

# **Sentir, Pensar e Agir na Relação: um programa de promoção de competências sociais aplicado a uma criança com Síndrome de Williams**

**Joana Gomes Pinheiro**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e coorientado pela Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Aos meus pais, aos meus avós e ao Gonçalo

## Agradecimentos

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. A todas elas o meu sincero agradecimento...de modo especial:

Aos meus pais e aos meus avós por todo o amor que me dão e pelo apoio incondicional prestado nos momentos mais difíceis. Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

Ao Gonçalo pela paciência que teve e pelo seu amor, alegrando-me sempre...e ajudando-me a relativizar as contrariedades que foram surgindo, dando-me força para continuar.

À Professora Cristina e à Professora Clotilde pela sabedoria com que me orientaram. Obrigado também pela liberdade de ação que me permitiram e pela disponibilidade que sempre mostraram.

À mãe da criança, por ter permitido a escolha do caso. Também pela simpatia, interesse e disponibilidade que sempre demonstrou.

À criança, pela boa disposição com que vivenciou toda a intervenção...surpreendendo-me sempre...O meu muito obrigado por me permitires, também, crescer contigo.

À Doutra Natália Rossi pela disponibilidade e pela orientação que me deu na fase de validação da grelha de observação do comportamento.

À Professora Fátima André, à Terapeuta Tânia Dias e à Psicóloga Inês Vigário pelo seu contributo nesse mesmo processo de validação.

À Raríssimas, Associação Nacional de Deficiências Mentais e Raras, pela troca de conhecimentos...tão importante na caracterização da Síndrome de Williams.

**Palavras-chave:**

Síndrome de Williams; perfil pragmático; envolvimento; programa de promoção de competências sociais.

**Resumo**

A presente investigação centra a sua problemática na abordagem a algumas especificidades do perfil pragmático e do envolvimento de uma criança com Síndrome de Williams. Trata-se, assim, de um Estudo de Caso que se organiza como uma investigação-ação, o qual tem em vista a promoção de uma mudança na realidade estudada.

Através da análise dos dados obtidos da avaliação inicial da criança, verificou-se que a mesma apresentou dificuldades específicas ao nível da pragmática (perfil pragmático peculiar com a existência de aspetos facilitadores e perturbadores da interação social) e níveis baixos de envolvimento na interação com os seus pares em contexto de recreio.

Para colmatar estas dificuldades foi elaborado o programa de promoção de competências sociais *Sentir, Pensar e Agir na Relação*, o qual foi especificamente elaborado para o contexto desta investigação. Afigurou-se como sendo um programa flexível cujos objetivos se centraram na facilitação do reconhecimento e desenvolvimento das competências sociais da criança e do seu relacionamento interpessoal, através da criação de um ambiente de interações positivas.

Depois da aplicação deste programa verificou-se que a criança apresentou melhorias na área da pragmática, na medida em que o seu perfil pragmático passou a ser caracterizado por um maior número de aspetos facilitadores da interação social e pela diminuição dos aspetos perturbadores. O envolvimento da criança em interação com os seus pares foi avaliado em níveis mais elevados.

Através da implementação do programa de intervenção e das melhorias verificadas pretende-se que a criança em estudo venha a melhorar a qualidade das relações interpessoais que estabelece e que o seu processo de inclusão possa ser potenciado.

**Key-words:**

Williams Syndrome; pragmatic profile; involvement; programme for the promotion of social skills.

**Abstract**

The present study focus its discussion on the approach of some pragmatic profile specificities and on a child's involvement with Williams Syndrome. It is therefore a Case of Study, which should be seen on the basis of research-action, intending to foster a change in the studied reality.

Through the analysis of the data obtained concerning the initial assessment of a child, it was verified that the child showed specific difficulties as far as pragmatics is concerned (peculiar pragmatic profile with the existence of facilitator and disrupting aspects of social interaction) and little involvement in the interaction with their peers during the break between classes.

In order to overcome these difficulties, a programme has been drawn up to promote social skills: To Feel, Think and Act in a Relationship (*Sentir, Pensar e Agir na Relação*), and it has been specifically thought according to the context of the present study. It was intended to be a flexible programme whose aims focused in making easier the recognition and development of the child's social skills and the interpersonal relationship through the creation of an environment of positive interactions.

After the application of this programme it was clear the child revealed improvement as far as pragmatics is concerned, considering that the child's pragmatic profile was then characterized by a higher number of facilitator aspects of social interaction and by the decrease of the disrupting aspects. The child's involvement in the interaction with their peers was assessed at higher levels.

Through the implementation of the programme and the verified improvements, it is expected that the child in study will be able to improve the quality of the interpersonal relationships they establish and that their inclusion process can be boosted.

# Índice geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice .....	vi
Índice de figuras, esquemas, tabelas e gráficos .....	ix
Lista de abreviaturas .....	xiii
Introdução .....	1

## Parte 1

<b>Capítulo I - O caminho da inclusão .....</b>	<b>4</b>
1. Introdução .....	4
2. Caminhos percorridos .....	4
3. Caminhos a percorrer - o desafio de ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	6
4. Relacionando conceitos .....	8
<b>Capítulo II - Competências sociais .....</b>	<b>10</b>
1. Introdução .....	10
2. O conceito de competências sociais .....	11
3. O desenvolvimento das competências sociais .....	12
3.1. Considerações gerais .....	12
3.2. As etapas de desenvolvimento das competências sociais .....	14
3.3. Os défices de desenvolvimento das competências sociais .....	16
3.4. As competências sociais nas crianças com Necessidades Educativas Especiais .....	17
4. As competências sociais e suas relações .....	19
4.1. A relação com o grupo de pares .....	19
4.1.1. A aceitação social .....	20
4.2. Outras relações .....	21

5.	Programas de promoção de competências sociais .....	22
5.1.	Considerações gerais .....	22
5.2.	A elaboração dos programas de intervenção .....	24
6.	Relacionando conceitos .....	28
<b>Capítulo III - Síndrome de Williams .....</b>		<b>30</b>
1.	Introdução .....	30
2.	Caracterização geral da Síndrome de Williams .....	30
2.1.	Aspetos relativos à intervenção .....	33
3.	A Síndrome de Williams no contexto da investigação atual .....	35
4.	O perfil pragmático dos indivíduos com Síndrome de Williams .....	36
4.1.	Comunicação verbal .....	37
4.2.	Comportamentos socioemocionais .....	39
5.	Relacionando conceitos .....	41
<b><u>Parte 2</u></b>		
<b>Capítulo IV - Enquadramento Metodológico .....</b>		<b>43</b>
1.	Introdução .....	43
2.	Definição do problema de investigação .....	43
3.	Objetivos e questões da investigação .....	44
4.	Metodologia .....	44
4.1.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	46
4.2.	Procedimentos .....	50
5.	Caracterização do caso em estudo .....	51
5.1.	Informações relativas à anamnese .....	51
5.2.	Avaliação da criança antes da aplicação do programa de intervenção .....	53
5.2.1.	Resultados relativos à aplicação da grelha de observação do comportamento .....	54
5.2.2.	Resultados relativos à aplicação da escala de envolvimento .....	59
5.2.3.	Perfil pragmático e envolvimento - que relação? .....	62
5.3.	Discussão dos resultados obtidos antes da aplicação do programa de intervenção .....	63

<b>Capítulo V - Programa SPAR - sua estrutura e resultados de aplicação</b> .....	<b>65</b>
1. Introdução .....	65
2. O programa SPAR .....	65
3. Implementação do programa SPAR .....	72
<b>Capítulo VI - Apresentação, análise e discussão dos resultados após a aplicação do programa SPAR</b> .....	<b>102</b>
1. Introdução .....	102
2. Avaliação da criança depois da aplicação do programa SPAR .....	102
2.1. Resultados relativos à aplicação da grelha de observação do comportamento .....	102
2.2. Resultados relativos à aplicação da escala de envolvimento .....	106
3. Discussão dos resultados após a aplicação do programa de intervenção .....	109
<b>Capítulo VII - Reflexões finais</b> .....	<b>112</b>
1. Introdução .....	112
2. Reposição dos objetivos e das questões de investigação .....	112
3. Reflexões finais e recomendações .....	113
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>116</b>

## **Anexos**

Anexo A - Ficha de observação do envolvimento da criança

Anexo B - Ficha de observação do envolvimento da criança (pré-teste)

Anexo C - Ficha de observação do envolvimento da criança (pós-teste)

## **Apêndices**

Apêndice A - Grelha de observação do comportamento

Apêndice B - Pedidos de autorização

Apêndice C - Protocolo de anamnese

Apêndice D - Protocolo de anamnese preenchido

Apêndice E - Grelha de observação do comportamento (pré-teste)

Apêndice F - Livro orientador da intervenção

Apêndice G - Materiais do programa de intervenção

Apêndice H - Grelha de observação do comportamento (pós-teste)

## Índice de figuras

**Figura 1** - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 1

**Figura 2** - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 2

**Figura 3** - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 3

**Figura 4** - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 10:30h (sessão de intervenção em sala 4)

**Figura 5** - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 13:15h (sessão de intervenção em sala 4)

**Figura 6** - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 13:45h (sessão de intervenção em sala 4)

**Figura 7** - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 15:30h (sessão de intervenção em sala 4)

**Figura 8** - Desenho feito pela M.S. através do qual se representa a brincar em diversas atividades distintas com os colegas no recreio

**Figura 9** - Desenho da atividade dos balões feito pela M.S. (sessão de intervenção em sala 10)

## Índice de esquemas

**Esquema 1** - Relação entre os conceitos de inclusão, desenvolvimento social e programa de promoção de competências sociais

**Esquema 2** - Relação entre os conceitos de socialização, competências sociais, relações interpessoais, programa de promoção de competências sociais, relação entre pares, envolvimento e inclusão

**Esquema 3** - Relação entre a SW e os conceitos de perfil pragmático, grelha de observação do comportamento, programa de promoção de competências sociais e inclusão

**Esquema 4** - Relação entre o perfil pragmático e o envolvimento da M.S. em situações de interação com os colegas em contexto de recreio

**Esquema 5** - Relação entre os resultados a longo prazo da implementação do programa SPAR

## Índice de tabelas

**Tabela 1** - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em termos de aspetos facilitadores e perturbadores da interação social em pré-teste

**Tabela 2** - Materiais utilizados no programa de intervenção

**Tabela 3** - Objetivos gerais e específicos do programa de intervenção

**Tabela 4** - Informação resumida acerca da aplicação do programa de intervenção

**Tabela 5** - Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores da interação em pré e pós-teste

## **Índice de gráficos**

**Gráfico 1** - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em pré-teste

**Gráfico 2** - Níveis de envolvimento da criança em pré-teste nas situações 1, 2 e 3

**Gráfico 3** - Níveis de envolvimento da criança em pré-teste nas situações 4, 5 e 6

**Gráfico 4** - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em pós-teste

**Gráfico 5** - Níveis de envolvimento da criança em pós-teste nas situações 1,2 e 3

**Gráfico 6** - Níveis de envolvimento da criança em pós-teste nas situações 4,5 e 6

## Lista de abreviaturas

SW - Síndrome de Williams

SPAR - Sentir, Pensar e Agir na Relação (programa de promoção de competências sociais)

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

NEE - Necessidades Educativas Especiais

LBSE - *Lei de Bases do Sistema Educativo*

REI - *Regular Education Initiative*

MAD - Modelo de Atendimento à Diversidade

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

PEI - Programa Educativo Individual

CRI - Centros de Recursos para a Inclusão

TPS - Tomada de Perspetiva Social

BAS (1-2) - Bateria de Socialização

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

SWB - Síndrome de Williams-Beuren

LCR - *Low Copy Repeat*

FISH - técnica citogenética molecular Hibridização *in situ* por Fluorescência

QI - Quociente de Inteligência

CCC-2 - *Childrens's Communication Checklist*

PEDL - Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem

LIS-YC - *The Leuven Involvement Scale for Young Children*



## Introdução

“O contacto com a heterogeneidade e com a diferença exige uma desconstrução dos modelos preconcebidos e padronizados e uma readaptação à nova realidade. Apenas com uma atitude pautada pela aceitação e acolhimento da mudança é possível ultrapassar, com determinação, medos e inseguranças, (re)construir projetos de vida e tornar-se autor da sua própria narrativa.”

(Camacho, 2011, p. 3)

Nesta sociedade em permanente construção, os paradigmas que nos orientam em termos de intervenção também sofrem modificações. As diversas conceptualizações têm confluído, originando novas formas de entendimento e de atuação face a uma população tão especial...como a população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID).

A escola dos dias de hoje enfrenta, assim, diversos desafios na medida em que tem que encontrar respostas para uma população cada vez mais heterogénea e com um número crescente de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), devendo assumir um papel na promoção de atitudes positivas face à sua inclusão. Uma parte da resposta à inclusão está, também, no papel dos técnicos, e.g., do Terapeuta da Fala, que participam no processo educativo e de desenvolvimento destas crianças.

Enquanto Terapeuta da Fala, assumo este papel com uma “permanente vontade de observar, descobrir, criar, experimentar e questionar”, vontade essa que é “inerente ao processo de crescer, de se desenvolver, de ser.” (Camacho, 2008, p. 3). Esta vontade tem sido traduzida através do repensar de modelos e estratégias de intervenção na área pragmática, na procura constante de respostas adequadas a cada caso, a cada circunstância e a cada momento... A minha prática profissional tem sido, assim, marcada por um crescente interesse pelas questões da pragmática que tem convergido para uma abordagem terapêutica muito específica direcionada para a Síndrome de Williams (SW) e para os aspetos peculiares do seu perfil pragmático.

A problemática inerente à presente investigação reveste-se, deste modo, de uma forte motivação pessoal. No campo da linguagem, várias foram as pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar as competências das crianças com SW nas áreas da sintaxe, semântica e fonologia. Contudo, os estudos sob uma perspectiva pragmática são escassos.

Para além da pragmática, é importante estar atento ao nível de envolvimento que as crianças com NEE apresentam nas atividades. Estes dois aspetos (pragmática e envolvimento) ao se relacionarem com a capacidade para estabelecer relações interpessoais, a qual representa uma dimensão das competências sociais, são imprescindíveis na abordagem ao atendimento destes alunos.

De acordo com Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), “Há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interação com os outros” (p. 12). As crianças com NEE experienciam em diversas situações dificuldades no relacionamento interpessoal com os seus pares. Assim sendo, a pragmática, o envolvimento e as competências sociais afiguram-se como domínios que podem proporcionar possibilidades de repensar as formas de atuação, permitindo otimizar as potencialidades destas crianças e especialmente das crianças com SW. Neste sentido, uma das possíveis abordagens terapêuticas está relacionada com a elaboração de programas de promoção de competências sociais, a partir dos quais é possível facilitar às crianças o reconhecimento e desenvolvimento das suas competências sociais e do seu relacionamento interpessoal.

Um estudo citado por Rossi, Moretti-Ferreira e Giacheti (2007) destacou a importância dos profissionais, que atuam na área de avaliação da linguagem, como os Terapeutas da Fala, de complementarem os seus registos com o uso de procedimentos que permitam uma visão mais detalhada no âmbito pragmático, social e funcional das aptidões comunicativas, principalmente em indivíduos com alterações a este nível, e.g., crianças portadores de SW. Os mesmos autores sugerem que se realizem mais pesquisas uma vez que “a investigação da linguagem sob o foco da pragmática nesta síndrome é fundamental” (p. 2).

Segundo com Teixeira, Monteiro, Velloso, Kim e Carreiro (2010), para que a inclusão das crianças com SW seja eficaz torna-se essencial a existência de uma abordagem multidisciplinar que oriente professores e pais. Para que a inclusão seja possível, todos terão que a compreender e aceitar como um princípio que traz benefícios a todos; se assim não for, a igualdade de oportunidades para estes indivíduos pode ainda estar distante. Espera-se que a presente investigação contribua para tornar esse horizonte da inclusão mais próximo...através de uma abordagem terapêutica direcionada para a SW.

Tendo em conta o acima exposto ressalta-se o carácter pertinente desta investigação na abordagem à SW uma vez que irá focar aspetos pouco estudados no que às suas problemáticas diz respeito, como sendo as especificidades do seu perfil pragmático e o nível de envolvimento em situações de interação com os seus colegas no contexto de recreio.

A intervenção no contexto escolar desenvolvida pelos Terapeuta da Fala possibilita a abordagem às suas problemáticas no seu contexto de produção, considerando a sua persistência, prevalência e impacto ao longo de todo o processo educativo. O facto de o contexto desta investigação ser a escola contribui, também, para a pertinência da mesma uma vez que se tem vindo a estabelecer uma relação entre os conceitos que se irão abordar (competências sociais e competências académicas) considerando que “é importante que o currículo escolar e o currículo académico prevejam o desenvolvimento de competências sociais” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p. 12).

O desenvolvimento social desempenha, pois, um papel fundamental no processo de desenvolvimento global de um indivíduo, pelo que “Compreender e aplicar o conceito de inclusão é parte integral do desenvolvimento social das nossas crianças como futuros adultos felizes” (Peloire, 2005, p. 63).

O presente trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos os quais se encontram organizados em duas partes. A primeira parte, correspondente à revisão da literatura, integra os Capítulos I, II e III. O plano conceptual elaborado engloba aspetos relacionados com o processo de

inclusão dos alunos com NEE perspetivando a criação de programas de promoção de competências sociais como um desafio no seu atendimento. Assim, esta primeira parte, aborda também a temática das competências sociais através da apresentação do seu conceito e de aspetos relativos ao desenvolvimento das mesmas; vão ser ainda clarificadas algumas relações que se podem estabelecer, bem como serão apresentadas as principais diretrizes para a construção de um programa de promoção de competências sociais. Os indivíduos com SW são uns dos potenciais beneficiários deste tipo de intervenção; neste seguimento será realizada uma caracterização geral acerca desta síndrome, a qual irá confluír para aspetos mais específicos do seu perfil pragmático (comunicação verbal e aspetos socioemocionais).

A segunda parte é referente às questões empíricas do trabalho e engloba os Capítulos IV, V, VI e VII. No Capítulo IV, Enquadramento Metodológico, será definido o problema de investigação e apresentados os objetivos e as questões de investigação. Este capítulo engloba também a descrição do tipo de metodologia utilizado e a caracterização da criança em estudo, através da apresentação das informações relativas à anamnese e da sua avaliação antes da aplicação do programa de intervenção. O capítulo seguinte, Capítulo V, é referente à apresentação do programa de promoção de competências sociais elaborado, através do qual vai ser descrita a sua estrutura e os resultados obtidos através da sua aplicação. No Capítulo VI, serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da avaliação da criança após a aplicação deste programa. O último capítulo, Capítulo VII, destina-se a apresentar as reflexões finais desta investigação e as recomendações consideradas pertinentes para estudos futuros.

## Capítulo I - O caminho da inclusão

Nos trilhos da inclusão “falamos, acima de tudo, de pessoas que, mesmo no silêncio, têm voz...Que nos dizem essas vozes? ‘Sou uma pessoa. Estou aqui. Este é o meu MUNDO. Deixem-me pertencer, estar, ser, participar...’.”

(Pereira, 2004, p. 3)

### 1. Introdução

Inicia-se, com este capítulo, a fase de revisão da literatura, a qual se pretende que oriente a investigação e que forneça um esquema conceptual através do resumo dos principais factos inerentes ao tema em estudo facilitando, assim, um plano conceptual claro e conciso.

Considerou-se importante abordar neste primeiro capítulo alguns aspetos relacionados com o paradigma da educação inclusiva, sendo que a educação, de acordo com Correia (2007):

Tem como objectivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos. (p. 9)

É norteado pelo princípio da igualdade de oportunidades para todos que brota o conceito de educação inclusiva. Portugal aderiu aos princípios deste modelo de educação, o que implicou reorientações conceptuais, políticas e organizacionais. Até que ponto este facto desencadeou efetivas mudanças nas práticas pedagógicas e na qualidade de respostas educativas é uma questão que tem sido arduamente debatida.

O conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, assumindo-se num campo de convergências e de divergências. Tendo em conta a opinião de Morgado (2010) é preciso insistir neste paradigma, ressaltando que na atualidade “a exclusão da escola será provavelmente, a primeira etapa da exclusão social” (p. 24).

É tendo em conta a importância do movimento inclusivo que serão apresentados, no presente capítulo, os principais aspetos relativos ao que já foi feito e ao caminho que há ainda a percorrer rumo a uma escola para todos.

### 2. Caminhos percorridos

A Humanidade, à luz de novos conceitos, descobertas e avanços científicos nos diferentes campos do conhecimento, foi redimensionando a sua forma de olhar as pessoas portadoras de deficiência (Camacho, 2004).

Em Portugal, antes da década de 70, os alunos com NEE estavam excluídos do sistema regular de ensino. A educação destas crianças era, na maioria dos países, caracterizada por práticas segregativas realizadas em instituições ou centros de ensino especial.

A pouco e pouco a exclusão e a segregação foram-se desmoronando, dando lugar à integração e à inclusão. Novas perspetivas foram surgindo com a publicação do *Relatório Warnock Report* em 1978, o qual introduziu o conceito de NEE, propondo uma nova metodologia de identificação e avaliação destas crianças. Ficava então marcado um novo modo de entendimento da integração escolar com centralização da intervenção na escola, adotado no *Education Act* de 1981, em Inglaterra.

Com a publicação, em Portugal, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), em 1986, começam a ser evidenciadas transformações na conceção da educação integrada; decorrente desta lei, são criadas as equipas da Educação Especial. A evolução da política educativa apontava, assim, para uma educação menos segregativa e menos restritiva no sentido da integração escolar.

Neste mesmo ano, a Secretária de Estado para a Educação Especial, do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, Madeleine Will, fez um discurso através do qual alertava para a necessidade de uma mudança radical em relação ao atendimento dos indivíduos com NEE. Segundo a mesma, a solução passaria por uma cooperação entre os professores do Ensino Regular e os da Educação Especial, através do desenvolvimento de estratégias adaptadas às necessidades de cada um. Este movimento, conhecido por *Regular Education Initiative* (REI) - Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação, foi apoiado por uns e criticado por outros, dando origem ao princípio da inclusão.

Uns anos mais tarde, o Decreto-Lei nº. 319/91 foi um normativo muito importante no percurso legislativo em Portugal que permitiu às escolas, através do suporte legal, organizar o seu funcionamento no que ao atendimento de alunos com NEE dizia respeito. Este Decreto-Lei regulava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, privilegiando a sua máxima integração; foi considerado como um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades destes alunos: integração e inclusão.

O princípio da inclusão começou a ter uma atenção especial depois da *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade* realizada em junho de 1994, em Salamanca. O passo decisivo está, assim, associado à *Declaração de Salamanca* sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE, apoiado no já mencionado princípio da inclusão, reafirmando o direito à educação de todos. Este direito foi proclamado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a qual destaca os seguintes princípios: cada criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de conseguir um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem o seu estilo de aprendizagem com características e necessidades próprias; esta diversidade deve ser tida em conta, sendo que os sistemas de educação e os programas educativos devem ser reajustados e as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares (UNESCO, 1994).

Atualmente, a Lei que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com deficiências ou incapacidades é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Este surge após a *Declaração de Salamanca* e tenta pôr em prática o seu objetivo primeiro que é o da educação para todos, através do reconhecimento da necessidade e da urgência de garantir a educação para

todos os alunos com NEE no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1994). O intuito é, assim, criar condições para que todas as crianças possam frequentar uma escola de ensino regular; daí surge a possibilidade, entre outras, de criação de Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e de Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.

De acordo com Correia (1995, 2003) citado por Correia (2008), entende-se por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (p. 9). Ainda segundo o mesmo autor, a inclusão baseia-se nas necessidades da criança vista como um todo, considerando os três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal. O conceito de inclusão ultrapassa em muito o de integração, assumindo a heterogeneidade e perspetivando os alunos como seres biopsicossociais.

Tendo em conta o acima exposto apela-se, assim, para uma escola designada por Correia (1995) referido por Correia (2008), de Escola Contemporânea, na qual figura um modelo inclusivo que contempla o aluno como um todo, sendo o foco de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, e onde o estado desempenha um papel fundamental.

O conceito de educação inclusiva subjacente ao princípio de igualdade de oportunidades, é essencial para permitir o acesso a uma educação de qualidade para todos, nomeadamente para alunos com NEE, na medida em que as suas condições específicas os impedem, em determinadas situações, de atingir o seu potencial máximo. Mas...porque há ainda um longo caminho a percorrer é importante “continuar a reflexão, não perdendo o rumo que nos conduz à utopia de que a sociedade, na sua essência, há-de espelhar e assumir com naturalidade a diversidade que a caracteriza” (Camacho, 2004, p. 4).

### **3. Caminhos a percorrer - o desafio de ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O conceito de inclusão é conhecido, mas o processo que o traduz nem sempre se afigura fácil. Apesar deste conceito não se limitar aos alunos com NEE, são estes que constituem o grande desafio dos diversos intervenientes educativos. De acordo com Leite (2007) “São estes alunos que questionam, diariamente, os nossos saberes, as nossas crenças, as formas de ensino que consideramos legítimas, adequadas e eficazes, as nossas práticas...” (p. 12). Com o aumento significativo do número destes alunos nas escolas, sendo que um número considerável destas crianças e adolescentes já experimentaram situações de exclusão, são inúmeros os desafios que se colocam, havendo ainda um longo caminho a percorrer (Correia, 2007).

Ainscow (2011) refere que, relativamente ao momento da inclusão na Europa e no mundo, o progresso nos sistemas educativos rumo à inclusão, é feito com avanços e recuos, havendo algumas tendências preocupantes que devem ser focos de atenção, e.g., as dificuldades económicas.

De acordo com as conclusões da comissão organizadora do 2º Congresso Internacional *Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos* da Pró-Inclusão, é necessário desafiar o conceito de

educação inclusiva, centrando a questão na vertente da “equidade” e da “qualidade de vida” (Almeida, Ferreira, Trindade, Vieira, Rodrigues, Silva, et al, 2011).

É neste cenário, através da apresentação das perspetivas supramencionadas, que se afigura o movimento inclusivo na atualidade.

Num âmbito mais prático, ser capaz de ensinar alunos com NEE, para além de todos os desafios que esta atividade encerra (e.g., a prática de um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações constantes (Hallahan & Kauffman, 1997 referidos por Correia, 2007)), torna-se uma fonte de aprendizagem para todos os intervenientes educativos, afirmando-se como um processo de autoformação e desenvolvimento profissional.

O receio relativo ao processo de mudança inerente ao conceito de inclusão, bem como a ausência de um modelo e de um processo que garantam respostas eficazes para alunos com NEE, têm-se afigurado como algumas das dificuldades face a este movimento.

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), apresentado pelo Professor Luís de Miranda Correia, traz algumas respostas às ansiedades apresentadas. Este modelo afasta-se de um posicionamento clínico, não se centrando no défice do aluno e possibilita a construção de intervenções para todos os alunos com NEE através de um modelo de intervenção faseado. Este modelo apresenta quatro componentes essenciais: conhecimento, planificação, intervenção e verificação. Partindo do conhecimento do aluno e dos seus ambientes, planifica-se uma intervenção, a qual deve ser alvo de uma verificação constante através de um conjunto de decisões relativas à adequação da programação (Correia, 2007).

Para iniciar um MAD é necessária a realização de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das necessidades do aluno através das componentes definidas no sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Este sistema implica o envolvimento de profissionais de diferentes áreas, sendo para isso imprescindível a formação de uma equipa multidisciplinar.

Com esta avaliação pretende-se caracterizar o estilo de aprendizagem do aluno, sendo importante ter em conta que diferentes estilos de aprendizagem requerem modalidades de atendimento diversificadas que devem ser determinadas pelo seu Programa Educativo Individual (PEI). A inclusão também deve admitir, assim, outros modelos de atendimento para além da classe regular.

Nesta perspetiva, surgem os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que têm, também, como objetivo a inclusão de crianças com NEE em parceria com as estruturas da comunidade. De acordo com Almeida et al. (2011), a implementação destes centros é uma medida que continua a necessitar de reavaliação no sentido de possibilitar que os mesmos vão ao encontro das necessidades da escola de forma articulada.

Para além de todo o esforço até à determinação da modalidade de atendimento mais adequada a cada caso, que culmina com a elaboração do PEI, a sua implementação poderá não ser um processo fácil, assim como os resultados escolares poderão ser escassos. Este tipo de dificuldades poderá trazer alguma angústia no trabalho com estes alunos contudo, existem inúmeras vantagens que suplantam os problemas existentes, e.g., o facto de a inclusão proporcionar a

possibilidade de trabalhar com outros profissionais, a partilha de estratégias de ensino, a maior monitorização dos progressos dos alunos, a experimentação de várias metodologias, entre outras.

Torna-se, assim, imprescindível criar um clima de confiança e de cooperação entre os diversos intervenientes no processo de inclusão dos alunos com NEE com o objetivo de criar condições para uma intervenção educativa conjunta (escola, família e os diversos serviços de atendimento médico-terapêuticos e sociais) no sentido em que o envolvimento de todos os parceiros educativos irá corresponder a uma maior eficácia na implementação do programa educativo do aluno.

Desta forma e, tendo em conta a reorganização educacional necessária, é importante estabelecer, de acordo com Correia (2007) “uma simbiose entre as políticas e as práticas educativas para que a prestação de serviços e apoios aos alunos com NEE reflecta os conhecimentos mais actuais, gerados quer pelas experiências já vividas quer pela investigação mais recente” (p. 10).

Como já anteriormente referido, o movimento inclusivo defende a classe regular como o local ideal para as aprendizagens dos alunos com NEE uma vez que é na companhia dos seus pares que irá encontrar o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, beneficiando de aprendizagens similares e de interações sociais adequadas (Correia, 2008). Karagiannis e seus colaboradores (1996) referidos pelo mesmo autor, destacavam já que a filosofia inclusiva facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, adquirindo mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação.

