



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Patricia Lorena Quiterio

**Programa de Promoção das Habilidades Sociais de alunos não falantes
tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia**

v. 1

Rio de Janeiro

2015

Patricia Lorena Quiterio

Programa de Promoção das Habilidades Sociais de alunos não falantes tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Professora Doutora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2015

Patricia Lorena Quiterio

**Programa de Promoção das Habilidades Sociais de alunos
não falantes tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 30 de março de 2015

Banca Examinadora:

Professora Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Dr^a Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professora Dr^a Eliane Gerk
Universidade Católica de Petrópolis

Professor Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro
2015

DEDICATÓRIA

A Deus, por guiar minha vida e tornar realidade tantos sonhos especiais para mim.

A Mel, a Mimi e a Babi (*in memoriam*), pelas alegrias e companhia em todos os momentos.

As graduandas e aos alunos da Escola Especial que permitiram que eu estivesse aprendendo com eles a vivenciar as relações interpessoais em meio às adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

A professora Leila Nunes pelo incentivo incansável, apoio, orientação e carinho, contribuindo para meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional, meu muito obrigado.

Ao meu esposo, Marcílio, por seu meu companheiro em todos os momentos da minha vida, meu muito obrigado.

Aos meus amados e queridos pais: Sueli e Sérgio (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, que me tornou uma pessoa afetuosa e colaborativa, meu muito obrigado.

À minha querida irmã Simone e ao meu cunhado Marcelo que foram braços sempre fiéis a me apoiar e que me incentivaram a continuar meus estudos em meio a tantas batalhas, meu muito obrigado.

A minha avó Alda, a minha sogra Eliete e a minha cunhada Denise pelo incentivo sempre constante, meu muito obrigado.

As minhas amigas de pesquisa Cátia Walter, Carolina Schirmer, Alzira Brando, Vera Vieira, Márcia Netto, Claudia Togashi e Danielle Brito pelas sugestões na pesquisa e por juntas ultrapassarmos barreiras que nos pareciam intransponíveis, meu muito obrigado.

Aos colegas de pesquisa Aureanne, Danielle, Francisca, Juliana, Lívia, Odila, Patrícia, Paula e Thatyana, pelo convívio agradável, meu muito obrigado.

As minhas amigas Aline, Lujan e Xênia pela compreensão dos momentos em que me fiz ausente e pela escuta nos momentos difíceis, meu muito obrigado.

Aos meus tios e primos Antônio Carlos, Solange, Raphael e Gustavo pela atenção e carinho sempre presente, meu muito obrigado.

Aos familiares dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, meu muito obrigado.

A Fundação CAPES, Ministério da Educação, que por meio do PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial, concedeu bolsa de estudos para a realização desta pesquisa, meu muito obrigado.

Agradeço especialmente a minha irmã Simone pelo auxílio sempre presente diante das dúvidas do estudo e ao meu marido Marcílio, o desenhista, pelo ombro e sorriso sempre presentes e que me auxiliaram em diversos momentos, meu muito obrigado.

E agradeço principalmente a Deus, pelo dom da vida e que com seu único amor e grandeza de sua bênção, proporcionou-me a oportunidade de viver este trabalho e contar com valorosas pessoas.

Somos todos diferentes (...). Não importa quanto à vida possa ser ruim, sempre existe algo que você pode fazer e, triunfar. Enquanto há vida, há esperança.

Stephen Hawking

RESUMO

QUITERIO, P. L. **Programa de Promoção das Habilidades Sociais de alunos não falantes tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia**. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Na interação social bem sucedida é fundamental que os interlocutores sejam capazes de exibir habilidades sociais. O objetivo geral foi planejar e avaliar um Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO), tendo como ponto de partida o desenvolvimento de um Curso de Habilidades Sociais e Educação Especial junto a alunas graduandas em Pedagogia. Participaram da pesquisa 10 alunas da Graduação em Pedagogia de Universidade Pública e 07 alunos com paralisia cerebral não oralizados que frequentam uma escola especial do município do Rio de Janeiro. A metodologia proposta foi composta de dois estudos interligados: A Formação Inicial dos Alunos de Graduação em Pedagogia através do curso “Educação Especial e Habilidades Sociais” e o Programa de Promoção de Habilidades Sociais dos Alunos Não Oralizados. As aulas, de ambos os Estudos, tiveram uma metodologia baseada em exposições didáticas, técnicas cognitivas e comportamentais, vivências, elaboração de atividades com recursos da Comunicação Alternativa. A carga horária do curso desenvolvido no Estudo I foi de 44 horas. Os resultados revelaram que as estratégias utilizadas no curso foram vistas como positivas pelas graduandas, pelo seu caráter lúdico e aplicado, permitindo a prática de habilidades importantes na atuação profissional, tais como o planejamento e execução de vivências grupais. Através da análise dos dados do IHS-Del-Prette (2011), concluiu-se que houve avanço significativo em Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, na Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo, na Conversação e Desenvoltura Social, na Auto exposição a Desconhecidos e Situações Novas e, com menor intensidade em Autocontrole da Agressividade. O questionário diagnóstico demonstrou mediante a análise das categorias que as graduandas, de modo geral, possuíam uma percepção satisfatória dos conceitos. Contudo, ressalta-se que houve uma ampliação dos conceitos, da sua aplicabilidade e essencialmente do papel do interlocutor na promoção das Habilidades Sociais. Os relatos, ao fim do curso, sugeriram também algumas mudanças no repertório pessoal de habilidades sociais. A avaliação multimodal dos alunos não oralizados, realizada no final do Estudo I, apontou déficits no repertório de habilidades sociais dos participantes e contribuiu para o planejamento do PPHSANO que foi desenvolvido em grupo, no Estudo 2, com 22 sessões de aproximadamente 90 minutos cada. A avaliação dos resultados indicou ganhos significativos de habilidades sociais após aplicação do programa. A subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, apesar do aumento percentual, continua com déficit significativo. As subclasses Básicas de Comunicação, Civilidade, Empatia, Assertividade, Fazer Amizades, Solução de Problemas Interpessoais e, Habilidades Sociais Acadêmicas obtiveram desempenho elevado no pós-teste. O relato dos responsáveis indicou progressos e generalização das habilidades aprendidas para outros contextos do ambiente natural. O *follow up*, realizado junto à graduandas, revelou que a melhora nos fatores de habilidades sociais se manteve em médio prazo. Não ocorreram oscilações significativas desses resultados após dois anos de curso e um ano do processo interventivo das graduandas junto aos alunos com deficiência, o que indica uma estabilidade e até mesmo uma tendência crescente nos resultados o que revelou que as graduandas estão desenvolvendo de modo adequado suas Habilidades Sociais Educativas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Alunos não falantes. Habilidades sociais educativas.

ABSTRACT

QUITERIO, P.L. **Program for Promoting the Social Skills of non speaking students having as interlocutors Pedagogy under graduate students.** 466 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

On any successful social interaction, it is essential that the parties are able to display social skills. The objective of this research was to plan and evaluate the effects of a Program for Promoting the Social Skills of Non Speaking Students (PPSSNSS), implemented by Pedagogy undergraduate students. The participants were 10 Undergraduate Public University of Pedagogy students and 07 non speaking students with cerebral palsy, who attended a Special Education School in the city of Rio de Janeiro. The methodology consisted of two linked studies: The Initial Training of Undergraduate Students in Education through the course "Special Education and Social Skills" and the Program for Promoting the Social Skills of Non Speaking Students. The classes of both studies had their methodology based on didactic exhibitions, cognitive and behavioral techniques, life experiences and development of activities with Alternative Communication resources. The workload of the course developed in Study I was 44 hours. The results revealed that the participating undergraduate students considered the strategies used in the course as positive, for their playful and practical nature, thus allowing the practice of important skills in professional activities, such as planning and execution of group experiences. Through the analysis of data from IHS-Del-Prette (2011), it was concluded that there was significant progress in Coping and Self-Assertion with Risk, in Self-Assertion when Expressing Positive Feeling, in Conversation and Social Resourcefulness, in Auto Exposure to Strangers and New Situations and, to a lesser extent, in Self Control of Aggressiveness. The analysis of the diagnostic questionnaire categories demonstrated that the undergraduates, in general, had a satisfactory understanding of the concepts. However, one should emphasize that there was a broadening of the concepts, their applicability and essentially the interlocutor's role in promoting the Social Skills. The undergraduates' reports, handed in at the end of the course, also suggested some changes in the personal social skills repertoire. The multimodal assessment of non speaking students held at the end of Study I, pointed deficits in the participants' social skills and contributed to the planning of the PPSSNSS which was developed in a group, in Study 2, in 22 sessions of approximately 90 minutes each. The evaluation results indicated significant gains in social skills after program implementation. The Self and Emotional Expressiveness subclass, despite the increase in percentage, continued with significant deficit. Subclasses Basic Communication, Civility, Empathy, Assertiveness, Befriending, Interpersonal Problem Solving and Academic Social Skills achieved high performance in the post-test. Parents and guardians' report indicated progress and extending of skills learned, to other contexts in the subjects' natural environment. The follow-up conducted by the undergraduate students, revealed that the improvement in social skills factors remained the same in the medium term. There were no significant fluctuations in the results after two years of course and one year into the undergraduate students' intervention process with students with disabilities, which indicates a stable or even a growing trend in those results, also showing that the undergraduate students are developing their Social Educational Skills appropriately.

Keywords: Initial teacher education. Non speaking students. Educational Social Skills.

LISTA DE FIGURAS

VOLUME PRINCIPAL

Figura 1 -	Dinâmica de Apresentação.....	82
Figura 2 -	Vivência dos Círculos Mágicos.....	82
Figura 3 -	Vivência do Pêndulo.....	83
Figura 4 -	Confecção e apresentação em duplas do painel coletivo.....	84
Figura 5 -	Vivência “O mito de Sísifo” (parte 1).....	86
Figura 6 -	Vivência “O mito de Sísifo” (parte 2).....	87
Figura 7 -	Graduandas utilizando a linguagem não verbal para organizar a fila.....	87
Figura 8 -	Graduandas concluindo e comemorando a execução da tarefa (fila).....	88
Figura 9 -	Vivência “Vivendo o papel do outro”.....	89
Figura 10 -	Dinâmica “Pintando em conjunto”.....	90
Figura 11 -	Dinâmica “O feitiço vira contra o feiticeiro”.....	91
Figura 12 -	Vivência “Brincadeiras infantis”.....	92
Figura 13 -	Pranchas individualizadas – subclasse Solução de Problemas Interpessoais.	128
Figura 14 -	Logomarca do PPHSANO.....	130
Figura 15 -	Pranchas básicas sendo usadas com os alunos do PPHSANO.....	130
Figura 16 -	Prancha sobre a subclasse Expressividade Emocional.....	131
Figura 17 -	Pranchas sobre a subclasse Civilidade.....	131
Figura 18 -	Pastas entregues aos alunos (2) e aos professores (1).....	132
Figura 19 -	Aluno recebendo e utilizando o <i>tablet</i> junto com a graduanda.....	132
Figura 20 -	Murais, estante e atividades colocadas na sala ambiente.....	133
Figura 21 -	Disposição das graduandas e dos alunos no grupo.....	151
Figura 22 -	Utilização da bandeja como apoio móvel para os alunos.....	151
Figura 23 -	Atividade adaptada “Eu tenho sentimentos”.....	152
Figura 24 -	Atividade “Emprestando meu jogo”.....	152
Figura 25 -	Atividade “Comprando doces”.....	153
Figura 26 -	Graduanda Camila conversando com Júlio e Vitor através das pranchas.....	154
Figura 27 -	Graduandas Hanna e Rosane conversando através das pranchas com Júlio...	154
Figura 28 -	Atividade adaptada “Todos somos estrelas”.....	155

Figura 29 - Pranchas com todos os participantes do PPHSANO.....	155
Figura 30 - Cartões portáteis da subclasse Civilidade.....	156
Figura 31 - Exposição dos Trabalhos dos Alunos do PPHSANO.....	157
Figura 32 - Situação real de resolução de problemas interpessoais entre os alunos Ingrid e Vitor.....	158
Figura 33 - Figura 33. Encontro de Confraternização do PPHSANO.....	159
MANUAL 1 (APENDICE E)	
Figura 34 - Apresentação (slides) com os objetivos e o programa.....	234
Figura 35 - Regras elaboradas pelas alunas do Curso de HS e Educação Especial.....	234
Figura 36 - Material entregue a cada aluna da graduação participante do curso.....	235
Figura 37 - Recurso visual e tátil para a história dos Porcos Espinhos (vivência dos Círculos Mágicos).....	238
Figura 38 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 3.....	239
Figura 39 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 4.....	243
Figura 40 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 6.....	254
Figura 41 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 7.....	263
Figura 42 - Atividade com boliche.....	265
Figura 43 - Atividade de síntese do texto.....	266
Figura 44 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 8.....	268
Figura 45 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 9.....	273
Figura 46 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 9.....	277
Figura 47 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 10.....	281
Figura 48 - Caixa dos Sentimentos.....	287
Figura 49 - Atividade “Pintando em conjunto”.....	288
Figura 50 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 11.....	289
Figura 51 - Cartões com situações baseadas na Teoria da Mente.....	292
Figura 52 - Cartões com metáforas.....	293
Figura 53 - Apresentação em slides da exposição didática da aula 12.....	294
Figura 54 - Kit de Avaliação Multimodal.....	302
Figura 55 - Participante realizando o questionário com a responsável.....	303
Figura 56 - Participante realizando o IHSPNO com a aluna.....	305

Figura 57 -	Participante realizando o IHSPNO com o aluno.....	305
Figura 58 -	Apresentação em slides da exposição didática da aula 18.....	308
Figura 59 -	Prancha elaborada para a Vivência “Quantas Emoções!”.....	314
Figura 60 -	A participante apresenta para o grupo as atividades adaptadas.....	319
Figura 61 -	Outra participante apresenta para o grupo as atividades adaptadas.....	321
Figura 62 -	Terceiro grupo apresenta as atividades adaptadas.....	322
Figura 63 -	Participantes construindo a Dinâmica – Carinhos Quentes.....	326
Figura 64 -	Lanche de confraternização final.....	326

MANUAL 2 (APENDICE I)

Figura 65 -	Apresentação (slides) com os objetivos e o programa.....	336
Figura 66 -	Regras elaboradas pelos alunos do PPHSANO.....	337
Figura 67 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 1.....	338
Figura 68 -	Material entregue a cada aluno e a cada professora.....	339
Figura 69 -	Prancha padrão na qual o aluno marca sua escolha dentre três opções.....	342
Figura 70 -	Recurso visual e tátil para a história dos Porcos Espinhos.....	344
Figura 71 -	Prancha de comunicação referente a subclasse Expressividade Emocional....	346
Figura 72 -	Caixa dos Sentimentos.....	349
Figura 73 -	Atividade “Os sentimentos tem cores”.....	350
Figura 74 -	Atividade “Eu tenho sentimentos”.....	351
Figura 75 -	Atividade “Quantas emoções”.....	353
Figura 76 -	Atividade “Permito-me sentir”.....	354
Figura 77 -	Atividade “Expresse seus sentimentos”.....	357
Figura 78 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 5.....	357
Figura 79 -	Atividade “O Semáforo”.....	359
Figura 80 -	Glossário de Civilidade.....	361
Figura 81 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 6.....	362
Figura 82 -	Pranchas de comunicação referente a subclasse Civilidade.....	364
Figura 83 -	Atividade “Emprestando meu jogo”.....	365
Figura 84 -	Vivência “Todos somos estrelas”.....	366
Figura 85 -	Vivência “Como o outro se -sente”.....	368
Figura 86 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 8.....	368

Figura 87 -	Prancha de comunicação referente a subclasse Empatia.....	372
Figura 88 -	Jogo “Expressões Faciais”	373
Figura 89 -	Atividade “Quem vê cara, vê coração?”	374
Figura 90 -	Atividade “O que fazer quando não gosto de algo?”	376
Figura 91 -	Prancha de comunicação referente a subclasse Assertividade.....	379
Figura 92 -	Placas da Atividade “O sim e o não”	380
Figura 93 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 12.....	381
Figura 94 -	Placas da Atividade “Pranchas da Assertividade”	383
Figura 95 -	Cartões da Atividade “Fazendo pedido ao prefeito”	385
Figura 96 -	Preparo para a Atividade “Comprando doces”	386
Figura 97 -	Atividade “Quem somos nós?”	389
Figura 98 -	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 14.....	390
Figura 99 -	Cartões para a Atividade “Fazer amigos”	391
Figura 100-	Prancha de comunicação referente a subclasse Fazer Amizades.....	392
Figura 101-	Cartões da Atividade “Caixa de Perguntas”	394
Figura 102-	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 16.....	396
Figura 103-	Prancha de comunicação referente a subclasse SPI.....	400
Figura 104-	Cartões para a atividade “Resolvendo Problemas”	402
Figura 105-	História e Atividade “O menino brigão que virou um amigão”	403
Figura 106-	Prancha temática de acordo com cada aluno.....	406
Figura 107-	Prancha de comunicação referente a subclasse HSA.....	407
Figura 108-	Apresentação em slides da exposição didática do encontro 20.....	408
Figura 109-	Atividade “Nossas qualidades”	411

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IHS-Del-Prette da graduanda Andrea.....	95
Gráfico 2 - IHS-Del-Prette da graduanda Camila.....	96
Gráfico 3 - IHS-Del-Prette da graduanda Debora.....	97
Gráfico 4 - IHS-Del-Prette da graduanda Denise.....	98
Gráfico 5 - HS-Del-Prette da graduanda Hanna.....	100
Gráfico 6 - IHS-Del-Prette da graduanda Raissa.....	101
Gráfico 7 - IHS-Del-Prette da graduanda Rita.....	103
Gráfico 8 - IHS-Del-Prette da graduanda Rosane.....	104
Gráfico 9 - IHS-Del-Prette da graduanda Tamires.....	105
Gráfico 10 - IHS-Del-Prette da graduanda Tatiana.....	106
Gráfico 11 - Aluna Ingrid – monitoria das tarefas de casa.....	160
Gráfico 12 - Aluno Júlio – monitoria das tarefas de casa.....	161
Gráfico 13 - Aluno Junior – monitoria das tarefas de casa.....	163
Gráfico 14 - Aluna Júlia – monitoria das tarefas de casa.....	164
Gráfico 15 - Aluna Luísa – monitoria das tarefas de casa.....	165
Gráfico 16 - Aluna Sandra – monitoria das tarefas de casa.....	166
Gráfico 17 - Aluno Vitor – monitoria das tarefas de casa.....	167
Gráfico 18 - Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Ingrid e Júlio – questionário.....	169
Gráfico 19 - Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Júnior, Júlia e Luísa – questionário.....	170
Gráfico 20 - Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Sandra e Vitor – questionário.....	171
Gráfico 21 - IHSPNO da aluna Ingrid (subclasses de HS e tipologia das reações).....	181
Gráfico 22 - IHSPNO do aluno Júlio (subclasses de HS e tipologia das reações).....	182
Gráfico 23 - IHSPNO do aluno Júnior (subclasses de HS e tipologia das reações).....	183
Gráfico 24 - IHSPNO da aluna Júlia (subclasses de HS e tipologia das reações).....	184
Gráfico 25 - IHSPNO da aluna Luísa (subclasses de HS e tipologia das reações).....	185

Gráfico 26 - IHSPNO da aluna Sandra (subclasses de HS e tipologia das reações).....	186
Gráfico 27 - IHSPNO do aluno Vitor (subclasses de HS e tipologia das reações).....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades e subclasses de Habilidades Sociais.....	31
Quadro 2 - Proposta de um Programa de THS.....	34
Quadro 3 - Estrutura das sessões em um Programa de THS.....	38
Quadro 4 - Estudos de THS com pessoas com deficiência desenvolvidos no Brasil.....	39
Quadro 5 - Classes de Habilidades Sociais Educativas.....	47
Quadro 6 - Estudos de THS com estudantes universitários desenvolvidos no Brasil.....	49
Quadro 7 - Estudos de HSE na área de educação desenvolvidos no Brasil.....	50
Quadro 8 - Delineamento do Estudo.....	57
Quadro 9 - Duração e Instrumentos do Estudo.....	58
Quadro 10 - Caracterização dos participantes do Estudo 1.....	61
Quadro 11 - Cena 1 do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas.....	66
Quadro 12 - Programa do Curso de Habilidades Sociais e Educação Especial.....	69
Quadro 13 - Descrição do curso de “Habilidades Social e Educação Especial”.....	71
Quadro 14 - Habilidades avaliadas por cada fator.....	93
Quadro 15 - Quadro comparativo das graduandas por subclasses de habilidades sociais.....	107
Quadro 16 - Questionário Diagnóstico – categoria 1: definição de Comunicação Alternativa.....	109
Quadro 17 - Questionário Diagnóstico – categoria 2: definição de Habilidades Sociais.....	111
Quadro 18 - Questionário Diagnóstico – categoria 3: conceitos sobre desempenho social e competência social.....	113
Quadro 19 - Questionário Diagnóstico – categoria 4: Habilidades Sociais e a pessoa com deficiência.....	115
Quadro 20 - Questionário Diagnóstico – categoria 5: Trocas sociais.....	117
Quadro 21 - Caracterização dos participantes do Estudo 2.....	121
Quadro 22 - Estrutura do Estudo II.....	125
Quadro 23 - Legenda das tarefas de casa – monitoria.....	127

Quadro 24 - Fases de Avaliação do PPHSANO.....	129
Quadro 25 - Pares formados entre as graduandas e os alunos não oralizados.....	133
Quadro 26 - Estrutura do Programa de Promoção das Habilidades Sociais de Alunos Não Oralizados.....	134
Quadro 27 - Descrição do Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (PPHSANO).....	137
Quadro 28 - Habilidades Sociais avaliadas pelo questionário.....	168
Quadro 29 - Quadro comparativo dos escores obtidos pelas graduandas por subclasses de habilidades sociais nas três fases: antes - Pré-teste, após o treinamento - Pós-teste e no <i>follow up</i>	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Equivalência das opções do questionário para efeito de comparações.....	169
Tabela 2 - Comparação entre os resultados do questionário - pré-teste e pós-teste.....	172
Tabela 3 - Percentual de respostas habilitadas por subclasse de HS – IHSPNO.....	181
Tabela 4 - Comparação entre os resultados do IHSPNO - pré-teste e pós-teste.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Autocontrole e Expressividade Emocional (subclasse)
Ass	Assertividade (subclasse)
CA	Comunicação Alternativa
Civ	Civilidade (subclasse)
EE	Educação Especial
EB	Escore Bruto
Em	Empatia (subclasse)
ET	Escore Total
FA	Fazer Amizades
HB	Habilidoso
HBC	Habilidades Básicas de Comunicação (subclasse)
HS	Habilidades Sociais
HSA	Habilidades Sociais Acadêmicas (subclasse)
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IHS	Inventário de Habilidades Sociais-Del-Prete
IHSPNO	Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas
NHA	Não Habilidosa Ativa
NHP	Não Habilidosa Passiva
P	Percentil
PE	Percentil Pré-teste
PF	Percentil <i>Follow up</i>
PPHSANO	Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados
PS	Percentil Pós-teste
SMHSC	Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
SPI	Solução de Problemas Interpessoais (subclasse)
SSRS-BR	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THS	Treinamento em Habilidades Sociais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	25
1	REFERENCIAL TEÓRICO	28
1.1.	Habilidades Sociais	28
1.1.1	Avaliação das Habilidades Sociais.....	32
1.1.2	Treinamento das Habilidades Sociais.....	34
1.1.3	Educação Especial e Habilidades Sociais.....	39
1.2	Interação social de pessoas não oralizadas	40
1.2.1	Comunicação Alternativa.....	43
1.3	Habilidades Sociais do futuro professor	45
2	RELAÇÃO ENTRE O ESTUDO I E O ESTUDO II: INVESTIR NA FORMAÇÃO PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES	55
3	ESTUDO I: PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL: “HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL”	60
3.1	METODOLOGIA	60
3.1.1	Participantes	60
3.1.2	Áreas de estudo e instrumentos	61
3.1.2.1	Características do ambiente.....	61
3.1.2.2	Equipamentos e instrumentos.....	62
3.1.3	Procedimentos gerais	62
3.1.4	Procedimentos específicos	63
3.1.5	Programa de formação inicial	68
3.1.6	Resultados	81
3.1.6.1	Análise das vivências e dinâmicas realizadas pelas graduandas.....	81
3.1.6.2	Análise dos IHS-Del-Prette	93
3.1.6.3	Análise dos Questionários Diagnósticos.....	109
4	ESTUDO II: PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA ALUNOS NÃO ORALIZADOS	120
4.1	MÉTODO	121

4.1.1	Participantes	121
4.1.2	Local e instrumentos	122
4.1.2.1	Características do ambiente escolar.....	122
4.1.2.2	Equipamentos e instrumentos.....	122
4.1.3	Procedimentos gerais	123
4.1.4	Procedimentos específicos	125
4.1.5	PPHSANO – Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados	128
4.1.5.1	Avaliação do processo.....	150
4.1.6	Resultados	159
4.1.6.1	Análise processual das tarefas de casa.....	159
4.1.6.2	Dados dos questionários para responsáveis focalizados nas Habilidades Sociais (pré-teste e pós-teste)	168
4.1.6.3	Conteúdo das entrevistas com as professoras focalizada nas Habilidades Sociais (pré-teste e pós-teste).....	173
4.1.6.4	Avaliação da Percepção das próprias Habilidades Sociais através da aplicação do IHSPNO (pré-teste e pós-teste).....	180
4.1.6.5	Relato dos responsáveis sobre o PPHS.....	187
4.1.7	Follow up	193
	DISCUSSÃO FINAL	196
	REFERÊNCIAS	209
	APENDICE A - Cadastro dos alunos de graduação.....	223
	APENDICE B - Questionário diagnóstico sobre Habilidades Sociais.....	224
	APENDICE C - Questionário para responsáveis (alunos não oralizados).....	226
	APENDICE D - Entrevista semiestruturada para professores (alunos não oralizados).....	230
	APENDICE E - <u>Manual de Aplicação I</u> : Programa de Formação Inicial em Habilidades Sociais para Graduandos na Área de Educação Especial.....	232
	APENDICE F – Análise dos livros – subclasses de habilidades sociais.....	327
	APENDICE G – PPHSANO – Carta convite – Professores.....	330
	APENDICE H – PPHSANO – Carta convite – Alunos / Responsáveis.....	332

APENDICE I – <u>Manual de Aplicação II: Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO)</u>	334
APENDICE J – Tabulação da análise das tarefas de casa – monitoria das subclasses.....	447
APENDICE K - Tabulação da análise dos questionários com os responsáveis	448
APENDICE L - Tabulação da análise do IHSPNO (autoavaliação).....	449
APENDICE M - Análise individual do IHS-Del Prette após <i>follow up</i>	451
APENDICE N – Certificados – graduandas.....	453
ANEXO A – Parecer COEP – UERJ.....	455
ANEXO B – Parecer SME / RJ.....	456
ANEXO C - TCLE – alunos da pedagogia.....	457
ANEXO D - TCLE – alunos da escola especial.....	460
ANEXO E - Relatório de registro de observação.....	462
ANEXO F – IHS-Del-Prette.....	463
ANEXO G – Ficha técnica do manual de aplicação IHS-Del-Prette.....	466

MEU PERCURSO PROFISSIONAL

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1993, já com a ideia de desenvolver meu trabalho na área de Educação Especial e Educação Infantil. Anteriormente, quando fiz o Curso Normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro buscava cursos de curta duração e atividades extracurriculares voltadas para a Educação Especial e Infantil.

O tema da educação especial/inclusiva passou a estar presente em minha vida de modo prático, quando em 1995 comecei a trabalhar como professora na Rede Municipal de Educação. Logo, em minha primeira turma havia um aluno com transtorno do espectro do autismo que não apresentava oralidade. E, iniciei minha busca por recursos alternativos de baixa tecnologia para que tanto a turma (professora e pares) como sua mãe pudessem se comunicar com esta criança. O aluno permaneceu comigo durante dois anos na turma de Educação Infantil e, ao final, utilizava alguns recursos alternativos produzidos em sala de aula para se comunicar comigo e com os colegas.

Enquanto fazia a Especialização em Psicopedagogia Diferencial e nos dois anos subsequentes, atuei em uma turma regular com três alunos com deficiência, sendo que neste contexto comecei a conhecer a Comunicação Alternativa (CA). Com dois alunos precisava ampliar a comunicação e com outro utilizá-la de modo alternativo, já que não apresentava fala funcional. Durante este período, busquei conhecer mais sobre área e participava de algumas atividades e adaptações na Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff.

Após esta primeira Especialização, recorri a área da Educação e Reeducação Psicomotora, na qual queria conhecer melhor este corpo – um corpo que se comunica pelos gestos, olhares e movimentos. Conclui a especialização com uma monografia voltada para a Educação Especial e o movimento do sujeito.

Contudo, sentia que faltava algo em minha formação/vida e então, resgatei o sonho de cursar a Graduação em Psicologia - área que havia sido classificada junto com a Pedagogia, mas que na época optei por cursar somente uma graduação – e, ingressei na Faculdade de Psicologia.

Por alguns anos trabalhei especificamente na área de educação especial, como professora de classe especial e como itinerante acompanhava o processo de inclusão dos alunos com deficiências. Os alunos que atendia através da itinerância eram em sua maioria não oralizados – paralisia cerebral, transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual.

Neste movimento, busquei conhecer cada vez mais sobre a Comunicação Alternativa e passei a elaborar um número maior de adaptações das atividades e, do próprio currículo.

No ano de 2003 fui convidada para atuar como Coordenadora Pedagógica de uma Escola com proposta inclusiva, pois mesmo sabendo que a lei determina a inclusão de alunos com deficiência, nem sempre este processo ocorre de forma adequada.

A escola possuía uma turma especial, destinada a intervenção precoce, de crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses. Depois, os alunos eram integrados nas turmas de Educação Infantil. E praticamente todas as turmas de Ensino Fundamental I tinham alunos com deficiência como parte de seu alunado. As discussões com os professores perpassavam por questões arquitetônicas, mas principalmente por aspectos atitudinais e adaptação dos currículos.

Em paralelo, cursava a graduação em Psicologia e, iniciei meus questionamentos sobre como incentivar os alunos a se comunicarem, pois os sistemas da Tecnologia Assistiva e os recursos da Comunicação Alternativa faziam-se essenciais, mas como motivar o desejo pela interação? Sabemos que uma comunicação efetiva precisa de interação entre os pares. E o interlocutor precisa estar envolvido nesta relação por inteiro, ampliando e possibilitando a comunicação, como forma de expressão de pensamentos e sentimentos.

Durante este período que atuava na escola pública e fazia a Graduação em Psicologia, percebi que precisava me aprofundar na Formação Clínica e busquei o Centro de Formação em Psicologia Aplicada (CPAF), onde realizei a formação em Terapia Cognitiva Comportamental. Durante a formação, fui chamada para participar de um Grupo de Estudo sobre Habilidades Sociais para pessoas com deficiência, sendo que o foco do grupo eram os transtornos do espectro do autismo e realizamos uma pesquisa em uma escola particular da Barra da Tijuca.

Nesta pesquisa, em diversos momentos precisamos adaptar testes e atividades para o grupo e, pude perceber como os conhecimentos da Comunicação Alternativa puderam influenciar minha prática e determinar minha participação efetiva no grupo.

No final da Graduação em Psicologia, resolvi fazer estágio em Neuropsicologia e passei a atuar em uma Clínica para Idosos, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro, onde trabalhávamos em equipe multidisciplinar. Novamente os recursos da Comunicação Alternativa se faziam presentes em minha atuação profissional, visto que alguns idosos não emitiam uma fala articulada.

Buscando uma formação mais completa, fiz o Curso de Extensão em Neuropsicologia, o que hoje, interfere diretamente nos meus rumos profissionais e permite dialogar com facilidade com outros profissionais.

Em 2006, tomei a decisão de que faria a prova para o Mestrado em Educação e tinha como meta desenvolver uma pesquisa que conciliasse os estudos que perpassaram minha história profissional e de vida – pois durante 13 anos lidamos com meu pai que sofreu um Acidente Vascular Encefálico e ao longo do percurso precisou utilizar cadeira de rodas e adaptações para a visão e a fala articulada – Comunicação Alternativa e Habilidades Sociais.

Outros desafios e descobertas produziram o retorno de muitas das questões que sempre trilharam minhas linhas, pois logo ao ingressar no Mestrado tive a oportunidade de aprender e aprofundar os conhecimentos da Comunicação Alternativa, visto que na escola pública lidava somente com os recursos de baixa tecnologia.

Logo após ingressar no Mestrado, fui chamada para trabalhar em uma Faculdade Particular, na Tijuca, na qual tive oportunidade de ministrar aulas sobre Alfabetização e Dificuldades de Aprendizagem, bem como orientar cerca de dez alunos em suas monografias com temas relacionados à educação inclusiva e alfabetização.

No mesmo ano, fui convidada a ministrar palestras na área de Alfabetização, Dificuldades de Aprendizagem, Comunicação Alternativa e Educação Inclusiva na Associação Beneficente dos Professores Públicos (Appai).

Há três anos, ministro os módulos “Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica Infantil” e “Treinamento de Habilidades Sociais” na Especialização em Terapia Cognitiva Comportamental no CPAF-RJ em parceria com a Universidade Candido Mendes. No ano de 2012, fui convidada a ministrar a disciplina “Educação Especial e Habilidades Sociais” no Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UERJ), bem como pude orientar dez monografias de conclusão de curso.

Venho procurando divulgar os recursos da Comunicação Alternativa na formação inicial e continuada de professores e, especialmente abordando a importância do desenvolvimento das habilidades sociais.

INTRODUÇÃO

Só queria deixar claro que não há limites para a amizade. O amor não conhece a 'deficiência' - se conhecesse, fico imaginando se poderíamos amar alguém

(carta de Cyndi Peters para sua amiga Shawntell) Shawntell é uma pessoa com paralisia cerebral, 1994.

A compreensão dos processos sociais e comunicativos é geralmente considerada essencial para a inclusão social e acadêmica de alunos com ou sem deficiência. Pesquisas têm revelado que tipicamente as interações de pessoas que falam com aquelas que se valem de formas não orais de comunicação se caracterizam pela assimetria de papéis, ou seja, aqueles que falam assumem frequentemente o domínio na situação, reforçando assim o papel passivo do indivíduo não oralizado (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

A Comunicação Alternativa constitui-se em área da Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2007) com um duplo propósito: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolvê-la (NUNES, 2003), bem como oferecer estratégias de comunicação aos seus interlocutores (NUNES, 2007b; 2009b; SCHIRMER et al., 2009). Os recursos da Comunicação Alternativa, sejam eles de alta ou baixa tecnologia, estão destinados a promover a chamada *acessibilidade comunicativa*. Para Von Tetzchner e Grove (2003) esta expressão significa aceitação, compreensão e incentivo ofertados pelo grupo social aos usuários de recursos de Comunicação Alternativa. Implica a presença de pessoas que se mostrem capazes e desejosas de acolher e responder às mensagens do indivíduo não falante, empregando elas próprias tais recursos e oferecendo condições para maximizar a autonomia comunicativa de seu interlocutor sem fala articulada (NUNES et al., 2013). Assim, é necessário divulgar e sensibilizar as pessoas para as diferentes formas de comunicação assim como promover oportunidades de interação do indivíduo não falante com outras pessoas (ALMIRRAL; SORO-CAMATS; BULTÓ, 2003).

Para uma interação social bem sucedida é necessário que os interlocutores desenvolvam Habilidades Sociais (HS), as quais se referem a um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal por meio dos quais ele expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de modo adequado à situação

e respeitando esses comportamentos nos demais (CABALLO, 2003). O estabelecimento de vínculos interpessoais dá suporte social e emocional no decorrer da vida.

Na pesquisa anterior (QUITERIO, 2009) foi realizada uma avaliação multimodal (CABALLO, 2003) das Habilidades Sociais de alunos não oralizados coletando informações com diferentes interlocutores por meio de uma diversidade de instrumentos: observação direta dos alunos em situação natural, questionário com os familiares, entrevistas com as professoras e aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO) junto aos próprios sujeitos e suas professoras, tendo os alunos como sujeitos focais.

A pesquisa realizada oportunizou conhecer as Habilidades Sociais de pessoas não oralizadas, e apontar a necessidade de promoção destas junto a esta população.

Na pesquisa atual, deu-se continuidade ao estudo anterior através da promoção das Habilidades Sociais destes alunos. Pretende-se realizar uma articulação entre três áreas de conhecimento: Habilidades Sociais, Formação Inicial de Professores e Comunicação Alternativa na crença de que tal esforço contribua para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal de alunos e professores. Entende-se que, em sua formação inicial, os professores devam compreender o papel das interações sociais e dos recursos da Comunicação Alternativa na proposta pedagógica junto a alunos com deficiência em geral, e especialmente aqueles sem fala funcional.

O objetivo geral da presente pesquisa foi planejar e avaliar os efeitos de um Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO) implementado por graduandos em Pedagogia.

Para tanto, foram desenvolvidos dois estudos interligados. No Estudo I foi planejado e implementado um curso teórico-prático sobre Habilidades Sociais e Educação Especial, especialmente proposto para alunas da graduação em Pedagogia. Os objetivos deste estudo foram: a) identificar o repertório de Habilidades Sociais de alunas de graduação em Pedagogia; b) oferecer um curso teórico-prático de Habilidades Sociais e Educação Especial para alunos da graduação em Pedagogia; c) promover as Habilidades Sociais Educativas dos alunos de graduação, atuando como interlocutores competentes socialmente junto a alunos com deficiência e, d) elaborar um manual de aplicação com os procedimentos, as atividades e os recursos utilizados no curso teórico-prático.

No Estudo II, foi planejado e implementado um Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados em uma escola pública ofertado pelas alunas da graduação em Pedagogia que participaram do curso teórico-prático de Habilidades Sociais e Educação Especial acima referido. Assim, os objetivos deste segundo estudo foram: a)

descrever e analisar o processo interacional de alunos sem fala articulada junto a seus interlocutores através de uma avaliação multimodal (Inventário de Habilidades Sociais de Pessoas Não Oralizadas, entrevista e questionário); b) verificar os efeitos do Programa de Promoção das Habilidades Sociais junto aos alunos não falantes promovido pela pesquisadora em parceria com as graduandas em Pedagogia e; c) elaborar um manual de aplicação com os procedimentos, as atividades e os recursos de comunicação alternativa utilizados no programa de promoção das habilidades sociais.

Este estudo teve o intuito de servir de subsídios teórico-práticos para professores e futuros professores que atuam em Educação, gerando reflexões em torno do fazer pedagógico e destacando a relevância das habilidades sociais e do uso dos recursos da comunicação alternativa e demonstrando como a preparação para a inclusão de alunos com deficiência faz-se necessária e presente nas escolas.

Este trabalho contempla as seguintes etapas: a parte introdutória que aborda o tema do estudo, as questões norteadoras, a justificativa, a relevância social, política e educacional e a estrutura da pesquisa.

A fundamentação teórica sobre Habilidades Sociais (HS), Treinamento de Habilidades Sociais (THS), Comunicação Alternativa (CA) e Formação Inicial de Professores enquanto construtos conceituais estão apresentados no primeiro capítulo.

O segundo capítulo apresenta a relação entre os Estudos I e II. O terceiro capítulo apresenta o método do Estudo I – Curso teórico-prático de Habilidades Sociais e Educação Especial: participantes, local, instrumentos, procedimentos gerais, procedimentos específicos e resultados.

O Estudo II – Programa de Promoção das Habilidades Sociais (PPHSANO) com seus participantes, local, instrumentos, procedimentos gerais, procedimentos específicos e resultados são apresentados no quarto capítulo, bem como está descrito o acompanhamento das graduandas em suas Habilidades Sociais por meio do estudo de *follow up*.

Em seguida, o quinto capítulo traz a discussão final. Finalmente, são apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Todo o nosso conhecimento se inicia com sentimentos.

Leonardo da Vinci

Neste capítulo serão apresentados os conceitos relacionados às Habilidades Sociais (HS), Comunicação Alternativa (CA) e Habilidades Sociais Educativas (HSE) do futuro professor.

1.1 Habilidades Sociais

Nas últimas décadas, um corpo consistente de conhecimentos vem sendo produzido em Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Clínica, Psicologia Educacional e Psicopatologia acerca das relações entre Habilidades Sociais, desenvolvimento sócio emocional e preservação da saúde mental (ARÓN; MILICIC, 1994). Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura.

Em nosso país, o marco teórico deste campo conceitual ocorreu no final da década de 1990 do século passado, com a publicação do artigo em 1996: “Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a). Somente em 1999 foi lançado o primeiro livro da área - *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação* que buscou reunir aspectos teóricos e práticas de intervenção das Habilidades Sociais. O comportamento socialmente habilidoso é emitido por uma pessoa em um contexto interpessoal, em que expressa emoções, atitudes e opiniões de “modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade problemas futuros” (CABALLO, 2003, p.6).

A pessoa pode dispor do repertório de habilidades e de recursos cognitivos, mas não apresentar um desempenho que seja considerado como competente ou mesmo emitir comportamentos que sejam avaliados como socialmente inadequados. Esta dimensão

avaliativa designa o conceito de competência social que se expressa no desempenho, enquanto comportamento observável, para lidar com as demandas interativas do ambiente, visto que o

desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2007, p 31, grifo nosso).

Considerando isto, o sujeito pode ter um repertório de Habilidades Sociais adequado, mas este não garante um desempenho socialmente competente, visto que “é a presença ou ausência de habilidades sociais no repertório comportamental de um indivíduo que determinará o sucesso que este obterá em suas relações interpessoais” (PORTELLA, 2011, p.20). Ou seja, o indivíduo pode ter HS de forma potencial, mas somente quando as expressa no comportamento é que ele é considerado como tendo desempenho socialmente competente. Assim, o indivíduo para emitir um comportamento adequado, deve ter a capacidade de articular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, de acordo com seus objetivos e valores articulando-os às demandas do ambiente.

Neste sentido, destacam-se três dimensões do desempenho social e que podem ser desenvolvidas naturalmente ou aprendidas (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009): a) dimensão pessoal, que envolve comportamento, cognitivo, afetivo, fisiológico e sócio demográfico; b) dimensão situacional referente aos interlocutores, à demanda da situação, às sequências de interação e aos conceitos compartilhados entre emissor e receptor no estabelecimento desta comunicação (TOMASELLO, 2003b); c) dimensão cultural, que são normas, valores e regras.

A tipologia das reações do desempenho social apresenta uma funcionalidade, segundo a qual se observa a repercussão deste comportamento no ambiente, avaliando o alcance dos objetivos, a ampliação das relações interpessoais e a melhoria da autoestima (MERRIEL, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Esta tipologia é classificada da seguinte forma: reações habilidosas e reações não habilidosas, sendo a última dividida em ativa e passiva.

As reações não habilidosas passivas são aquelas nas quais a pessoa se expressa de modo encoberto (internalizante)¹ na interação social, através de mágoas, ressentimentos,

¹ Os problemas internalizantes normalmente se caracterizam pelo controle excessivo do responder. Os problemas externalizantes geralmente referem-se a déficits de autocontrole. O conceito de competência social transcende as divisões entre problemas internalizantes e externalizantes, mas é possível relacionar essa classificação à

ansiedade e esquivar-se do invés do enfrentamento das demandas do contexto. As reações não habilidosas ativas ocorrem quando o sujeito expressa suas reações de modo aberto (externalizante), com agressividade, autoritarismo, coerção, ironia ou de forma negativista. A conduta adequada refere-se à reação habilidosa que é composta da emissão de comportamentos entre os dois extremos anteriores, na qual a pessoa emite uma reação coerente aos seus pensamentos e sentimentos, bem como à demanda e à expectativa social.

As Habilidades Sociais reúnem componentes comportamentais (verbais de forma, verbais de conteúdo e não verbais), cognitivo-afetivos mediadores (habilidades e sentimentos envolvidos na decodificação das demandas interpessoais da situação, na decisão sobre o desempenho requerido nessa situação e na elaboração e auto monitoria desse desempenho) e fisiológicos (processos sensoriais e de regulação ou controle autonômico) e aparência pessoal e atratividade física (PORTELLA, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Os componentes comportamentais referem-se a aspectos diretamente observáveis, tais como: i) verbais de conteúdo - fazer / responder as perguntas, solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, pedir / dar *feedback*, opinar / concordar / discordar, elogiar / recompensar / gratificar, agradecer, fazer pedidos, recusar, justificar-se, auto revelar-se / usar o pronome eu, usar conteúdo de humor e, ii) não verbais - olhar e contato visual, sorriso, gestos, expressão facial, postura corporal, movimentos com a cabeça, contato físico, distância / proximidade.

A comunicação não verbal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a) exerce cinco funções, a saber: substituição da linguagem, regulação da comunicação, apoio à comunicação verbal, complementação da linguagem e contradição da linguagem.

Para Rector e Trinta (1985), os componentes não verbais de comunicação social são responsáveis por aproximadamente 65% do total das mensagens emitidas e recebidas. Argyle (1975; 2007) relata que a percepção da atitude de uma pessoa seria influenciada em 7% pelo conteúdo verbal, 38% pelo tom de voz e 55% pela expressão facial. Assim, a comunicação não verbal torna-se essencial na comunicação e deve ser estimulada para propiciar uma relação interpessoal de qualidade. Estes componentes não verbais constituem a primeira subclasse das Habilidades Sociais.

O campo conceitual das Habilidades Sociais apresenta-se dividido em oito subclasses², a saber: 1) Habilidades Básicas de Comunicação (processo mediador de contato entre as pessoas); 2) Autocontrole e Expressividade Emocional (conhecer e lidar com as próprias emoções); 3) Civilidade (uso de regras mínimas de relacionamento); 4) Empatia (capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação); 5) Assertividade (enfrentamento das situações de modo habilidoso); 6) Fazer Amizades (princípio da reciprocidade nas interações sociais); 7) Solução de Problemas Interpessoais (resolver um problema, após um desequilíbrio na relação) e 8) Habilidades Sociais Acadêmicas (comportamento do educando em relação à situação de aprendizagem).

Cada subclasse é composta por diferentes habilidades, conforme mostra o Quadro 1. O indivíduo pode apresentar um desempenho social diferenciado dentre as subclasses.

Quadro 1. Habilidades e subclasses de Habilidades Sociais (CABALLO, 2003; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005a, 2009).

SUBCLASSES	HABILIDADES	
1) Habilidades Básicas de Comunicação (HBC)	contato ocular	gestualidade
	acompanhamento da fala	espaço pessoal
	cumprimento	postura corporal
2) Autocontrole e Expressividade Emocional (AEE)	expressão e verbalização da emoção	usar conteúdo de humor
3) Civilidade (Civ)	cumprimentar	pedir licença
	comportar-se segundo o contexto	inserir-se em conversas apropriadamente
	reconhecer sinais no interlocutor	elogiar, recompensar e gratificar
	agradecer favores	apresentação
	volume da voz	fazer e responder as perguntas
4) Empatia (Em)	demonstrar interesse pelo outro	trocar, compartilhar
	oferecer ajuda	ouvir o outro
5) Assertividade	manifestar opinião	pensamento discordante

² Para maiores esclarecimentos, consultar Caballo (2002; 2003), Del Prette, Del Prette (2003, 2005a, 2005b, 2007) na descrição destas subclasses de habilidades sociais.

SUBCLASSES	HABILIDADES	
(Ass)	desculpar-se e admitir falhas	negar / fazer pedidos
	lidar com críticas	manejar a raiva
	opinar / concordar / discordar	solicitar mudança de comportamento
	pedir / dar feedback	justificar-se
6) Fazer Amizades (FA)	iniciar conversação	fazer um convite
	manter uma conversação	auto revelar-se / usar o pronome EU
	sugerir atividades	encerrar uma conversação
7) Solução de Problemas Interpessoais (SPI)	pensar diante das situações	avaliar possibilidades
8) Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA)	seguir regras	aguardar a vez para se pronunciar
	prestar atenção	buscar aprovação por desempenho

Pode-se notar que as habilidades básicas compreendem os componentes não verbais e que as outras sete classes compreendem os componentes verbais de conteúdo.

1.1.1 Avaliação das Habilidades Sociais

O campo conceitual das Habilidades Sociais compreende duas etapas, não necessariamente separadas: avaliação e intervenção. A avaliação visa à identificação de déficits e excessos comportamentais, seus antecedentes e consequentes, respostas emocionais inadequadas (falta da percepção ou uma reação exagerada) e crenças distorcidas que estejam contribuindo para a não emissão de comportamentos socialmente habilidosos (MERRELL; GIMPEL; PEACOCK, 1998; FALCONE, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b). As fontes de informação podem incluir o próprio sujeito e outros significantes, como pais, professores e pares (CABALLO, 2003).

A avaliação das Habilidades Sociais combina indicadores de comportamentos — como a frequência, intensidade, duração, funcionalidade, ansiedade para emitir o comportamento e as normas daquele contexto. Estes indicadores podem ser combinados evidenciando três aspectos: *déficit de aquisição* (ausência total da habilidade), *déficit de desempenho* (presença de uma habilidade de modo ocasional) e *déficit de fluência* (a habilidade é emitida de modo frequente, mas sem a proficiência esperada) nas relações interpessoais (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b). Os déficits podem ocorrer devido aos seguintes fatores: 1) relações familiares e escolares não significativas, 2) coeficientes de inteligência verbal e de execução rebaixados, 3) falta de oportunidade de explorar tanto as situações como as relações, 4) controle de estímulo privilegiando a dependência em detrimento da autonomia e, 5) exposição insuficiente a desempenhos sociais competentes. Vale destacar que os dois primeiros fatores referem-se ao déficit de aquisição, o terceiro e quarto fatores ao déficit de desempenho e o último fator ao déficit de fluência (MERRIEL, 2001).

Para ampliar a validade da avaliação, sugere-se uma avaliação multimodal³, na qual além da percepção do próprio indivíduo, buscam-se outras fontes de informação com seus pais, professores e pares (QUITERIO, 2009), assim como utilizar uma diversidade de instrumentos e procedimentos metodológicos que podem ser aplicados de modo direto através da observação ou de modo indireto, pelo relato. No primeiro caso, incluem-se os registros de evento, auto registros, observação direta do comportamento em situação natural e desempenho de papéis em situações simuladas considerados de acesso direto. Os relatos são obtidos através de escalas, inventários, entrevistas e testes sociométricos (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, 2005a, 2006). No Brasil, atualmente, os testes e inventários têm sido utilizados com maior frequência.

De acordo com o grau de comprometimento físico e, em alguns casos cognitivo e psicológico, bem como de acordo com as limitações do ambiente, a possibilidade da pessoa não oralizada desenvolver a interação social e outras habilidades relacionadas às habilidades sociais e a competência social dependerá dos estímulos, dos recursos e da proposta de treinamento das habilidades sociais.

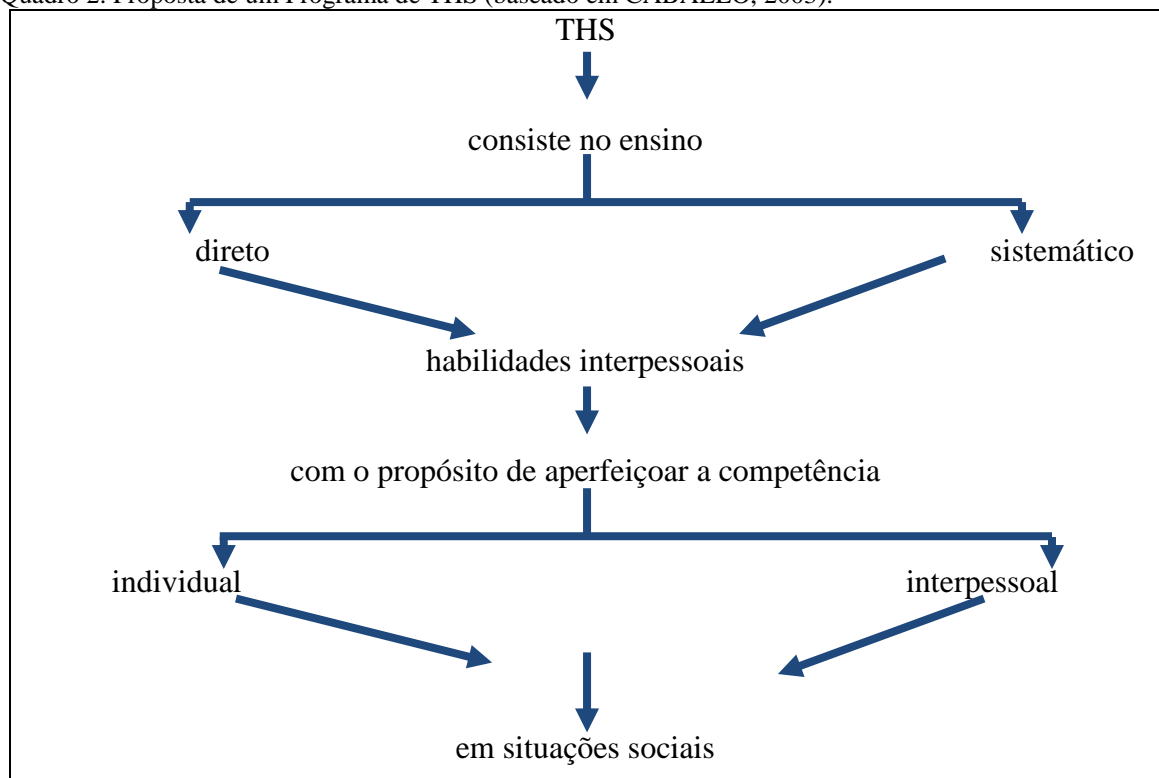
³ Dentre os onze instrumentos disponíveis, dois são destinados a crianças (SMHSC-Del-Prette / SSRS-BR) e incluem além da autoavaliação, a percepção dos pais e professores. Com os grupos constituídos por adolescentes, jovens, adultos e idosos é utilizada somente a autoavaliação (QUITERIO, 2009).

1.1.2 Treinamento das Habilidades Sociais

A falta de habilidades sociais adequadas, muitas vezes leva à rejeição e abandono pelos colegas, professores e outras pessoas significativas (LINDER, 2008). Programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) são considerados um recurso eficaz para ensinar comportamentos pró-sociais.

Dado o impacto negativo dos déficits em Habilidades Sociais sobre a saúde e a qualidade de vida das pessoas, intervenções têm sido desenvolvidas nesta área com a denominação geral de Treinamento de Habilidades Sociais (CABALLO, 2002; MURTA, 2005), conforme detalha o Quadro 2.

Quadro 2. Proposta de um Programa de THS (baseado em CABALLO, 2003).



O Treinamento em Habilidades Sociais teve início na Inglaterra na década de 1970, a partir dos estudos e publicações de Argyle (1994, 2007) sobre interação social. Contudo, recebeu contribuições do constructo teórico do Treinamento Assertivo (TA)⁴, em andamento na mesma época nos Estados Unidos e impulsionado por publicações de Wolpe (MERRELL; GIMPEL; PEACOCK, 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

⁴ Para maiores explicações recorrer a obra de Del Prette, Del Prette, 2005a, cap. 2.

Embora THS e TA sejam abordagens voltadas para o comportamento social, o primeiro possui um campo teórico mais complexo, incorporando novos conceitos, atingindo um escopo mais amplo. Enquanto o THS, como um conjunto de técnicas aplica-se a todo e qualquer déficit de natureza interpessoal independente de correlato com a ansiedade, o TA tem se restringido, na maioria dos estudos, à questão da afirmação dos direitos e à expressão de sentimentos negativos (HARGIE; SAUNDERS; DICKSON in DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a, p.28, grifo nosso).

A interação social possibilita um fluxo contínuo, segundo Argyle (2007), através da emissão de sinais verbais e não verbais por ambos os membros da díade, mas com alternâncias (KING; FAHSL, 2012). Deve provocar efeitos de mudança no outro e em si próprio, mesmo que de modo inconsciente, além de propiciar sincronia na comunicação. Estes estudos influenciaram o THS que é composto por um conjunto de intervenções, nas quais se busca desenvolver alternativas e estratégias que facilitem a interação. A questão é ampliar as possibilidades nas inter-relações, pois o ato comunicativo consiste em envolver pessoas, tanto como emissoras como receptoras.

Sujeitos não oralizados precisam ampliar, construir e/ou reconstruir mensagens de referência que possam ser compartilhadas por ambos os parceiros de interação. Segundo Vygotsky (1984), Fogel (1993) e Olsson, Granlund (2003) a pessoa não oralizada precisa de interações com pessoas mais habilitadas. Buscar conhecimento sobre interação e comunicação humana, desenvolvimento da pessoa não oralizada e recursos que possibilitam a expressão da comunicação para promover a interação são elementos fundamentais na promoção das competências sociais.

