaríamos que você soubesse que planejamos todas as etapas/fases pensando numa forma que esses desconfortos, riscos, não ocorram, ou mesmo, caso aconteçam, sejam imediatamente minimizados e até mesmo, extintos. Todas as atividades serão desenvolvidas por mim, sendo assim, estarei junto com você durante todo o tempo em que durar a realização dos nossos encontros. Se você aceitar participar, você estará ajudando outros estudiosos (cientistas) a entenderem mais sobre este assunto; também ajudará os educadores e todas as outras pessoas que cuidam de adolescentes que vivem em instituições como esta que você vive, pois estas pessoas aprenderão novas maneiras de ajudá-los a se desenvolverem de forma mais saudável e, muitos outros adolescentes que vivem na mesma situação que você, terão a oportunidade de também se tornarem seres mais saudáveis, melhores.

Conforme você pôde perceber, este estudo tem fins acadêmicos e científicos. Desta forma, seu nome ou material que indique sua participação, jamais aparecerá em qualquer publicação/divulgação. Para identificá-lo e identificar a Instituição a que você pertence, usaremos um código. Você receberá uma cópia desse termo com o meu nome, meu telefone e meu email.

Eu, _____, portador do documento de Identidade de número: _____, fui informado dos objetivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de eu participar, se assim eu desejar e a qualquer momento. Tendo o meu responsável já assinado (dirigente da Instituição a que pertencço) o consentimento da minha participação, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler, junto com a pesquisadora, e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do adolescente participante

Assinatura da pesquisadora

Daniella Simões Benetti

Telefone: _____

Email: _____