Falar de Educação Inclusiva implica, também, equacionar dispositivos de formação de professores e de outros intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE. Pretende-se, assim, que sejam desenvolvidas práticas que permitam o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e inter-relacionais cada vez mais adequadas às necessidades de cada aluno.

Destaca-se novamente a importância da reflexão neste contexto da Educação Inclusiva:

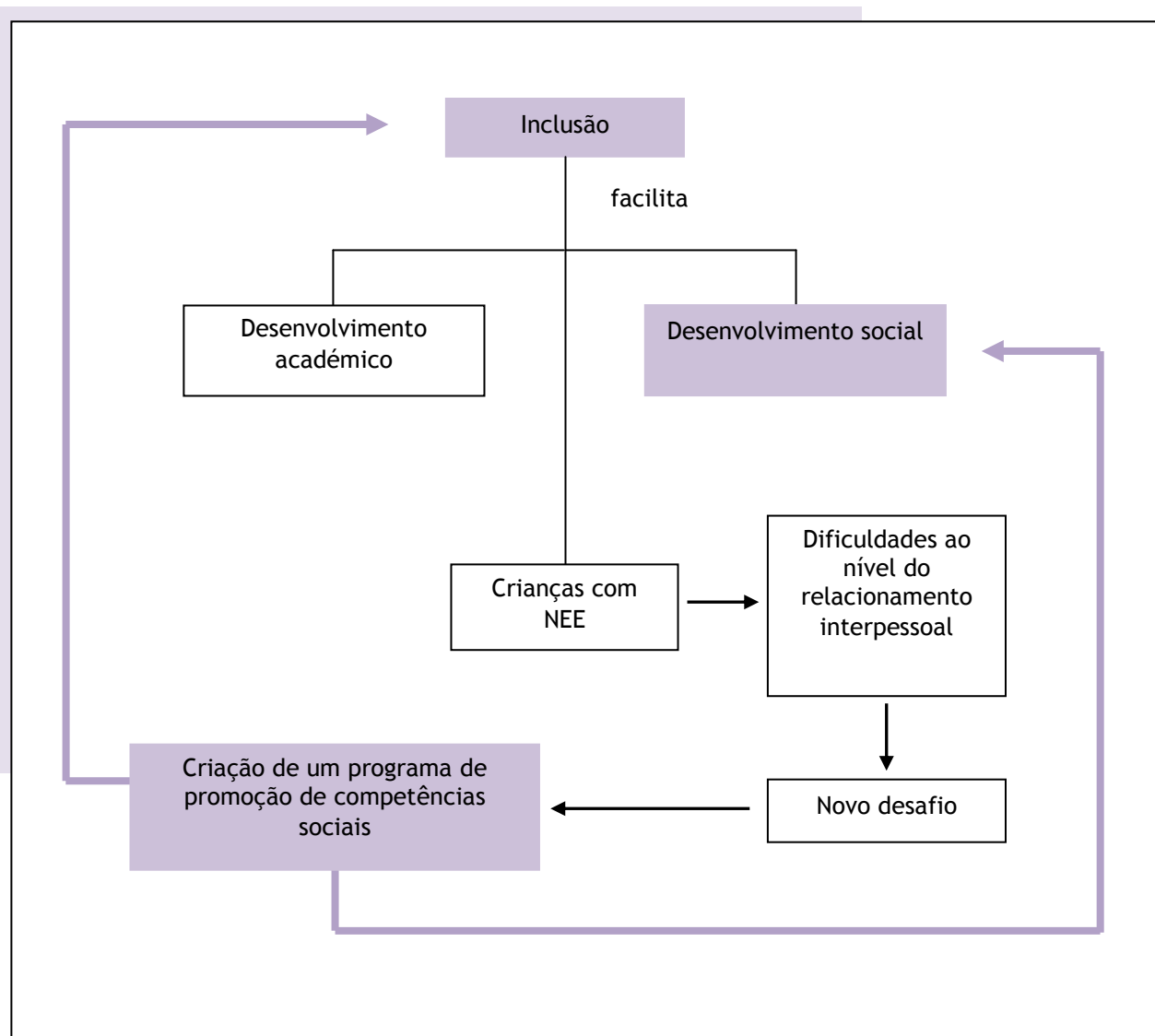
Porque o assumir deste conceito de inclusão nos deixa em aberto a responsabilidade da nossa busca individual e colectiva, rumo ao seu significado e potencialidades, ambicionamos para este **trilho da inclusão** o entrecruzar de olhares, esforços e competências, susceptíveis de conciliar com ‘técnica e afecto’ a pesquisa, a colaboração, a interacção, a negociação e o partenariado”. (Camacho, 2004, p. 5)

#### 4. Relacionando conceitos

As perspetivas acima apresentadas destacam o importante papel que a inclusão desempenha relativamente às competências sociais dos alunos com NEE. Tendo em conta as suas características, capacidades e necessidades específicas, estes alunos experienciam, em diversas situações, dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal.

Neste sentido, afigura-se mais um desafio para os diversos intervenientes educativos com a necessidade, e.g., da criação de programas de promoção de competências sociais com o objetivo de, ao minimizar as dificuldades na relação com os seus pares, os alunos com NEE estejam efetivamente incluídos.

Apresenta-se, de seguida, um esquema (Esquema 1) representativo de alguns conceitos abordados neste primeiro capítulo e da relação que se pode estabelecer com um novo conceito, que será abordado no capítulo seguinte - as competências sociais.



Esquema 1 - Relação entre os conceitos de inclusão, desenvolvimento social e programa de promoção de competências sociais.

## Capítulo II - Competências sociais

“Toda a teoria e investigação do desenvolvimento humano reforça a ideia de que na ajuda prestada para um desenvolvimento saudável, a longo prazo, as relações contam mais do que as coisas. As pessoas contam mais: as coisas contam menos.”

(Pharis e Levin, 1991, citados por Serrano e Abreu, 2010, p. 24)

### 1. Introdução

O movimento inclusivo, abordado no capítulo anterior, é impulsionador de substantivas mudanças nos ambientes educacionais de todos os alunos, em especial dos alunos com NEE. Para se proporcionar um ambiente educacional com interações positivas é essencial direcionar a intervenção para as áreas onde estas crianças apresentam maiores dificuldades. Um grande número de crianças com NEE experiencia dificuldades no relacionamento com os seus pares, pelo que uma intervenção direcionada ao âmbito social é crucial.

A citação do célebre psicólogo Henri Wallon, na qual perspetiva o Homem como um ser essencialmente social, suscitou no seu tempo diversas críticas mas ao mesmo tempo despertou o interesse pelo estudo na área da psicologia social (Bergeron, 1997). Seguindo o mesmo ponto de vista de Wallon, vários autores defenderam desde então a sua ideia; destaca-se Schaffer (1977) referido por Leyens (1981) ao afirmar que a criança está preparada para as relações sociais desde o nascimento.

As teorias mais recentes reconhecem o indivíduo como um ser essencialmente social, confirmando a importância das experiências sociais na medida em que estas possibilitam a construção de conhecimentos.

Relacionado com os conceitos supramencionados, surge o conceito de competências sociais. O estudo destas começou a ser determinante quando Moreno, em 1930, defendeu a importância e a necessidade do seu ensino nas escolas. Desde então os avanços na identificação, avaliação e ensino destas competências têm sido significativos. Um exemplo disso é o esforço que muitos autores têm dedicado à definição de competências sociais (Lopes et al., 2011).

A socialização ocorre por meio das relações sociais e em muitos ambientes, sendo uma função de interação social que ocorre ao longo de toda a vida (Elkin, 1968). As competências sociais desempenham um importante papel no desenvolvimento ótimo da socialização na infância. O contexto de educação primária é o marco de socialização extrafamiliar por excelência, sendo uma etapa importante na aquisição de novas competências sociais (Baldivieso, 2006).

A terminologia utilizada pelos diversos autores relativamente ao conceito de competências sociais é tão vasta que, em certos momentos, se pode criar alguma confusão no que diz respeito à sua conceptualização. Pretende-se, pois, com o presente capítulo, expor de forma clara os

principais conceitos inerentes a este tema: apresentar o conceito de competências sociais e de que forma se processa o desenvolvimento das mesmas; posteriormente serão consideradas algumas relações importantes que se podem estabelecer com o conceito de competências sociais e, por último, analisar de que forma se poderá construir um programa de intervenção para promoção destas.

## 2. O conceito de competências sociais

O conceito de competências sociais aparece associado na literatura a diversas definições, comportando diferentes conceptualizações ao longo dos anos. As diferentes definições têm muitos pontos em comum, descrevendo de uma forma geral a seguinte perspetiva: os comportamentos sociais quando adequados tornam-se em capacidades sociais; estas, por sua vez, quando propriamente desempenhadas conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi & Anderson, 1992, referidos por Lopes et. al., 2011).

A ambiguidade que caracteriza a escolha de uma definição consensual poderá estar relacionada com a dificuldade no estabelecimento de um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites uma vez que, e segundo Lopes et al. (2011), “as conceptualizações do que constitui o comportamento social competente são tão distintas quanto as diferentes culturas” (p. 16).

Na literatura relacionada a este tema podem, também, surgir diferentes conceitos que no entanto não devem ser confundidos. De acordo com alguns autores, as habilidades sociais são os comportamentos observáveis tendo em conta a possibilidade de estabelecer relações com os outros, sendo que a competência social representa o juízo de valor sobre o comportamento social global do indivíduo (Hops e Greenwood, 1988; Hops, 1963, referidos por Matos, 1997).

Waters e Sroufe (1983) definem competência social como a capacidade que se tem para gerir o comportamento, o afeto e a cognição de forma a alcançar os objetivos sociais sem constringer as oportunidades dos pares e sem inviabilizar oportunidades de objetivos sociais ainda não passíveis de antecipação.

Uma outra definição é dada por Gasset e Incera (n.d.), os quais a descrevem como um conjunto de comportamentos e habilidades específicas que nos permitem interagir com os outros da forma mais adequada possível a cada situação e de maneira mutuamente benéfica. Estas autoras acrescentam que as competências sociais não são características da personalidade, mas sim um conjunto de comportamentos complexos adquiridos e aprendidos e que se põe em jogo na interação com outras pessoas.

Os comportamentos sociais são um conjunto de ações, atitudes e pensamentos apresentados pelo indivíduo em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio. Têm duas componentes essenciais: os componentes verbais (dos quais se destaca a função da linguagem nas funções de interação social como regulação de encontros) e os componentes não-verbais (utilizados para iniciar e manter a relação interpessoal; são indicadores de um estado, de uma intencionalidade e têm como objetivo informar sobre a atitude emocional, cognitiva e motivacional) (Matos, 1997).

Segundo Lopes et al. (2011), a componente mais básica da competência social são os comportamentos sociais, sendo as capacidades sociais as mais complexas. Estas últimas, segundo os mesmos autores, “podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia” (p. 14).

De acordo com os mesmos autores, o conceito de competências sociais tem sido associado a práticas escolares que defendem que as escolas são essencialmente locais de socialização, sendo que o papel destas na aprendizagem académica é relegado para segundo plano. Estes autores não defendem esta perspetiva uma vez que consideram que “as competências académicas constituem um dos melhores preditores da exibição de competências sociais e que, se as primeiras não forem adquiridas, as segundas poderão sofrer prejuízos significativos” (p.5). O professor deverá estimular as competências académicas dos alunos, fornecer-lhes instrução direta de competências sociais e criar oportunidades de desenvolvimento e amadurecimento de ambas.

Vários autores deram o seu contributo no sentido de definir quais as dimensões que constituem a competência social. Entre as várias dimensões contam-se a expressão dos sentimentos, a expressão de opiniões, a defesa dos seus direitos, entre outras. Na presente investigação destaca-se a dimensão do estabelecimento de relações interpessoais tendo em conta os objetivos inicialmente propostos.

As competências sociais são aspetos concretos das relações interpessoais nas quais a empatia e a capacidade de adaptação a diferentes contextos desempenham um papel importante (Baldivieso, 2006). A mesma autora destaca a importância do ensino de programas de competências sociais na escola através dos quais se pode melhorar a capacidade de relacionamento das crianças com o meio; estas devem agir de maneira apropriada perante diferentes situações, sendo estes aspetos úteis ao longo de toda a vida.

Segundo Martinho (2004) “é através da apropriação global de instrumentos culturais e da interiorização das operações psicológicas que emergem da vida social, que o sujeito se forma, aprende a ter domínio sobre si e a regular o seu próprio comportamento” (p. 225). As sucessivas transformações iniciam-se com as funções mais básicas que vão ocorrendo por forma a atingir o desenvolvimento das capacidades mais específicas, como se poderá aferir no ponto seguinte do trabalho.

### **3. O desenvolvimento das competências sociais**

#### **3.1. Considerações gerais**

Segundo Reymond-Rivier (1983) o ser humano não nasce social, vai-se tornando pouco a pouco. A socialização poderá, assim, ser vista como o produto da interação entre o organismo e o meio. De acordo com Portugal (1992) e seguindo o posicionamento de Bronfenbrenner, “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (p.33).

Neste âmbito pode ainda destacar-se a opinião de Doise, Deschamps e Mugny (1980), os quais perspetivam a interação social como “um lugar privilegiado de desenvolvimento cognitivo” (p. 243). Ainda segundo os mesmos autores, os sujeitos elaboram instrumentos cognitivos através de experiências cumulativas e progressivas em situações de interação em que são essencialmente ativos.

A sociedade é o agente de socialização e cada pessoa com quem se entra em contacto no decurso da vida é um agente social. De uma forma geral, a exposição a situações sociais novas facilita a aquisição de comportamentos sociais e à medida que a criança vai crescendo vão surgindo diferentes figuras significativas de interação, as quais desempenham um papel importante neste processo de aprendizagem. A família é o principal agente social especialmente durante a infância. Com a entrada na escola novos agentes sociais vão surgir, como novos professores e colegas, os quais irão também desempenhar um importante papel. As crianças devem aprender a relacionar-se para viver de forma satisfatória na companhia dos outros (Gasset e Incera, n.d.).

Existem dois tipos de relacionamentos que são essenciais para o desenvolvimento da criança: as relações verticais e as relações horizontais (Hartup, 1989 referido por Matos, 1997). As primeiras referem-se àquelas relações que são estabelecidas entre a criança e indivíduos com maior poder e conhecimento social (os adultos). Nas relações horizontais a criança interage com indivíduos com o mesmo poder social (em geral, crianças), sendo neste contexto onde as competências sociais vão sendo experimentadas.

Relativamente ao desenvolvimento das competências sociais é importante ter primeiramente em conta que os períodos de desenvolvimento do ser humano apresentam forças, desafios e vulnerabilidades, pelo que é essencial compreender que os acontecimentos da vida são experienciados de forma diferente por todos os indivíduos consoante o seu nível de funcionamento ao longo de todos os domínios (Lopes et al., 2011).

De acordo com Reymond-Rivier (1983) “a socialização da criança e do adolescente confunde-se com o desenvolvimento da personalidade no seu todo” (p. 7). Ainda de acordo com esta autora:

Não é possível abordar o desenvolvimento social do indivíduo nem isolando os factores sociais, nem negligenciando as interferências permanentes entre os factores cognitivos e afectivos, pois o domínio das relações interpessoais é por excelência aquele em que as duas ordens mais intimamente se confundem a tal ponto, que é por vezes difícil pesar o seu contributo respectivo. (p. 9)

Também os estudos de Piaget mostram uma interdependência entre a evolução social e a da inteligência na medida em que, a partir do desenvolvimento cognitivo é possível à criança aceder a determinados tipos de relacionamento social. Segundo Reymond-Rivier (1983) e de acordo com os estudos de Piaget “a cada novo degrau atingido pela inteligência corresponde uma nova fase da socialização; em cada um dos estádios de desenvolvimento da criança, os factores cognitivos imprimem um determinado tipo de estrutura às suas relações com o meio” (p. 8).

De acordo com o mesmo autor, quando se fala em desenvolvimento social o objetivo é traçar as etapas de uma evolução que começa nos primeiros anos de vida e só termina no final da adolescência, o qual implica participação e respostas ativas por parte do sujeito.

### 3.2. As etapas de desenvolvimento das competências sociais

O desenvolvimento das competências sociais é um tema amplo (Baldivieso, 2006), pelo que irão ser apresentados apenas os aspetos considerados mais relevantes no contexto da presente investigação.

As crianças podem aprender este tipo de competências através de formas distintas: aprendizagem por experiência própria, aprendizagem por observação do comportamento dos outros, aprendizagem verbal ou por instrução e aprendizagem por retroalimentação interpessoal (Monjas, 1998, 2000; Ballesteros & Gil, 2002; Frederick & Morgeson, 2005, referidos por Baldivieso, 2006). A primeira relaciona-se com a aprendizagem através da própria vivência de cada criança; a aprendizagem por observação resulta da exposição da criança a modelos significativos; na aprendizagem verbal ou por instrução as crianças aprendem através do que lhes dizem (em casa de forma mais informal e na escola com instruções mais diretas e sistemáticas) e, por último, a aprendizagem por retroalimentação interpessoal relaciona-se com o facto de a criança aprender tendo em conta o reforço social que viu que outra criança recebeu perante determinado comportamento.

Freud destaca a importância primordial, em toda a evolução social, das primeiras relações entre a criança e os seus cuidadores. Vários autores têm estabelecido uma correspondência entre a qualidade da vinculação do bebé nestas relações e a posterior competência social; as crianças com uma vinculação segura tendem a adaptar-se melhor à vida social (Cassidy, 1988 referido por Matos, 1997). De acordo com Stern (1977) referido pela mesma autora, por volta dos 8 meses, quando o bebé já tem uma representação mental interna do seu cuidador, já se pode falar numa verdadeira relação social, a qual é construída a partir das várias interações anteriores. Nos primeiros anos de vida a interação estabelecida com os cuidadores representa, assim, o maior contexto social.

A literatura acerca deste tema apresenta-se de forma bastante diversificada com limites variáveis de divisão em escalões de desenvolvimento de acordo com cada autor. Por forma a uniformizar estes aspetos tomou-se em conta a perspetiva de Bergeron, a qual é seguidamente apresentada.

Segundo Bergeron (1977) a idade de 1 a 3 anos engloba um conjunto de aquisições indissociáveis a nível psicomotor, intelectual e social. É durante este período que se desenvolve a linguagem, a qual se torna, de acordo com este autor, numa “função de comunicação eminentemente social” (p. 27). O meio vai desempenhando um papel cada vez mais importante pelo que esta fase vai tomar um carácter social: as emoções, os afetos e a sociabilidade permitem o desenvolvimento da vida afetiva, conduzindo à fase do personalismo, à personalidade nascente.

De acordo com o mesmo autor a fase entre os 3 e os 7 anos de idade, designada de pueril e de egocentrismo, constitui “a especificidade da psicologia infantil” (p. 31) relativamente ao pensamento, à linguagem e aos aspetos afetivos, mas particularmente à dimensão social, a qual se afirma deliberadamente. Durante este período e no que ao comportamento social diz respeito, as crianças têm preferência marcada para o grupo de 3; a solidão raramente é verificada e vai diminuindo de ano para ano, sendo que entre os 3 e os 4 anos pode verificar-se em 8% das crianças e entre os 5 e os 7 anos é nula ou excepcional; a tendência para participar em grupos maiores aumenta e entra-se no domínio do jogo. Ainda relativamente ao período correspondente entre os 3 e os 7

anos de idade e, para além de alguns aspetos do comportamento social referidos, é importante mencionar um outro relativo à relação com os outros: durante este período a criança (o *eu*) toma posição em presença do outro; primeiramente é encontrada uma distinção entre as coisas (o *meu* e o *teu*) e depois nas pessoas.

Por volta dos 6 anos de idade, aquando da entrada da criança na escola, esta vai ser comparada com o grupo social de pares, confrontando o conceito que tem das suas competências sociais com o sucesso das mesmas para a sua aceitação social no grupo. Neste contexto, a competência social tem possibilidades de ampliação como resposta aos novos desafios (Matos, 1997).

Aos 7 anos de idade e, segundo Piaget (n.d.) citado por Bergeron (1977), observa-se uma diminuição do egocentrismo da criança (nascimento do pensamento lógico), uma socialização que, segundo Wallon (n.d.) referido pelo mesmo autor, é mais objetiva. Esta data, importante no desenvolvimento da criança, não deve ser considerada como um limite absoluto, mas como um período (dos 7 aos 10 anos de idade) de uma transformação (Bergeron, 1977) que segundo Reymond-Rivier (1983) marca uma viragem decisiva caracterizada por um período de assimilação tranquila e de adaptação à realidade.

Em termos de socialização o período correspondente entre os 7 e os 10 anos de idade é caracterizado pela capacidade das crianças se adaptarem a um grupo; as crianças já são capazes de se colocar na perspetiva do outro e de perceber as suas intenções; a criança estabelece relações mais duradoras e mais eletivas no interior do grupo; os grupos que se formam já não são grupos segmentados; durante o jogo as regras são mais precisas e podem observar-se diferentes “tipos” de crianças: o chefe, o tipo protetor, o protegido, o déspota, o favorito, o impertinente, o solitário (Bergeron, 1977). Por volta dos 9 anos de idade a maior parte das crianças tem um amigo mais íntimo e um grupo de amigos, procurando estar à altura das normas do grupo (as brincadeiras desenvolvidas implicam um certo teor de organização); as crianças gostam de agir e de competir como grupo e de conversar umas com as outras (Gesell et al., 1977).

O período de desenvolvimento correspondente entre os 10 e os 12 anos de idade é designado, segundo Bergeron (1977), de pré-puberdade. Em relação ao comportamento social destaca-se neste período a existência de ações coletivas; segundo Bergeron (1977) a mentira está corretamente definida e a justiça é baseada na cooperação e autonomia. Segundo Gesell et. al (1977) há a destacar por volta dos 10 anos de idade o facto de as raparigas terem uma amiga preferida com quem mantêm uma relação complexa e intensa; os grupos de raparigas podem excluir raparigas menos favorecidas pela simpatia dos seus membros.

Importante referir que por volta dos 10 anos a maioria das crianças muda de ciclo de ensino, o que poderá implicar uma mudança de escola. Começam então a surgir novos agentes sociais (novos professores, colegas...), os quais podem originar importantes mudanças no seu comportamento social. Esta transição ecológica, conceito utilizado por Bronfenbrenner referido por Portugal (1992), acontece devido a uma mudança de posição do indivíduo em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividade desenvolvidas pelo mesmo. Nesta transição, as crianças têm que se adaptar a novas exigências sociais pelo que é um período crítico relativamente a determinados aspetos das competências sociais, uma vez que as exigências verificadas podem

levar a criança a apresentar dificuldades que antes não foram detetadas ou a agravar as já existentes.

Uma outra importante teoria na abordagem a este aspeto do desenvolvimento das competências sociais é a Tomada de Perspetiva Social (TPS) de Selman (1980). Esta preconiza a existência de diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar os diferentes pontos de vista sociais do outro (Selman, 1980 citado por Formosinho et al., 1996).

Os cinco níveis da TPS foram traduzidos por Formosinho et. al (1996) e são organizados da seguinte forma: nível 0 (TPS indiferenciada e egocêntrica - 3 a 6 anos): ausência de distinção entre perspetivas uma vez que a criança não distingue entre características físicas e psicológicas das pessoas; nível 1 (TPS diferenciada e subjetiva - 5 a 9 anos): tomada de perspetiva própria (1ª pessoa) onde já existe a capacidade de distinção entre perspetivas, contudo a criança só tem em consideração a sua própria perspetiva; nível 2 (TPS auto-reflexiva e recíproca - 7 a 12 anos): tomada de perspetiva do outro (2ª pessoa) através da qual a criança já assume a perspetiva do outro; nível 3 (TPS da 3ª pessoa e mútua - 10 a 15 anos): existe uma coordenação da perspetiva própria, da do outro e das características da situação sob um ponto de vista do “outro generalizado” e nível 4 (TPS profunda e sócio-simbólica - depois dos 12 anos): integração profunda das próprias perspetivas, das do outro e das do “outro generalizado” através da qual o indivíduo assume várias perspetivas possíveis numa determinada situação social.

### 3.3. Os défices de desenvolvimento das competências sociais

Relativamente ao desenvolvimento das competências sociais podem considerar-se três tipos de défices, são eles: défices de aquisição, défices de desempenho e défices de fluência (Gresham, 1981, 1995, referido por Lopes et al., 2011). No que diz respeito aos primeiros, mesmo em condições ótimas, o indivíduo não parece capaz de apresentar o comportamento - *défice de não conseguir fazer*; ao não conseguir perceber quais os comportamentos que compõe a competência social, o indivíduo não é capaz de os desempenhar de forma adequada (se os desempenhar adequadamente não os aplica em situações sociais apropriadas). Nos défices de desempenho, o indivíduo possui as competências, sabe como e quando utilizá-las mas verifica-se uma incapacidade em executá-las a um nível aceitável; estes défices podem ser consequência de problemas de motivação e referidos como défices do tipo *não faço*. Os défices de fluência são caracterizados por um desempenho desadequado ou pouco refinado, pelo que os comportamentos sociais são executados de forma imprecisa e pouco satisfatória apesar de o indivíduo conhecer os comportamentos sociais e querer utilizá-los em situações sociais.

Os défices são, também, denominados por alguns autores de desvios. Estes envolvem a transgressão de regras e normas num determinado sistema social e podem ser abordados sob uma perspetiva «naturalista» ou «interaccionista». A primeira considera os desvios como resultado das características «naturais» dos indivíduos enquanto que a perspetiva «interaccionista» percebe-os como sendo de natureza social (interação sujeito-mundo/sociedade) na medida em que é a sociedade que lhes dá origem - os desvios são criados pela universalização de normas impostas pela sociedade (Doise, et al., 1980).

Os indivíduos que possuam os referidos défices, desvios ou “formas (des)adaptativas de confrontação com o mundo real” (Lopes, et al., 2011, p. 28), poderão sentir-se incertos quanto às suas opiniões e aptidões. Nestes casos podem sentir a necessidade de procurar outros para se comparar a ele com o objetivo de restabelecer uma certeza; os indivíduos preferem opiniões e aptidões próximas das suas. Estes princípios são a base da Teoria da Comparação Social de Festinger (Doise et al., 1980).

### **3.4. As competências sociais nas crianças com Necessidades Educativas Especiais**

De acordo com Lopes et al. (2011) a investigação tem apontado para uma maior percentagem de crianças com problemas ao nível das competências sociais (especialmente problemas ao nível da dimensão das relações interpessoais com os seus pares) em determinados subgrupos. De entre estes subgrupos, podem referir-se as crianças com NEE no geral e as crianças com SW em particular dadas as características peculiares do seu fenótipo comportamental.

O mundo requer, por parte das crianças, o processamento da informação social, a coordenação de objetivos sob a forma de respostas adequadas e eficazes perante diversas situações e a resolução de conflitos interpessoais. Parece ser uma tarefa difícil especialmente se considerarmos as crianças com NEE na medida em que estas apresentam, na maioria dos casos, défices no desenvolvimento destas competências.

Segundo Silvia e Martorell (2001) referidos por Gasset e Incera (n.d.), existem quatro variáveis facilitadoras da socialização, a saber: liderança, sensibilidade social, jovialidade e respeito; as variáveis perturbadoras da socialização engobam a ansiedade, apatia-retraimento e agressividade-obstinação. Estas variáveis podem ser avaliadas através da Bateria de Socialização (BAS 1-2) a qual tem sido utilizada para a realização de diversas investigações. Um destes estudos foi realizado por Izuzquiza, Arribas, Almería e Ruiz (2003) referidos pelos mesmos autores, no qual se avaliou um grupo de 250 crianças e adolescentes com DID; as conclusões do estudo apontaram para diferenças significativas a favor do grupo de controle (crianças e adolescentes sem DID), sendo que as variáveis facilitadoras da socialização foram encontradas em menor número no grupo com DID e as variáveis perturbadoras da socialização estavam presentes em maior número neste mesmo grupo.

Tendo em conta a especificidade das dificuldades de relacionamento interpessoal que as crianças com NEE podem apresentar (problemas exteriorizados do comportamento - impulsividade, disrupção, agressividade, ou problemas interiorizados - tristeza, isolamento, ansiedade), estas são geralmente identificadas como alguém que as outras crianças não querem ter como amigo, sendo julgadas negativamente e vistas como menos competentes na adaptação social. Podem, ainda, ser rejeitadas ou mesmo ignoradas, pelo que a sua aceitação social é geralmente mais baixa.

As crianças com NEE apresentam, na maioria dos casos, um reportório comportamental deficiente pelo que, alguns dos problemas que enfrentam ao nível do relacionamento com os colegas, acontecem porque têm um reportório limitado de competências sociais. Apesar deste facto, a heterogeneidade dos problemas ao nível das competências sociais nesta população é tão

grande, que cada intervenção terá que ser a mais adaptada possível às necessidades de cada indivíduo.

Este relatório comportamental deficiente pode fazer com que as crianças com NEE se envolvam menos nas atividades nos diversos contextos onde estão inseridas. Num estudo realizado por Grande e Pinto (2011), concluiu-se que o envolvimento da criança é influenciado por características da própria criança e por fatores do meio educativo em que ela interage. As crianças com NEE, de um modo geral, têm tendência para estar envolvidas nas atividades durante menos tempo e em níveis mais baixos.

Surge, assim, no plano conceptual da presente investigação o conceito de envolvimento, o qual segundo Laevers (2004) se refere a uma dimensão da atividade humana; o envolvimento não está ligado nem a certos tipos específicos de comportamento nem a níveis específicos de desenvolvimento. Assim, segundo a perspetiva deste autor, “tanto a criança com deficiência (mental) como o aluno super dotado, podem usufruir desta qualidade” (p. 60).