Esta identificação de habilidades sociais como um fator de prevenção no curso do desenvolvimento humano (MERRELL; GIMPEL; PEACOCK, 1998; CABALLO, 2003) tem estimulado intervenções para a aprendizagem destas habilidades em grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas. Murta (2002); Silva, Murta (2009) afirmam que de acordo com os objetivos gerais, tais intervenções⁵ podem ser agrupadas em:

- Intervenção primária - dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não acometidos por problemas interpessoais e visa ao incremento de suas habilidades sociais, como um fator de proteção, de modo a minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para estas pessoas e para as que fazem parte de sua rede social mais próxima. Os trabalhos deste tipo identificados em nosso

⁵Foram consultadas as bases *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *CAPES* no dia 16 de fevereiro de 2015. O descritor utilizado foi “treinamento em habilidades sociais”. Foram acessados 29 artigos e após leitura dos resumos identificou-se que 17 estudos referiam-se de fato ao THS, outros sete faziam uma revisão de literatura, quatro estudos abordavam a avaliação das HS e um artigo propunha a elaboração de um recurso.

meio têm sido feitos com alunos de educação infantil e seus pais, professores de rede pública de ensino, adolescentes, professores e estudantes universitários (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MURTA, 2007; COELHO; MURTA, 2007; VEGA VACA; RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2013; FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014).

- Intervenção secundária - voltada para grupos ou pessoas já sob efeito de fatores de risco para problemas interpessoais, tais como crianças agressivas criadas por pais com problemas em práticas educativas parentais. Crianças, adolescentes, pais e adultos com problemas de relacionamento interpessoal constituem a clientela usual (PINHEIRO; HAASE; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006; MOLINA; DEL PRETTE, 2006; MOLINA; DEL PRETTE, 2007; GONÇALVES; MURTA, 2008; SILVA; MURTA, 2009; CARNEIRO; FALCONE, 2013).
- Intervenção terciária - almeja minimizar consequências de déficits acentuados em habilidades sociais já instalados, sem pretensão de cura, como é o caso de pessoas com autismo ou esquizofrenia. As intervenções encontradas na literatura nacional com foco em prevenção terciária foram realizadas junto a pessoas com dislexia, pais de crianças com deficiência intelectual e transtornos do espectro do autismo e esquizofrenia (MARINHO; CABALLO, 2002; BANDEIRA; BARROSO; REIS et al., 2004; ALMANZA; PILLON, 2004; YOVANY; RAMÍREZ; SANDAÑA, 2009; COSTA; CALAIS, 2010; FRAGOSO; RUEDA; BENÍTEZ, 2012).

O planejamento da avaliação de programas de Treinamento em Habilidades Sociais é tão relevante quanto o planejamento de sua implementação (LOHR; PEREIRA; ANDRADE; KIRCHNER, 2007). Avaliações de programas podem ser realizadas em quatro fases: (a) antes do tratamento (avaliação de necessidades), (b) durante o tratamento (avaliação de processo), (c) depois do tratamento (avaliação de resultados) e (d) no período de acompanhamento (avaliação de *follow-up*). Durante o treinamento, verifica-se a ocorrência de modificação nos comportamentos e o modo como avalia seu próprio progresso. Estas avaliações permitem averiguar se a intervenção escolhida foi correta ou se é necessário mudar o tipo de intervenção que está sendo realizada. A avaliação depois do tratamento possibilita uma ideia da modificação dos padrões comportamentais do participante e a avaliação no período de acompanhamento serve para explorar o grau em que os sujeitos mantiveram as mudanças e se progrediram com o passar do tempo (CABALLO, 2003). Segundo Linder (2008), uma crítica comum ao treinamento de habilidades sociais é a falta de estudos de acompanhamento para

investigar se os efeitos de tal formação são generalizados para interações com outros parceiros de interação e contextos.

Os primeiros programas de THS foram propostos em formato individual, mas a literatura recente (RANGÉ, 2001; CABALLO, 2002; MURTA, 2005) tem chamado a atenção para as seguintes vantagens de intervenções em grupo: (a) uma situação social já estabelecida, (b) tipos de pessoas diferentes para representar papéis e dar *feedbacks*, (c) uma série de modelos para modelação, e (d) modelos com características em comum com o observador, o que facilita a aprendizagem observacional.

Um programa de habilidades sociais pode ser remediativo, como na abordagem clínica, cuja duração é de aproximadamente duas horas uma vez por semana com duração de quatro a cinco meses ou uma hora semanal com duração de seis a oito meses (BOLSONI-SILVA et al., 2006). Nos casos cuja finalidade é preventiva, como nas áreas de treinamento e educação, que constitui uma população não clínica, o número proposto pela literatura é de dezoito a vinte sessões com duas horas de duração.

Não obstante os programas de Treinamento em Habilidades Sociais apresentarem afiliações teóricas variadas, como teorias humanistas, sistêmicas, cognitivistas e comportamentalistas (ARÓN E MILICIC, 1994; DELFOS, 2005), as estratégias predominantes possuem fundamentação cognitivo-comportamentais. As técnicas comumente empregadas podem compreender o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, parada de pensamento, modelação, modelagem, *feedback* gestual, verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, resolução de problemas, relaxamento (BECK, 1997; RANGÉ, 2001; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; 2009). Em caso de intervenções grupais, acrescentam-se as vivências (GRESHAM, 2002; MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). A vivência é uma atividade

estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, como o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

As sessões do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais devem seguir uma estrutura, como aponta o Quadro 3.

Quadro 3. Estrutura das sessões em um Programa de THS.

Sessões iniciais	Sessões intermediárias	Sessões finais
Habilidades básicas	Empatia	Solução de problemas interpessoais
Autocontrole e expressividade emocional	Habilidade assertiva	Habilidades sociais acadêmicas
Civilidade	Habilidade de fazer amizades	

As técnicas vivenciais possuem maior utilização durante a fase inicial do Treinamento em Habilidades Sociais. Na fase intermediária, as vivências ocorrem no início e/ou término dos encontros. Nesta fase, o conteúdo do programa está efetivamente relacionado às técnicas comportamentais e cognitivas. Finalmente, na parte final embora ainda ocorram vivências, a maior utilização de procedimentos está vinculada às técnicas cognitivas e a discussão em grupo de forma reflexiva (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

Atualmente, segundo Range (2001), a literatura apresenta uma gama de trabalhos nos quais predomina o uso do modelo integrado de técnicas comportamentais e cognitivas devido ao reconhecimento da relevância e da interdependência do comportamento, da cognição e da emoção.

Considerando isto, o método vivencial cria naturalmente demanda para comportamentos de interesse, pois facilita o uso de contingências apropriadas para a aquisição e manutenção do comportamento. Destaca-se por ser viável em ambientes educacionais, e sua base não envolve somente o aspecto verbal, mas o aspecto não verbal e o próprio comportamento do sujeito.

O papel do facilitador é fundamental enquanto posição técnica e ética. Posição técnica enquanto conhecimento das habilidades sociais e da comunicação alternativa (considerando a presença de pessoas não oralizadas) e, ética enquanto respeito às diferenças favorecendo os princípios de solidariedade, tolerância e respeito mútuo. Conforme destaca Del Prette e Del Prette (2007):

A autoavaliação do facilitador é importante para ajustes de seu desempenho ao longo das sessões e pode ser complementada por filmagens. Estas devem contar com o consentimento informado dos participantes, podendo ser utilizadas, também, como procedimento de *videofeedback*. A avaliação final do programa é realizada por meio de instrumentos de avaliação (inventários, entrevistas etc.) e da análise, junto aos participantes, de metas atingidas, generalizações obtidas, aspirações e expectativas futuras (p. 115).

1.1.3 Educação Especial e Habilidades Sociais

Em âmbito internacional, tem sido extensa a produção de pesquisas sobre Habilidades Sociais de pessoas com deficiência (MURTA, 2005). No Brasil, estes estudos são recentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004; 2009) provavelmente devido à necessidade de elaboração de instrumentos de avaliação dessa população.

Ao se empreender uma busca por estudos nas bases SciELO e CAPES⁶, no Brasil, encontrou-se 347 artigos sobre Habilidades Sociais. Em relação aos programas de treinamento em habilidades sociais foram encontrados 31 estudos e em seguida, quatro estudos que desenvolveram programas de THS junto a pessoas com deficiência.

Ao realizar a busca no idioma inglês⁷, utilizou-se o mesmo procedimento. O descritor “social skills” obteve 5.102 acessos. Foram localizados 398 artigos com descrições de programas de treinamento e, por fim acessou-se 44 artigos relativos a pessoas com deficiência, sendo cinco referentes à deficiência motora, um sobre a deficiência auditiva, um sobre a deficiência intelectual e, trinta e sete sobre autismo.

Estes achados confirmam o levantamento bibliográfico realizado por Murta (2005) de que a produção nacional em programas de THS ainda permanece pequena. A autora realizou um estudo referente aos anos de 1967 a 2003, encontrando 342 trabalhos internacionais com o descritor: "habilidades sociais e intervenção". Em paralelo, no Brasil, havia 17 publicações de programas de intervenção.

Os estudos das Habilidades Sociais junto a pessoas com problemas de aprendizagem, deficiência intelectual, deficiências sensoriais, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades e deficiência física têm sido conduzidos em nosso país, em especial a partir de 2005 (AGUIAR, 2006; QUITERIO, NUNES, GERK, 2009), notadamente em escolas regulares. Tais investigações têm evidenciado a importância do desenvolvimento das Habilidades Sociais nessa população, destacando que o desempenho social adequado pode amenizar os efeitos psicológicos e sociais adversos, especialmente na interação com pessoas

⁶Foram consultadas as bases *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e CAPES no dia 16 de fevereiro de 2015. Utilizou-se inicialmente o descritor “habilidades sociais”. Para refinamento da pesquisa utilizou-se a palavra-chave “treinamento em habilidades sociais” e, em seguida, esta palavra-chave foi cruzada com os termos: “deficiência”, “física”, “motora”, “cega”, “visual”, “autismo”, “auditiva” e “intelectual”.

⁷Foram consultadas as bases *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e CAPES no dia 16 de fevereiro de 2015. Utilizou-se inicialmente o descritor “social skills”. Em seguida, utilizou-se somente o termo: “social skills training” e, por fim associou-se este último descritor com as expressões “deficiency”, “physics”, “motor”, “blind”, “visual”, “autism”, “hearing” e “intellectual”.

não deficientes, possibilitando melhor qualidade de vida (GLAT, 2004; GOLDSTEIN, 2005; BOLSONI-SILVA et al., 2006).

De acordo com alguns estudos apresentados sobre as relações interpessoais (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; ARÓN; MILICIC, 1994; MERRELL; GIMPEL; PEACOCK, 1998; CASARES; CABALLO, 2000; MERRELL, 2001; FALCONE, 2002; GRESHAM, 2002; MURTA, 2002, 2005; ALVES, 2003; CABALLO, 2003; GOLSDSTEIN, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2009; BOLSONI-SILVA et al., 2006; PORTELLA, 2011), o desempenho e a competência social ocupam papel de destaque enquanto campos conceituais e práticos relacionados à interação e relações sociais e, conseqüentemente como fatores propulsores de desenvolvimento e de qualidade de vida.

Nessa busca por qualidade de vida em todos os aspectos do desenvolvimento humano: social, cognitivo, físico e emocional – o campo das Habilidades Sociais busca avaliar e promover as relações interpessoais em vários espaços (escola, família e trabalho) e, junto a público variado, como de pessoas com deficiência. Alguns estudos na área (HOWLIN; BARON-COHEN; HADSEIN, 1999; GOLDSTEIN, 2003; ANGÉLICO, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004; DELFOS, 2005; AGUIAR, 2006; LORENA, CANTON, BARROS, 2007; QUITERIO, 2009; PEREIRA-GUIZO, 2010; FRICK; BARRY; KANPHAUS, 2010; FREITAS, 2012) apontam a necessidade de instrumentos de avaliação e promoção das Habilidades Sociais junto a esta população especial, principalmente envolvendo a família e a escola regular.

Constatou-se tendência crescente de estudos sobre Habilidades Sociais de pessoas com deficiência, notadamente deficiências: intelectual (KLEIJN, 2001; AGUIAR, 2002; ANGÉLICO, 2004; ROSIN-PINOLA, 2006; PEREIRA, 2007; FREITAS, 2008; CARDOZO, SOARES, 2011; LUCISANO, PFEIFER, PANUNCIO et al., 2013), visual (COSTA, 2005; FREITAS, 2005; GODOY, 2007; FERREIRA, 2008; JUNQUEIRA, 2011), auditiva (MAGALHÃES, 2008; DOMINGUES; MOTTI; PALAMIN, 2008; BOLSONI-SILVA; RODRIGUES; ABRAMIDES et al., 2010), física (PEREIRA-GUIZO, 2006); transtorno do espectro do autismo (CARDOZO; FERNANDES, 2006; SANTOS, 2012), e ultimamente, das altas habilidades (FRANÇA, 2012; MARTINS, 2013).

De acordo com as consultas realizadas nas redes SciELO e CAPES, verifica-se há necessidade crescente de estudos brasileiros voltados para programas de THS junto a esta população. Até o presente momento, quatro pesquisas desenvolveram programas de THS para pessoas com deficiências: transtorno do espectro do autismo (AQUINO, 2002), intelectual

(AGUIAR, 2006), física (PEREIRA-GUIZO, 2010) e visual (FERREIRA, 2012), conforme apresenta o Quadro 4.

Quadro 4. Estudos de THS com pessoas com deficiência desenvolvidos no Brasil.

<i>Autor / ano</i>	<i>Título da Tese</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Público-alvo</i>	<i>Principais Resultados</i>
AQUINO, G. H. M. (2002)	Serviço Social junto a autistas e seus familiares: Uma avaliação e proposta de intervenção.	a) desenvolver uma forma de avaliação da qualidade de interação entre pais e seus filhos autistas; b) propor um programa de intervenção.	Oito autistas de uma escola especial	Permitiu caracterizar o repertório de comportamento dos filhos, bem como déficits comportamentais. Recursos que deveriam ser potencializados como pontos de apoio para possíveis intervenções.
AGUIAR, A. (2006)	Construção e Avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental	a) elaborar e descrever instrumentos e procedimentos para a avaliação e promoção de habilidades comunicativas de adultos deficientes mentais; b) delinear, implementar e descrever um programa de promoção de habilidades comunicativas verbais e não verbais para um grupo de adultos deficientes mentais; c) analisar o desempenho de cada um dos participantes.	Seis adultos deficientes e como informantes profissionais e familiares. O desempenho foi avaliado por meio de questionários e entrevista e observação direta do comportamento.	Mudanças positivas em vários componentes treinados, mudanças positivas confiáveis em alguns componentes, bem como satisfação dos participantes e seus familiares com a intervenção.
PEREIRA-GUIZO, C. (2010)	Habilidades sociais para o trabalho: Efeitos de um programa para jovens com deficiência física.	Avaliar, sob delineamento de grupo com sondagens múltiplas, a eficácia e efetividade de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para o Trabalho junto a pessoas com deficiência física desempregadas.	16 pessoas, com idade entre 18 e 36 anos, que formaram dois grupos de intervenção e foram avaliados por meio de instrumentos quantitativos e qualitativos.	Indicaram ganhos de habilidades sociais após a intervenção, manutenção das aquisições nas avaliações de seguimento e generalização das habilidades aprendidas para o ambiente natural.
FERREIRA, B. C. (2012)	Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção.	Avaliar um programa de intervenção sobre a Expressividade Facial das Emoções (EFE) e o repertório de habilidades sociais, conforme autoavaliação e avaliação de juiz, pais e professores.	Três crianças cegas, três com baixa visão e três videntes (delineamento pré e pós-teste com sujeito único).	Mudanças relevantes em termos de melhoria da EFE, bem como seu impacto sobre as classes de habilidades sociais.

Convém destacar a necessidade de estudos com pessoas com deficiência física associada à deficiência de comunicação como aquelas com paralisia cerebral. Quiterio e Nunes (2013a) descreveram o repertório de HS de alunos com paralisia cerebral a partir de um estudo de avaliação multimodal junto a esta população em uma escola especial (QUITERIO; NUNES; GERK, 2008; NUNES, 2009c; QUITERIO; BRANDO, 2011).

A avaliação multimodal, que busca obter além da percepção do próprio indivíduo, a percepção de outras pessoas envolvidas na vida do indivíduo, como os pais e os professores, em diferentes contextos, como no ambiente familiar e escolar, e através de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos (FALCONE, 2002; MURTA, 2005; GONÇALVES; MURTA, 2008), tem sido enfatizada principalmente se considerar o “planejamento e implementação de programas e estratégias de promoção de habilidades sociais da clientela de educação especial” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006, p.155). Neste sentido, os autores ressaltam que para “a clientela de educação especial [...] [a aprendizagem das habilidades sociais] requerem condições diferenciadas de ensino para que essa aprendizagem ocorra com o nível de proficiência desejável” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004, p. 155). Por fim, Gresham e Elliott (1990) apresentam instrumentos internacionais que atendem tanto os alunos ditos normais quanto os com deficiência, mas é patente a necessidade de elaboração de instrumentos e o desenvolvimento de programas de promoção das Habilidades Sociais para atender a nossa realidade.

1.2 Interação social de pessoas não oralizadas

A comunicação, segundo Nunes (2003; 2007a) e Tomasello (2003a) ocorre na interação entre dois ou mais interlocutores e a esta interação é atribuído um significado. Conforme destaca Nunes e Walter (2014, p. 11)

Se concebermos a comunicação como um processo contínuo no qual interlocutores mutuamente corregulam seus comportamentos, isto é, alteram suas ações em função das ações atuais e antecipadas do parceiro, possibilitando a criação conjunta de sentido (Fogel, 1993), é essencial destacar a presença do outro.

Nas pessoas não oralizadas a dificuldade em emitir a fala, de estruturar uma frase com todos os elementos da linguagem humana, torna-se crítica não só para a aquisição de

habilidades básicas, como leitura, escrita, matemática, mas para o desenvolvimento de habilidades de promoção da comunicação e de relacionamento interpessoal.

As pesquisas recentes afirmam que meio por cento da população mundial é privada de comunicação oral (CAPOVILLA; NUNES citado por NUNES, 2003), sendo assim aproximadamente uma em cada duzentas pessoas não é capaz de se comunicar através da fala articulada devido a vários fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos (NUNES, 2003), sendo a condição mais comum a da paralisia cerebral (PC).

No caso da PC⁸ ocorre uma lesão no sistema nervoso central (SNC) e dependendo de sua localização ocasiona diferentes atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (BASIL, 1995; GERALIS, 2007), implicando em alterações ao nível de tônus muscular, qualidade de movimento, percepções e capacidade de apreender e interpretar os estímulos ambientais, e muitas vezes as sequelas da paralisia cerebral tornam-se agravadas pelas dificuldades que essas crianças apresentam em explorar o meio e em se comunicar com o mundo externo. Além disto, Argyle (1975) e Caballo (2003) ressaltam que em alguns momentos, o interlocutor está emitindo uma fala (comunicação verbal), mas a comunicação não verbal está emitindo outra mensagem. Outro aspecto que o primeiro autor destaca é que as pessoas falantes tem a tendência de antecipar a comunicação da pessoa não oralizada.

No estudo sobre a avaliação das HS de alunos não oralizados através de recursos da Comunicação Alternativa, realizou-se uma avaliação multimodal (CABALLO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a). A relação entre todos os instrumentos, com vistas a uma análise do repertório das HS de pessoas com paralisia cerebral não oralizadas, revelou que as subclasses Assertividade e Autocontrole e Expressividade emocional foram as que apresentaram melhor desempenho. Com desenvolvimento parcial estavam as subclasses Básicas de comunicação, Empatia, Fazer amizades e Sociais Acadêmicas. Verificou-se ainda déficits significativos em Civilidade e Solução de Problemas Interpessoais (QUITERIO; NUNES, 2013a; QUITERIO; NUNES, GERK, 2009; QUITERIO; NUNES; GERK, 2008).

Esse estudo permitiu dar os primeiros passos na compreensão das HS de Pessoas Não Oralizadas (QUITERIO; NUNES; GERK, 2009; QUITERIO; BRANDO, 2011), através da elaboração e escolha dos instrumentos de avaliação. Os resultados não denotaram déficit de aquisição, mas déficits de desempenho e de fluência nas relações interpessoais. Este estudo poderia ter tido continuidade no contexto escolar e ser ampliado para situações do ambiente

⁸ A paralisia cerebral, também denominada encefalopatia crônica não progressiva da infância, é a consequência de uma lesão anatomopatológica ou anomalia estacionária, que agiu no SNC em plena maturação estrutural e funcional, ocorrida, portanto na vida fetal ou nos primeiros meses de vida.

familiar. Foi mostrada a necessidade de THS para que se pudesse ampliar o repertório das habilidades e sua proficiência de acordo com a demanda.

Este grupo de pessoas não oralizadas pode incluir também sujeitos com deficiência intelectual que apresentam “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 362). Estudos recentes (ANGÉLICO, 2004; AGUIAR, 2006; FREITAS, 2008) mostram a importância de Habilidades Sociais junto a pessoas com deficiência intelectual.

Por último, no grupo de pessoas não oralizadas destaca-se o alunado com transtorno do espectro do autismo (TEA), no qual ocorrem manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos (GRESHAM, 2002; FRICK; BARRY; KAMPHAUS, 2010), que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em graus que requeiram atendimento educacional especializado. Segundo Walter (2000; 2006) três amplos aspectos do desenvolvimento são afetados: a interação social, a comunicação e a imaginação social.

Uma pesquisa realizada junto a pessoas com TEA por Lorena, Canton, Barros (2007) foi baseada nos estudos de Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999) e de Godstein (2003). No estudo, a proposta era avaliar os níveis de Teoria da Mente⁹ para identificação de emoções. Os dados revelaram baixo desempenho das subclasses de Habilidades Sociais, especialmente da empatia. O programa de treinamento foi elaborado a partir dos estudos dos autores citados acima, acrescido das contribuições de Sofronoff, Leslie e Brown (2004) e, Knott, Dunlop e Mackay (2006) e apresentou-se subdividido em quatro etapas: 1) parte psicoeducativa, 2) fase de treinamento, 3) fase de treinamento semiestruturado e 4) prática não estruturada. A avaliação pós-intervenção revelou a necessidade de vivências em contextos cotidianos e a necessidade de formação inicial e continuada dos professores. As famílias e professores observaram mudanças positivas nas Habilidades Sociais dos alunos participantes.

Além do conhecimento teórico sobre a interação e a comunicação humana e a relação entre habilidades cognitivas e sociais, faz-se necessária a utilização de técnicas, estratégias e recursos que favoreçam a interação entre sujeitos oralizados e não oralizados.

⁹Teoria da mente é a capacidade que nos permite desenvolver uma medida (isto é, um sistema de referências que viabilize comparações entre nosso mundo interno, subjetivo e o mundo externo, dos outros) daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam (PREMACK, WOODRUFF, 1978 citado por CAIXETA, NITRINI, 2002, p.106).

1.2.1 Comunicação alternativa

O sujeito não oralizado, devido à falta de oportunidades e de vivências através da expressão oral e de exploração de diferentes ambientes e interlocuções com diferentes parceiros (TOMASELLO, 2003b), pode ter dificuldade de estabelecer as construções linguísticas mais abstratas e relações interpessoais adequadas.

Assim, os relacionamentos entre pares proveem uma importante janela para o funcionamento social das crianças e são experiências críticas, ao longo da infância e da adolescência, no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (CAMARGO, BOSSA, 2009, p. 67).

Von Tetzchner e Martisen (2000) indicam que símbolos gráficos podem ser utilizados como forma de representar o pensamento, o sentimento e o comportamento.

O objetivo da Tecnologia Assistiva (PELOSI, 2000) é tentar compensar de modo temporário ou permanente padrões de incapacidades ou de perturbações exibidos por pessoas com severos distúrbios de comunicação expressiva, da fala ou da escrita, bem como atende pessoas com deficiência intelectual, física, sensorial e idosos.

A Comunicação Alternativa (CA) constitui-se uma área da Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2007), que envolve o emprego de diferentes recursos manuais, gráficos e tecnológicos que favorecem a expressão e a comunicação de indivíduos não falantes com seus interlocutores. Este tipo de comunicação tem um duplo propósito: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a fala (GLENNEN, 1997; NUNES, 2003; NUNES; PELOSI; GOMES, 2007c), bem como oferecer estratégias de comunicação entre os parceiros de comunicação (NUNES, 2003; 2007b; 2009b; DELIBERATO, 2009; KING, FAHSL, 2012).

De acordo com perspectivas recentes (OLSSON, GRANLUND, 2003), os indivíduos com dificuldades motoras optam pelos sistemas de signos gráficos e fala sintetizada ou digitalizada. Assim como os indivíduos com deficiência intelectual encontraram maior facilidade com signos gráficos para capturar a atenção. Por fim, os indivíduos com autismo, para os quais os estudos apontam intervenção com signos gráficos (WALTER, 2000; WALTER, 2006), bem como com signos gestuais e sistemas de voz (WENDT, 2009 citado por GOMES; NUNES, 2014, p. 154).

Estudos mostram que o uso contínuo dos recursos da CA possibilita que os alunos façam escolhas dentre duas ou mais opções, desenvolvendo assim, autonomia, mesmo que simples, além de ampliar o vocabulário dos sujeitos (CAFIERO, 2001).

Os sistemas simbólicos que necessitam de recursos externos requerem instrumentos ou equipamentos além do corpo do aluno para produzir uma mensagem. Esses sistemas podem ser de baixa tecnologia¹⁰ ou de alta tecnologia¹¹ (BEUKELMAN; MIRENDA, 1995; PELOSI, 2000; NUNES, 2003). A escolha da melhor forma de comunicação para uma pessoa que necessita de um sistema alternativo deve basear-se nas características motoras e perceptivas do indivíduo (SCHIRMER et al., 2009).

A escolha da melhor forma de comunicação para uma pessoa que necessita de um sistema alternativo deve basear-se nas características motoras e perceptivas do indivíduo (BERSCH, 2007).

A discussão sobre como ocorrem os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem nos usuários de CA reporta às contribuições de Vygotsky (1984; 2005) que ressalta a importância da interação com o outro. O autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância que medeia o nível de desenvolvimento real, expressa pela capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de situações com orientação de adultos ou pares. Assim, em parceria com seus interlocutores e através do uso dos sistemas de Comunicação Alternativa, o indivíduo não oralizado amplia sua competência comunicativa (DELIBERATO, 2009). Por se constituir em constructo interpessoal, tal competência envolve a contribuição de ambos os membros da díade (NUNES et al., 2009a).

A intenção da Comunicação Alternativa é empregar símbolos com significados e que possibilitem a interação com o grupo social e a cultura, conforme ressalta Glat (2004) e Quiterio e Nunes (2013b).

Vygotsky (1984), Fogel (1993) e Olsson e Granlund (2003) destacaram que a pessoa não oralizada precisa de interação com uma pessoa mais habilitada, que muitas vezes é o

¹⁰Os recursos de baixa tecnologia não são eletrônicos e requerem um maior esforço por parte do usuário, mas em contrapartida, são leves, fáceis de fabricar, manter e transportar para que o aluno possa utilizar em diversos ambientes funcionais. São exemplos deste tipo de recursos os objetos reais, objetos em miniatura, fotografia, objetos parciais, sistemas gráficos, pranchas de comunicação, “eye-eye” (pranchas de olhar) e o comunicador em forma de relógio.

¹¹Já os sistemas de alta tecnologia incluem os comunicadores e os computadores (SORO-CAMATS, 1998). A forma de acesso ao computador pode precisar de adaptações de acordo com a condição motora da criança, tais como: teclado expandido, *mouse* adaptado, colméia, acionadores externos e *softwares* especiais (NUNES, 2003). Na escolha dos recursos devem-se levar em conta os aspectos cognitivos, sensoriais e motores do usuário (SORO-CAMATS, 1998).

professor. No Brasil e em outros países pesquisas vêm sendo realizadas (SORO-CAMATS, 1998; NUNES, 2003; QUITERIO; NUNES; GERK, 2008; NUNES et al., 2009a; SCHIRMER et al., 2009), enfatizando a viabilidade de promover a interação entre pessoas não oralizadas e diferentes parceiros de comunicação.

Pessoas não falantes enfrentam desafios no processo de aprendizagem, contudo, a parte social constitui um desafio difícil de ser superado, pois depende da interação com outros indivíduos falantes. Especificamente, pessoas que usam a CA muitas vezes apresentam uma autoimagem negativa, experiências mal sucedidas com a aceitação de pares, bem como experimentam dificuldades em iniciar e manter conversação, fazer e manter amizades, o que pode propiciar um isolamento social (KING, FAHSL, 2012), pois apesar do uso dos recursos alternativos facilitarem a comunicação, é necessário um interlocutor interessado nesta comunicação.

Embora o uso de um sistema de CA é certamente benéfico, ele não é suficiente para facilitar as interações sociais significativas (SIGAFOOS, 1999 citado por KING; FAHSL, 2012, p. 42)¹².

A linguagem ocorre de modo multimodal, envolvendo diferentes componentes para efetivar a comunicação. No caso da pessoa não oralizada, a comunicação ocorre através dos componentes não verbais e paralinguísticos, e pode ser ampliada com recursos gráficos e tecnológicos.

1.3 Habilidades Sociais do futuro professor

Estudos na área de Habilidades Sociais revelam que o professor possui papel fundamental como mediador no desenvolvimento das Habilidades Sociais (VILA, 2005; MOLINA, 2006; FUMO, 2008; MANOLIO, 2009; ROSIN-PINOLA, 2010; SOARES; GOMES; PRATA, 2011), junto à população com ou sem deficiência.

Alguns estudos apontados por Capellini e Mendes (2007); Mendes (2008) e Manolio (2009), Rosin-Pinola e Del Prette (2014) revelam que em algumas situações de interação social, a relação entre o aluno com deficiência e seu colega parece desigual, sendo que esta

¹²Versão em inglês: "Although the use of an AAC system is certainly beneficial, it is not sufficient to facilitate meaningful social interactions" (SIGAFOOS, 1999 citado por KING; FAHSL, 2012, p. 42).

atitude permitida pelo professor. Os dados revelaram que os educadores não aproveitam as situações naturais para promover as interações sociais, menos ainda, elaboram vivências semiestruturadas que envolva a participação de todos os alunos da turma. Por fim, constatou-se que as crianças sem deficiência não apresentam iniciativas de contato com a criança com deficiência, e esta também não demonstra iniciativa de contato nas relações interpessoais.

O educador precisa desenvolver as Habilidades Sociais Educativas (HSE) para saber lidar com a demanda do contexto educacional. Estas habilidades “são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007, p. 95).

As competências requeridas por esta subclasse visam promover a aprendizagem e o desenvolvimento do outro. Por conta disto, a pessoa que ocupa este papel está visivelmente envolvida como modelo de mediação e interação competente tanto em relação ao objeto de conhecimento como nas práticas interpessoais.

O Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, BRANCO, 1998; DEL PRETTE et al., 1998) foi elaborado com o objetivo de promover a habilidade do professor em estruturar interações sociais educativas, assim como de fornecer dados para a organização de uma tipologia de classes e subclasses de desempenho em sala de aula. Inicialmente, o estudo foi feito somente com uma professora (DEL PRETTE et al., 1998) e por meio da análise de filmagens do seu desempenho antes e depois da participação no programa, pode-se rever os objetivos e os aspectos metodológicos do PRODIP. Posteriormente, o estudo foi conduzido junto a seis professores da rede pública (DEL PRETTE; DEL PRETTE, BRANCO, 1998) em doze sessões grupais de uma hora e meia cada, ao longo de dois meses. Os resultados mostraram que todos os professores foram avaliados com desempenho satisfatório em vários componentes e que expressão facial, entonação, humor e entusiasmo foram objeto de "melhora" de praticamente todos os professores.

Os autores propuseram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), com quatro classes aplicáveis à tarefa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, conforme mostra o Quadro 5 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Quadro 5. Classes de Habilidades Sociais Educativas.

Classe	Definição	Exemplo
Estabelecer contextos potencialmente educativos	Identificar e organizar o contexto educativo e utilizá-lo construtivamente na interação com o educando.	Em visita a uma lanchonete, o pai chama sutilmente a atenção do filho para o comportamento do menino de uma mesa vizinha, que cede a cadeira a uma senhora idosa.
Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais	Exposição dialogada sobre as habilidades sociais necessárias para interações harmoniosas e produtivas.	Após assistir a um filme, o educador faz perguntas sobre a história, onde ela ocorreu e principalmente sobre os comportamentos sociais dos personagens.
Estabelecer limites e disciplina	Estabelecer com a criança ou com o grupo as normas de funcionamento das atividades.	Pode explicitar que normas ou regras algumas vezes vêm apresentadas no sentido positivo (atravessar a rua quando o símbolo para pedestre está verde) ou no sentido negativo (não atravessar a rua quando o símbolo para pedestre está vermelho).
Monitorar positivamente	Manutenção de um canal de comunicação direta, por meio da observação e do diálogo, e indireta, por meio de informantes ou outros recursos, que permitem ao educador zelar pelas condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.	Quando um pai permite que o filho permaneça na casa de um amigo, mas dispendo de informações sobre o que as crianças estão fazendo e sobre a possibilidade de contar com o monitoramento de outras pessoas.

A atual versão do HSE resultou de um processo combinado de análise da literatura, elaborações conceituais e testes empíricos de definições, exemplos e arranjos de classes e subclasses de comportamentos que agentes educativos apresentam ou deveriam apresentar em contextos de interação com educandos.

Alguns estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1983; GOUVEIA; PEREIRA, 1994; DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1998; FURTADO; FALCONE; CLARCK, 2003; DEL PRETTE et al., 2004; BANDEIRA; QUAGLIA, 2005; BANDEIRA et al., 2005; GERK, CUNHA, 2006; BOLSONI-SILVA, 2009; BARTHOLOMEU et al., 2011; CARNEIRO, TEIXEIRA, 2011; COUTO et al., 2013) avaliaram as interações sociais entre estudantes universitários.

Os estudos que realizaram intervenções através de programas de THS com universitários estão descritos no Quadro 6.

A seguir, no Quadro 7 descreve-se os estudos de HSE direcionados à formação do professor em sala de aula.

Quadro 6. Estudos de THS com estudantes universitários desenvolvidos no Brasil.

<i>Autor / ano</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Características</i>	<i>Principais Resultados</i>
Falcone (1998)	A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários.	Avaliar a eficácia de um Programa de Treinamento da Empatia (PTE) no desenvolvimento do comportamento empático de estudantes universitários. Foram designados, randomicamente, dez sujeitos (três do sexo masculino e sete do sexo feminino) para o grupo experimental e sete sujeitos (quatro do sexo masculino e três do sexo feminino) para o grupo controle.	Os sujeitos foram filmados em situações de jogos de papéis, antes e depois do treinamento, com <i>follow up</i> de 30 dias. O PTE foi realizado em 11 encontros de duas horas.	Os testes <i>t de Student e Mann-Whitney</i> revelaram mudança significativa entre os sujeitos experimentais em relação aos sujeitos controle, na comunicação verbal e em quatro dos 12 aspectos da comunicação não verbal.
Del Prette, Del Prette (2003)	No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários.	Promover um THS envolvendo dez universitários que cursavam o último período de cursos de graduação em Ciências Exatas.	O programa, com delineamento A-B-A, teve uma duração de trinta e seis horas, em duas sessões semanais de aproximadamente duas horas cada e foi planejado em módulos teórico e prático.	A avaliação da intervenção foi realizada por meio da aplicação de um inventário tipo auto relato (IHS-Del-Prette) antes e depois da intervenção e da avaliação por pares ao final do programa. Os resultados indicaram diferenças significativas (teste de Wilcoxon) entre os escores pré e pós-intervenção para a maioria dos participantes e avaliações positivas dos colegas com relação a tais mudanças.
Boas, Silveira, Bolsoni-Silva (2005)	Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto.	Verificar os efeitos de uma intervenção em grupo através da avaliação de mudanças comportamentais identificadas após o programa. O estudo foi desenvolvido em uma clínica-escola e dele participaram quatro universitários com queixas de dificuldades interpessoais.	Cada membro participou de entrevistas individuais antes e após o programa e respondeu ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Foram vinte e dois encontros semanais, com aproximadamente duas horas de duração.	Os resultados indicaram a aquisição de alguns repertórios, tais como o autoconhecimento e habilidades de comunicação, apesar de algumas dificuldades terem se mantido ao final do programa. É importante ressaltar que este pretende ser apenas um estudo piloto.
Pacheco e Rangé (2006)	Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de	Promover um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com estudantes universitários de um curso de Psicologia.	Apresentam as etapas do THS, assim como a-intervenção e as avaliações entre grupo experimental e grupo controle.	Mostram que os participantes obtiveram ganhos significativos em algumas das habilidades sociais treinadas, sendo que em outras essa tendência não foi observada.

<i>Autor / ano</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Características</i>	<i>Principais Resultados</i>
	Psicologia.			
Ferreira, Oliveira e Vandenberghe, (2014)	Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários.	Investigar, em 34 universitários, o efeito a curto e longo prazo de um grupo de treinamento de habilidades sociais, num contexto de mundo real.	A área dos treinamentos de habilidades sociais carece de estudos em <i>settings</i> de mundo real, com números suficientes de participantes e <i>follow-up</i> .	Escore de habilidades sociais (IHS) e ansiedade (IDATE) foram verificados antes, depois da intervenção e após um intervalo de <i>follow up</i> . Os escores em ambos os testes melhoraram do pré-teste para o pós-teste, e se mantiveram estáveis do pós-teste para o <i>follow-up</i> no intervalo de três meses a cinco anos.

Quadro 7. Estudos de HSE na área de educação desenvolvidos no Brasil.

<i>Autor / ano</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Público-alvo</i>	<i>Principais Resultados</i>
Del Prette, Del Prette, Branco (1998)	Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores.	Desenvolver habilidades interpessoais do professor para o estabelecimento de condições interativas de ensino e foi realizada em doze sessões grupais de hora e meia cada, ao longo de dois meses.	Seis professores, com idade entre 26 e 47 anos, que se inscreveram no Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional.	Melhora de praticamente todos os professores em vários componentes e na expressão facial, entonação, humor e entusiasmo.
Vila (2005)	Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem:	Elaborar e descrever procedimentos de intervenção utilizados em um programa de THS em grupo, com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem.	10 professores 15 sessões de intervenção	Houve aumento na média dos escores em grupo dos professores em todas as subclasses. Na análise individual, algumas obtiveram aumento significativo e outras pequena diminuição nos escores.
Molina (2006)	Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem.	Elaborar e aplicar um programa de THS do professor em serviço, visando a promoção do desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldades de aprendizagem e, b) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório acadêmico e social dos alunos.	Etapa inicial: estudo de caso Segunda etapa: oito professoras.	Etapa inicial: Dificuldade em identificar e avaliar as estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala de aula. Segunda etapa: Os alunos obtiveram ganhos no repertório social.

<i>Autor / ano</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Público-alvo</i>	<i>Principais Resultados</i>
Manolio (2009)	Análise das habilidades sociais educativas na interação professor-aluno.	Verificar em uma amostra ampliada com base no sistema de HSE, quais classes e subclasses os professores apresentam maior e menor frequência na interação com seus alunos e nas demandas sociais.	22 professores do Ensino Fundamental I	Pouca flexibilidade e variabilidade de comportamento pelos professores. Necessidade de intervenção nas HSE dos professores.
Grassi (2009)	Ensino de HSE a professores de crianças deficientes visuais: validação social e experimental.	Avaliar a importância que um conjunto de habilidades sociais educativas para o treinamento de pais e professores de crianças com necessidades educacionais especiais tem para professores que atendem crianças com deficiência visual.	50 professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental.	Permitiram considerar que todas as HSE descritas foram consideradas relevantes para professores de crianças deficientes visuais, uma vez que todas as respostas receberam pontuação superior.
Rosin-Pinola (2010)	Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos.	Descrever e avaliar o impacto de um programa de promoção de habilidades sociais educativas (PHSE), na forma de assessoria em serviço, junto a três díades professora-aluno com necessidades educacionais especiais incluídos em classe regular.	Três díades professora-aluno. O programa teve duração de sete meses, com 20 encontros de uma hora e meia cada.	Os resultados evidenciaram efeitos diretos em termos da consecução dos objetivos do PHSE, com aquisição, aperfeiçoamento e melhor funcionalidade do repertório de habilidades sociais educativas das professoras e impacto indireto sobre o repertório dos alunos em termos de mudanças positiva e clinicamente relevantes na ampliação de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento.

A análise dos artigos realizada no Quadro 6 permitiu a constatação de que, apesar dos resultados satisfatórios das pesquisas em THS no ambiente universitário, dentre os cinco estudos, nenhum se voltou para a formação inicial de futuros professores em relação às HSE. Apesar da importância do professor como mediador nas relações interpessoais construídas em sala de aula, destacadas por Vila (2005), Molina (2006), Fumo (2008), Manolio (2009), Rosin-Pinola (2010), Soares, Gomes e Prata (2011), parece que nenhum programa de THS com universitários voltou-se para a área de Pedagogia, na qual os universitários logo após a conclusão da graduação estarão atuando em salas de aula com proposta inclusiva. Ainda considerando o Quadro 6, destaca-se que somente dois estudos (FALCONE, 1998; FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014) realizaram o acompanhamento pós intervenção através do *follow up*.

Considerando o Quadro 7, que apresentou os estudos de HSE na área de educação, conclui-se que dentre os seis estudos, somente os dois últimos (GRASSI, 2009; ROSIN-PINOLA, 2010) voltaram-se para os professores de alunos com deficiência em turma regular. Destaca-se que o programa fez parte de uma Formação Continuada. Deste modo, não houve registros de cursos ou programas que investissem na Formação Inicial de Professores.

Outro destaque é que os resultados dos estudos de Molina (2006) e Manolio (2009) revelaram certa dificuldade dos professores em alterarem atitudes em sala de aula. Por isto, o preparo e a intervenção na Formação Inicial (NUNES D., 2008) torna-se um diferencial no desenvolvimento das Habilidades Sociais do Professor.

Estudos atuais apontam algumas direções para a mediação competente do professor (MOLINA, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007; FUMO, 2008; MANOLIO, 2009; ROSIN-PINOLA, 2010; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), revelando a necessidade de criatividade para conceber interações entre os alunos; flexibilidade para mudar o curso do planejamento de ensino; observação e análise dos dados; uso de estratégias de solução de problemas e apresentação de novos desafios.

Considerando o papel dos educadores no processo de desenvolvimento integral das crianças, pode-se perceber que um investimento em sua formação inicial mostra-se adequada, pois ocorreria durante o ensino universitário, isto é, juntamente com o conteúdo das disciplinas. Assim, os graduandos teriam uma formação social para saber minimizar aspectos inadequados em sala de aula, promovendo atitudes proativas e que favorecesse o desenvolvimento de suas habilidades sociais e dos alunos.

Aguiar (2003 citado por CAPELLINI; MENDES, 2007) infere que colocar o aluno em classe especial limita suas possibilidades. Ao mesmo tempo, inserir o aluno em classe regular

como mero expectador é minimizar sua capacidade de desenvolvimento cognitivo e social. Os efeitos desta prática podem levar a criança a sentimentos negativos, como ansiedade, baixa autoestima e isolamento social (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES, 2008; NUNES, 2009b).

Os professores devem estar cientes de que à semelhança de uma comunicação regular (mas com um nível elevado), ambas as partes devem trabalhar para estabelecer o contato, especialmente quando está em uso um dispositivo para ampliar a comunicação, como a Comunicação Alternativa. Neste caso, o parceiro falante precisa promover intercâmbios significativos com o parceiro não falante, utilizando estratégias para possibilitar a comunicação (NUNES, 2003), tais como: criar oportunidades, dar tempo suficiente, oportunizar a troca de turno, responder de modo adequado respeitando e ampliando o nível de resposta.

Constata-se que os futuros e atuais profissionais precisam ser treinados para favorecer e expandir a comunicação (GIANOTTO; DINIZ, 2010; SCHIRMER, 2012) e, em decorrência favoreçam e ampliem a comunicação com os pares em sala de aula (QUITERIO; NUNES, 2013b). Esses por sua vez, também precisam ser educados sobre como se comunicar de forma eficaz com os alunos não oralizados e que usam recursos da CA. Cabe ao professor proporcionar situações para que a comunicação ocorra de forma frequente e significativa (CAPELLINI; MENDES, 2007; KING; FAHSL, 2012).

A literatura aponta que a mediação da comunicação através de pares tem surtido efeitos satisfatórios (BEUKELMAN; MIRENDA, 1995; NUNES, 2009b). Várias técnicas são utilizadas, como o *role playing* e a modelação, tanto no ensino naturalista¹³ como nos Programas de Treinamento de Habilidades Sociais.

O Treinamento das Habilidades Sociais mostra-se eficaz na ampliação das interações sociais e comunicativas em ambos os grupos. Com as pessoas que usam recursos da CA favorece a aceitação pelos pares e com as crianças oralizadas favorece o aprendizado de formas eficazes de se comunicar, inclusive, através de recursos tecnológicos. E com isto, promovem uma interação social adequada.

Mas para uma comunicação multimodal eficiente, o parceiro deve ser capaz de reconhecer, apreciar e responder aos múltiplos modos de comunicação (KING; FAHSL,

¹³ O ensino naturalista utiliza elementos específicos em seus programas, como: i) uso de reforço positivo; ii) o fio condutor do processo ensino-aprendizagem é determinado pelo interesse pelo aluno; iii) as contingências do ambiente são incorporadas para aumento de frequência das respostas adequadas, iv) estímulo a comunicação entre o aluno e o interlocutor e v) o processo de ensino ocorre em situações cotidianas e naturais para que o aluno possa aumentar a frequência e a efetividade na interação com as pessoas (NUNES, 1992 citado por GOMES, NUNES, 2014, p. 146).

2012). Os futuros e atuais professores precisam desenvolver suas Habilidades Sociais Educativas para que promovam oportunidades de interação social e de comunicação multimodal em sala de aula. Frequentemente, atividades que desenvolvam estas habilidades podem ser incorporadas ao plano de aula, inclusive, através de recursos tecnológicos que aproximem os alunos das estratégias da CA.

Uma possibilidade para promover o uso da CA em sala, apresentada por King e Fahsl (2012) é que o próprio aluno não oralizado demonstre aos colegas como usar os sistemas alternativos de comunicação, pois desenvolve a paciência e a solidariedade com seus pares. Outro aspecto ressaltado por Vygotsky (2005) e King, Fahsl (2012) é que inicialmente deve-se usar o emparelhamento, isto é, formar diferentes duplas para as atividades e, posteriormente, ampliar para pequenos grupos e depois para grupos maiores.

O professor utilizando diversas estratégias possibilita que os indivíduos que são capazes de usar suas vozes naturais para se comunicar, experimentem barreiras na comunicação. Ao passar por esta experiência, os alunos aumentam a consciência dessas barreiras, compreendem e aceitam formas alternativas usadas por as pessoas não oralizadas para se comunicar e estabelecer interação social adequada.

Considerando os achados da literatura, o presente estudo procurou minimizar algumas lacunas na pesquisa brasileira com: a) o desenvolvimento de um curso de formação inicial de professores em HS e HSE no contexto inclusivo; b) a elaboração, aplicação e análise de um programa de THS com alunos com deficiência físicas não falantes; c) um programa de THS mediado por graduandas em Pedagogia, que em breve estarão em sala de aula como professoras e; d) a aplicação de *follow up* nas graduandas para comprovar a sustentabilidade da formação em HSE e HS.

Neste estudo, ao desenvolver o programa de Promoção das Habilidades Sociais dos alunos desenvolveu-se em paralelo as HSE das futuras professoras, na medida em que estas elaboraram a proposta de intervenção junto com a pesquisadora através do trabalho colaborativo como um dos elementos essenciais na formação de professor-pesquisador.

2 RELAÇÃO ENTRE O ESTUDO I E O ESTUDO II: INVESTIR NA FORMAÇÃO PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES

Não é preciso somente viver.

E necessário também, saber conviver.

Just to live is not enough, it's necessary how to coexist.

Deka Rissi

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é responder questões mediante a aplicação do método científico.

Segundo Nunes (2014), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Neste sentido, o processo de investigação utiliza-se de um delineamento, no qual se traça um modelo conceitual e operativo de pesquisa, que envolve tanto a diagramação quanto a precisão de análise e interpretação de coleta de dados. Ao optar pela linha de investigação, o pesquisador, de acordo com a concepção pragmática, debruça-se em uma proposta de investigação, com encadeamento qualitativo e quantitativo.

A metodologia delineada nesta tese tem um cunho quali-quantitativo, com enfoque multimodal, ou seja, a visão de vários interlocutores, como sujeitos, pais, professores e alunas da graduação em Pedagogia. O emprego de diferentes instrumentos, aplicados aos sujeitos e seus parceiros na instituição escolar, visa a obtenção de maior consistência dos dados.

Entendendo que as duas abordagens se complementam, Günther afirma que enquanto “participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa” (2006, p. 140). O autor infere que determinado método está implícito na escolha de um procedimento adequado para a problemática. Assim, uma segunda consideração propagada pelo autor é a da competência específica do pesquisador, que deve desenvolver determinadas habilidades ao longo da

pesquisa, bem como de aspectos pontuais, tais como: tempo para execução, recursos materiais, assistentes de pesquisa e acesso à população a ser estudada.

Esta pesquisa é composta por dois estudos, a saber: formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia e desenvolvimento de um programa de intervenção junto a alunos não oralizados. No Estudo I desenvolveu-se um curso de Habilidades Sociais e Educação Especial junto aos alunos de graduação.

Este curso foi oferecido aos alunos que cursam Pedagogia e, mais especificamente as disciplinas: Prática de Pesquisa Pedagógica I e Prática de Pesquisa Pedagógica II, ministradas por duas professoras da Faculdade de Educação. Primeiramente foi apresentada a proposta e os graduandos interessados inscreveram-se no curso. As aulas tiveram uma parte inicial teórica sobre a área de conhecimento das Habilidades Sociais (HS) e da Educação Especial e uma parte prática de elaboração de alguns instrumentos construídos com recursos da Comunicação Alternativa que atendessem as diferentes subclasses das habilidades sociais: autocontrole e expressividade emocional, civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

No Estudo II foi desenvolvido um programa de Promoção das HS baseado nas técnicas cognitivas, comportamentais e nas vivências descritas no referencial teórico. Primeiramente, foram analisados os dados da avaliação multimodal realizada com os alunos não oralizados (entrevista com a professora, questionário com os responsáveis e Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas – IHSPNO). Em seguida, foi elaborado um Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO) em parceria com os graduandos, por meio da metodologia colaborativa, de modo que ao mesmo tempo em que a intervenção é construída de modo coletivo, o graduando vivencia uma formação inicial com foco no desenvolvimento das Habilidades Sociais Educativas.

A abordagem quantitativa teve sua contribuição na análise dos dados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) com as alunas da Graduação, do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO - auto percepção) e do questionário focado nas HS junto aos familiares de alunos não oralizados.

O aspecto qualitativo na avaliação esteve presente no questionário diagnóstico sobre HS com as alunas da Graduação e na entrevista focalizada nas HS dos alunos não oralizados realizada com a professora da classe regular.

Um aspecto a ressaltar neste estudo é que os métodos e as técnicas de observação envolvem o delineamento experimental de grupo, no qual se avalia os efeitos do Treinamento em Habilidades Sociais para graduandas. Para tal, apresenta-se o desempenho do grupo em

três ocasiões: antes do treinamento, após o treinamento e no *follow up* por meio de uma estatística descritiva simples. No entanto, será necessário o emprego de uma estatística inferencial - no caso uma análise de variância - para de fato demonstrar se a diferença entre os desempenhos nas três fases é de fato significativa.

É adequado que, em relação à validade social, focalizada na intervenção junto à população com deficiência, que se considere a mudança de comportamento em diferentes ambientes sociais como um critério de demonstração dos resultados (NUNES; WALTER, 2014). Para isto, obtém-se a percepção de pessoas envolvidas, como o próprio sujeito, seus familiares e professores, bem como a constatação de que os procedimentos utilizados no processo interventivo persistiram após o término do programa de promoção.

O Quadro 8 apresenta o delineamento de estudo, com vista a promover a formação inicial e o desenvolvimento das HSE dos graduandos e a promoção das Habilidades Sociais dos alunos com deficiência.

Quadro 8. Delineamento do Estudo.

Estudos	Planejamento	Fases
Estudo 1 - Formação	Curso de Formação em Habilidades Sociais e Educação Especial oferecido aos alunos da Graduação em Pedagogia	- pré-teste – IHS-Del-Prette e questionário - intervenção – curso - análise individual do repertório dos alunos não oralizados: IHSPNO, questionário e entrevista - pós-teste – IHS-Del-Prette e questionário
Estudo 2 - Tratamento	Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO) com recursos da Comunicação Alternativa envolvendo os alunos com deficiência e os alunos da graduação	- planejamento, elaboração e implementação do programa através do uso de estratégias diversificadas - replicação dos três instrumentos no grupo de alunos não oralizados
<i>Follow up</i>	Acompanhamento do grupo de graduandas pós curso	- replicação do IHS-Del-Prette nos alunos de Graduação em Pedagogia

O Quadro 9 apresenta as etapas, a duração e os instrumentos distribuídos entre os Estudos 1 e 2.

Quadro 9. Duração e Instrumentos do Estudo.

Etapas / Participantes	Duração / Encontros	Instrumentos
Estudo 1 – Curso 10 graduandas	Período: 2012 22 encontros de 2h cada = 44h 2ª - 14h às 16h	Graduandas: - IHS - questionário Alunos: - IHSPNO – alunos - questionário - responsáveis - entrevista - professores
Estudo 2 – PPHSANO 7 alunos 6 graduandas	Período: 2013 22 encontros Alunos: 1h30min cada = 33h (13:30 às 15:00) Graduandas: 1h cada = 22h (15:00 – 16:00) Total: 55h	Alunos: - IHSPNO – alunos - questionário - responsáveis - entrevista - professores
<i>Follow up</i> 6 graduandas	Período: 2014 1 encontro de 1h TOTAL GERAL: 100h	Graduandas: - IHS

Durante o processo de intervenção foram realizadas filmagens e compostos diários de campo como forma de registro das dinâmicas para a promoção das subclasses de Habilidades Sociais. Os registros do diário de campo foram feitos tanto pela pesquisadora quanto por uma auxiliar de pesquisa¹⁴.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ (parecer COEP 004/2012) Rio de Janeiro (ver ANEXO A). Este projeto também foi submetido e aprovado pelo Setor de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (ver ANEXO B). Foi obtida igualmente a permissão dos alunos da graduação em

¹⁴ As funções da auxiliar de pesquisa foram no: Estudo I – filmagem das vivências e dinâmicas e, no Estudo II – filmagem de todas as atividades realizadas o PPHSANO e registro das reuniões realizadas após a intervenção entre a pesquisadora e as aluna das graduação. Esta auxiliar de pesquisa foi uma graduanda do grupo de pesquisa do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA).

Pedagogia (ver ANEXO C) e dos responsáveis pelos alunos com deficiência da escola especial (ver ANEXO D).

3 ESTUDO 1: PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL: “HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Para mim, habilidades sociais são os modos de como você lida com o que está ao seu redor e principalmente, as relações que você estabelece com o outro

fala da graduanda Raissa no questionário diagnóstico pré-teste

No contato inicial com os participantes da pesquisa é fundamental o estabelecimento de *rapport*, pois este vínculo satisfatório proporciona o envolvimento com todas as fases do estudo. Desta forma, primeiramente estabeleceu-se contato com os alunos da graduação ressaltando a importância da cooperação, da participação dos mesmos no estudo e do respeito aos aspectos legais e éticos da universidade pública.

Os objetivos específicos do estudo foram:

- Identificar o repertório de Habilidades Sociais de alunas de graduação em Pedagogia.
- Oferecer um curso teórico – prático de Habilidades Sociais e Educação Especial para alunos da Graduação em Pedagogia.
- Promover as Habilidades Sociais Educativas dos alunos de graduação, atuando como interlocutores competentes socialmente¹⁵ junto a alunos com deficiência.
- Elaborar um manual de aplicação com os procedimentos, as atividades e os recursos utilizados no curso teórico-prático.

3.1 Metodologia

3.1.1 Participantes

Participaram como sujeitos do Estudo 1, dez alunas da Graduação em Pedagogia. Os sujeitos, com idades entre 18 e 56 anos (média = 24,7 anos), frequentam uma universidade

¹⁵ O termo – interlocutores socialmente competentes – significa que futuros educadores sejam capazes de atentar para as peculiaridades dos alunos, bem como promover um ambiente educativo saudável e adequado, no qual as diferenças sejam fator de aprendizagem e de relacionamento social.

pública no Município do Rio de Janeiro. O Quadro 10 mostra informações gerais dos participantes deste primeiro estudo.

Quadro 10. Caracterização dos participantes do Estudo 1.