Formosinho e Araújo (2004) referenciam o autor acima citado para a definição do conceito de envolvimento. Este é, assim, reconhecido pela concentração e persistência, sendo caracterizado pela motivação, atração, intensidade da experiência, satisfação e energia. Para além disso o envolvimento, pelo impulso exploratório e pelo protótipo individual de necessidades ao nível desenvolvimental, constitui um indicador de que o desenvolvimento está a ocorrer.

Ainda segundo estas autoras, o envolvimento depende de várias variáveis, nomeadamente da qualidade do contexto, podendo assumir-se como um estado, mutável pela própria alteração da qualidade dos contextos. As mesmas verificam ainda nos seus estudos que a *Escala de Envolvimento da Criança* de Leavers (1994) é um instrumento útil para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

O conceito de envolvimento é importante quando nos referimos a alunos com NEE uma vez que, para facilitar a sua inclusão e garantir a sua participação nos diversos contextos, é fundamental assegurar que a criança estabeleça múltiplos papéis no seu ambiente próximo, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento, interagindo com os colegas e com as características do meio (Grande & Pinto, 2011).

A literatura sobre envolvimento considera que, se este for de qualidade superior, constitui um fator mediador potencialmente crítico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida.

As crianças com NEE, para além dos problemas acima mencionados, têm que enfrentar as suas dificuldades específicas em termos de aprendizagem. A comorbilidade entre estes dois tipos de problemas poderá dar origem a um prognóstico de percurso desenvolvimental perturbado (Mackinney, 1990, referido por Lopes et al., 2011).

Neste sentido e, de acordo com Matos (1997), o desenvolvimento cognitivo parece poder ser melhorado através da interação social, das oportunidades em viver experiências relacionais e, nomeadamente, das sequências relacionais de sucesso. Assim sendo, na intervenção com crianças com NEE, em especial nas crianças com SW devido às características próprias do seu perfil de funcionamento, devem ter-se em conta estes aspetos, criando condições de concretização.

## 4. As competências sociais e suas relações

O mundo social caracteriza-se como sendo exigente e complexo. É influenciado por e estabelece relações com vários aspetos, sendo que alguns deles serão seguidamente analisados. A interação social pode ser influenciada por fatores como as características individuais das crianças, a sua distribuição espacial na escola, as características das suas famílias, da escola e do ambiente circundante, a relação que estabelecem com os pais e as crenças das suas mães relativamente aos comportamentos (in)competentes (Lopes et al., 2011).

### 4.1. A relação com o grupo de pares

As competências sociais desempenham um papel muito importante nas interações recíprocas, especialmente com os grupos de pares.

Segundo Elkin (1968) o grupo de pares tem várias funções distintas no processo de socialização da criança, nomeadamente o facto de lhe proporcionar “experiências em tipos iguais de relações” (p. 85). Ainda de acordo com o mesmo autor, o grupo de pares expande os horizontes sociais da criança, tornando-a uma personalidade mais complexa. Dentro de um grupo deste tipo, as crianças experienciam uma panóplia de experiências diversas que envolvem situações de cooperação, de competição e de jogo. Estas situações são partilhadas com crianças que, de uma forma geral, têm objetivos, motivações, desejos, expectativas e exigências idênticas (Soares, 1990, referido por Lopes et al., 2011).

O grupo de pares é visto como um microsistema e, segundo Lopes et al. (2011), “constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança ou jovem se confronta” (p. 31). Esta visão conduz-nos à perspetiva teórica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner a qual está relacionada com a conceção do desenvolvimento da pessoa, do meio envolvente e da sua interação. O desenvolvimento humano deve acontecer a partir desta interação (adequada e equilibrada) ao nível dos micro, meso, exo e macrosistemas (Portugal, 1992). De acordo com este autor referido por Portugal (1992), o microsistema está relacionado com o conjunto de atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente que são experienciados num contexto imediato (é com o microsistema que o sujeito realiza as interações mais diretas).

Estas interações diretas estabelecidas com o grupo de pares funcionam como motor ou base motivacional para a participação da criança no meio ambiente, promovem a probabilidade de se confrontarem com situações novas e permitem maximizar a aquisição das competências sociais (Asher, 1978; Asher & Parker, 1989; Furman & Robbins, 1985; Hartup, 1986; Solano, 1986, referidos por Lopes et al., 2011).

A capacidade de iniciar e manter interações positivas na infância realça a função positiva e promotora dos pares, sendo vista como um aspeto importante do desenvolvimento e como promotora da competência social. Se não se verificar uma adaptação bem-sucedida ao grupo de pares durante a infância, poderão surgir mais tarde problemas de adaptação pessoal e social (Lopes et al., 2011).

Baldivieso (2006) também destaca a importância do grupo de pares. Para esta autora, os pares são importantes no desenvolvimento da personalidade na medida em que têm efeitos positivos no desenvolvimento das competências sociais, na melhoria das relações e na aquisição do sentido de pertença. É graças à relação com os seus pares que as crianças adquirem pouco a pouco a sua independência e autonomia, o sentido de reciprocidade, de solidariedade e justiça, sendo que estas qualidades são indispensáveis à vida em grupo e à cooperação.

De acordo com Eklin (1968) uma criança, enquanto membro de um grupo, reforça os padrões de pertença a esse mesmo grupo através de sentimentos de solidariedade e apoio que recebe. É verificada uma evolução no grupo de pares durante os anos de escolaridade do ensino básico. Primeiramente os grupos tendem a ser informais, com poucas regras e estrutura flexível. Progressivamente vão adquirindo uma estrutura mais formal e dinâmica própria.

Através desta dinâmica própria, as crianças que experienciam interações positivas com o grupo de pares e maximizam as suas competências sociais, apresentam características como sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos e capacidade de resolução de problemas sociais (Lopes et al., 2011), sendo que a qualidade das relações sociais se relaciona com a sua adaptação social.

O grupo de pares tem um efeito organizador do comportamento uma vez que exige que este seja adequado a normas e critérios comuns e, também, que os impulsos socialmente inaceitáveis sejam controlados. A ação deste grupo contribuiu para o autoconhecimento, para a construção da própria identidade e definição do rol social, permitindo a experiência emocional e social (Vasta, Haith & Millar, 1996; Martin, 1999; Farmer & Bierman, 2002, referidos por Baldivieso, 2006).

#### **4.1.1. A aceitação social**

A aceitação social está relacionada com diversos fatores, entre eles: a capacidade de se colocar no lugar do “outro”, a capacidade de se centrar nos problemas e criar alternativas e soluções, o sucesso académico, a idade da criança, as características físicas, as características interativas ou psicológicas, as características verbais e não-verbais (Rubin, 1980, referido por Matos, 1997). Quando as crianças são aceites pelos seus pares, as possibilidades de aprendizagem social aumentam, acontecendo o inverso com as crianças pouco aceites, rejeitadas ou ignoradas. Nestas últimas, a ausência de aceitação social pode gerar diversos tipos de desajustamento pessoal e social, como o desinteresse e abandono na escola, insucesso escolar, delinquência, entre outros (Matos, 1997).

De acordo com diversos autores referidos por esta autora, as crianças mais aceites pelos seus pares apresentam: melhor adaptação escolar, maior qualidade nas relações, ambientes sociais mais ricos e diversificados, tendência para serem mais amigas, conversadores, cooperativas, prestáveis e sociáveis; estas crianças são capazes de iniciar e manter interações sociais e têm a capacidade de se envolver e organizar atividades em grupo (Machado et al., 2008).

Os elementos dentro de cada grupo têm *status* e categorias diferentes; a criança pode ser popular, rejeitada ou ignorada. Uma criança popular tem uma forte aceitação dentro do grupo, sendo raramente rejeitada pelos seus companheiros; as crianças rejeitadas podem sê-lo devido à

sua agressividade, timidez ou retraimento enquanto que uma criança ignorada passa despercebida à maioria do grupo, podendo carecer de satisfações sociais (Baldivieso, 2006).

Para além do *status* social, o estilo com que cada um faz a gestão das competências sociais também é importante no que respeita à aceitação social. De acordo com diversos autores referidos por Baldivieso (2006), é necessário utilizar um estilo assertivo para a interação social (as crianças assertivas têm uma interação social positiva, sentem-se bem consigo mesmas e satisfeitas com as coisas que fazem). As crianças com estilo passivo evitam diversas situações, apresentam postura retraída e, como não se relacionam satisfatoriamente com o seu grupo de pares, podem ter conflitos interpessoais, depressões e vivenciar situações de solidão; estas crianças podem passar despercebidas e a intervenção pode ser relegada para segundo plano. As crianças com estilo agressivo caracterizam-se por serem impositivas, com postura intimidadora e que, à semelhança das crianças com estilo passivo, podem vivenciar conflitos interpessoais, frustração e tensão; estas crianças chamam mais rapidamente a atenção dos diversos intervenientes pelo que, geralmente, despoletam uma intervenção mais atempada do que as crianças com estilo passivo.

## 4.2. Outras relações

De acordo com Machado et al. (2008) a competência emocional relaciona-se com o sucesso social e académico, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de interação e no estabelecimento de relações positivas com os outros. Mais concretamente e segundo Izard (2001) o reconhecimento e nomeação das emoções estão relacionados positivamente com a competência social pelo que, quando existe défice na descodificação e codificação dos sinais emocionais, a comunicação fica comprometida, atrasando a competência social. Assim sendo, e de acordo com Machado et al. (2008), as componentes da competência emocional contribuem para o sucesso das interações sociais, “apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par, e o negociar” (p. 465).

Relativamente ao domínio afetivo da criança, Bergeron (1977) caracteriza-o como sendo difícil e controverso. Ainda segundo este autor, o verdadeiro significado funcional das emoções encontra-se no papel por elas desempenhado nas relações com o meio, nas origens do carácter e na “*precocidade da vida social*” (p. 64).

O papel das emoções, a compreensão das situações emocionais e a resolução de problemas sociais são tão importantes que Denham et al. (1990) referidos por Machado et al. (2008), chegam mesmo a referir que as crianças com melhor desempenho a este nível têm uma maior probabilidade de virem a ser aceites pelos seus pares.

Para além do acima exposto e segundo Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000), o ensino das competências sociais proporciona, também, o incremento do rendimento académico. Outros autores como Catalano e Hawkins (1996) referidos por Lopes et al. (2011) salientam, para além da sua importância para a aprendizagem académica, o facto de as competências sociais desempenharem um papel fundamental para a qualidade de vida, para a prevenção do isolamento e da delinquência.

De acordo com diversos estudos realizados por vários investigadores referidos por Baldívieso (2006), existe uma relação entre a satisfação dos alunos, o desenvolvimento adequado das competências sociais e a autoestima dos mesmos.

Tendo em conta a importância dos conceitos acima abordados nos diversos domínios de desenvolvimento da criança torna-se crucial, perante as dificuldades detetadas ao nível das competências sociais e mais concretamente dificuldades no relacionamento interpessoal, unir esforços e desenvolver, e.g., um programa de promoção de competências sociais. Os aspetos essenciais relativos à elaboração de um programa deste género serão analisados no seguimento do trabalho.

## **5. Programas de promoção de competências sociais**

As competências sociais são aprendidas, pelo que consequentemente podem ensinar-se e modificar-se. O desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos pode ser otimizado através de uma intervenção direta, ajudando-os a refletir sobre as suas características pessoais e sociais.

Durante a revisão da literatura efetuada foram encontrados diversos programas relacionados com este tema apesar de se verificar que os estudos na área das NEE em Portugal são escassos. Teve-se a oportunidade de consultar estudos relacionados com a assertividade e com a resolução de conflitos interpessoais; outros estudos consultados direcionavam as suas intervenções para jovens que viveram situações adversas ou com recorrência de episódios de agressividade (Oliveira, 2005).

Como se pode verificar os programas de competências sociais podem ser aplicados a diversas situações, em diferentes faixas etárias e com objetivos muito distintos. Estudos diretamente relacionados com a dimensão das relações interpessoais não foram encontrados, pelo que seguidamente será apresentada uma compilação de informações resultante da análise de diversas investigações relativas ao ponto do trabalho em questão.

### **5.1. Considerações gerais**

Os programas criados durante as últimas décadas para intervenção ao nível das competências sociais são inúmeros. Na literatura consultada foram várias as denominações encontradas para este tipo de programas, entre elas: promoção do ajustamento social, programas de comunicação interpessoal, programas de habilidades sociais, programas de desenvolvimento pessoal e social, entre outras. Existem, também, os chamados programas de intervenção de competências sociais, utilizados num âmbito mais clínico, e os programas de ensino de competências sociais, direcionados para o campo educativo.

Este tipo de programas surgiu por volta de 1970, sendo que a sua utilização estava direcionada para a intervenção com doentes psiquiátricos e doentes neuróticos ou ansiosos.

De acordo com Harpin e Falloon (1977) referidos por Matos (1997), este tipo de programas são uma evolução das terapias comportamentais, tendo como principais objetivos: diminuir as dificuldades de comunicação, generalizar comportamentos ao envolvimento natural do indivíduo, permitindo a este enfrentar novas situações.

A intervenção na área das competências sociais afastou-se da perspectiva da diminuição dos comportamentos considerados inadequados para se centrar em ajudar os indivíduos a desenvolver as suas capacidades pessoais e sociais, através da aquisição de novas competências sociais. Verifica-se, assim, a necessidade de uma intervenção que inclua estratégias de generalização das competências adquiridas ao contexto relacional do indivíduo (Vaughn, Mcintosh, Hogan, 1990; Mcintosh, Spencer-Rowe, 1991, referidos por Matos, 1997). Este tipo de intervenção deverá permitir ao indivíduo refletir sobre o modo como se relaciona com os outros e encontrar e experienciar alternativas flexíveis, ajustadas e adaptadas à situação.

Os programas de competências sociais são importantes por inúmeras razões. Uma das mais importantes é aumentar a felicidade, autoestima e integração no grupo de pares (Baldivieso, 2006). Este tipo de programas destina-se, de acordo com Matos (1997), “a proporcionar um conjunto de experiências que não tendo ocorrido naturalmente ao longo do desenvolvimento do indivíduo, estiveram na base de uma redução do seu repertório de comportamento” (p.12).

Para além disso, é importante ter em conta que um comportamento socialmente competente durante a infância pode constituir um pré-requisito para o desenvolvimento e elaboração do repertório interpessoal do indivíduo. Assim sendo, os défices de competência social na infância podem dar origem a condições de isolamento social o qual, por sua vez, vai impedir a aprendizagem de novas competências sociais (Baldivieso, 2006), pelo que uma intervenção atempada será essencial. Relativamente a esta intervenção é, também, importante ter em conta que as competências sociais das crianças são menos complexas que as dos adolescentes e adultos, pelo que a mesma tenderá a ser mais eficaz nas primeiras (Barton, 1986, referido por Matos, 1997).

Este tipo de intervenções pode ser agrupado em prevenção primária, secundária ou terciária. A primeira é dirigida a indivíduos expostos a fatores de risco, mas que ainda não apresentam problemas interpessoais; este tipo de intervenção visa o incremento das competências sociais como fator de prevenção para a ocorrência de problemas futuros. A prevenção secundária direciona-se para os indivíduos já sob o efeito de fatores de risco para a ocorrência de problemas interpessoais, como por exemplo, crianças agressivas com problemas familiares relativos às práticas educativas. Por último, a prevenção terciária tem por objetivo minimizar as consequências dos défices nas competências sociais já instalados, como é o caso de indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) ou Esquizofrenia (Barton, 1986, referido por Matos, 1997).

Uma outra perspectiva é dada por Murgatroyd (1985) referido por Matos (1997) que perspetiva o programa de competências sociais em diferentes níveis: nível remediativo (cujo objetivo é aumentar o repertório dos comportamentos sociais), nível desenvolvimentista (pretende facilitar o uso das competências sociais) e nível específico (cujo intuito é desenvolver competências para fins particulares, e.g., professor ou enfermeiro).

De entre a revisão bibliográfica efetuada, confirma-se que as crianças que beneficiaram de um programa de promoção de competências sociais são aquelas que apresentam uma taxa mais elevada de interação com os seus pares; verificou-se, também, que a maioria dos estudos tem o seu foco em crianças agressivas e não cooperativas, sendo que os estudos com ênfase direta ao estímulo na dimensão das relações interpessoais são encontrados em menor número. Os programas de intervenção de competências sociais são aplicados mais frequentemente a crianças em idade pré-

escolar e em crianças cujos ambientes sociais são desfavorecidos; um dos problemas encontrados aquando da aplicação destes programas é a ausência de generalização (Baldivieso, 2006).

Apesar do acima exposto e, de uma forma geral, tem-se vindo a apostar no ensino das competências sociais nas escolas sobretudo pelas relações sólidas que se têm estabelecido entre as competências sociais na infância e posterior funcionamento social, académico e psicológico. A promoção da competência social na escola deve incluir toda a comunidade educativa e o seu ensino deve ser programado e sistematizado. É importante ter em conta que os resultados deste tipo de intervenção poderão levar algum tempo; segundo Lopes et al. (2011) os indivíduos terão que ser perseverantes até os pares, professores e membros da família reconhecerem os novos comportamentos.

A aprendizagem social é vista como a teoria explicativa mais relevante para a aprendizagem das competências sociais (Matos, 1997). De acordo com esta teoria, Bandura defende a existência de duas fases no processo de imitação: a fase de aquisição (a criança aprende por observação o comportamento de um modelo) e a fase de *performance* (a criança reproduz o comportamento do modelo). Neste processo é importante ter em conta quatro processos: funções de atenção, processos de retenção, processos de reprodução motora e motivação. Para além dos referidos processos é importante conhecer os fatores que poderão influenciar a imitação propriamente dita (*performance*); de entre estes destacam-se o afeto na relação modelo-sujeito (um modelo cordial e simpático é mais imitado que um modelo mais distante), a semelhança inicial entre o modelo e o sujeito (um indivíduo que se aperceba que partilha de uma mesma característica, e.g., estatuto económico, idade...) com uma outra pessoa ou modelo em quem essa característica está associada a uma outra, qualquer que ela seja, acaba por conceber que também ele possui ambas as características), o estatuto do modelo (para as crianças os adultos são modelos mais poderosos; entre os companheiros da mesma idade são os mais prestigiosos que constituem os melhores objetos de imitação) e os reforços vicariantes (servem para distinguir o que é aceite daquilo que o não é, aquilo que pode trazer benefícios daquilo que pode trazer inconvenientes). A imitação pode acelerar a aprendizagem quando os comportamentos a adquirir têm uma fraca probabilidade de ocorrência espontânea (Leyens, 1981).

A teoria da aprendizagem social fornece, assim, diretivas concretas para a elaboração dos programas de competências sociais cujos aspetos serão seguidamente abordados.

## 5.2. A elaboração dos programas de intervenção

De acordo com Gasset e Incera (n.d.) seguir um programa de competências sociais significa primeiramente reconhecer a sua necessidade e seguidamente aplica-lo à realidade vivida de um indivíduo concreto. A intervenção deverá ter como objetivo reduzir as variáveis perturbadoras da socialização com vista ao aumento dos comportamentos facilitadores.

As etapas fundamentais destes programas, não necessariamente separadas, são a avaliação e a intervenção. As técnicas de avaliação poderão incluir entrevistas, inventários, técnicas derivadas da sociometria, auto-registos e observação direta do comportamento em situação natural.

Relativamente à etapa da avaliação e, de acordo com Gasset e Incera (n.d.), deve traçar-se o perfil de socialização do indivíduo; seguidamente devem identificar-se as capacidades que este possui (identificar o défice para determinar a intervenção que melhore se adequa à situação) e quais devem ser ensinadas (qual o método de instrução mais adequado). Segundo Jones, Davis e Gergen (1961) referidos por Doise et al., (1980) as condutas que se afastam das exigências de um determinado papel são mais informativas do que aquelas que correspondem às exigências desse mesmo papel.

Outra forma de perspetivar as etapas destes programas é dada por Liberman et al., (1989) referidos por Matos (1997) ao mencionar que primeiramente se deve identificar o problema; seguidamente é importante definir objetivos expressivos (aprender e praticar através da simulação, modelação e sugestões); posteriormente é essencial a repetição e generalização do que se aprendeu (a generalização no dia-a-dia deverá incluir pessoas relevantes neste processo).

Este tipo de programas tem suportes teóricos diferentes, e.g., podem ter por base teorias humanistas, sistémicas, cognitivistas e comportamentalistas (Arón & Milicic, 1994, referidos por Murta, 2005), sendo que o uso de técnicas cognitivo-comportamentais parece predominar em intervenções na área (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999, citados por Murta, 2005).

Relativamente à seleção dos objetivos a incluir num programa de promoção de competências sociais, é importante ter em conta que se trata de um processo delicado uma vez que deverá envolver as seguintes reflexões: a competência vai ter impacto social? e a competência produzirá resultados a longo prazo?.

Outro aspeto importante a ser certificado é se a intervenção vai ser vista como positiva para o indivíduo, i.e., se ele quer participar de forma ativa e se concorda que é desejável uma modificação comportamental. Em termos sociais, quanto mais aceitável for a intervenção, maior é a probabilidade de o indivíduo aprender a usar a competência, a generaliza-la e a usá-la a longo prazo; se os resultados da intervenção forem vistos como pouco recompensadores, o indivíduo poderá não aderir completamente a ela (Lopes et al., 2011).

De acordo com cada caso, os indivíduos podem requerer uma intervenção individualizada ou em pequeno grupo. Uma outra opção pode estar relacionada com o envolvimento de toda a escola, turma ou todos os alunos do recreio considerando-se, assim, uma intervenção “universal”. Segundo Lopes et al. (2011) este último tipo de intervenção é bastante apropriado ao ensino das competências sociais uma vez que, “os grupos constituem situações sociais em que as competências podem ocorrer naturalmente e ser praticadas e reforçadas” (p. 19). Contudo, 10 a 15% dos alunos poderão não corresponder ao método de intervenção “universal” (Sugai et al., 2002 referidos por Lopes et al., 2011) devendo, neste caso, recorrer-se à intervenção “selecionada” através da organização em grupos mais pequenos. Se os alunos não responderem ao método em pequenos grupos o que, segundo Lopes et al. (2011) poderá ocorrer entre 3 a 5%, pode optar-se por uma intervenção individual.

Em relação ao conteúdo do programa, é importante que este não englobe temas que sejam muito distintos para que o indivíduo não confunda os comportamentos que estão a ser trabalhados. No que concerne à sua constituição e, de acordo com Monjas (2002), Muñoz (2002) e Caballo (1993) referidos por Baldivieso (2006), é importante que considere os seguintes aspetos:

a) Instrução verbal, exposição da competência e discussão - o objetivo é que o indivíduo adquira o conceito da competência que se vai trabalhar, conheça as vantagens e desvantagens da sua ausência e aquisição e as componentes comportamentais específicas - saber como se pode comportar em que cada situação;

b) Modelagem - consiste em expor o indivíduo a um ou vários modelos que exibam os comportamentos sociais pretendidos para que, através da observação, aprenda a resposta indicada;

c) Prática - criar situações práticas para aplicar o comportamento que se aprendeu através de pequenos grupos e de situações naturais aproveitadas oportunamente;

d) Role-play - esta prática simulada permite ensinar ao indivíduo o comportamento desejado através da repetição e ensaio em diferentes situações para que se produza uma aprendizagem significativa e se favoreça a generalização e transferência do que se aprendeu;

e) Reforço - é importante reforçar os comportamentos que se vão aproximando do desejado; o indivíduo deve ser reforçado positivamente quando se termina o role-play. O reforço positivo baseia-se no pressuposto de que quanto mais se reforçar um comportamento ou uma resposta através de uma atenção especial, é mais provável que esse comportamento seja posto em prática em diferentes situações e contextos;

f) Feedback - refere-se à informação que deve ser dada após a prática. Desta forma, o indivíduo reconhece o que fez bem, o que deve melhorar e o que devia ter feito de forma diferente;

g) Tarefas - consistem em encarregar o indivíduo a utilizar o que aprendeu em situações específicas. As tarefas devem ser precisas (onde, com quem e quando se vai realizar), personalizadas e individualizadas, ajustadas às capacidades de cada indivíduo, referentes a comportamentos relevantes e revistas em sessões posteriores.

Outros autores como Perloiro (2005) apontam outros aspetos importantes na abordagem a este tipo de programas. Esta autora propõe, assim, que uma intervenção deste tipo deva centrar-se nos seguintes aspetos: atenção, compreensão, apreciação/elogio, inclusão, validação, estruturação, modelagem e diversão.

A mesma autora defende que todas as crianças gostam de ter atenção e destaca a importância de as saber ouvir através da consideração do que elas dizem e pensam. Esta atenção poderá criar sentimentos de auto-valorização na medida em que as crianças se sentem merecedoras do tempo de alguém (aspeto muito importante nas crianças com NEE, as quais frequentemente se sentem desvalorizadas). Em relação ao aspeto da comunicação, Perloiro (2005) refere que antes de aconselhar uma criança é necessário compreendê-la através do estabelecimento de uma relação empática; neste sentido, esta autora refere que “Uma criança só pode desenvolver nas suas relações sociais capacidades de compreensão face aos outros se tiver sido ela mesma compreendida” (p.60). Um outro aspeto importante é apreciar e elogiar a criança nos seus feitos, sendo que o elogio é um dos melhores reforços sociais pois através dele o comportamento valorizado tende a manter-se. Valorizar as suas emoções e as suas opiniões e estabelecer limites tornam-se também fundamentais para a própria estruturação da criança, permitindo que esta perceba o que se espera dela. Perloiro (2005) destaca a diversão como sendo um dos aspetos fundamentais na intervenção direcionada para as competências sociais. Através do brincar proporcionam-se às crianças momentos de bem-estar...e também, como refere esta autora “Brincar

é o veículo das aprendizagens mais significativas da criança, por exemplo a interacção social” (p. 73).

Liublinskaya (1970) e Dolhinow e Bishop (1970) referidos por Matos (1997) destacam, também, a importância do jogo na medida em que este facilita a aquisição de normas sociais e proporciona um comportamento social satisfatório, através do qual, a criança aprende as competências necessárias para ser um elemento do grupo. Neste sentido o jogo dramático pode, também, facilitar a aquisição de determinadas competências.

De acordo com Gesell et al. (1977) a brincadeira prepara a criança para a maturidade, sendo “um agradável exercício natural das forças do crescimento” (p. 375). Estes autores defendem o recreio como uma ocupação fundamental durante toda a infância e afirmam que “as crianças que são capazes de se entregar assim tão intensamente ao recreio são aquelas que mais provavelmente virão a dar boa conta de si quando forem crescidas” (p. 376).

Em relação às estratégias que podem ser utilizadas, Sanchez (1988) referido por Matos (1997), refere as seguintes: estratégias centradas na pessoa (partem do princípio que o problema está no indivíduo, pretendendo-se melhorar a sua competência social e adaptativa), estratégias centradas no pequeno grupo (perspetivam o problema nas relações que o indivíduo estabelece com os outros), estratégias centradas nas organizações (na medida em que as organizações sociais, e.g., as escolas, têm dificuldades funcionais e/ou estruturais que as impossibilita de cumprirem as suas funções sociais) e estratégias centradas na comunidade (a raiz dos problemas está na política social, sendo necessárias estratégias de mudança social e organização comunitária).

Outros autores destacam as seguintes estratégias de intervenção: valorizar os comportamentos adequados que a criança realiza, potenciar a procura de alternativas para os diferentes problemas, proporcionar situações variadas de aprendizagem social e consequências adequadas. De uma forma geral, relativamente ao conjunto de técnicas e estratégias a utilizar, deve ter-se em conta um ponto de vista multimodal através do qual se consiga aumentar o impacto, a durabilidade e a generalização dos efeitos da intervenção (Caballo, 1993; Monjas, 1994; Ballesteros & Gil, 2002, referidos por Baldivieso, 2006).

Um outro aspeto importante a ter em conta está relacionado com o contexto de intervenção. Segundo Lopes et al. (2011) é “irrelevante procurar treinar as competências sociais no vácuo, como se não existem contextos onde elas revelam a sua utilidade adaptativa” (p. 6). Os mesmos autores referenciam o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) destacando que o comportamento social deve considerar-se dentro do contexto em que ocorre.

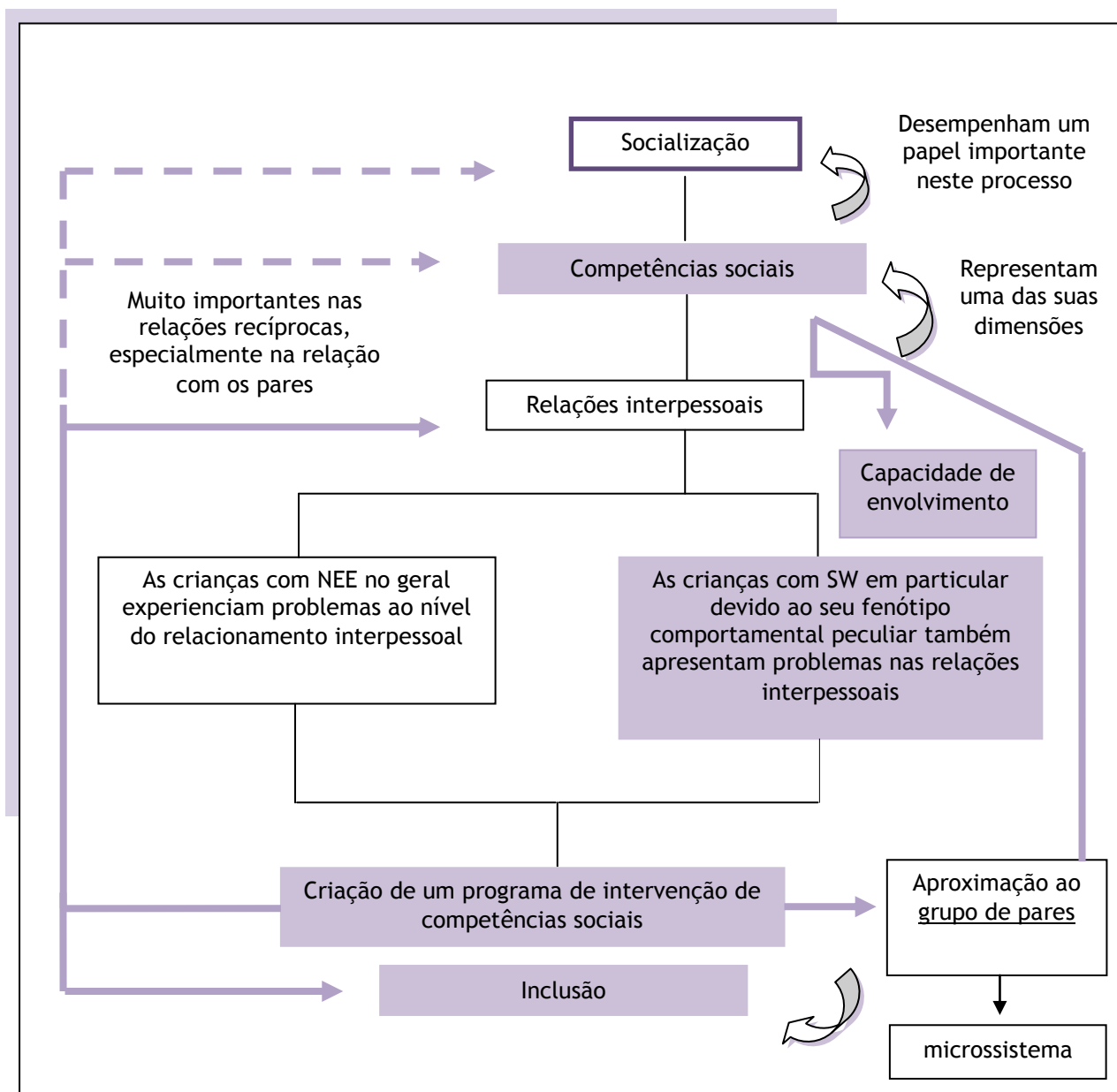
De acordo com Portugal (1992) um contexto deve permitir à criança observar e participar em atividades conjuntas com ou sob ‘supervisão’ de pessoas possuidoras de conhecimentos e capacidades ainda não adquiridas pela criança e, de preferência, com as quais ela estabelece uma relação afetiva. Segundo esta autora “se não existir um contexto onde seja dado à criança oportunidade, recursos e encorajamento para exercitar e desenvolver as capacidades recentemente adquiridas, sem intervenção de outros mais competentes do que ela o processo de desenvolvimento fica incompleto” (p. 121). O potencial de desenvolvimento de um contexto depende da forma como terceiros, presentes no contexto, “apoiam ou minam as actividades dos que interagem com a criança” (Portugal, 1992, p. 122).

Analisados os aspetos essenciais relativos ao programas de intervenção de competências sociais afigura-se essencial analisar, no ponto seguinte do trabalho, de que forma estes poderão contribuir para o processo de inclusão de crianças com NEE.

## **6. Relacionando conceitos**

As competências sociais desempenham um papel muito importante no processo de socialização dos indivíduos, especialmente nas relações recíprocas com os pares. As relações interpessoais, ao representarem uma dimensão das competências sociais, são um aspeto extremamente importante que deve ser analisado com todo o cuidado nas crianças com NEE dadas as suas frequentes dificuldades a este nível. Dentro deste grupo, destacam-se as crianças com SW devido ao seu fenótipo comportamental peculiar (a caracterização desta síndrome será realizada no capítulo seguinte).

Se estas crianças beneficiarem de uma intervenção direcionada para às suas necessidades através de um programa de competências sociais, poderão melhorar o seu relacionamento interpessoal com os pares, o que irá melhorar aspetos relativos às suas competências sociais (proporcionando o aumento do seu envolvimento), as quais por sua vez facilitarão o processo de socialização. Todo este ciclo irá permitir a facilitação da inclusão das crianças com NEE, em especial das crianças com SW, como se pode verificar através da análise do Esquema 2 representado na página seguinte.



Esquema 2 - Relação entre os conceitos de socialização, competências sociais, relações interpessoais, programa de promoção de competências sociais, relação entre pares, envolvimento e inclusão.

## Capítulo III - A Síndrome de Williams

É necessária a colaboração e participação de TODOS. É necessário trabalhar em conjunto. É necessário que TU te envolvas. É necessário que os nossos atos se encaminhem e avencem no sentido de um propósito: o bem-estar dos indivíduos com SW.

(Martinez, 2009)

### 1. Introdução

A SW, também conhecida por Síndrome Williams-Beuren (SWB), tem impacto sobre diversas áreas do desenvolvimento, afigurando-se como um desafio para todos os intervenientes educativos no que à inclusão destes indivíduos diz respeito. É com a motivação transmitida pelas palavras da Presidente da Associação de Síndrome de Williams de Espanha, Alicia Martinez, que se aceita o desafio desta investigação.

Perspetivando a SW como uma doença rara, de acordo com a *Recomendação do Conselho* (2009) relativa a uma ação europeia em matéria de doenças raras, esta exige uma abordagem englobante que se baseie em esforços especiais combinados no sentido de uma melhor qualidade de vida dos indivíduos com este diagnóstico.

As especificidades desta síndrome, como sendo a incidência restrita, conhecimentos e especialização limitados, fazem dela, à semelhança das restantes doenças raras, um domínio único de ação. Neste sentido, na *Recomendação do Conselho (2009)* é referido que é imperativo estabelecer as necessidades e prioridades para uma investigação clínica, transversal e social, fomentando abordagens interdisciplinares e intercâmbios das melhores práticas em termos de ferramentas de diagnóstico, cuidados médicos, educação e cuidados sociais.

Como é possível verificar pela perspetiva acima apresentada, o domínio social é mais uma vez destacado. Tendo em conta as dificuldades dos indivíduos com SW a este nível e as características específicas desta como doença rara, as investigações com ela relacionadas afiguram-se como um panorama de investigação atual.

Pretende-se, assim, com o presente capítulo, apresentar não só a perspetiva já existente acerca da SW através da caracterização da mesma, como também perspetivá-la no contexto da investigação atual. Mais especificamente, pretende-se caracterizar o perfil pragmático destes indivíduos, destacando a importância da sua avaliação para a construção de programas específicos de competências sociais.

### 2. Caracterização geral da Síndrome de Williams

A SW apresenta um conjunto de características peculiares, as quais têm despertado o interesse pelo seu estudo. No presente ponto do trabalho pretende-se descrever o conjunto de

características padrão a nível motor, cognitivo, linguístico e social associado a esta síndrome genética específica (definição para fenótipo apresentada por O'Brien, 2002). De uma forma mais específica, relativamente a esta síndrome, poder-se-á falar em fenótipo cognitivo, fenótipo comportamental e fenótipo de linguagem. O número de estudos que correlacionam as características destes três níveis (cognitivo, comportamental, linguagem) é ainda escasso (Rossi, 2010), não se verificando uma linearidade nas manifestações dos mesmos.

Esta síndrome é uma desordem neurodesenvolvimental relativamente rara, descrita pela primeira vez por um médico neozelandês, o Dr. Williams em 1961. É causada por uma microdeleção (a maioria entre 1.2Mb e 1.9Mb) de aproximadamente 28 genes (sendo que 22 estão localizados na região crítica da SW) no braço longo do cromossoma 7 (7q11.23) (Schubert, 2009), sendo o gene *Elastina* (ELN) o primeiro a ser-lhe associado; a maioria dos casos ocorre de forma esporádica. A contribuição específica de cada um dos genes para o fenótipo desta síndrome permanece desconhecida (Bayés, Magano, Rivera, Flores & Pérez-Jurado, 2003).

A região cromossómica 7q11.23 é acompanhada por regiões repetitivas altamente homólogas denominadas *Low Copy Repeat* (LCR). Estas explicam o mecanismo genético da síndrome uma vez que, ao favorecerem a ocorrência de *crossing over* desigual durante o processo de meiose, por apresentarem alta taxa de recombinação cromossómica, levam à deleção (Bayés, et al., 2003). Esta região tem sido alvo de estudos, sendo-lhe atualmente associadas as alterações fenotípicas relacionadas com as principais características da fala e linguagem (Osborne & Mervis, 2007).

Embora a etiologia seja conhecida, o diagnóstico precoce da SW poderá ser difícil tendo em conta a variabilidade das suas manifestações clínicas. Com a técnica citogenética molecular Hibridização *in situ* por Fluorescência (FISH), a deleção do gene ELN pode ser identificada pelo estudo da região 7q11.23. Um resultado negativo para a deleção deste gene não exclui o diagnóstico da SW pelo que se deve considerar a presença de sinais clínicos típicos e a investigação por técnicas moleculares mais específicas. A sintomatologia cardíaca pode permitir o diagnóstico precoce uma vez que pode ser identificada nos primeiros anos de vida (Rossi, Moretti-Ferreira & Giacheti, 2006). Segundo a *Orphanet* (2006), Portal Europeu de Doenças Raras e Medicamentos Órfãos, o seu diagnóstico pode, também, ser baseado na presença de DID, alterações típicas do comportamento e dismorfia facial.

De acordo com dados oficiais da *Orphanet* (2006), a SW tem uma prevalência estimada em 1-5/10.000 nados vivos, sendo que a incidência de formas típicas é de 1/20.000. Tendo em conta que as doenças raras são consideradas aquelas que afetam no máximo 5 em cada 10.000 pessoas, a SW enquadra-se nesta definição por apresentar uma baixa prevalência e um nível elevado de complexidade (*Recomendação do Conselho*, 2009).

Esta síndrome encontra-se associada a características específicas tanto a nível físico como a nível médico. Estas incluem uma face com características típicas (achatamento da face na parte média, proeminência e inchaço periorbitário, narinas antevertidas, filtro nasal longo, bochechas proeminentes, orelhas salientes e malformação óssea caracterizada por diminuição da mandíbula - micrognatia), doença cardíaca congénita (geralmente apresentam estenose aórtica supravalvar), alterações do tecido conetivo (hérnias, divertículo da bexiga ou cólon), hipercalcemia, voz rouca, baixa estatura, hiperacusia, hipertensão (Morris, Demsey, Leonard, Dilts, & Blackburn, 1988; Bayés

et al., 2003). As seguintes características clínicas também podem estar presentes: otite média recorrente, baixo peso ao nascer (o baixo peso pode tornar-se persistente durante os primeiros anos de vida devido às dificuldades na área da alimentação e aos problemas gastrointestinais) e distúrbios do sono.

No que diz respeito ao fenótipo cognitivo, esta síndrome é caracterizada por dificuldade intelectual leve a moderada (Searcy, Lincoln, Rose, Klima, & Bavar, 2004) que, de acordo com Martens, Wilson e Reutens (2008) referidos por Rossi, Heinze, Giacheti, Gonçalves e Sampaio (2012) se situa num quociente de inteligência (QI) entre os 55 e 70. De acordo com Elison, Stinton e Howlin (2010) o nível intelectual tende a manter-se ao longo dos anos. Os pontos fortes dos indivíduos com SW encontram-se relacionados com a linguagem (concreta), memória verbal a curto prazo, raciocínio não-verbal (concreto) e desenvolvimento das capacidades musicais; um dos seus pontos fracos situa-se ao nível da construção visuo-espacial com prejuízos significativos em tarefas visuais face às auditivas (Mervis & John, 2010).

Relativamente ao fenótipo de linguagem e no que diz respeito ao período de aquisição desta, a literatura aponta para um atraso. Masataka (2001) argumentou que este facto é devido a atrasos motores específicos que o indivíduo com SW também evidencia precocemente. De acordo com esta informação, o bater a mão ritmicamente fornece o substrato motor para o balbucio; a criança com SW ao apresentar um atraso a nível motor, vai condicionar a fase de balbucio, pelo que a produção da palavra vai estar comprometida. Durante os primeiros anos de vida é, assim, possível encontrarem-se comprometimentos na aquisição do vocabulário. As crianças com SW começam a compreender e a usar gestos depois do início da linguagem expressiva; o facto do surgimento da atenção conjunta em crianças com SW ocorrer mais tarde do que em crianças com desenvolvimento dito “normal” (Mervis & Bacerra, 2007), também poderá elucidar alguns aspetos acerca desta síndrome. Ainda relativamente ao desenvolvimento da linguagem e, de acordo com Nazzi, Paterson e Karmiloff-Smith (2003), também têm sido documentadas dificuldades na aquisição e desenvolvimento fonológico.

No que concerne a esta área, uma das metodologias mais frequentemente utilizadas tem sido o estudo comparativo das capacidades de linguagem de indivíduos com SW com outros indivíduos com a mesma idade mental e com desenvolvimento de linguagem típico. Têm sido detetadas dificuldades tanto nos domínios linguísticos estruturais como nos funcionais. Outros aspetos mais específicos relativos a este fenótipo serão apresentados numa fase posterior (aquando da caracterização do seu perfil pragmático em termos da comunicação verbal).

O fenótipo comportamental desta síndrome pode ser caracterizado, de acordo com Leyfer, Woodruff-Borden, Klein-Tasman, Fricke e Mervis (2006), através de uma maior probabilidade para estes indivíduos apresentarem défice de atenção e hiperatividade quando comparados com a população em geral podendo este prejuízo atencional ser um fator que contribui para as dificuldades no planeamento e execução das tarefas que apresentam. De acordo com Palacios, Antonell, Gallastegui e Pérez-Jurado (2011) os problemas psicopatológicos mais frequentemente associados a esta síndrome são a Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção e a Perturbação da Ansiedade. Este fenótipo será caracterizado em termos mais específicos na parte referente à caracterização do perfil pragmático destes indivíduos, com ênfase dado aos comportamentos socioemocionais.

A análise do desempenho ao nível do comportamento adaptativo em indivíduos com SW é um aspeto importante para se atestar qual o impacto da síndrome no funcionamento dos mesmos, sendo que as capacidades adaptativas poderão funcionar como facilitadoras da sua inclusão social.

Segundo Monroy (2003) a capacidade de adaptação do indivíduo ao mundo é o elemento que se torna mais relevante e que se encontra ligado à noção de normalização. Em termos gerais o comportamento adaptativo pode definir-se na medida em que um indivíduo reúne um conjunto de capacidades em interação com o meio, através das quais enfrenta as exigências do dia-a-dia; este conceito, fundamental na atualidade, tem-se tornado relevante na avaliação de indivíduos com DID. Pelos vários documentos consultados, foi possível verificar a existência de inúmeras definições de comportamento adaptativo; o próprio conceito evoluiu, sendo destacada atualmente a sua importância perante o envolvimento.

Neste âmbito, destaca-se a perspectiva de Lambert, Nihira e Leland (1993) referidos por Santos e Morato (2002) os quais evidenciam três áreas fundamentais na abordagem ao comportamento adaptativo: funcionamento independente (e.g., satisfação das próprias necessidades básicas), responsabilidade pessoal (e.g., estabelecer relações pessoais) e responsabilidade social (e.g., ser membro ativo na sociedade).

De acordo com Mervis e John (2010) as capacidades adaptativas das crianças com SW são consideravelmente menores do que seria esperado tendo em conta o nível médio do QI. Palacios et al. (2011) referem que estes indivíduos apresentam dificuldades mais evidenciadas nas atividades da vida diária e nas capacidades motoras; os mesmos autores defendem que o comportamento adaptativo é uma das áreas em que os cuidadores podem ter um impacto maior sobre o desenvolvimento das suas capacidades. Mervis e John (2010) apontam como causas para este *deficit* no comportamento adaptativo o facto de não se trabalhar com consistência estas competências e de as dificuldades ao nível da motricidade fina poderem comprometer algumas exigências. Segundo Elison et al. (2010) estes problemas tendem a relacionar-se com o nível intelectual dos indivíduos. Os mesmos autores referem, ainda, que o comportamento adaptativo e as competências sociais melhoram quando os problemas a nível comportamental declinam.

A forma como as características da síndrome podem afetar o processo de aprendizagem também tem sido tema de debate. Neste âmbito, alguns dos pontos que têm sido discutidos encontram-se relacionados com a baixa motivação que as crianças com SW apresentam em completar uma tarefa e a constante procura de ajuda na realização das atividades. Estas características podem estar relacionadas com os níveis baixos de vida independente e de casos de sucesso ao nível do emprego em adultos com SW (Mervis & John, 2010).

## 2.1. Aspetos relativos à intervenção

As medidas interventivas devem iniciar-se logo após o diagnóstico de SW. A realização de um estudo minucioso acerca de possíveis alterações cardiovasculares é essencial. Em termos clínicos deve também prestar-se atenção à tensão arterial, a possíveis problemas auditivos e dentários, infeções urinárias, contratura das articulações, problemas alimentares, entre outros.

A intervenção em contexto escolar para os indivíduos com SW e para todos os indivíduos com NEE, deverá ser norteada por uma gestão curricular flexível, permitindo uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e das características de cada um. O objetivo principal é a planificação de uma intervenção educativa numa perspetiva o mais inclusiva possível. Neste sentido, a aplicação da modalidade de Educação Especial deve ser equacionada através de um processo sério e rigoroso de recolha e análise de um conjunto de informação diferenciada (Ministério da Educação, n.d.).

Assim, o sucesso e eficácia da intervenção educativa implicam o desenvolvimento de um trabalho em equipa, pressupondo a utilização de um modelo holístico, de base ecológica que permita aos indivíduos com SW a interação com os diferentes ambientes em que participam. É importante também que este modelo garanta a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas e oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se inserem, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações. Será igualmente importante providenciar apoio aos pais no sentido de os orientar no processo de intervenção dos seus filhos.

Em termos mais específicos apresentam-se diversas modalidades de intervenção. A intervenção direcionada para a promoção de competências sociais é uma das abordagens terapêuticas no trabalho com estes indivíduos. Tendo em conta as suas dificuldades a este nível, torna-se essencial melhorar as suas capacidades relativas aos aspetos sociais para que consigam alcançar o sucesso em situações sociais diversas. Os estudos direcionados para a intervenção relacionada com este tipo de dificuldades são escassos na literatura. Esta abordagem terapêutica, direcionada para as competências sociais, será um dos enfoques da presente investigação, pelo que será explorada no seguimento do trabalho como forma de proporcionar, também, a possibilidade de repensar as formas de atuação, otimizando as potencialidades dos indivíduos com SW.

Estes indivíduos podem beneficiar de apoio psicológico, o qual pode ser dirigido à melhoria de diversos aspetos, e.g., aspetos relacionados com as interações sociais, com a comunicação, com a expressão e compreensão das emoções, com a atenção e com a autonomia na vida quotidiana, entre outros. Este apoio psicológico poderá também ser dirigido aos pais e a outros intervenientes nos contextos em que os indivíduos com SW se desenvolvem através, e.g., de um serviço de aconselhamento de aspetos psicológicos e educativos.

A Terapia da Fala é outra das abordagens terapêuticas associada à intervenção na SW. Nesta área a intervenção é direcionada para os aspetos relativos às áreas da linguagem e comunicação tendo em conta as particularidades do fenótipo desta síndrome. Este tipo de intervenção é importante em idade pré-escolar e em idade escolar, sendo que o foco da mesma mudará ao longo do tempo. O trabalho direcionado para a área da linguagem poderá dar um contributo crucial para a criação de um ambiente educacional que permita às crianças com SW alcançar o seu potencial académico e social.

Na Associação de Síndrome de Williams de Espanha, as sessões de Terapia da Fala podem ser complementadas com sessões de musicoterapia. Os objetivos principais destas sessões passam pela facilitação e promoção da comunicação grupal, da interação e da expressão pessoal; é prestada também atenção às necessidades físicas (melhoria da motricidade) e às necessidades emocionais (autorregulação e autoconsciência dos estados de ansiedade) para que se consiga melhorar o estado

geral dos indivíduos com SW. Pretende-se, através desta abordagem, contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais destes indivíduos para que possam beneficiar de uma melhor integração intra e interpessoal (Garayzabal & Capó, 2011).

Os indivíduos com SW podem também beneficiar de sessões de Psicomotricidade, a qual perspetiva de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais e motoras, promovendo a capacidade destes indivíduos serem e agirem num contexto biopsicossocial. A reeducação e a terapia psicomotora implicam uma ação pedagógico-terapêutica na qual o terapeuta compensa condutas psicomotoras inadequadas e desajustadas em situações ligadas a desenvolvimento e maturação psicomotora e problemas psicoafectivos.

Em relação à investigação direcionada para a intervenção na SW pode destacar-se o grupo de investigação da Península Ibérica. Este tem desenvolvido diversos projetos, alguns dos quais direcionados para o desenvolvimento de programas de intervenção. Um desses programas intitula-se “Cognitive Training in Brain Disorders: Effectiveness of cognitive stimulation and development of a new tool for Portuguese clinicians” e constitui-se como um programa de estimulação cognitiva dos défices identificados na avaliação neuropsicológica. Centra-se no uso de estratégias cognitivas e comportamentais caracterizadas por uma aprendizagem estruturada e elaboradas para melhorar o funcionamento em domínios específicos da cognição como a memória, a atenção, a linguagem e as funções executivas (Fernández-Prieto & Sampaio, 2011).

A Associação de Síndrome de Williams de Espanha também merece destaque. Tem, entre outros, o objetivo de promover a integração social e laboral dos indivíduos com SW através de um programa nacional de emprego. Este engloba ações de orientação laboral e uma bolsa de emprego na qual os associados com SW em idade laboral se podem inscrever.

As recentes publicações acerca desta síndrome demonstram os avanços significativos que se conseguiram nos últimos anos relativamente à compreensão dos aspetos clínicos, genéticos e neurocomportamentais a ela associados. Estes avanços possibilitam repensar novas metodologias de intervenção cada vez mais direcionadas às suas necessidades específicas.

### **3. A Síndrome de Williams no contexto da investigação atual**

Relativamente às desordens neurodesenvolvimentais, considera-se a existência de uma alteração crescente das abordagens estáticas para perspetivas mais dinâmicas através do estabelecimento de relações entre as diversas manifestações que cada uma comporta. Neste sentido, as investigações relacionadas com a SW têm sido consideradas como um modelo (Karmiloff-Smith, 2012). Recentes investigações têm procurado estabelecer uma relação entre genes, cérebro e a conseqüente complexidade do comportamento humano (correlação genótipo-fenótipo) sendo que, segundo Fahim et al. (2011), a SW se considera como cenário privilegiado neste tipo de pesquisas.

O funcionamento intrigante desta síndrome a nível neurocognitivo caracterizado por sociabilidade excessiva, acompanhada por uma relativa proficiência ao nível da linguagem expressiva, contrastando com a presença de dificuldades a nível intelectual e na cognição não-verbal (Fishman, Yam, Bellugi, & Mills, 2011), também tem despertado o interesse pelo seu estudo.

De acordo com Jawaid, Riby, White, Tarar e Schulz (2011) em alguns distúrbios neurodesenvolvimentais o efeito combinado entre a dificuldade intelectual e características atípicas da cognição social pode tornar os indivíduos mais vulneráveis no seu ambiente social. A SW, caracterizada por “hipersociável” e as PEA, caracterizadas por “retraimento social”, são considerados, por alguns, dois extremos do funcionamento social atípico.

Contudo, apesar destas diferenças, alguns estudos colocam a possibilidade de determinadas características das PEA estarem presentes em indivíduos com SW, o que tem tornado este assunto controverso. Um desses estudos evidencia que a caracterização que tem sido feita ao nível da pragmática em crianças pequenas com SW aponta para aspetos mais limitados do que o esperado tendo em conta o seu nível de desenvolvimento; este facto vem questionar a caracterização da SW como “oposto” das PEA. Outro dos estudos que vem mudar esta visão foi realizado por Tordjman et al. (2012), cujos resultados indicam que a comorbilidade entre as PEA e a SW é mais frequente do que o esperado. Vários outros estudos têm vindo a confirmar esta comorbilidade: no estudo realizado por Teixeira et al. (2010) com uma amostra de 10 crianças e adolescentes com diagnóstico de SW (com idades compreendidas entre os 5 e os 16 anos), foi identificado um participante com comportamentos autistas; Kiliñcaslan et al. (2011) estudaram o primeiro caso de coexistência de SW e Asperger.

Neste sentido a SW, conjuntamente com as PEA, tem vindo a ser estudada com o objetivo de determinar os efeitos do desenvolvimento sociocognitivo atípico e de que forma estes se podem relacionar com a vulnerabilidade social.

O desenvolvimento da linguagem em indivíduos com SW tem sido também um tema de debate neste campo de investigação. Inicialmente os estudiosos desta área questionavam, devido às características muito peculiares desta síndrome, a dissociação entre linguagem e cognição. Nesta área, a investigação apresenta resultados heterogéneos pelo que ainda não existe consenso quanto aos aspetos do desenvolvimento da linguagem. O grupo de investigação na SW da Península Ibérica envolveu-se num projeto que poderá trazer algumas. Através do projeto “Correlatos Neuronales del desarrollo del Lenguaje en el Síndrome de Williams” pretendem-se estudar as bases neuronais do processamento da linguagem na SW comparando-as com o que ocorre durante o desenvolvimento dito normal (Fernández-Prieto & Sampaio, 2011).

As investigações mais recentes têm abordado a qualidade das interações sociais dos indivíduos com SW, contrapondo-se à panóplia de estudos mais descritivos. Contudo, a investigação com foco na intervenção direcionada às questões sociais características da SW num âmbito mais prático (e.g., implementação de programas de promoção de competências sociais) é escassa pelo que, à semelhança da pesquisa realizada por Jawaid et al., 2011, não foram encontrados estudos nesta área.

#### **4. O perfil pragmático dos indivíduos com Síndrome de Williams**

Vários autores têm estudado a natureza paradoxal do fenótipo dos indivíduos com SW a nível cognitivo, linguístico e comportamental. Apesar do seu comportamento amigável, os indivíduos com SW podem apresentar dificuldades no uso social da linguagem - pragmática (Mervis & John, 2010).

Os estudos relacionados com a avaliação da linguagem sob uma perspetiva pragmática são escassos, o que se afigura como uma lacuna para a efetiva compreensão desta síndrome.

O certo é que a pragmática ao relacionar-se com a competência para estabelecer relações interpessoais (Jones & Campbell, 2010 referidos por Armonia & Misquiatti, 2011), está prejudicada nos indivíduos com SW devido ao seu fenótipo peculiar, o que faz com estes experimentem dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal. Este tipo de dificuldades começa a manifestar-se no início da vida e a rutura da via típica do desenvolvimento sociocognitivo pode ter implicações de longa duração.

A Teoria da Mente desempenha um importante papel na pragmática. Este termo foi introduzido por Premack e Woodruff (1978) referidos por Caixeta e Nitrini (2002) e é referente a uma capacidade “que nos permite desenvolver uma medida (isto é, um sistema de referências que viabilize comparações entre o nosso mundo interno, subjetivo e o mundo externo, dos outros) daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam” (p. 106). A comunicação bem-sucedida envolve, para além de muitos outros aspetos, o conhecimento básico do parceiro de comunicação. Este conhecimento deve ser usado com o objetivo de formular uma mensagem eficaz pelo que a capacidade de entender a perspetiva da outra pessoa se torna essencial. Um *deficit* a este nível poderá contribuir para o surgimento de dificuldades ao nível da pragmática (Mervis & John, 2010). Estes mesmos autores estudaram, em 2009, o desenvolvimento da teoria da mente num grupo de crianças com SW, confirmando que a aquisição das capacidades básicas a este nível está comprometida.

Sendo a pragmática uma vasta área de intervenção, podem-lhe ser associadas algumas características particulares da comunicação verbal e certos comportamentos socioemocionais típicos da SW (fenótipo de linguagem e fenótipo comportamental, respetivamente).

A peculiaridade dos dois aspetos anteriormente referidos interfere na qualidade das relações interpessoais dos indivíduos com este diagnóstico. Considera-se, assim, imprescindível realizar uma avaliação cuidada sendo que, para tal efeito, poderá utilizar-se, e.g., uma grelha de observação do comportamento por forma a elaborar um registo de forma sistemática (tendo em conta a enorme heterogeneidade relativa aos mesmos) e poder criar programas de intervenção mais direcionados às necessidades destes indivíduos.

Torna-se, assim, essencial conhecer primeiramente o conjunto de características da comunicação verbal e os comportamentos socioemocionais característicos da SW, o que se fará nos seguintes pontos do trabalho.

#### **4.1. Comunicação verbal**

Como já foi referido, as características seguidamente apresentadas encontram-se relacionadas com o fenótipo da linguagem da SW numa vertente relacionada com a área da pragmática.

As primeiras descrições acerca do fenótipo da SW estavam relacionadas com diversas áreas da linguagem e incluíram as seguintes características: fala fluente, bem articulada e gramaticalmente correta (Von Arnim & Engel, 1964; Jones & Smith, 1975 referidos por Rossi, 2010). Estas

características têm vindo a ser atribuídas ao bom funcionamento do circuito articulatorio-fonológico - *input* auditivo da informação (audição) e *output* verbal (fala) (Jarrol, Baddley & Philips, 2007 referidos por Rossi, 2010).