	Nome¹⁶	Idade	Períodos
1	Andrea	23	4º / 5º
2	Camila	20	4º / 5º
3	Debora	56	4º / 5º
4	Denise	21	4º / 5º
5	Hanna	21	3º / 4º
6	Raissa	22	4º / 5º
7	Rita	18	3º / 4º
8	Rosane	22	3º / 4º
9	Tamires	24	4º / 5º
10	Tatiana	20	4º / 5º

3.1.2 Área de estudo e instrumentos

3.1.2.1 Características do ambiente

As sessões de coleta de dados e do desenvolvimento do curso teórico-prático foram realizadas na própria instituição de ensino superior, em dois ambientes: na sala de aula do Programa de Pós Graduação *lato sensu*, na qual foi ministrado o Curso de Especialização em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”¹⁷ e no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA).

¹⁶ Foram criados nomes fictícios para os participantes visando garantir o anonimato dos graduandos.

¹⁷ Pós Graduação *Lato Sensu* coordenado pelas Professoras Dras. Rosana Glat e Cátia Walter.

3.1.2.2 Equipamentos e instrumentos

Para alcançar os objetivos deste trabalho de pesquisa foram utilizados os seguintes equipamentos: uma filmadora JVC, DVDs Elgin, audiogravador Panasonic RQ-11, aplicativo AudioMenos do iPad2, câmera do iPad2 e do iPhone4.

Os materiais utilizados foram: folhas do relatório de registro de observação (ver ANEXO E), pastas para arquivo de dados e materiais de escritório.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: a) questionário diagnóstico para obter o conhecimento prévio sobre a área de Habilidades Sociais; b) Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette); c) entrevista semiestruturada contendo 10 itens realizados junto à professora para descrever sua percepção sobre as Habilidades Sociais dos seus alunos; d) questionário composto de 20 itens realizado com os responsáveis com a finalidade de investigar como estes percebiam as relações interpessoais dos filhos e, e) Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO), contendo 20 situações geradoras de interações sociais, administrado aos alunos.

Os instrumentos **a** e **b** foram aplicados junto as graduandas e os instrumentos **c**, **d** e **e** foram utilizados no contexto da escola especial, conforme apresentaram os Quadros 8 e 9. Todos os instrumentos serão detalhados nos procedimentos específicos.

3.1.3 Procedimentos gerais

A proposta do curso “Habilidades Sociais e Educação Especial” foi apresentada às turmas da disciplina Prática de Pesquisa Pedagógica I e II no dia 21 de março de 2012. A pesquisadora esclareceu sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, duração do estudo, resguardo da privacidade dos participantes, compromisso da equipe de pesquisa com a utilização dos dados unicamente para fins científicos e possibilidade de desistência da participação. Após a explicação, foi solicitado que os alunos preenchessem uma folha com seus dados, horários e dias da semana disponíveis (ver APENDICE A). Dentre 34 alunos, 26 alunos preencheram a ficha demonstrando interesse em participar do curso.

Em seguida, foi feito um cruzamento destas informações para disponibilizar o dia e horário que o curso seria ministrado, somente para uma turma. Foi então, composta uma turma com 10 alunas às segundas-feiras na parte da tarde.

O curso teve início no dia 16 de abril de 2012. Nesse dia, as alunas preencheram o questionário diagnóstico sobre as Habilidades Sociais (ver APENDICE B) e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) (ver ANEXO F).

Esta parte (curso de formação inicial) foi constituída das seguintes etapas:

- convite para participação no Curso “Educação Especial e Habilidades Sociais” aos alunos de graduação
- convite aos 12 (doze) alunos não oralizados para continuidade na pesquisa¹⁸
- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos graduandos e responsáveis pelos alunos não oralizados
- aplicação de um questionário diagnóstico e do IHS-Del-Prette junto aos alunos de graduação
- elaboração e dinamização do curso “Habilidades Sociais e Educação Especial” para os alunos da graduação
- aplicação do questionário, entrevista e IHSPNO junto aos alunos não oralizados
- replicação do questionário diagnóstico e do IHS-Del-Prette junto aos alunos de graduação.

3.1.4 Procedimentos específicos

Utilizar diferentes métodos para a coleta dos dados gera maior segurança para a avaliação, planejamento e intervenção. Dados que são interpretados corretamente são sinônimos de métodos de coleta bem estruturados e repletos de detalhes que possam produzir bons resultados no final de uma pesquisa (SCHIRMER, 2012).

Segue uma descrição de cada instrumento que foi utilizado na etapa de avaliação dos alunos da graduação e da avaliação multimodal com os alunos não oralizados.

¹⁸ No estudo anterior, foi feita uma avaliação multimodal com um grupo piloto e com um grupo experimental. Este estudo está descrito na dissertação: “Avaliação das Habilidades Sociais de Jovens com Paralisia Cerebral Usuários de Comunicação Alternativa” (QUITERIO, 2009). No estudo atual, os mesmos alunos foram convidados a dar continuidade à pesquisa.

a) Questionário Diagnóstico de Habilidades Sociais – alunos da graduação

O questionário diagnóstico foi elaborado pela pesquisadora com o objetivo de captar as crenças, as percepções e os conceitos das alunas sobre a Comunicação Alternativa (CA) e sobre as Habilidades Sociais (HS), conforme mostra o APENDICE B.

As graduandas responderam ao questionário antes do curso iniciar e imediatamente após sua conclusão.

b) IHS-Del-Prette (Inventário de Habilidades Sociais) – alunos da graduação

O IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011) é um instrumento de auto relato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração), com opção de apuração informatizada *online* (ver ANEXO F).

O inventário possui recomendações adequadas tanto para aplicação clínica quanto para pesquisa (ver ANEXO G), devido às suas características, que incluem:

- a) Diversidade de situações apresentadas nos itens que, coerentemente com o conceito de habilidades sociais, agrupam-se em classes gerais de desempenho indispensáveis para relações satisfatórias e bem sucedidas; b) características psicométricas bastante favoráveis; c) facilidade de uso, com apenas 38 itens e aplicação prevista em no máximo 30 minutos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p.7).

O Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette compõe-se de 38 itens, cada um descrevendo uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação. O respondente deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, e estimar a frequência de sua resposta em escala tipo *Likert*, com cinco pontos, variando de zero (nunca ou raramente) a 4 (sempre ou quase sempre). Em alguns itens há um fraseado “negativo”, ou seja, pontuação mais alta indica déficit de habilidades sociais, devendo-se, nestes, inverter a pontuação para a obtenção do escore. O IHS-Del-Prette produz um escore geral¹⁹, referenciado à norma em termos de percentis, e escores em cinco subescalas de habilidades sociais:

- F1 - Enfrentamento e Autoafirmação com Risco;
- F2 - Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo;
- F3 - Conversação e Desenvoltura Social,

¹⁹ O IHS-Del-Prette (2011) apresenta correção informatizada pela Casa do Psicólogo para os profissionais cadastrados. Esta correção apresenta o escore geral e os índices por subescalas.

- F4 - Auto exposição a Desconhecidos e Situações Novas, e
- F5 - Autocontrole da Agressividade.

A avaliação das HS é muito importante, pois estas estão diretamente relacionadas com a saúde, qualidade de vida, realização acadêmica / profissional e satisfação pessoal.

As graduandas responderam ao inventário antes do início do curso, imediatamente após e um ano após a conclusão do Estudo II (*follow up*).

c) IHSPNO²⁰ (Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas) – alunos da escola especial

A literatura apresenta diversos tipos de inventários aplicados a diferentes grupos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009), mas aponta a inexistência de instrumentos destinados a avaliar pessoas não oralizadas. Tendo como base o Sistema Multimídia de Avaliação de Habilidades Sociais elaborado por Del Prette e Del Prette (2005c), a Escala de Assertividade elaborada por Alves (2003) e as observações realizadas durante pesquisa anterior (QUITERIO, 2009) foi elaborado o Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO) contendo a descrição de vinte situações vivenciadas por alunos não falantes na escola. Tais situações foram selecionadas a partir de registros de observação dos alunos na escola. Além do conteúdo, foram feitas adaptações quanto à apresentação (pranchas).




O presente instrumento representou uma adaptação quanto à forma de apresentação, visto que se fez necessário atentar para as dificuldades motoras dos alunos com deficiência. Assim, para responder os itens, o aluno tem como opções: o apontar para a figura ou sinalizar a figura-resposta a partir da varredura efetuada pelo aplicador.

As imagens foram colocadas em uma prancha que se dividia em três partes. Na parte superior aparece o título da cena. Em seguida, na dobra à direita o relato da situação de modo a facilitar a leitura para o examinador. Voltando para posição horizontal são dispostas cada uma das cenas com as três opções de respostas. Cada prancha tem a extensão de 21 centímetros de comprimento e 13,5 centímetros de largura²¹, de modo a permitir tanto o gesto de apontar pelo sujeito, como a realização da varredura, pela pesquisadora, para acompanhar a leitura da situação, conforme mostra o Quadro 11.

²⁰ Para maiores detalhes sobre o IHSPNO ver Quiterio (2009) e Quiterio, Nunes (2010).

²¹ Baseada na Escala de Maturidade Columbia – instrumento de avaliação da inteligência para pessoa com dificuldades motoras (BURGEMEISTER, BLUM, LORGE, 2001).

Quadro 11. Cena 1 do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (QUITERIO, 2009).

Laura olha para um grupo de colegas jogando um jogo da memória adaptado e gostaria de jogar com elas. O que Laura vai fazer? ²²	Reação 1 - Laura chama seus colegas e aponta para o jogo, dando um sorriso.	Reação 2 - Laura empurra sua cadeira de rodas até onde eles estão jogando e derruba o jogo com a cadeira.	Reação 3 - Laura empurra sua cadeira de rodas até o local onde eles estão jogando e fica olhando.
			

Após a aplicação do IHSPNO (QUITERIO, 2009) obtêm-se informações sobre a tipologia de reação e as subclasses de HS. Os resultados foram analisados estatisticamente.

Para estimar a validade do IHSPNO optou-se pelo emprego do Teste de Postos com Sinal de *Wilcoxon*. Este teste expressa o peso atribuído a cada par de observações (SIEGEL; CASTELLAN, 2006). Como se trata de um teste de hipóteses considerou-se aqui como conjectura da pesquisa a hipótese nula (H_0) que afirmou não haver diferença significativa entre os escores fornecidos pelos próprios alunos e os fornecidos pelo professor (QUITERIO, 2009; QUITERIO; NUNES, 2013a).

Os alunos com deficiência e suas respectivas professoras responderam ao inventário antes do Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO) e, imediatamente após sua conclusão.

d) Questionário para responsáveis focalizado nas Habilidades Sociais – responsáveis pelos alunos da escola especial

O uso deste instrumento surgiu da necessidade de verificar junto aos responsáveis as Habilidades Sociais presentes em seus filhos.

Na elaboração do questionário para pais foram consultadas escalas validadas e destinadas a avaliar a percepção dos pais a respeito de seus filhos (GARNETT; ATTWOOD, 1997; KRUG; ARICK; ALMOND, 1980). A partir destas duas escalas foi elaborada pelo

²² Leitura horizontal: Laura olha para um grupo de colegas jogando um jogo da memória adaptado e gostaria de jogar com elas. O que Laura vai fazer?

grupo de pesquisa em Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (CPAF)²³ uma adaptação para a população brasileira.

Tendo como base estes três instrumentos, foi elaborado o questionário que teve o objetivo de avaliar as subclasses de HS distribuídas em trinta itens, conforme APENDICE C, cujas opções de resposta eram: nunca, poucas vezes, às vezes, muitas vezes e sempre, baseadas na escala de *Likert* (SIEGEL; CASTELLAN, 2006).

No questionário considera-se as diferentes opções de respostas que o indivíduo poderia emitir tanto por meio de gestos como pelo emprego e pranchas de comunicação.

Os responsáveis pelos alunos com deficiência responderam ao questionário antes do PPHSANO e, imediatamente após sua conclusão.

e) Entrevista com as professoras focalizada nas Habilidades Sociais – professores dos alunos da escola especial

A entrevista, embora demande mais tempo em sua aplicação, favorece uma visão crítica do instrumento, proporcionando o estabelecimento de vínculo entre a pesquisadora e as professoras das turmas. As entrevistas podem ser guiadas por tópicos gerais sobre as HS e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

A realização da entrevista semiestruturada recorrente, embora seja orientada por um roteiro, apresenta certa flexibilidade, permitindo que o entrevistado se expresse sem limitações fornecendo uma variedade de informações, por meio da fala e dos elementos não verbais da comunicação.

Esta entrevista recorrente surgiu da necessidade de escutar a fala da professora, visto ser uma pessoa importante neste processo tanto de avaliação como de promoção das Habilidades Sociais. A proposta de utilizar este tipo de entrevista considera que na primeira entrevista pode haver uma situação de defesa e, especialmente por garantir maior fidedignidade. Assim, a entrevista foi gravada, transcrita de forma integral, e submetida ao entrevistado que teve assim a oportunidade de fazer comentários, corrigir ideias, esclarecer as falas – assegurando, assim, a fidedignidade (MANZINI, 2003). Desta maneira, os tópicos a serem abordados com a professora foram especialmente elaborados, com exceção do item nove (9) que foi baseado no Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas para Alunos Não falantes em Situação Familiar (DELAGRACIA, 2007) e mesmo assim, houve

²³ Este grupo possui como núcleo de pesquisa o CPAF-RJ (Centro de Psicologia Aplicada e Formação). A pesquisadora participa deste grupo desde o ano de 2006. O grupo desenvolve uma pesquisa sobre Habilidades Sociais junto a crianças, adolescentes e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo e desenvolve propostas de avaliação e de treinamento de Habilidades Sociais junto a esta população (LORENA, 2007).

alterações no formato da pergunta, após análise dos itens pelos pesquisadores participantes deste grupo de pesquisa. Esta entrevista propôs-se a avaliar as seguintes habilidades: Básicas (1 item); Reconhecimento Afetivo (2 itens); Civilidade (1 item); Fazer Amizades (1 item); Autocontrole (1 item); Assertividade (1 item); Solução de Problemas Interpessoais (1 item) e Habilidades Sociais Acadêmicas (1 item). O presente instrumento também dispõe de uma pergunta aberta (item 10) em relação a cada aluno e a descrição de sua personalidade, como mostra o APENDICE D.

Sendo assim, foram feitas as primeiras entrevistas com as professoras regentes de cada turma, na qual havia um aluno participante da pesquisa.

O levantamento de temas permite uma categorização (BARDIN, 1977; CAREGNATO, MUTTI, 2006) sobre o repertório de subclasses de Habilidades Sociais. Bardin (1977) refere que a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Os professores dos alunos com deficiência responderam a entrevista antes do PPHSANO e, imediatamente após sua conclusão.

3.1.5 Programa de formação inicial

Após as dez alunas da graduação preencherem os dois instrumentos diagnósticos sobre suas habilidades sociais, conhecimentos prévios sobre a referida área e sobre a comunicação alternativa, deu-se início ao Curso: “Habilidade Sociais e Educação Especial”. O curso teve a duração de 44h (quarenta e quatro horas), sendo distribuídas em 22 (vinte e dois) encontros de 2h (duas horas) às segundas feiras de 14h às 16 horas. O programa do curso e as aulas foram ministrados pela autora desta pesquisa.

O curso foi elaborado com a propósito de fornecer subsídios teóricos e práticos para as alunas em sua graduação, de modo a contribuir para sua formação acadêmica e atuação profissional junto aos alunos com e sem deficiência. Considera-se que o educador deve conhecer e aprimorar suas próprias Habilidades Sociais (HS) e as Habilidades Sociais Educativas (HSE), visto que estas possuem importância fundamental no desenvolvimento dos alunos (VILA, 2005; MOLINA, 2006; FUMO, 2008; MANOLIO, 2009; PINOLA, 2010) O formato teórico do curso envolveu apresentação às alunas de materiais para leitura (livros,

artigos, dissertações e teses) sobre Habilidades Sociais e, mais especificamente a trabalhos relacionados a pessoas com deficiência. Estes conteúdos foram discutidos e apresentados em *slides* do programa *power point*. No formato prático, as alunas participaram de vivências, dinâmicas, aplicação de instrumentos de avaliação e elaboração de atividades com recursos da comunicação alternativa para o Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO), conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12. Programa do Curso de Habilidades Sociais e Educação Especial.

DATA	TEMA
1 - 21/03	Apresentação da pesquisa – turmas PPP1 e PPP2 Seleção dos alunos
2 - 16/04	Explicação do curso HS e EE Aplicação do IHS-Del-Prette e do questionário diagnóstico
3 - 07/05	Dinâmica de HS Conceitos básicos na área de HS
4 – 14/05	Subclasses de HS – parte 1
5 – 21/05	Subclasses de HS – parte 2
6 – 28/05	Avaliação em HS
7 – 04/06	Relação entre HS e Habilidades Sociais Educativas
8 – 11/06	Programas de Treinamento em HS
9 – 18/06	HS e deficiências sensoriais
10 – 25/06	HS e deficiência intelectual
11 – 02/07	HS e Transtornos Globais de Desenvolvimento
12 – 06/08	HS e Deficiência física
13 – 13/08	Estudo dos instrumentos para avaliação multimodal das HS e distribuição dos alunos (formação dos pares)
14 – 20/08	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (questionário com os responsáveis)
15 – 27/08	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (entrevista com a professora regente)
16 – 03/09	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (aplicação do IHSPNO)
17 – 10/09	Aplicação – avaliação multimodal (três instrumentos – alunos faltosos)

DATA	TEMA
18 – 17/09	Elaboração de recursos para o PPHSANO com recursos da CA ²⁴
19 – 24/09	Elaboração de recursos para o PPHSANO com recursos da CA
20 – 01/10	Elaboração de recursos para o PPHSANO com recursos da CA
21 – 08/10	Elaboração de recursos para o PPHSANO com recursos da CA
22 – 22/10	Avaliação Final

Cada aula do curso envolvia momentos de vivências, de dinâmicas, de atividades, bem como de exposições didáticas (apresentação de *slides* no programa *power point*) e tarefas de casa. As alunas participavam ativamente de todos os momentos da aula e o conteúdo foi discutido e apresentado no encontro inicial.

O planejamento de cada aula, com a descrição dos objetivos principais, das estratégias vivenciais, conteúdos teóricos e dos recursos materiais utilizados encontram-se descritos no APENDICE E - Manual de Aplicação I: Curso de Formação Inicial em Habilidades Sociais para Graduandos na Área de Educação Especial.

A elaboração deste manual teve como objetivo a elaboração de um recurso didático que contemplasse todo o conteúdo teórico e prático apresentado durante o curso.

A seguir, é apresentada no Quadro 13 uma síntese do conjunto de objetivos principais, estratégias e recursos materiais utilizados para promover as Habilidades Sociais Educativas nas graduandas.

²⁴ As alunas usaram três fontes bibliográficas como base para elaboração destas atividades, conforme APENDICE F.

- a) Begun, Ruth Weltmann. *Social Skills Curriculum Activities Library: Social Skills Lessons and Activities for Grades 7-12*. Editor with The Center for Applied Research in Education, 1996.
- b) Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica Barcelona. *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Ciranda Cultural: Barcelona, Espanha, 2009.
- c) Del Prette, Zilda A. P. *Psicologia das Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

Quadro 13. Descrição do curso de “Habilidades Social e Educação Especial”.

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p align="center"><u>AULA 1</u></p> <p align="center">Programa do curso</p> <p>1) Integrar-se com os demais participantes do grupo.</p> <p>2) Estabelecer as regras do grupo.</p>	<p>1º momento - Apresentação dos objetivos e do programa do curso</p> <p>2º momento - Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p> <p>3º momento - Elaboração das Regras do Grupo</p> <p>4º momento - Entrega do kit contendo o programa do curso, as tarefas de casa, uma lista de referências bibliográficas do curso e o livro Psicologia das Habilidades Sociais – terapia e educação (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005a).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa: leitura do capítulo 1 do livro.</p>	<p><i>Data show</i>, computador, TCLE, kits: pastas transparentes, livros, impressos com o cronograma das aulas, as tarefas de casa e um cartão de boas vindas.</p>
<p align="center"><u>AULA 2</u></p> <p align="center">Avaliação diagnóstica: pré-teste</p> <p>1) Integrar-se com os demais participantes do grupo.</p> <p>2) Auto avaliar suas Habilidades Sociais, de acordo com as subclasses.</p>	<p>1º momento – Apresentação do grupo através da “Dinâmica Teia de Aranha”</p> <p>2º momento – Aplicação do IHS-Del Prette (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011)</p> <p>3º momento – Responder ao Questionário Inicial da Pesquisa (diagnose)</p> <p>4º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 2.</p>	<p>Barbante, cópias do questionário, cadernos de aplicação do IHS-Del-Prette e folhas de resposta do IHS-Del-Prette.</p>
<p align="center"><u>AULA 3</u></p> <p align="center">Conceitos básicos na área de HS</p> <p>1) Descrever estratégias de controle de proximidade/distanciamento nas</p>	<p>1º momento – Revisão da tarefa de casa</p> <p>2º momento – Vivência dos “Círculos Mágicos” que, inclui a História dos Porcos Espinhos (espaço pessoal) (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 122-124).</p>	<p>Barbante, Massinha dos porcos espinhos, computador, <i>data show</i>, cópias da folha com</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>interações sociais.</p> <p>2) Identificar aspectos não verbais do desempenho.</p> <p>3) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Fortalecer o sentimento de grupo (coesão).</p> <p>5) Compreender a necessidade da vida social.</p>	<p>3º momento - Conceitos teóricos do tema: habilidades sociais, desempenho social, competência social, constructo descritivo (pessoal, situacional e cultural), componentes (não verbais, para linguísticos e verbais), déficits.</p> <p>4º momento – Preenchimento de um quadro síntese sobre os tipos de déficits (adaptação: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 57, 87, 88).</p> <p>5º momento – Vivência “Quebra gelo” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p.140).</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 3.</p>	<p>quadro síntese para completar, giz, barbante, lápis, papel, som e CD.</p>
<p style="text-align: center;"><u>AULA 4</u></p> <p style="text-align: center;">Subclasses de HS</p> <p>1) Constatar aspectos relacionados a ansiedade no convívio social.</p> <p>2) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>3) Desenvolver a percepção do outro.</p> <p>4) Perder o receio (dessensibilizar-se) da proximidade de outras pessoas.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento - Vivência de “Habilidades Sociais” (adaptada de DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007).</p> <p>3º momento - Conceitos teóricos do tema: subclasses de habilidades sociais.</p> <p>4º momento – Dinâmica em grupo.</p> <p>5º momento – Vivência do “Pêndulo” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p.139).</p> <p>6º momento - Tarefa de casa: leitura do capítulo 4.</p>	<p>Bola, computador, cópia dos textos para os grupos, <i>data show</i>, folhas de papel pardo, aparelho de som, caneta hidrocor e CD com músicas calmas.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p style="text-align: center;"><u>AULA 5</u></p> <p style="text-align: center;">Subclasses de HS</p> <p>1) Ilustrar a importância das regras terem clareza, coerência e consistência.</p> <p>2) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>3) Demonstrar interesse pelo outro.</p> <p>4) Aplicar a habilidade de falar em público.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Vivência: “Uma viagem à lua” (WEBER, 2007).</p> <p>3º momento – Apresentação dos grupos sobre as subclasses de HS e ao final, montagem de um painel coletivo.</p> <p>4º momento - Conceitos teóricos do tema: subclasses de habilidades sociais (parte 2).</p> <p>5º momento – Instigar a perguntar pelo saco – “Vivência do saco”</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 5.</p>	<p>Durex, bombons, tarefas. cópias da folha com a tarefa, saco preto e vedado com os objetos: óculos, lápis, livro, caneta colorida, bombom, garfo, relógio, ticket de passagem, bola, chupeta...</p>
<p style="text-align: center;"><u>AULA 6</u></p> <p style="text-align: center;">Avaliação em HS</p> <p>1) Motivar-se para a busca de soluções de problemas pessoais.</p> <p>2) Empregar a colaboração e solicitar ajuda.</p> <p>3) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Identificar critérios que permitem classificar o desenvolvimento social como assertivo, agressivo ou passivo.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Vivência: “Corredor brasileiro” (adaptação DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 176, 177).</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: avaliação das HS.</p> <p>4º momento – Atividade baseada na vivência: “Nem passivo, nem agressivo: assertivo”, utilizando três situações elaboradas pela pesquisadora (adaptação: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 156 – 159; LOPES, DEL PRETTE, 2011, p. 159, 160).</p> <p>5º momento – Vivência “Dar e receber” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 147 – 149).</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 6.</p>	<p><i>Data show</i>, papel pedra, caneta hidrocor, pilot, quadro branco, computador, três situações, 10 cartões vermelhos, amarelos e verdes.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>5) Avaliar desempenhos socialmente adequados e inadequados.</p> <p>6) Analisar as características do próprio desempenho social.</p> <p>7) Desenvolver a compreensão e atitude de que a doação é componente importante das relações interpessoais.</p> <p>8) Codificar/ transmitir mensagens não verbais.</p>		
<p style="text-align: center;"><u>AULA 7</u></p> <p style="text-align: center;">Relação entre HS e Habilidades Sociais Educativas</p> <p>1) Colocar-se no lugar do outro.</p> <p>2) Ouvir e compreender sensivelmente.</p> <p>3) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Desenvolver a atitude de saber aguardar, esperar o turno.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Dinâmica: Cada participante recebeu uma frase com exemplos inadequados de fazer críticas. Em seguida marcou como se sentiu ao receber aquela frase. Após, recebeu uma frase com exemplos adequados de fazer elogios. Novamente, marcou como se sentiu ao receber aquela frase.</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: Habilidades Sociais Educativas.</p> <p>4º momento – Dinâmica: derrubar o boliche quando o outro der o comando.</p> <p>5º momento – Atividade - síntese do texto “A aprendizagem de</p>	<p>Computador, <i>data show</i>, frases para o 2º momento, fichas para marcar os sentimentos e jogo de boliche.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
	<p>habilidades sociais na escola” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 62 – 67).</p> <p>6º momento – Mensagem de reflexão sobre a relação professor aluno.</p> <p>7º momento – Tarefa de casa: assistir ao DVD “Se eu fosse você” e escolher um personagem para avaliar.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>AULA 8</u></p> <p>Programas de Treinamento em HS</p> <p>1) Distinguir a influência da situação sobre as reações da pessoa e do grupo.</p> <p>2) Desenvolver a tolerância, persistência, autocontrole e cooperação</p> <p>3) Resolver de modo cooperativo os conflitos grupais.</p> <p>4) Aprender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>5) Avaliar, aceitar ou recusar justificativas e pedidos.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Vivência “O mito de Sísifo” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 166 - 169).</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: treinamento em HS.</p> <p>4º momento – Vivências: “Entrada no paraíso” (adaptação de DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 209 – 211) e “Entrada no céu” (adaptação de DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 194-195).</p> <p>5º momento – Tarefa de casa: preencher o SACHS (Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social), sobre o personagem escolhido do filme (CABALLO, 2003, p.355 – 359).</p>	<p><i>Data show</i>, computador, cópias do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS), latas de refrigerantes vazias, barbante, cartões 8X4cm e giz.</p>
<p style="text-align: center;"><u>AULA 9</u></p> <p>HS e deficiências sensoriais</p> <p>1) Desenvolver a linguagem não</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Dinâmica “Olhos vendados”.</p> <p>Objetivo: parceria, grupo, linguagem não verbal, percepção tátil.</p>	<p>Computador, <i>data show</i>, faixas de TNT preto, cadeiras, mesas, revistas e</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>verbal.</p> <p>2) Ouvir e compreender sensivelmente.</p> <p>3) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Colocar-se no lugar do outro.</p> <p>5) Definir componentes ou pré-requisitos para a empatia.</p>	<p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: HS e Deficiências Sensoriais - Auditivas.</p> <p>4º momento – Vivência “Vivendo o papel do outro” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 169 – 171).</p> <p>5º momento – Conceitos teóricos do tema: HS e Deficiências Sensoriais – Visual.</p> <p>6º momento – Assistir ao DVD: “Glee _ Imagine: coral de surdos” (vídeo motivador).</p> <p>7º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 7.</p>	<p>outros objetos para compor ambientes, como: consultório, ônibus, sala de aula e fichas com as instruções.</p>
<p><u>AULA 10</u></p> <p>HS e deficiência intelectual</p> <p>1) Identificar emoções e sinais não verbais na comunicação entre as pessoas.</p> <p>2) Desenvolver componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro).</p> <p>3) Apreender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Localizar situações e ações</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Vivência “Reconhecendo e comunicando emoções” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 145-147).</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: HS e Deficiência Intelectual.</p> <p>4º momento – Dinâmica “Caixa dos Sentimentos” (adaptação de DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 123 – 127).</p> <p>5º momento – Escrever em cada papel uma situação na qual já vivenciou os sentimentos que foram trabalhados na história acima.</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 8.</p>	<p>Computador, <i>data show</i>, lenços pequenos, tiras de papel com nomes de sentimentos (medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa, nojo, entre outros) ou desenhos que representem esses sentimentos, caixas, papéis de presente, caneta hidrocor, cola, tesoura e bloco de papel (lembrete).</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
associadas aos sentimentos.		
<p style="text-align: center;"><u>AULA 11</u></p> <p style="text-align: center;">HS e TEA</p> <p>1) Identificar emoções e sinais não verbais na comunicação entre as pessoas.</p> <p>2) Usar expressões de convivência social, como: por favor, obrigado, desculpe;</p> <p>3) Aprender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>4) Colocar-se na perspectiva do outro.</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Dinâmica “Pintando em conjunto”</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do Transtorno do Espectro do Autismo.</p> <p>4º momento – Mostrar a caixa baseada nos estudos da Teoria da Mente (empatia).</p> <p>5º momento – Vivência “Brincando com metáforas”</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: leitura do capítulo 9.</p>	<p>Computador, <i>data show</i>, lápis de cor de cores diferentes, um desenho modelo, cópias dos desenhos para o grupo, Caixa do Programa – Teoria da Mente e cartões com sete expressões (usar CA).</p>
<p style="text-align: center;"><u>AULA 12</u></p> <p style="text-align: center;">HS e Deficiência física</p> <p>1) Aplicar o pensamento divergente (flexibilidade).</p> <p>2) Identificar emoções e sinais não verbais na comunicação entre as pessoas.</p> <p>3) Aprender conceitos teóricos sobre o</p>	<p>1º momento – Rever a tarefa de casa</p> <p>2º momento – Dinâmica “Uso alternativo de objetos”</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: HS e Deficiência Física.</p> <p>4º momento – Apresentar a caixa do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO).</p> <p>5º momento – Vivência: “Resolvendo Problemas Interpessoais” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 211 - 215).</p> <p>6º momento – Tarefa de casa: elogiar três pessoas diferentes.</p>	<p>Computador, <i>data show</i>, diferentes objetos (escova, lixeira), cartões com as situações problemas e caixa do IHSPNO.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
tema da aula. 4) Desenvolver habilidades de analisar problemas e tomar decisões.		
<p style="text-align: center;"><u>AULA 13</u></p> Instrumentos – avaliação multimodal 1) Perceber que todos tem possibilidades de enfrentar as dificuldades. 2) Identificar e aprimorar as suas habilidades e de outras pessoas. 3) Desenvolver componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro). 4) Aprender conceitos teóricos sobre o tema da aula.	1º momento – Rever a tarefa de casa 2º momento – Vídeo: Tony Melendez (história de uma pessoa com deficiência física). 3º momento – Dinâmica “O feitiço vira contra o feiticeiro”. 4º momento – Apresentação dos três instrumentos que compõem a avaliação multimodal dos alunos não oralizados (impresso e CD). 5º momento – Análise da listagem dos alunos não oralizados para a formação de pares com as alunas da graduação.	Computador, cartões, kits com questionários, entrevistas, IHSPNO e CDs.
<p style="text-align: center;"><u>AULAS 14, 15, 16 e 17</u></p> Avaliação Multimodal – escola 1) Realizar uma avaliação multimodal (IHSPNO, entrevista e questionário).	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (questionário com os responsáveis / entrevista com a professora regente / aplicação do IHSPNO com os alunos). Tarefa de casa: expressar carinho a três pessoas de diferentes contextos (familiar, acadêmico, trabalho).	Kits com questionários, entrevistas, IHSPNO e CDs

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p style="text-align: center;"><u>AULA 18</u></p> <p style="text-align: center;">Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA</p> <p>1) Compreender a importância do contato visual na interação.</p> <p>2) Iniciar e manter conversação.</p> <p>3) Discriminar componentes não verbais na comunicação.</p> <p>4) Aprender conceitos teóricos sobre o tema da aula.</p> <p>5) Relacionar as emoções com acontecimentos do dia a dia.</p>	<p>1ª momento - Rever a tarefa de casa</p> <p>2ª momento – Vivência “Olho nos olhos” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 154 – 156).</p> <p>3º momento – Conceitos teóricos do tema: “Como realizar atividades com os alunos”.</p> <p>4ª momento - Dinâmica: “Quantas emoções!” (adaptação de Grup de Recerca en Orentació Psicopedagògica Barcelona, 2009).</p> <p>5º momento – As alunas divididas em grupos tiveram a função de analisar três livros e selecionar as atividades de acordo com as subclasses de Habilidades Sociais, bem como elaborar e apresentar algumas atividades. Estas devem ser construídas com recursos da Comunicação Alternativa.</p> <p>6º momento - Tarefa de casa: identificar e alterar um comportamento não verbal próprio em uma conversação.</p>	<p><i>Data show</i>, três crachás com a letra A e três com a B, Ficha de registro de observação, texto, caixa de Sentimentos de Pandora - sentimentos escritos em cores diferentes, cópia ampliada das situações, tabela com base de papelão, cartão para autorretrato, velcro em toda a tabela (quadrinhos), cola de isopor e tesouras.</p>
<p style="text-align: center;"><u>AULAS 19, 20 e 21</u></p> <p style="text-align: center;">Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA</p> <p>1) Descontrair-se por meio de movimentos corporais.</p> <p>2) Elaborar atividades que abordem as</p>	<p>1ª momento - Rever a tarefa de casa</p> <p>2ª momento – Vivência 1: “Brincadeiras Infantis” (adaptada de LOPES, DEL PRETTE, 2011, p. 157) / Vivência 2: “Imagem de uma lembrança de experiência acompanhada de emoção” (adaptada de KESTENBERG, FALCONE 2011, p. 129 – 131) / Dinâmica “Caixa de perguntas”.</p>	<p>Cola quente / cola de isopor, imagens / revistas, EVA, papelão, velcro, plastificadora, plástico para plastificação, computador, barbante,</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>HS com recursos alternativos.</p> <p>3) Desenvolver a criatividade.</p> <p>4) Aplicar a habilidade de falar em público.</p> <p>5) Identificar emoções e sinais não verbais na comunicação entre as pessoas.</p> <p>6) Demonstrar interesse pelo outro e iniciar / manter conversação.</p>	<p>3ª momento – Apresentação das atividades adaptadas com recursos da Comunicação Alternativa por um grupo de alunas.</p> <p>Livro 1: Begun, Ruth Weltmann. Social Skills Curriculum Activities Library: Social Skills Lessons and Activities for Grades 7-12. Editor with The Center for Applied Research in Education, 1996.</p> <p>Livro 2: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica Barcelona. Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças. Ciranda Cultural: Barcelona, Espanha, 2009.</p> <p>Livro 3: Del Prette, Zilda A. P. Psicologia das Habilidades Sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.</p> <p>4º momento – Tarefas de casa: 1) apresentar-se a uma pessoa desconhecida / 2) iniciar conversação com uma pessoa desconhecida / 3) escutar e compreender com sensibilidade um parente, amigo, colega de faculdade quando vier lhe contar uma situação-problema.</p>	<p>cartolina, caixa de perguntas, ímã e canetas hidrocor.</p>
<p><u>AULA 22</u></p> <p>Encerramento do curso: pós-teste</p> <p>1) Fortalecer as relações de amizade.</p>	<p>1ª momento - Rever a tarefa de casa</p> <p>2ª momento – Dinâmica - “Carinhos Quentes” (SHINYASHIKI, 1985).</p> <p>3º momento – Responder ao Questionário Diagnóstico (pós-teste) e ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS).</p> <p>4º momento – Lanche de confraternização.</p>	<p>Cópias do questionário e do IHS-Del-Prette.</p>

3.1.6 Resultados

Os resultados do Estudo I – Programa de Formação em “Educação Especial e Educação Especial” para graduandas em Pedagogia será apresentado em três partes, o que possibilita a checagem tanto da funcionalidade dos instrumentos quanto das mudanças de crenças e atitudes em relação às habilidades sociais.

Na primeira parte, pontuam-se observações das dezoito (18) vivências e doze (12) dinâmicas²⁵ realizadas durante o Curso de Habilidades Sociais e Educação Especial. Estas estão apresentadas de modo crescente, isto é, desde a aula inicial até a final para acompanhar a evolução e a continuidade da proposta ao longo do processo.

Na segunda parte, apresenta-se os resultados dos Inventários de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette, 2011) respondidos pelas graduandas tanto no momento inicial do curso (pré-teste), quanto no momento final deste Estudo (pós-teste). E, na terceira parte discorre-se sobre o questionário diagnóstico sobre Habilidades Sociais e Comunicação Alternativa preenchido pelas alunas em dois momentos: pré-teste e pós teste.

3.1.6.1 Análise das vivências e dinâmicas realizadas pelas graduandas

Todas as vivências e dinâmicas realizadas durante o curso de Habilidades Sociais e Educação Especial foram videografadas e transcritas literalmente por duas alunas do curso de Pedagogia e assistentes de pesquisa. Estas alunas receberam um treinamento breve sobre o processo de transcrição, inclusive recebendo modelos anteriores.

Inicialmente, foi feita a escuta da gravação, transcrição *verbatim* e leitura “flutuante” (BARDIN, 1997) das transcrições das vivências e dinâmicas, buscando situar as falas de acordo com os temas propostos.

Na dinâmica de apresentação, observou-se que as alunas participaram da proposta, mas precisavam de incentivo. Somente a aluna Tatiana colocava-se espontaneamente. Esta participação mediana deve ser referente ao momento inicial do curso, pois poucas alunas se

²⁵ Vivência é um processo psicológico consciente no qual o indivíduo adota uma posição valorizante, sintética, que não é apenas passiva e emocional, pois inclui também uma participação intelectual ativa. Dinâmica é um conjunto de leis do comportamento do grupo do ponto de vista dos objetivos reais e específicos desse grupo (*psiqweb*).

conheciam, apesar de fazerem parte, em sua maioria, das mesmas turmas. Contudo, pode-se abordar, ao final da atividade, de acordo com a Figura 1, a rede de apoio que se precisa estabelecer durante o curso.

Figura 1. Dinâmica de apresentação (barbante).



No terceiro dia de aula, fizeram duas atividades: Vivência dos Círculos Mágicos e Vivência do Quebra Gelo. A primeira, foi uma atividade que envolveu a história dos Porcos Espinhos que aborda o aspecto da proximidade e da distância pessoal e, ao final da vivência foi feita uma dramatização, na qual as graduandas tiveram que experimentar a delimitação deste espaço pessoal, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2. Vivência dos Círculos Mágicos.



No momento de discussão sobre a proposta, dentre várias colocações, destaca-se a frase de Rita: “*Respeitar os limites, não invadir o espaço do outro*”.

A segunda vivência teve o objetivo de minimizar as formalidades e descontrair as pessoas participantes do grupo (ver APENDICE E). As graduandas brincaram com a música “Atirei o pau no gato” e pode-se observar que passaram a usar o toque e a sorrir entre elas.

No quarto encontro, fizeram duas vivências. A primeira, chamada de Vivência das Habilidades Sociais, buscou trabalhar com elementos da ansiedade e pode-se constatar uma tendência em minimizar o positivo, acreditando que não seriam capazes de completar a tarefa, bem como a preocupação com a opinião o outro, conforme demonstram estas falas:

Rosane: Na atividade a gente tinha que ouvir a opinião dos outros né, eles estão me subestimando?!

Rosane: A gente fica naquela coisa de querer mostrar que...

Denise: Consegue.

Rosane: Que a gente consegue mais (...).

Patrícia: Quando eu dei o comando vocês acharam que iriam conseguir dez rodadas?

Denise: Não, mas mais que duas com certeza!

Hanna: Foram excelentes, dez vezes então arrasaram.

Com a segunda proposta do dia – Vivência do Pêndulo procurou-se trabalhar a confiança no outro, conforme mostra a Figura 3, bem como o aspecto não verbal e ao final, as graduandas puderam perceber que conseguem alcançar o equilíbrio nas escolhas, como demonstra esta fala da Hanna: “*A gente já tinha se harmonizado né, já estava melhor sintonizada*”.

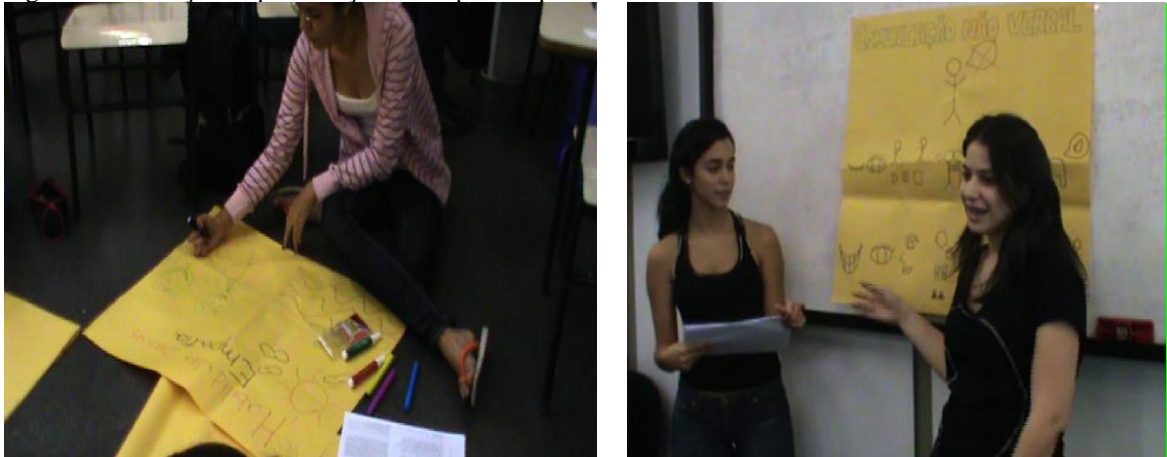
Figura 3. Vivência do Pêndulo.



No quinto dia de aula, a vivência “Uma viagem à lua” trabalhou a integração, habilidade para ouvir, clareza na comunicação e bom humor (ver APENDICE E). Houve um episódio nesta vivência, quando a aluna Raissa retirou um papel com uma tarefa²⁶ a ser cumprida e fez um elogio a Debora que foi recebido de modo afetuoso pela aluna e com aplausos pelo grupo: “*Vou declarar a minha amizade a Debora que entrou na nossa turma esse período e tá sendo maravilhosa a presença dela e tá sendo muito enriquecedor prá gente*”. Ressaltou-se esta atitude, pois fazer elogios é uma habilidade que é importante no relacionamento interpessoal (QUITERIO, 2009; PORTELLA, 2011).

Neste mesmo dia, as graduandas apresentaram uma síntese de cada subclasse, tendo como tarefa principal a montagem do cartaz explorando a linguagem não verbal (desenhos, gestual) e ao final da apresentação de cada dupla, montou-se um painel coletivo, como mostra a Figura 4. Foi bem interessante, pois foi feito um resumo de todo o conteúdo trabalhado, mas de forma articulada com os princípios do curso. A apresentação para o grupo também desenvolveu a habilidade de falar em público – importante para a vida acadêmica, profissional e social.

Figura 4. Confecção e apresentação em duplas do painel coletivo.



No sexto encontro, fizeram a Vivência: “Corredor brasileiro”, na qual cada graduanda precisava avaliar qual a subclasse de habilidade social que precisa ser mais desenvolvida na sua concepção. Pode-se observar que a maioria colocou a subclasse assertividade e, algumas acrescentaram a habilidade de falar em público. Isto é, identificou o déficit de negar pedidos abusivos de outras pessoas, decorrente da dificuldade de negar pedidos de modo adequado (MURTA, 2002). Outro aspecto a ressaltar nesta vivência foi o fato de exercitar o

²⁶ As tarefas propostas eram: dar um abraço, dar um beijo, fazer um elogio, cantar uma música e contar uma piada.

encorajamento e o elogio ao outro. A graduanda Andrea destacou-se nestes elogios, com frases como: “*Ai, você vai conseguir. Você é uma ótima oradora*” (para Camila) e “*Você fala muito bem!*” (para Raissa).

A atividade realizada neste mesmo encontro - “Nem passivo, nem agressivo: assertivo” focou em situações de sala de aula, com o intuito de desenvolver as Habilidades Sociais Educativas e, por fim, neste dia conclui-se com a vivência “Dar e receber”, na qual se estimulou oferecer algum presente para a colega, explorando a linguagem não verbal. Algumas graduandas foram além da proposta, como Debora e Rosane que se abraçaram na entrega dos presentes.

Na sétima aula, o foco foi nas Habilidades Sociais Educativas, isto é, habilidades que o professor precisa desenvolver para propiciar a aprendizagem tanto acadêmica quanto interpessoal (DEL PRETTE, Z., DEL PRETTE, 2008; MANOLIO, 2009). Deste modo, cada graduanda recebeu uma frase (ver APENDICE E) que trazia comentários sobre seu desempenho, mas de modo não habilidoso e cada aluna tinha que marcar em uma folha com quatro opções, qual foi a emoção que a frase lhe despertou. A graduanda Hanna, referindo-se, as comparações que o professor, em alguns momentos, realiza em sua sala de aula, disse: “*Essas comparações não são muito legais, porque a pessoa que não tá sendo elogiada, não tá sendo exaltada pelas suas habilidades, pelas suas aptidões fica se sentindo meio...*”.

Outro aspecto que foi ressaltado refere-se a como as atitudes e falas dos professores refletem no comportamento do aluno, inclusive, não somente de modo pontual, mas estende-se ao longo de sua vida. A graduanda Tamires disse: “*tá comigo (referindo-se a frase que recebeu). É quem não faz uma tarefa tão simples, só serve prá puxar carroça. Aí eu botei na carinha do zangado*”. E a graduanda Camila comentou: “*olha que eu escutava muito isso*”. Isto reforça o aspecto de que, conforme colocam Capellini e Mendes (2007); Mendes (2008); Manolio (2009), o professor precisa estabelecer contatos sociais adequados e atentar para seu papel como modelo competente como educador.

Durante o debate, a habilidade de fazer e receber elogios, foi novamente ressaltada e verbalizada com esta colocação da aluna Hanna:

às vezes, a gente não tá muito preparado prá receber aquele elogio, também constringido, às vezes eu fico meio constringida assim e tal, mas com o tempo você vai sabendo lidar aí, com o melhor também, é melhor receber um elogio e também é legal você fazer um elogio da mesma forma que não vai constringer e nem minimizar os outros que estão presentes.

Esta colocação reforça o fato de que se podem desenvolver habilidades com déficit, isto é, fazer e receber elogios provavelmente, por questões sociais / ambientais / familiares é uma dificuldade para algumas pessoas, mas conforme se vivencia situações semiestruturadas que envolvam esta habilidade (GRESHAM, 2002; MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007), esta vai sendo incorporada e generalizada para outros contextos.

Na segunda etapa da atividade, as alunas receberam o par da sua frase, sendo que, agora uma frase habilidosa (ver APENDICE E). As graduandas perceberam que, a maneira de falar com os alunos causa consequências diferenciadas, como disse Hanna:

(...) na escola acontece muito isso, a criança acaba sendo estigmatizada [...] E muitas vezes a criança pode superar aquilo, pode não fazer mais.

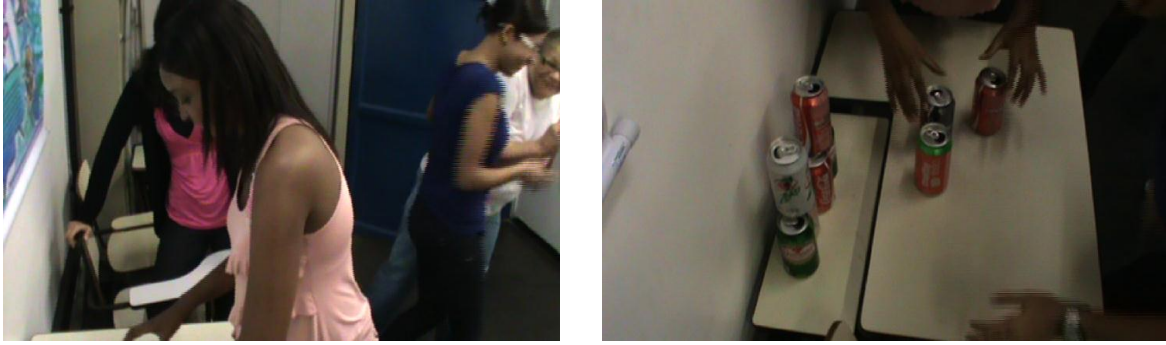
Na oitava aula, logo no segundo momento as alunas vivenciaram o “Mito de Sísifo” (ver APENDICE E) que é uma lenda que aborda a questão dos obstáculos e estratégias para resolução de problemas. As graduandas Andrea, Camila e Raissa tinham que montar uma pirâmide com latas de refrigerante e o grupo formado por Debora, Rita e Tatiana tinha que derrubar a pirâmide, dificultando a execução da tarefa. A Figura 5 mostra o início da vivência, o grupo montando no chão e rindo da proposta. A sequência retrata as alunas elaborando uma estratégia utilizando a linguagem não verbal.

Figura 5. Vivência “O mito de Sísifo” (parte 1).



Este diálogo não verbal deu origem ao comportamento de utilizar a mesa maior como apoio e a decisão de uma aluna ficar montando a pirâmide e as outras duas de proteção da tarefa, como mostra a Figura 6. O grupo, ainda precisou aprimorar a estratégia, utilizando um desnível da mesa como espaço para montar a pirâmide e dificultar a aproximação. O grupo alcançou o objetivo e comemorou com entusiasmo.

Figura 6. Vivência “O mito de Sísifo” (parte 2).



A vivência trouxe discussão sobre persistência, resolução de problemas, autocontrole, linguagem não verbal e trabalho em equipe, como verbalizou a graduanda Debora: *“O que eu penso no trabalho de equipe é mais construtivo, sozinho não é nada ninguém faz nada sozinho tem sempre que depender de alguém pra construir alguma coisa”*.

Neste mesmo dia, na vivência “Entrada no céu” (ver APENDICE E), três graduandas precisaram desenvolver as habilidades de fazer pedidos, argumentar e negociar e as outras três alunas desenvolveram as habilidades envolvidas na subclasse da Assertividade.

Na aula nove do curso, após a revisão da tarefa de casa, foi feita uma atividade na qual as graduandas receberam um número e tinham que formar uma fila crescente com olhos vendados sem utilizar a linguagem verbal.

A Figura 7 mostra as alunas comunicando-se através das mãos, do toque para descobrir a sequência para formar a fila.

Figura 7. Graduanda utilizando a linguagem não verbal para organizar a fila.



Observando os comentários após a atividade, pode-se constatar que algumas alunas pensaram em uma alternativa e outras elaboraram outra estratégia, mas tinham que trabalhar em equipe para a resolução do problema, conforme demonstra o diálogo abaixo.

Camila: eu, eu tentei no começo me comunicar pelos números, pelas coisas que eu mais dificuldade, foi a questão de não poder falar né, você tem que pegar o outro que nem eu peguei a Rosane, peguei a Rosane e botei assim e aí agarrei ela, porque aí eu tive dificuldade, toda hora eu achava que você era o um (apontando para a Denise).

Rita: é difícil, mas prá gente acaba sendo meio divertido né, de certa maneira.

Roberta: eu fui procurando as cabeças de todo mundo, a única coisa, aí eu fui procurando assim (botando a mão na cabeça da Rita que está sentada ao seu lado), acho que tem dois, então eu vou tentar ficar atrás, eu não pensei de outra forma.

Denise: eu também não pensei nisso de fazer com a mão, mas depois que eu vi quem foi o quatro? Foi tu né?(perguntando para Tatiana)

Tatiana: foi a primeira coisa que eu pensei como eu tinha pensando nisso eu queria passar prá todo mundo, prá que todo mundo visse uma maneira de fazer, que aí todo mundo poderia pensar nisso, aí como eu vejo filmes, estudo libras, então eu pensei logo que a primeira possibilidade era com a mão.

E a Figura 8 mostra a fila formada em ordem crescente, isto é, o objetivo foi alcançado e as graduandas, mais uma vez, comemoraram o desfecho da vivência. Colocaram em prática a análise de uma situação, avaliação de possibilidades e a resolução do problema (CABALLO, 2003; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005a, 2009).

Figura 8. Graduandas concluindo e comemorando a execução da tarefa (fila).



Na atividade “Vivendo o papel do outro” (ver APENDICE E), as graduandas tiveram que representar, utilizando a expressão facial, corporal e objetos, como mostra a Figura 9.

Figura 9. Vivência “Vivendo o papel do outro”.



Após perguntar o que compreenderam sobre as atividades do dia, a graduanda Denise disse *“a importância da expressão facial, dos gestos a meu ver né, ninguém falou nada, mas deu prá entender, não exatamente, mas assim ter uma noção pelo menos, no caso a gente até entendeu exatamente”*.

No décimo encontro do curso, as graduandas fizeram a vivência “Reconhecendo e comunicando emoções”, na qual uma participante fazia uma expressão facial e corporal com os olhos vendados e o grupo tinha que descobrir a emoção representada. A discussão focou no papel do interlocutor na interação, visto que este precisa estar envolvido nesta relação, possibilitando a comunicação entre os pares (NUNES et al., 2013).

Depois, na dinâmica da “Caixa dos Sentimentos”, as graduandas elaboraram suas caixas após ouvirem a história da Caixa de Pandora (ver APENDICE E). Escreveram vários sentimentos em cartões de papel e foram estimuladas a registrar durante a semana as emoções vivenciadas.

Na atividade “Pintando em conjunto”, realizada na aula onze, as alunas precisaram exercitar habilidades, tais como: saber esperar, solicitar ajuda, trabalhar em grupo, mas desenvolveram de modo mais específico a subclasse Civilidade no momento de trocar e/ou solicitar os lápis de cor para pintar o desenho, como ilustra a Figura 10.

Figura 10. Dinâmica “Pintando em conjunto”.



Neste mesmo encontro, fizeram outra atividade “Brincando com metáforas”, pois o tema desta aula foi sobre as Habilidades Sociais e Transtornos Globais de Desenvolvimento²⁷. Então, nesta atividade exercitou-se a metacognição e, conseqüentemente a subclasse Empatia, como afirmou Camila: *“Porque você tem que se colocar no lugar do outro e entender que ele tem uma dificuldade”*.

Na aula doze, na dinâmica “Uso alternativo de objetos”, discutiram sobre a flexibilização cognitiva, através do uso diferenciado de uma lixeira, bem como questionaram termos utilizados, como: “padrão, normal”, pois são conceitos que merecem um olhar diferenciado, como colocou Raissa: *“Ah! eu acho que é de ver as coisas por outro ângulo, né não só... Ah! é pra jogar lixo, eu posso reinventar o que tá, tenta tanto o objeto como em outras situações”*.

No décimo terceiro encontro fizeram a dinâmica “O feitiço vira contra o feiticeiro”, na qual pode-se observar que o grupo riu bastante como mostra a Figura 11. Explorou-se outra subclasse de Habilidades Sociais e as alunas logo identificaram as classes, como Camila: *“empatia”* e Andrea: *“se colocar no lugar do outro”*.

²⁷ Atualmente, Transtorno do Espectro do Autismo (DSM-V, 2013).

Figura 11. Dinâmica “O feitiço vira contra o feiticeiro”.



Nas aulas quatorze, quinze, dezesseis e dezessete não foram feitas vivências porque o grupo de alunas reuniu-se na Escola Especial para aplicação dos instrumentos junto aos alunos com deficiência participantes da pesquisa, de acordo com a dupla estabelecida na aula anterior.

Na aula dezoito, retornou-se para o laboratório de Tecnologia Assistiva, no qual realizaram a vivência “Olho nos olhos”, cuja proposta era o grupo formar duplas e conversar entre si. Cada dupla conversou uma de cada vez, sendo observada pelas outras colegas, pois o objetivo era observar aspectos não verbais e verbais na comunicação.

No décimo nono e vigésimo encontros, ao final das vivências “Brincadeiras Infantis” e “Imagem de uma lembrança de experiência acompanhada de emoção”, bem como da dinâmica: “Caixa de perguntas” pode-se observar que as graduandas têm reagido com alegria e espontaneidade (Figura 12), emitindo cada vez mais opiniões e percepções sobre as brincadeiras:

Patrícia: bom, e aí meninas, o que vocês acharam?

Rita: divertido.

Patrícia: super simples né, tá. Qual é o objetivo dessa brincadeira?