O termo *Cocktail Party Speech* foi um dos primeiros a ser associado à SW como forma de caracterizar o seu fenótipo e foi introduzido por Udwin e Yule (1990). Esta descrição está relacionada com comportamentos verbais e características da personalidade e da pragmática de indivíduos com SW e inclui: fala fluente e bem articulada, comportamento sociável, uso de frases e comportamentos estereotipados, *clichês*, fala perseverativa (numa tentativa de preencher o espaço comunicativo) e introdução de experiências pessoais não relevantes e fora do contexto.

O vocabulário recetivo e expressivo concreto, bem como a sintaxe, têm sido identificados como áreas relativamente fortes nos indivíduos com SW. Em contraste com o vocabulário concreto encontra-se o vocabulário relacional/conceptual, no qual os indivíduos com SW apresentam grandes dificuldades; a este nível incluem-se os termos espaciais e temporais, conceitos quantitativos e dimensionais, conjunções e disjunções (Mervis & John, 2010).

As características da comunicação verbal em crianças com SW têm sido documentadas em diversos estudos. Neste âmbito, tem sido utilizada a *Childrens's Communication Checklist (CCC-2)*, constituída pelas seguintes 10 escalas: discurso, sintaxe, semântica, coerência, iniciação de conversações inapropriada, linguagem estereotipada, uso do contexto, comunicação não-verbal, relações sociais e interesses. Aquando da aplicação desta *checklist* verifica-se que, de um modo geral, os indivíduos com SW evidenciam dificuldades em todas as áreas (Laws & Bishop, 2004, referidos por Mervis & John, 2010).

Os autores acima referenciados verificaram, no seu estudo com uma amostra de 19 indivíduos com SW, que estes apresentaram conversas estereotipadas (frases com conteúdo confuso e repetitivo), iniciação de conversações inadequadas, dificuldade na manutenção do tópico de uma conversa e dependência excessiva do contexto como forma de interpretar o que lhes foi dito.

De uma forma geral, os resultados anteriormente apresentados foram corroborados no estudo realizado por Rossi et al. (2007) com um grupo de 12 indivíduos com SW. Constatou-se que a intenção em realizar um ato comunicativo foi semelhante ao grupo de controlo (indivíduos com a mesma idade, sem diagnóstico de SW e com normal desenvolvimento da linguagem). Contudo, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em relação ao uso dos recursos comunicativos verbais e não-verbais para concretizar as intenções comunicativas com ocorrência de iniciativas inadequadas (enunciados ecolálicos e perseverativos e introdução de tópicos sem o uso de estratégias linguísticas que sinalizam a introdução de um novo tópico) e respostas desadaptadas por parte dos indivíduos com SW.

Ainda de acordo com o mesmo estudo, foram também identificadas dificuldades por parte dos indivíduos com SW quanto à organização formal das conversações, no respeito pela manutenção dos turnos de conversação (relacionado com o comportamento impulsivo) e na mudança de tópico de conversa (devido a restrições lexicais); foram, ainda, verificadas nestes indivíduos características de fala precisa e ininteligível variável, ocorrência de alterações fonológicas, uma maior frequência de turnos por minuto, um menor comprimento do enunciado e uma frequência aumentada para o uso de partículas que interferem no encadeamento dos enunciados (raturas da fala - pausas, repetições). No geral, verificou-se uma dificuldade por parte dos indivíduos com SW em atingir os

objetivos comunicativos durante a conversação. Como conclusão, Rossi et al. (2007) referem que estes indivíduos podem apresentar características comunicativas recorrentes entre si, diferindo quanto ao grau de comprometimento, o que sugere um relacionamento com o prejuízo cognitivo apresentado por cada um.

As dificuldades conversacionais supramencionadas foram comparadas, em diversos estudos, às dificuldades linguísticas típicas dos distúrbios semântico-pragmáticos da linguagem nos indivíduos com diagnóstico de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) (Laws & Bishop, 2004, referidos por Rossi et al., 2007).

Estas características peculiares do fenótipo de linguagem conferem ao indivíduo com SW não só dificuldades no relacionamento interpessoal como também, o aumento de oportunidades de comunicação com os outros, favorecendo o processo comunicativo do ponto de vista funcional. Este aspeto pode conferir-lhes uma “aparente” competência comunicativa, o que pode induzir os professores e outros intervenientes no seu processo educativo e de desenvolvimento a avaliar as suas competências comunicativas como adequadas.

Mais especificamente, a utilização de recursos sonoros e prosódicos e moduladores entoacionais (altura melódica, aumento no tempo de fonação e aumento da tensão fonémica (Rossi et al, 2007)) nas conversações por parte destes indivíduos, confere ao parceiro de comunicação um elevado grau de envolvimento comunicativo (Fishman et al., 2011). Este estilo comunicativo é característico dos contadores de histórias devido ao uso excessivo de marcadores de entonação; contudo, a este nível os indivíduos com SW apresentam dificuldades significativas relativas à coerência e complexidade da estrutura narrativa.

Dadas as diversas manifestações clínicas da SW, outros comportamentos relacionados com a área da pragmática podem ser agrupados numa outra categoria - comportamentos socioemocionais, seguidamente apresentada.

## 4.2. Comportamentos socioemocionais

Neste ponto do trabalho irá dar-se ênfase a uma das características mais frequentemente associada ao fenótipo comportamental dos indivíduos com SW - a sua sociabilidade (também associada ao termo *Cocktail Party Speech*). Esta característica sugere ser reflexo da intencionalidade comunicativa que faz parte da natureza destes indivíduos, fazendo com que se envolvam facilmente numa situação de comunicação (Rossi et al. 2007). As informações serão apresentadas em função de aspetos relacionados com características típicas das relações interpessoais que estabelecem.

Os indivíduos com SW apresentam uma compreensão limitada das normas sociais básicas o que os leva a experienciar problemas nas interações com os pares e relacionamentos instáveis, apesar da sua atração e interesse nas interações sociais (Jawaid et al., 2011). A este nível, o seu fenótipo comportamental é pautado pela facilidade de interação social (fenótipo da hipersociabilidade) e atração por pessoas estranhas (não se inibindo perante interlocutores desconhecidos) sendo que, de um modo geral, estes indivíduos encontram-se menos ajustados socialmente (Rossi, 2010).

De acordo com Jawaid et al. (2011) o fenótipo da hipersociabilidade tem sido associado ao papel desempenhado pela amígdala e pelo lobo frontal. Os indivíduos com SW apresentam alterações na estrutura e funcionamento da amígdala, o que para Jawaid et al. (2008) referidos pelos mesmos autores, é um importante fator para explicar a hipersociabilidade nesta síndrome. Outra hipótese explicativa encontra-se relacionada com o fato de os indivíduos com SW apresentarem uma disfunção no lobo frontal; neste sentido e, tendo em conta as suas funções, pode explicar-se o comprometimento destes indivíduos ao nível da resposta à inibição, no controlo da atenção e em determinados comportamentos sociais (Mobbs et al, 2007).

Os indivíduos com SW podem apresentar-se inseguros e ansiosos, com necessidade de chamar a atenção para si mesmos, com fobias, hipersensibilidade a sentimentos de frustração, podendo mesmo manifestar episódios de raiva. Em situações difíceis podem tentar envolver socialmente o parceiro de comunicação, evitando o desafio (Mervis & John, 2010). O fenótipo comportamental destes indivíduos é, também, marcado pela desinibição, impulsividade e comportamento extrovertido (Rossi, 2010). São também referidos na literatura, de uma forma generalizada, os seguintes comportamentos que podem fazer parte do reportório destes indivíduos: morder outras crianças, desobediência, obstinação, inquietação, hábito de seguir estranhos, mentir e sentimentos de vergonha.

Teixeira et al. (2010) identificaram, na amostra do seu estudo, outras características possíveis dos indivíduos com SW, como sendo ciúmes nas relações sociais, comportamentos de imitação e preferências na interação com indivíduos mais jovens. Ao aplicarem uma escala que avalia o número de interações sociais (indicador de sociabilidade), verificaram que o grupo de indivíduos com SW não diferiu do grupo de controlo, pelo que concluíram que, na sua amostra, as crianças e adolescentes com SW apresentaram níveis adequados de sociabilidade. Relativamente a este último resultado, os autores ressaltam a importância da avaliação da qualidade das interações nesta síndrome.

O aspeto da sociabilidade característico da SW é um dos mais referidos pelos autores mas, também, um dos menos estudados (Fishman et al., 2011). O fenótipo comportamental dos indivíduos com SW tem sido marcado, também, por traços opostos de sociabilidade na medida em que estes apresentam dificuldades no seguimento das regras sociais básicas (Gosch, et al, 1994 referidos por Rossi, 2010). Neste sentido, as características da sociabilidade dos indivíduos com SW têm sido apontadas como ambíguas. Num estudo publicado por Gosch, et al. (1994) referidos por Rossi (2010), as suas características de sociabilidade são constantemente referenciadas pelos pais como uma preocupação social (sobretudo o facto de interagirem com estranhos e de preferência com idade superior à deles). No mesmo estudo, o comportamento extrovertido e amigável é apontado pelos pais como um ponto positivo por facilitar a interação social. Assim sendo, o apoio parental afigura-se como extremamente importante na redução da ansiedade e orientação face a aspetos específicos do âmbito social.

Todas as questões anteriormente analisadas levam ao termo vulnerabilidade social, o qual se reporta às desvantagens que o indivíduo tem que enfrentar enquanto ele ou ela se esforçam para sobreviver como um membro produtivo da sociedade; sob a égide deste termo podem ser consideradas as seguintes situações que podem ser experimentadas pelos indivíduos com SW: isolamento social, desemprego, *bullying*, assédio físico e moral, entre outras (Jawaid et al., 2011).

A questão da vulnerabilidade social na SW é um tópico pouco estudado apesar de ser uma questão extremamente importante. O facto de os indivíduos com SW fazerem avaliações sociais inadequadas de outras pessoas, bem como a interpretação errada que algumas pessoas poderão fazer da sua hipersociabilidade, poderá causar-lhes inúmeras situações problemáticas. Para além disso, de acordo com Jawaid et al., (2011) os défices sócio-cognitivos característicos da SW têm sido associados a problemas de saúde mental, contudo este dado requer confirmação através estudos longitudinais. Todas estas questões deverão ser equacionadas para que estes indivíduos não sofram exclusão social.

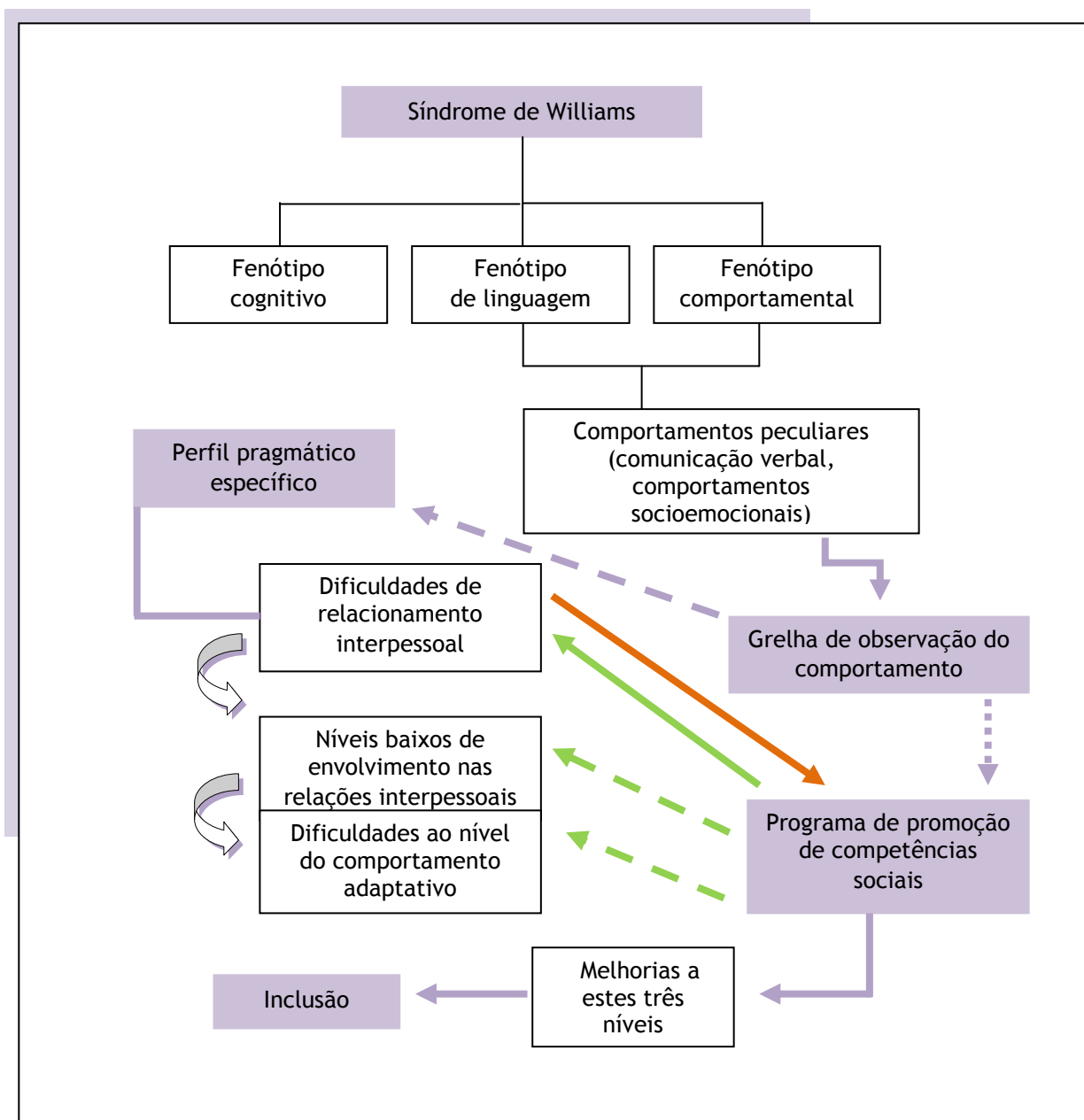
Em termos de intervenção, e como forma de evitar a exclusão social, propõem-se a criação de, e.g., programas específicos ao nível das competências sociais capazes de responder às dificuldades específicas dos indivíduos com SW descritas neste capítulo. Veja-se de que forma se podem relacionar os conceitos estes conceitos.

## **5. Relacionando conceitos**

A SW apresenta um fenótipo específico que se caracteriza a nível cognitivo, linguístico e comportamental. As características peculiares do seu fenótipo da linguagem e do comportamento conferem aos indivíduos com esta síndrome um perfil pragmático específico expresso, de uma forma geral, por dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal. Este tipo de dificuldades pode dar origem a níveis baixos de envolvimento nas relações interpessoais que estabelecem, bem como dificuldades ao nível do comportamento adaptativo.

Assim sendo, a avaliação destes aspetos (através, e.g., de uma grelha de observação do comportamento) materializada na construção de um programa de promoção de competências sociais, é essencial na abordagem interventiva com indivíduos com SW. Os resultados da aplicação deste tipo de programas poderão facilitar a sua inclusão através da melhoria da adaptação social dos mesmos.

Esta relação conceptual pode ser analisada através da consulta do Esquema 3 apresentado na página seguinte.



Esquema 3 - Relação entre a SW e os conceitos de perfil pragmático, grelha de observação do comportamento, programa de promoção de competências sociais e inclusão.

## Capítulo IV - Enquadramento Metodológico

“Uma pesquisa é sempre, de alguma, forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação de conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.”

(R. Duarte, 2002, p. 140)

### 1. Introdução

Com o presente capítulo pretende-se enquadrar, com relação à teoria, o plano de trabalho desta investigação através da apresentação de aspetos de natureza metodológica relativos ao estudo empírico.

Assim sendo, são apresentados no seguimento deste capítulo, aspetos relacionados com a contextualização do estudo através da definição do problema de investigação, com a enunciação dos objetivos e das questões de investigação e com a justificação do tipo de estudo através da caracterização da metodologia utilizada. Relativamente a este último ponto vão ser descritas as opções tomadas ao longo do percurso de investigação relacionadas com os instrumentos e técnicas de recolha de dados e com os procedimentos utilizados no decurso da mesma. A caracterização da criança em estudo também é uma parte integrante deste capítulo, pelo que serão apresentados aspetos relativos aos dados da anamnese e à sua avaliação antes da implementação do programa de intervenção.

### 2. Definição do problema de investigação

De acordo com Smeyers (2010) um problema de investigação em educação é, no seu ponto de partida, uma realidade educacional particular caracterizada como insatisfatória pelas partes envolvidas.

A presente investigação tem o seu tema enquadrado na Educação Especial, na área das Ciências da Educação. A problemática geral enquadra-se na abordagem de algumas especificidades do perfil pragmático e do envolvimento de uma criança com SW que irá culminar na elaboração e implementação de um programa de promoção de competências sociais, o qual se espera que contribua para a progressão da criança em áreas relacionadas com a pragmática e o envolvimento em situações de interação com os seus pares no contexto de recreio.

### 3. Objetivos e questões da investigação

A pesquisa científica tem como principal objetivo obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação (Fortin, 2000), as quais devem ser norteadas pelos objetivos delineados. De acordo com Pardal e Lopes (2011) as questões de investigação devem ser precisas, unívocas, realistas e formuladas com a intenção de compreensão e explicação da realidade. Para além destes aspetos terem sido tomados em conta, os conceitos utilizados nas mesmas foram operacionalizados na revisão da literatura, sendo selecionados de acordo com o objetivo de obter um adequado desenvolvimento do trabalho e uma adequada compreensão do mesmo em conformidade com o quadro conceptual.

Tendo em conta o acima exposto, definiram-se como **objetivos**:

- Avaliar o perfil pragmático da criança;
- Avaliar o nível de envolvimento da criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio;
- Elaborar um programa de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades detetadas ao nível do perfil pragmático e do envolvimento;
- Verificar a eficácia do programa, i.e., verificar se os aspetos do perfil pragmático e do envolvimento melhoram após a sua implementação.

Seguidamente traçaram-se as seguintes **questões de investigação**:

- A criança em estudo apresenta alterações ao nível do perfil pragmático?
- A criança em estudo apresenta um baixo nível de envolvimento em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?
- Qual a relação entre o perfil pragmático e o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?
- A aplicação do programa de promoção de competências sociais pode melhorar aspetos relacionados com o perfil pragmático e com o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?

### 4. Metodologia

Neste ponto, far-se-á uma descrição do percurso que, sendo ajustado aos objetivos propostos, se pretende que direcione a investigação para os mesmos. A investigação torna-se possível através da aplicação de determinados métodos e técnicas, sendo que o tipo de metodologia a utilizar é uma das principais questões com o que o investigador se depara.

Tendo em conta a classificação que Pardal e Lopes (2011) fazem dos métodos de acordo com critérios de procedimentos científicos, a presente investigação trata-se de um Estudo de Caso (quanto à generalização), clínico (quanto ao foco do objeto de estudo), qualitativo (quanto à obtenção e tratamento dos dados) e compreensivo (quanto ao quadro de referência). Desta forma, o que se pretende elaborar passa pela análise, de modo intensivo, de uma situação particular em profundidade com operações que não implicam quantificação e medida e que enfatiza a apreensão

e explicitação da significação interna do fenómeno, na sua singularidade. Este tipo de investigação qualitativa em educação tem-se tornado cada vez mais importante (Smeyers, 2010).

De acordo com Yin (2001) referido por Pardal & Lopes (2011) um Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno dentro do seu contexto de vida real, baseado em várias fontes de evidências e convergindo num formato de triângulo. A triangulação de dados assume-se como um conceito central na integração metodológica através da combinação de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados e da pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo; esta estratégia metodológica irá permitir “uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos investigadores no contexto de onde emergem os factos” (Souza & Zioni, 2003, p. 78). As interações entre os diferentes momentos da investigação possibilitam, assim, o aprofundamento ou melhoramento do conteúdo de cada um desses momentos.

Ainda relativamente à caracterização deste Estudo de Caso e tendo em conta a classificação de Bruyne et al. (1991) referido por Pardal e Lopes (2011), este pode assumir-se como um Estudo de Caso de tipo descritivo na medida em que se centra num objeto e o analisa detalhadamente sem assumir pretensões de generalização; pode, também, classificar-se como um Estudo de Caso de exploração, abrindo caminho para estudos futuros, e prático uma vez que se pretende construir um programa de intervenção através de um diagnóstico inicial (com utilidade prática e utilitária). De acordo com esta perspetiva, um Estudo de Caso pode constituir um modo interessante de pesquisa para a prática (J. Duarte, 2008).

Através deste tipo de metodologia pretende-se compreender numa determinada situação o particular na sua complexidade, tratando-se de uma análise intensiva que se centra no contexto natural da criança. A investigadora mantém contacto direto com os fenómenos que irão ser estudados e tem o objetivo de melhorar a sua prática individual através do contributo dado para a descrição e compreensão de situações concretas. A reflexão daqui resultante tem em vista a promoção de uma mudança na realidade estudada. Assim sendo, a presente investigação assume-se, também, numa vertente de investigação-ação a qual irá assumir consequências visíveis (Pardal & Lopes, 2011). Por se centrar na ação ou no trabalho a desenvolver (construção de um programa de intervenção) este tipo de investigação-ação pode classificar-se como empírico (Resweber, 1995 referido por Pardal & Lopes, 2011).

Os principais objetivos da escolha deste tipo de metodologia passam pela compreensão, melhoramento e reformulação das práticas (enquanto Terapeuta da Fala) através da análise dos efeitos de uma intervenção (programa de promoção de competências sociais). Envolvendo um processo contínuo e reflexivo, Stenhouse (1975) referido por Posch (1994) defende a ideia do professor como “professor investigador” (o Terapeuta da Fala como investigador), podendo contribuir para um melhor conhecimento do perfil desenvolvimental das crianças; este facto pode proporcionar, também, o estabelecimento de uma intervenção interdisciplinar entre o Terapeuta da Fala e os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento da criança.

As questões acima apresentadas caracterizam, de uma forma geral, a metodologia a ser utilizada, a qual se afigura como a mais adequada para a concretização dos objetivos propostos. Seguidamente vão ser focados os principais aspetos relativos aos instrumentos e técnicas de recolha de dados e aos procedimentos utilizados na presente investigação.

## 4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são, de acordo com Pardal e Lopes (2011) “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (p. 70).

No presente estudo utilizaram-se os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: Grelha de Observação do Comportamento, Escala de Envolvimento, Programa de Promoção de Competências Sociais e notas de campo.

### a) Grelha de Observação do Comportamento

A observação é considerada como um método de recolha de dados fundamental para a avaliação das competências sociais em amostras pequenas (Baldivieso, 2006). O tipo de observação perspetivou-se como uma observação participante através da qual a investigadora conheceu o fenómeno em estudo a partir do seu interior, intervindo em determinadas situações nas quais houve uma abertura por parte da comunidade observada (criança e grupo de pares - colegas de turma). Este tipo de observação foi, também, caracterizado de tipo ativo uma vez que se recorreu ao registo dos acontecimentos tal como ocorreram, i.e., imediatamente a seguir à sua ocorrência (Léssard-Hébert, n.d. referido por Pardal e Lopes, 2011). Uma vez que a investigadora procedeu diretamente à recolha das informações, a observação utilizada neste estudo pode, também, caracterizar-se por observação direta (Pardal & Lopes, 2011).

Selecionado o tipo de observação a utilizar e tendo claramente definido o que se pretende observar, foi necessário responder à questão “*Observar como?*”. A resposta a esta pergunta foi obtida através da construção de um instrumento que, atendendo ao contexto desta investigação, se constituiu como uma grelha de observação enquanto registo de observação do comportamento. A construção desta grelha englobou uma fase inicial e exploratória onde foi utilizado um tipo de observação não estruturada, a partir do qual se obteve um primeiro conhecimento da realidade em estudo. Nesta fase de observação foi essencial o registo sistemático dos principais acontecimentos num caderno de notas, os quais foram analisados de acordo com os objetivos.

Os elementos recolhidos através desta primeira fase foram analisados e organizados por forma a torna-los compreensíveis para uma fácil utilização, constituindo-se, assim, a grelha de observação do comportamento. Esta grelha apresenta oitenta e dois itens e foi construída com base, para além dos elementos recolhidos na fase anterior, na revisão da literatura efetuada. Tem como principal objetivo avaliar o perfil pragmático da criança em estudo, através da organização em duas dimensões: comunicação verbal e comportamentos socioemocionais. A sua escala com cinco pontos varia entre: 1 - Muito pouco frequente; 2 - Pouco frequente; 3 - Mais ou menos frequente; 4 - Frequente; 5 - Muito frequente. A grelha contempla, ainda, espaços para registo de outros comportamentos considerados relevantes e de aspetos da variação contextual das situações de comunicação da criança.

A sua construção impôs algumas dificuldades no que diz respeito à organização dos itens pelo que, até à versão final, sofreu várias alterações e reformulações através de um processo de validação que envolveu vários juízes. Esta situação surgiu sobretudo devido à dificuldade em

encontrar estudos que permitissem confrontar a sua constituição e organização com outras investigações. A versão final da grelha pode ser consultada no Apêndice A.

Através da utilização da grelha de observação do comportamento passou a utilizar-se uma observação estruturada através de elementos sistematizados considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo.

## b) Escala de Envolvimento

A *Escala de Envolvimento Leuven para Crianças Pequenas*, também conhecida por *Escala de Envolvimento da Criança*, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) foi concebida pelo Professor Ferre Laevers em 1994 (Formosinho & Araújo, 2004). É composta por duas dimensões essenciais: os indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento (a.), baseados no pressuposto de que o envolvimento pode ser reconhecido através de sinais que são expressos no momento em que a criança realiza a atividade; são utilizados como meios para uma melhor compreensão da perceção da criança por parte do observador. Para além destes indicadores, a escala é constituída, também, por níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos (b.). Estes aspetos são registados numa ficha própria de observação do envolvimento (Anexo A) com indicações específicas (e.g., o período de observação é de 2 minutos; fazer uma breve descrição do que se passou durante esse período; anotar o número de criança e adultos presentes, entre outros). Os indicadores e os níveis anteriormente referidos englobam respetivamente:

(a.) Concentração, Energia, Complexidade e Criatividade, Expressão Facial e Postura, Persistência, Precisão e Tempo de Reação, Linguagem e Satisfação. Assim, uma criança encontra-se envolvida se: focalizar a sua atenção ao círculo limitado da atividade (somente estímulos intensos a podem distrair); utilizar a energia física nas atividades motoras (o que pode ser acompanhado por ruborização ou transpiração); aplicar livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras (este comportamento ultrapassa a noção de comportamento rotineiro na medida em que a criança adiciona um toque individual ao que está a fazer); os seus sinais não-verbais e postura revelarem alta concentração; não abandonar facilmente a atividade; dar uma atenção especial ao seu trabalho (está atenta aos detalhes e mostra precisão nas ações); estiver alerta, respondendo rapidamente a estímulos; explicitar o seu envolvimento nas atividades através de comentários espontâneos ou de descrições entusiastas e “olhar” com grande satisfação para o que está a fazer, demonstrando uma enorme vontade em mostrar o seu trabalho (Formosinho & Araújo, 2004).

(b.) Nível 1 - Sem atividade (a criança está “não ativa/inativa” - está sentada num canto, distraída e ausente; é necessária alguma cautela uma vez que a criança pode parecer que “não está a fazer nada” mas estar altamente concentrada ou então pode parecer ativa e estar totalmente ausente através da repetição estereotipada de movimentos muito elementares (a descrição dos sinais de envolvimento nestas situações é essencial)); Nível 2 - Atividade interrompida frequentemente (a criança está em atividade durante aproximadamente metade do tempo de observação através de ações simples e estereotipadas pelo que ainda não se trata de uma “atividade real”; as interrupções são frequentes); Nível 3 - Atividade quase contínua (a criança está

mais ou menos empenhada de forma contínua na atividade; apesar de poder parecer estar indiferente, existe uma forma de progresso - o encadeamento das ações faz sentido, não se tratando de uma mera repetição de movimentos elementares; as ações são interrompidas sempre que surge um estímulo interessante); Nível 4 - Atividade contínua com momentos de grande intensidade (a criança está realmente envolvida em pelo menos durante metade do tempo de observação; a atividade é importante para a criança, o que pode ser deduzido através da sua concentração, persistência, energia ou satisfação; geralmente existe uma “falha” em termos de complexidade - as ações são motivadas como partes de uma tarefa escolhida pelo que não requerem um grande esforço mental) e Nível 5 - Atividade intensa prolongada (as atividades são acompanhadas pelo maior envolvimento possível; a criança realiza prontamente as ações, as quais requerem esforço mental; este nível requer sobretudo a observação de indicadores/sinais de concentração, persistência, energia e complexidade em grande quantidade (Formosinho & Araújo, 2004).

A escala de envolvimento será utilizada com o objetivo de avaliar o envolvimento da criança em situações de interação no recreio da escola.

### **c) Programa de Promoção de Competências Sociais**

O programa de promoção de competências sociais, construído especificamente no contexto desta investigação, intitula-se *Sentir, Pensar e Agir na Relação* (SPAR). Este programa segue as indicações mais relevantes referidas na parte da revisão da literatura e foi elaborado com base nos resultados obtidos na avaliação da criança. Trata-se, assim, de um programa muito específico direcionado para as necessidades detetadas, pelo que no presente ponto do trabalho vão ser apresentados apenas alguns aspetos gerais relativos à sua constituição, sendo que esta será apresentada em mais pormenor no Capítulo V.

Os objetivos gerais deste programa englobam a facilitação do reconhecimento e desenvolvimento das competências sociais da criança no âmbito das relações interpessoais que estabelece; pretende-se, também, que a implementação do mesmo lhe proporcione oportunidades de aplicar as competências aprendidas em situações concretas do contexto escola. Para além destes objetivos o programa SPAR pretende, também, a facilitação do relacionamento interpessoal, através da criação de um ambiente de interações positivas e a sensibilização dos diversos intervenientes para a importância que este tipo de intervenção poderá desempenhar no processo de inclusão da criança. Para tal, tornou-se crucial o envolvimento da professora titular de turma, professora da educação especial, colegas de turma e assistentes operacionais.

A ênfase da intervenção incidirá na análise e compreensão de situações específicas (situações-problema), proporcionando à criança a perceção adequada das situações sociais. Como estratégias propõem-se, entre outras, a utilização de técnicas de simulação (dramatização), jogos, situações de role-play através da proposta de soluções para situações onde a criança apresenta maior dificuldade e que se afiguram como relevantes no contexto relacional da escola. Os objetivos específicos deste programa, centrados nas necessidades particulares da criança, serão apresentados no Capítulo V.

Na sua construção foram tidas em conta as características de aprendizagem e motivacionais da criança e algumas características do seu grupo de pares (registados na fase inicial e exploratória da observação).

Relativamente à organização do programa, a sua estrutura foi pré-estabelecida contudo, e como se trata de um programa flexível, algumas das suas especificidades derivaram da sua própria aplicação, tendo em conta a forma como a criança foi reagindo à intervenção. Encontra-se organizado em dez sessões de intervenção (sessões individuais realizadas com a criança) e doze sessões de orientação e intervenção no recreio com início a 30 de janeiro de 2012 e término a 16 de abril de 2012. Trata-se, assim, de um programa de âmbito de intervenção individual que integra o trabalho com pequenos grupos de colegas da turma da criança em estudo.

Houve a preocupação de criar um programa diversificado, ao nível das situações propostas e dos materiais utilizados, como forma de motivar a criança, sendo que a motivação é uma condição necessária para uma evolução positiva. É constituído por atividades de carácter essencialmente lúdico com o objetivo de proporcionar momentos alegres e de descontração.

#### **d) Notas de campo**

As notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador experiencia no decurso da fase de recolha dos dados de um estudo qualitativo (Bodgan & Biklen, 1994). No caso específico deste estudo organizaram-se como dados complementares fundamentais para a análise e compreensão do caso em estudo.

No contexto da presente investigação as notas de campo representam as anotações que foram feitas de acordo com os objetivos definidos, havendo um planeamento prévio do que deveria ser anotado. Assim sendo, foram previstas anotações de diálogos (entre a criança em estudo e os seus colegas e entre a investigadora e a professora titular de turma, a professora da educação especial e as assistentes operacionais), de situações que envolvem a criança no recreio através da descrição do seu comportamento e até de comportamentos da própria investigadora (descrições de ações determinantes no decorrer da aplicação do programa de intervenção SPAR). A estas anotações mais descritivas foram associadas outras de cariz mais reflexivo, as quais incluíram novas ideias (sobretudo na fase da elaboração do programa de intervenção) e esclarecimentos relativos a aspetos de relações entre acontecimentos a serem explicitadas (essencialmente utilizados durante as sessões de intervenção).

As anotações não foram registadas de acordo com um modelo formal mas seguiram algumas indicações gerais como o dia, a hora, o local de observação e as condições de ocorrência. Estas anotações foram, sempre que possível, efetuadas logo a seguir ao momento da observação; nas situações de atividades em grupo, as mesmas não foram registadas no próprio momento, por forma a não comprometer a interação entre os diversos elementos, contudo foram realizadas o mais próximo possível dos acontecimentos relatados por forma a não perder dados que poderiam ser essenciais. Para este efeito foram utilizadas folhas de papel avulso, as quais foram organizadas num *dossier* para facilitar a sua consulta.

## 4.2 Procedimentos

R. Duarte (2002, p.140) refere que descrever os procedimentos de uma investigação, “mais do que cumprir uma formalidade, oferece a possibilidade a outros de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos”.

Tendo em conta a metodologia referida, os primeiros procedimentos são relativos às regras éticas e legais que este tipo de investigação pressupõe como sendo o pedido de autorização para a realização do estudo ao Encarregado de Educação da criança e ao Agrupamento de Escolas que frequenta (Apêndice B); nestes procedimentos foram transmitidas informações relacionadas com os objetivos da investigação, bem como aspetos relativos ao carácter de anonimato da mesma (neste âmbito serão utilizadas as iniciais “M.S.” como referência à criança). Após anuência destas duas partes, a Direção do Agrupamento de Escolas foi informada do início da investigação (Apêndice B).

Na fase da revisão da literatura, houve a preocupação de estabelecer contacto com diversas entidades portuguesas diretamente envolvidas no seguimento/investigação de questões relacionadas com a SW por forma a aferir as principais informações a ela relacionadas. Neste sentido, foi estabelecido contacto (via *e-mail*) com a Raríssimas - Associação Nacional de Deficiências Mentais e Raras, com diversos Centros Especializados espalhados pelo país e com diversos Laboratórios envolvidos no processo de diagnóstico desta síndrome. Destaca-se o papel fundamental da Associação Raríssimas na orientação relativa à revisão da literatura acerca da SW.

Relativamente à metodologia escolhida foram seguidos alguns procedimentos diretamente relacionados com as suas especificidades. A escolha do caso foi um dos primeiros procedimentos a ser efetuado, optando-se por um estudo singular de caso; a criança portadora de SW selecionada nunca participou em estudos desta natureza. Uma vez que se trata de uma metodologia com uma vertente de investigação-ação, os procedimentos seguidos estão-lhe, de um modo geral subjacentes, englobando o diagnóstico de uma situação problemática (a definição do problema), a construção de um plano de ação (programa de promoção de competências sociais), a proposta prática do programa (sua implementação) e a reflexão, interpretação e integração dos resultados (pressupondo o desenvolvimento de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão).

Foi elaborado um Protocolo de Anamnese (Apêndice C), de acordo com questões específicas relacionadas com a SW, para recolha de informações junto da mãe da criança. Depois de recolhida esta informação, deu-se início à fase de avaliação através da utilização da Grelha de Observação do Comportamento e da Escala de Envolvimento da Criança. Importante referir que a grelha requereu a validação por parte de especialistas, sendo que a mesma só foi aplicada depois de estes aferirem o seu conteúdo. Neste processo participaram a orientadora e coorientadora, uma professora de educação especial, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala e uma Professora com formação específica relativa à SW. Decorrente das suas análises, a grelha foi reformulada sendo que, a sua apreciação de um modo geral, foi positiva. As alterações efetuadas envolveram a modificação das dimensões que constituem a grelha, a eliminação e a integração de itens, o aperfeiçoamento do enunciado dos itens relativamente à linguagem utilizada e a disposição dos mesmos. Após se proceder às respetivas alterações deu-se por terminado o processo de validação.

Os dados resultantes desta avaliação inicial (em pré-teste) foram analisados e, depois de uma reflexão cuidada acerca dos mesmos, deu-se início à elaboração do programa SPAR. De seguida,

procedeu-se à implementação deste programa ao longo de dez semanas de intervenção (as notas de campo sob a forma de anotações foram fundamentais nesta fase, registando-se o comportamento da criança durante as sessões de intervenção realizadas). O procedimento seguinte encontra-se relacionado com a avaliação da criança em pós-teste, i.e., depois da implementação do programa SPAR. Os resultados foram apresentados e analisados de uma forma qualitativa e através da estatística descritiva, havendo a necessidade de triangulação das diversas fontes dos dados de forma a caracterizar a criança com base numa abordagem holística, confrontando os resultados obtidos com o modelo teórico efetuado. Posteriormente foi discutida a eficácia do programa SPAR tendo em conta os objetivos definidos.

## 5. Caracterização da criança em estudo

As informações seguidamente apresentadas foram recolhidas junto da mãe da criança e através da consulta de diversos documentos que constam no seu processo escolar (o protocolo de anamnese preenchido pode ser consultado no Apêndice D).

### 5.1. Informações relativas à anamnese

#### *a) Identificação, filiação e agregado familiar*

A M.S. nasceu a 28 de setembro de 2001 e tem, neste momento, 10 anos e 8 meses. O seu agregado familiar é constituído pelos pais e por um irmão mais novo. A mãe, com 42 anos de idade, é professora; o pai, também com 42 anos de idade, é oficial de justiça; o irmão tem 5 anos e frequenta um jardim-de-infância.

O seu agregado familiar é estruturado e com adequados recursos económicos. Os pais acompanham atentamente o processo educativo da criança, providenciando todos os meios para este que ocorre da melhor forma possível.

#### *b) Antecedentes pessoais e familiares*

Em relação aos dados pré, peri e pós-natais, a mãe referiu tratar-se de uma gravidez planeada, a qual decorreu sem a existência de complicações, sendo lembrada por esta como sendo um período normal. O parto foi distócico, registando-se a necessidade de recorrer a uma cesariana por sofrimento fetal às 39 semanas; não foram registadas outras complicações. O peso registado ao nascer foi de 2,700 kg; a criança media 44 cm de comprimento e apresentava um perímetro cefálico de 34 cm; o Índice de Apgar foi de 8/10 ao primeiro e quinto minuto respetivamente.

Nos primeiros meses a criança foi alimentada através do leite materno. Na área da alimentação regista-se a situação de intolerância à proteína do leite; atualmente não apresenta dificuldades a este nível, fazendo uma alimentação variada.

Não existe registo na família de doenças hereditárias ou de outro caso de SW. O seu irmão apresenta um perfil de funcionamento “normal”.

*c) Historial clínico e desenvolvimental*

Aquando da entrada no jardim-de-infância (por volta dos dois anos), foi identificado um atraso do desenvolvimento psico-motor por atraso nas aquisições.

A M.S. começou a interagir através do sorriso com as pessoas que a rodeavam por volta dos quatro/seis meses; começou a gatinhar por volta dos vinte e dois meses e começou a andar por volta dos dois anos e dois meses; a primeira palavra foi registada aos dezoito meses (aos dois anos e meio utilizava seis/sete palavras, sendo que começou a construir frases curtas por volta dos três anos e meio); o controlo diurno dos esfíncteres foi conseguido por volta dos três anos e o noturno por volta dos quatro. As evidências iniciais começaram a preocupar os pais, os quais iniciaram um percurso na procura de respostas para o perfil de desenvolvimento que a M.S. apresentava. Por volta dos dois anos e meio, confirma-se o diagnóstico de SW.

Tendo em conta as informações relativas ao nível do desenvolvimento da linguagem, a M.S. manteve apoio da Terapia da Fala desde cedo. A este nível foi feito o diagnóstico de atraso do desenvolvimento da linguagem (com bom prognóstico).

Em relação ao tipo de interação que a criança estabelecia nos primeiros meses, a mãe referiu que esta reagia bem quando lhe pegavam ao colo, demonstrando desde cedo interesse nas interações com os outros.

De entre as características clínicas mais comuns na SW, a M.S. apresenta estenose aórtica. No que diz respeito à visão, apresenta estrabismo e miopia. Ao nível da audição não é registada qualquer ocorrência. Apresenta défice de atenção, encontrando-se medicada para este efeito (*Rubifen*).

De acordo com a mãe, a M.S. não tem consciência do seu problema. A mesma refere que a criança tem pouco autonomia, necessitando da ajuda dos adultos em muitas tarefas.

Segundo relatório médico, a M.S. apresenta “défice cognitivo ligeiro a moderado”. De acordo com a CIF-CJ, apresenta um perfil de funcionalidade com limitações ao nível das Funções e Estruturas do Corpo (funções cognitivas básicas e funções da atenção) e nas Atividades e Participação (aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação e mobilidade). Em relação aos fatores ambientais constituem-se como facilitadores completos: materiais e produtos de apoio para a educação e família/amigos/colegas. A M.S. apresenta, assim, necessidades educativas especiais de carácter permanente, com tipificação a nível cognitivo e linguístico.

*d) Historial escolar*

Até à entrada no jardim-de-infância, a M.S. esteve ao cuidado de uma ama. A adaptação a este novo contexto (durante o ano letivo 2004/2005) foi marcada por algumas dificuldades, assim como a sua entrada para o 1º ciclo do ensino básico no ano letivo de 2008/2009. Enquanto frequentava o jardim-de-infância, a M.S. beneficiou do apoio da intervenção precoce; no primeiro ano de escolaridade começou a beneficiar do apoio da Educação Especial ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

A M.S. encontra-se a frequentar o 4º ano de escolaridade. Mantém apoio da Educação Especial e beneficia das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações

Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação; tem turma reduzida. Beneficia, também, de apoio da Terapia da Fala no Agrupamento de escolas que frequenta.

De acordo com o registo de avaliação do 2º período, a M.S. obteve a classificação de “Satisfaz Minimamente” nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica e de “Satisfaz” nas áreas de Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Expressão Dramática. Relativamente às áreas curriculares não disciplinares obteve a classificação de “Satisfaz” em todas elas (Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica). No domínio sócio-afetivo, foi referido que a M.S. revela pouca responsabilidade e autonomia, necessitando de apoio para acompanhar a turma. É ainda mencionado que é uma aluna interessada e que gosta muito da escola.

*e) Questões relacionadas com a SW*

Os pais têm vivenciado determinadas questões associadas à SW com alguma ansiedade e preocupação. Quando questionada acerca do que a preocupa mais a nível comportamental, a mãe referiu as seguintes situações: facilidade para interagir com estranhos (de preferência com idade superior), desobediência, défice de atenção e o mentir. A mãe referiu, também, que o comportamento extrovertido e amigável que a M.S. apresenta pode facilitar a sua interação social; contudo tem noção que, em situações de interação com os seus colegas no recreio, a M.S. tem dificuldade em participar nas brincadeiras, ficando a observá-los durante a maior parte do tempo (esta atitude passiva, caracterizada sobretudo por períodos de observação das brincadeiras dos colegas, foi desde a sua entrada para o jardim-de-infância, uma das suas características).

Neste sentido, e relativamente à pertinência da implementação de um programa de promoção de competências sociais, a mãe da M.S. considerou muito importante uma intervenção deste tipo, mostrando-se expectante em relação aos resultados que poderão advir da sua aplicação.

## **5.2. Avaliação da criança antes da aplicação do programa de intervenção**

Os resultados seguidamente apresentados são referentes à avaliação da M.S. em pré-teste realizada nos dias 9 e 16 de janeiro de 2012, através da utilização dos seguintes instrumentos de avaliação: grelha de observação do comportamento e escala de envolvimento. O conhecimento prévio acerca do perfil de funcionamento da criança revelou-se fundamental nesta etapa, permitindo uma análise mais aprofundada de cada comportamento observado.

As relações que se podem estabelecer entre os resultados da avaliação do perfil pragmático e do envolvimento da M.S. em situações de interação com os colegas no recreio serão, também, analisadas no decorrer desta parte relativa à avaliação em pré-teste.

### 5.2.1. Resultados relativos à aplicação da grelha de observação do comportamento

A grelha de observação do comportamento, como já referido, encontra-se organizada em duas categorias pelo que, os resultados serão apresentados em função destas; o seu preenchimento pode ser consultado através do Apêndice E. De seguida vão ser apresentados os dados obtidos, confrontando-os com os resultados dos estudos mencionados na revisão da literatura.

Analisando os resultados da aplicação desta grelha verifica-se, de um modo geral, que a M.S. apresenta um comportamento amigável, demonstrando interesse na interação. Apesar disso, à semelhança dos resultados encontrados por Mervis e Jonh (2010), a M.S. manifesta dificuldades no uso social da linguagem, ou seja, na pragmática.

Mais especificamente, em relação à comunicação verbal, alguns dos resultados obtidos vão ao encontro das primeiras descrições acerca do fenótipo da SW estudadas por Von Arnim e Angel (1964) e Jones e Smith (1975) referidos por Rossi (2010). A M.S. apresenta, assim, um discurso fluente, expressando-se com articulação correta das palavras e através da utilização de frases gramaticalmente corretas.

O termo *Cocktail Party Speech*, introduzido por Udwin e Yule (1990), engloba determinadas características que caracterizam o fenótipo da SW. Após análise dos resultados obtidos, verifica-se que a M.S. apresenta as seguintes características associadas a este termo: características de fala fluente e bem articulada já anteriormente referidas, comportamento sociável, utilização de *clichês*, fala perseverativa (por forma a preencher o espaço comunicativo), utilização de frases de forma estereotipada (essencialmente com repetição de enunciados e tópicos de conversação) e introdução de experiências pessoais não relevantes e fora contexto. A utilização de expressões idiomáticas é feita de forma “pouco frequente” por parte da M.S. e apresenta ecolalia de forma “mais ou menos frequente”. Embora estes aspetos não sejam utilizados com muita frequência por parte da M.S., contribuem para a caracterização dos aspetos relativos à comunicação verbal.

Algumas das características acima apresentadas conferem à M.S. algumas dificuldades ao iniciar e mudar de tema durante uma conversação, verificando-se a ocorrência, em determinadas situações, de iniciativas inadequadas com introdução de tópicos sem o uso de estratégias linguísticas que sinalizam a introdução de um novo tópico. Resultados semelhantes foram encontrados por Rossi et al. (2007) no seu estudo, os quais apontam para a existência de dificuldades ao nível da manutenção apropriada de uma conversa. A este nível, as conversações estabelecidas com a M.S. têm tendência a apresentar uma maior frequência de turnos por minuto; durante as mesmas a M.S. utiliza, em determinadas situações, enunciados curtos, pausas e repetições, aspetos que interferem no encadeamento dos enunciados; apresenta algumas dificuldades em relatar uma sequência de acontecimentos. Os itens referentes a estes aspetos foram avaliados na grelha de observação do comportamento como “mais ou menos frequentes”.

Apesar do exposto no parágrafo anterior, e relativamente aos restantes aspetos que podem caracterizar a sua comunicação verbal, verificou-se que, de um modo geral, a M.S. respeita as normas sociais e os turnos de conversação quando fala (o comportamento impulsivo parece não influenciar este aspeto, ao contrário do que é indicado por Rossi et al. (2007)), respeita o tema da conversa (apesar de por vezes ter dificuldade na sua exploração devido a restrições lexicais,

apresentando, por vezes, um vocabulário algo infantil) e mantém contacto visual adequado com o parceiro de comunicação (salvo situações em que o assunto não lhe agrada, nas quais rebaixa o olhar). Estes itens foram avaliados na grelha de observação do comportamento com sendo “frequentes”.

A M.S. fala espontaneamente com os adultos (professores e assistentes operacionais), situação que se revela mais frequente do que as conversas que estabelece com os seus pares. Durante os intervalos as assistentes operacionais referiram que a M.S. fica frequentemente junto a elas, relegando as situações de interação com os seus colegas.

O fenótipo da SW pode também conferir aos indivíduos seus portadores o aumento das oportunidades de comunicação com os outros sobretudo devido à utilização de recursos sonoros e prosódicos e moduladores entoacionais. Os resultados da presente investigação vão ao encontro desta conclusão mencionada no estudo realizado por Rossi et al. (2007). Desta forma, a M.S. utiliza frequentemente os referidos recursos (fala melódica, com características rítmicas, entoacionais e acentuais marcadas) durante a interação com o parceiros de comunicação, conferindo-lhes, de acordo com Fishman et al. (2011), um elevado grau de envolvimento comunicativo.

Rossi et al. (2007) conclui no seu estudo que os indivíduos com SW podem apresentar dificuldades em atingir os objetivos comunicativos durante uma conversação. Em relação à M.S., embora os resultados apresentados evidenciem algumas dificuldades, pode referir-se que, de um modo geral, consegue atingir os seus objetivos comunicativos em situações de conversação. Expressa-se com adequação do discurso aos diferentes contextos e parceiros de comunicação de forma “mais ou menos frequente”, apesar do seu perfil predominantemente passivo na comunicação/interação com os outros.

A partir da observação de atividades desenvolvidas pela M.S. juntamente com os seus colegas no recreio, verificou-se que esta apresenta dificuldades em seguir instruções verbais, não solicitando explicação no desenvolvimento de uma brincadeira. Uma situação que ilustra bem este último aspeto é o facto de a M.S. manifestar interesse na brincadeira de saltar à corda, mas não o sabe fazer. Não fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira, respondendo raramente de livre iniciativa a questões colocadas durante uma interação no recreio, sendo que faz pouco uso da linguagem verbal no desenvolvimento de um jogo ou atividade.

Relativamente aos comportamentos socioemocionais, e tecendo uma análise geral, verifica-se que a sociabilidade é uma das características do seu fenótipo comportamental, o que coincide com a descrição feita por Udwin e Yule (1990) do termo *Cocktail Party Speech*. Contudo, esta sociabilidade tem que ser analisada em termos mais específicos uma vez que poderá levar a interpretações erradas acerca do seu perfil pragmático. Com base nesta análise geral, verifica-se que o perfil pragmático da M.S. é também caracterizado por traços opostos de sociabilidade, resultados que coincidem com os apresentados por Gosch et al. (1994).

Jawaid et al. (2011) referem que o fenótipo comportamental dos indivíduos com SW é caracterizado pela facilidade de interação social. Na presente investigação, os resultados obtidos relativamente a este aspeto apresentam-se como contraditórios. A M.S., devido aos aspetos que têm vindo a ser apresentados relativamente ao seu perfil pragmático, apresenta dificuldades na interação social com os seus pares em contexto de recreio. Assim sendo, o fenótipo da

hipersociabilidade frequentemente associado à SW deve ser analisado cautelosamente uma vez que, pode não se verificar em todas as situações.

A M.S. demonstra de forma muito frequente interesse na interação com os adultos (professores, assistentes operacionais), o que não é traduzido de igual forma na interação com os seus pares. A atração e interesse na interação com pessoas estranhas é também uma característica do perfil pragmático da M.S., a qual se aproxima frequentemente de todas as pessoas que entram na escola, demonstrando excessiva à-vontade com estas. Este último aspeto é também referido por Rossi (2010) na sua investigação.

O fenótipo comportamental da M.S. é caracterizado por desinibição na interação com os colegas e por um comportamento impulsivo e extrovertido. Estes resultados são concordantes com os apresentados por Rossi (2010). Outras características que permitem caracterizar o seu fenótipo foram também registadas através da grelha de observação do comportamento, entre elas: é capaz de expressar as suas emoções de forma mais ou menos coerente, partilhando a alegria com os outros; quando está triste procura conforto junto dos outros (sobretudo dos adultos); é afetuosa com os outros; apresenta dificuldade no reconhecimento das suas capacidades e das suas dificuldades, depositando pouca confiança em si mesma; raramente diz “não” quando lhe propõem alguma coisa; tem dificuldade em, perante um problema, colocar em prática as diversas soluções e apresenta dificuldade em desenvolver amizades.

Em situações difíceis, que suscitam desafio, a M.S. tende a apresentar-se insegura e ansiosa. Por forma a controlar estas situações, utiliza a mentira em seu benefício. A M.S. chama frequentemente a atenção para si mesma através, sobretudo, da criação de um envolvimento comunicativo com os adultos. Estes aspetos são coincidentes com os descritos por Mervis e Jonh (2010). Os mesmos autores registaram, também, nos seus estudos episódios de raiva em indivíduos com SW; estas situações não foram verificadas na criança em estudo.

Devido à sua insegurança a M.S. apresenta, de forma mais ou menos frequente, ciúmes nas relações sociais. Esta situação ocorre nos momentos em que um adulto direciona a atenção para outro colega; a M.S. tende a aproximar-se do adulto de forma a envolve-lo socialmente através da introdução de tópicos de conversa não relevantes; estes resultados vão ao encontro dos referidos por Teixeira et al. (2010). Outro aspeto concordante com os resultados obtidos por estes autores é o facto de os indivíduos com SW preferirem a interação com indivíduos mais jovens; a M.S. interage mais frequentemente com crianças mais novas que ela (que frequentam o 1º e 2º ano de escolaridade). Ainda relativamente ao estudo destes autores verifica-se que, relativamente ao número de interações sociais e, ainda que não se tenha quantificado este aspeto na presente investigação, os resultados são contraditórios na medida em que M.S. apresenta um menor número de interações no recreio comparativamente com os seus pares.

A este nível, verifica-se que a M.S. tem dificuldade em se juntar aos seus pares numa brincadeira e em convidá-los a participar numa atividade por ela proposta; já quando se tratam de crianças mais novas, a M.S. parece sentir-se mais à vontade, pelo que com mais frequência se junta aos mais jovens. Não foram verificadas situações de cooperação entre a M.S. e os seus pares; contudo, quando se proporcionam oportunidades, a M.S. é capaz de partilhar uma atividade com um colega seu, cooperando com ele. Foi também observado que, por passar despercebida à maioria dos colegas, a M.S. raramente é escolhida para participar numa brincadeira. Quando se envolve em

alguma atividade fá-lo de forma pouca ativa e com um comportamento previsível (sobretudo movimentos de deambulação em volta do grupo com observação das brincadeiras dos colegas e com dificuldades na exploração do espaço da escola; verificam-se, também, situações em que “salta” de grupo em grupo, desistindo facilmente das atividades e situações de imitação dos colegas); nestas situações apresenta, também, dificuldades em fornecer pistas não-verbais ao grupo e em se adaptar a determinadas mudanças características de cada brincadeira. Apesar desta dificuldade, é capaz de reconhecer, de forma mais ou menos frequente, as pistas não-verbais em situações de interação com os colegas, através do reconhecimento das suas emoções e da preocupação demonstrada pelas necessidades de cada um.

No recreio a M.S. brinca sozinha frequentemente, retraindo-se na interação com os seus colegas. Apesar disso, relaciona-se bem com estes no sentido em que não se envolve em conflitos nem gera situações problemáticas. Em contexto de sala de aula verifica-se que, ao contrário do que acontece no recreio, a M.S. prefere trabalhar em grupo do que sozinha; coopera de forma mais ou menos frequente com os colegas, relacionando-se bem com eles; nestas situações aceita regras, rotinas e procedimentos, agindo de acordo com estes.

A M.S. apresenta entusiasmo exuberante em diversas situações comunicativas, aspeto que poderá também iludir determinados aspetos do seu perfil pragmático. Ainda assim, apesar deste entusiasmo característico, a M.S. respeita o espaço físico na comunicação com os outros.

Através da observação do seu comportamento, verificou-se que a M.S. apresenta os seguintes comportamentos desadequados: mentir, tirar objetos aos colegas sem pedir autorização (sobretudo lápis e canetas) e descuido com a apresentação do vestuário quando sai da casa de banho. Apresenta uma preocupação excessiva com os objetos que constantemente retira aos colegas, comportamento com características de hiperatividade e impulsividade e dificuldades de atenção/concentração; não foram verificados comportamentos estereotipados. Tem dificuldade em adequar diferentes respostas a diferentes pessoas e contextos e em colocar-se na perspetiva do outro.

No que diz respeito aos aspetos socioemocionais e, de acordo com a classificação de *status* social apresentada por Baldivieso (2006), a M.S. é uma criança que não sendo rejeitada pelos colegas, passa despercebida à maioria do grupo. Este facto aliado à sua personalidade extrovertida, ao seu entusiasmo característico e aparente satisfação no recreio, poderia fazer com que alguns dos aspetos anteriormente apresentados pudessem passar despercebidos, conferindo-lhe uma “aparente” competência no relacionamento com os seus pares. Mas com o decorrer da observação, e com o conhecimento anterior do seu perfil de funcionamento, verificou-se a existência de diversos resultados que apontam no sentido contrário.

A peculiaridade dos aspetos relativos ao perfil pragmático da M.S. está a interferir na qualidade das relações interpessoais que estabelece. Aquando da análise destes aspetos verificou-se que alguns facilitam a sua interação com os colegas no recreio, enquanto outros estão a dificultar este processo. Estes aspetos podem, assim, ser analisados como facilitadores ou perturbadores do relacionamento interpessoal, à semelhança da classificação utilizada por Silvia e Martorell (2001) referidos por Gasset e Incera (n.d.). Seguidamente apresenta-se uma tabela (Tabela 1) com a

distribuição dos aspetos do seu perfil pragmático considerados mais relevantes no contexto desta investigação, analisados de acordo com a anterior classificação.

**Tabela 1** - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em termos de aspetos facilitadores e perturbadores da interação social em pré-teste.

<b>Perfil pragmático</b>		
<b>Aspetos facilitadores</b>	<b>Comunicação verbal</b>	Respeita as normas sociais quando fala (como por exemplo, diz “Bom dia”,...)
		Mantém apropriadamente uma conversa na maioria das situações
		Apresenta discurso fluente
		Usa um vocabulário adequado à sua faixa etária
		Expressa-se com articulação correta das palavras
		Expressa-se com discurso adequado à situação (tendo em conta diferentes contextos e diferentes parceiros de comunicação)
		Apresenta um comportamento comunicativo envolvente
	<b>Comportamentos socioemocionais</b>	Respeita o espaço físico na comunicação com os outros
		Gosta de trabalhar em grupo
		Relaciona-se bem com os pares no recreio da escola (e.g., não gera conflitos)
		É capaz de partilhar uma atividade com outra criança (quando tem oportunidade para o fazer)
		Aceita regras, rotinas, procedimentos
		É prestável
		Apresenta comportamento extrovertido
<b>Aspetos perturbadores</b>	<b>Comunicação verbal</b>	Perfil com características de passividade na comunicação com os pares
		Dificuldade em seguir pistas verbais em pequeno grupo
		Raramente fala de forma espontânea com os seus pares
		Não solicita explicação no desenvolvimento de uma brincadeira
		Não fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira
		Não comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio
		Raramente utiliza a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca (e.g., fala sobre o que está a acontecer, produz de forma apropriada a fala de diferentes personagens, ...)
	<b>Comportamentos socioemocionais</b>	Demonstra pouco interesse na interação com os seus pares
		Tem dificuldade na interação social com os seus pares no recreio
		Não participa de forma ativa numa brincadeira
		Retrai-se quando está no recreio (retraimento social)
		Apresenta dificuldade em juntar-se aos pares numa brincadeira
		Tem dificuldade em cooperar com os colegas durante o recreio
		Apresenta dificuldade em convidar alguém para brincar
		Raramente é escolhida pelos seus pares para participar numa brincadeira
		Tem um comportamento previsível quando brinca com os colegas
		Tem dificuldade em alterar o seu comportamento de acordo com a situação de interação
		É muito pouco persistente nas brincadeiras (desiste facilmente)
		Brinca sozinha frequentemente
		Apresenta comportamentos desadequados (mentir, tirar coisas aos colegas, e descuido com a apresentação do vestuário quando sai da casa de banho)

Como se pode verificar através da tabela acima apresentada, o perfil pragmático da M.S. apresenta catorze aspetos facilitadores e vinte aspetos perturbadores, o que corresponde a um total de trinta e quatro comportamentos destacados. O Gráfico 1 apresenta estes dados de forma esquemática.