Hanna: obedecer um comando (...).

Tatiana: relembrar os velhos tempos (...).

Hanna: prá criança se exercitar, corpo...

Andrea: exercer habilidades sem fala, não verbal.

Figura 12. Vivência “Brincadeiras infantis”.



Na dinâmica realizada na aula vinte e um, o objetivo foi observar através da dinâmica da “Caixa de perguntas”, o vínculo formado pelo grupo. O retorno foi satisfatório e a graduanda Tatiana colocou que a finalidade da atividade foi: *“Se conhecer melhor, ou melhor, dizendo, vê se a gente já se conhece bem, já que tá no final do curso”*.

No último encontro, fizeram a Dinâmica dos “Carinhos quentes”, na qual cada aluna recebeu um envelope com dez cartões, nos quais escreveu uma mensagem para cada participante do grupo. Estas mensagens foram trocadas, sendo o momento bem agradável.

Pode-se constatar, através desta descrição que no início, apesar de serem oriundas de duas turmas da graduação, havia certo distanciamento e na aula quatro, as próprias alunas já reconheceram que havia uma sintonia no grupo.

Os resultados evidenciaram a importância de desenvolver as Habilidades Sociais, desde as que envolvem o aspecto não verbal, bem como o uso espontâneo da civilidade. Especialmente, no caso deste curso que focou na formação inicial para lidar com pessoas com deficiência, em colocar-se no lugar do outro, bem como de expressar sua opinião (concordar / discordar). Por fim, criou-se o sentimento de aceitação e pertencimento no grupo, promoveu-se a análise das situações e a prática de fazer / receber elogios, o que aumenta a probabilidade de generalização do reforço positivo em outros contextos.

3.1.6.2 Análise dos IHS-Del-Prette

O IHS-Del-Prette foi respondido por dez graduandas na aula inicial do curso e por sete alunas no encontro final (aula 22). Três graduandas que não puderam estar presentes na última aula, responderam o instrumento de modo presencial no mês de janeiro de 2013.

O IHS-Del-Prette divide-se em cinco fatores, já descritos anteriormente, bem como cada fator é composto por várias habilidades, como mostra o Quadro 14.

Quadro 14. Habilidades avaliadas por cada fator.

Fator	Habilidades Avaliadas por Itens
<p style="text-align: center;">F1 Enfrentamento e autoafirmação com risco</p>	21. Devolver mercadoria defeituosa
	16. Discordar do grupo
	15. Lidar com críticas injustas
	29. Fazer pergunta a conhecidos
	20. Declarar sentimento amoroso
	11. Discordar de autoridade
	14. Falar a público conhecido
	05. Cobrar dívida de amigo
	01. Manter conversa com desconhecidos
	12. Abordar para relação sexual
	07. Apresentar-se a outra pessoa
<p style="text-align: center;">F2 Autoafirmação na expressão de sentimento positivo</p>	03. Agradecer elogios
	28. Elogiar familiares
	08. Participar de conversação
	35. Expressar sentimento positivo
	30. Defender outrem em grupo
	06. Elogiar outrem
	10. Expressar sentimento positivo
<p style="text-align: center;">F3 Conversação e desenvoltura social</p>	17. Encerrar conversação
	37. Pedir favores a colegas
	36. Manter conversação
	13. Reagir a elogio
	22. Recusar pedidos abusivos
	24. Encerrar conversa ao telefone

Fator	Habilidades Avaliadas por Itens
	19. Abordar autoridade
F4 Auto exposição a desconhecidos e situações novas	23. Fazer pergunta a desconhecido
	26. Pedir favores a desconhecidos
	09. Falar a público desconhecido
	14. Falar a público conhecido
F5 Autocontrole da agressividade	18. Lidar com críticas dos pais
	38. Lidar com chacotas
	31. Cumprimentar desconhecidos
Itens que não entraram em nenhum fator	33. Negociar uso de preservativo
	02. Pedir mudança de conduta
	25. Lidar com críticas justas
	27. Expressar desagrado a amigos
	32. Pedir ajuda a amigos
	34. Recusar pedido abusivo
	04. Interromper a fala do outro

Foi comparado o pré-teste e o pós-teste realizado com cada graduanda para destacar o processo vivenciado pelas participantes da pesquisa (ANEXO H). Destaca-se que os resultados serão apresentados individualmente.

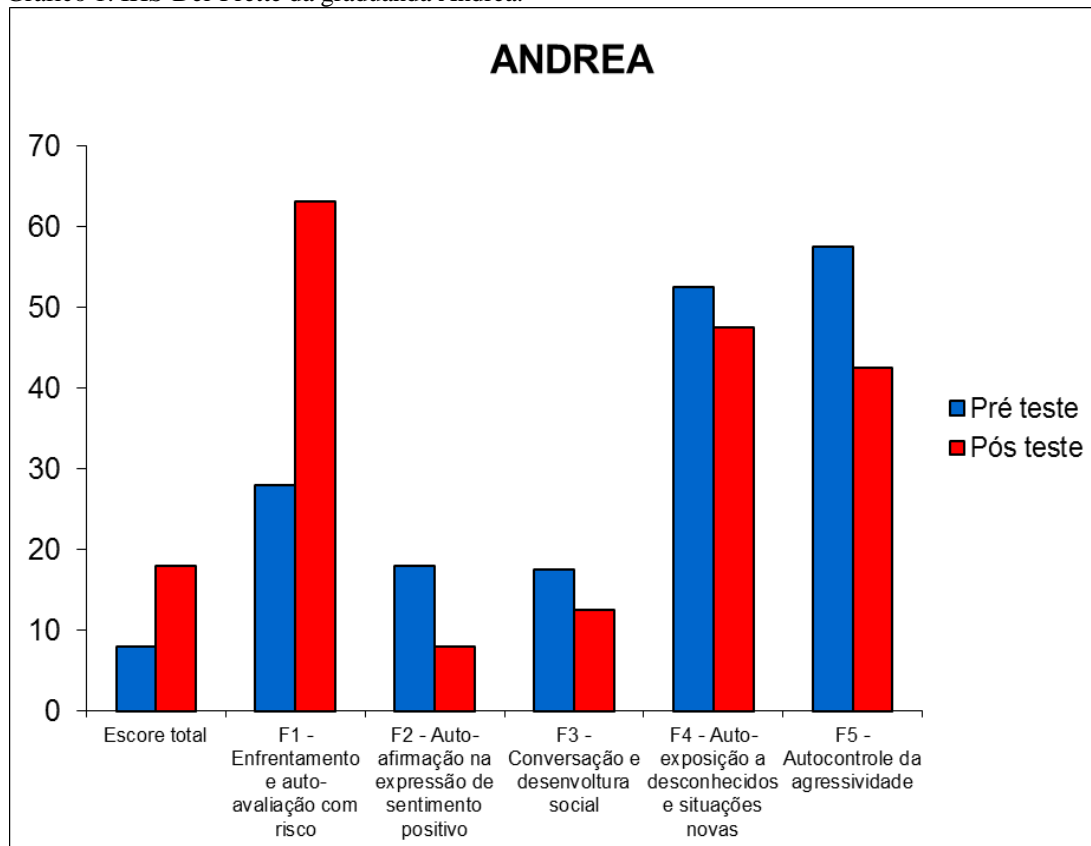
Graduanda 1 – ANDREA

Com os resultados da Ficha de Apuração do IHS-Del-Prette apresentados no gráfico 1 pode-se verificar que apesar do Escore Total (ET) permanecer abaixo da média inferior (pré-teste com Percentil 8 (PE²⁸ = 8) / pós-teste com Percentil 18 (PS²⁹ = 18), a aluna obteve uma melhora significativa no Fator 1 (F1) - Enfrentamento e autoafirmação com risco. Este resultado satisfatório significa que Andrea parece estar desenvolvendo a habilidade de lidar com situações interpessoais em ambientes de oposição presumida através da afirmação de seus próprios direitos, preservando sua autoestima em situações que apresentem a possibilidade de reação indesejável do interlocutor.

²⁸ Percentil Pré-teste passa a ser indicado com a abreviatura PE.

²⁹ Percentil Pós-teste passa a ser indicado com a abreviatura PS.

Gráfico 1. IHS-Del-Prette da graduanda Andrea.



Há necessidade de um olhar diferenciado, especialmente em relação aos fatores: F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo ($P = 8$) e F3 - Conversação e desenvoltura social ($P = 12,5$). No F2 há a exigência que Andrea lide com a expressão de sentimentos positivos e negativos, sendo que apresenta risco potencial de uma reação indesejável por parte do outro, pois envolve mudança de comportamento. Este achado vai ao encontro de outros estudos (BOLSINI-SILVA; LEME; LIMA; JUNIOR; CORREIA, 2009), os quais indicaram que há maior dificuldade em fatores que envolvam mudança de comportamento.

As habilidades que compõem o F3 demandam prática social na conversação o que sugere conhecimento das normas de relacionamento cotidiano. Em relação aos fatores F4 e F5 não houve variação significativa entre os testes.

Com isto, observa-se que os maiores ganhos envolvem o ato de conversar, negociar sua opinião e o ato de elogiar como reforçador positivo. Por fim, segundo os dados, Andrea apresentava a necessidade de participar de um Programa de THS.

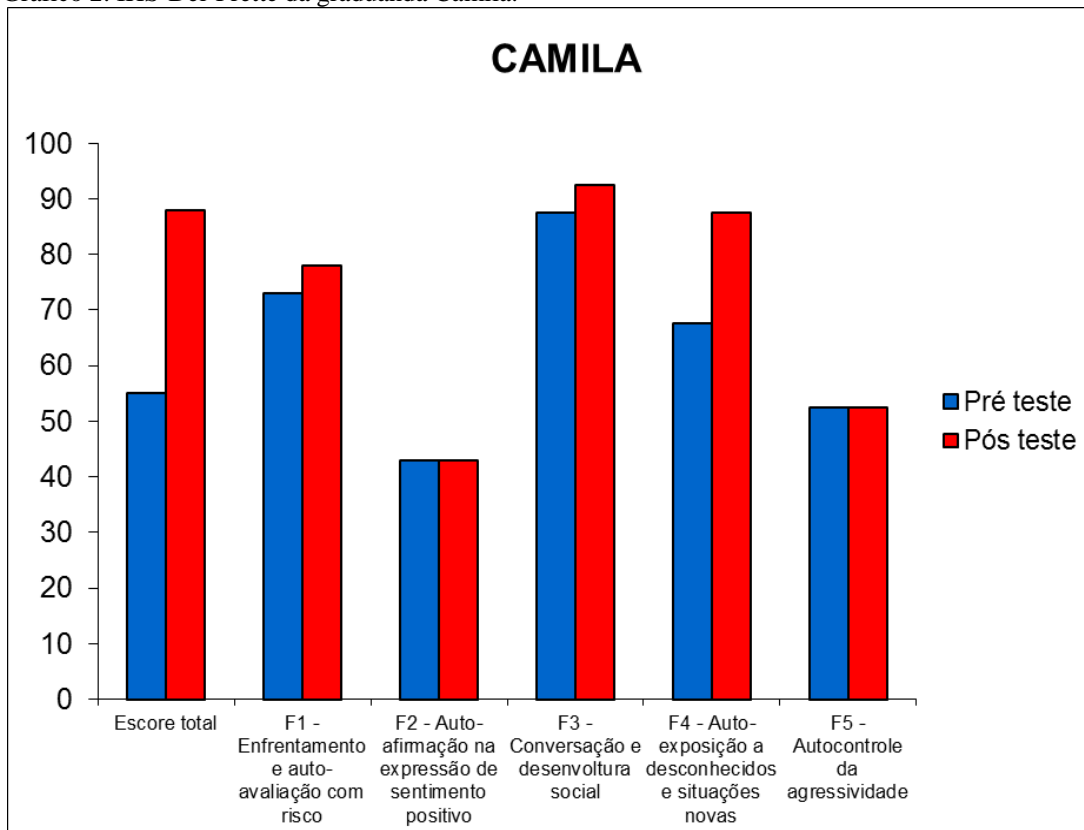
Graduanda 2 – CAMILA

Ao examinarem-se os Índices Fatoriais, contata-se que houve uma melhora no F4 (PE = 67,5 para PS = 87,5) que inclui situações que envolvem abordagem a pessoas desconhecidas. E a necessidade de intervenção no F2 que, apesar de encontrar-se na media, é o único índice rebaixado (P = 43). Este fator envolve a expressão de sentimentos positivos e negativos, sendo que apresenta risco potencial de uma reação indesejável por parte do outro, pois solicita mudança de comportamento.

O item F5 - Autocontrole da agressividade (P = 52,5) permaneceu no mesmo índice. Os fatores F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco (PE = 73 para PS = 78) e F3 - Conversação e desenvoltura social (PE = 87,5 para PS = 92,5) obtiveram um desempenho mais adequado.

No gráfico 2 pode-se verificar que o Escore Total da graduanda Camila passou de repertório bom (P = 55) no pré-teste para bastante elaborado (P = 88) no pós-teste.

Gráfico 2. IHS-Del-Prete da graduanda Camila.



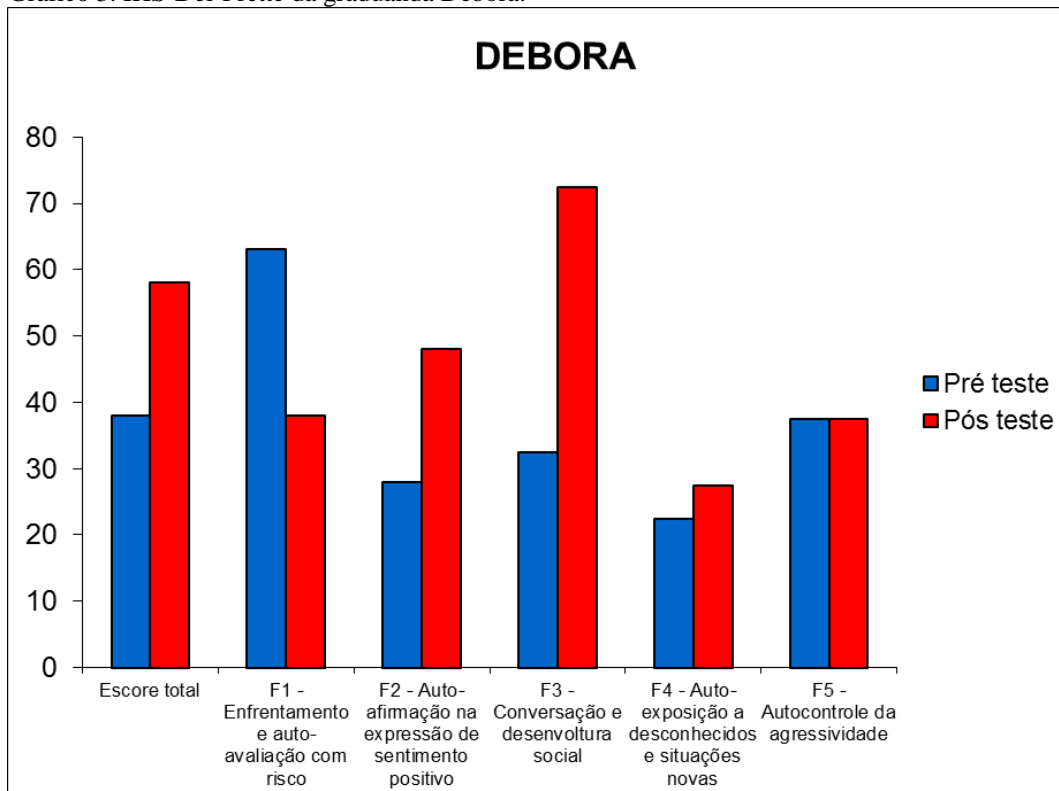
Constata-se que os maiores ganhos envolvem atitudes relacionadas aos amigos. Por fim, segundo os dados, Camila por este instrumento apresenta repertório e desempenho sociais adequados às relações interpessoais.

Graduanda 3 – DEBORA

Com os resultados da Ficha de Apuração do IHS-Del-Prette conclui-se que a graduanda Debora apresentou um desenvolvimento satisfatório ao longo do curso, pois no pré-teste apresentou um ET médio inferior ($P = 38$) e no pós-teste obteve o nível bom ($P = 58$) de avaliação das habilidades sociais, o que é indicativo de que sua vida acadêmica e pessoal obtiveram ganhos satisfatórios.

No gráfico 3 observa-se em relação aos percentis que, Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1) teve um decréscimo passando de média superior (PE = 63) para média inferior (PS = 38) no pós-teste. O fator Autocontrole da agressividade (F5) permaneceu com o mesmo resultado ($P = 37,5$). Os outros três fatores tiveram uma elevação, que segue em ordem crescente: Auto exposição a desconhecidos e situações novas (F4) de PE = 22,5 para PS = 27,5; Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2) de PE = 28 para PS = 48 e, finalmente Conversação e desenvoltura social (F3) de PE = 32,5 para PS = 72,5.

Gráfico 3. IHS-Del-Prette da graduanda Debora.



Constatou-se uma melhora significativa em três fatores, bem como sinaliza a necessidade de continuidade de intervenção focando nos fatores: Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1) e Autocontrole da agressividade (F5). Vale destacar que, apesar

da melhora em Auto exposição a desconhecidos e situações novas (F4), este ainda é indicativo de treinamento de habilidades sociais.

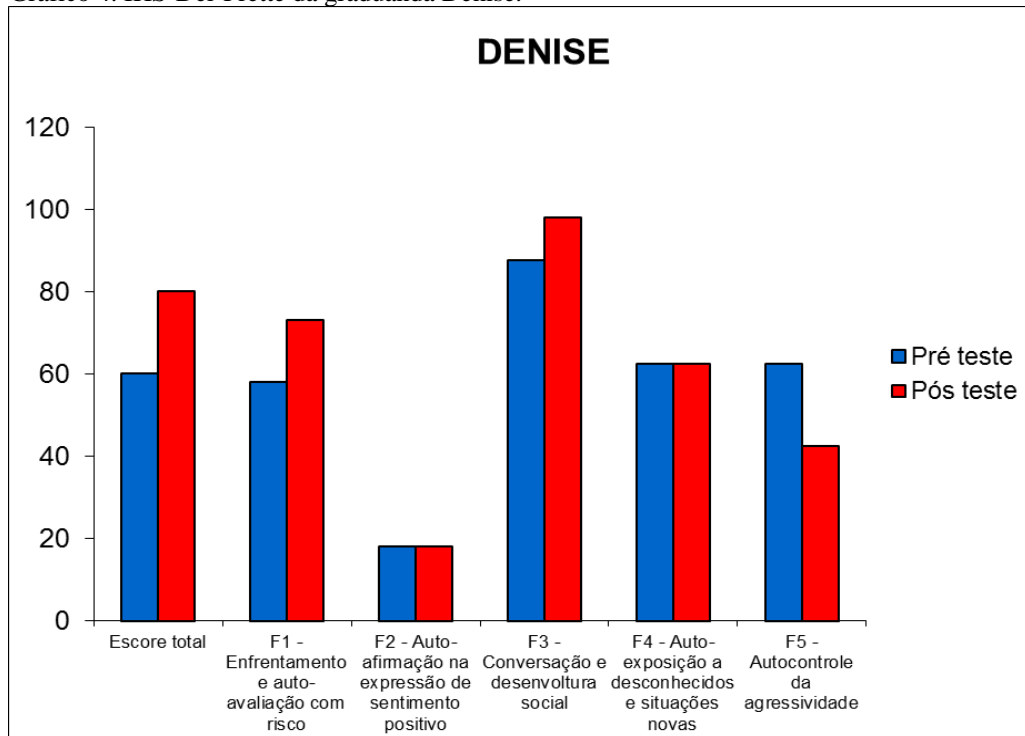
Este resultado satisfatório em F3 significa que Debora está desenvolvendo satisfatoriamente o traquejo social na conversação (MAIA, SOARES, VICTORIA, 2009) o que revela conhecimento das normas de relacionamento cotidiano, bem como revela através do F2 que dentre algumas habilidades, a prática de reconhecer e elogiar o outro tem sido incorporada as reações habilidosas no contexto diário.

Observa-se que ocorreram ganhos parciais em lidar com pessoas desconhecidas e em relação ao aspecto sexual. Por fim, Debora apresenta repertório adequado às demandas interpessoais, o que não inviabiliza a participação em um Programa de THS.

Graduanda 4 – DENISE

No gráfico 4 pode-se verificar que o Escore Total da graduanda passou de repertório médio superior (PE = 60) no pré-teste para bastante elaborado (PS = 80) no pós-teste, o que sinaliza recursos interpessoais satisfatórios as demandas situacionais.

Gráfico 4. IHS-Del-Prette da graduanda Denise.



Ao examinarem-se os Índices Fatoriais, constatou-se uma melhora no F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco (PE = 58 para PS = 73) e no F3 - Conversação e desenvoltura social (PE = 87,5 para PS = 98).

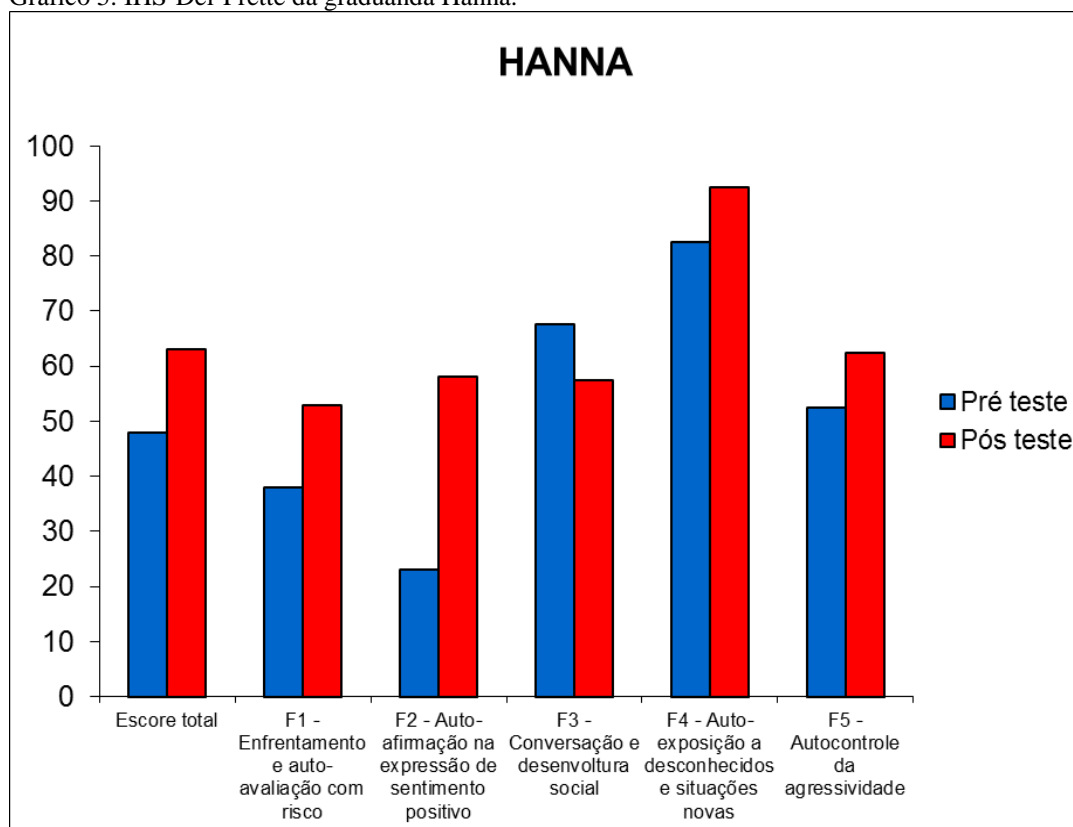
Analisando-se os percentis, constata-se que o déficit encontra-se no F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (P = 18), no qual há a necessidade que Denise desenvolva a expressão de sentimentos positivos e negativos, sendo que apresenta risco potencial de uma reação indesejável por parte do outro, pois envolve mudança de comportamento. No fator 5 - Autocontrole da Agressividade, que ficou abaixo da mediana (PE = 62,5 para PS = 42,5), chama a atenção o fato de que em estudos recentes com estudantes da área de ciências humanas foram encontrados resultados semelhantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO; BANDEIRA; RIOS-SALDAÑA; ULIAN; GERK-CARNEIRO; FALCONE; VILLA, 2004). Bolsoni-Silva et al (2009) sugerem que estes dois fatores envolvem mais diretamente os relacionamentos familiares, o que significa uma necessidade de treinamento específica com algumas sessões focando em resolução de problemas nas relações familiares.

Constata-se que os maiores ganhos envolvem atitudes em que a demanda de reação do interlocutor caracteriza-se pela afirmação e defesa de direitos e de autoestima, bem como da desenvoltura social. Por fim, Denise apresenta repertório e desempenho sociais adequados às relações interpessoais.

Graduanda 5 – HANNA

No gráfico 5 pode-se verificar que o Escore Total (ET) obtido no pré-teste estava na média (PE = 48), mas após a participação no Curso de Habilidades Sociais e Educação Especial, na avaliação pós-teste o escore da graduanda passa a ser médio superior (PS = 63), o que demonstra que Hanna está em processo de desenvolvimento satisfatório de suas Habilidades Sociais.

Gráfico 5. IHS-Del-Prete da graduanda Hanna.



A análise dos Índices Fatoriais permite concluir que o item F3 - Conversação e desenvoltura social permaneceu na mesma faixa de resultado, obtendo o nível médio superior, apesar do decréscimo do pré-teste (PE = 67,5) para o pós-teste (PS = 57,5).

Constata-se que ocorreu avanço em Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1) no pós-teste (PE = 38 para PS = 53); na Auto exposição a desconhecidos e situações novas (F4) (PE = 82,5 para PS = 92,5); no Autocontrole da agressividade (F5) (PE = 52,5 para PS = 62,5), bem como na Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2) que elevou seu resultado em 35 pontos brutos (PE = 23 para PS = 58) no pós-teste. Vale sinalizar que os fatores F1 e F2 estavam com nível médio inferior e abaixo da média inferior, respectivamente no pré-teste.

Verifica-se que o déficit encontrava-se no F2, no qual houve necessidade que Hanna desenvolvesse a expressão de sentimentos positivos e negativos, mesmo com risco potencial de uma reação indesejável por parte do outro. Assim, conseguiu superar um fator que envolve solicitar mudança de comportamento do outro.

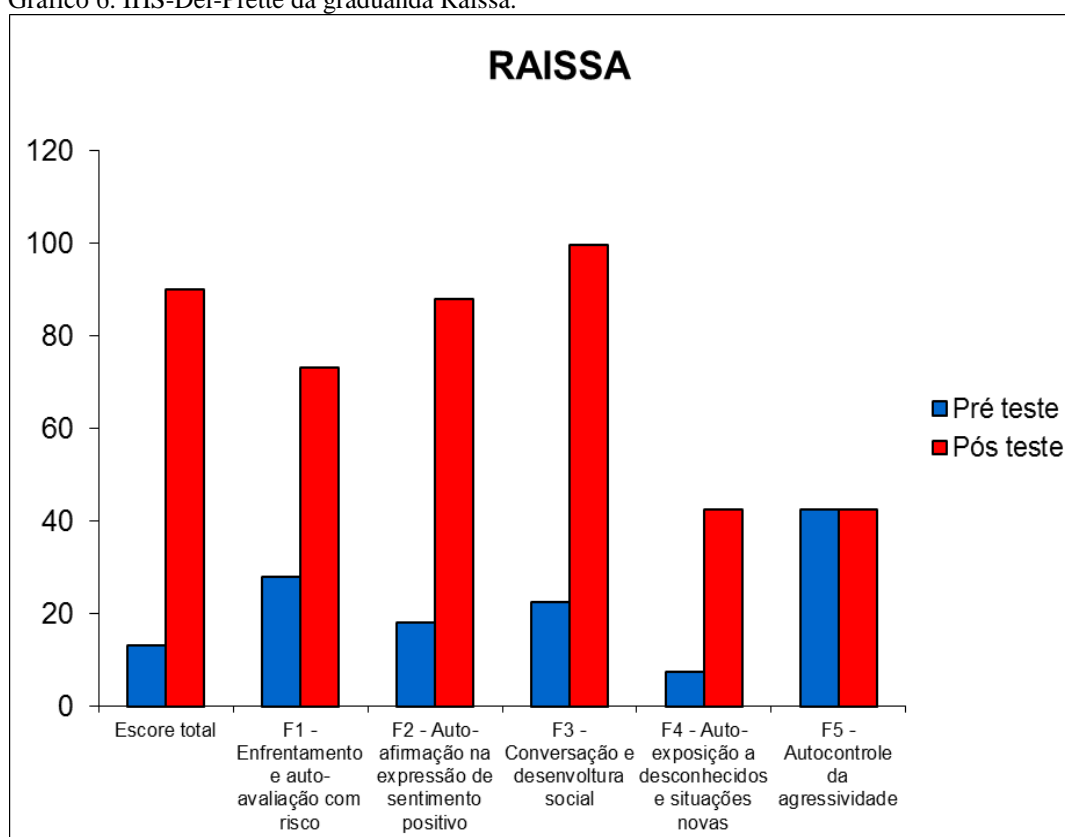
Constata-se que os maiores ganhos envolvem atitudes em que a demanda de reação do interlocutor caracteriza-se pela afirmação e defesa de direitos e de autoestima, bem como da

abordagem social diante de pessoas desconhecidas e do autocontrole. Por fim, segundo os dados, Hanna apresenta repertório e desempenho sociais adequados às relações interpessoais.

Graduanda 6 - RAISSA

No gráfico 6 pode-se verificar que o Escore Total da graduanda passou de repertório abaixo da média inferior (PE = 13) no pré-teste para altamente elaborado (PS = 90) no pós-teste, o que sinaliza recursos interpessoais satisfatórios as demandas situacionais. Isto é, a graduanda conseguiu identificar as dificuldades, elaborar estratégias e manter as soluções.

Gráfico 6. IHS-Del-Prette da graduanda Raissa.



Ao examinarem-se os Índices Fatoriais, contata-se que houve uma melhora no F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco que passou do nível médio inferior para médio superior (PE = 28 para PS = 73); no F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (PE = 18 para PS = 88) e, no F3 - Conversação e desenvoltura social (PE = 22,5 para PS = 99,5) que estavam no índice abaixo da média inferior e elevaram para o nível altamente elaborado e, por fim, no F4 - Auto exposição a desconhecidos e situações novas que inicialmente foi avaliado como abaixo da média inferior e no pós-teste obteve o resultado

mediano (PE = 7,5 para PS = 42,5). O item F5 - Autocontrole da agressividade (P = 42,5) permaneceu no mesmo índice.

Avalia-se que Raissa em alguns fatores dobrou (F1), quaduplicou (F2, F3) e até quintuplicou (f4) seus resultados. Estas mudanças mostram-se representativas no seu cotidiano, pois significa que diante de situações nas quais há necessidade de solicitar mudança de comportamento do outro, Raissa consegue requisitar esta mudança de modo adequado, bem como se caracteriza pela afirmação e defesa de direitos e de autoestima, pela expressão das emoções. Estas mudanças ainda denotam um desenvolvimento satisfatório das habilidades envolvidas na conversação e no lidar com pessoas desconhecidas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Por fim, segundo os dados, Raissa apresenta repertório e desempenho sociais adequados às relações interpessoais, provavelmente devido à autoanálise realizada por meio do instrumento, bem como pela motivação e incentivo demonstrados durante o programa.

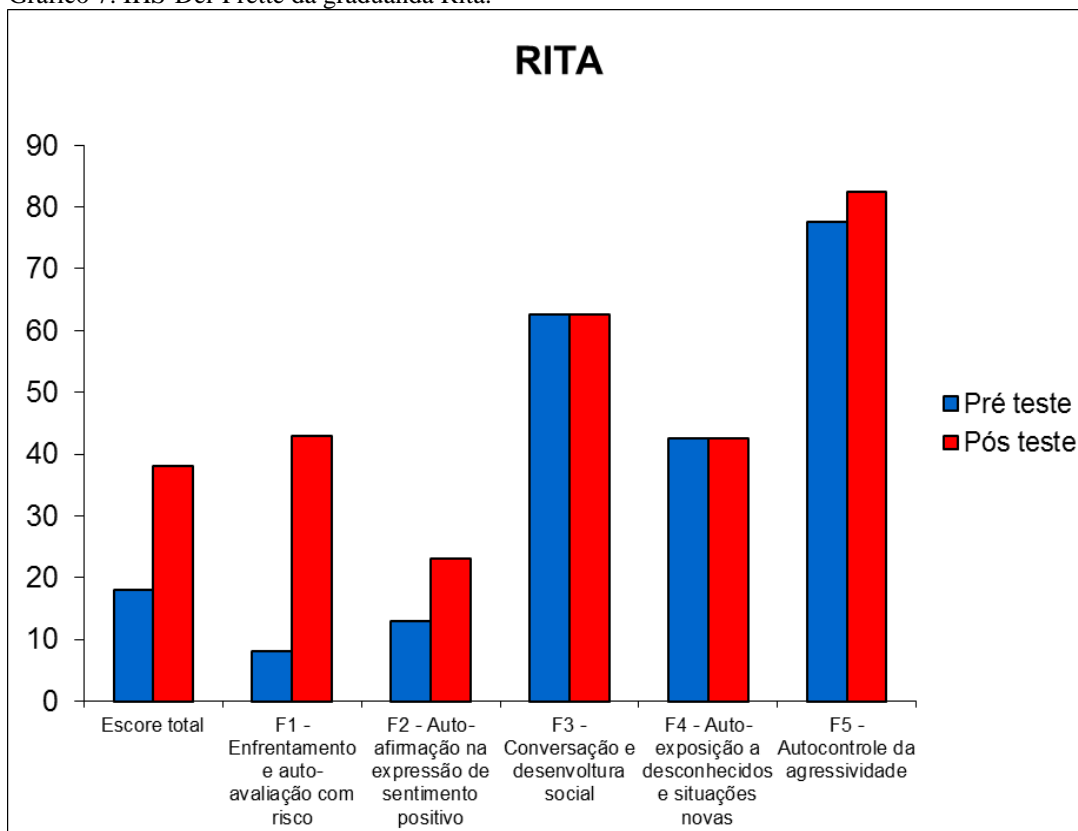
Graduanda 7 - RITA

Com os resultados da Ficha de Apuração do IHS-Del-Prette conclui-se que a graduanda Rita apresenta um Escore Total abaixo do padrão médio, com déficits em Habilidades Sociais que podem trazer prejuízo tanto para a vida acadêmica quanto pessoal, especialmente nos fatores e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional. Contudo, observa-se que a graduanda está avançando satisfatoriamente ao longo do curso de Habilidades Sociais, como demonstram os índices fatorais.

Ao examinarem-se estes índices, contata-se que houve uma melhora em alguns fatores, como no F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco que passou do nível abaixo da média inferior (PE = 8) para médio (PS = 43) e, no F5 – Autocontrole da agressividade que passou do nível médio superior (PE = 77,5) para o índice elaborado (PS = 82,5), bem como destaca que no F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (PS = 23) há necessidade de um olhar diferenciado. Neste fator há a exigência que Rita lide com a expressão de sentimentos positivos e negativos, sendo que esta conduta apresenta risco potencial de uma reação inadequada por parte do interlocutor, pois envolve alteração de comportamento. Este achado vai ao encontro de outros estudos (BOLSINI-SILVA et al., 2009) , os quais indicaram que há maior dificuldade em fatores que envolvam mudança de comportamento.

No gráfico 7 pode-se verificar que apesar do Escore Total (ET) na avaliação pós-teste estar na média inferior (PS = 38), houve uma elevação significativa, visto que, no pré-teste o nível estava abaixo da média inferior (PE = 18).

Gráfico 7. IHS-Del-Prette da graduanda Rita.



Com isto, observa-se que ocorreram ganhos parciais em manifestar sua opinião e expressar sentimentos positivos. Por fim, segundo os dados, Rita por este instrumento apresenta repertório parcialmente adequado às demandas interpessoais, o que é indicativo de participação em um Programa de THS.

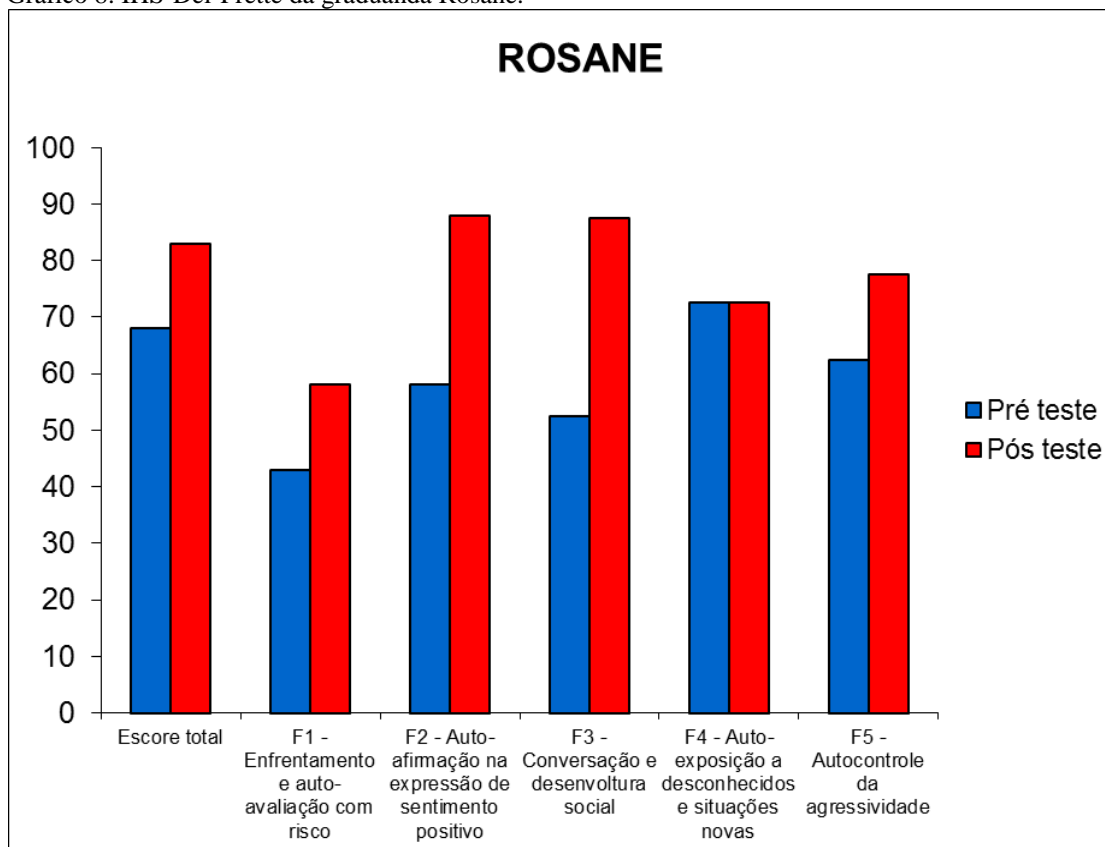
Graduanda 8 - ROSANE

Os resultados do IHS-Del-Prette revelaram que a graduanda Rosane apresentou no pré-teste um repertório geral de HS dentro da média (PE = 68) e no pós-teste um repertório bastante elaborado (PS = 83), o que sinaliza recursos interpessoais satisfatórios as demandas situacionais.

No gráfico 8 pode-se verificar que o item F4 - Auto exposição a desconhecidos e situações novas permaneceu no mesmo índice (P = 72,5). Houve uma melhora significativa no F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco (PE = 43 para PS = 58), no F2 -

Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (PE = 58 para PS = 88), no F3 - Conversação e desenvoltura social (PE = 52,5 para PS = 87,5) e, no F5 - Autocontrole da agressividade (62,5 para PS = 77,5).

Gráfico 8. IHS-Del-Prette da graduanda Rosane.



Por fim, segundo os dados, Rosane apresenta repertório e desempenho sociais adequados às relações interpessoais.

Graduanda 9 - TAMIRES

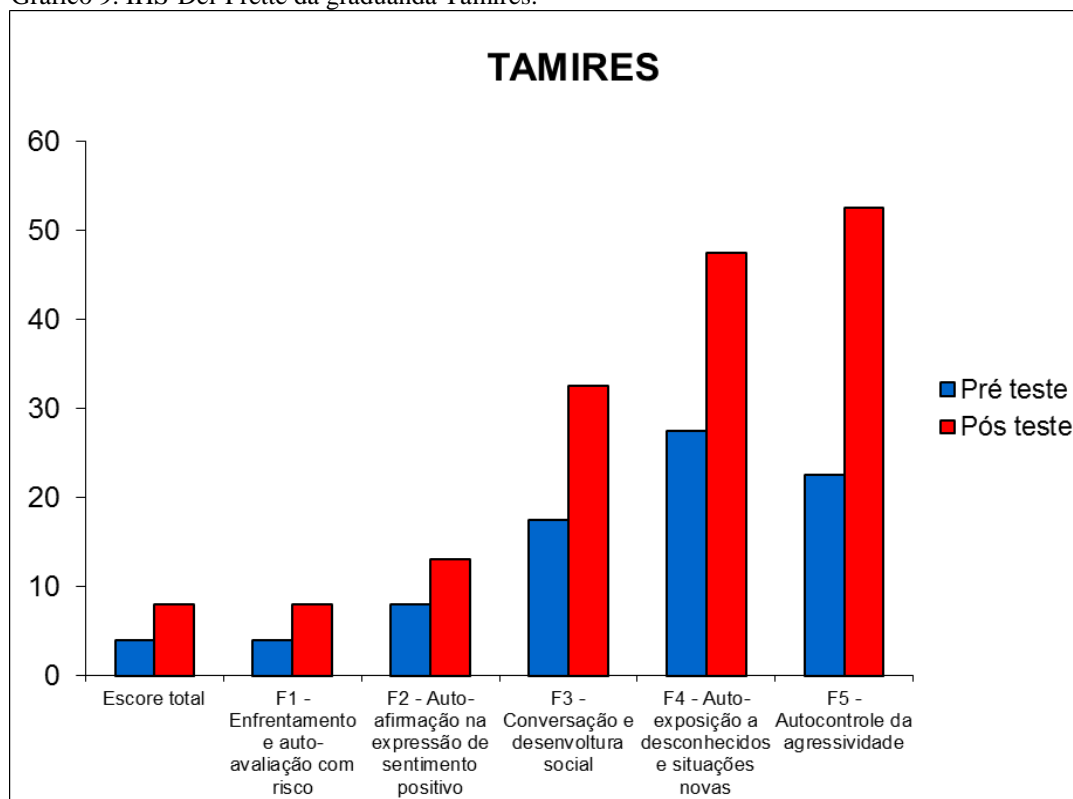
Com os resultados da Ficha de Apuração do IHS-Del-Prette conclui-se que a graduanda Tamires apresenta um Escore Total abaixo do padrão médio, com déficits em Habilidades Sociais que podem trazer prejuízo tanto para a vida acadêmica quanto pessoal.

Ao examinarem-se os Índices Fatoriais, contata-se pela avaliação pós-teste, que houve uma melhora significativa em todos os índices fatoriais: F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco de PE = 4 para PS = 8; F2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo de PE = 8 para PS = 13; F3 - Conversação e desenvoltura social de PE = 17,5 para PS = 32,5; F4

- Auto exposição a desconhecidos e situações novas de PE = 27,5 para PS = 47,5 e, F5 - Autocontrole da agressividade de PE = 22,5 para PS = 52,5.

No gráfico 9 pode-se verificar que apesar do Escore Total (ET) permanecer abaixo da média inferior (PS = 8), ocorreu crescimento satisfatório na maioria das habilidades que compõem o Fator 3, 4 e 5.

Gráfico 9. IHS-Del-Prete da graduanda Tamires.



Contata-se que, mesmo com o resultado crescente no pós-teste, tem-se os fatores F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco (PS = 8) e F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (PS = 13) como indicativos de continuidade de treinamento em Habilidades Sociais (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). O primeiro refere-se a lidar com situações interpessoais em que a demanda de reação do interlocutor caracteriza-se pela afirmação e defesa de direitos com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor e da valorização da autoestima e, o último retrata demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima (MERRIEL, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

Com isto, observa-se que os maiores ganhos envolvem lidar com pessoas desconhecidas e em relação ao aspecto sexual. Por fim, segundo os dados, Tamires apresenta a necessidade de participar de um Programa de THS.

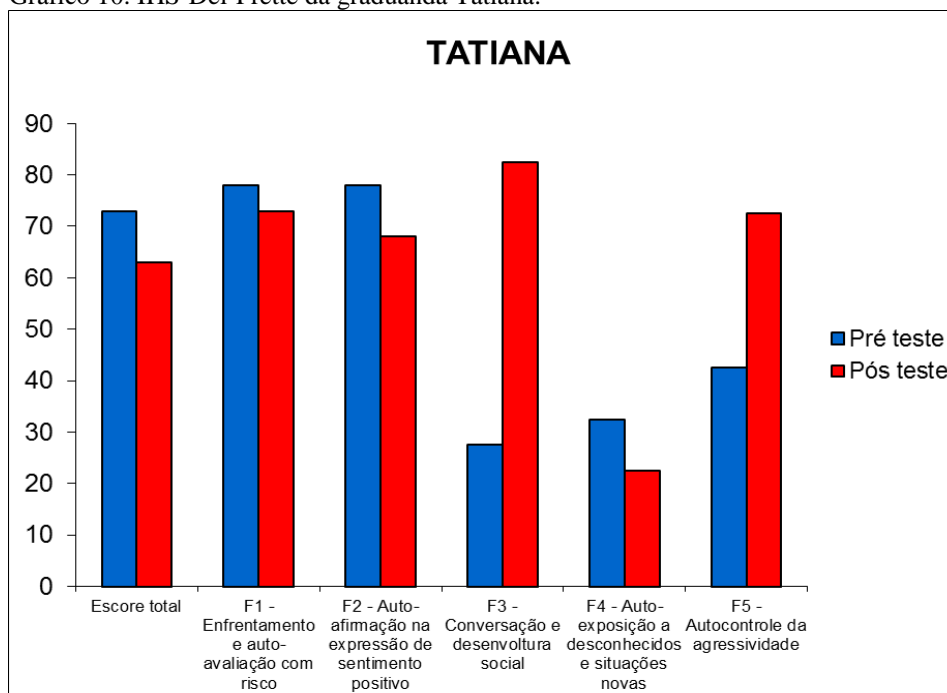
Graduanda 10 - TATIANA

Ao examinarem-se os Índices Fatoriais, contata-se que os Fatores F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco e F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo permaneceram no nível mediano. Fica evidente a necessidade de intervenção no F4 - Auto exposição a desconhecidos e situações novas, pois teve um decréscimo na avaliação pós-teste (PE = 32,5 para PS = 22,5). Este fator inclui situações que envolvem abordagem a pessoas desconhecidas. Parece que Tatiana apresenta certa resistência a mudanças.

Os índices F3 - Conversação e desenvoltura social (PE = 27,5 para PS = 82,5) e F5 - Autocontrole da agressividade (PE = 42,5 para PS = 72,5) revelaram um desenvolvimento satisfatório. Significa que há recursos para o desenvolvimento da maioria das habilidades que compõem estes fatores, como traquejo social para iniciar, manter e finalizar uma conversação no cotidiano, bem como manter o autocontrole em situações interpessoais.

Os resultados do IHS-Del-Prette, apresentados no gráfico 10 revelaram que a graduanda Tatiana apresentou tanto no pré-teste quanto no pós-teste um repertório geral de HS dentro da média superior (PE = 73 / PS = 63).

Gráfico 10. IHS-Del-Prette da graduanda Tatiana.



Por fim, segundo os dados apresentados, Tatiana apresenta repertório adequado às relações interpessoais, visto encontrar-se na média esperada.

Os resultados do IHS-Del-Prette (ver ANEXO H) revelaram que houve uma melhora significativa nas habilidades que constituem cada subclasse de Habilidades Sociais, conforme mostra o Quadro 15.

Legenda 1 – Níveis de avaliação:

Altamente elaborado	
Bastante elaborado	
Bom	
Média inferior	
Abaixo da Média inferior	

Legenda 2 - Subescalas de habilidades sociais:

ET	Escore Total
F1	Enfrentamento e Autoafirmação com Risco
F2	Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo
F3	Conversa e Desenvoltura Social
F4	Auto exposição a Desconhecidos e Situações Novas
F5	Autocontrole da Agressividade

Quadro 15³⁰. Quadro comparativo das graduandas por subclasses de habilidades sociais.

Graduandas	PRE TESTE						POS TESTE					
	Subescalas de habilidades sociais						Subescalas de habilidades sociais					
	ET	F1	F2	F3	F4	F5	ET	F1	F2	F3	F4	F5
Andrea												
Camila												
Debora												
Denise												
Hanna												
Raissa												
Rita												
Rosane												
Tamires												
Tatiana												

Analisando-se o Quadro 15 somente pelas cores, pode-se perceber que: a) o nível abaixo da média inferior, representado pela cor vermelha, obteve 18 indicações no pré-teste e reduziu pela metade no pós-teste, com 9 pontos; b) o nível média inferior, representado pela cor laranja, reduziu em 50% suas indicações, isto é, passou de 10 indicações no pré-teste para

³⁰ O Quadro 15 é acompanhado de duas legendas que facilitam sua compreensão.

5 no pós-teste; c) o nível bom, representado pela cor amarela, manteve-se no nível mediano, de 29 indicações no pré-teste passou para 32 no pós-teste; d) o nível bastante elaborado, representado pela cor azul, obteve o triplo de indicações, isto é, de 3 pontos no pré-teste passou para 9 no pós-teste e, e) o nível altamente elaborado, representado pela cor verde, não teve nenhuma sinalização no pré-teste e passou a ter 5 indicações no pós-teste.

Observa-se que a aluna Raissa obteve um desenvolvimento satisfatório em cinco subescalas (ET, F1, F2, F3 e F4) de Habilidades Sociais. A aluna Débora teve uma melhora significativa em quatro escalas: ET, F2, F3 e F4, bem como um rebaixamento de um nível em F1 - Enfrentamento e Autoafirmação com Risco. Cinco alunas obtiveram uma elevação satisfatória em três subescalas: Camila (ET, F3 e F4), Hanna (F1, F2 e F4), Rita (ET, F1 e F5), Rosane (ET, F2 e F3) e Tamires (F3, F4 e F5). A aluna Denise avançou de modo positivo no Escore Total e no F3. A aluna Andrea avançou somente no F1 e por fim, a aluna Tatiana obteve um avanço em F3 e um declínio em F4.

Os resultados, a partir do instrumento IHS-Del Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011), realizado nas avaliações pré e pós-teste, sugerem que houve uma melhora expressiva no desenvolvimento das Habilidades Sociais destas alunas o que provavelmente irá interferir de modo satisfatório no desenvolvimento do Estudo II, quando as alunas colocarão efetivamente em prática a parte conceitual e vivencial que experimentaram durante o curso.

Vale ressaltar que, no Estudo I houve um Programa de Formação em Habilidades Sociais (THS) para as graduandas, por meio da elaboração e do desenvolvimento de um curso de Habilidades Sociais e Educação Especial. Procurou-se instrumentalizar as graduandas para elaborar e mediar um programa de THS para pessoas com deficiência não falantes que foi desenvolvido no Estudo II.

Quatro participantes tiveram indicação clínica para o THS nas pré-avaliações, “sinalizando a importância para os psicólogos e pesquisadores em criar demanda de intervenção” (BOLSINI-SILVA et al., 2009, p. 248). Na pós-avaliação, duas alunas permaneceram com esta indicação, apesar da melhora estatística e comportamental nos fatores que envolvem o instrumento.

Neste curso, os dados indicaram que houve superação de parte das dificuldades para a maioria das graduandas e, provavelmente a participação no Estudo II possibilitará a continuidade de superação dos déficits interpessoais e o desenvolvimento das Habilidades Sociais.

3.1.6.3 Análise dos Questionários Diagnósticos

O questionário diagnóstico aplicado no pré-teste procurou registrar o conhecimento prévio sobre a área de Habilidades Sociais e Comunicação Alternativa das alunas no pré-teste que foi aplicado no primeiro dia do curso. Foi replicado no final do curso, como pós-teste, com a finalidade de apurar se houve mudanças nas percepções sobre as duas áreas temáticas.

As respostas foram organizadas em categorias (BARDIN, 1977; CAREGNATO, MUTTI, 2006), pois este formato permite uma melhor organização e processamento das informações. As categorias definidas foram as seguintes: i) definição de Comunicação Alternativa; ii) definição de Habilidades Sociais; iii) conceitos sobre desempenho e competência social; iv) Habilidades Sociais e a pessoa com deficiência e, v) trocas sociais.

Estas estão apresentadas em formato de quadros comparativos (ver Quadros 16, 17, 18, 19, 20) entre os questionários pré-testes e pós-testes.

Quadro 16. Questionário Diagnóstico – categoria 1: definição de Comunicação Alternativa.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Andrea	Formas de se comunicar além da verbal, com gestos, sons, sinais.	São alternativas tecnológicas ou não, para a comunicação de pessoas que não possuem fala oralizada.
Camila	É um recurso de comunicação realizado por pessoas que não possuem fala articulada ou não tem funcionalidade na fala.	Modo de comunicação utilizado por pessoas que não possuem a fala de modo funcional, ou não a possui, de forma que as mesmas possuam um canal de comunicação com o meio.
Debora	Forma de comunicação para ajudar as pessoas que por algum problema se encontra a margem dessa comunicação.	E a forma de comunicação para as pessoas que não tem oralidade e a CA veio para trazer comunicação a essas pessoas.
Denise	Comunicação que faz uso de outros meios, como gestos, libras, entre outros meios (tecnologias assistivas, braile) no uso de uma comunicação não verbalizada.	É uma forma de comunicação que utiliza outros meios para a comunicação, como por exemplo, a libras e as pranchas de comunicação.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Hanna	São formas de comunicação diversas, que tem como objetivo promover a comunicação de / com pessoas com necessidades especiais.	A CA se dá através de recursos, formas, mediação entre outros, a fim de que o indivíduo, com suas limitações e especificidades possa se comunicar, interagir, se relacionar com as outras pessoas, através de adaptações.
Raissa	A CA está inserida nas tecnologias assistivas, assim a CA faz parte de um conjunto de ações que possibilitam a fala e o diálogo dos indivíduos que não possuem fala funcional.	CA é um suporte construído para auxiliar pessoas não oralizadas ou com fala não funcional.
Rita	A CA oferece diversos mecanismos e formas para se comunicar com portadores de necessidades especiais (linguagem de sinais, símbolos e etc.).	São recursos utilizados para possibilitar a comunicação daqueles que possuem uma deficiência ou dificuldade em se comunicar.
Rosane	É um meio em que os deficientes usam para se comunicar.	É a comunicação para os indivíduos que tem dificuldades ou não conseguem se comunicar, Utilizando símbolos gráficos, expressando desejos, necessidades e sentimentos, tornando o indivíduo mais independente.
Tamires ³¹	A CA é utilizada para que as pessoas não oralizadas possam se comunicar com os demais.	xxx
Tatiana	É um método maravilhoso de ajudar a quem não pode se comunicar através das fala a poder	E uma maneira de se comunicar diferente das usuais. Podendo ser através de pranchas, símbolos, gestos,

³¹ A participante não respondeu ao questionário diagnóstico pós-teste.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	expressar seus desejos e sentimentos.	etc.

Observou-se que as alunas, tanto no questionário inicial quanto no final, possuem informações sobre conceitos teóricos, usuários e sistemas de comunicação que envolve a área da Comunicação Alternativa, provavelmente devido ao fato de cursarem as disciplinas de Prática de Pesquisa Pedagógica I e II, nas quais foram abordadas questões relacionadas à área de Tecnologia Assistiva.

Um aspecto a ressaltar é que no pré-teste houve uma tendência de focar nos recursos e no pós-teste ampliou-se a concepção para o recurso como alternativa para favorecer a comunicação, interação e expressão dos sentimentos das pessoas. Esta ampliação do conceito vai ao encontro da literatura (VON TETZCHNER; GROVE, 2003; NUNES, 2007b; 2009b; SCHIRMER et al., 2009), pois os recursos são importantes, mas é essencial que se ofereça acesso a uma comunicação e interação efetivas.

No Quadro 17, é apresentado o conhecimento sobre o campo conceitual das Habilidades Sociais.