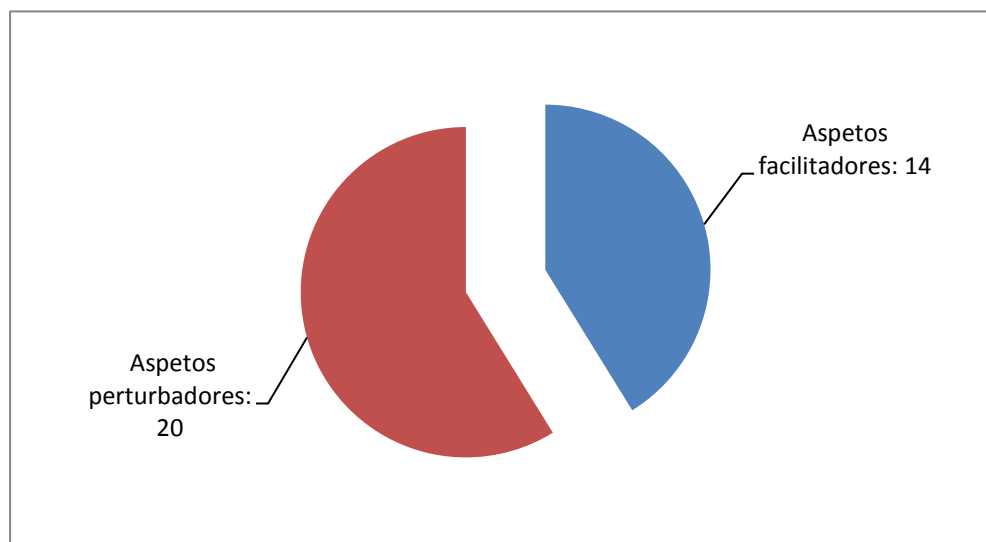


Gráfico 1 - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em pré-teste.

Os resultados referentes à aplicação da grelha de observação do comportamento anteriormente apresentados dão resposta ao primeiro objetivo definido para esta investigação que engloba a avaliação do perfil pragmático da criança. A primeira questão de investigação *Esta criança com SW apresenta alterações ao nível do perfil pragmático?* também aqui fica respondida; através da análise dos resultados obtidos é possível verificar que a M.S. apresenta várias alterações ao nível do perfil pragmático, o qual é caracterizado tanto por aspetos facilitadores como por aspetos perturbadores da interação social.

### 5.2.2. Resultados relativos à aplicação da escala de envolvimento

A escala de envolvimento foi aplicada no dia 9 de janeiro de 2012 em três momentos distintos durante a manhã (08:50h, 10:35h, 13:15h) e no dia 16 de janeiro de 2012 em três momentos distintos durante a tarde (13:20h, 13:45h, 15:35h). Cada momento envolveu um período de observação de dois minutos, sendo avaliados um total de seis momentos distintos. A escala preenchida pode ser consultada através do Anexo B.

Relativamente ao primeiro momento (situação 1) a M.S. chega à escola um pouco antes das 8:50h e, depois de colocar a mochila dentro da sala, dirige-se à entrada do portão da escola onde vai cumprimentando os adultos (professores e assistentes operacionais) que entram à medida que observa os outros colegas. A M.S. não se envolve em nenhuma brincadeira com os colegas os quais, à medida que vão chegando, se juntam em pequenos grupos e participam em diversos jogos. Apesar de não se envolver nas brincadeiras com os colegas a M.S. não se isola, cumprimentando os adultos através de ações simples e estereotipadas; os cumprimentos dirigidos aos adultos são interrompidos

frequentemente (por curtos momentos de observação das brincadeiras dos colegas), sendo o seu envolvimento nesta situação avaliado com nível 2.

A observação seguinte (situação 2) decorreu durante o intervalo da manhã às 10:35h. A M.S. saiu da sala de aula e dirigiu-se para o espaço do recreio junto ao portão de entrada da escola. Não se envolveu em nenhuma brincadeira, permanecendo sozinha durante o período de tempo correspondente à observação. Observou as brincadeiras dos colegas e as situações que decorriam no exterior da escola (passagem de carros e pessoas), pelo que a sua atenção não estava focada a um círculo limitado; a sua atitude pareceu demonstrar uma certa indiferença pelo que se passava no recreio. Tendo em conta estas observações, o nível de envolvimento da M.S. nesta situação foi avaliado com nível 1 (sem atividade).

O período de observação seguinte coincidiu com o intervalo da hora de almoço e decorreu às 13:15h. Durante esta observação (situação 3) a M.S. participou numa brincadeira com quatro colegas mais novas que frequentam o 2º ano de escolaridade. A brincadeira estava relacionada com a recriação de uma situação familiar, onde cada uma representava o papel de um membro da família. A criança que representava a mãe dava ordens às restantes colegas, as quais iam participando na brincadeira assumindo um papel ativo em resposta às suas solicitações. Já a M.S. limitou-se a “obedecer” às ordens da colega com pouca energia, baixa concentração (distraiu-se com as brincadeiras dos outros colegas; a colega chamou-a à atenção e direcionou-a para o que tinha que fazer) e sem persistência (limitava-se a acompanhar o pequeno grupo nos seus movimentos, acabando por desistir da brincadeira); verificou-se, também, que a M.S. não participou oralmente, ao contrário das colegas que se envolveram num diálogo relacionado com os acontecimentos da brincadeira. Tendo em conta esta descrição da situação 3, na qual a brincadeira foi interrompida frequentemente, o envolvimento da criança foi avaliado com um nível 2.

Os níveis de envolvimento da criança nas três situações anteriormente descritas podem ser consultados através do seguinte gráfico de linhas (Gráfico 2).

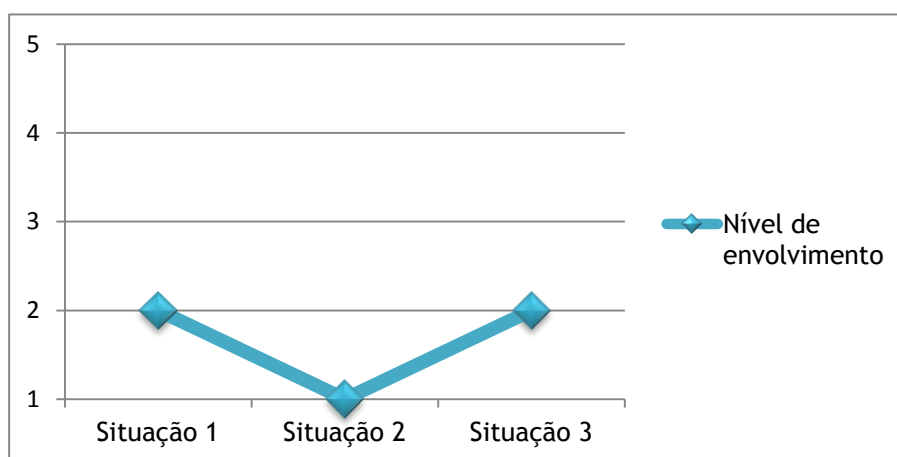


Gráfico 2 - Níveis de envolvimento da criança em pré-teste nas situações 1, 2 e 3.

No que diz respeito ao quarto momento de avaliação (situação 4), observado no período da hora de almoço (13:20h) do dia 16 de janeiro de 2012, a M.S. participou numa brincadeira com mais sete colegas mais novos (quatro meninas e três meninos que frequentam o 2º ano de escolaridade). Durante a brincadeira os colegas imitavam diversos animais e carregavam-se uns aos outros às

costas. A M.S. acompanhou os movimentos do grupo que se deslocava de um sítio para o outro, riu-se com as palhaçadas dos colegas mas não realizou a tarefa específica desta brincadeira que seria carregar com um colega às costas. Mais uma vez se verificou a pouca persistência da M.S. nesta atividade, mostrando-se pouco concentrada e distraíndo-se constantemente com as brincadeiras que se passavam à sua volta. Inicialmente, a M.S. parecia estar a participar efetivamente na brincadeira, mas com o decorrer do período de observação, verificou-se que o seu papel foi passivo no desenvolvimento da mesma, pelo que não se tratou de uma “atividade real”. De acordo com o exposto, o nível de envolvimento nesta situação foi avaliado com nível 2.

O seguinte momento de avaliação (situação 5) foi também observado no intervalo da hora de almoço (13:45h) e representou uma situação semelhante à observada na situação 4. A M.S. aproximou-se de um grupo de oito colegas da sua turma que participava numa brincadeira em que cada um tinha que evitar que outro o tocasse. À semelhança da situação anterior, a M.S. acompanhou o grupo nos seus movimentos no espaço do recreio, mas não cumpriu as regras inerentes à brincadeira (não tomou a iniciativa de tocar nos colegas e os colegas também não a escolheram como uma colega a tocar). O seu entusiasmo fez perspetivar inicialmente um nível mais elevado de envolvimento nesta situação comparativamente às anteriores; mas com uma análise mais minuciosa dos indicadores/sinais de envolvimento verificou-se que a M.S. não se envolveu verdadeiramente na mesma, havendo várias quebras devido aos vários momentos de distração verificados. Posto isto, o envolvimento da M.S. nesta situação foi avaliado com um nível 2.

O momento de avaliação correspondente à situação 6 foi observado durante o intervalo da tarde às 15:35 horas. A M.S. saiu da sala de aula e dirigiu-se a uma zona do recreio que lhe permitia observar umas máquinas de construção civil em manobras junto a uma obra. A criança permaneceu a observar as máquinas durante todo o período de observação pelo que, não se envolveu em nenhuma atividade com os seus colegas mostrando-se mesmo indiferente aos diferentes tipos de brincadeiras realizadas no recreio. A M.S. não esteve concentrada enquanto observava as máquinas (manteve-se distraída e ausente) com uma postura de inatividade. Uma vez que esta situação pode ser caracterizada como não havendo atividade, o envolvimento da M.S. foi avaliado com nível 1.

Os níveis de envolvimento da M.S. nas situações anteriores descritas são apresentados através do Gráfico 3.

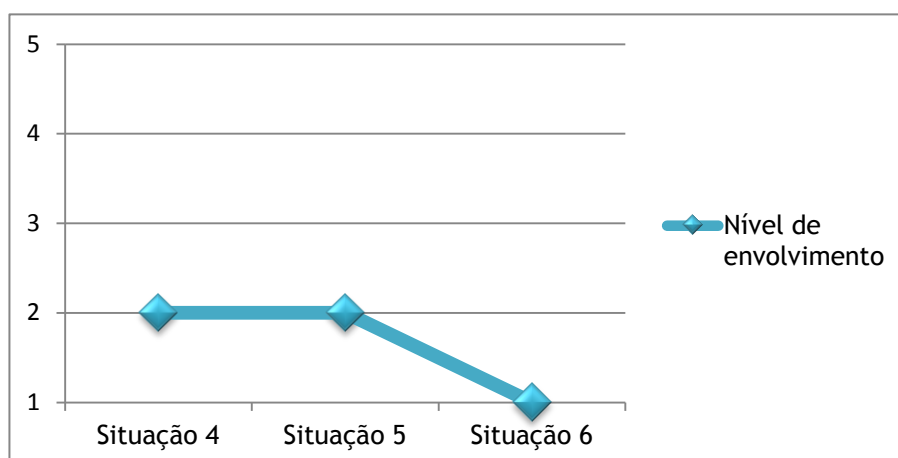


Gráfico 3 - Níveis de envolvimento da criança em pré-teste nas situações 4, 5 e 6.

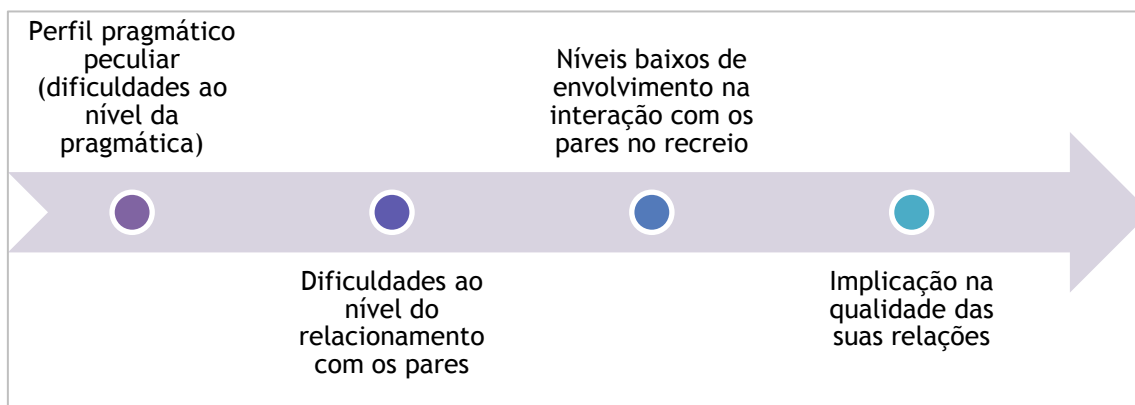
Estes resultados são referentes ao segundo objetivo definido para a presente investigação o qual é referente à avaliação do nível de envolvimento da criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio. Assim sendo, fica também registada a resposta à segunda questão de investigação *Esta criança com SW apresenta um baixo nível de envolvimento em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?*. Através dos resultados acima apresentados é possível verificar que os níveis de envolvimento da M.S. no recreio em interação com os seus colegas, apesar da sua constante satisfação neste contexto são baixos, variando entre os níveis 1 e 2.

### 5.2.3. Perfil pragmático e envolvimento - que relação?

Este ponto do trabalho encontra-se diretamente relacionado com os dois pontos anteriores e pretende dar resposta à terceira questão de investigação formulada *Qual a relação entre o perfil pragmático e o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?*.

De acordo com Jones e Campbell (2010) referidos por Armonia e Misquiatti (2011) a pragmática relaciona-se com a competência para estabelecer relações interpessoais. Assim sendo, e uma vez que a M.S. apresenta várias dificuldades ao nível da pragmática, ela manifesta também dificuldades ao nível do seu relacionamento interpessoal; pelos resultados acima expostos verifica-se que as dificuldades detetadas estão a influenciar o seu nível de envolvimento na interação com os pares no recreio. Todos estes aspetos estão a interferir na qualidade das relações que a M.S. estabelece com os seus pares, a qual carece de satisfações sociais em situações de interação com os mesmos no recreio.

Um exemplo nítido que revela todos os aspetos acima mencionados pode ser apresentado através da seguinte situação: A M.S. manifesta um grande interesse pela brincadeira de saltar à corda; contudo, como não pergunta aos colegas se pode participar nas brincadeiras, limita-se a observar o que estão a fazer, o que faz com que o seu envolvimento seja baixo e a qualidade das suas relações comprometida. Assim sendo, a M.S. não aprende a saltar à corda, atividade que certamente lhe traria muito prazer e satisfação dado o seu interesse pela mesma.



Esquema 4 - Relação entre o perfil pragmático e o envolvimento da M.S. em situações de interação com os colegas em contexto de recreio.

### 5.3. Discussão dos resultados obtidos antes da aplicação do programa de intervenção

Através da análise dos resultados obtidos da aplicação da grelha de observação do comportamento, verifica-se que os mesmos vão ao encontro dos obtidos nos diversos estudos referenciados na revisão da literatura. Tanto os resultados obtidos na presente investigação como os alcançados por outros autores, apontam para a existência de diversas dificuldades ao nível da pragmática dos indivíduos com SW, os quais se caracterizam por ostentar um perfil pragmático muito peculiar. O perfil pragmático da M.S. foi caracterizado por apresentar tanto aspetos facilitadores como aspetos perturbadores da interação social.

A área da pragmática está relacionada com a capacidade para estabelecer relações interpessoais (Jones & Campbell, 2010 referidos por Armonia & Misquiatti, 2011), as quais se constituem como sendo uma dimensão das competências sociais. Afigura-se, assim, importante discutir alguns aspetos relacionados com as etapas do desenvolvimento das competências sociais no caso da M.S., para que se consigam perceber de forma mais efetiva algumas peculiaridades do seu perfil pragmático.

Tendo em conta a sua idade (10 anos) e os aspetos referidos por diversos autores na revisão da literatura (Bergeron, 1977 e Gesell et al., 1977) relativamente a este período, verifica-se que a M.S. não segue o percurso “normal” de desenvolvimento destas competências. A M.S. apresenta dificuldades na adaptação a um grupo e em se colocar na perspetiva do outro. Relativamente a este último aspeto e de acordo com a TPS de Selman (1980) referido por Coimbra (1990), a M.S. encontra-se no nível 1 (TPS diferenciada e subjetiva), distinguindo as perspetivas do outro, mas só tendo em consideração a sua própria perspetiva. A M.S. não estabelece relações duradouras, características da sua faixa etária; referiu ter uma melhor amiga contudo esta não a via como tal. Não tem sentido de pertença a nenhum grupo de amigos, preferindo brincar com crianças mais novas; as suas brincadeiras são, na maior parte das vezes, típicas de crianças com idade inferior à sua, não implicando um teor de organização, característico das brincadeiras das crianças na sua faixa etária.

Com base nos resultados até agora apresentados e nos aspetos mencionados no parágrafo anterior verifica-se que, de acordo com a classificação utilizada por Gresham (1981; 1995) referido por Lopes et al. (2011), a M.S. apresenta dificuldades características de um défice de aquisição e de um défice de fluência. Relativamente ao primeiro a M.S., em determinadas situações, não percebe quais os comportamentos que compõem a competência social pelo que não os aplica (e.g., numa situação em que quer participar numa brincadeira, não pergunta aos colegas se pode brincar com eles ficando, na maior partes das vezes, fora das atividades); em relação ao segundo a M.S., por vezes, conhece os comportamentos sociais, mas utiliza-os de forma imprecisa, sendo o seu desempenho caracterizado como desadequado (e.g., sabe que não se deve mentir, mas quando em situações que abordam assuntos que não são do seu agrado, a M.S. adota uma postura desadequada, referindo uma série de informações que, por vezes, surgem sem sentido e com desorganização lógica das ideias, acabando por dizer informações falsas).

Este tipo de défices parecem fazer com que a M.S. se sinta insegura relativamente às suas opiniões e capacidades o que, segundo Doise et al. (1980) seguindo a perspectiva da Comparação Social de Festinger, a faz procurar outros (crianças mais novas) para se comparar a ela.

No próximo ano letivo a M.S. irá mudar de ciclo de ensino, o que vai implicar uma mudança de escola, pelo que todos os aspetos anteriormente discutidos deverão ser tidos em conta. Durante esta transição ecológica vão surgir novos agentes sociais, sendo que terá que se adaptar a novas exigências sociais. De acordo com Portugal (1992) seguindo a perspectiva de Bronfenbrenner, este vai constituir-se como um período crítico em relação a determinados aspetos das competências sociais, pelo que poderá agravar as suas dificuldades. Dever-se-á estar especialmente atento a esta situação tendo em conta que o conceito de vulnerabilidade social é frequentemente associado a indivíduos portadores de SW.

Apesar de este ser um estudo de caso, os resultados obtidos no que às competências sociais dizem respeito, são coincidentes com os referidos na revisão da literatura na medida em que ambos apontam para a existência de problemas a este nível em crianças com NEE. Silvia e Martorell (2001) referidos por Gasset e Incera (n.d.), ao identificaram as variáveis facilitadoras e perturbadoras da socialização, concluíram que, na sua amostra de crianças com DID, as primeiras foram encontradas em menor número comparativamente com as segundas. Estes resultados também são concordantes com os obtidos na presente investigação.

Os aspetos perturbadores do perfil pragmático estão a criar à M.S. não só dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal com os pares, como anteriormente verificado, como também parecem estar a interferir nos níveis de envolvimento na interação com os seus colegas em contexto de recreio. A M.S. apresenta níveis baixos de envolvimento, resultado que vai ao encontro das conclusões do estudo realizado por Grande e Pinto (2011) ao referirem que as crianças com NEE têm tendência para estar envolvidas nas atividades durante menos tempo e em níveis mais baixos.

A área da pragmática e as questões do envolvimento estão relacionados com a capacidade para estabelecer relações interpessoais. A M.S., ao apresentar dificuldades em ambos, manifesta problemas sobretudo ao nível das relações horizontais (termo utilizado por Hartup, 1989 referido por Matos, 1997) através do estabelecimento de relacionamentos instáveis, o que faz com a sua aceitação social entre os pares seja mais baixa. Ainda de acordo com este autor, é no contexto destas relações que as competências sociais vão sendo experimentadas. Assim sendo, torna-se essencial a criação e implementação de um programa de promoção de competências sociais, para que a M.S. aprenda a relacionar-se satisfatoriamente na companhia dos seus pares e com níveis mais elevados de envolvimento na interação com os mesmos.

## Capítulo V - Programa SPAR: sua estrutura e resultados de aplicação

“O importante é a criança pois é ela que se quer compreender, no seu contexto, de um modo mais completo e adequado para melhor a poder ajudar a desenvolver em todas as suas possibilidades.”

(Portugal, 1992, p. 7)

### 1. Introdução

Inicia-se aqui um novo capítulo que surge na sequência das dificuldades identificadas na criança em estudo, através da análise dos resultados da sua avaliação, apresentados no ponto 5.2. do capítulo anterior.

A criação e implementação de um programa de promoção de competências sociais afiguram-se, assim, como uma necessidade na abordagem ao problema da presente investigação. Partindo do princípio de que as competências sociais podem ser aprendidas, estas podem ser ensinadas à criança em estudo, otimizando-se o seu desenvolvimento pessoal e social através de uma intervenção direta.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a estrutura do programa SPAR, um programa de promoção de competências sociais construído especificamente para o contexto desta investigação. Posteriormente, serão apresentados os resultados relativos à sua aplicação através da descrição das diversas atividades realizadas em cada sessão de intervenção.

### 2. O programa SPAR

As informações seguidamente apresentadas dão resposta ao terceiro objetivo definido para esta investigação, o qual se relaciona com a elaboração de um programa de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades detetadas ao nível do perfil pragmático e do envolvimento.

A primeira fase, relativa à construção deste programa, esteve relacionada com a análise dos resultados da avaliação apresentados no capítulo anterior para que os seus objetivos pudessem ser direcionados às necessidades e ao perfil de funcionamento da criança em estudo.

O programa SPAR foi norteado por objetivos num âmbito geral de intervenção e por objetivos num âmbito mais específico, os quais foram centrados na própria criança. Assim sendo, num âmbito geral, o programa apresenta os seguintes objetivos gerais: facilitação do relacionamento interpessoal através da criação de um ambiente de interações positivas e sensibilização dos diversos intervenientes para a inclusão; em termos específicos pretende-se reduzir as variáveis

perturbadoras da socialização com vista ao aumento dos comportamentos facilitadores de comunicação, de acordo com as orientações fornecidas por Gasset e Incera (n.d.).

Os objetivos gerais e específicos centrados na criança em estudo são seguidamente apresentados (os mesmos foram definidos de acordo com os aspetos perturbadores do perfil pragmático da M.S.); os restantes aspetos relativos à constituição do programa de intervenção (atividades, técnicas e estratégias, materiais, frequência e duração da intervenção e fundamentação do mesmo) são posteriormente descritos.

a) **Objetivo geral**

A M.S. deverá ser capaz de:

- *Melhorar a qualidade das relações interpessoais em situações de interação com os seus pares (contexto de recreio).*

b) **Objetivos específicos**

A M.S. deverá ser capaz de:

- *Melhorar os seguintes aspetos relacionados com o seu perfil pragmático:*

▪ **Comunicação verbal:**

- Apresentar um perfil mais ativo na comunicação com os pares;
- Seguir pistas verbais em pequeno grupo;
- Falar mais frequentemente de forma espontânea com os pares;
- Solicitar explicação no desenvolvimento de uma brincadeira;
- Fornecer a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira;
- Comentar ou responder de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio;
- Utilizar a linguagem verbal enquanto brinca.

▪ **Comportamentos socioemocionais:**

- Demonstrar mais interesse na interação com os pares;
- Apresentar uma maior facilidade na interação social com os pares;
- Participar de uma forma mais ativa numa brincadeira;
- Não se retrair quando está no recreio;
- Juntar-se com mais frequência aos pares numa brincadeira;
- Cooperar com os colegas durante o recreio;
- Convidar alguém para brincar;
- Apresentar um comportamento menos previsível quando brinca com os colegas;
- Alterar o comportamento de acordo com a situação de interação;
- Ser mais persistente nas brincadeiras;
- Não brincar sozinha com tanta frequência;

- Diminuir a ocorrência de comportamentos desadequados (mentir, tirar coisas aos colegas, descuido com a apresentação do vestuário quando sai da casa de banho).

- **Envolvimento:**

- Aumentar o nível de envolvimento em situações de interação com os colegas em contexto de recreio.

**c) Estrutura das sessões de intervenção**

De acordo com os objetivos anteriormente definidos, a intervenção vai ser organizada e dividida em momentos distintos mas complementares que englobam:

- Sessões de intervenção em sala (sessões individuais);
- Sessões de intervenção no recreio (sessões em pequenos grupos constituídos por elementos da turma da criança);
- Períodos de orientação realizados no recreio;
- Momentos de observação (para verificar se as estratégias implementadas estão a surtir efeito).

**d) Atividades**

- Realização de jogos através de materiais específicos construídos para os diversos fins (e.g., Tarefas A, B e C);
- Construção de histórias que permitem uma melhor compreensão das situações-problema;
- Recriação das situações-problema através de atividades de simulação (role-play);
- Elaborar histórias relativas aos principais aspetos da intervenção;
- Fazer uma apresentação à turma da história “Eu brinco no recreio” por forma a contextualizar a intervenção;
- Participação em atividades organizadas em grupo no recreio da escola (para generalização das competências aprendidas).

**e) Técnicas e estratégias**

- **Estratégias gerais:**

- Envolvimento dos diversos intervenientes (professora Titular de Turma, professora da Educação Especial, assistentes operacionais, colegas de turma, pais);
- Sessões programadas antecipadamente com organização dos conteúdos e orientadas em função dos objetivos;
- Preparação do material necessário, de modo a envolver ativamente a criança nos conteúdos a assimilar;

- Cuidado na apresentação da nova informação (acompanhada por ajudas visuais por forma a enfatizar a importância de determinados aspetos);
- Selecionar a informação que tem significado para a criança; organizá-la e apresentá-la de forma lógica através do estabelecimento de uma relação com a experiência da criança;
- Resumir as principais informações de cada sessão, realçando os pontos mais importantes;
- Proporcionar oportunidades de reflexão acerca dos conteúdos abordados em cada sessão;
- Repetir os aspetos mais importantes da intervenção (rever os conteúdos anteriores antes de iniciar cada sessão de intervenção);
- Fornecer orientações orais, curtas e diretas clarificando, sempre que necessário, as orientações;
- Responder ao comportamento da criança atempada e apropriadamente, fornecendo-lhe encorajamento e incentivo na realização das atividades;
- Ajudar a criança a descobrir o interesse pessoal e um significado para cada sessão de intervenção.

▪ Estratégias específicas:

- Construir um livro com o resumo dos principais aspetos relativos à intervenção, por forma a facilitar à criança a revisão do que foi aprendido;
- Identificar as situações relacionais-problema relevantes no universo relacional da criança;
- Abordar as situações-problema com recurso a histórias que permitam uma melhor compreensão das mesmas;
- Solicitar à criança que desenhe as situações-problema obtendo-se, assim, um melhor entendimento de cada uma;
- Proporcionar oportunidades específicas com atividades que favoreçam a transferência de competências (generalização) sob a forma de tarefas;
- Envolver a turma nas atividades realizadas durante as sessões de intervenção no recreio - aprendizagem cooperativa;
- Acompanhar e orientar a criança nas tentativas de abordar as situações-problema (acompanhamento e orientações realizadas no recreio de acordo com a disponibilidade da investigadora);
- Utilizar a modelagem para que, através da observação de um modelo, a criança perceba quais os comportamentos que deverá exibir;
- Utilizar o reforço, valorizando os comportamentos da criança que se vão aproximando do desejado;
- Criar oportunidades de reflexão acerca das questões abordadas durante a intervenção;
- Fornecer feedback relativo ao seu desempenho em cada atividade.

f) Materiais

Os materiais utilizados podem ser consultados através do Apêndice G. O Livro-Síntese, por ser o material estruturador da intervenção é apresentado primeiramente e à parte no Apêndice F. De

seguida apresenta-se, na Tabela 2, a listagem de todos eles, sendo especificado o objetivo de cada um. Foi tida a preocupação na diversificação do tipo de material, o qual foi apresentado sob a forma de jogos, histórias, tarefas e fichas de revisão.

Tabela 2 - Materiais utilizados no programa de intervenção.