Quadro 17. Questionário Diagnóstico – categoria 2: definição de Habilidades Sociais.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Andrea	São comportamentos que adquirimos e que nos permitem interagir com outras pessoas.	HS são comportamentos adequados para o convívio em sociedade.
Camila	É um conjunto de ações que devemos saber para utilizar com o mundo que nos cerca. Sendo avaliados através da cultura.	HS são “normas” importantes no relacionamento tanto com o outro como no ambiente, que variam de acordo a cultura em que está inserido.
Debora	Forma de saber lidar com pessoas que tenham qualquer deficiência, orientando-o a conviver, se relacionar no meio social.	Entendo que a forma de se conviver social com todos respeitando o limite de todos.
Denise	São relações interpessoais que ocorrem entre os indivíduos,	São os atos e formas com as quais interagimos com o ambiente do qual

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	onde eles se comunicam fazendo uma interação social.	fazemos parte, como exemplo, pedir licença, esperar algo.
Hanna	São habilidades para relacionar-se com o outro, para viver em sociedade, respeitar as regras de convivência, entre outros.	HS são habilidades de relacionamento, convivência, a fim de que ele seja saudável e otimizada.
Raissa	São os modos de como você lida com o que está ao seu redor e principalmente, as relações que você estabelece com o outro.	HS são os nossos comportamentos perante situações diversas, É o que fazemos para que seus comportamentos sejam feitos de forma adequada.
Rita	Habilidade que a pessoa obtém em interagir com outras de forma compreensiva e agradável, satisfazendo necessidades ou expectativas e solucionando problemas.	As HS são divididas em oito classes das quais são: habilidades básicas de comunicação, fazer amizades, civilidade, solução de problemas interpessoais, assertividade, habilidades acadêmicas e autocontrole. Todas elas estudam o comportamento do indivíduo no meio social, ajudando a desenvolvê-lo de forma habilidosa.
Rosane	Não sei.	É uma série de comportamentos que um indivíduo utiliza diante de alguma situação. Esses comportamentos são divididos em classes.
Tamires	Forma como as pessoas interagem umas com as outras.	xxx
Tatiana	São importantes no sentido de lidar melhor com as pessoas sejam elas especiais ou não.	HS envolve muitas subclasses e todas dizem respeito à relação interpessoal. Em suma, é a habilidade das pessoas de se relacionar com os outros.

Constata-se que as respostas tanto do pré-teste quanto do pós-teste trazem alguns aspectos semelhantes, como as Habilidades Sociais são conjuntos de comportamentos e ações influenciados pela cultura que envolvem regras e habilidades com vistas a desenvolver as relações interpessoais.

Nas respostas emitidas no pós-teste ressalta-se o registro de aspectos teóricos, como por exemplo, listar as subclasses de Habilidades Sociais. Ao mesmo tempo, sinaliza-se que os comportamentos devem ser adequados e habilidosos e que devem respeitar o limite do outro, ou seja, houve uma atenção maior as subclasses, especialmente a empatia. Conforme ressalta Caballo (2003) os comportamentos que são emitidos devem ser adequados à situação, bem como se devem respeitar esses comportamentos nos outros.

As percepções sobre os conceitos de desempenho e competência social são descritos no Quadro 18.

Quadro 18. Questionário Diagnóstico – categoria 3: conceitos sobre desempenho social e competência social.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Andrea	Desempenho social é como uma pessoa se comporta em um meio social, já competência social é como a pessoa adquire comportamentos sociais.	Competência social – utilização adequada das HS. Desempenho social – o quanto o comportamento de uma pessoa é correto, ou seja, se ela desempenha bem suas habilidades sociais.
Camila	Algo ligado a sua relação com o social.	Desempenho social e como a pessoa reage em uma determinada situação. Já a competência social e o como ela deve se comportar em uma determinada situação, sendo “ensinada” anteriormente.
Debora	Algo ligado ao desempenho na sociedade e capacidade na sociedade.	É a forma que a pessoa lida com suas atitudes na sociedade. E como desenvolve essas atitudes diante da sociedade.
Denise	Desempenho social é a forma com que um indivíduo interage com o social. Competência	O desempenho social é o modo como agimos com o social e a competência social é como aplicamos o

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	social é a forma com que o individuo faz uso de suas habilidades de comunicação e comportamental no social.	desempenho social.
Hanna	As pessoas se desempenham bem ou não com as outras.	Desempenho social é o repertório que construo (se eu sei como devo me portar). Competência social e como eu ponho em prática esse repertório.
Raissa	“Desempenho social” tem a ver com a análise das relações construídas socialmente. “Competência social” é a habilidade de saber viver em sociedade.	Desempenho social é como nos saímos exercendo algo. Competência social é a execução de algo, feito da melhor forma possível.
Rita	Acho que significam a capacidade e o esforço de uma pessoa para se comunicar ou interagir com outras de forma positiva.	É a capacidade de individuo de se comportar e lidar de forma habilidosa em situações sociais.
Rosane	Não sei.	Desempenho social: é como o indivíduo lida com uma situação, qual comportamento ele vai obter. Competência social: é a habilidade que um indivíduo tem de corresponder às demandas sociais de forma positiva.
Tamires	O “desempenho social” seria como o individuo desenvolve suas habilidades na sociedade e “competência social” seria a forma como este desenvolve as habilidades adquiridas.	xxx

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Tatiana	A primeira se refere a maneira com a qual você desenvolve sua HS e a segunda, se você consegue fazê-la bem.	Desempenho social está relacionado com a capacidade das pessoas de colocar em prática as HS. A competência está mais ligada com o que a pessoa sabe sobre as HS e a sua capacidade de aprender mais.

As respostas do pré-teste sobre os dois conceitos revelam conhecimentos sobre o tema a partir senso comum. Já no pós-teste, as respostas tornaram-se mais consistentes e claras em relação aos dois conceitos, visto que o desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer e a competência social tem sentido avaliativo e remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

Verifica-se que as alunas apreenderam os conceitos básicos relacionados ao constructo teórico das habilidades sociais, visto que a dimensão avaliativa designa o conceito de competência social que se expressa no desempenho, enquanto comportamento observável, para lidar com as demandas interativas do ambiente.

O Quadro 19 apresenta a relação da área de Habilidades Sociais com as pessoas com deficiência.

Quadro 19. Questionário Diagnóstico – categoria 4: Habilidades Sociais e a pessoa com deficiência.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Andrea	São importantes para se relacionar com qualquer pessoa com ou sem deficiência.	As pessoas com deficiência convivem em sociedade e necessitam saber se comportar de modo adequado nela.
Camila	As pessoas com deficiência também fazem parte do mundo, ou seja, necessitam aprender e utilizar as regras, os valores da sociedade em que vivem.	Qualquer pessoa independe se possui alguma deficiência ou não deve ter pelo menos noção básica das HS, pois elas estão presentes em nosso dia a dia.
Debora	Porque temos que ter preparo para lidar com várias situações e	Precisamos nos conhecer e aprender a lidar com as pessoas de um modo

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	sensibilidade para entender as deficiências do outro.	geral.
Denise	É uma forma de fazer com que eles desenvolvam suas competências sociais e interajam melhor com seu meio social, deixando de serem excluídos dele.	Porque ao entender as HS podemos desenvolver nas pessoas com deficiência uma relação mais eficaz e inseri-las na sociedade, fazendo com que elas não sejam excluídas.
Hanna	Para todas as pessoas é importante entender e desenvolver as HS com pessoas com deficiências.	É muito importante para relacionar-se com toda e qualquer pessoa, inclusive, com pessoas com deficiência, que por sua trajetória escolar e familiar, podem não ter desenvolvido essa habilidade.
Raissa	As pessoas com deficiência também fazem parte da nossa sociedade e para tanto, necessitamos efetivamente mantermos relações com elas.	Todos nós devemos desenvolver nossas habilidades sociais e seu uso com as pessoas com deficiência é fundamental para uma melhor convivência e compreensão desta pessoa.
Rita	Porque você percebe e aprende como deve se relacionar com as pessoas de acordo com as suas necessidades e ainda que elas tenham necessidades especiais, você sabendo se relacionar proporciona e auxilia o desenvolvimento delas.	Porque as HS nos permitem obter melhores resultados na interação com o outro, principalmente se este nos apresentar certa dificuldade de se relacionar socialmente.
Rosane	Não sei.	Através das Habilidades Sociais e das suas subclasses apresentam-se meios para estimular e desenvolver os aspectos sociais e comportamentais.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Tamires	Nem sempre sabemos como as pessoas não oralizadas lidam com suas emoções.	xxx
Tatiana	São pessoas diferentes de você e é preciso que haja uma paciência e compreensão maior que vem da competência social.	É necessário que entendamos a importância das HS para podermos ensinar aos alunos como agir e mostrá-los o porquê.

As colocações feitas pelas alunas revelam a necessidade de desenvolver as Habilidades Sociais dos alunos com deficiência, sinalizando que estes precisam aprender as regras sociais.

Um olhar diferenciado é percebido no pós-teste, no qual se ressalta a importância de ambos desenvolverem as Habilidades Sociais, isto é, tanto as pessoas com deficiência como os sujeitos falantes precisam desenvolver as Habilidades Sociais Educativas para interagir de modo adequado.

Alguns estudos (CAPELLINI, MENDES, 2007; MENDES, 2008; MANOLIO, 2009) indicaram que os professores não incentivam situações de interação entre aluno com deficiência e seu colega e que crianças sem deficiência não iniciam interação com a criança com deficiência, assim como esta também não demonstra iniciativa de contato nas relações interpessoais.

Deste modo, ao se investir na formação inicial de futuros professores, estes podem ser capazes profissional e socialmente de aproveitar e elaborar situações semiestruturadas de interação social que possibilitem reações adequadas e modelos socialmente competentes.

Por fim, o Quadro 20 apresenta a categoria sobre as trocas sociais.

Quadro 20. Questionário Diagnóstico – categoria 5: Trocas sociais.

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
Andrea	É através da troca de conhecimentos e vivências que ocorre no meio social que o ser humano vai se construindo.	Pessoas se relacionando e trocando ideias, saberes, anseios, dúvidas, ou seja, se construindo enquanto seres em constante desenvolvimento.
Camila	As HS são estabelecidas, aprendidas na relação com o	As HS são importantes na relação entre as pessoas, pois elas são básicas

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	outro.	tanto na comunicação, como na vida de qualquer pessoa (trabalho, escola, casa). Esta construção está baseada em trocas.
Debora	Significa que o homem não está só no mundo ele precisará sempre do outro para construir algo, todo ser humano só constrói alguma coisa para o outro ser.	O ser humano não está só no mundo, que ele vai sempre precisar de alguém para se construir como pessoa. Nós como seres pensantes temos a capacidade de criar e precisamos colocar essas ideias em benefício de alguém.
Denise	É na interação com o outro que se desenvolvem o desempenho e a competência social e, a partir destes princípios que o homem se constrói a semelhança do outro se tornando outro homem.	O homem precisa de outro ou mais homens para poder desenvolver suas habilidades. O interagir com outro(s) faz com que ele se relacione com a sociedade.
Hanna	É com a interação social que irá se estabelecer os conceitos éticos, as regras, os significados sociais, inclusive, do próprio conceito do que é ser homem.	O individuo se constrói homem, sujeito, através da convivência social. Nós, que vivemos em sociedade, precisamos uns dos outros e devemos buscar melhorar, a cada dia, essa convivência.
Raissa	Evidencia a necessidade que temos do outro. Necessidade de nos relacionarmos entre si. Sem essas relações não nos formamos.	O ser humano se constrói homem na relação de troca e convivência com o outro. Devemos constantemente desenvolver nossas atitudes com o outro para assim convivermos de forma harmoniosa.
Rita	O homem é um ser social e precisa do outro para se desenvolver e dominar as diversas	O homem é um ser social e precisa interagir com o outro, trocar conhecimentos e experiências, para se

Graduandas	Pré-teste	Pós-teste
	formas e possibilidades para se comunicar com o outro.	desenvolver. Deficientes ou não, somos todos dependentes.
Rosane	Vamos precisar de alguém para nossa formação e sustentação de vida.	Pessoas compartilhando pensamentos, trocando informações e desenvolvendo suas habilidades sociais.
Tamires	No contato com o outro aprendemos a ter um olhar e pensamento “socializado”, sendo assim podemos transitar nas diferentes realidades cotidianas.	xxx
Tatiana	Sem a ajuda das outras pessoas, ninguém seria nada. A interação entre as pessoas vai se construindo.	É a habilidade de lidar com as outras pessoas, evitando problemas e sabendo resolvê-los quando houver, a capacidade de se colocar no lugar do outro e abrir mão de certas coisas por outra pessoa.

Inicialmente, os questionários revelaram a importância da interação com o outro como promotor do desenvolvimento da ética e dos valores, bem como ressaltou a necessidade do outro. Posteriormente, estas colocações permaneceram nos registros, destacando a importância das trocas sociais, como facilitadora no processo de solução dos problemas interpessoais, bem como na construção de uma convivência adequada.

Nas trocas sociais há necessidade dos indivíduos estarem disponíveis, desejosos de acolher e responder às mensagens do indivíduo não falante, oferecendo condições para maximizar a autonomia comunicativa de seu interlocutor sem fala articulada (NUNES et al., 2013).

Assim, este instrumento e os demais revelaram que as graduandas apreenderam sobre as HS e que esta aprendizagem contribuiu para estruturar situações de aprendizagem no contexto escolar, desenvolvendo as Habilidades Sociais Educativas.

4 ESTUDO II: PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA ALUNOS NÃO ORALIZADOS

Eu tento conversar com ele. Eu achava que ele não entendia. (...) Eu acho que ele está bem melhor em tudo. O que eu tô querendo deste trabalho também é abrir minha cuca porque eu tô notando que muita coisa que eu achava que ele não entendia, ele entende. Eu estava redondamente enganada. Ele está aprendendo, ele consegue

fala da mãe L. do aluno Vitor no encontro de pais no dia 09 de outubro de 2013

Para o desenvolvimento adequado da pesquisa é importante o estabelecimento e manutenção de um vínculo satisfatório com os alunos, seus responsáveis, bem como com a equipe escolar. Desta forma, houve continuidade do contato inicial estabelecido no Estudo I, ressaltando a importância da participação dos mesmos no estudo e do respeito aos aspectos legais e éticos da escola pública.

Os objetivos específicos do estudo 2 foram:

- Analisar o processo interacional de alunos sem fala articulada junto a seus interlocutores através de uma avaliação multimodal (Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas, entrevista e questionário).
- Verificar os efeitos do Programa de Promoção das Habilidades Sociais junto aos alunos não falantes desenvolvido em parceria com os graduandos em Pedagogia.
- Elaborar um manual de aplicação com os procedimentos, as atividades e os recursos de comunicação alternativa utilizados no programa de promoção das habilidades sociais.

4.1 Método

4.1.1 Participantes

Participaram como sujeitos do Estudo 2, sete alunos da Escola Especial situada na Zona Norte da Cidade do Município do Rio de Janeiro. Os sujeitos tinham idades entre 15 e 30 anos (média = 22,2 anos) no início do estudo. Os responsáveis pelos alunos e as professoras atuaram como co-participantes.

Os alunos convidados a participar deste Estudo fizeram parte da pesquisa desenvolvida na dissertação de Mestrado defendida pela pesquisadora.³²³³

O Quadro 21 fornece informações gerais dos participantes deste segundo estudo. Para preservar a privacidade dos participantes os nomes apresentados são fictícios.

Quadro 21. Caracterização dos participantes do Estudo 2.

	Nome	Idade	Gênero	Período
1	Ingrid	30	feminino	manhã
2	Júlio	20	masculino	manhã
3	Júnior	15	masculino	tarde
4	Júlia	28	feminino	tarde
5	Laura	28	feminino	tarde
6	Sandra	24	feminino	tarde
7	Vitor	21	masculino	manhã

³² QUITERIO, P. L. *Avaliação das Habilidades Sociais de Jovens com Paralisia Cerebral Usuários de Comunicação Alternativa*. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

³³ Dentre os 12 alunos participantes da pesquisa anterior, três não foram localizados (Duda, Fábio e Kendel), por não estudarem mais frequentando esta Unidade Escolar. Os responsáveis pelas participantes Carolina e Regina colocaram-se disponíveis para participar da pesquisa. Contudo, Carolina foi transferida da instituição onde residia, não podendo mais frequentar esta escola e Regina teve seus problemas de saúde agravados passando a ser atendida em casa pelo serviço de *Home Care*³³ e praticamente não frequentava mais a escola (média de uma ou duas vezes de frequência no mês).

Home Care ou Assistência Domiciliar é uma modalidade continuada de prestação de serviços na área da saúde que visa à continuidade do tratamento hospitalar no domicílio, realizado pela equipe multidisciplinar com a mesma qualidade, tecnologia e conhecimento. Regulamentada pela Anvisa por meio da Resolução nº 11 em 30.01.2006, a assistência domiciliar visa à estabilidade clínica e a superação do grau de dependência do paciente, reunindo no conforto domiciliar os cuidados e a atenção especializados (fonte: <http://www.einstein.br/Hospital/home-care/o-que-e-home-care>. Acesso em 14 de janeiro de 2015).

Ressalte-se que dentre as 10 graduandas em Pedagogia participantes do Estudo I, seis deram continuidade no Estudo II³⁴.

4.1.2 Local e instrumentos

4.1.2.1 Características do ambiente escolar

As sessões de coleta de dados, tanto dos alunos como das professoras e responsáveis, foram realizadas na própria escola à qual pertencem os sujeitos participantes.

Essa escola tem como clientela crianças, adolescentes e jovens com deficiência múltipla, deficiências intelectual, deficiência física, deficiências sensoriais e/ou transtorno do espectro do autismo. A escola possui salas de aula, refeitório, pátio, sala de educação física, quadra, clube de mães, compreendendo os espaços frequentados pelos alunos.

O programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO) foi desenvolvido na sala de música que foi cedida pela direção da escola. A professora de música disponibilizou espaço para a organização dos materiais. Os encontros aconteceram às segundas-feiras na parte da tarde.

4.1.2.2 Equipamentos e instrumentos

Para alcançar os objetivos deste trabalho de pesquisa foram utilizados os seguintes equipamentos: uma filmadora JVC, DVDs Elgin, audiogravador Panasonic RQ-11, aplicativo AudioMenos do iPad2, *data show*, câmera do iPad2 e do iPhone4.

Os materiais utilizados foram: folhas do relatório de registro de observação (ver ANEXO E), pastas para arquivo de dados e materiais para a confecção dos recursos para comunicação alternativa.

³⁴ As alunas Denise, Tamires e Tatiana iniciaram estágio à tarde em escolas da rede privada. As alunas estudavam pela manhã e o Estudo era realizado à tarde, isto é, no contra turno. A graduanda Debora interrompeu os estudos por motivo de saúde.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação com os alunos não oralizados: a) entrevista semiestruturada contendo 10 itens realizados junto à professora para descrever sua percepção sobre as Habilidades Sociais dos seus alunos; b) questionário composto de 20 itens realizado com os responsáveis com a finalidade de investigar como estes percebiam as relações interpessoais dos filhos e, c) Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO), contendo 20 situações geradoras de interações sociais, administrado aos alunos e à professora regente de sala de aula. Estes instrumentos foram aplicados no final do Estudo I (pré-teste) e replicados ao final do presente Estudo (pós-teste).

Os seguintes instrumentos de avaliação foram replicados (pós-teste) junto à graduandas no final do Estudo II: a) questionário diagnóstico para obter o conhecimento prévio sobre a área de Habilidades Sociais e; b) Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette). Destaque-se que somente o IHS-Del-Prette foi replicado no *follow up*.

4.1.3 Procedimentos gerais

Primeiramente estabeleceu-se contato com a direção da escola ressaltando a parceria necessária para o desenvolvimento do trabalho, bem como com os responsáveis pelos alunos oportunizando a cooperação e a participação dos mesmos no estudo. Igualmente, atentou-se para respeitar os aspectos legais e éticos da pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ (parecer COEP 004/2012) Rio de Janeiro (ver ANEXO A). Este projeto também foi submetido e aprovado pelo Setor de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (ver ANEXO B). Esta autorização foi entregue a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE) e a direção da escola. Foi obtida igualmente a permissão dos responsáveis pelos alunos da Escola Especial (ver ANEXO D).

Como segundo procedimento, atendeu-se à solicitação da diretora geral e da coordenadora pedagógica em ministrar uma palestra para os pais no dia da Escola Aberta³⁵ sobre o tema “Habilidades Sociais”. O evento transcorreu de modo satisfatório e neste mesmo dia os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa receberam um convite para a primeira reunião.

³⁵ Data estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação na qual os pais são convidados a participarem de atividades preparadas pela escola.

A proposta do “Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados” (PPHSANO) foi apresentada aos responsáveis no dia 16 de agosto de 2012. A pesquisadora esclareceu sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, duração do estudo, etapas da pesquisa, resguardo da privacidade dos participantes, compromisso da equipe de pesquisa com a utilização dos dados unicamente para fins científicos e possibilidade de desistência da participação. Após a explicação, foi solicitado que os responsáveis preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver ANEXO D). Dentre os doze participantes da pesquisa anterior, inicialmente nove alunos permaneceram na escola e concordaram em continuar na pesquisa. Logo após, duas alunas por motivo de transferência escolar e saúde não puderam dar continuidade em sua participação.

As graduandas do curso de Habilidades Sociais e Educação Especial receberam na 13ª aula orientação, treinamento e material para realizarem a avaliação multimodal com os alunos através do IHSPNO (QUITERIO, 2009), do questionário com os responsáveis (ver APENDICE C) e da entrevista recorrente com as professoras (ver APENDICE D) nas aulas 14 a 17. Estes instrumentos foram detalhados no Estudo I por conta de sua aplicação como parte do curso teórico-prático de Habilidades Sociais e Educação Especial.

Além do motivo exposto acima, os três instrumentos tiveram que ser aplicados no Estudo I junto aos alunos não oralizados, porque o planejamento do PPHSANO envolve a parte inicial de detecção das necessidades de acordo com o grupo. Assim, se realiza a análise prévia dos dados e a avaliação das subclasses para a elaboração adequada do PPHSANO.

Esta parte (programa de promoção das habilidades sociais) foi constituída das seguintes etapas:

- análise individual e grupal dos instrumentos de avaliação multimodal: IHSPNO, questionário e entrevista – alunos não oralizados
- elaboração e dinamização do “Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados” (PPHSANO)
- discussão semanal com as graduandas sobre as atividades desenvolvidas durante o PPHSANO
- replicação do questionário, entrevista e IHSPNO junto aos alunos não oralizados, responsáveis e professores
- replicação do IHS-Del Prette junto às graduandas em Pedagogia (*follow up*).

O estudo na escola foi desenvolvido em três fases, como mostra o Quadro 22.

Quadro 22. Estrutura do Estudo II.

Fases	Período	Atividades
Pré-teste	Agosto e setembro de 2012.	Avaliação multimodal dos alunos não oralizados através dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com a professora, questionário com os responsáveis e IHSPNO com os alunos; Análise dos instrumentos.
Tratamento	Agosto a dezembro de 2013.	Programa de Promoção das Habilidades Sociais (33 horas).
Pós-teste	Dezembro de 2013.	Replicação da avaliação multimodal.

4.1.4 Procedimentos específicos

Os instrumentos de avaliação multimodal foram descritos no Estudo I, a saber: entrevista semiestruturada com a professora, questionário com os responsáveis e IHSPNO com os alunos. A seguir, são descritos os demais procedimentos empregados: a) análise dos instrumentos de avaliação multimodal com os alunos não oralizados, b) reunião de acompanhamento: discussão das filmagens do PPHSANO e, c) reunião de acompanhamento: registro de monitoria através das tarefas de casa.

a) Análise dos instrumentos de avaliação multimodal com os alunos não oralizados.

Em 2009, a avaliação multimodal do repertório de Habilidades Sociais deste grupo de alunos não oralizados (QUITERIO, 2009; QUITERIO; NUNES, 2009) revelou que as subclasses Assertividade e Autocontrole / Expressividade Emocional obtiveram um desempenho satisfatório. As subclasses Básicas de comunicação, Empatia, Civilidade e Sociais Acadêmicas foram avaliadas com desempenho parcial e, por fim com déficits significativos encontravam-se as subclasses Fazer amizades e Solução de Problemas Interpessoais.

Contudo, para a elaboração e desenvolvimento deste PPHSANO era necessário avaliar novamente o repertório de Habilidades Sociais dos alunos, visto que neste interim variáveis diversas poderiam ter alterado o desempenho dos alunos. Então, com o intuito de garantir a

fidedignidade, confiabilidade e veracidade dos dados optou-se por realizar uma nova avaliação multimodal junto aos alunos não oralizados, seus responsáveis e professores, para que esta pudesse nortear a elaboração do programa.

A análise dos instrumentos utilizados na presente pesquisa: questionário com os responsáveis, entrevista com as professoras e IHSPNO com os alunos revelaram que as subclasses Assertividade e Habilidades Sociais Acadêmicas apresentaram déficits parciais. E as subclasses Básicas de Comunicação, Autocontrole e Expressividade Emocional, Civildade, Empatia, Fazer amigos e Solução de Problemas encontravam-se com desempenho insatisfatório no pré-teste.

b) Reunião de acompanhamento: discussão das filmagens do PPHSANO

No início, a filmagem constitui-se um elemento diferenciado em sala de aula, o que pode gerar certa ansiedade ou comportamentos diferentes dos habituais. Fez-se necessário esclarecer junto ao grupo de alunos que deveriam agir da mesma maneira como todos os dias. A filmagem do desempenho nas sessões promove *feedback* preciso e objetivo acerca do comportamento dos participantes, além de fornecer dados para observação sistemática a ser feita pela pesquisadora e graduandas, com vistas a contribuir para o planejamento coletivo das atividades do programa de Promoção das Habilidades Sociais.

O registro das informações é tarefa complexa e séria, tanto pelos participantes da pesquisa, quanto pelo pesquisador e indivíduos focais (SCHIRMER, 2012). Apresenta esta dimensão complexa por conta das situações que precisam ser descritas, assim como da seriedade no registro das situações e impressões do observador. O diário de campo tem o compromisso de torna-se um elemento processual da pesquisa e não somente pontual, como normalmente são os questionários, os inventários, os testes e os formulários. Desta maneira, o diário traz a visão do começo, do meio e do fim da pesquisa permitindo aos interlocutores um diálogo com a pesquisa. No diário de campo foram registradas as atividades, as ações e atitudes das graduandas e dos alunos, os comentários críticos, as primeiras impressões do pesquisador e suas reflexões sobre o momento.

As filmagens foram transcritas e utilizadas essencialmente durante as reuniões da pesquisadora com as graduandas após cada encontro do PPHSANO. Isto é, a pesquisadora e as graduandas reuniam-se por uma hora para avaliar o encontro do dia e revisavam o planejamento do encontro seguinte, bem como as adequações que precisam ser realizadas pelo grupo. Todas estas reuniões foram registradas em diário de campo por uma assistente de pesquisa. Este procedimento possibilitou uma avaliação do processo.

c) Reunião de acompanhamento: registro de monitoria através das tarefas de casa.




A tarefa de casa é uma técnica comportamental muito utilizada nesse tipo de programa, pois possibilita o aperfeiçoamento e a generalização das habilidades treinadas para outros ambientes e ainda permite a avaliação de como o ambiente natural está reagindo aos novos desempenhos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b).

Parte das tarefas de casa (38,9%) envolveu a pesquisa de imagens correspondentes a cada subclasse com a finalidade que cada aluno junto com sua família discorresse sobre o assunto durante a atividade (Tarefas de casa 1, 3, 8, 10, 12, 15 e 17). As famílias receberam material (jornal) para realizar a tarefa.

Outra parte das tarefas de casa (44, 6%) buscou o registro de monitoria das habilidades que envolviam cada subclasse. Nestas atividades (Tarefas de casa 2, 5, 7, 9, 11, 13, 16, 18) a família foi orientada a ler o resumo³⁶ e depois marcar junto com seu filho como estava usando aquela habilidade, usando como referência a legenda expressa no Quadro 23. As famílias receberam material (etiquetas nas três cores) para realizar a tarefa. Os responsáveis foram orientados a atribuir a cor juntamente com seus filhos e relataram que estes aguardavam para realizar a tarefa diariamente.

Somente a tarefa de casa 6 (5,5%) trabalhou com a escolha da palavra a ser utilizada em uma situação.

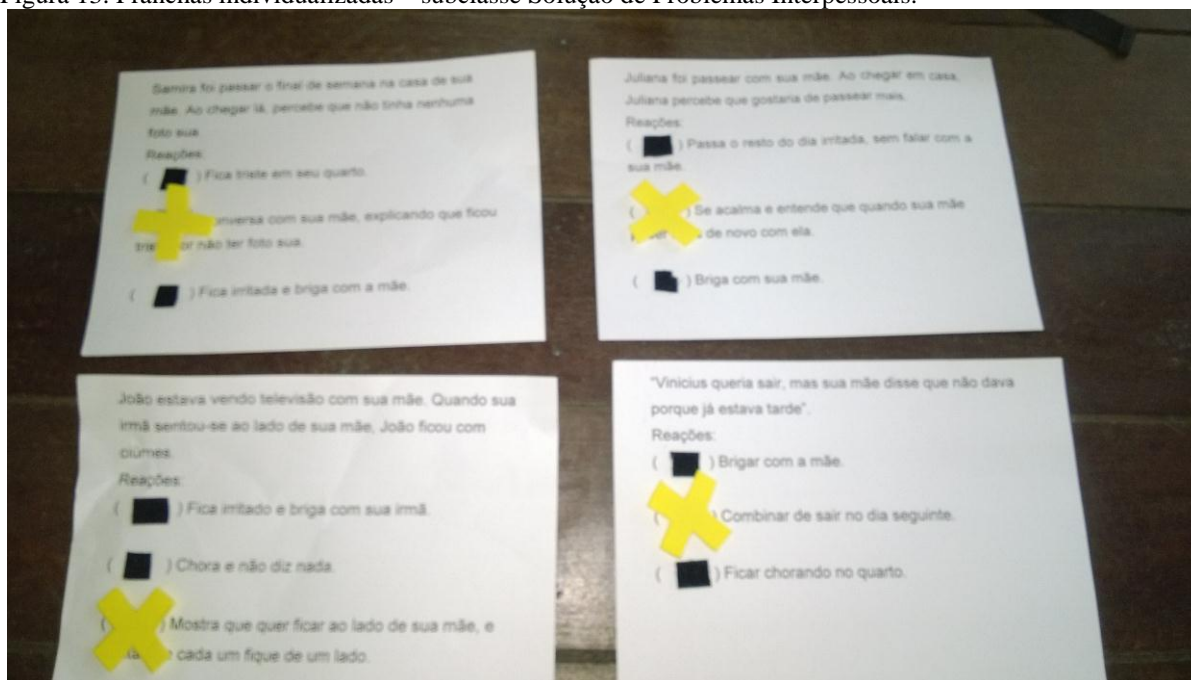
Quadro 23. Legenda das tarefas de casa – monitoria.

 Uso com frequência	 Uso mais ou menos	 Não uso
--	---	---

As tarefas de casa 4 e 14 (11,1%) solicitaram relatos dos pais. A primeira de humor e a segunda de situações de conflito no contexto familiar. Esta última resultou em elaboração de pranchas temáticas individualizadas que foram trabalhadas por cada dupla ou trio no PPHSANO, conforme Figura 13.

³⁶ Nos resumos de cada subclasse constava uma explicação sobre cada habilidade, bem como um exemplo relacionado ao contexto desta população.

Figura 13. Pranchas individualizadas – subclasse Solução de Problemas Interpessoais.



Durante as reuniões, a pesquisadora e as graduandas analisavam os registros das tarefas de casa. Estes poderiam ser incorporados à estrutura do programa, como no exemplo acima. Mas principalmente eram utilizados no momento inicial de cada encontro do PPHSANO, pois as graduandas conversavam com os alunos sobre as habilidades que compunham cada subclasse reforçando as habilidades avaliadas como satisfatórias e promovendo reflexão e levantamento de mudança sobre as habilidades com dificuldades, de modo a encontrar alternativas de atitude junto com os alunos.

4.1.5 PPHSANO – Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados

Foi feita uma segunda reunião com os responsáveis no dia 22 de maio de 2013, para combinar aspectos, tais como: horários, datas dos encontros³⁷ e permanência dos alunos que estudam pela manhã na parte da tarde para participar do PPHSANO³⁸.

³⁷ Os responsáveis solicitaram que o PPHSANO iniciasse no segundo semestre do ano, após o período de férias escolares.

³⁸ No caso dos alunos Júlio e Vitor, por residirem próximo à escola, almoçavam e retornavam no horário. Em relação à aluna Ingrid – lanchava no intervalo junto com sua acompanhante e o transporte de retorno para sua

Em relação aos professores, a coordenadora pedagógica optou por conversar com o grupo de educadores no dia do Centro de Estudos³⁹. Contudo, combinou-se de entregar um convite para os mesmos explicando sobre sua participação na pesquisa (ver APENDICE G).

Durante o mês de julho de 2013, a pesquisadora e graduandas realizaram três reuniões para discutir aspectos pertinentes ao programa e dar início ao planejamento das atividades que foram elaboradas pela equipe e/ou adaptadas dos três livros citados no Estudo I⁴⁰.

Cada sessão foi planejada, estabelecendo-se: i) os objetivos gerais e específicos; b) elaboração em *power point* da exposição didática, c) seleção das vivências, dinâmicas e possíveis procedimentos de intervenção e, d) tipos de tarefas de casa.

O programa foi avaliado em três fases, conforme proposta de Rossi, Lipsey e Freeman (2004), detalhada no Quadro 24.

Quadro 24. Fases de Avaliação do PPHSANO.

Avaliação do Programa (PPHSANO)		
Avaliação das necessidades Aplicação dos três instrumentos que compõem a avaliação multimodal e análise dos resultados para elaboração do PPHSANO.	Avaliação do processo Filmagem das sessões, adaptação das atividades de HS com recursos da CA e análise das tarefas de casa.	Avaliação dos resultados Imediatamente após o PPHSANO replicação dos três instrumentos da avaliação multimodal.

A fase intermediária foi avaliada durante o programa e foi discutida logo após a apresentação da estrutura geral do PPHSANO. A primeira e terceira fases são apresentadas através de análises comparativas nos Resultados do Estudo II.

Dentre os procedimentos essenciais para a execução do Programa, destacaram-se:

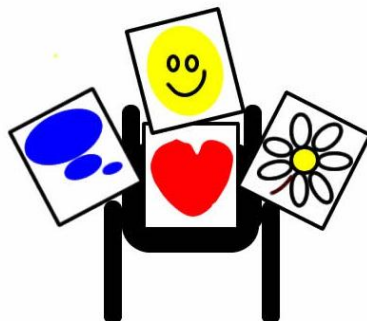
residência foi financiado com recursos da pesquisa. Os quatro alunos que estudavam à tarde obtiveram liberação de frequência durante o horário do PPHSANO.

³⁹ Reunião quinzenal entre coordenadora pedagógica e professores prevista no calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação.

⁴⁰ Além dos três livros citados, acrescentou-se mais uma fonte. Esta não foi incluída anteriormente, pois havia se extraviado durante o processo de importação. Segue: Adaptação da atividade: MANNIX, D; 2009.

1) Criação de uma logomarca⁴¹ para o PPHSANO (ver Figura 14).

Figura 14. Logomarca do PPHSANO.



2) Os alunos receberam uma pasta para colocar as pranchas de comunicação com índice. As pranchas envolviam aspectos gerais, como família, escola, lazer, alimentação e, específicos focando em cada subclasse de Habilidades Sociais. A cada tema pranchas foram sendo acrescentadas.

2.a) Pranchas com índice sobre assuntos gerais (ver Figura 15).

Figura 15. Pranchas básicas sendo usadas com os alunos do PPHSANO.



⁴¹ Esta logomarca foi criada por um publicitário e teve como proposta unir através de uma pessoa cadeirante os elementos pensamento – sentimento – comportamento. A proposta é que estes elementos sejam modificados durante um programa de Habilidades Sociais

2.b) Pranchas sobre cada subclasse de Habilidades Sociais (ver Figuras 16 e 17).

Figura 16. Prancha sobre a subclasse Expressividade Emocional.



Figura 17. Pranchas sobre a subclasse Civilidade.



3) Os alunos e seus responsáveis, bem como os professores receberam uma pasta⁴² com as tarefas de casa. A cada encontro foram sendo colocados os resumos de cada subclasse e as atividades (ver Figura 18).

⁴² O objetivo foi demonstrar a importância, responsabilidade e compromisso com a proposta.

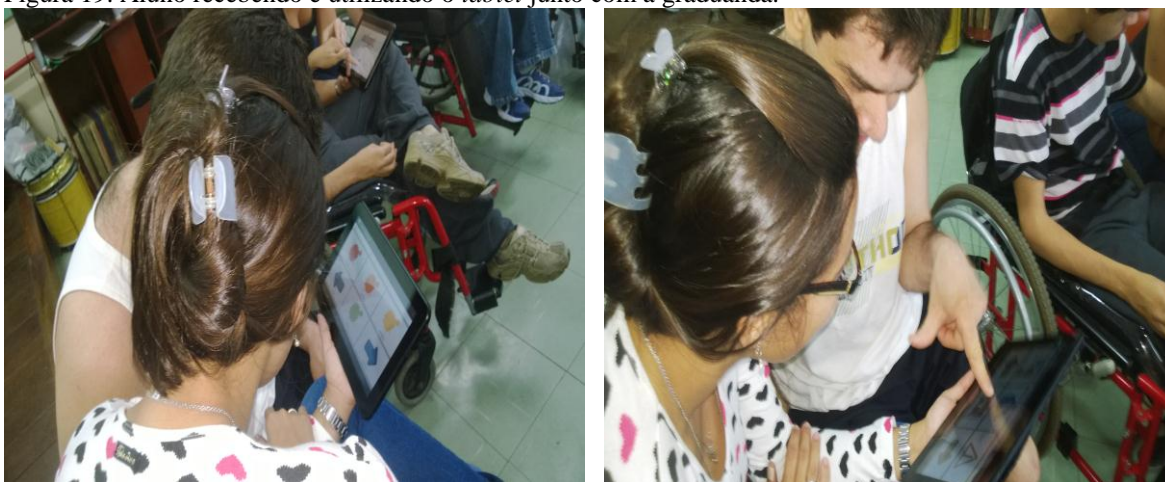
Figura 18. Pastas⁴³ entregues aos alunos (2) e aos professores (1).



4) As imagens utilizadas foram retiradas do *software InVento* e do portal *Arasaac*⁴⁴.

5) Adquiriu-se um *tablet* (ver Figura 19) para cada aluno com a finalidade de também utilizar recursos de alta tecnologia. As graduandas inseriram as pranchas básicas no recurso e, conforme cada subclasse de HS ia sendo trabalhada - nova prancha ia sendo inserida na pasta.

Figura 19. Aluno recebendo e utilizando o *tablet* junto com a graduanda.



⁴³ Pasta em azul escuro com tarefas de casa e na horizontal com as pranchas básicas e de HS. E, aos professores- pasta na vertical com o resumo de cada subclasse.

⁴⁴ O InVento é uma ferramenta de edição para construir e imprimir cartazes, folhetos, livros, materiais pedagógicos, quadros de comunicação, de uma forma simples e rápida. Possui todas as funcionalidades de um processador de símbolos e permite uma extrema liberdade de disposição da informação nas páginas do documento (<http://www.megaserafim.pt/acessibilidade>). Acesso: 04 de março de 2015. O portal ARASAAC oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação daquelas pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área. Este projeto foi financiado pelo Departamento de Indústria e Inovação do Governo de Aragão. Atualmente este projeto está coordenado pelo CAREI, sustentado tecnicamente pelo CATEDU e financiado pelo Fundo Social Europeu (catedu/[arasaac](http://www.arasaac.com)). Acesso: 04 de março de 2015.

6) A sala de música foi ambientada com a proposta do programa através de murais e estantes com o material, conforme mostra a Figura 20. Nesta estante, ficavam caixas com material de escritório de uso contínuo e comum ao grupo: cola de isopor, cola branca, velcro, cola quente, fitas adesivas, *hidrocor*, *clips*...

Figura 20. Murais, estante e atividades colocadas na sala ambiente.



7) Cada graduanda ficou responsável em telefonar para uma família para reforçar o início do encontro. Foi entregue no primeiro dia de aula na escola uma carta convite para cada aluno (ver APENDICE H).

O Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados teve a duração de 33h (trinta e três horas), sendo distribuídas em 22 (vinte e dois) encontros de 1h 30 min (uma hora e trinta minutos) às segundas feiras de 13h30minh às 15h. As graduandas permaneciam até às 16h para discutir-se aspectos da intervenção no grupo.

Optou-se por formar pares de comunicação, isto é, apesar do envolvimento de todas as graduandas com todos os alunos – cada uma ficou responsável direta por aluno. Este procedimento visou facilitar os contatos iniciais, o acompanhamento das tarefas de casa, o contato direto com os responsáveis e professores (vide Quadro 25).

Quadro 25. Pares formados entre as graduandas e os alunos não oralizados.

	NOME ALUNAS - GRADUAÇÃO	NOME ALUNOS – NÃO ORALIZADOS⁴⁵
1	Andrea	Ingrid

⁴⁵ Foram criados nomes fictícios para os participantes visando garantir o anonimato dos alunos não oralizados.

	NOME ALUNAS - GRADUAÇÃO	NOME ALUNOS – NÃO ORALIZADOS⁴⁵
2	Camila	Vitor
3	Hanna ⁴⁶	Sandra & Júlia
4	Raissa	Junior
5	Rita	Luísa
6	Rosane	Júlio

O PPHSANO envolveu aulas expositivas sobre as subclasses de Habilidades Sociais. Contudo, a maior parte das atividades foi dedicada à parte prática, na qual foram utilizadas atividades elaboradas com recursos da Comunicação Alternativa para propiciar a interação entre os alunos e as graduandas.

Após a revisão da literatura e a análise dos dados dos instrumentos da avaliação multimodal utilizados no Estudo I, elaborou-se a Estrutura do Programa de Promoção das Habilidades Sociais, como mostra o Quadro 26.

Quadro 26. Estrutura do Programa de Promoção das Habilidades Sociais de Alunos Não Oralizados.

ENCONTRO	TEMAS	DATAS
1.	Apresentação do Programa Habilidades básicas	05/08
2.	Habilidades básicas	12/08
3.	Autocontrole e expressividade emocional	19/08
4.	Autocontrole e expressividade emocional	26/08
5.	Autocontrole e expressividade emocional	09/09
6.	Civilidade	11/09
7.	Civilidade	16/09
8.	Empatia	23/09
9.	Empatia	30/09
10.	Assertividade Exposição dos trabalhos dos alunos	07/10
11.	1º Encontro com os responsáveis	09/10
12.	Assertividade	14/10

⁴⁶ A graduanda Hanna ficou com 2 alunas, pois ambas eram da mesma turma.

ENCONTRO	TEMAS	DATAS
13.	Assertividade	21/10
14.	Fazer amizades	30/10
15.	Fazer amizades	04/11
16.	Solução de problemas interpessoais	11/11
17.	2º Encontro com os responsáveis	13/11
18.	Solução de problemas interpessoais	18/11
19.	Solução de problemas interpessoais	25/11
20.	Habilidades sociais acadêmicas	27/11
21.	Habilidades sociais acadêmicas Confraternização	02/12
22.	Replicação dos instrumentos	09/12

Cada aula do PPHSANO envolvia momentos de vivências, de dinâmicas, de atividades, bem como de exposições didáticas (apresentação de *slides* no programa *power point*) e tarefas de casa. Os alunos participavam de todos os momentos da aula juntamente com as graduandas.

O planejamento de cada aula, com a descrição dos objetivos principais, das estratégias vivenciais, conteúdos teóricos e dos recursos materiais utilizados encontram-se descritos no APENDICE I⁴⁷ - Manual II: Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados (PPHSANO).

No Quadro 27 é apresentada uma síntese do conjunto de objetivos principais, estratégias e recursos materiais utilizados para promover as Habilidades Sociais nos alunos.

⁴⁷ A elaboração deste manual ocorreu por orientação da banca de qualificação, a qual considerou adequada a elaboração de um recurso didático que contemplasse todo o conteúdo teórico e prático desenvolvido durante o programa.

Quadro 27. Descrição do Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (PPHSANO).

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p align="center"><u>ENCONTRO 1</u></p> <p align="center">Apresentação do Programa</p> <p align="center">Habilidades Básicas de Comunicação</p> <p>1) Integrar-se com os demais participantes do grupo.</p> <p>2) Estabelecer as regras do grupo.</p> <p>3) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Habilidades Básicas de Comunicação.</p>	<p>1º momento - Apresentação dos objetivos e do programa do curso.</p> <p>2º momento – Habilidades Básicas: amigo oculto.</p> <p>3º momento - Elaboração das Regras do Grupo.</p> <p>4º momento – Exposição Didática sobre o conceito de habilidades básicas de comunicação.</p> <p>5º momento - Entrega de duas pastas para os alunos: 1) com pranchas de comunicação e, 2) com o resumo da subclasse do dia e com a tarefa de casa, conforme sugestão abaixo. E de uma pasta para os professores também com o resumo da subclasse do dia.</p> <p>6º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 1:</i> trazer uma imagem que tenha relação com as habilidades básicas (material disponível no final do manual).</p>	<p>Cartões com características – amigo oculto, <i>power point</i> da proposta do PPHSANO, cartões para montar as regras do grupo, papel pardo, computador, <i>power point</i> com a exposição didática, cartões vermelhos e verdes, <i>data show</i>, cópias da tarefa de casa, pastas para os alunos e professores.</p>
<p align="center"><u>ENCONTRO 2</u></p> <p align="center">Habilidades Básicas de Comunicação</p> <p>1) Integrar-se com os demais participantes do grupo.</p> <p>2) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Habilidades Básicas de Comunicação.</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Habilidades Básicas: “Vivência: Como você está?” (fonte: GRUP, 2009, p. 26).</p> <p>3º momento - Habilidades Básicas: “Vivência: Teatro 1” (fonte: BEGUN, 1996).</p> <p>4º momento – Exposição Didática sobre o conceito de habilidades básicas de comunicação.</p> <p>5º momento – Vivência dos “Círculos Mágicos” que, inclui a</p>	<p>Cartões das emoções básicas; massinha dos porcos espinhos; <i>power point</i> com a exposição didática, computador, <i>data show</i>, cartões vermelhos e verdes; fita crepe para fazer os círculos mágicos; cópias das</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
3) Identificar as emoções básicas.	<p>História dos Porcos Espinhos (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007, p. 122-124).</p> <p>6º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 2:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso das Habilidades básicas. Os responsáveis colam uma etiqueta em cada habilidade e por dia da semana, de acordo com a legenda (material disponível no final do manual).</p>	folhas de registro para os pais e etiquetas redondas e coloridas.
<p style="text-align: center;"><u>ENCONTRO 3</u></p> <p style="text-align: center;">HS: Autocontrole e Expressividade Emocional</p> <p>1) Identificar a variedade de sentimentos que podemos ter de acordo com a situação.</p> <p>2) Nomear os sentimentos</p> <p>3) Reconhecer aspectos não verbais do desempenho.</p> <p>4) Expressar seus sentimentos através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Dinâmica “Caixa dos Sentimentos” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 123 – 127).</p> <p>3º momento – Expressividade Emocional: “Os sentimentos têm cores” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 127 – 131).</p> <p>4º momento - Expressividade Emocional: “Eu tenho sentimentos” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 131 – 134).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 3:</i> trazer imagens das 4 emoções básicas (material disponível no final do manual).</p> <p><i>Tarefa de casa 4:</i> relato de situações que seu (sua) filho (a) demonstrou alegria, medo, tristeza, raiva (material disponível no final do manual).</p>	Caixas de papelão, papéis de presente, velcro para frente da caixa, imagens das quatro emoções básicas, cartazes de A3 para os sentimentos têm cores (1 para cada aluno), diversos cartões de cores, placas de papelão (1 para cada aluno), 4 cenas (velcro), 4 emoções básicas (fixa), lã colorida (4 cores), cópias das tarefas de casa.

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p align="center"><u>ENCONTRO 4</u></p> <p align="center">HS: Autocontrole e Expressividade Emocional</p> <p>1) Identificar a variedade de sentimentos que podemos ter de acordo com a situação.</p> <p>2) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional.</p> <p>3) Expressar seus sentimentos através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Dinâmica: “Quantas emoções!” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 50-51).</p> <p>3º momento – Exposição Didática (uso em duplas ou trios do <i>tablet</i> - aplicativo <i>Adapt</i> - pranchas básicas).</p> <p>4º momento - Expressividade Emocional: “Permito-me sentir” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 104 – 107).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 5:</i> Os pais vão marcar sua observação sobre o humor de seu (sua) filho (a) durante os três períodos do dia (manhã / tarde / noite) ao longo de uma semana (material disponível no final do manual).</p>	<p>Pranchas em papelão, cópias da tabela com 32 pedaços de velcro colados, <i>tablets</i>, cópias das situações, expressões faciais com pedaços de velcro, símbolos de emoções e peças em formato X com velcro atrás, cartelas adaptadas com as perguntas e velcros abaixo delas.</p>
<p align="center"><u>ENCONTRO 5</u></p> <p align="center">HS: Autocontrole e Expressividade Emocional</p> <p>1) Constatar que há sentimentos que ajudam e outros que não ajudam no</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Dinâmica: “Expresse seus sentimentos” (fonte: BEGUN, 1996, p. 37).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de autocontrole e expressividade emocional.</p> <p>4º momento – Vivência “Quebra gelo” (fonte: DEL PRETTE, DEL</p>	<p>Quadros com cenas e emoções, som, computador, <i>data show</i>, <i>power point</i> com a exposição didática CD, semáforos adaptados com velcro, bolo.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>relacionamento intrapessoal e interpessoal.</p> <p>2) Expressar seus sentimentos através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>PRETTE, 2007, p. 140).</p> <p>5º momento - Vivência “O semáforo” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 68 – 71).</p> <p>6º momento – Momento especial – lanche – bolo.</p>	
<p><u>ENCONTRO 6</u></p> <p>HS: Civilidade</p> <p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Civilidade.</p> <p>2) Utilizar palavras adequadas a demanda social através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>1º momento – “Peças de Civilidade”.</p> <p>2º momento – Confecção do Glossário de Civilidade.</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de civilidade.</p> <p>4º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 6:</i> Folhas com 4 frases, nos quais as frases são lidas e os alunos marcam qual a expressão adequada (material disponível no final do manual).</p>	<p>Cartões com as palavras de civilidade, <i>power point</i> com a exposição didática, <i>data show</i>, computador, papel cartão, fita crepe, cola de isopor, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>
<p><u>ENCONTRO 7</u></p> <p>HS: Civilidade</p> <p>1) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Civilidade.</p> <p>2) Utilizar palavras adequadas a demanda social através de recursos alternativos de comunicação.</p> <p>3) Desenvolver a habilidade de fazer e</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Vivência “Emprestando meu jogo”.</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de civilidade.</p> <p>4º momento – Vivência “Todos somos estrelas” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 102-103).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 7:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso</p>	<p>Cartões com as palavras de civilidade para cada aluno, Jogos de quebra-cabeça, <i>tablets</i>, 1 foto de cada aluno, velcro / ímã, cartões com adjetivos, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
receber elogios.	das Habilidades de Civilidade (material disponível no final do manual).	
<p align="center"><u>ENCONTRO 8</u></p> <p align="center">HS: Empatia</p> <p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Empatia.</p> <p>2) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.</p> <p>3) Desenvolver componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro).</p> <p>4) Perceber que precisamos demonstrar interesse pelo outro.</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência “Como o outro se sente” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 12-13).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de empatia.</p> <p>4º momento – Vivência – “Empatia” (fonte: MANNIX, D., 2009, p. 124-127).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 8:</i> trazer uma imagem sobre as habilidades de empatia (material disponível no final do manual)..</p>	<p><i>Power point</i> com a exposição didática, computador, <i>data show</i>, cartões vermelhos e verdes, <i>tablets</i>, cópias das folhas - tarefas de casa, quadro de perguntas adaptado com velcro, peças em formato de X feitos de E.V.A com velcro atrás.</p>
<p align="center"><u>ENCONTRO 9</u></p> <p align="center">HS: Empatia</p> <p>1) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Empatia.</p> <p>2) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “Caixa das Emoções”.</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de empatia.</p> <p>4º momento – Vivência – “Quem vê cara, vê coração?” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 160 – 163).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p>	<p><i>Tablets</i>, caixa do Jogo das Emoções, pranchas das Emoções Básicas, reprodução das imagens e situações para a atividade 4 e cópias das folhas - tarefas de</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>alternativos de comunicação.</p> <p>3) Desenvolver componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro).</p> <p>4) Relacionar expressões faciais a sentimentos.</p>	<p><i>Tarefa de casa 9:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso das habilidades empáticas (material disponível no final do manual).</p>	<p>casa.</p>
<p><u>ENCONTRO 10</u></p> <p>HS: Assertividade</p> <p>1) Avaliar a assertividade de diferentes tipos de desempenho social, conforme critérios previamente estabelecidos.</p> <p>2) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Assertividade.</p> <p>3) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “O que fazer quando não gosto de algo?” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 120-125).</p> <p>3º momento – Exposição Didática - revisar todas as subclasses trabalhadas até o momento (pranchas de comunicação e <i>tablet</i>).</p> <p>4º momento – Exposição dos trabalhos para os pais.</p>	<p><i>Tablets</i>, álbum com pranchas temáticas, pranchas com as situações-problemas apresentadas no livro, peças em formato de X feitos de E.V.A com velcro atrás, placas de identificação para a exposição.</p>
<p><u>ENCONTRO 11</u></p> <p>1º Encontro com os responsáveis</p> <p>1) Reconhecer aspectos não verbais do desempenho.</p>	<p>A proposta deste encontro é conversar sobre o PPHSANO, bem como sobre aspectos relacionados a comunicação e ao contexto social.</p>	

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>2) Constatar que há sentimentos que ajudam e outros que não ajudam no relacionamento intrapessoal e interpessoal.</p> <p>3) Desenvolver a habilidade de fazer e receber elogios.</p> <p>4) Compreender a necessidade da vida social.</p>		
<p style="text-align: center;"><u>ENCONTRO 12</u></p> <p style="text-align: center;">HS: Assertividade</p> <p>1) Refletir sobre as características do próprio desempenho social.</p> <p>2) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Assertividade.</p> <p>3) Motivar-se para o exercício da assertividade nas relações interpessoais.</p> <p>4) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos</p>	<p>1º momento – Revisão da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “O sim e o não” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 186-190).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de assertividade.</p> <p>4º momento – Dinâmica – “Pranchas da Assertividade” (fonte: QUITERIO, P. L., 2009, p. 56 – 68).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 10:</i> trazer uma imagem sobre as habilidades de assertividade (material disponível no final do manual).</p>	<p><i>Tablets</i>, álbum com pranchas temáticas, placas com SIM e NÃO, <i>Power point</i> com a exposição didática, computador, <i>data show</i>, cartões de cada cor: verde, amarelo, vermelho, pranchas para cada aluno com 3 situações, recortes de EVA em X para marcar a resposta, pedaços de velcro para cada situação, cópias</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
alternativos de comunicação.		das folhas - tarefas de casa.
<p align="center"><u>ENCONTRO 13</u></p> <p align="center">HS: Assertividade</p> <p>1) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Assertividade.</p> <p>2) Diferenciar atitudes assertivas de agressivas e passivas.</p> <p>3) Identificar componentes verbais e não verbais de desempenhos sociais.</p> <p>4) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “Fazendo pedido ao prefeito” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 190-194).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de assertividade - prancha no <i>tablet</i> para discutir o assunto.</p> <p>4º momento – Vivência “Comprando doces”.</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 11:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso das habilidades assertivas (material disponível no final do manual).</p>	<p><i>Tablets</i>, álbum com pranchas temáticas, cartões: habilidoso (verde) e não habilidoso (vermelho e amarelo), doces, cartazes com preços, moedas e notas de dinheiro.</p>
<p align="center"><u>ENCONTRO 14</u></p> <p align="center">HS: Fazer amigos</p> <p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Fazer amigos.</p> <p>2) Iniciar e manter conversação.</p> <p>3) Fazer perguntas pessoais.</p> <p>4) Responder perguntas pessoais com</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “Quem somos nós?” (fonte: GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p. 90-93).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de fazer amigos.</p> <p>4º momento – Vivência “Fazer amigos” (fonte: MANNIX, 2009, p. 252-254).</p>	<p><i>Power point</i> com a exposição didática, fichas e símbolos para o 2º momento, placas com os números 1, 2, 3 para cada aluno, computador, <i>data show</i>, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>auto revelação.</p> <p>5) Elogiar e aceitar elogios.</p>	<p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 12:</i> trazer uma imagem sobre as habilidades de fazer amizades (material disponível no final do manual).</p>	
<p><u>ENCONTRO 15</u></p> <p>HS: Fazer amizades</p> <p>1) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Fazer amizades.</p> <p>2) Expressar sentimentos positivos.</p> <p>3) Trabalhar em grupo.</p> <p>4) Responder perguntas pessoais com auto revelação.</p> <p>5) Elogiar e aceitar elogios.</p>	<p>1º momento – Retorno da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “Minha mensagem para você?” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 233-235).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de fazer amizades.</p> <p>4º momento – Vivência “Caixa de Perguntas”.</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 13:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso das habilidades de fazer amizades (material disponível no final do manual).</p>	<p><i>Tablets, cartões para registro, cópias das folhas - tarefas de casa, cartões com perguntas.</i></p>
<p><u>ENCONTRO 16</u></p> <p>HS: Solução de Problemas Interpessoais</p> <p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Solução de Problemas Interpessoais.</p> <p>2) Desenvolver habilidades de analisar</p>	<p>1ª momento – Revisão da tarefa de casa.</p> <p>2º momento – Vivência – Solução de Problemas Interpessoais (fonte: BEGUN, 1996, p. 33).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de solução de problemas interpessoais.</p> <p>4º momento – Vivência “Resolvendo Problemas Interpessoais” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 211-215).</p>	<p><i>Power point com a exposição didática, computador, data show, material (quadros e fichas com problemas), cópias das folhas - tarefas de casa.</i></p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>problemas e tomar decisões.</p> <p>3) Ouvir a opinião do outro.</p> <p>4) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 14:</i> pedir aos responsáveis que escrevam um problema que o (a) aluno (a) ou a família esteja passando no momento (material disponível no final do manual).</p>	
<p><u>ENCONTRO 17</u></p> <p>2º Encontro com os responsáveis</p> <p>1) Constatar que há sentimentos que ajudam e outros que não ajudam no relacionamento intrapessoal e interpessoal.</p> <p>2) Desenvolver a habilidade de fazer e receber elogios.</p> <p>3) Perceber que precisamos demonstrar interesse pelo outro.</p> <p>4) Compreender a necessidade da vida social.</p>	<p>A proposta deste encontro é conversar sobre o PPHSANO, bem como sobre aspectos relacionados a comunicação e ao contexto social.</p>	
<p><u>ENCONTRO 18</u></p> <p>HS: Solução de Problemas Interpessoais</p>	<p>1º momento – retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Vivência – “Resolvendo Problemas” (fonte: BEGUN, 1996, p. 161).</p>	<p><i>Tablets</i> atualizado, placas com os números 1,2, 3, sim e não, pranchas referentes a</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Solução de Problemas Interpessoais.</p> <p>2) Desenvolver habilidades de analisar problemas e tomar decisões.</p> <p>3) Ouvir a opinião do outro.</p> <p>4) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.</p>	<p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de solução de problemas interpessoais.</p> <p>4º momento – História e Atividade - “O menino brigão que virou um amigão”.</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 15:</i> trazer uma imagem sobre as habilidades de solução de problemas interpessoais (material disponível no final do manual).</p>	<p>história, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>
<p style="text-align: center;"><u>ENCONTRO 19</u></p> <p style="text-align: center;">HS: Solução de Problemas Interpessoais</p> <p>1) Empregar as habilidades pertencentes a subclasse Solução de Problemas Interpessoais.</p> <p>2) Desenvolver habilidades de analisar problemas e tomar decisões.</p> <p>3) Motivar-se para a busca de soluções de problemas pessoais.</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Vivência – Resolvendo Problemas (fonte: MANNIX, 2009, p.156).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de solução de problemas interpessoais.</p> <p>4º momento – “Resolvendo meus problemas interpessoais”.</p> <p>1) cada aluno recebe o seu problema em uma prancha individualizada;</p> <p>2) junto com sua parceira de comunicação lê e executa os passos para a solução de problemas interpessoais;</p> <p>3) diante da situação problema, pensa nas alternativas e faz uma</p>	<p><i>Tablets</i> atualizado, placas com os números 1,2, 3, pranchas referentes a situação problema, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
4) Expressar seus sentimentos e opiniões através de recursos alternativos de comunicação.	<p>escolha.</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 16:</i> Fazer um registro de monitoramento diário do uso das habilidades de solução de problemas interpessoais (material disponível no final do manual).</p>	
<p align="center"><u>ENCONTRO 20</u></p> <p>HS: Habilidades Sociais Acadêmicas</p> <p>1) Compreender as habilidades pertencentes a subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas.</p> <p>2) Seguir regras e comandos orais.</p> <p>3) Agradecer elogio ou aprovação tanto dos colegas como da professora.</p> <p>4) Participar das discussões em sala de aula.</p> <p>5) Cooperar com a aula.</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Vivência – Habilidades Sociais Acadêmicas (fonte: MANNIX, 2009, p. 33).</p> <p>3º momento – Exposição Didática sobre o conceito de habilidades sociais acadêmicas.</p> <p>4º momento – “No Ritmo da Música” (fonte: DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005b, p. 243-244).</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais).</p> <p><i>Tarefa de casa 17:</i> Trazer uma imagem sobre as habilidades sociais acadêmicas (material disponível no final do manual).</p>	<p><i>Tablets</i> atualizado, placas com os números 1,2, 3, som, CDs, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>
<p align="center"><u>ENCONTRO 21</u></p> <p>HS: Habilidades Sociais Acadêmicas</p> <p align="center">Confraternização</p> <p>1) Empregar as habilidades</p>	<p>1º momento – Retorno da Tarefa de Casa.</p> <p>2º momento – Exposição Didática sobre o conceito de habilidades sociais acadêmicas.</p> <p>3º momento – Vivência – “Nossas qualidades” (fonte: GRUP DE</p>	<p><i>Tablets</i> atualizado (entrega), todas as atividades organizadas em uma bolsa para cada um, pranchas e</p>

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<p>pertencentes a subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas.</p> <p>2) Codificar/ transmitir mensagens não verbais.</p> <p>3) Praticar colaboração e solicitar ajuda.</p> <p>4) Desenvolver a compreensão e atitude de que a doação é componente importante das relações interpessoais.</p> <p>5) Perceber desempenhos socialmente adequados e inadequados.</p>	<p>RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009, p.48-49).</p> <p>4º momento – “Confraternização de final de ano” - bolo / - refrigerante.</p> <p>Cada graduanda faz ou escreve um cartão para seu par. Graduandas e alunos ganham o mesmo presente.</p> <p>Alunos levam seu <i>tablet</i> e as atividades do PPHSANO.</p> <p>5º momento - Tarefa de casa (repassa para os pais) <i>Tarefa de casa 18</i>: Fazer um registro de monitoramento diário do uso das habilidades de solução de problemas interpessoais (material disponível no final do manual).</p>	<p>cartões com as qualidades, bolo, descartáveis, refrigerantes, lembranças, cópias das folhas - tarefas de casa.</p>
<p>ENCONTRO 22</p> <p>Avaliação Multimodal</p> <p>Pós-teste</p> <p>1) Realizar uma avaliação multimodal (IHSPNO, entrevista e questionário).</p>	<p>Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (questionário com os responsáveis / entrevista com a professora regente / aplicação do IHSPNO).</p> <p>Cada aluno, família e graduanda agendaram um horário para a realização da atividade.</p>	<p><i>kits</i> com questionários, entrevistas, IHSPNO e CDs.</p>

4.1.5.1 Avaliação do Processo

Buscando-se aprimorar a qualidade da intervenção, monitorar o alcance dos objetivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011) e superar/minimizar os déficits sinalizados nas HS todo o processo interventivo comportou avaliações conjuntas semanais entre as graduandas e a pesquisadora, possibilitada pela filmagem das intervenções, bem como da discussão sobre a adaptação adequada das atividades de HS com recursos da CA. Nestes encontros também eram feitas análises das tarefas de casa para aprimorar a efetividade do programa e principalmente atender às demandas individuais e do grupo de alunos.

Esta avaliação do processo ocorreu ao longo da condução do PPHSANO, pois mediante a análise dos dados, mudanças, alterações, inovações e novos recursos eram incorporados à prática de dinamização do programa.

A estrutura dos encontros do PPHSANO seguia a mesma rotina. Na primeira parte, as graduandas conversavam com os alunos utilizando as pranchas básicas e as pranchas de Habilidades Sociais, comentando sobre as tarefas de casa e outros assuntos. Por exemplo, a responsável por Ingrid comentou que sua filha frequenta e gosta muito de *shows* de pagode e sertanejos. Então, foi acrescida uma prancha com o assunto, pois este, inclusive, facilita a habilidade de iniciar conversação.

Na segunda parte, desenvolviam-se as atividades previstas para o Programa (exposição didática, vivências, dinâmicas) e na parte final, explicava-se a tarefa daquela semana e promovia-se um *feedback* do encontro.

Na primeira reunião, a pesquisadora ressaltou com as graduandas o cuidado com o tamanho das letras, a necessidade de conciliar nos cartões a imagem e a escrita. Embora, o aspecto essencial foi a importância de mostrar-se disponível para o outro, como interlocutor interessado na comunicação e no relacionamento interpessoal.

Logo nas sessões iniciais percebeu-se a necessidade de um apoio físico para os alunos, pois as cadeiras de rodas não se encaixavam nas mesas de modo satisfatório. Também se discutiu a mudança na organização do espaço - o grupo disposto em círculo, possibilitando o contato visual e a aproximação entre todos os participantes, conforme Figura 21.

Figura 21. Disposição das graduandas e dos alunos no grupo.



A Figura 22 demonstra como a falta de um apoio físico dificultava a execução de algumas atividades. Nesta imagem, a aluna tem três cartões na mão e precisa realizar uma escolha. Decidiu-se adquirir bandejas que serviram como apoio e eram móveis e assim usá-las. De acordo com a proposta da atividade. As graduandas sugeriram que tivesse uma tira de velcro em cada mesa para facilitar o uso de recursos com velcro (MANZINI, DELIBERATO, 2009). Também se colocou feltro na ponta de cada folha do álbum para facilitar o movimento de virar a página.

Figura 22. Utilização da bandeja como apoio móvel para os alunos.



As atividades do PPHSANO envolviam criação e adaptação de tarefas, bem como uso de jogos comerciais e a vivência de situações semiestruturadas, conforme o que foi apresentado no Quadro 27 A seguir, destacam-se algumas atividades exemplificando esta variedade de atividades.

Na dinâmica “Eu tenho Sentimentos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b), as graduandas recortaram papelão, forraram com papel colorido e prenderam com *contact* as imagens das emoções de modo que elas permanecessem fixas. Na outra coluna da prancha, colocaram situações presas com velcro, pois a ideia era formar uma prancha padrão, na qual as cenas poderiam ser trocadas constantemente. Após discutir as cenas com os alunos, estes ligavam com lã colorida uma coluna à outra. Além de a adaptação possibilitar a efetividade da tarefa, também promoveu a avaliação da mesma, tanto em termos de funcionalidade possibilitando a observação direta da aprendizagem do aluno, conforme se pode constatar na Figura 23.

Figura 23. Atividade adaptada “Eu tenho sentimentos”.



Na vivência “Emprestando meu jogo”, os alunos precisaram trabalhar em equipe para alcançar o objetivo de montar os quebra-cabeças, de acordo com a Figura 24.

Figura 24. Atividade “Emprestando meu jogo”.



Outra atividade de destaque proposta pelo PPHSANO envolveu a montagem de uma “barraquinha de doces” na sala de aula. Este tipo de “barraquinha” é muito comum perto das

escolas. Buscou-se trazer esta situação de modo semiestruturada com a finalidade de servir como modelação para os alunos agirem de modo adequado no contexto real. Assim, os alunos receberam notas de dinheiro, moedas⁴⁸ e cartões com expressões da subclasse Cívildade para usarem na atividade. Precisavam selecionar os cartões, bem como comprar os doces⁴⁹ de acordo com a quantia de que dispunha, conforme mostra a Figura 25.

Figura 25. Atividade “Comprando doces”.



Um aspecto a ressaltar é que durante a análise das tarefas de casa, percebia-se que algumas habilidades deveriam ser reforçadas com alguns alunos, mas estas variavam na intensidade e quantidade. A estratégia adotada pela equipe foi de analisar-se em conjunto, registrar-se em uma tabela que era repassada entre as graduandas durante a semana via *e-mail* e cada uma focava no seu parceiro de comunicação, pois assim ela poderia se concentrar na sua dificuldade. Este momento acontecia logo no começo – as graduandas utilizavam a tarefa de casa como elemento disparador da conversa e discutiam sobre a habilidade selecionada - conversando, questionando e oferecendo outras possibilidades para criar e manter soluções.

No exemplo abaixo (Figura 26), a graduanda Camila conversava com Júlio e Vitor. Observou-se que ambos buscaram a prancha para manter o diálogo.

⁴⁸ As notas e moedas foram compradas – brinquedo infantil.

⁴⁹ Sobre o tipo de doces que foi “vendido” teve-se o cuidado de indagar aos responsáveis.

Figura 26. Graduanda Camila conversando com Júlio e Vitor através das pranchas.



Neste momento, também se inseria uma nova prancha de acordo com a subclasse que estava sendo desenvolvida no PPHSANO formando o álbum de Pranchas de Habilidades Sociais, conforme Figura 27.

Figura 27. Graduandas Hanna e Rosane conversando através das pranchas com Júlio.



Devido ao registro de monitoria das tarefas de casa observou-se a dificuldade em fazer elogios. Além de conversar-se individualmente com os pais, sinalizando a questão do modelo, foram inseridas outras atividades que desenvolvessem este aspecto, como “Todos somos estrelas” (GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA, 2009). Nesta atividade, todos os alunos receberam estrelas feitas com EVA e com cinco pedaços de velcro. Cada estrela continha a foto do aluno no meio. Os outros alunos, dentre alguns cartões, deveriam buscar qualidades do colega e colocar em sua estrela. Cada aluno ia à frente do grupo e recebia seus elogios, como mostra a Figura 28.

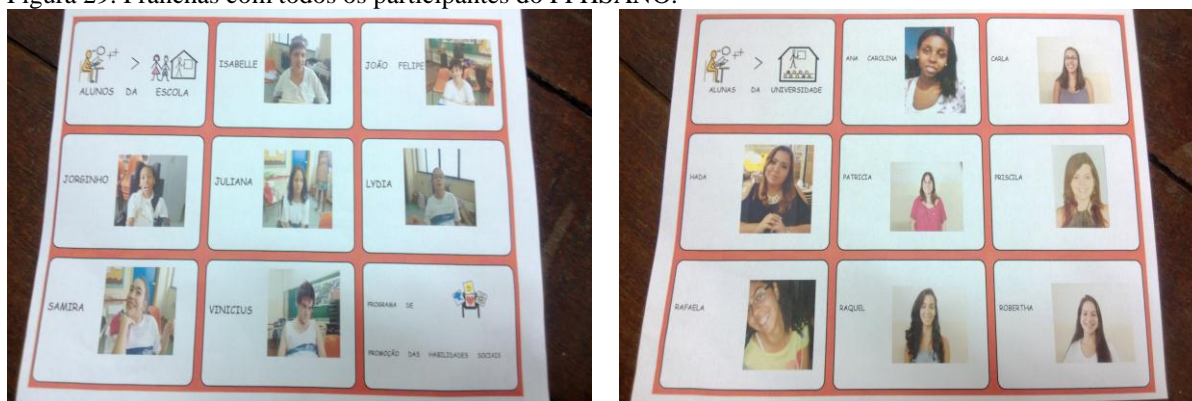
Figura 28. Atividade adaptada “Todos somos estrelas”.



Em nível operacional decidiu-se que cada dupla de graduandas que montou e confeccionou aquela atividade, também estaria à frente de sua dinamização e as outras estariam junto do grupo. Enquanto isto, a pesquisadora organizava as pastas dos alunos: recolhendo tarefas de casa, colocando na mesma o resumo da subclasse⁵⁰ e a nova tarefa de casa.

Ainda na organização das sessões iniciais, a aluna Luísa solicitou através de sua prancha de comunicação, que fossem acrescentadas pranchas com as imagens e nomes dos participantes da pesquisa, conforme Figura 29. Esta sugestão demonstrou o interesse da aluna por uma participação mais efetiva no grupo e foi elogiada por sua iniciativa.

Figura 29. Pranchas com todos os participantes do PPHSANO.



Nos encontros sobre Civilidade, optou-se por adquirir um *nécessaire* para cada aluno. Neste foram colocados cartões com as palavras de Civilidade, conforme ilustra a Figura 30. Este pedido foi feito pela responsável da aluna Ingrid para que sua filha pudesse usar no

⁵⁰ Este resumo foi solicitado pelos responsáveis durante a segunda reunião.

condomínio e em outros ambientes com diferentes pessoas. O material foi feito para todo o grupo e incentivou-se o uso tanto junto aos alunos como junto aos familiares para promover a generalização.

Figura 30. Cartões portáteis da subclasse Civilidade.



No quarto encontro, inseriu-se o uso do *tablet* como recurso facilitador no processo de comunicação. O recurso foi adquirido porque é um instrumento de alta tecnologia, atual e adequado à faixa etária dos participantes. As graduandas, após pesquisa *on-line*, programaram o recurso utilizando o aplicativo *adapt*. Vale ressaltar, que o uso deste recurso teve ampliações, como: i) as terapeutas do aluno Júlio passaram a utilizá-lo em suas atividades e, ii) a família⁵¹ de Júnior passou a utilizá-lo tanto com seu filho como facilitador do processo de aquisição da leitura-escrita de sua mãe.

Ao participar-se da rotina escolar, pode-se levantar algumas questões, como a seguinte: o aluno Vitor retirava seu tênis todos em dias em sala de aula e, às vezes jogava na professora. Esta passou a dizer para seu aluno deixar o tênis do lado de fora e ficar de meia na sala de aula, mas percebia sua ansiedade. Após, presenciar esta cena duas vezes, a graduanda trouxe o ocorrido para discussão em grupo e decidiu-se pelo emprego de algumas estratégias que foram executadas pela própria graduanda com êxito. Primeiramente, conversou-se com o aluno. Um aspecto interessante era que as graduandas e os alunos com deficiência possuíam idades próximas o que facilitava o diálogo e a interação. Depois, elaborou-se um cartão como lembrete para o aluno. Assim, quando começava a atirar o tênis, o cartão era mostrado para o aluno que interrompia o comportamento.

⁵¹ Como a aluna Luísa já possuía um *i-pad*, seu *tablet* foi deslocado para a irmã do aluno Júnior, visto seu interesse e participação nos encontros do PPHSANO.

Em paralelo com o início das Sessões Intermediárias realizou-se uma Exposição dos Trabalhos para que os pais pudessem se aproximar do grupo, perceber o envolvimento de seus filhos e conversar com os mesmos sobre as atividades. Foi interessante observar a parceria entre graduandas e alunos na explicação e mostra dos trabalhos, como se verifica na Figura 31.

Figura 31. Exposição dos Trabalhos dos Alunos do PPHSANO.



O primeiro encontro de responsáveis, além de ter sido estimulador, também trouxe contribuições para o trabalho a partir das perguntas realizadas pela pesquisadora. Dentre todos os atendimentos, destacou-se algumas orientações - as responsáveis pelos alunos Vitor e Ingrid, em atendimento individual, foram indagadas em relação à autonomia de seus filhos. Pode-se esclarecer a importância do uso das pranchas de comunicação, não como recurso substitutivo, mas como forma de ampliar e promover uma comunicação efetiva. A mãe de Vitor foi orientada em como usar a pranchas e solicitou que se montasse uma da família dele (tios, primos) e cartões para usar na lanchonete.

A mãe de Ingrid, que já utilizou, reconheceu a efetividade da CA e também solicitou cartões para uso nos *shows* e na padaria do condomínio.

Na orientação prestada à família de Junior, indagou-se se havia algo que sentisse medo, pois nas tarefas de casa sobre Expressividade Emocional observou-se que marcava esta emoção de modo frequente. Pode-se detectar que o aluno apresentava medo de acordar à noite e diante do escuro não ver a família. Na reunião seguinte com as graduandas, discutiu-se a importância da parceria com a família, bem como do uso dos recursos alternativos adequados a cada contexto (MANZINI; DELIBERATO, 2009). Mediante isto, adotaram-se as seguintes estratégias: a) Camila fez os cartões com Vitor para uso na lanchonete; b) Andrea fez cartões com Ingrid para uso no condomínio e, c) adquiriu-se um abajur para Júnior e Rafaela

acompanhou junto a família a efetividade deste recurso em diminuir a emoção medo durante a noite.

A partir das sessões intermediárias passou-se a repensar a quantidade de atividades por encontro. A partir deste momento, as atividades passaram a envolver maiores preparo e tempo de execução, bem como habilidades cognitivas de análise e síntese mais elaboradas. Então, optou-se por diminuir na quantidade e investir no diálogo, na análise com tempo mais significativo.

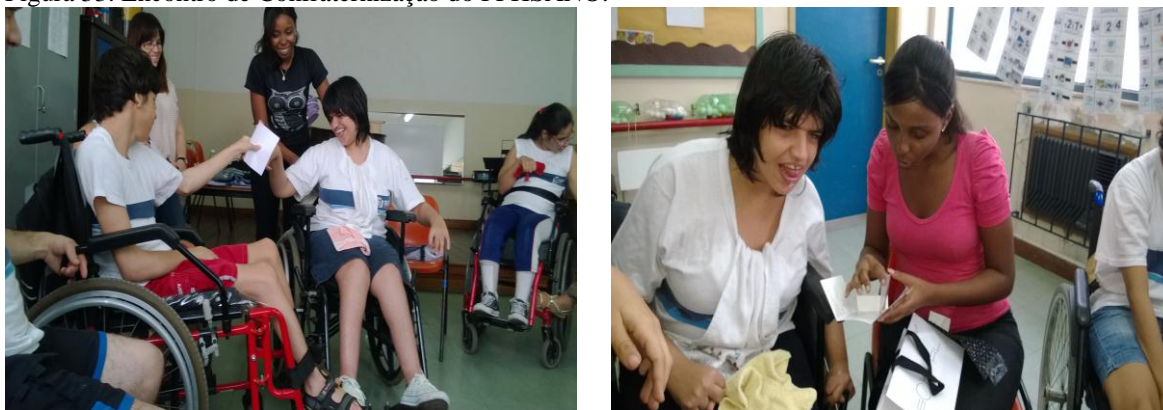
O planejamento mostrou-se flexível em sua execução e adequação a situações inesperadas, incluindo conflito entre os alunos. Houve um episódio de agressão física entre os alunos Ingrid e Vitor. Então, as graduandas Andrea e Camila mediaram o conflito, trabalhando as etapas da subclasse Solução de Problemas Interpessoais e por fim, os alunos decidiram pedir desculpas e fazer as pazes. Destaque-se que após este episódio, o aluno Vitor pareceu ter ficado agradecido, passando a cumprimentar todas as graduandas nos encontros seguintes, com um sorriso (ver Figura 32).

Figura 32. Situação real de resolução de problemas interpessoais entre os alunos Ingrid e Vitor.



No encontro final do PPHSANO, realizou-se a confraternização do grupo. Destaca-se que as graduandas fizeram um cartão específico para cada aluno. Todos os participantes (alunos e graduandas) receberam a mesma lembrança, conforme demonstra a Figura 33.

Figura 33. Encontro de Confraternização do PPHSANO.



A avaliação do processo possibilitou um desenvolvimento mais adequado do PPHSANO. A avaliação das necessidades no pré-teste foi fundamental para a elaboração do programa de habilidades sociais e a avaliação dos resultados no pós-teste serviu para confirmar e promover novas adequações

4.1.6 Resultados

4.1.6.1 Análise processual das tarefas de casa

As tarefas de casa foram realizadas semanalmente pelos responsáveis e para cada subclasse houve um registro de monitoria que determinava a frequência das habilidades requeridas pela subclasse correspondente. Os resultados descrevem especificamente os registros de monitoria realizados pelos responsáveis ao longo da semana e sinalizados por etiquetas classificadas em três cores, conforme Quadro 15 apresentado anteriormente.

A tabulação foi realizada através da regra de três, da seguinte forma: primeiro, contava-se o número de habilidades requeridas pela subclasse e multiplicava-se pelo número de dias de observação obtendo-se o valor máximo. Em seguida, dividia-se pela quantidade de itens que obtiveram as cores de acordo com a frequência: uso com frequência (etiqueta verde), uso mais ou menos (etiqueta amarela) ou não uso (etiqueta vermelha), Esta equação foi montada para avaliar as três possibilidades de frequência (Quadro 23) para cada subclasse de HS.

Exemplificando: a subclasse *Civildade* envolveu o acompanhamento de dez habilidades que multiplicadas pelos seis dias de monitoria durante a semana totalizaram 60 pontos. Em seguida, era realizado o processo matemático, onde: os 60 pontos possíveis naquela subclasse equivaliam a 100%. Na linha seguinte, colocava-se a quantidade de itens que obtiveram a cor verde (uso com frequência). Após, a organização destas grandezas, montava-se a proporção e resolvia a equação para obter X (percentagem equivalente a cada cor). E, assim era feito com as cores amarelo (uso mais ou menos) e vermelho (não uso).

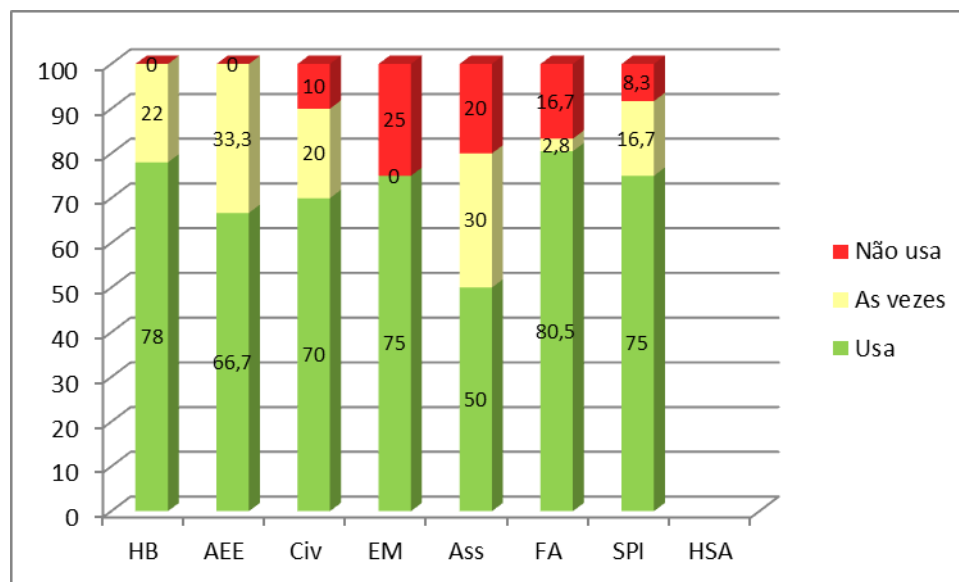
A tabulação dos dados em relação a todos os alunos envolvendo a monitoria das diferentes habilidades está apresentada no APENDICE J.

Os dados são apresentados por aluno em formato de gráfico⁵² referente à análise quantitativa e posterior análise qualitativa das habilidades.

Aluna 1 – INGRID

O gráfico 11 apresenta percentagem da monitoria realizada por sua mãe e pela acompanhante em relação ao uso das habilidades das subclasses utilizadas por Ingrid.

Gráfico 11. Aluna Ingrid – monitoria das tarefas de casa⁵³.



Constata-se que, segundo sua família, Ingrid apresentou durante o programa maior dificuldade na subclasse *Assertividade*. Havia necessidade de desenvolver a habilidade de

⁵² Legenda das subclasses (horizontal): HB – Habilidades Básicas / AEE – Autocontrole e Expressividade Emocional / Civ – Civildade / EM – Empatia / Ass – Assertividade / FA – Fazer Amizades / SPI – Solução de Problemas Interpessoais / HSA – Habilidades Sociais Acadêmicas.

⁵³ Os alunos Ingrid, Júlio, Júlia e Luísa não entregaram a última tarefa de monitoria referente à subclasse *Habilidades Sociais Acadêmicas*.

solicitar mudança de comportamento de modo adequado, pois Ingrid gritava com o outro. Sua parceira de comunicação passou a utilizar a prancha desta subclasse de modo mais contínuo, especialmente no momento inicial dos encontros.

Nas habilidades relacionadas à subclasse Empatia, observou-se que em 75% das situações apresentava atitudes empáticas. No item - trocar e compartilhar obteve a cor vermelha (não usa) em todos os dias da semana. A graduanda conversou com a mãe sobre este aspecto e concluiu-se que Ingrid estava acostumada a obter o que solicitava, tendo dificuldade em lidar com a frustração. Aproveitou-se deste registro para conversar e orientar a mãe no primeiro encontro de responsáveis. A mãe compreendeu que o uso contínuo das pranchas de comunicação poderia diminuir este comportamento, visto que manifestaria seu desejo e indagaria o motivo de obter ou não a solicitação.

E, por fim, na subclasse Civilidade (70% uso adequado) - a habilidade de elogiar o outro, bem como de se apresentar podiam progredir de modo mais satisfatório. Em relação ao elogio, elaborou-se uma prancha somente de elogios para cada um do grupo. Em relação à apresentação, Andrea focou no uso da prancha básica que continha a apresentação individual, bem como na prancha com seu nome e dos colegas.

Aluno 2 - JÚLIO

O gráfico 12 descreve a percentagem do acompanhamento e avaliação do desempenho de Júlio ao longo do PPHSANO em relação ao uso das habilidades que compõem as subclasses de Habilidades Sociais.

Gráfico 12. Aluno Júlio – monitoria das tarefas de casa.



A subclasse Solução de Problemas Interpessoais envolve parar, acalmar-se e analisar a situação antes de qualquer atitude. Em seguida, pensar em alternativas e realizar uma escolha. O registro possibilitou perceber que Júlio necessita de ajuda para analisar o problema (50% de não uso), pois somente após este apoio é que consegue efetivamente pensar em alternativas e resultados (50% de uso parcial). Deste modo, além das atividades planejadas sobre a subclasse, a parceira de comunicação Rosane solicitava a responsável, situações cotidianas de conflito para desenvolver as etapas de solução de problemas junto ao aluno.

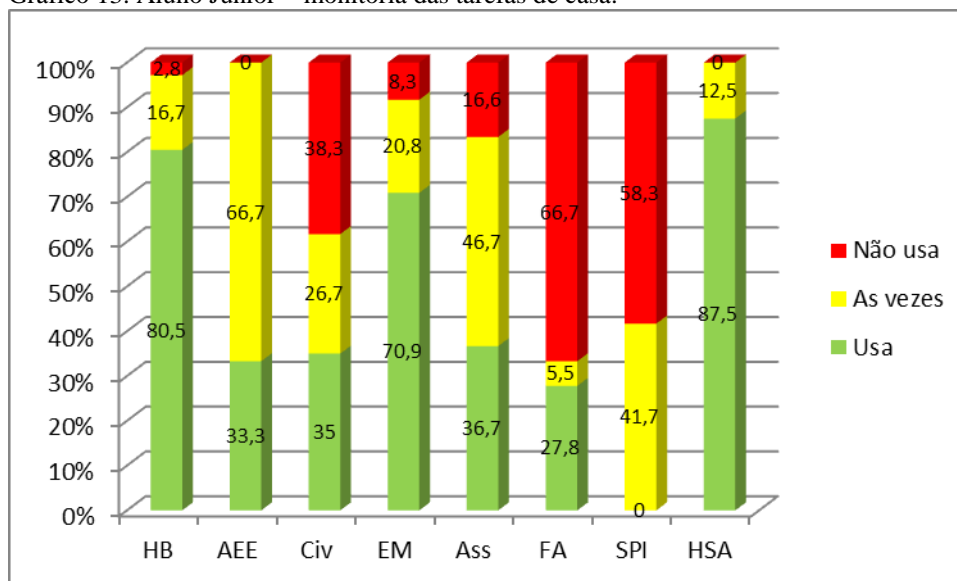
A professora de Júlio sinalizou durante o PPHSANO que o aluno estava mais participativo durante as aulas: *“Defende muito o ponto de vista dele, não é mais passivo. Não é agressivo. Demonstra através da expressão facial e corporal o que ele quer”* (fala da professora Flávia no dia 05 de dezembro de 2013). Nesta subclasse – Assertividade, Júlio usou 40% de reações habilidosas e 30% de não habilidosas passivas e ativas. No pré-teste tanto a escola, a família e o próprio aluno viam-se como predominantemente não habilidoso passivo. Assim, observou-se avanços de Júlio em manifestar opinião e discordância.

A graduanda também acrescia em suas conversas iniciais a habilidade de oferecer ajuda e ouvir o outro, pertencentes a subclasse Empatia. Novamente, observou-se que a habilidade de fazer elogios foi ressaltada com dificuldade na subclasse Civilidade. Assim, além da conversa inicial com a parceira de comunicação Rosane, aproveitou-se para expor na sala a atividade *“Todos somos estrelas”* (ver APENDICE I) como forma de reforço visual e verbal para o grupo.

Aluno 3 - JÚNIOR

O aluno era considerado não habilidoso passivo por sua família e pela professora no pré-teste apresentando dificuldades em algumas subclASSES, como Fazer amizades e Assertividade, conforme gráfico 13.

Gráfico 13. Aluno Junior – monitoria das tarefas de casa.



Sua parceira de comunicação Raissa investiu nas conversas iniciais para desenvolver as habilidades sinalizadas pelos registros de monitoria. No final do PPHSANO, a professora de Junior sinalizou que o aluno “*atualmente reage, mas ele não é agressivo. E ele é muito solidário*” (fala da professora Valéria no dia 05 de dezembro de 2013). Observa-se assim um avanço nestas subclasses – a primeira parte da frase referindo-se a Assertividade e a segunda parte a subclasse Fazer Amizades.

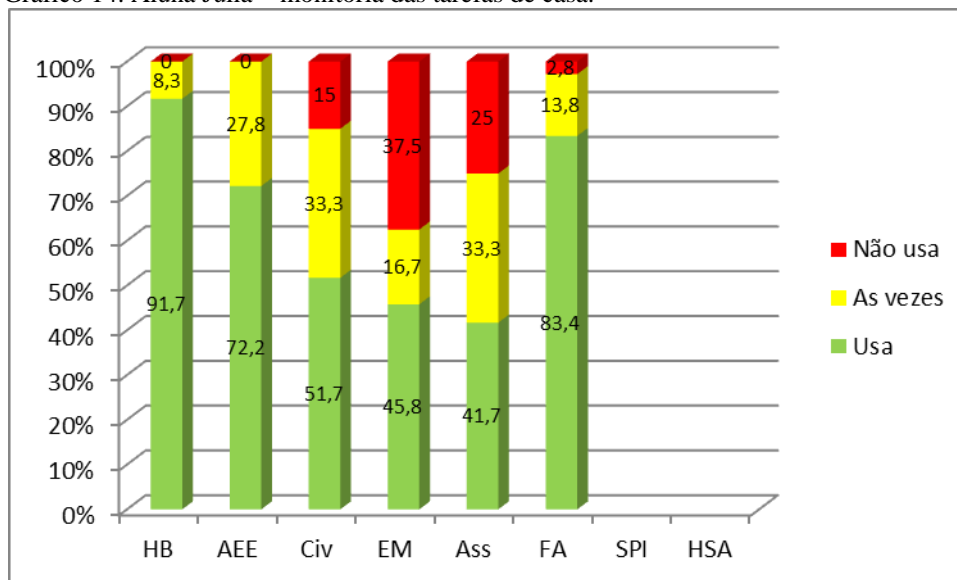
Em relação à subclasse Civilidade optou-se em realizar procedimento semelhante aos com outros alunos: reforço das habilidades no momento de conversa inicial, uso contínuo das pranchas, exposição das atividades que envolvessem a habilidade de fazer elogios e, especialmente elogiar os alunos durante a participação no grupo.

Na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional chamou a atenção o fato de que o aluno mostrava-se alegre durante os encontros do PPHSANO, mas através dos registros pode-se constatar que sua família o percebia triste, especialmente à noite. Conforme relatado anteriormente, a situação foi resolvida ao adquirir-se um abajur que permanecia próximo a sua cama. Um fator importante é que a graduanda utilizou esta situação para reforçar as habilidades de identificar, levantar alternativas e solucionar problemas pertencentes à subclasse Solução de Problemas Interpessoais, pois se considerou oportuna e efetiva por fazer parte do cotidiano do aluno.

Aluna 4 – JÚLIA

A avaliação pré-teste permite identificar eventuais comportamentos problemáticos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011) e através da monitoria pode-se acompanhar os comportamentos da aluna, conforme gráfico 14.

Gráfico 14. Aluna Júlia – monitoria das tarefas de casa.



No acompanhamento da aluna Júlia percebeu-se que quando vinha da casa do seu pai para a escola chegava chorando (segundas-feiras quinzenais). Partindo desta situação, Hanna, sua parceira de comunicação, buscou continuamente trabalhar as habilidades envolvidas na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, pois percebeu a necessidade de identificar e reconhecer as emoções – raiva e medo. Nestes momentos, verificou-se se que a aluna expressava facialmente certa angústia e após, algumas intervenções e dados coletados junto a sua acompanhante, pode-se concluir que esta postura era oriunda da dificuldade de aceitação da separação dos pais e do relacionamento com a madrasta. A aluna apresentava certa resistência às atividades pertencentes à subclasse Empatia. Realizaram-se orientações sobre como lidar com as emoções junto a acompanhante e a mãe da aluna.

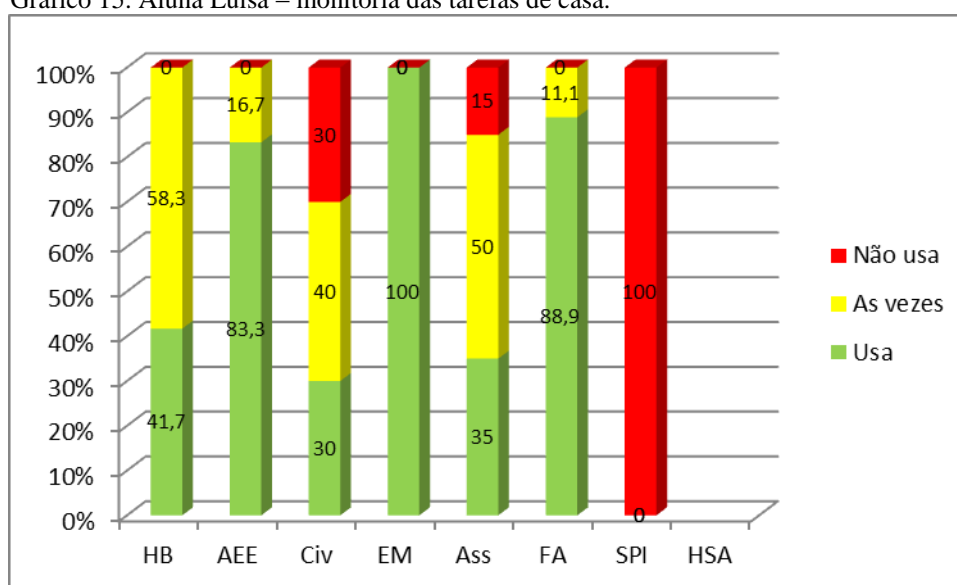
A habilidade sinalizada com dificuldade pertencente à subclasse Civilidade refere-se ao ato de pedir licença. Credita-se que parte desta dificuldade advém da questão da própria comunicação. Assim, reforçou-se com a aluna, nos momentos iniciais, a importância do uso dos cartões portáteis de civilidade (ver Figura 30). A necessidade do incentivo para o uso destes também foi compartilhada com sua família.

Por fim, utilizou-se as habilidades pertencentes à subclasse Fazer amizades para auxiliar no desenvolvimento das Habilidades Assertivas, pois a habilidade de manifestar opinião pode favorecer a subclasse Assertividade quando, por exemplo, pretende-se concordar ou discordar do outro e solicitar mudança de comportamento de modo adequado.

Aluna 5 – LUÍSA

O gráfico 15 apresenta a descrição da monitoria realizada por sua família (mãe, pai e irmão) em relação ao uso das habilidades das subclasses utilizadas por Luísa.

Gráfico 15. Aluna Luísa – monitoria das tarefas de casa.



Constatou-se que Luísa não utilizava as habilidades requeridas pela subclasse Solução de Problemas Interpessoais, bem como utilizava de modo reduzido as habilidades de Civilidade. A graduanda Rita investiu, essencialmente, em ensinar e reforçar as habilidades de análise, levantamento de alternativas e consequências, bem como em possíveis resultados focando situações vivenciadas especificamente pela aluna, além das atividades propostas no PPHSANO. Uma das situações referia-se a conflitos em sala de aula – Luísa ficava muito incomodada quando outro aluno atrapalhava a aula e acabava por gritar com o colega (aumento do tom de voz) – o que só aumentava o conflito. Em conjunto, pensou-se em alternativas como ajudar o colega / pedir silêncio durante a explicação e, segundo o professor a aluna “*passou a ser mais solidária com os colegas*” (fala do professor Edson no dia 06 de dezembro de 2013).

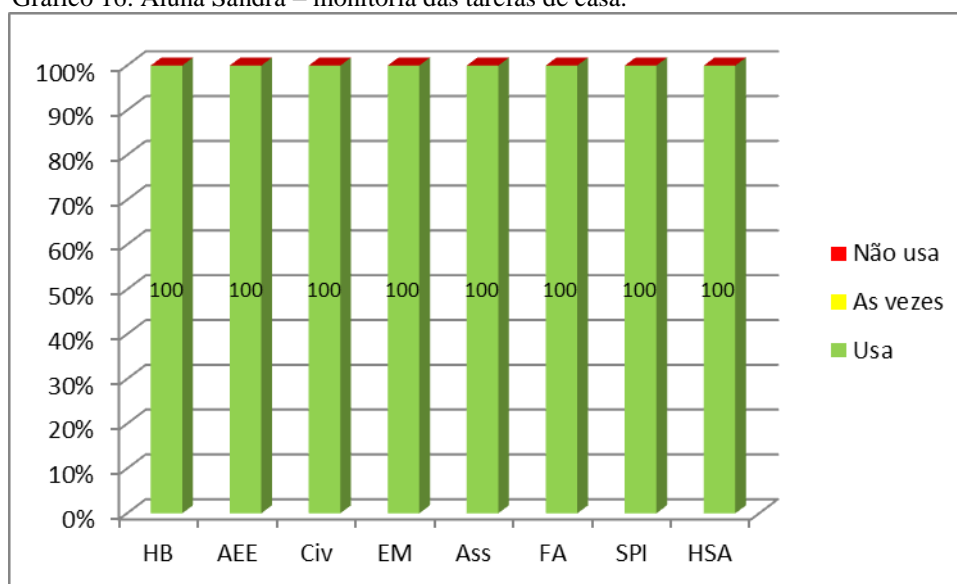
Em Habilidades Básicas utilizou-se as pranchas de Habilidades Básicas, no momento inicial, como forma de ampliar as possibilidades de cumprimento e explicar a importância da postura corporal direcionada para o interlocutor como forma de proximidade.

A responsável pela aluna sinalizou que estava melhorando em solicitar mudança de comportamento – habilidade pertencente à subclasse Assertividade, pois “antes teria só bolinhas vermelhas (15%), mas agora tem bastante amarela (50%)” (fala da responsável no dia 30 de outubro de 2013). Esta fala revela que Luísa tem avançado em desenvolver as habilidades assertivas de modo adequado ao convívio social.

Aluna 6 – SANDRA

O gráfico 16 descreve o acompanhamento, por meio de porcentagem, do desempenho de Sandra ao longo do PPHSANO em relação ao uso das habilidades das subclasses de Habilidades Sociais.

Gráfico 16. Aluna Sandra – monitoria das tarefas de casa.

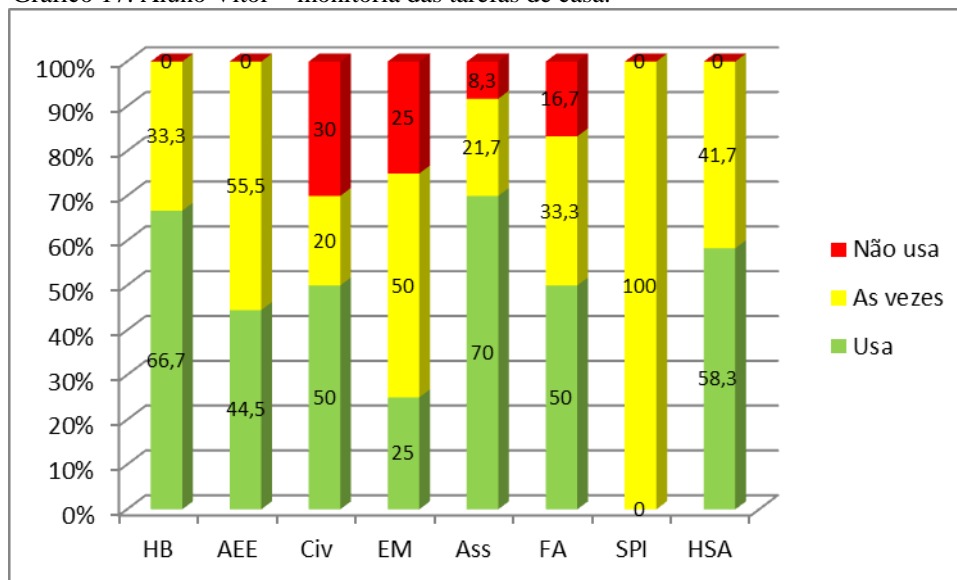


De acordo, com o quadro de monitoria preenchido pela madrinha da aluna esta teve um desempenho satisfatório em todas as habilidades que compõem as subclasses. Houve somente uma sinalização por escrito na subclasse Civilidade (100% de uso adequado) de desenvolver a habilidade de elogiar o outro. Sua parceira de comunicação – Hanna manteve o procedimento descrito anteriormente.

Aluna 7 – VITOR

O aluno era considerado não habilidoso ativo por sua família e em sua auto percepção no pré-teste e, conseqüentemente apresentava dificuldades em algumas subclasses, como Empatia e Autocontrole e Expressividade Emocional, conforme gráfico 17.

Gráfico 17. Aluno Vitor – monitoria das tarefas de casa.



Na última subclasse citada acima, Vitor apresentava atitudes de enfrentamento e agressão física junto a sua mãe. Observou-se que uma das variáveis que determinava este comportamento estava relacionada à comunicação. À medida que a graduanda Camila foi inserindo o uso das pranchas e de outros recursos, como o *tablet* com o aluno, constatou-se uma melhora em seu desempenho. A responsável passou a utilizar cartões e pranchas de comunicação em casa e os episódios de agressividade não ocorreram mais em nenhum contexto.

Em relação à habilidade de comporta-se de acordo com o contexto, sinalizada como uma das dificuldades principais na subclasse Civilidade sua mãe ressaltou que “*Vitor esta melhorando em comporta-se de acordo com o lugar*” (fala da responsável no dia 23 de setembro de 2013). Reforçou-se, nos momentos iniciais, a importância do uso dos cartões portáteis de civilidade. A necessidade do incentivo para o uso destes também foi compartilhada com sua família.

A responsável pelo aluno também registrou que “*está melhorando em ouvir o outro*” (fala da responsável no dia 07 de outubro de 2013) - habilidade pertencente à subclasse Empatia.

Finalmente, a mãe escreveu uma observação no quadro de monitoria destacando que Vitor busca aprovação por desempenho diante de sua professora.

Enfim, o acompanhamento através dos registros de monitoria, feito pelos responsáveis juntamente com seus filhos, foi um componente importante na avaliação e fortalecimento das aquisições comportamentais dos participantes, bem como pode revelar a generalização das aquisições ocorridas durante o PPHSANO para outros ambientes que fazem parte do cotidiano dos alunos.

4.1.6.2 Dados dos questionários para responsáveis focalizados nas Habilidades Sociais (pré-teste e pós-teste)

Com a perspectiva de realizar uma avaliação multimodal (CABALLO, 2003) coletou-se informações com diferentes interlocutores e com uma diversidade de instrumentos, dentre eles o questionário com os familiares.

O Quadro 28 apresenta as Habilidades Sociais observadas em cada uma das questões do questionário.

Quadro 28. Habilidades Sociais avaliadas pelo questionário.

Habilidades	Questões
Habilidades básicas de comunicação	01, 02, 03, 04
Autocontrole e Expressividade emocional	05, 06, 07, 08, 09
Civilidade	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Empatia	18, 19, 20
Fazer amizades	21, 22, 23, 24, 25
Assertividade	26, 27, 28, 29, 30

Como o questionário apresentava opções de resposta no intervalo de 1 a 5 foi elaborada a Tabela 1 que apresenta a equivalência das opções do questionário para que se realizasse uma análise comparativa dos dados. Esta equivalência foi registrada em um quadro (APENDICE K) e transformada em porcentagem para cálculo e elaboração dos gráficos.

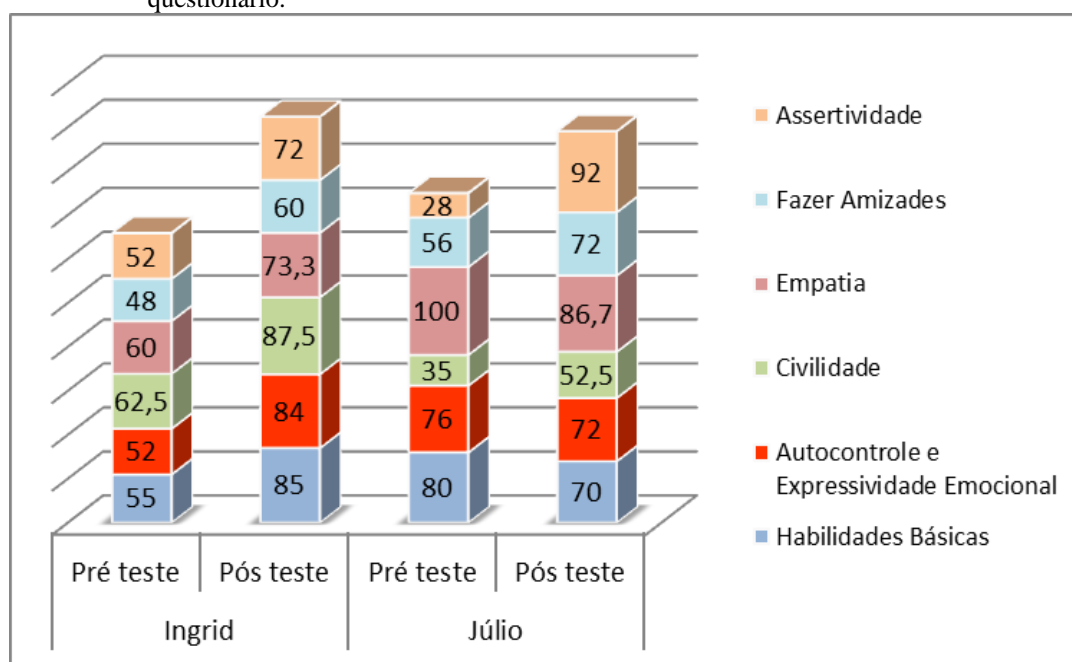
TABELA 1. Equivalência das opções do questionário para efeito de comparações.

Opção do questionário	Valor da opção	Equivalência da opção (%)
Nunca	1	20
Poucas vezes	2	40
Às vezes	3	60
Muitas vezes	4	80
Sempre	5	100

Após a equivalência dividia-se o resultado pelo número de itens daquela subclasse e obtinha-se o percentual. Exemplificando... a aluna Ingrid obteve no pré-teste na subclasse Habilidades Básicas de Comunicação, os valores 4 – 4 – 1 – 2 equivalentes a 80% - 80% - 20% - 40% que somados tem o resultado de 220. Após, divide-se pelo número de itens da subclasse – 4 itens totalizando 55%. O mesmo procedimento foi adotado no pós-teste e referindo-se ao mesmo exemplo, tivemos 5 – 5 – 3 – 4 com equivalência de 100% - 100% - 60% - 80% que divididos pelos 4 itens desta subclasse deram o resultado de 85%.

Nos gráficos 18, 19 e 20 estão apresentadas as porcentagens de emissão de comportamentos das subclasses das Habilidades Sociais de cada aluno de acordo com a avaliação de seus familiares.

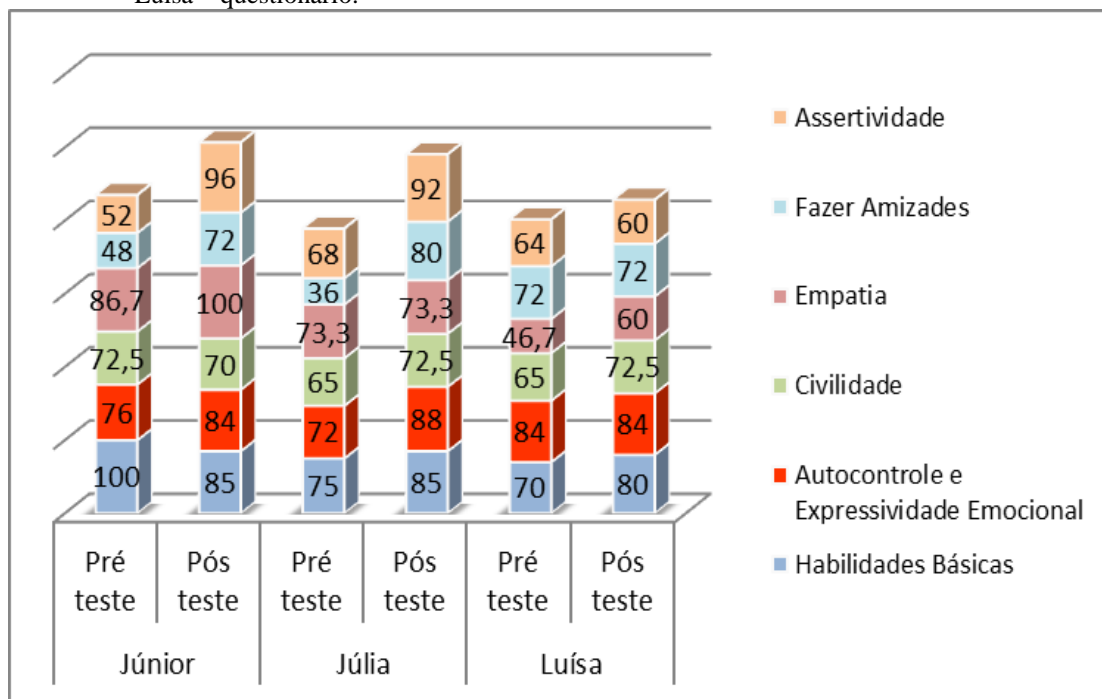
Gráfico 18. Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Ingrid e Júlio – questionário.



A mãe de Ingrid observou um avanço significativo de sua filha em todas as subclasses.

O questionário preenchido pela responsável do aluno Júlio mostrou um decréscimo em Empatia, m Habilidades Básicas e em Autocontrole e Expressividade Emocional. Em contrapartida, as demais subclasses que obtiveram um acréscimo revelaram um percentual mais significativo de mudança, como na subclasse Assertividade, Fazer amizades e Civilidade.

Gráfico 19. Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Júnior, Júlia e Luísa – questionário.

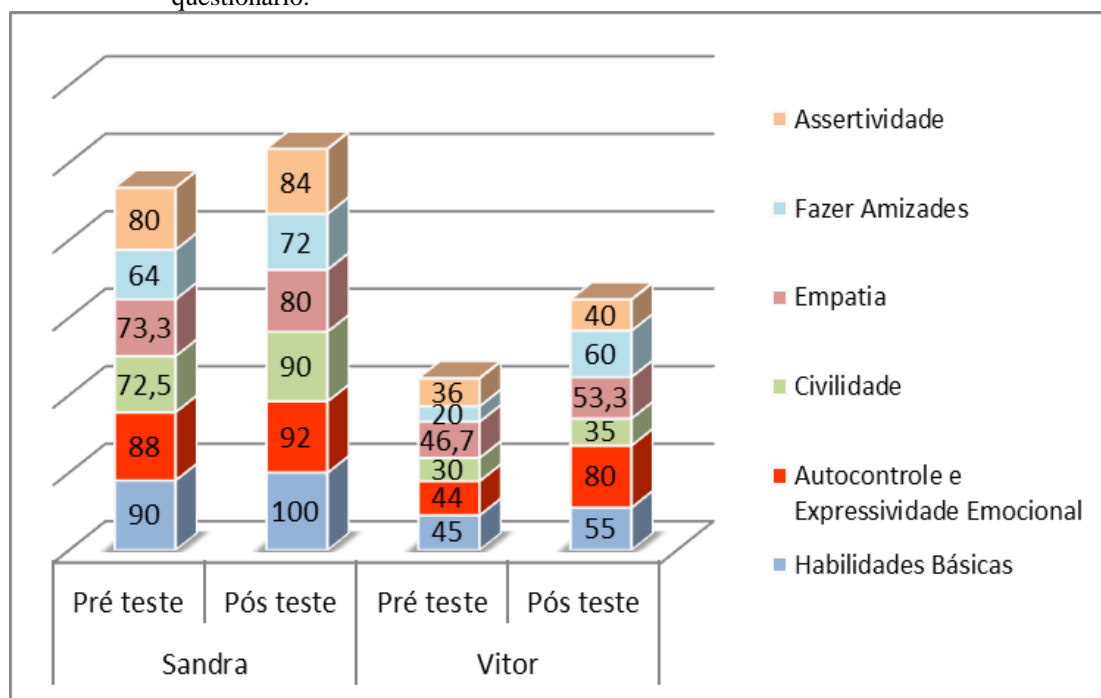


Os pais de Júnior constataram um decréscimo na subclasse Civilidade. Em contrapartida, avaliaram mudanças satisfatórias no desenvolvimento das Habilidades Sociais de seu filho, como na subclasse Autocontrole e Expressividade emocional, em Empatia e em Básicas de comunicação. As subclasses Fazer Amizades e Assertividade obtiveram resultados elevados no pós-teste. Este crescimento corrobora com a observação feita pela professora Valéria no dia 05 de dezembro de 2013, durante a realização da entrevista semiestruturada, na qual destacou que o aluno atualmente apresenta reações adequadas a situação, bem como demonstra solidariedade com os outros.

A mãe de Júlia analisou de forma igualitária a subclasse Empatia. As subclasses: Civilidade, Básicas de comunicação e Autocontrole e Expressividade Emocional obtiveram um aumento percentual. Já as subclasses Assertividade e Fazer amizades alcançaram resultados elevados no pós-teste o que denota uma mudança significativa para as relações interpessoais.

Pela avaliação realizada pela família de Luísa, as subclasses Autocontrole e Expressividade Emocional e Fazer amizades mantiveram-se no mesmo índice. A subclasse Assertividade obteve um decréscimo. Contudo, avaliaram que após o PPHSANO, sua filha desenvolveu de modo satisfatório as demais subclasses – Civilidade, Básicas de comunicação e Empatia. Este último confirmou o registro do professor Edson, durante a realização da entrevista (relato do dia 06 de dezembro de 2013) de que Luísa estava compreendendo de forma mais eficaz seus colegas de turma.

Gráfico 20. Percentagem da emissão de subclasses das Habilidades Sociais dos alunos Sandra e Vitor – questionário.



Sandra, segundo sua madrinha, avançou satisfatoriamente em todas as subclasses.

O aluno Vitor, segundo sua mãe, obteve mudanças satisfatórias no desenvolvimento das Habilidades Sociais. Observou-se que todos os índices das subclasses no pré-teste apresentavam déficits. Todas as subclasses obtiveram um aumento percentual, especialmente Autocontrole e Expressividade Emocional e Fazer Amizades. Este crescimento corrobora com as observações feitas pela mãe de V. durante os registros das tarefas de casa, expostos em item anterior, quando se concluiu que o fato de poder se expressar e comunicar diminuiu consideravelmente as reações não habilidosas ativas de Vitor.

Com o intuito de compreender de modo mais adequado o grupo de participantes do PPHSANO, além da análise individual, também se realizou uma grupal. Este cálculo foi realizado somando-se os percentuais de cada aluno e dividindo pelo número de integrantes do

programa obtendo-se um escore para cada subclasse. Considerou-se com déficit significativo os resultados percentuais abaixo de 50, conforme Tabela 2.

Tabela 2. Comparação entre os resultados do questionário - pré-teste e pós-teste.

Subclasses de HS	Pré-teste	Pós-teste
Habilidades básicas de comunicação	73,6%	80%
Autocontrole e Expressividade emocional	70,3%	83,4%
Civilidade	57,5%	68,6%
Empatia	69,5%	75,2%
Fazer amizades	49,1%	69,7%
Assertividade	62,8%	76,6%

No pré-teste, a subclasse Fazer amizades obteve um índice representativo de déficit com 49,1% e com quatro indicações de alunos. As demais subclasses obtiveram índice acima da média. No pós-teste, nenhuma subclasse obteve média abaixo de 50%. Os quatro alunos com maior dificuldade em Fazer Amizades obtiveram, neste instrumento, índice satisfatório. Houve crescimento significativo nas demais subclasses de Habilidades Sociais, a saber: 5,7% em Empatia, 6,4% em Habilidades básicas de comunicação, 11,1% em Civilidade, 13,1% em Autocontrole e Expressividade Emocional, 13,8% em Assertividade e, 20,6% em Fazer Amizades.

Uma variável pode ter interferido na avaliação das subclasses das Habilidades Sociais por parte dos responsáveis – no pré-teste, responderam ao questionário com a orientação das graduandas. Contudo, no pós-teste, além da permanência da orientação como apoio, os responsáveis já haviam tido acesso aos resumos de cada subclasse referente às tarefas de casa. Deste modo, ao responder o questionário pós-intervenção, estes apresentaram maior acesso ao conhecimento sobre as habilidades sociais. Este dado pode ter influenciado a comparação por meio da estatística descritiva, possibilitando aos pais maior compreensão dos conceitos. Ao mesmo tempo, os resultados foram comparados com os outros instrumentos de avaliação multimodal e acrescidos de relatos dos professores e responsáveis.

4.1.6.3 Conteúdo das entrevistas com as professoras focalizada nas Habilidades Sociais (pré-teste e pós-teste)

As entrevistas coletaram a percepção das professoras acerca das habilidades sociais de seus alunos antes e após a intervenção. Na fase de pré-teste foram realizadas com as professoras regentes de cada aluno após prévio agendamento. As professoras dos alunos Júlio, Júnior e Vitor foram as mesmas nas duas etapas. A entrevista de pós-teste das alunas Ingrid e Luísa foram realizadas com diferentes professores. A coordenadora pedagógica respondeu sobre as alunas Júlia e Sandra.

Os registros *verbatim* das entrevistas foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; CAREGNATO, MUTTI, 2006).

Aluna 1 – INGRID

Ambas as professoras avaliaram a aluna como sendo socialmente competente em todas as subclasses de Habilidades Sociais tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Na avaliação inicial, a professora Flávia destacou, na pergunta referente a subclasse Fazer Amizades, que a aluna

mantém as suas amizades na escola, ajudando os colegas; segurando as folhas para os colegas, chamando a atenção dela quando alguém necessita (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Este relato também demonstra características de Empatia, pois a aluna demonstrou interesse pelo outro e ofereceu ajuda ao colega (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a, b).

Na entrevista pós-teste, a professora Keila⁵⁴ sinalizou que - a impressão que tem da aluna, e que ela é interessada, carinhosa, participativa, tem facilidade em fazer amizades, ótima compreensão de tudo (dia a dia, atividades em sala), atenta e dá opiniões pertinentes aos assuntos trabalhados em aula (entrevista no dia 03 de dezembro de 2013).

Estas colocações das professoras ratificam a evolução progressiva demonstrada pelos resultados do IHSPNO e do questionário.

⁵⁴ Foram criados nomes fictícios para as professoras visando garantir o anonimato.

Aluno 2 - JÚLIO

O aluno foi avaliado por sua professora de modo satisfatório em todas as subclasses de HS tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Na avaliação inicial, a professora Flávia destacou que é um

aluno feliz, esforçado mesmo diante das dificuldades motora tem um grande poder de fazer amigos. Ele é muito amado pela família. Família é muito parceira dele. Ele adora música e dançar (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Durante o desenvolvimento do PPHSANO, a professora recebeu resumo relativo a cada subclasse. Parece que este procedimento contribuiu nas repostas do pós-teste, pois articulou os conceitos de HS com os exemplos do aluno em sala de aula. Assim, destacou em relação a subclasse Assertividade que

a reação dele vai ser ficar quieto ou balançando a cabeça para dizer que não concorda com o que está sendo passado. João está saindo da passividade (entrevista no dia 05 de dezembro de 2012).

A professora confirma o que foi percebido na autoavaliação de Júlio, segundo a qual ele diminuiu as reações não habilidosas e passou a apresentar desempenho social adequado. Em relação à subclasse Civilidade, destacou que *“agradece favores, comporta-se adequadamente segundo o contexto exigido”*. E, em relação às subclasses Fazer Amizades e Empatia a professora afirmou que

Pelo comportamento dele, faz amizade fácil, os amigos o esperam para começar as atividades. Tem muito empatia, é muito receptivo ao contato físico do outro. A turma fica o esperando e perguntando onde está o Júlio que ainda não chegou na aula (entrevista no dia 05 de dezembro de 2013).

Ao final, a professora solicitou fazer um comentário geral sobre o aluno após o PPHSANO:

Tem um grande potencial para desenvolvimento de questões da comunicação alternativa. Está demonstrando de uma forma mais efetiva a defesa de sua opinião e do seu desejo (...). Júlio está sempre querendo ajudar as pessoas diante de alguma situação. Ex: Se alguém esquece alguma coisa perto dele, ele prontamente pega o objeto e tenta entregar para essa pessoa, chamando por meio de alguma expressão essa pessoa (entrevista no dia 05 de dezembro de 2013).

Observa-se segundo este relato da professora, tanto seu envolvimento na percepção do aluno, bem como os efeitos das mudanças de Júlio sobre o ambiente da sala de aula.

Aluno 3 - JÚNIOR

A mesma professora respondeu ao instrumento nas duas fases. No pré-teste, Valéria sinalizou que o aluno apresentava dificuldades parciais nas subclasses Básicas de Comunicação, Autocontrole e Expressividade Emocional e Civilidade.

Com a G. (uma professora nova), como uma forma de malcriação, ele não respondia ao que ela propunha. Foi preciso chamar a atenção dele para a importância da sua resposta e para a falta de respeito para com nova professora (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

De certa forma, ele responde com o sorriso. Ele é ciumento e fica chateado quando um colega de sala tenta cumprimentar o pai dele. Imediatamente reage de forma negativa ficando emburrado. Ele, geralmente, agradece com o sorriso (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

De modo geral, a professora colocou que Júnior

é uma criança extremamente alegre, feliz, brincalhona, esforçado, cativante, comunicativo. Sempre quer dizer algo com a expressão facial\gestual (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Na entrevista pós-teste, a professora destacou que dentre as três subclasses que havia sinalizado com déficit parcial, a única que observava ainda com certa dificuldade era Autocontrole e Expressividade Emocional, pois apesar de não bater em quaisquer pessoas, Júnior “quando está com raiva ele faz a mão de soco” (entrevista no dia 05 de dezembro de 2013).

A professora Valéria destacou uma situação referente à subclasse Empatia:

Se mostra solícito em relação aos problemas dos amigos (...). Respeita o outro, como por exemplo: tem uma amiga na sala que sofre de TPM (tensão pré-menstrual), nesses dias ela chora muito, a única coisa que a faz acalmar é ouvir a Xuxa (ele não gosta de jeito nenhum da Xuxa), então pedi que ele me ajudasse ouvindo só um pouquinho a Xuxa para poder acalmar a colega. Ele vendo essa situação aceitou (entrevista no dia 05 de dezembro de 2013).

Por fim, a professora verbalizou uma impressão geral sobre o aluno:

O Júnior é modelo e espelho para seus colegas de turma (...). Super feliz, apesar de não usar a linguagem oral, ele demonstra tudo pela questão facial. Brincalhão, divertido.... Cativante (entrevista no dia 05 de dezembro de 2013).

Aluna 4 – JÚLIA

Diana, a professora que respondeu a entrevista no pré-teste, sinalizou que a aluna apresentava dificuldades parciais nas subclasses Básicas de Comunicação, Autocontrole e

Expressividade Emocional, Civildade, Fazer Amizades e Solução de Problemas Interpessoais, isto é, segundo a avaliação da professora, Júlia só não apresentou dificuldades em Assertividade e Habilidades Sociais Acadêmicas.

A professora ressaltou que acredita que parte destas dificuldades seja pela não utilização das pranchas de comunicação, pois

Julia não está querendo ultimamente usar a prancha de comunicação alternativa. Isso dificulta bastante, né? É uma questão emocional, talvez por conta da vaidade mesmo, por ser uma moça, né? (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

A professora ainda destaca que a não utilização do recurso alternativo influencia na subclasse Fazer Amizades, pois dificulta a manutenção da amizade através do estabelecimento de um diálogo, pois

é claro que a ausência, essa coisa dela não querer usar a prancha atrapalha, com certeza (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Outro aspecto sinalizado pela professora resalta a relação familiar:

Julia está num processo emotivo muito forte em relação à situação familiar dela com o pai e... ela tem expressado muito isso aqui na sala de aula (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Ainda, segundo a professora, esta fase que está vivenciando tem feito com que a aluna, em situações de Autocontrole e Solução de Problemas Interpessoais tenha “uma reação mais infantil ao ser contrariada” (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

A entrevista da fase do pós-teste foi respondida pela Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar, visto que a professora regente Neusa recusou-se a participar da avaliação, apesar de ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora-coordenadora Daniela, que acompanhou o PPHSANO, sinalizou que a aluna manteve as dificuldades em Autocontrole e Expressividade Emocional, e Solução de Problemas Interpessoais. Novamente observou-se que a dificuldade de relacionamento com a figura paterna está influenciando seu desempenho e a professora colocou que ao definir a aluna pensou na palavra inconstante, pois seu humor tem tido alterações de acordo com os contatos interpessoais com seu pai.

(...) a Julia ela está num momento inconstante. Acho que a palavra pra ela no momento é inconstante (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013).

A aluna avançou satisfatoriamente nas subclasses Básicas de Comunicação, Civilidade e Fazer Amizades. Esta professora concordou com a primeira, que o fato da utilização da comunicação alternativa facilitou esta melhora. Ressaltou que a aluna voltou a utilizar as pranchas em casa, informação esta confirmada pela responsável pela aluna e no programa. Credita-se que o fato de utilizar as pranchas no PPHSANO, tanto nos diálogos com os interlocutores (NUNES, 2009b; SCHIRMER, 2012) como na execução de atividades pode ter contribuído para o retorno à utilização das pranchas.

Aluna 5 – LUÍSA

A professora Amanda sinalizou durante a entrevista de pré-teste que, dentre as sete subclasses avaliadas, Luísa apresentava dificuldades parciais nas subclasses Autocontrole e Expressividade Emocional, Fazer Amizades, Solução de Problemas Interpessoais e Habilidades Sociais Acadêmicas. Em relação à subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional:

Não gosta de ser contrariada ou questionada, demonstra irritação (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Sobre a subclasse Fazer Amizades,

tem dificuldade de se aproximar apesar de gostar do convívio em grupo. Se utiliza de redes sociais (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

E, sobre a subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas, a professora sinalizou que Luísa

nunca desrespeitou nenhum professor ou outro aluno, mas quando não gosta de um professor não deseja ir à aula⁵⁵ (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Após o PPHSANO, o professor Edson destacou que a aluna avançou nas subclasses Fazer Amizades e Solução de Problemas Interpessoais. Sinaliza ainda que houve um avanço expressivo na primeira subclasse.

Muito grande. Porque ela tem uma sensibilidade muito grande. Às vezes ela descendo na hora do intervalo, quer falar com os colegas quando passa. Faz questão de parar e cumprimentar. Até mesmo se estiver dentro da sala (...). Percebo que ela tem uma afinidade, um afeto muito grande em relação às crianças, as pessoas na

⁵⁵ A aluna participa da Educação de Jovens e Adultos e, por conta disto tem aula com diferentes professores nas áreas de conhecimento específicas.

mesma situação dela, de cadeirante. Tem uma afinidade maior, um carinho muito grande (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013).

Esta colocação do professor também sinaliza a habilidade de se colocar no lugar do outro, pertencente à subclasse Empatia.

O professor destaca que há necessidade de avanço na subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas, pois “às vezes ela quer chamar atenção do professor para mostrar que ela sabe” (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013) e esta atitude pode incomodar os outros alunos.

Por fim, o professor destaca que Luísa é

uma menina guerreira, super esforçada que acho que não vai desistir nunca (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013).

Aluna 6 – SANDRA

No pré-teste, a professora Diana sinalizou dificuldades parciais em Habilidades Básicas de Comunicação e Fazer Amizades. Em relação à primeira subclasse, a professora destacou o mesmo motivo da aluna Júlia, isto é, a não utilização das pranchas de comunicação.

Então ela está se estressando corporalmente, mas também por gestos e expressões faciais muito mais do que antes, né? (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Com este relato fica evidente o esforço corporal que a aluna realiza para poder se comunicar, especialmente na emissão de sons e palavras. Ao mesmo tempo, as linguagens gestuais e faciais apresentam uma funcionalidade comunicativa.

Na entrevista do pós-teste, respondida pela professora-coordenadora Daniela, a aluna avançou nestas duas subclasses, isto é, pela avaliação realizada após o PPHSANO, Sandra apresenta desempenho satisfatório em todas as subclasses avaliadas por este instrumento. Destaca-se a subclasse Fazer Amizades, na qual

Sandra tem uma agenda cheíssima, passeia muito, já foi chamada pra ser madrinha de casamento, entendeu? (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013).

Por fim, a professora comentou que a aluna apresenta perspectivas satisfatórias em relação às metas para o futuro, isto é, “a Sandra ela tem um projeto de vida, a Sandra ela é focada, muito focada” (entrevista no dia 06 de dezembro de 2013).

Neste momento, a graduanda Hanna aproveitou para articular esta fala da Coordenadora Pedagógica com as Habilidades Sociais Educativas, ressaltando a necessidade e importância do papel do professor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007; MANOLIO, 2009; QUITERIO, NUNES, 2013).

Aluno 7 – VITOR

A mesma professora respondeu ao instrumento nas duas fases. No pré-teste, Carmela sinalizou que o aluno apresentava dificuldades parciais nas subclasses Básicas de Comunicação, Civilidade, Fazer Amizades e Habilidades Sociais Acadêmicas, e dificuldades totais em Autocontrole e Expressividade Emocional, Assertividade e Solução de Problemas Interpessoais.

A seguir, destaca-se algumas colocações da professora em relação às subclasses Autocontrole e Expressividade Emocional, Civilidade e Fazer Amizades, nesta ordem:

Ah ele franze a testa, faz cara de quem vai chorar, e quando contrariado, faz cara de choro e chora um pouco, mas é um choro que você vê que é manha ai depois ele para, ah mais ele demonstra que não gosta, ou que foi contrariado (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Pedir licença: Não ele dá um jeito ele passa por cima, mas nada de pedir licença... Essas habilidades sociais ele não tem... (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

(...) mas também ele não promove aquisição de amigos, entendeu... (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

A professora relatou que o aluno Vitor, em relação às HS apresenta muita dificuldade, sendo extremamente inquieto e com dificuldades sociais:

Inquieto.... Deixa-me pensar em outro adjetivo para o Vitor o primeiro foi inquieto.. Sem concentração, inquieto mesmo (...). As Habilidades sociais dele é muito pouco. No fim de semana a mãe dele leva o Vitor para ver o pai, nossa. Tem que dar coca-cola para ele o tempo todo, refrigerante, alguma coisa para comer, para ele sossegar (entrevista no dia 27 de agosto de 2012).

Em função dos relatos e da avaliação processual durante o PPHSANO, optou-se em investir, especificamente, na questão da permanência do aluno em sala de aula utilizando seus sapatos, que antes arremessava, bem como na utilização dos cartões de Civilidade e de uso na lanchonete, conforme relatado em item anterior.

Após o PPHSANO, a professora Carmela avaliou que seu aluno ainda apresentava déficits parciais em todas as subclasses de HS. Assim, houve avanço em Autocontrole e

Expressividade Emocional, Assertividade e Solução de Problemas Interpessoais. Este avanço parcial é confirmado pelo relato final da professora sobre o aluno:

Teimoso, persistente, determinado, amigável, se dá bem e gosta de todo mundo (entrevista no dia 03 de dezembro de 2013).

Comprova-se que Vitor, mesmo com as dificuldades cognitivas e de comunicação oral, avançou em seu processo de aquisição, desempenho e competência social. Estes relatos emitidos após o programa ratificam o desenvolvimento de suas Habilidades Sociais, conforme avaliação de sua responsável e do próprio aluno.

Resumindo as impressões coletadas a partir das entrevistas com as professoras no pré-teste nesta avaliação de todo o grupo, constatou-se dificuldade nas seguintes subclasses: Básicas de Comunicação, Fazer amizades e Autocontrole e Expressividade Emocional. Com dificuldades parciais ficaram as subclasses Habilidades Sociais Acadêmicas, Civilidade e Solução de Problemas Interpessoais e, com desempenho adequado a subclasse Assertividade.

Após o processo interventivo, a subclasse Assertividade permaneceu com desempenho elevado. As subclasses Sociais Acadêmicas e Solução de Problemas Interpessoais permaneceram com índice mediano. A subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional permaneceu com dificuldade. A subclasse Civilidade avançou do nível mediano para satisfatório. As subclasses Básicas de comunicação e Fazer Amizades avançaram do nível com dificuldade para o nível com desempenho elevado.

4.1.6.4 Avaliação da Percepção das próprias Habilidades Sociais através da aplicação do IHSPNO (pré-teste e pós-teste)

O IHSPNO, como instrumento de auto avaliação, permite dois tipos de análise das Habilidades Sociais. A primeira análise refere-se a tipologia das reações. Cada resposta foi classificada de acordo com o crivo de respostas (QUITERIO, 2009) em habilidosa (HB), não habilidosa passiva (NHP) e não habilidosa ativa (NHA). A resposta habilidosa representa a resposta mais adequada ao convívio social, enquanto as demais são consideradas como não adequadas ao contexto social. Após esta classificação, procedeu-se à contagem do número de itens para cada reação.

A segunda análise destina-se a detectar o percentual de resposta adequada por subclasse. Esta análise visa hierarquizar as subclasses de Habilidades Sociais. Como o IHSPNO não apresenta homogeneidade na distribuição dos itens por subclasse foi elaborada a Tabela 3 que apresenta o número de itens por subclasse. O percentual equivalente foi registrado em um quadro (APENDICE L) para elaboração dos gráficos.

Tabela 3. Percentual de respostas habilidosas por subclasse de HS – IHSPNO.

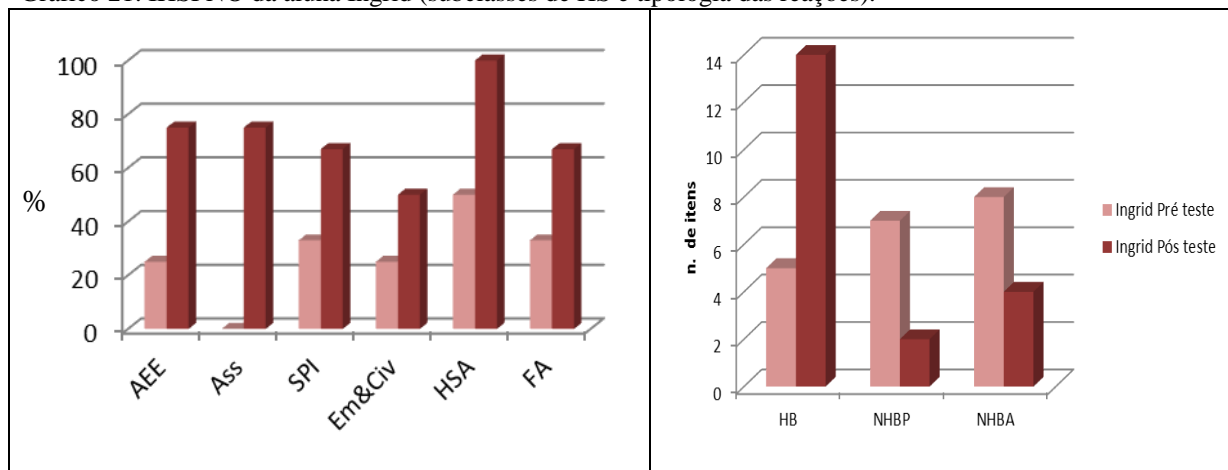
Subclasse de HS	Percentual máximo / itens de cada subclasse	Percentual equivalente às reações HB
Autocontrole e Expressividade emocional	100% / 4 itens (02, 07, 09, 18)	25%, 50%, 75%, 100%
Assertividade	100% / 4 itens (03, 04, 05, 11)	25%, 50%, 75%, 100%
Solução de Problemas Interpessoais	100% / 3 itens (06, 08, 17)	33%, 67%, 100%
Empatia e Civilidade	100% / 4 itens (10, 12, 15, 19)	25%, 50%, 75%, 100%
Habilidades Sociais Acadêmicas	100% / 2 itens (14, 16)	50%, 100%
Fazer amizades	100% / 3 itens (01, 13, 20)	33%, 67%, 100%

Exemplificando: o aluno Júlio atribuiu-se no pré-teste referente à subclasse Assertividade as seguintes respostas: NHBP / NHBP / NHBA / HB obtendo 25% de resposta adequada. No pós-teste, o mesmo aluno obteve HB / NHBP / HB / HB perfazendo 75% de respostas assertivas.

No gráfico 21⁵⁶ estão apresentados os percentuais de comportamentos habilidosos, não habilidosos passivos e não habilidosos ativos da aluna Ingrid, bem como os percentuais de cada subclasse de HS segundo sua própria avaliação.

⁵⁶ **Legenda:** AEE - Autocontrole e Expressividade Emocional; Ass – Assertividade; SPI - Solução de Problemas Interpessoais; Em&Civ - Empatia e Civilidade; HSA - Habilidades Sociais Acadêmicas; FA - Fazer Amizades / HB – Habilidoso; NHBP – Não Habilidoso Passivo; NHBA – Não Habilidoso Ativo.

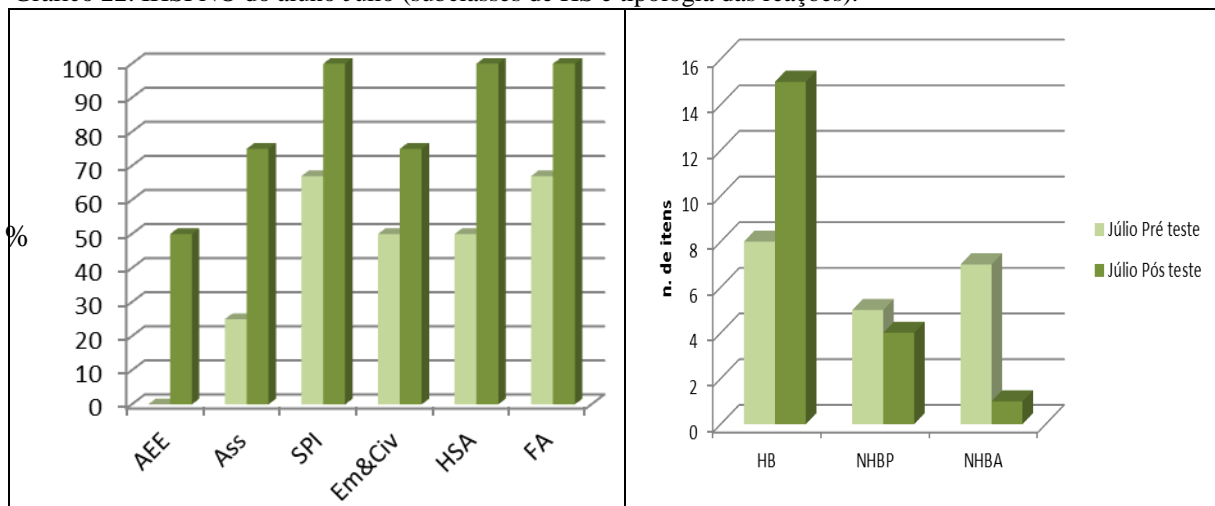
Gráfico 21. IHSPNO da aluna Ingrid (subclasses de HS e tipologia das reações).



Ingrid avaliou-se com mudanças satisfatórias e significativas após o PPHSANO. Em relação à tipologia, teve um crescimento de 45% nas respostas habilidosas. Com exceção da subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas, Ingrid obteve desempenho abaixo da média (50%) nas outras cinco subclasses no pré-teste. No pós-teste, a aluna obteve índice acima da média em todas as subclasses. Dentre as subclasses, destaca-se a Assertividade, a qual alterou seu índice de 0% para 75%, o que indica que passou a manifestar opinião, opinar, manejar a raiva e solicitar mudança de comportamento. Este avanço reflete-se na diminuição das respostas não habilidosas ativas que predominavam anteriormente e reduziram-se na atualidade. Este movimento traduz-se em desenvolver relacionamentos mais saudáveis e harmoniosos ao convívio social.

O aluno Júlio também se avaliou de modo satisfatório as demandas sociais após o PPHSANO, conforme gráfico 22. No pré-teste, já havia o predomínio de respostas habilidosas (40%) em relação às demais reações. Mas este escore aumentou em 35% no pós-teste. Houve um aumento representativo em todas as subclasses de HS.

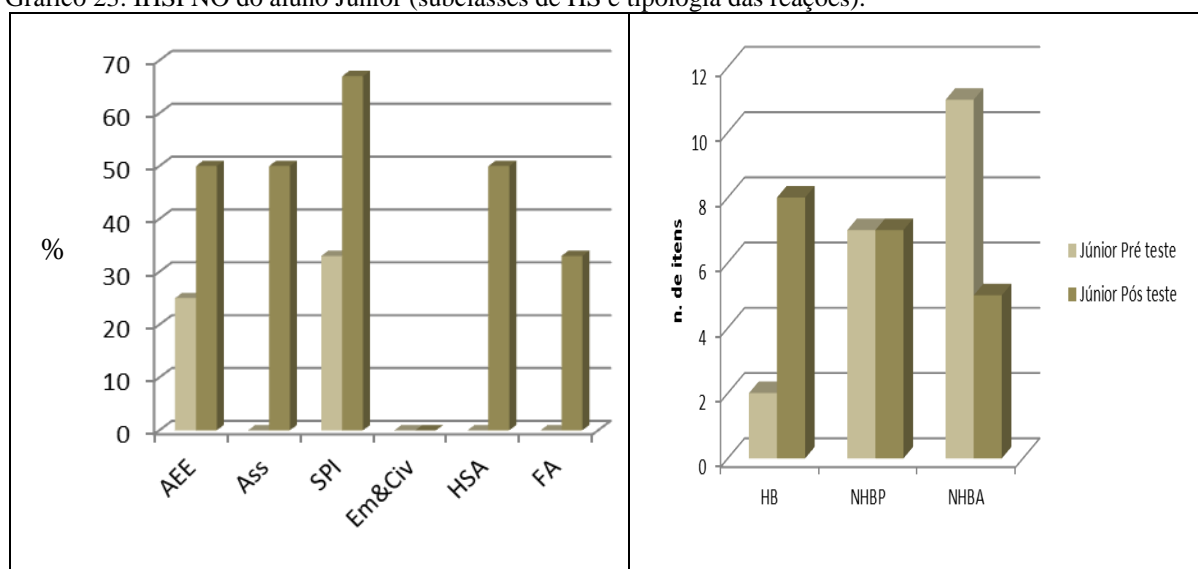
Gráfico 22. IHSPNO do aluno Júlio (subclasses de HS e tipologia das reações).



Na subclasse Empatia e Civilidade o avanço foi de 25%, em Fazer amizades e Solução de Problemas Interpessoais o acréscimo foi de 33%, e, nas três subclasses: Autocontrole e Expressividade Emocional, Assertividade e Habilidades Sociais Acadêmicas o avanço foi de 50%. Esta avaliação revela um prognóstico satisfatório ao estabelecimento de relações interpessoais competentes com diferentes interlocutores.

No gráfico 23 referente ao IHSPNO de Júnior estão apresentados os percentuais de comportamentos bem como os percentuais de cada subclasse de HS segundo sua própria avaliação.

Gráfico 23. IHSPNO do aluno Júnior (subclasses de HS e tipologia das reações).



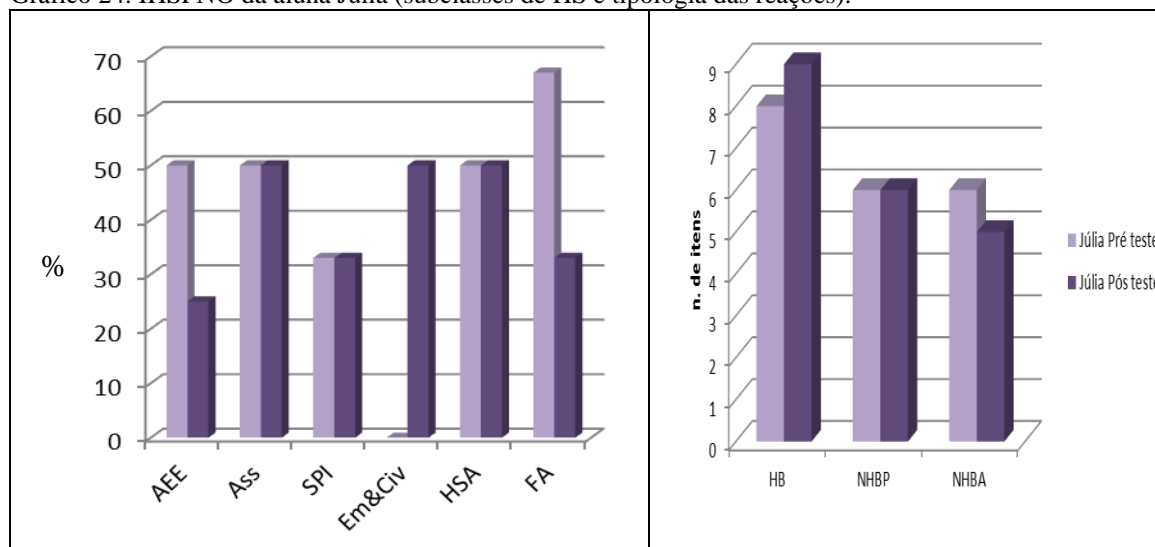
Em relação à tipologia das reações, embora a reação habilidosa esteja abaixo de 50% das emissões, este índice quadruplicou em relação ao pré-teste. Isto é, o escore inicial era de 10% e avançou para 40%.

O aluno avaliou-se inicialmente com predomínio das reações ativas, na qual o sujeito expressa suas atitudes de modo aberto, com agressividade, autoritarismo, coerção, ironia ou de forma negativista. Sua professora confirmou esta percepção ao citar durante a entrevista episódios nos quais o aluno emitiu reações não adequadas. Contrariamente, sua família o percebia como não habilidoso passivo. Destaca-se que eventuais divergências de percepções entre os familiares, os professores e os próprios alunos aconteceram em outros estudos (GRESHAM, ELLIOTT, 1990; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004) e, isto pode ser atribuído a questões de adaptação de instrumentos, diferenças nos comportamentos específicos da população em foco ou por questões sócio-culturais. Contudo, no pós-teste o aluno avaliou-se de modo habilidoso, esta alteração também foi sinalizada por sua família e professora, ao destacarem suas mudanças comportamentais nos ambientes familiar e escolar.

Provavelmente, a professora regente percebeu esta alteração porque o aluno avançou significativamente na subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas, na qual passou a requerer comentários sobre seu desempenho. Observou-se a necessidade do aluno avançar na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, a qual possibilita a expressão e verbalização da emoção.

Júlia avaliou-se de modo quase igualitário na manifestação de suas reações habilidosas e não habilidosas, como mostra o gráfico 24.

Gráfico 24. IHSPNO da aluna Júlia (subclasses de HS e tipologia das reações).

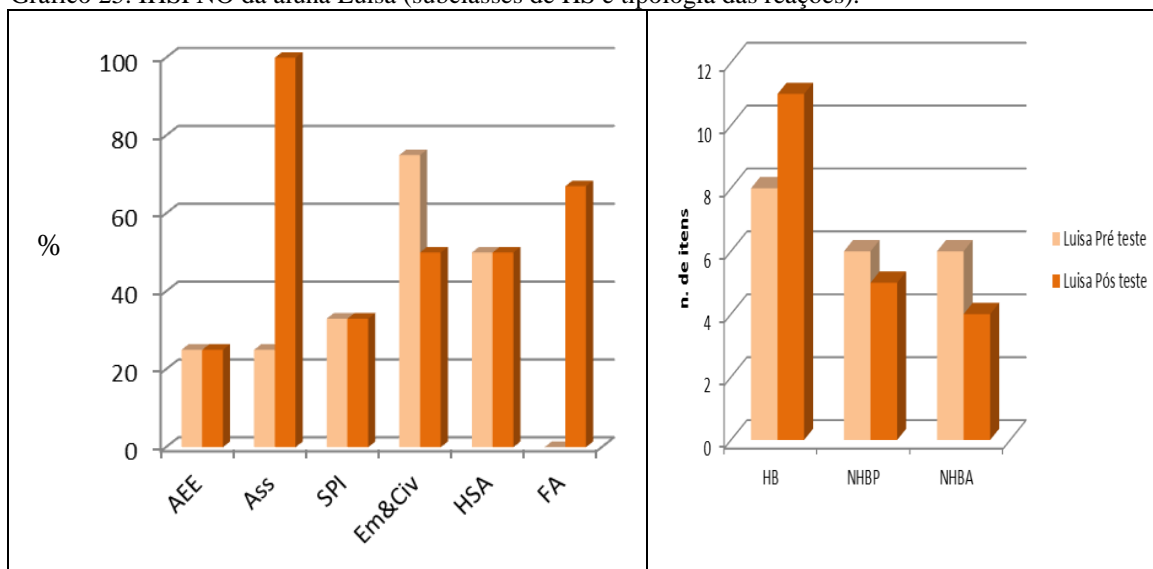


A aluna manteve-se no mesmo índice nas subclasses Solução de Problemas Interpessoais (33%), Assertividade (50%) e Habilidades Sociais Acadêmicas (50%). Parece que em relação à primeira subclasse, assim como em Autocontrole e Expressividade Emocional, na qual teve um decréscimo de 25% possa ter relação com o momento familiar que a aluna está vivenciando que envolve a presença de sua madrasta. O PPHSANO ocorria às segundas-feiras, quando a aluna vinha da casa de seu pai, em alguns momentos, sua acompanhante precisou ministrar-lhe um medicamento devido à sua ansiedade e agitação motora. Caballo (2002) destaca que dificuldades emocionais estão inter-relacionadas com a cognição e as habilidades sociais. Tais dificuldades também afetaram a subclasse Fazer Amizades, pois as condutas acima afastavam os colegas. Este aspecto foi trabalhado com a aluna nos momentos iniciais junto à sua interlocutora.

Houve um crescimento satisfatório em Civilidade e Empatia (50%), na qual a aluna passou a ouvir o outro, bem como demonstrar interesse pelo outro – aspectos salientados por sua mãe como avanços significativos de sua filha.

Luísa avaliou-se com mudanças satisfatórias após o PPHSANO. Em relação à tipologia, teve um crescimento de 15% nas respostas habilidosas, como mostra o gráfico 25.

Gráfico 25. IHSPNO da aluna Luísa (subclasses de HS e tipologia das reações).

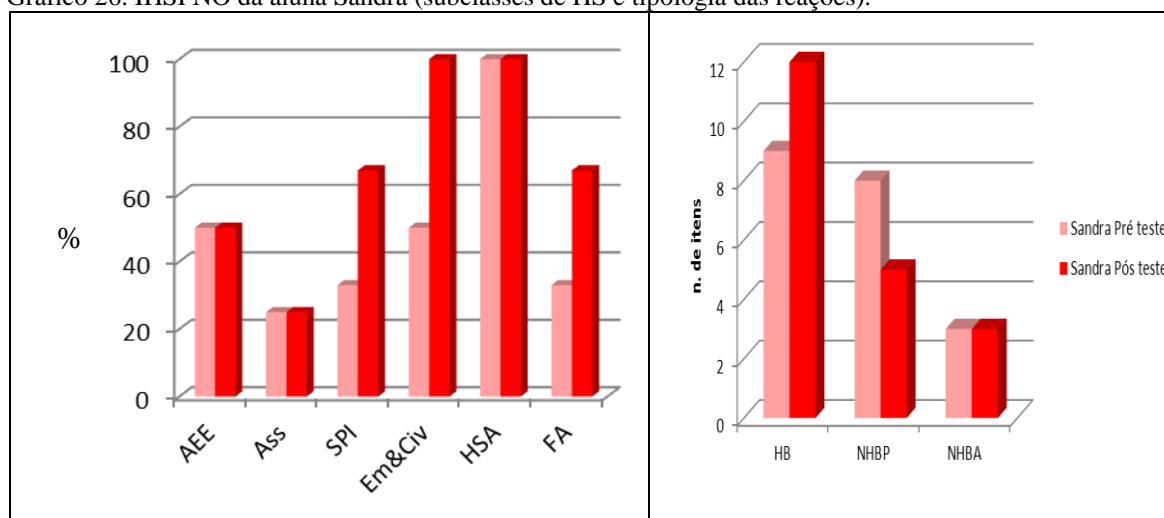


Luísa teve um declínio de 25% na subclasse Civilidade e Empatia, a qual envolve a habilidade de colocar-se no lugar do outro. Em contrapartida, avaliou-se com avanço significativo em Assertividade (75%) e Fazer amizades (67%). Pela sua autoavaliação e percepção passou a emitir reações coerentes à demanda e à expectativa social. Em relação à segunda subclasse, além da própria aluna, seu professor também relatou sua mudança de

conduta na turma, inclusive iniciando, mantendo e encerrando conversação através dos recursos da CA com colegas falantes e não falantes. Nas demais subclasses, manteve seu escore após o PPHSANO, o que significa que em alguns casos há necessidade de continuidade das intervenções em subclasses específicas.

O gráfico 26 refere-se ao desenvolvimento da aluna Sandra antes e após o PPHSANO.

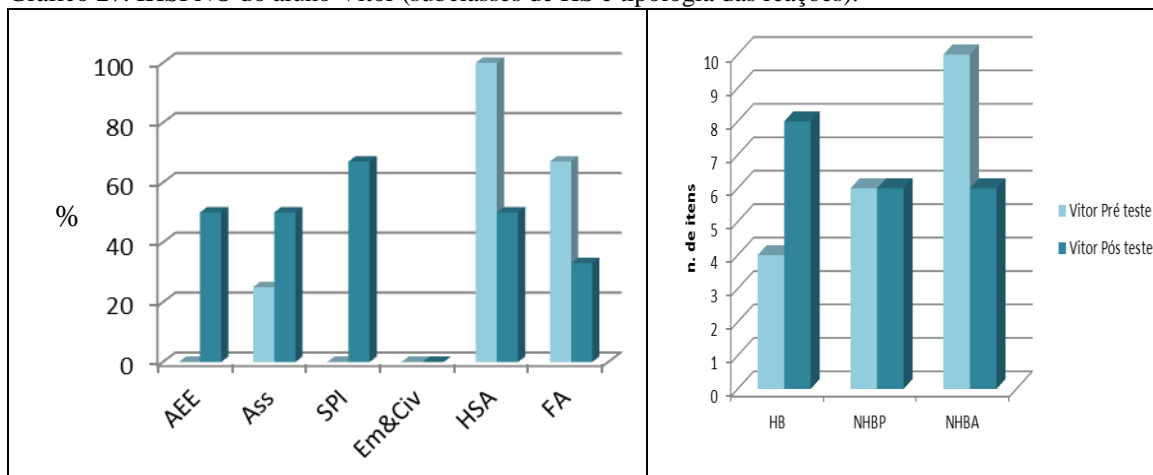
Gráfico 26. IHSPNO da aluna Sandra (subclasses de HS e tipologia das reações).



Em relação à tipologia das reações, constata-se um acréscimo de 15% nas respostas habilidosas. Este percentil originou-se das reações não habilidosas passivas. As subclasses Autocontrole e Expressividade Emocional, Assertividade e Habilidades Sociais Acadêmicas permaneceram com o mesmo escore. As subclasses Solução de Problemas Interpessoais e Fazer Amizades tiveram um crescimento de 34% após o PPHSANO. Destaca-se que a subclasse Empatia e Civilidade teve um aumento de 50% o que revela que a aluna além de desenvolver a habilidade de colocar-se no lugar do outro, passou a utilizar palavras de convivência social em seu cotidiano através do uso dos cartões. Um aspecto que parece contribuir foi o fato de sua madrinha compreender a importância do uso da CA em parceria com a oralidade e a linguagem gestual.

Por fim, o aluno Vitor alcançou um índice mais adequado na emissão de comportamentos habilidosos, pois teve o índice de 20% no pré-teste e de 40% no pós-teste, conforme gráfico 27.

Gráfico 27. IHSPNO do aluno Vitor (subclasses de HS e tipologia das reações).



Segundo sua autoavaliação, Vitor teve um decréscimo nas subclasses Fazer Amizades de 34% e de 50% em Habilidades Básicas de Comunicação. Esta última pode ter relação com a interação professor-aluno, pois esta educadora verbalizou que Vitor não tinha condições de avançar, sugerindo que escolhêssemos outro aluno para o estudo (relato do registro de observação no dia 05 de agosto de 2013). Este episódio confirma os estudos que abordam a importância do papel do educador em sala de aula e ressaltam que o déficit nas Habilidades Sociais Educativas prejudica o desenvolvimento do aluno (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES, 2008; MANOLIO, 2009). Apesar deste prejuízo em duas subclasses, constata-se que o aluno avançou em três subclasses, a saber: i) Assertividade, ao expressar sua opinião, ii) Autocontrole e Expressividade Emocional, ao identificar e expressar suas emoções e, iii) Solução de Problemas Interpessoais, ao conseguir identificar um problema, gerar alternativas e analisar consequências. Destaca-se que Vitor iniciou as duas últimas subclasses com escore 0% e alcançou 50% e 67%, respectivamente.

Estes dados ratificam as informações obtidas nos demais instrumentos da avaliação multimodal, especialmente os relatos de sua mãe.

Além da análise individual, também se realizou uma grupal de modo semelhante ao questionário com os responsáveis. Este cálculo foi realizado somando-se os percentuais de cada aluno e dividindo pelo número de integrantes do programa obtendo-se um escore para cada subclasse. Considerou-se com déficit representativo os resultados percentuais abaixo de 50, conforme Tabela 4.

Tabela 4. Comparação entre os resultados do IHSPNO - pré-teste e pós-teste.

Subclasses de HS	Pré-teste	Pós-teste
Autocontrole e Expressividade emocional	25%	46,4%
Assertividade	21,4%	60,7%
Solução de Problemas Interpessoais	33,1%	62%
Empatia e Civilidade	28,6%	46,4%
Habilidades Sociais Acadêmicas	57,1%	71,4%
Fazer amizades	38,1%	57,1%

No pré-teste, a única subclasse que obteve índice superior à média foi Habilidades Sociais Acadêmicas (57,1%). As demais subclasses obtiveram índice abaixo da média. No pós-teste, duas subclasses obtiveram escore abaixo da média: Autocontrole e Expressividade Emocional / Empatia e Civilidade – ambas com 46,4%. Contudo, apesar de estarem abaixo da média, obtiveram um crescimento significativo após o PPHSANO de 21,4% e 17,8%, respectivamente.

Neste instrumento, houve um crescimento expressivo nas demais subclasses de Habilidades Sociais: 14,3% em Habilidades Sociais Acadêmicas, 19% em Fazer Amizades, 28,9% em Solução de Problemas Interpessoais e 39,3% em Assertividade.

Acreditou-se ser fundamental na avaliação multimodal coletar a percepção dos próprios alunos através de um instrumento específico para esta clientela (IHSPNO), pois se constatou um comprometimento através de fatores como: assiduidade, pontualidade e participação durante o PPHSANO.

4.1.6.5 Relato dos responsáveis sobre o PPHS

Os dois encontros realizados com os responsáveis durante o Programa de Promoção das Habilidades Sociais de Alunos Não Oralizados foram gravados e transcritos literalmente por duas alunas graduandas⁵⁷ não participantes da pesquisa.

Inicialmente, foi feita a escuta da gravação, transcrição *verbatim* e leitura “flutuante” (BARDIN, 1977; CAREGNATO, MUTTI, 2006) das transcrições dos encontros junto aos

⁵⁷ Uma das alunas é bolsista do grupo de pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais do Programa de Pós-graduação e, a outra aluna é participante do mesmo grupo de pesquisa, fez curso sobre Entrevistas e Transcrição e, sua bolsa foi paga com recursos da pesquisa.

responsáveis, buscando organizar categorias, pois este formato permite uma melhor organização e processamento das informações.

Destaca-se que estes encontros não seguiram um planejamento específico, mas tiveram como finalidade escutar as percepções sobre o programa e a participação do seu filho, ouvir sugestões, acolher questionamentos, bem como orientar e sugerir atividades e atitudes para ampliar os relacionamentos interpessoais adequados. Estes relatos apontaram para a validade social do estudo.

Categoria 1: Expectativa sobre o programa

Alguns estudos de intervenção descritos em Del Prette e Del Prette (2011) sugerem que se ofereçam prêmios para frequência e participação nos programas de THS. No PPHSANO, não se utilizou esta estratégia, mas foi acordada com o grupo a questão do compromisso e responsabilidade como alunos de um curso. O relato dos responsáveis sobre a expectativa de chegada dos dias do programa é citado abaixo:

Mãe: ela pega todos os materiais no domingo (...). Ela adora.

P: no primeiro dia que eu cheguei aqui eu falei, olha só, vocês estão fazendo um curso, então pra isso existe uma pasta, vocês têm material a gente faz muito teatro, faz vivência, os trabalhos também, então eu falei assim: vocês estão aqui juntas, trabalham juntas...

Mãe: talvez seja por isso que ela goste tanto, **ela não gosta de coisa muito infantilizada** (...). Aí eu fico pensando assim, então eu já estou realmente no limite sabe? Eu disse, já que agora **o projeto deu um upgrade** agora né? Até comentei com o pai ela está adorando o projeto, deixa ela lá.

Mãe: Ela vem feliz. Eu pensei que ela fosse ficar mais cansada de estudar, mas nada. **Fica feliz da vida** e conta depois (conversa entre a pesquisadora P. e a mãe da aluna Ingrid no dia 09/10/2013, grifo nosso).

[...] ela gosta, porque ela fica muito sozinha né? Então qualquer coisa anima, ela já fica... no domingo ela já pega a mochila, bota as pastas de vocês na bolsa, já prepara tudo. Ela está sempre **animada**, sempre **motivada** a vir participar, né? (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Luísa no dia 13/11/2013, grifo nosso).

A Julia já acorda animada, né? E com a Julia a gente brinca que ela é de açúcar né? (...), choveu já é mais complicado. E aí eu vi, ih Julia, hoje o tempo tá meio feio. Mas hoje é segunda-feira, você vai na chuva? **Aí ela faz que vai na chuva sim** (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).

Categoria 2: Percepção das subclasses de HS no cotidiano

Os conceitos sobre HS estavam sendo formados pelo grupo de alunos e também por seus responsáveis, pois tanto o resumo recebido sobre cada subclasse, bem como o uso contínuo das pranchas e das tarefas de casa trouxeram o contexto das HS para o cotidiano. Alguns responsáveis conseguiram identificar estes aspectos:

Tá curtindo muito. Você vê sim essa **diferença**, essa coisa das **emoções** eu acho que... a questão que me chamou mais a atenção, assim, foi a do medo porque ela... Então assim, por mais que ela tenha medo, mas ela enxergava de uma maneira agressiva (subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional) (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).

[...] essa questão de **perceber o sentimento dos outros** e tal, até mesmo na revista, na televisão quando ela presta a atenção nisso (...). Aí ela diz, sabe, eu percebo que ela presta mais a atenção nisso. E sai um pouco dessa coisa do **tirano**, eu, eu, eu, eu... (subclasse Empatia) (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).

Categoria 3: Uso dos recursos de Comunicação Alternativa na interação

Os responsáveis conheciam os recursos de Comunicação Alternativa, mas puderam perceber sua funcionalidade e a possibilidade efetiva de comunicação, especialmente quando há interlocutores disponíveis para a interação (NUNES, 2009b; SCHIRMER, 2012), seja ela no contexto educacional ou familiar.

[...] já tinha visto na escola um dia desses (pranchas). Aí perguntou “eu me chamo, estou com (...)”. E o que você tem? Quero falar sobre (...). Quero beber, quero ir no banheiro. Na hora de comer ele sabe certinho que é a hora do lanche, por isso que ele já vai aqui (pai mostrou como está usando as pranchas com o filho).

Mãe: aí a M. C⁵⁸. falou assim “(...) pra eu ver como é que o meu irmão está estudando lá pra eu aprender”.

Pai: ele está gostando, né. Eu pergunto para ele no papel - Ele vai e o certo tá aqui, mas e esse aqui? Está errado. Aí ele vai e coloca nesse daqui (referindo as pranchas das subclasses de habilidades sociais).

P: então vocês também estão usando com ele?

Mae do Júnior: (...) eu brinco com ele, aí ele está assim (mostrou na prancha). Tá certo Júnior? Aí ele faz assim. Mas tá certo? Eu falo que está errado e ele ri. Aí, mostra o certo (conversa entre a pesquisadora e os pais do aluno Júnior no dia 09/10/2013).

[...] deixei a prancha em cima da mesa. Aí aquilo dali vai ser sobre alguma coisa que a gente falou, fala... Ele pegou a **prancha** e levou para mim na cozinha. Desculpa, é, eu tenho uma **ideia**, não sei se vai mudar alguma coisa. O feijão e o arroz talvez fosse melhor se eu levasse a prancha na panela.

Patrícia: Ah sim, com certeza. Pode até deixar aqui na hora e levar (conversa entre a pesquisadora e a mãe do aluno Vítor no dia 09/10/2013, grifo nosso).

Categoria 4: Tarefas de casa

As tarefas de casa já haviam sido incorporadas como prática do PPHSANO. Os participantes compreenderam que os registros de monitoria, pesquisas, relatos são instrumentos importantes para complementar as propostas dos encontros (PORTELLA, 2011) e por isto, todos deveriam estar comprometidos com esta tarefa relevante.

⁵⁸ Combinou-se da irmã de Júnior passaria a participar do PPHSANO.

Mãe: é, eu acho muito interessante que ela... que foi quando você pediu pra gente procurar algumas **imagens** (...). E aí assim, no início a gente foi procurando (...), eu não sei, eu não posso nem te dar cola porque eu não sei o que você está procurando. E aí a gente foi, foi. Ela está bastante **empolgada**. O **caderno... a pastinha** que fica lá na **sala, de vez em quando ela pega** e a gente **vê**, pra gente preencher as **bolinhas** (...).

Mãe: aí tem uns de **cumprimentar**, aí eu falo, ih Julia, isso daí você tem que colocar **vermelho** de segunda a sexta. Aí ela olhou pra mim e falou que não. Então falei, então vai me cumprimentar? Vai ser educada quando as pessoas chegam? Aí ela riu. Quando eu chego em casa ela me cumprimenta, aí eu falo, ó, vamos botar o **verdinho** lá, e tal (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).

Este relato mostra dois tipos de propostas de tarefas de casa que acompanharam o planejamento do Programa – pesquisa de imagens e os registros de monitoria sobre cada subclasse. Constatou-se o fato de estar sendo incorporada à dinâmica familiar.

Categoria 5: Incentivo ao uso do reforçamento – elogio social

Fazer elogios apareceu como uma das habilidades com maior dificuldade ao longo do PPHSANO. Esta habilidade apresenta uma articulação direta com a civilidade e empatia para o estabelecimento da amizade (QUITERIO, 2009) e atua como estratégia no uso de reforçamento positivo (GRESHAM, 2002) promovendo a autoestima e o fortalecimento da autonomia.

Mãe falando sobre situações cotidianas: [...] não Luísa, tem muita coisa pra fazer. Aí ela cisma de que quer ir me ajudar, me ajudar a lavar a louça, me ajudar a fazer comida, a lavar a roupa... E aí foi comigo pro tanque, coloco a roupa na máquina, aí ela quer aperta o botão, ela quer ligar, entendeu? e aí é a mão né? Aquela mão dela. Aí acaba brigando com ela porque está atrasada né? Está com pressa, mas ela quer ligar as coisas, e aí ela quer enfiar as coisas (...), cai no chão (...). Mas aí quando não consegue vem a frustração, né? Aí ela fica chateada.

P: é, aí nessa hora você pode dizer pra ela, acho que assim, **elogiar**, falar tipo assim “poxa Luísa, você ficou chateada né? Assim, por que quem é que não fica chateada? Porque não consegui encaixar as coisas. Mas olha só, quantas vezes você consegue fazer? Várias vezes não é? agora não deu certo, então vamos lá”. Aí você fala “Luísa, ficar chateada e gritar vai **resolver**?” Ela puxa a mão assim - “Não”. “Não resolveu”. Então quais as **escolhas** a gente tem? A gente pode tentar de novo, pode esperar um pouco, até pra esperar a questão da coordenação motora dela **acalmar e aí fazer de novo**⁵⁹.(conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Luísa no dia 13/11/2013, grifo nosso).

Mãe falando sobre o atendimento com as fonoaudiólogas: [...] ele mandou beijo pras terapeutas! (J. não se despedia).

P: Nessa hora que você **elogia**. Que bom Júlio que você está fazendo isso!

Mãe: Ah tá. Então se nós tivéssemos essa **oportunidade** de ver como é que vocês trabalham... pra imitar em casa. **Imitar mesmo** (conversa entre a pesquisadora e a mãe do aluno Júlio no dia 09/10/2013, grifo nosso).

⁵⁹Explicou-se sobre o uso dos cartões vermelho e verde para estes momentos. A mãe de Luísa solicitou levá-los para utilizar em casa.

A mãe de Júlio destaca a necessidade de poder acompanhar mais efetivamente o PPHSANO para promover mudança em suas atitudes. Deste modo, usou-se a técnica da modelação (CABALLO, 2002), que propõe o aprendizado por observação. Assim, a mãe de Júlio assistiu ao encontro seguinte para apreender observando o outro⁶⁰.

A assistente de pesquisa gravou em DVDs trechos de interação e de uso dos recursos de Comunicação Alternativa. Estes foram entregues a cada responsável.

Categoria 6: Interação entre os responsáveis e as graduandas no PPHSANO

A princípio as graduandas mostraram-se apreensivas com a receptividade dos alunos. Mas logo, esta apreensão transformou-se em parceria. Cada pessoa tem suas limitações e possibilidades, mas que, em conjunto, promoveram cooperação entre os participantes.

Mãe: é, ele gosta de vir, ele fica **entusiasmado**. Ele é uma criança... é simpático, parece que é muito acessível, entendeu? Ele gosta muito dessa coisa da atenção que vocês estão dando, né? Ele é uma criança assim, bem **sociável** né? Agora ele está em atendimento de comunicação alternativa, né?

P: Aí a gente fala... aí eu começo a mexer com ele. Ô Júlio, tu já é um homem de 19 anos de idade! Tu já é um homem, que história é essa de ficar chamando mamãe!?

Mãe: e começa a rir, aí ele começa a rir. Elas são todas novas, elas são novinhas. Elas são amorosas (...) Têm praticamente a **mesma idade**.

Mãe: Porque assim, elas são muito... e ele adora. Ele adora, assim... em **tons de alegria. Gente alegre** (conversa entre a pesquisadora e a mãe do aluno Júlio no dia 09/10/2013, grifo nosso).

Categoria 7: Opinião sobre o PPHSANO

[...] e ela tá dando conta de muita coisa, muito negócio também. Ela tá muito tranquila. Ela não é muito moleza não, mas é muito carinhosa, muito generosa (...). Estou, estou adorando. **Estou adorando mesmo**. A Julia já participou de outros momentos né? (referindo-se a outros projetos que sua filha já participou pela UERJ). Mas cada vez, assim, ela ganha muitíssimo, um salto. Isso é muito, muito **gratificante** (...). Porque **quem ganha é ela, e ganhamos todos nós** (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).

[...] ela está gostando muito porque ela quer fazer parte da **conversa**. É quer sempre **subir mais um degrau** (conversa entre a pesquisadora e a madrinha da aluna Sandra no dia 13/11/2013, grifo nosso).

Eu tento **conversar** com ele. Eu achava que ele não entendia (...) Eu acho que ele está bem melhor em tudo. O que eu tô querendo deste trabalho também é **abrir minha cuca** porque eu tô notando que muita coisa que eu achava que ele não entendia, ele entende. Eu estava redondamente enganada. **Ele está aprendendo, ele consegue (choro)**. Então, através desse trabalho eu estou vendo que **eu tenho que melhorar em muitas coisas. Eu quero ver se eu consigo entendê-lo melhor** (conversa entre a pesquisadora e a mãe do aluno Vitor no dia 09/10/2013, grifo nosso).

⁶⁰A mãe de Júlio permaneceu sentada em um canto da sala, de modo que seu filho não notasse sua presença.

A análise dos instrumentos da avaliação multimodal com os alunos revelou que apesar do aumento percentual na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, esta continua com déficit significativo. A subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas também obteve um aumento quantitativo, mas permaneceu no nível mediano.

As subclasses Civilidade, Empatia e Solução de Problemas Interpessoais que apresentaram déficits parciais passaram a obter desempenho satisfatório. A subclasse Assertividade avançou do nível parcialmente adequado para adequado. E, por fim, as subclasses Básicas de Comunicação e Fazer amizades que se encontravam abaixo do nível adequado após o PPHSANO obtiveram desempenho elevado no pós-teste.

Durante todo o programa, através da análise do processo, atentou-se para que os efeitos de tal formação fossem generalizados para interações com outros parceiros de comunicação e contextos. Linder (2008) destaca que uma crítica comum ao treinamento de habilidades sociais é o fato de ser específico para um contexto e sinaliza a importância do acompanhamento para investigar se os efeitos foram ampliados para outros contextos sociais.

Pode-se afirmar que, mediante os dados dos instrumentos de avaliação multimodal, dos relatos dos familiares e das mudanças comportamentais dos alunos, que houve ampliação das possibilidades de comunicação em diferentes espaços, como lanchonetes, condomínios, terapias... através do uso intencional dos recursos de Comunicação Alternativa possibilitando a interação humana.

4.1.7 *Follow up*

A proposta de realizar programas de promoção de Habilidades Sociais através de evidências na prática tem se mostrado eficaz na aproximação entre o contexto de pesquisa e o mundo real (MURTA, 2011).

A estratégia de *follow up* demonstra que o impacto da replicação dos instrumentos após o processo interventivo (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014), mostrou-se satisfatório na análise dos resultados.

Neste estudo, o *follow up* com as graduandas foi conduzido dois anos após a conclusão do curso de Formação Inicial em Habilidades Sociais e Educação Especial e um ano após o término do PPHSANO. A comparação dos dados do pré-teste com os do pós-teste permitiu demonstrar uma mudança satisfatória nas HS das graduandas entre o início e o final do curso.

A análise dos escores obtidos no *follow up* permite perceber se esses efeitos se mantiveram em médio prazo (ver APENDICE M).

Ao longo deste período, várias condições externas de vida, bem como o ambiente familiar e o ingresso no mercado de trabalho interferiram nas relações interpessoais.

O Quadro 29 faz uma análise comparativa entre o pré-teste, o pós-teste e *follow up* das seis graduandas que desenvolveram o PPHSANO.

Os resultados do IHS-Del-Prette revelaram que houve uma manutenção nas habilidades que constituem cada subclasse de Habilidades Sociais, conforme demonstra o Quadro 29⁶¹.

Legenda 1 – Níveis de avaliação:

Altamente elaborado	
Bastante elaborado	
Bom	
Média inferior	
Abaixo da Média inferior	

Legenda 2 - Subescalas de habilidades sociais:

ET	Escore Total
F1	Enfrentamento e Autoafirmação com Risco
F2	Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo
F3	Conversação e Desenvoltura Social
F4	Auto exposição a Desconhecidos e Situações Novas
F5	Autocontrole da Agressividade

Quadro 29. Quadro comparativo dos escores obtidos pelas graduandas por subclasses de habilidades sociais nas três fases: antes - Pré-teste, após o treinamento - Pós-teste e no *follow up*.

Graduandas	PRE TESTE						POS TESTE						FOLLOW-UP					
	Subescalas de habilidades sociais						Subescalas de habilidades sociais						Subescalas de habilidades sociais					
	ET	F1	F2	F3	F4	F5	ET	F1	F2	F3	F4	F5	ET	F1	F2	F3	F4	F5
Andrea																		
Camila																		
Hanna																		
Raissa																		
Rita																		
Rosane																		

Analisando-se o Quadro 29, somente pelas cores, podem-se obter algumas percepções:

a) o nível abaixo da média inferior, representado pela cor vermelha, obteve 11 indicações no pré-teste, reduziu para quatro indicações no pós-teste e não obteve nenhuma indicação no *follow up*; b) o nível média inferior, representado pela cor laranja, reduziu de 3 indicações (pré-teste) para 1 (pós-teste) e para nenhuma no *follow up*; c) o nível bom, representado pela cor amarela, obteve 20 indicações tanto no pré-teste quanto no pós-teste e manteve-se no nível mediano com 22 marcações no *follow up*; d) o nível bastante elaborado, representado pela cor azul, obteve 2 pontos no pré-teste, passou para 7 no pós-teste e obteve 4 indicações no *follow*

⁶¹ O Quadro 29 é acompanhado pelas mesmas legendas referentes ao Quadro 15.

up e, e) o nível altamente elaborado, representado pela cor verde, não teve nenhuma sinalização no pré-teste, e passou a ter 4 indicações no pós-teste e alcançou 10 marcações no *follow up*.

Pode-se constatar por meio do Quadro 29 que todas as participantes tiveram um aumento confiável no escore de habilidades sociais após o curso e o PPHSANO.

A melhora nos fatores de habilidades sociais se manteve em médio prazo. Não ocorreram oscilações significativas desses resultados após dois anos de curso e um ano do processo interventivo das graduandas junto aos alunos com deficiência, o que indica uma estabilidade e até mesmo uma tendência crescente nos resultados o que revelou que as graduandas estão desenvolvendo de modo adequado suas Habilidades Sociais Educativas.

DISCUSSÃO FINAL

É Patrícia, nessa sexta feira, eu fui até uma escola e por incrível que pareça do jeito que foram desenrolando algumas coisas que aconteceram, eu fui pensando naquilo que você fala aqui na sala de aula, como que eu sou um pouquinho pavio curto, que aquilo ali eu fui pensando e me segurando (...) você sabe que eu consegui me controlar?! (...) Menina, ai começou a passar aquilo que nos conversamos aqui na sala de aula e eu cheguei em casa e falei assim: Eu não sei eu acho que eu sou outra Debora.

fala da aluna Denise durante o curso no dia 11/06

No curso Habilidades Sociais e Educação Especial ofertado para as graduandas de Pedagogia da UERJ verificou-se que elas possuíam conhecimento sobre Comunicação Alternativa. Mas desconheciam a área de Habilidades Sociais enquanto constructo teórico (ARÓN; MILICIC, 1994; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; CABALLO, 2003) e baseado em práticas cognitivo-comportamentais (BECK, 1997; RANGÉ, 2001) que favorecem o conhecimento e a prática sobre as relações interpessoais.

Graduandos em Pedagogia participaram de estudos que envolveram avaliação das HS, quando a amostra era da área de ciências humanas, e participaram igualmente de programas de promoção das habilidades sociais em estudos sobre a formação continuada do professor (DEL PRETTE et al., 1998; VILA, 2005; MOLINA, 2006; MANOLIO, 2009; GRASSI, 2009 e ROSIN-PINOLA, 2010). Contudo, não houve estudo voltado para a formação inicial dos professores, isto é, na formação de graduandos em Pedagogia.

Enquanto disciplina oferecida na Graduação em diferentes universidades, observa-se que na Universidade Federal de São Carlos (SP) a disciplina: *Habilidades Sociais: Teoria e Prática* é oferecida como optativa há cerca de dez anos no curso de Psicologia. A efetividade dessa disciplina na promoção de habilidades sociais dos alunos foi objeto de investigações, já publicadas (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1998; PACHECO; RANGÉ, 2006). Disciplina semelhante foi posteriormente implantada na graduação em Psicologia de pelo menos três outras instituições: UNICENP - Centro Universitário Positivo (PR), UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei e UNESA - Universidade Estácio de Sá.

Em um estudo mais recente, Murta (2011) apresentou a experiência de ensino de habilidades sociais para alunos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília desde o segundo semestre de 2010. Este estudo que se tornou um Curso de Extensão (ver APENDICE N), oportunizou a auto avaliação das alunas sobre suas HS, e em seguida, a participação em um curso teórico e prático sobre HS, THS, pessoas com deficiência e CA. A proposta foi oferecer uma formação em HSE de modo que as futuras professoras pudessem refletir sobre algumas questões: Como posso desenvolver as HS dos alunos se não conheço as minhas dificuldades e potencialidades interpessoais? Como desenvolver as HSE? Como aproveitar situações de sala de aula para promover as HS? Como propiciar a interação entre alunos com e sem deficiência?

No presente estudo, as graduandas além de avaliarem os sujeitos não oralizados através da avaliação multimodal, também foram avaliadas durante o curso. A proposta do curso ocorreu desta maneira, pois para incentivar e promover o desenvolvimento das habilidades sociais no outro, é necessário observar seu próprio desempenho e competência social.

Este processo avaliativo fez-se necessário à medida que apreender o constructo teórico é importante, mas deve-se atentar às manifestações não verbais, a leitura do ambiente e a atitude de se colocar no lugar do outro, que são elementos essenciais para uma interação adequada (ARGYLE, 1975; NUNES, 2009b), e estar interessado e disponível para estabelecer a interação com o outro (VYGOTSKY, 1984; FOGEL, 1993; TOMASELLO, 2003b; OLSSON, GRANLUND, 2003).

Neste sentido, as graduandas puderam discutir e buscar conhecimento sobre cada um destes aspectos, bem como elaborar estratégias de acordo com a situação, o contexto e os alunos. Considera-se que programas de desenvolvimento de habilidades sociais sejam uma ferramenta valiosa em todos os níveis de atuação em saúde e educação (MURTA, 2002), sendo útil para minimizar fatores de risco e incrementar fatores de proteção ao desenvolvimento humano, tratar problemas já instalados passíveis de remissão e reduzir o impacto de déficits em habilidades sociais.

Em relação às práticas educativas, percebeu-se que as graduandas, apesar do conhecimento acumulado, “depositavam” no aluno a responsabilidade sobre as dificuldades, bem como acreditavam que os recursos, por si só, poderiam resolver os déficits comunicativos. Este dado inicial representa como a sociedade e, em especial os educadores desenvolveram uma atitude, perante a pessoa com deficiência, de classificá-la de acordo com o modelo clínico ou médico (GLAT, 2007). Neste sentido, buscou-se desenvolver junto às

graduandas posturas, reações e estratégias que propiciassem a inclusão destes alunos como sujeitos, pessoas participantes da sociedade. Ao final do curso, constatou-se que passaram a percebê-los como pessoas fundamentais nesta parceria educativa compreendendo e exercitando o papel de interlocutor (NUNES, 2009b) de modo a promover a inserção comunicativa e social.

As estratégias de avaliação usadas durante o curso foram vistas como positivas pelas alunas, pelo seu caráter lúdico e aplicado, permitindo a prática de habilidades importantes na atuação profissional, tais como o planejamento e execução de vivências grupais. O grupo iniciou o curso motivado pela aprendizagem desta área. As alunas permaneciam no contra turno (tarde) ao seu horário regular (manhã). A análise das vivências e dinâmicas revelou que houve um desenvolvimento das subclasses de habilidades sociais.

Através da análise dos dados do IHS-Del-Prette (2011), pode-se concluir que houve avanço expressivo em seis alunas no Escore Total (ET). O índice satisfatório em Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (F1) e na Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo (F2) ocorreu com quatro alunas em cada fator. No Fator 3 - Conversação e Desenvoltura Social, sete alunas obtiveram uma mudança satisfatória, assim como cinco alunas obtiveram uma avaliação crescente em Auto exposição a Desconhecidos e Situações Novas (F4) e duas no Autocontrole da Agressividade (F5).

O questionário diagnóstico demonstrou mediante a análise das cinco categorias que as alunas, de modo geral, possuíam uma noção, uma percepção satisfatória dos conceitos. Contudo, ressalta-se que houve uma ampliação dos conceitos, da sua aplicabilidade e essencialmente do papel do interlocutor na promoção das Habilidades Sociais.

A qualidade dos trabalhos desenvolvidos com recursos da Comunicação Alternativa sugeriram ganhos para o grupo em conhecimentos teóricos e habilidades básicas para o manejo de grupos. Os relatos das graduandas no final do curso apontaram também algumas mudanças no repertório pessoal de habilidades sociais, sobretudo em autoconhecimento, assertividade, empatia e cultivo de amizades.

Estes ganhos das alunas revelaram-se através da avaliação pós-teste e da manutenção das mudanças significativas com o *follow up*. Destacam-se algumas reações que exibiram mudanças nas atitudes das graduandas, como: a) iniciar, manter e encerrar conversação; b) lidar com críticas justas e injustas; c) pedir ajuda/favores a colegas, amigos; d) recusar pedido abusivo; e) lidar com chacotas e; f) elogiar e agradecer elogios - estes aspectos são fundamentais no contexto da sala de aula, pois o papel do professor é essencial demonstrando flexibilidade, mas também como um modelo de conduta que favoreça o respeito ao outro,

inclusive utilizando o reforço positivo (BECK, 1997; QUITERIO, NUNES, 2013b) que produz mudança satisfatória de comportamento. Neste sentido, o educador precisa elogiar seus alunos pelos diferentes progressos, comparando-o com ele mesmo. Ressalta-se que o professor também precisa ser elogiado pelo seu esforço e desempenho. Então, expressar sentimento positivo pelos outros foi um dos lemas estimulado durante o curso com as graduandas.

Educadores podem contribuir para o desenvolvimento da competência social para todos os alunos, especialmente com os alunos que usam a CA. O futuro educador, desde a graduação, precisa aprender a aproveitar (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES, 2008; MANOLIO, 2009) e a planejar situações que promovam a comunicação e a interação social no contexto escolar. As atividades em sala de aula fornecem oportunidades de comunicação entre pares que exigem uma preparação adicional mínima pelo professor, que beneficiará a todos os alunos em sala de aula. O treinamento em habilidades sociais para graduandos em Pedagogia mostrou ser uma das vias para se proporcionar o bom desempenho profissional, tanto para favorecer o processo de inclusão quanto em outras atuações.

Por isso compreender o perfil de relacionamento interpessoal do grupo de graduandas foi importante na organização do curso de formação inicial e, posteriormente na elaboração e dinamização do Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas.

O programa interventivo realizou-se no ambiente escolar e não na Universidade. Murta (2011) destaca que os programas de THS devem ser realizados na vida real, isto é, o mais próximo possível do contexto dos participantes. Esta característica aponta para a relevância social e para a análise de evidências, mas, por outro lado que se vivenciasse as barreiras do próprio sistema.

No PPHSANO, os alunos da Escola Especial cursavam diferentes turmas. Alguns alunos do atual estudo, já haviam participado da pesquisa “*Avaliação das Habilidades Sociais de Jovens com Paralisia Cerebral Usuários de Comunicação Alternativa*” (QUITERIO, 2009). Credita-se que este progresso seja devido às conversas e orientações individuais com os familiares, nas quais se escutou a problemática de utilização dos recursos, como a praticidade e a confecção dos materiais, bem como se ressaltou a importância do processo comunicativo, além dos contextos familiar e educacional, conforme ressaltam Walter (2006) e Deliberato (2011)⁶².

⁶² Na primeira, a pesquisadora desenvolveu um programa com as famílias de mães de adolescentes com autismo no contexto familiar e a necessidade de ampliação desta comunicação para outros contextos e, na segunda, a professora coletou percepções das famílias sobre diferentes categorias relacionadas à linguagem e

Estas orientações aos familiares, bem como todo o planejamento, elaboração e análise das adaptações de recursos e manejo das situações durante o PPHSANO foram feitas pela pesquisadora em conjunto com as graduandas. Desta forma, puderam exercer na prática as Habilidades Sociais Educativas e a elaboração dos recursos de CA de acordo com as características dos alunos com deficiência. Assim, as graduandas após a formação teórico-prática no curso, realizaram as seguintes atividades: conheceram seus parceiros de comunicação, criaram e/ou adaptaram atividades que desenvolveram as habilidades sociais com recursos alternativos, elaboram situações para teatro semelhantes as dos alunos, avaliaram a efetividade destes recursos, e utilizaram sistematicamente as habilidades de cada subclasse de HS por meio das tarefas de casa realizadas pelos alunos e suas famílias. As graduandas também desenvolveram suas HS quando tinham que lidar com professores formados em sala de aula e orientar os responsáveis sobre as tarefas de casa.

Desde o final do curso, ao realizar a avaliação pré-teste multimodal e durante todo o PPHSANO, as graduandas tiveram contato direto com os professores regentes. Algumas relataram dificuldades nesta comunicação, quando constatavam que as professoras não utilizavam os recursos de CA, mesmo os tendo disponíveis em sala de aula e como não acreditavam no potencial de seus alunos, chegando a dizer: “você deveriam de fazer pesquisa com outro aluno, porque este não sabe nada” (fala da professora C. sobre o aluno Vítor – um dos alunos com desenvolvimento mais significativo no PPHSANO, conforme relato de sua mãe, da análise processual das tarefas de casa e dos instrumentos pós-teste).

Esta fala das graduandas confirma estudo coordenado por Nunes (2007b) realizado em duas salas de aula de uma escola especial do município do Rio de Janeiro, com o objetivo de introduzir e avaliar os efeitos dos recursos de Comunicação Alternativa. Durante as reuniões de pesquisa, verificou-se dificuldade de aceitação da intervenção por parte de uma professora. Schirmer (2012) apontou como um dos principais problemas em salas de aula as dificuldades de comunicação e interação entre alunos e professores. Assim, as graduandas passaram a lidar com a realidade do contexto educativo.

Nas reuniões semanais de análise e avaliação do PPHSANO, a pesquisadora utilizava reforçadores, como elogios sociais e lanches com as graduandas. Nestas reuniões foram discutidas questões sobre a falta de iniciativa dos professores, como a falta de conhecimento (GLAT; PLETSCHE, 2012) e desmotivação. Assim, esta dinâmica possibilitou colocar em prática, a análise da situação, levantamento de alternativas, discussão sobre as consequências

e escolha do manejo adequado àquela situação, enquanto etapas de tomada de decisão da subclasse Solução de Problemas Interpessoais.

Neste sentido, o programa de Habilidades Sociais e Educação Especial mostrou-se efetivo na aplicabilidade de estratégias tanto motivacionais quanto de conhecimento sobre as HS, pois as graduandas buscaram alternativas de aproximação junto às professoras regentes, como conversar de modo informal sobre as habilidades envolvidas em cada subclasse, usar as pranchas / cartões de comunicação na frente das professoras, convidar para a exposição dos trabalhos do programa e, por fim, com uma lembrança no dia dos professores e ao término da pesquisa. Dentre as seis professoras regentes, somente uma não demonstrou interesse e manifestou reações não habilidosas ativas. Em contrapartida, uma professora regente solicitou ajuda com o preparo de cartões que eram do interesse de sua aluna.

Durante o PPHSANO, além das avaliações realizadas antes e após o treinamento, desenvolveu-se a avaliação processual, pois esta é tão relevante quanto o planejamento de sua implementação (LOHR; PEREIRA; ANDRADE; KIRCHNER, 2007). Avaliações de programas podem ser realizadas em quatro fases: (a) antes do tratamento (avaliação de necessidades), (b) durante o tratamento (avaliação de processo), (c) depois do tratamento (avaliação de resultados) e (d) no período de acompanhamento (avaliação de *follow-up*).

As estratégias de avaliação usadas durante o programa foram adequadas ao alunado, pelo seu caráter lúdico e aplicado, permitindo a prática de habilidades sociais importantes na vida cotidiana. Lohr (2007) e Linder (2008) ressaltaram a importância da avaliação processual de programas interventivos, que no PPHSANO ocorreram com as atividades de casa e com as orientações aos familiares.

A análise das tarefas de casa propiciou uma avaliação processual nos seguintes aspectos: i) organização do espaço físico possibilitando o contato visual entre todos os participantes, ii) adaptação de mobiliário através de bandejas acopladas nas cadeiras de rodas, iii) atenção específica sobre a adaptação dos recursos (baixa e alta tecnologia), (BERSCH, 2007) para que a atividade ficasse adequada ao perfil de cada aluno, iv) discussão das ações de orientação aos pais, incluindo o uso dos recursos alternativos e estratégias de reforço positivo, essencialmente no uso do elogio, como reforça Weber (2007) com o intuito de generalizar as aquisições ocorridas durante o PPHSANO para outros ambientes que fazem parte do cotidiano dos alunos e, v) especial atenção a disponibilidade comunicativa, isto é, as graduandas compreendiam que o aspecto essencial, além dos recursos, voltava-se para o papel do interlocutor (NUNES, 2009c), mostrando interesse e disponibilidade para o diálogo.

Através da análise quantitativa dos questionários realizados com os responsáveis, pode-se concluir que após o PPHSANO todos os alunos obtiveram crescimento significativo nas subclasses de Habilidades Sociais, a saber: 5,7% em Empatia, 6,4% em Habilidades básicas de comunicação, 11,1% em Civilidade, 13,1% em Autocontrole e Expressividade Emocional, 13,8% em Assertividade e, 20,6% em Fazer Amizades.

O conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras sobre o desempenho dos alunos, após o processo interventivo revelou avanço significativo. A subclasse Assertividade manteve seu desempenho satisfatório após o programa. As subclasses Sociais Acadêmicas e Solução de Problemas Interpessoais permaneceram com índice mediano. A subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional permaneceu com dificuldade. A subclasse Civilidade avançou do nível mediano para satisfatório. As subclasses Básicas de comunicação e Fazer Amizades avançaram do nível com dificuldade para o nível com desempenho elevado.

Através da análise dos dados do IHSPNO pode-se concluir que houve um crescimento significativo nas respostas habilidosas dos alunos nas subclasses de Habilidades Sociais: 14,3% em Habilidades Sociais Acadêmicas, 19% em Fazer Amizades, 21,4 % em Autocontrole e Expressividade Emocional, 28,6% em Empatia e Civilidade, 28,9% em Solução de Problemas Interpessoais e 39,3% em Assertividade.

De modo geral, relacionando todos os instrumentos da avaliação multimodal, observou-se que os alunos Ingrid, Júlio, Júnior, Luísa e Sandra obtiveram melhora no desempenho de todas as subclasses. O aluno Júnior, apesar desta melhora significativa, manteve certa dificuldade na subclasse Civilidade, na qual se privilegia o uso de regras mínimas de relacionamento. Seus responsáveis foram orientados quanto ao uso dos cartões específicos sobre esta subclasse. A professora Valéria discordou da autoavaliação do aluno e destaca que obteve avanço nesta habilidade. Luísa permaneceu com o mesmo índice na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional. Em conversa com seus pais, destacou-se a melhora sinalizada por seu professor especialmente na subclasse Fazer Amizades e que esta funciona como incentivo, pois a partir do momento em que está desenvolvendo o princípio da reciprocidade nas interações sociais poderá conhecer e lidar com as próprias emoções. Por fim, os alunos Júlia e Vitor obtiveram avanços representativos em sete subclasses de HS. Sendo que, Júlia ainda necessita de intervenção na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, na qual se acredita que os episódios familiares têm influenciado nestas reações inadequadas. Este resultado foi conversado com sua mãe e cuidadora. Vitor teve um declínio na subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas, possivelmente devido ao difícil relacionamento professor-aluno. Conversou-se com a professora que, apesar das questões iniciais levantadas

por ela sobre o potencial de seu aluno, na avaliação pós-intervenção, a própria professora reconheceu que Vitor obteve avanços nas subclasses Autocontrole e Expressividade Emocional, Assertividade e Solução de Problemas Interpessoais. Foi conversado com sua professora sobre o uso da Comunicação Alternativa como forma de estímulo as interações sociais. Esta situação confirma os achados de estudos de Mendes (2008) e Manolio (2009) que revelaram que em algumas situações de interação social, a relação entre o aluno e seu colega parece desigual, e possivelmente esta atitude foi permitida pelo professor.

Em síntese, a análise dos instrumentos da avaliação multimodal revelou que apesar do aumento percentual na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, esta ainda necessita de atividades de intervenção. Levanta-se como hipótese que este dado pode ter relação com o fato de que esta foi a primeira subclasse trabalhada com o grupo, no qual todos estavam em processo de adaptação. Outra hipótese refere-se ao fato de que esta subclasse avalia dois indicadores: Autocontrole / Expressividade Emocional. Credita-se que a dificuldade no primeiro indicador pode advir do aspecto que, os alunos estão conseguindo expressar e identificar as emoções por meio das expressões faciais e dos recursos alternativos. Contudo, precisam manter estratégias de domínio dos seus próprios impulsos diante das emoções provocadas pelas situações. Em relação ao último indicador - as falas dos responsáveis, as filmagens ao longo dos encontros e avaliação do processo através das tarefas de casa denotam mudanças positivas.

A subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas também obteve um aumento quantitativo e permaneceu no nível mediano. As subclasses Civilidade, Empatia e Solução de Problemas Interpessoais que apresentaram déficits parciais passaram a obter desempenho satisfatório. A subclasse Assertividade avançou do nível parcialmente adequado para adequado. E, por fim, as subclasses Básicas de Comunicação e Fazer amizades que se encontravam abaixo do nível adequado após o PPHSANO obtiveram desempenho elevado no pós-teste.

A comparação com outros estudos tornou-se limitada, visto não haver, até o presente momento, estudos nacionais de THS com público que não emite fala funcional. Em seu estudo, Aguiar (2006) destaca que dentre os seis alunos com deficiência intelectual, cinco obtiveram avanço nos escores, sendo que a subclasse Assertividade continuou com dificuldade após o programa interventivo. Pereira-Guizo (2010) disponibilizou somente o resumo de sua tese, a qual indicou ganhos significativos de habilidades sociais após aplicação do programa e generalização das habilidades aprendidas para outros contextos do ambiente natural. O estudo de Ferreira (2012) propôs um programa de THS referente às subclasses Básicas de Comunicação e Expressividade Emocional, visto que o foco da pesquisa, junto a

alunos com deficiência visual, era as expressões faciais. Os resultados revelaram avanço no reconhecimento da alegria, tristeza, raiva e nojo, mas continuaram com dificuldade em identificar medo e surpresa.

Tanto no curso de Habilidades Sociais e Educação Especial para as graduandas, quanto no PPHSANO para os alunos especiais, fatores como assiduidade, presença e participação contribuíram para a efetividade das propostas. O aluno Júnior – participante do PPHSANO, residente na parte alta de uma comunidade compareceu ao programa, mesmo nos dias com chuva ou que não houve transporte escolar. Ingrid que lanchava no pátio da escola aguardava o início do PPHSANO.

O presente estudo constituiu-se como a primeira experiência de formação inicial de estudantes de Pedagogia na área de Habilidades Sociais que se tenha registro na literatura brasileira, pois se acreditou que as graduandas precisavam estar preparadas para intervir, conciliando a teoria com a prática. Outro diferencial do estudo apresentou-se por meio do desenvolvimento do Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados. No PPHSANO tanto as graduandas como os alunos não oralizados desenvolveram suas habilidades sociais. As alunas preparam-se para colocar em prática as habilidades sociais educativas já adquiridas de modo a planejar uma intervenção e promover o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos da escola.

Algumas recomendações que foram tomadas durante o PPHSANO e que se sugere manutenção na replicação do estudo: a) conciliar o horário do programa de acordo com os horários de estudo dos alunos e, possivelmente providenciar transporte adaptado; b) garantir recursos de acessibilidade tanto no ambiente físico, que neste caso já faziam parte do contexto escolar, bem como recursos alternativos de baixa e alta tecnologia; c) usar vivências contextualizadas; d) adaptar as atividades de acordo com as características físicas de cada aluno e; e) manter as tarefas de casa como forma de monitoria e possibilidade de generalização dos comportamentos. Uma sugestão para posterior replicação é criar arranjos de grupos de vivência e grupos de observação (PEREIRA; DEL PRETTE, 2011) durante o PPHSANO.

Este estudo tornou-se inovador por conciliar a formação inicial de professores em HS com o programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Não Oralizados. Um estudo voltado para profissionais da área de educação envolvendo as Habilidades Sociais Educativas torna-se essencial, visto que estudos (MOLINA, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2012; SCHIRMER, 2012) apontam a necessidade do professor de estar preparado para intervir, bem

como poderão atuar como multiplicadores da promoção das Habilidades Sociais nas salas de aula.

Todas estas mudanças contribuíram para uma formação acadêmica e profissional que favoreça o desenvolvimento de diferentes competências, dentre elas as competências teórica, técnica, ética e social. A competência social é requerida pelos futuros professores para atuação em qualquer campo profissional, especialmente em sala de aula, como principais preditores de mudança. Assim, a formação acadêmica e profissional procurou ensinar as habilidades e conhecimentos necessários para o estabelecimento de mecanismos de inclusão nas escolas especiais ou regulares, públicas ou particulares. Além do aspecto acadêmico, intervenções voltadas para as interações sociais podem promover a competência social em alunos que têm deficiência e deve ser uma parte de cada currículo em sala de aula (KING; FAHSL, 2012). E, por fim, a competência ética através da sensibilidade de perceber e adequar as situações de aprendizagem social às demandas dos alunos.

As graduandas puderam aprimorar suas habilidades sociais, elaborar e dinamizar um programa de THS, propor e construir atividades com recursos da comunicação alternativa e desenvolver suas habilidades sociais educativas. Contudo, o principal acréscimo à formação e a conduta destas graduandas foi a sensibilidade de “escutar” este aluno não oralizado, desenvolver um olhar diferenciado sobre a deficiência, ter paciência no tempo de resposta, comunicar-se de forma eficaz com os alunos e, compreender que o professor age como modelo adequado, propiciando situações de interação em sala de aula e, que cabe ao educador ser um interlocutor interessado na comunicação.

Não se pode garantir que todas as graduandas seguirão esta perspectiva, mas o estudo possibilitou que vivenciassem situações comuns aos alunos com deficiência, tornando-se pessoas mais habilidosas e competentes nos relacionamentos interpessoais, podendo atuar junto à população de pessoas com e sem deficiência de modo mais adequado.

As principais dificuldades encontradas foram: i) favorecer uma prática embasada e, ii) mediar o processo do programa de intervenção sem conduzir isoladamente o planejamento e intervenção.

Uma das fragilidades do estudo identificada foi a necessidade de encontrar uma maneira de operacionalizar a categorização dos registros das filmagens do PPHSANO. Foram 33 horas de filmagens que precisavam de uma análise profunda. Em sugestão junto à orientadora, pensa-se em iniciar esta análise para posterior publicação de artigos sobre as interações sociais e habilidades comunicativas.

Uma recomendação em relação ao estudo é referente ao tratamento estatístico dos dados de forma inferencial. Foi realizada a avaliação pré-teste e pós-teste e o *follow up* com as graduandas. Há necessidade de proceder a uma análise para comparar os desempenhos nas três fases. Espera-se poder realizar logo este procedimento para publicação de artigo.

Outra questão de pesquisa refere-se a acompanhar estas graduandas ao término de sua graduação. Sabe-se que uma delas tem dado continuidade e desenvolveu sua monografia de conclusão de curso nesta área. No *follow up* mantiveram seu desempenho. Mas como será o desempenho destas graduandas no cotidiano escolar junto a outras professoras e a gestão da escola – habilidades sociais profissionais?

Outra pergunta: como os alunos participantes do PPHSANO estão dando continuidade ao processo de aprendizagem e generalização das habilidades sociais? Poderia ser realizado um Programa de Orientação Familiar junto aos familiares. Fica registrado o interesse em dar continuidade a pesquisas que envolvam a formação de professores e as habilidades sociais de pessoas com deficiência.

Estes estudos possibilitaram algo muito inovador e que se constituíram um desafio – a elaboração dos Manuais de Aplicação. O Manual I referente ao programa teórico-prático voltado para os educadores sobre Habilidades Sociais e Educação Especial descreve os procedimentos, as atividades e os recursos utilizados neste curso. E o Manual II que apresenta os procedimentos, as atividades e os recursos de comunicação alternativa utilizados no programa de promoção das habilidades sociais. Estes são ilustrados de modo a facilitar o entendimento das dinâmicas e, especialmente das atividades elaboradas com recursos alternativos.

Cabe ressaltar que não se teve a intenção de acreditar que este trabalho daria conta das questões sobre HS de alunos não oralizados, bem como da formação de professores em HSE com olhar voltado para a educação especial / inclusiva, pois inclusive, há necessidade de outros estudos em ambas as áreas – formação inicial / continuada de professores focada em HSE e habilidades sociais de alunos com paralisia cerebral.

Este estudo buscou criar, planejar, propor estratégias com o intuito de deslumbrar um novo caminho em relação às Habilidades Sociais de Pessoas Não Oralizadas, seja na formação inicial dos professores, seja no programa de intervenção. Ousa-se sugerir que a graduação em Pedagogia tenha em seu currículo uma disciplina voltada para as Habilidades Sociais Educativas, visto que a mediação competente do professor, conforme Molina (2006), Del Prette e Del Prette (2007), Fumo (2008), Manolio (2009) e Quiterio e Nunes (2013b) leva a necessidade de criatividade para conceber interações entre os alunos, flexibilidade para

mudar o curso do planejamento de ensino, observação e análise dos dados, uso da estratégia de solução de problemas e, apresentação de novos desafios.

O Estudo I, com seu Manual e seus resultados empíricos, favorece a aplicabilidade. Estas replicações do Manual, bem como a análise de resultados contribuirão para uma aplicação prática das Habilidades Sociais Educativas junto aos alunos com ou sem deficiência, favorecendo uma educação inclusiva.

Faz-se necessário que o professor acredite na capacidade de seu aluno com deficiência, pois mesmo na escola especial observou-se descrédito no potencial do aluno. Diante das evidências, a professora admitiu que é possível partir das habilidades de seu aluno para desenvolver suas potencialidades, pois todos nós temos capacidade de superar os obstáculos, mas precisamos de motivação e incentivo, este último é essencialmente proveniente da família e da escola.

Neste sentido, é importante discutir com os professores e “ouvir” os alunos com deficiência de que, como mostrou este estudo, mais importante do que os recursos comunicativos é a disponibilidade do interlocutor em interagir e se comunicar com estes alunos, como afirma Nunes et al (2013).

A experiência foi bem sucedida em seus objetivos, procedimentos e resultados, tendo favorecido o desenvolvimento de competências das graduandas para o manejo das próprias emoções, intervenção em grupos e atuação preventiva, aspectos usualmente pouco enfatizados na formação profissional do pedagogo.

Em relação aos alunos com deficiência foi gratificante observar, vivenciar o programa de THS. Aprendemos muito com eles e suas famílias. Cada comentário, sugestão feita com tanto carinho e parceria pelos responsáveis era enriquecedor. Ver estes alunos sorrindo e conversando com as graduandas era espetacular, pois formavam um só grupo - jovens.

O estudo possibilitou um crescimento como pesquisadora e como ser humano, pois é nítida a mudança na vida destas graduandas, dos alunos com deficiência e em suas famílias. Estamos acostumados a estudar sobre conteúdos tradicionais e não imaginamos estudar sobre Relacionamentos Interpessoais. Ao mesmo tempo, quando se estuda sobre o assunto e, mais ainda vivencia-se o tema através das atividades em grupo, percebemos como é precioso e válido desenvolver a competência social para que possamos estabelecer e manter interações sociais bem sucedidas.

Esta pesquisa vislumbrou um novo capítulo no Treinamento de Habilidades Sociais de pessoas com deficiência, visto apresentar o diferencial do Curso em Habilidades Sociais e

Educação Especial durante o ano de 2012 e a atuação das alunas no ano de 2013 junto aos alunos com deficiência não oralizados. Esta proposta possibilitou um entrelaçamento entre teoria e prática, bem como o crescimento acadêmico e, principalmente interpessoal destas alunas e dos alunos com deficiência.

Durante o curso, ressaltou-se que o principal foi a disponibilidade do interlocutor para se comunicar e o uso dos recursos como elementos facilitadores nesta comunicação e interação. Outro aspecto observado através das falas das alunas refere-se ao fato de que antes o foco estava nos déficits da pessoa com deficiência e recentemente, como uma relação de troca, de parceria, respeitando-se e valorizando-se ambos os membros da díade.

Durante o PPHSANO, as atitudes e disponibilidade dos alunos foram surpreendentes, bem como as falas oriundas dos responsáveis de que agora podiam perceber como seus filhos eram capazes fizeram a diferença na minha vida. Aprendemos muito com estas famílias!

Concluiu-se através dos dados apresentados, que o grupo teve um progresso na aquisição, desempenho e fluência das Habilidades Sociais e que, este avanço significativo que as graduandas obtiveram em suas Habilidades Sociais possivelmente influenciará positivamente seus relacionamentos interpessoais em quaisquer âmbitos sociais, mas especialmente na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitando um olhar diferenciado e uma prática inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. R. *Análise de habilidades comunicativas de adultos portadores de retardo mental*. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.
- _____. *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental*. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. *Sistemas de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Santos, 2003.
- ALVES, C. A. *Estudos para a construção de uma Escala de Assertividade para Crianças*. 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.
- ANGELICO, A. P. *Estudo descritivo do repertório de habilidades sociais de adolescentes com Síndrome de Down*. 2004. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.
- AQUINO, G. H. M. *Serviço Social junto a autistas e seus familiares: Uma avaliação e proposta de intervenção*. 2002. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.
- ARGYLE, M. Non verbal communication in human social interaction. In: HINDE, R. (Org.). *Non-verbal communication*. Londres: Cambridge University Press, 1975, p. 243-269.
- _____. (1967). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- _____. Two-person interaction. In: _____. *Social interaction*. Londres: Aldine Transaction, 2007, p. 165-215.
- ARÓN, A. M.; MILICIC, N. *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Tradução Santos. Campinas, SP: Alínea, 1994.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5.ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
- BANDEIRA, M. et al. Comportamento assertivo e suas relações com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 111-121, 2005.

BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 45-55, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHOLOMEU, D. et al. Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em universitários. *Estud Psicol (Natal)*, Natal, v. 16, n. 2, ago., 2011.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução M. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 252-271.

BECK, J. S. *Terapia cognitiva: teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEGUN, R. W. *Social Skills Curriculum Activities Library: Social Skills Lessons and Activities for Grades 7-12*. Editor with The Center for Applied Research in Education, São Francisco: United States, 1996.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva. In: SCHIRMER, C. (Org.). *Atendimento Educacional Especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 130 p.

BEUKELMAN, D.R.; MIRENDA, P. Management of severe communication disorders in children and adults. In: _____ (Org.). *Augmentative and alternative communication*. Baltimore: Paulh Brookes Publishing Co, 1995, p. 203-227.

BOAS, A. C. V. B. V.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 2, p.323-332, 2005.

BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. *Rev Bras Ter Cogn*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jun., 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, G. et al. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; PRETTE, Z.; PRETTE, A. (Org.). *Estudo sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 17 – 45.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, V. B. R.; LIMA, A. M. A.; JUNIOR, F. M. C.; CORREIA, M. R. G. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém Formados. *Interação em Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 241-251, 2009.

BURGEMEISTER, B.B.; BLUM, L. H.; LORGE, I. *Escala de Maturidade Mental Columbia: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CABALLO, V. E. *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos, 2003.

- CABALLO, V. E. (1996). Treinamento em habilidades sociais. In: _____ (Org.). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. Tradução Claudino. São Paulo: Santos, 2002, p. 361-398.
- CAFIERO, J. M. The Effect of an Augmentative Communication Intervention on the Communication, Behavior, and Academic Program of an Adolescent with Autism. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, Fall, v. 16, n. 3, p. 179-189, 2001.
- CAIXETA, L.; NITRINI, R. Teoria da Mente: Uma Revisão com Enfoque na sua Incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.1, 2002, p. 105-112.
- CAMARGO, S. P. H., BOSCA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), p. 65-74, 2009.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.
- CARDOZO, A., SOARES, A. B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicol Cienc Prof*, Brasília, v. 31, n. 1, 2011.
- CAREGNATO, R. C. A., MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p.679-84, 2006.
- CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de Habilidades Sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicol Ensino & Formação*, Brasília, v. 2, n. 1, 2011.
- CASARES, M. I. M.; CABALLO, V. E. A timidez infantil. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Papirus: Campinas, v. 2, 2000, p. 11-42.
- COSTA, C. S. L. *Um estudo de caso com uma criança cega e uma vidente (gêmeas idênticas): Habilidades sociais das crianças, crenças e práticas educativas da mãe*. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.
- COUTO, G. et al. Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. *Estud Psicol (Campinas)*, Campinas, 2013.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Análise de repertório assertivo em estudantes de psicologia. *Revista de Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1983.
- _____. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudo de psicologia*, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003.
- _____. (2001) *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V. C. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, n. 2, p. 11-22, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____ (Org.). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos, EDUFSCar, p. 149-157, 2004.

_____. Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In: BANDEIRA, M.; PRETTE, Z.; PRETTE, A. (Org.). *Estudo sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 47-68.

_____. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)*: manual de aplicação, interpretação e apuração. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

_____. *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças: (SMHSC-Del-Prette)* manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005c. 99 p.

_____. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41,dez., 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M. C. M. Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 219-228, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. BARRETO, M. C. M. et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P.; et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol Reflex Crit*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.

DELAGRACIA, J. D. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não falantes em situação familiar*. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e da escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009, p. 235-243.

_____. Percepção de mães e fonoaudiólogos a respeito do uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. de F. (Org.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília, SP: ABPEE, 2011, p. 57-69.

DELFO, M. Social skills. In: _____. *A strange world: autism, asperger's syndrome and PDD-NOS*. London: Jessica Kinsly Plubishers, 2005. p. 201 – 239.

FAGUNDES, A. J. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1985.

FALCONE, E. O. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Rev. bras. ter. comport. cogn.* São Paulo, v. 1, n. 1, 1999.

_____. (1998). *Avaliação de um programa de treinamento de empatia com universitários*. 1998. [s.f.]. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André, SP: ESETEC, 2002. p. 91-104.

FERNANDES, L. et al. Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos. *Estud Psicol (Campinas)*, Campinas, v.26, n.2, abr./jun., 2009.

FERREIRA, B. C. *Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção*. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

_____. *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo*. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

FERREIRA, V. S., OLIVEIRA, M. A., VANDENBERGHE, L. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 1, jan./mar., 2014.

FOGEL, A. The communication system: history and metaphor. In: *Developing through Relationships: origins of communication, self, and culture*. The University of Chicago Press, 2003.

FRANÇA, M. L. P. *Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas*. 2012. 126f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. *Habilidades sociais de crianças com diferentes diagnósticos: comparações múltiplas*. 2012. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

_____. *Sistema de avaliação de habilidades sociais para crianças com deficiência mental: Padrões normativos e validação preliminar*. 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

FREITAS, M. G. *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. 2005. 163f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

FRICK, P. J.; BARRY, C.T.; KAMPHAUS, R. W. *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. 3. ed. New York: Springer, 2010.

FUMO, V. M. S. *Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto rendimento escolar na interação com o professor*. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

FURTADO, E. S.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 43-51, 2003.

GARNETT, M. S.; ATTWOOD, A. J. The Australian scale for Asperger's syndrome. In: _____. *Asperger's Syndrome: A Guide For Parents And Professionals*. ASPEN®: permission of Tony Attwood, PhD, 1997.

GERALIS, E. *Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 181-198.

GIANOTTO, D. E. P., DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. *Cienc Educ*, Bauru, v. 16, n. 3, 2010.

- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2004.
- GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: S. L. GLENNEN; D. C. DECOSTE (Org.). *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997, p. 3-20.
- GODOY, A. M. A. *Habilidades sociais empáticas em crianças com deficiência visual*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.
- GOLDSTEIN, H. *Naturalistic approaches to communication intervention for children with developmental disabilities*. Seminário de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2003.
- GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 1, 2014, p. 143-161.
- GONÇALVES, E.; MURTA, S. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicol Reflex Crit*, Porto Alegre, v.21, n.3, 2008.
- GOUVEIA, V. V.; PEREIRA, C. A. G. Assertividade e modos de enfrentamento a episódios de doenças: uma comparação dos alunos de psicologia com os de medicina. *Psicologia Argumento*, v. 12, n. 14, p. 41-55, 1994.
- GRASSI, P. F. *Ensino de Habilidades Sociais Educativas a professores de deficientes visuais: validação social e experimental*. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- GRESHAM, F. M. Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In: LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Org.). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon, 2002, p. 177-194.
- GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.
- GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA BARCELONA. *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Ciranda Cultural: Barcelona, Espanha, 2009.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.22, n.2, p. 125-147, maio/ago. 2006.

- HOWLIN, P.; BARON-COHEN, S.; HADWIN, J. *Teaching Children with Autism to Mind-Read: a practical guide teachers and parents*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, 1999.
- JUNQUEIRA, P. H. *Análise funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular*. 2011. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.
- KESTENBERG, C. C. F.; FALCONE, E. M. de O. Programa de promoção da empatia para graduandos em enfermagem. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011, p. 115-143.
- KING, A. M.; FAHSL, A. J. Supporting social competence in children who use augmentative and alternative communication. *TEACHING Exceptional Children*, v.45, n.1, p. 42-49, 2012.
- KLEIJN, M. V. L. B. *A avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com retardo mental*. 2001. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.
- KNOTT, F.; DUNLOP, A. W.; MACKAY, T. Living with ASD: How do children and their parents assess their difficulties with social interaction and understanding? *The National Autistic Society*. London, v. 10, n. 6, 2006, p. 609-617.
- KRUG, D. A.; ARICK, J. R.; ALMOND, P. J. Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v. 21, n. 3, p. 221-229, 1980.
- LINDER, J. D. *Maintenance of social skills training of early elementary students*. California State University, Fresno, 2008, 55 p.
- LOHR, S. et al. Avaliação de programas preventivos: relato de experiência. *Psico Estud*, Maringá, v.12, n.3, set./dez., 2007.
- LOPES, D. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa multimídia de habilidades sociais para crianças com dificuldades de aprendizagem. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011, p. 145-173.
- LORENA, P.; BASTOS, M.; BARROS, P. Habilidades Sociais no Espectro Autista In: VI Congresso da Sociedade Brasileira de Terapias Cognitivas, 2007, Gramado. *Anais do VI Congresso da Sociedade Brasileira de Terapias Cognitivas*. Gramado: SBTC, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, T. *Integração social de crianças com deficiência auditiva: Uma análise sob a perspectiva das habilidades sociais*. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

- MAIA, R. C.; SOARES, A. B.; VICTORIA, M. S. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. *Revispsi*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2009.
- MANNIX, D. *Social Skills Activites for Special Children*. 2. ed. Jossey-Bass, São Francisco: United States, 2009.
- MANOLIO, C. L. *Análise das habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: _____. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.
- MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- MARTINS, C. S. R. *Variáveis no ambiente educativo que contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais em adolescentes com superdotação*. [s.f.]. Tese em andamento (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo [s.d.].
- MENDES, E. G. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). *Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008, v. 1, p. 92-122.
- MERRELL, K. W. Assessment of childrens' social skills: recent developments, Best practices and new directions. *Exceptionality*. n.9, 2001, p. 3-18.
- MERRELL, K. W.; GIMPEL, G. A.; PEACOCK, G. G. *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. L. Erlbaum Associates, 1998, 205 p.
- MOLINA, R. C. M. *Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem*. 2006. 241f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.18, n.2, p. 283-291, maio/ ago. 2005.
- _____. Aproximando a ciência e a comunidade: a difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidência. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011, p. 83-114.
- MURTA, S. G. Favorecendo a convivência: O papel da escola no desenvolvimento de habilidades sociais. *Jornal de Psicopedagogia VIII*, v. 38, n. 4, 2002.

MURTA, S. G. O ensino de habilidades sociais na graduação em psicologia: uma experiência na UnB. In: III Seminário Internacional de Habilidades Sociais, 2011. Taubaté. *Anais*. Taubaté, Universidade de Taubaté, São Paulo.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor pesquisador. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, 2008, p. 2-13.

NUNES, L. R. O. de P. A pesquisa sobre comunicação alternativa na pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009c, p. 322-334.

_____. Contribuições das teorias do desenvolvimento da linguagem para a pesquisa em comunicação alternativa e ampliada (CAA). In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VITOR, S. L. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória, FACITEC, 2007a, 304p.

_____. *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência*. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq. 2007b.

_____. *Favorecendo o desenvolvimento de jovens com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

_____. *Formação inicial e continuada de professores comprometida com a inclusão educacional do aluno com deficiência do ensino fundamental à universidade*. Projeto de pesquisa aprovado e em andamento. Financiado pelo CAPES. 2009b.

_____. et al. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escola do Rio de Janeiro. In GLAT, R.; PLETSCH, M. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, Eduerj/Proesp, 2013.

NUNES, L. R. O. de P. et al. Comunicação alternativa e interação social em sala de aula. In: *ANAIS do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009a.

NUNES, L. R. O. de P. et al. O que revelam as teses e dissertações sobre linguagem e comunicação de pessoas com necessidades especiais. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 27-38, 2004.

NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. v.1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos / FINEP, 2007c.

NUNES, L. R. O. de P.; WALTER, C. C. de F. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(83). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2014, p. 1-15.

NUNES, L. R. O. de P.; WALTER, C. C. de F. Pesquisa experimental em educação especial. In: NUNES, L. R. O. de P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014, p. 27-51.

OLSSON, C.; GRANLUND, M. Presymbolic communication intervention. In: SCHLOSSER, R. (Org.) *The efficacy of augmentative and alternative communication*. San Diego: Academic Press, 2003, p. 299-322.

PACHECO, P.; RANGÉ, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 199-216.

PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

PEREIRA, C. de S.; DEL PRETTE, A. Programa de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física desempregadas. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011, p. 203-230.

PEREIRA-GUIZO, C. de S. *Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física: Uma análise comparativa*. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

_____. *Habilidades sociais para o trabalho: Efeitos de um programa para jovens com deficiência física*. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

PEREIRA, M. S. *Habilidades sociais e deficiência mental: comparando crianças com síndrome de Down e crianças normais*. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

PORTELLA, M. *Estratégias de THS: treinamento em habilidades sociais*. Rio de Janeiro: CPAF, 2011.

QUITERIO, P. L. *Avaliação das Habilidades Sociais de Jovens com Paralisia Cerebral Usuários de Comunicação Alternativa*. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QUITERIO, P. L.; BRANDO, A. Alunos Não-Oralizados: A Voz Através Da Comunicação Alternativa e a Vez Através Das Habilidades Sociais. In: NUNES, L. R. O. de P.; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (Org.). *Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p. 47-58.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. de P. Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. In: GLAT, R.; PLETSH, M (Org.). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013b, p. 107-126.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. de P. Uso da comunicação alternativa na avaliação das habilidades sociais de alunos Com paralisia cerebral não falantes. Em Anais em CDROM do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. Gramado. Edit Univ Federal de S. Carlos, 2013a.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. de P.; GERK, E. Avaliação das habilidades sociais em alunos não oralizados. In: MANZINI, E. J.; MARQUEZINE, M. M.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D.; FUJISAWA, D. S. (Org.). *Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial*. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n. 3. Londrina: ABPEE, 2009, p. 153-161.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. de P.; GERK, E. Avaliação e Promoção das Habilidades Sociais de Jovens com paralisia cerebral que participam de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada. In: OLIVEIRA, A. I. A.; LOURENÇO, J. M. Q.; GAROTTI, M. F. (Org.). *Tecnologia Assistiva: pesquisa e prática*. Belém: EDUEPA, 2008, p. 27-34.

RANGÉ, B. *Psicoterapias Cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. São Paulo: Artmed, 2001.

RECTOR, M.; TRINTA, A.R. *Comunicação não verbal*. Petropólis: Vozes, 1985.

ROSIN-PINOLA, A. R. *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

ROSIN-PINOLA, A. R. *Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos*. 2010. 241f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2010.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Rev. bras. educ. espec.* Unesp: Marília, SP, v. 20, n. 3, 2014, p. 341-356.

ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

SANTOS, L. H. Z. *Crianças do espectro autístico: Caracterização das habilidades sociais e problemas de comportamento*. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

SANTOS, M. de P.; MURTA, S. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicol Reflex Crit*, Porto Alegre, v.22, n.1, 2009.

SCHIRMER, C. R. *Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva*. 2012. 236f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIRMER, C. R. et al. Levantamento de recursos de tecnologia assistiva utilizados no processo educacional por professora em formação continuada In: III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil, 2009, São Paulo. *Anais do III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil*. Marília: ABPEE, 2009.

SHINYASHIKI, R. A. *Carícia Essencial: uma psicologia do afeto*. Editora Gente, 1985.
SIEGEL, S.; CASTELLAN, N. J. *Estatística não paramétrica para ciências do comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, A. B.; GOMES, G.; PRATA, M. R. Habilidades Sociais de Professores e Não Professores: Comparando Áreas de Atuação. *Ver Colomb Psicol*, Bogotá, v. 20, n. 2, dez., 2011.

SOFRONOFF, K., LESLIE, A., BROWN, W. Parent management training and Asperger syndrome: a randomized controlled trial to evaluate a parent based intervention. *The National Autistic Society*. London, v. 8, n. 3, 2004, p. 301-317.

SORO-CAMATS, E. Uso de ayudas técnicas para la comunicacion, el juego, la movilidad y el control del entorno: um enfoque habilitador. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicacion aumentativa y la escrita: principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson, 1998, p. 23-41.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
TOMASELLO, M. (1999). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. Origins of language. In: _____ (Org.). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003b, p.8-42.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Odontologia de Bauru. Serviço de Biblioteca e Documentação. Referências ABNT NBR 6023 / agosto 2012. Bauru, maio 2013. 1 arquivo Power Point.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, 2012, p. 448-450.

VILA, E. M. *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

VON TETZCHNER, S.; GROVE, Nicola. The development of alternative forms. In S. von Tetzchner e N. Grove (Org.). *Augmentative and alternative development issues*. Londres: Whurr, 2003, p. 1-27.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação alternativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALTER, C. C. F. *Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo*. 2006. 137f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. *Os Efeitos da Adaptação do PECS Associado ao Currículo Funcional Natural em Pessoas com Autismo Infantil*. 2000. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WEBER, L. *Eduque com Carinho: para pais e filhos*. Curitiba, Paraná: Juruá Editora, 2007