<b>Material</b>	<b>Constituição</b>	<b>Objetivos</b>
Livro-Síntese	Livro	Orientar a intervenção através do registo de todas as atividades realizadas
Jogo (1)	Tabuleiro - jogo de partida e chegada; cartões com perguntas	Permite a exploração de diversos temas (relacionados com a construção da história “Eu brinco no recreio”) através de perguntas que vão sendo colocadas
História “Eu brinco no “recreio”	Livro	Representar as situações-problema
História “A Violeta brinca no recreio”	Livro	História com a personagem “Violeta” que permite estabelecer as semelhanças com a história anterior
Imagens (Role-play)	Imagens em cartolina que permitem situações de simulação	Simulação das situações-problema
Jogo (2)	Dado (as suas faces contêm perguntas)	Permite refletir sobre questões relacionadas com a intervenção
Tarefa A	Folha com instruções	Orientar a criança nas sessões de intervenção realizadas no recreio através de instruções
Apresentação à turma	Apresentação em PowerPoint	Apresentar a história “Eu brinco no recreio” à turma
Tarefa B	Folha com instruções	Orientar a criança nas sessões de intervenção realizadas no recreio através de instruções
História “Eu e o meu comportamento”	Livro	Representar as situações-problema
História “O comportamento da Violeta”	Livro	História com a personagem “Violeta” que permite estabelecer as semelhanças com a história anterior
Jogo (3)	Tabuleiro - jogo de partida e chegada	Permite refletir sobre os comportamentos desadequados
Jogo (4) - “Correto ou incorreto”	Jogo em formato relógio	Permite classificar os comportamentos em corretos ou incorretos
Jogo (5) - “O que acontece se...”	Jogo em formato relógio	Permite analisar os comportamentos em função da aceitação que terá por parte dos colegas
Jogo (6)	Jogo em formato de “Quantos queres”	Atividade realizada durante as férias da Páscoa para refletir sobre a intervenção com os pais
Jogo (7)	Jogo em formato de “Quantos queres”	Atividade realizada durante as férias da Páscoa para refletir sobre a intervenção com os pais
Tarefa C	Folha com instruções	Orientar a criança nas sessões de intervenção realizadas no recreio através de instruções
Fichas de revisão	Tabuleiros com representação das situações-problema	Permitem rever todas as situações-problema abordadas durante a intervenção
História “Adoro brincar no recreio”	Livro	Apresenta a sua história depois da implementação do programa de intervenção

### g) Frequência e duração da intervenção

A intervenção teve início a 30 de janeiro de 2012 e terminou a 16 de abril de 2012, englobando uma totalidade de dez sessões de intervenção em sala e doze sessões de intervenção no recreio. As sessões destes dois tipos de intervenção tiveram durações diferentes: as sessões em sala foram realizadas com duração aproximada de uma hora e as sessões no recreio com duração variável dependendo do tipo de atividade realizada.

### h) Fundamentação do programa

O programa SPAR foi elaborado especificamente para o contexto desta investigação pelo que se encontra direcionado para as necessidades da criança em estudo, tendo em conta o seu perfil de funcionamento, características de aprendizagem, preferências e características do seu grupo de pares.

A primeira etapa foi relativa à avaliação da criança, tal como perspetivam Gasset e Incera (n.d.). Partindo dos resultados obtidos traçou-se o seu perfil pragmático e analisaram-se os seus níveis de envolvimento em diversas situações. Estes dados foram analisados sendo feita uma reflexão acerca de quais seriam os aspetos mais pertinentes a abordar durante a intervenção (referente à etapa da identificação do problema proposta por Liberman et al., 1989 referidos por Matos, 1997).

Seguidamente foram traçados os objetivos gerais e específicos; estes últimos foram definidos com base no tipo de défice identificado e nos aspetos perturbadores do perfil pragmático da criança tendo como expectativa que as competências aprendidas poderão vir a ter impacto a longo prazo (e.g., diminuição da vulnerabilidade social da criança em determinadas situações e potenciação do seu processo de inclusão). A tabela seguinte (Tabela 3) foi construída por forma a organizar os objetivos estabelecidos (descritos no início do ponto 2. do presente capítulo) num âmbito geral e específico da intervenção.

Tabela 3 - Objetivos gerais e específicos do programa de intervenção.

	<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<b>Âmbito geral do programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar à criança o reconhecimento e desenvolvimento das suas competências sociais;</li> <li>- Facilitação do relacionamento interpessoal;</li> <li>- Criação de um ambiente de interações positivas;</li> <li>- Sensibilização dos diversos intervenientes para a inclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzir as variáveis perturbadoras da socialização com vista ao aumento dos comportamentos facilitadores.</li> </ul>
<b>Âmbito específico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a qualidade das relações interpessoais em situações de interação com os seus pares (contexto de recreio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar aspetos específicos relacionados com a comunicação verbal, comportamentos socioemocionais e envolvimento.</li> </ul>

O contexto de intervenção do programa SPAR foi o recreio da escola, tendo em conta que é um contexto privilegiado de interações entre pares. Foram proporcionadas à criança oportunidades para observar e participar em atividades conjuntas com “supervisão” da investigadora, a qual a encorajou a exercitar e desenvolver as capacidades abordadas nas sessões de intervenção realizadas em sala.

Este tipo de intervenção assumiu-se como um tipo de prevenção secundária (Barton, 1986, referido por Matos, 1997). De acordo com Murgatroyd (1985) referido por Matos (1997), a intervenção pode perspetivar-se, também, num nível desenvolvimentista na medida em que, de uma forma geral, pretendeu facilitar à criança a promoção e o uso das competências sociais. A criança aprendeu a usar estas competências tendo por base uma aprendizagem verbal ou por instruções (através das informações/orientações que lhe dadas) concretizada em situações de interação vivenciadas pela criança. O que se pretendeu foi promover uma aprendizagem por experiência própria (Monjas, 1998, 2000; Ballesteros & Gil, 2002; Frederick & Morgeson, 2005, referidos por Baldivieso, 2006).

Posteriormente definiu-se qual a metodologia mais adequada ao caso; foram propostas sessões de intervenção em sala (individuais) e sessões de intervenção no recreio (em pequeno grupo), períodos de orientação no recreio e períodos de observação.

De seguida foram estabelecidas as principais atividades a realizar. A maior parte delas surgiu à medida que a intervenção ia decorrendo pelo que determinadas situações naturais foram aproveitadas oportunamente. Uma vez que o jogo pode facilitar a aquisição de normas sociais e fomentar o sentimento de pertença a um grupo (Liublinskaya, 1970; Dolhinow e Bishop, 1970 referidos por Matos, 1997), as atividades propostas englobaram, em muitas situações, a realização de jogos em pequeno grupo (com elementos da turma da criança). Pretende-se, assim, que através da interação com os pares, a criança se vá apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele o que irá propiciar o aumento do seu conhecimento social.

Foi feito um levantamento relativo às técnicas e estratégias (gerais e específicas) a implementar de acordo com as orientações de Monjas (2002), Muñoz (2002) e Caballo (1993), referidos por Baldivieso (2006); foram utilizadas sobretudo estratégias centradas na própria criança e estratégias centradas no pequeno grupo (Sanchez, 1988 referido por Matos, 1997).

Antes do início da intervenção foram abordadas, juntamente com a criança, questões relacionadas com a pertinência e estrutura da mesma. A M.S. mostrou-se muito entusiasmada com o seu início, compreendendo os seus objetivos. Assim sendo, a intervenção foi vista como positiva pela criança nesta primeira abordagem o que, de acordo com Lopes et al. (2011), faz com que a probabilidade de esta vir a utilizar as competências aprendidas seja maior.

### 3. A implementação do programa SPAR

A informação resumida acerca da aplicação do programa de intervenção pode ser consultada através da análise da Tabela 4; esta contém aspetos relativos às datas de realização das sessões de intervenção e às principais atividades desenvolvidas durante cada uma. Seguidamente irá descrever-se de uma forma mais pormenorizada os aspetos relativos a cada sessão de intervenção.

Tabela 4 - Informação resumida acerca da aplicação do programa de intervenção.

	Data	Atividades realizadas
Sessão de intervenção 1	30/01/2012	Apresentação da Violeta e do trabalho que vai ser realizado. Realização do Jogo (1).
Sessão de intervenção 2	06/02/2012	Análise das histórias “Eu brinco no recreio” e “A Violeta brinca no recreio”.
Sessão de intervenção 3	13/02/2012	Recriação das situações da história “Eu brinco no recreio” - (Imagens Role-play)
-----	14/02/2012	Orientação realizada no recreio
-----	16/02/2012	Orientação realizada no recreio
-----	23/02/2012	Orientação realizada no recreio
Sessão de intervenção 4	23/02/2012	Análise do seu comportamento no recreio - Jogo (2). Reflexão sobre o que pode ser melhorado.
-----	27/02/2012	Observação no recreio durante 3 períodos (manhã, período do almoço, tarde)
Sessão de intervenção 5	27/02/2012	Análise das situações anteriormente observadas. Desenhar cada situação.
Intervenção no recreio 1	28/02/2012	Tarefa A
Intervenção no recreio 2	01/03/2012	Tarefa A
-----	05/03/2012	Apresentação feita à turma; Realização de 3 jogos com a turma no recreio (período da hora do almoço)
Intervenção no recreio 3	05/03/2012	Jogos realizados no intervalo da hora de almoço com a turma (jogo do bichinho, a bola das qualidades, conta o segredo)
Sessão de intervenção 6	05/03/2012	Análise das brincadeiras realizadas no recreio.
Intervenção no recreio 4	06/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
Intervenção no recreio 5	08/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
-----	12/03/2012	Observação no recreio (período da hora de almoço)
Sessão de intervenção 7	12/03/2012	Análise das histórias “Eu e o meu comportamento” e “O comportamento da Violeta”. Realização do Jogo (3).
Intervenção no recreio 6	13/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
Intervenção no recreio 7	15/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
Sessão de intervenção 8	19/03/12	Análise das situações-problema. Realização dos Jogos (4) e (5).
Intervenção no recreio 8	20/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
-----	21/03/2012	Observação no recreio (período da hora de almoço)
Intervenção no recreio 9	22/03/2012	Tarefa A + Tarefa B
-----	Férias da Páscoa	Jogo (6) e (7)
-----	10/04/2012	Observação no recreio (período da hora de almoço)
-----	10/04/2012	Orientação no recreio (período da hora de almoço)
Intervenção no recreio 10	10/04/2012	Tarefa A + C
Sessão de intervenção 9	10/04/2012	Reflexão sobre a nova tarefa. Atividade para relembrar o que deve fazer perante as situações-problema (Jogo (8))
Intervenção no recreio 11	12/04/2012	Tarefa A + C
Intervenção no recreio 12	16/04/2012	Tarefa A + C + atividade dos balões
Sessão de intervenção 10	16/04/2012	Reflexão sobre a intervenção. Construção da sua nova história - “Adoro brincar no recreio”

Sugere-se que, à medida que vão sendo apresentadas as informações relativas a cada sessão de intervenção, se consulte o livro-síntese (Apêndice F) para um melhor entendimento da estrutura de cada uma.

### Sessão de intervenção em sala 1

No dia 30 de janeiro de 2012 foi realizada a primeira sessão de intervenção. Durante a mesma foi feita uma abordagem inicial junto da M.S. relativa ao trabalho que iria ser desenvolvido. Para isso, iniciou-se a construção do livro-síntese da intervenção com a apresentação da personagem (de seu nome Violeta) que irá acompanhar a criança durante a intervenção. Num primeiro momento foi feita a apresentação da Violeta sendo proposto à M.S., de seguida, fazer a sua apresentação (nome, escolaridade, onde mora, o que gosta de fazer) e um desenho com o seu retrato (o qual foi utilizado nas sessões seguintes para representar a sua própria personagem).

O aspeto seguinte desta primeira sessão de intervenção esteve relacionado com a construção de uma história acerca das brincadeiras preferidas da M.S. e da forma como costumava brincar no recreio. Inicia-se, assim, a abordagem a aspetos específicos relacionados com a comunicação verbal da M.S. em situações de interação com os colegas no recreio. Para tal, foi construído um jogo (Apêndice G - Jogo (1)) através do qual a criança foi solicitada a responder a um conjunto de perguntas; as suas respostas foram os aspetos estruturantes da história que viria a ser construída pelo que, a M.S. teve um papel ativo na construção da mesma. As respostas da criança forneceram, também, sugestões para as posteriores sessões de intervenção e informações que permitiram um melhor conhecimento da mesma. No final desta primeira sessão a criança mostrou-se entusiasmada, demonstrando interesse na continuidade da intervenção.

### Sessão de intervenção em sala 2

A segunda sessão de intervenção realizou-se no dia 6 de fevereiro de 2012. A mesma teve início com a apresentação da história “Eu brinco no recreio” (Apêndice G). Esta história foi construída tendo em conta as informações fornecidas pela criança na sessão anterior e as suas brincadeiras no recreio. Depois de ler a história, foi solicitado à M.S. que identificasse as situações que necessitavam de ser trabalhadas, ou seja, as situações-problema, ajudando-a a refletir sobre as suas características pessoais e sociais (tal como propôs Matos, 1997). A M.S. não teve dificuldade em identificar essas situações, mas primeiramente não entendeu o porquê de serem consideradas situações-problema. Depois de explicada cada situação, a criança entendeu a necessidade de trabalhar estas situações.

As três situações-problema identificadas são representadas pelas seguintes imagens (Figura 1, 2 e 3) sendo que cada uma foi desenhada pela M.S. (o desenho foi dirigido e a criança teve ajuda na sua conceptualização por forma a facilitar a compreensão de cada uma); a M.S. está assinalada no desenho com uma seta.

Na Figura 1 está representada a situação em que a M.S. está no recreio e observa uma brincadeira que os colegas da sua turma estão a realizar. Encontra-se afastada dos colegas pois não consegue entrar na brincadeira nem perguntar-lhes se pode brincar com eles. A caracterização desta situação foi explicada à criança, a qual percebeu e até confirmou que, geralmente, é desta maneira que ela reage em situações do género, afirmando o seguinte “Pois, eu fico a olhar para eles”.

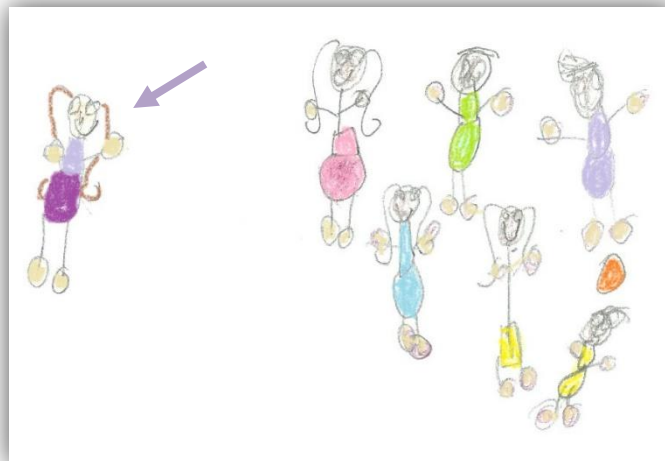


Figura 1 - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 1.

A Figura 2 representa a M.S. a brincar com crianças mais novas que frequentam o 1º e 2º ano de escolaridade. É possível verificar que a M.S. se encontra mais próxima deste grupo do que do grupo de pares representado na Figura 1. Brincar com crianças mais novas parece ser mais fácil para a M.S., o que de certa forma vem corroborar a Teoria da Comparação Social de Festinger (a criança procura situações e brinca com crianças que são mais parecidas consigo em termos de interesses e exigências). Esta situação foi perspectivada como situação-problema na medida em que a criança passa pouco tempo junto do seu grupo de pares. Tendo em conta a revisão da literatura efetuada relativamente a este tema, compreende-se que a participação no grupo de pares pode trazer imensos benefícios. Sendo assim, foi explicado à M.S. que poderá continuar a brincar com crianças mais novas, mas que deverá, também, brincar com as crianças da sua idade (e.g., os colegas da turma).

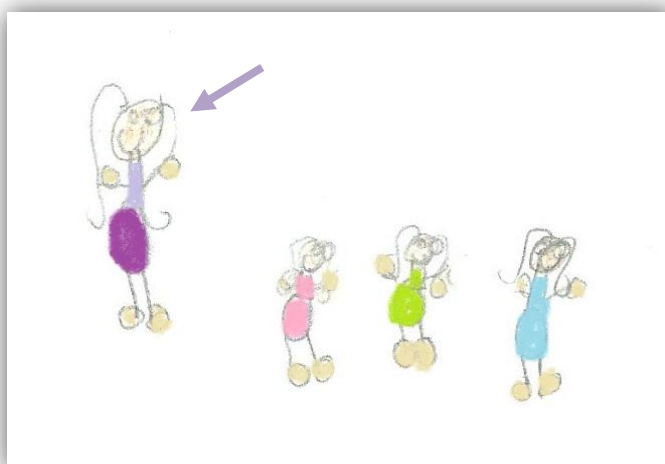


Figura 2 - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 2.

Na Figura 3 está representada a terceira situação-problema relacionada com a forma como a criança brinca no recreio. As situações em que a M.S. brinca sozinha são diversas, verificando-se que passa muito tempo no período de recreio junto ao jardim com árvores e areia. Mais uma vez, explicou-se à criança o porquê de esta situação ter sido considerada como uma situação-problema e que, pode continuar a brincar sozinha de vez em quando, mas que é mais interessante e que pode aprender mais coisas se brincar junto dos seus colegas.



Figura 3 - Desenho feito pela M.S. que representa a situação-problema 3.

Depois de analisadas as três situações-problema, foi apresentada à criança a história “A Violeta brinca no recreio” (Apêndice G). Esta história é muito semelhante à história “Eu brinco no recreio” e foi construída com o objetivo de a criança a analisar comparativamente à sua. Assim, sendo, foi-lhe solicitado que analisasse ambas as histórias e que identificasse as suas semelhanças. A criança chegou à conclusão que a Violeta também tinha algumas dificuldades em brincar com os seus colegas no recreio: observava os colegas e não conseguia perguntar-lhes se podia brincar com eles, brincava com crianças mais novas e, muitas vezes, brincava sozinha. Ao ter descoberto estas semelhanças, a criança referiu “Ah, é igual a mim!”. Esta similaridade entre as duas histórias mostrou-se como um ponto forte a favor da intervenção, uma vez que motivou a criança no sentido de trabalhar as suas dificuldades na relação com os colegas tendo em conta que, também a Violeta trabalha estas situações e já conseguiu superar algumas das suas dificuldades.

No final desta segunda sessão de intervenção fez-se uma reflexão juntamente com a criança através da resposta às seguintes questões: *Como me senti ao construir a minha história* e *O que aprendi com a história*. A M.S. referiu sentir-se feliz ao construir a sua história e que aprendeu que as crianças mais pequenas têm brincadeiras diferentes das que têm os colegas da sua idade, que brinca sozinha demasiadas vezes e que tem dificuldade em brincar com os colegas da sua turma.

### Sessão de intervenção em sala 3

Esta sessão de intervenção foi realizada a 13 de fevereiro de 2012 e foi orientada no sentido de ensinar à criança como lidar com as situações-problema anteriormente mencionadas.

Primeiramente, foi realizado um exercício de reflexão através do qual foi proposto à criança responder às seguintes questões: *Queres aprender a lidar com estas situações?*, *Achas que o que vais aprender é importante?*. A M.S. continua a mostrar-se motivada com a intervenção, respondendo afirmativamente a estas questões.

Seguidamente e, através das Imagens de Role-play (Apêndice G), deu-se início à parte prática desta sessão de intervenção. Para cada situação-problema foi construída uma pequena história que permitiu à criança experienciar a melhor forma de lidar com cada uma.

Relativamente à primeira situação-problema (Figura 1) foram fornecidas instruções para que a criança, de uma forma mais orientada, conseguisse lidar com a mesma. As instruções foram dadas do seguinte modo: *Quando brincares com os teus colegas lembra-te das perguntas que podes fazer. Assim podes divertir-te mais com eles nas brincadeiras*; perguntas: *Posso brincar com vocês?*, *Estão a brincar a quê?*, *Podem explicar-me essa brincadeira?*. Seguidamente foram recriadas diversas situações de brincadeira no recreio, através das quais a criança teve oportunidade de aplicar o que aprendeu. Verificou-se que a sequência das perguntas anteriormente apresentada foi assimilada rapidamente pela criança, permitindo-lhe a sua generalização para as situações recriadas durante a sessão.

No que diz respeito à situação-problema seguinte (Figura 2), à semelhança da metodologia utilizada na anterior situação, foi fornecida uma instrução geral: *Podes brincar com a L.B. e as amigas. Mas tenta brincar com mais frequência com os colegas da tua turma. As brincadeiras deles são muito divertidas*. De seguida, foram recriadas situações que envolveram momentos em que a M.S. brincava com as crianças mais novas, mas que também brincava com os colegas da sua turma.

Em relação à restante situação-problema (Figura 3) foi apresentada a seguinte instrução: *Podes brincar sozinha. Mas ao brincares com os colegas da tua turma podes aprender muitas coisas. Junta-te a eles com mais frequência*. A metodologia utilizada foi a mesma da abordagem às outras situações-problema, sendo que seguidamente foram recriadas situações em que a criança brincava sozinha, mas que também se dispunha mais a brincar com os seus colegas.

No final desta sessão de intervenção foi entregue à M.S. um esquema com as principais instruções para que pudesse, por sua iniciativa, aplicar o que aprendeu. A criança respondeu a duas questões: *Tens vontade de aplicar o que aprendeste no recreio?*, *Achas que te vais divertir?*. Com a motivação que tem vindo a apresentar e o entusiasmo que a caracteriza, a M.S. respondeu afirmativamente às questões.

### Orientações realizadas no recreio

Seguidamente à sessão de intervenção 3 foram realizadas orientações no recreio nos dias 14, 16 e 23 de fevereiro de 2012, no período da hora de almoço. Estas orientações tiveram como objetivo incentivar a M.S. a utilizar as estratégias que aprendeu.

No dia 14 de fevereiro de 2012 a M.S., depois de ter acabado de almoçar, juntou-se ao grupo de crianças mais novas, as quais brincavam com uma corda. A criança não chegou a participar na brincadeira e, uns instantes depois de se ter aproximado deste grupo, afastou-se e permaneceu sozinha durante um curto período de tempo. Seguidamente aproximou-se de um grupo de crianças

da sua turma e ficou a observar o que faziam, sendo notória alguma desorientação. Foi neste momento que a investigadora interveio, lembrando a criança das perguntas que podia fazer para participar na brincadeira. A M.S. ainda se lembrava das perguntas e, aproximando-se de um grupo de crianças da sua turma, fez a sequência das três perguntas que aprendeu. Os colegas deixaram que ela entrasse na brincadeira e a M.S. brincou com eles durante um período de cerca de três minutos, afastando-se deste grupo e permanecendo sozinha até ao toque de entrada.

No dia 16 e 23 de fevereiro de 2012, a criança evidenciou, de uma forma geral, os mesmos padrões comportamentais verificados no dia 14. Nestes dois dias, e no período relativo à observação, a M.S. não brincou com o grupo de crianças mais novas. Oscilou entre momentos em que esteve sozinha (sem atividade definida; a observar o comportamentos dos colegas) e momentos em que tentou abordar um grupo de colegas da turma necessitando, ainda, do incentivo da investigadora para fazer a sequência das perguntas-chave.

Nos momentos em que estava sozinha, a investigadora abordou-a no sentido de tentar perceber o porquê daquela situação, sendo que a M.S. não conseguiu explicar porque escolheu estar sozinha. A criança foi incentivada a procurar um grupo de colegas para brincar.

#### Sessão de intervenção em sala 4

No dia 23 de fevereiro de 2012 foi, também, realizada a sessão de intervenção 4. Esta teve início com uma conversa sobre o que a criança pensa acerca do seu desempenho no recreio relativamente ao que aprendeu na sessão de intervenção 3. Para tal, foi-lhe solicitado que respondesse às seguintes questões através da realização de um jogo (Apêndice G - Jogo (2)): *Como te sentes ao aplicar o que aprendeste no recreio?, Tem sido difícil aplicar o que aprendeste?, Tens brincado com os colegas da tua turma?, O que te deixou mais contente?, Existiu alguma situação que te deixou triste?, Achas que é importante continuar com este trabalho?*

A M.S., em resposta às perguntas anteriores, referiu que se sentiu bem ao aplicar o que aprendeu e que gostou de brincar mais vezes com os colegas da sua turma. Considerou que ao início foi difícil aplicar o que aprendeu, mas que agora já parece mais fácil. Respondeu que o que a deixou mais contente foram os momentos em que saltou à corda e que houve uma situação que a deixou triste: quando uma colega da sua turma não a deixou saltar à corda. Referiu que é importante continuar com este trabalho, justificando da seguinte forma: *“Porque eu estou a gostar”*.

Seguidamente fez-se uma reflexão sobre o que pode ser feito mais para que possa melhorar a relação com os seus colegas. A criança referiu que deve: *“Perguntar mais aos colegas se posso brincar com eles”, “Continuar a brincar com os colegas durante mais tempo” e “Apresentar a minha história à turma”*.

A M.S. continua tão entusiasmada com a intervenção que transmitiu a vontade de apresentar a sua história à turma. Lembrando a situação em que uma colega da sua turma não a deixou saltar à corda, considera-se a apresentação da história à turma uma estratégia fundamental para que, através do conhecimento das suas dificuldades, os colegas não a rejeitem nem a ignorem.

Questionada acerca do que gostaria de dizer à turma nessa apresentação, a criança referiu: “*Eu fiz esta história*”, “*Estou muito contente por vos apresentar a minha história*”, *Gosto muito do que estou a aprender*”, “*Gosto de brincar com eles*”, *Quero que eles me ajudem*”.

### Observação

No dia 27 de fevereiro de 2012 foram realizadas observações em três períodos durante o dia (manhã, almoço e tarde) por forma a avaliar a eficácia da metodologia utilizada durante as sessões anteriores.

Relativamente ao intervalo da manhã (por volta das 10:30h), observou-se que a criança se dirigiu a um grupo de colegas da sua turma e perguntou se podia brincar com eles. Os colegas estavam a jogar futebol e integraram-na numa equipa (Figura 4); a M.S. participou no jogo aproximadamente durante três minutos, afastando-se de seguida à procura de outro grupo de colegas. Apesar de desistir rapidamente do jogo de futebol, valorizou-se a iniciativa de perguntar aos colegas se poderia participar na brincadeira.

Verificou-se contudo, que a criança não se envolveu em qualquer outra brincadeira com os colegas (percorreu o recinto do recreio observando o que estes faziam). Posteriormente, aproximou-se de uma assistente operacional, com a qual estabeleceu uma conversa que se desenrolou até ao toque de entrada (aproximadamente cinco minutos).

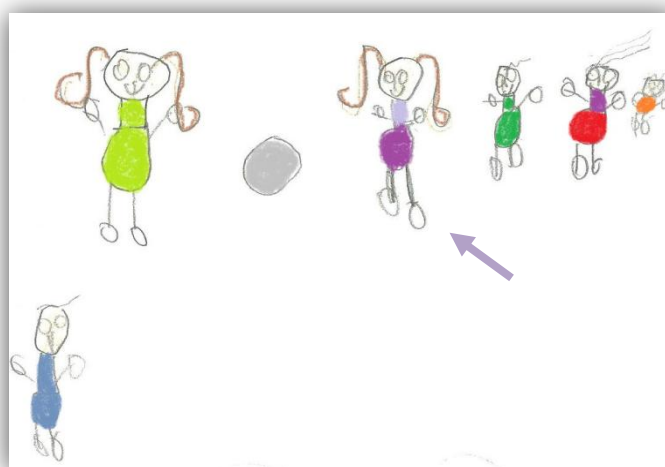


Figura 4 - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 10:30h (sessão de intervenção em sala 4).

Por volta das 13:15h, no intervalo da hora de almoço, a criança juntou-se a um colega da sua turma que brincava com uma joaninha. Juntos desenvolveram uma brincadeira em volta do bichinho, na qual falavam um com o outro à medida que iam tratando do animal (Figura 5). Esta participação recíproca durou aproximadamente dez minutos; o colega da sua turma prosseguiu na brincadeira (com a entrada de mais elementos no grupo) e a M.S. ficou sozinha a olhar para a joaninha, não se integrando no novo grupo formado (pareceu até um pouco indiferente à chegada dos outros colegas).

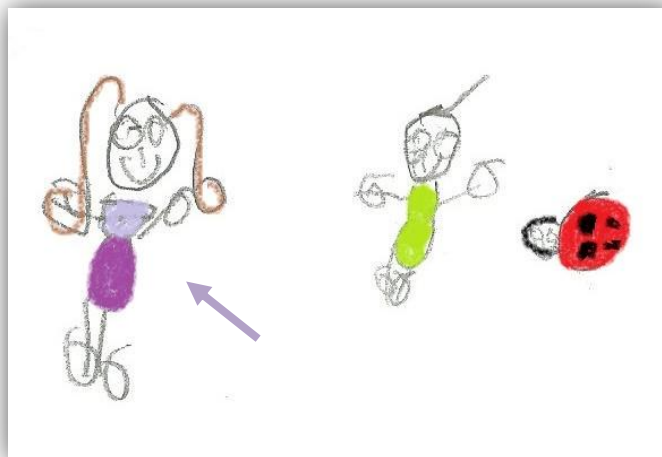


Figura 5 - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 13:15h (sessão de intervenção em sala 4).

Ainda durante o intervalo da hora de almoço, por volta das 13:45h, a criança tentou nova abordagem a outro grupo de colegas que jogavam com uma corda (Figura 6). Foi bem-sucedida na abordagem inicial (perguntou aos colegas se podia participar na brincadeira), brincando com eles durante aproximadamente quatro minutos. Entretanto observou outro grupo de colegas e desistiu da brincadeira da corda; aproximou-se deste novo grupo, envolvido no jogo da macaca, e ficou a observar o desenrolar da brincadeira.

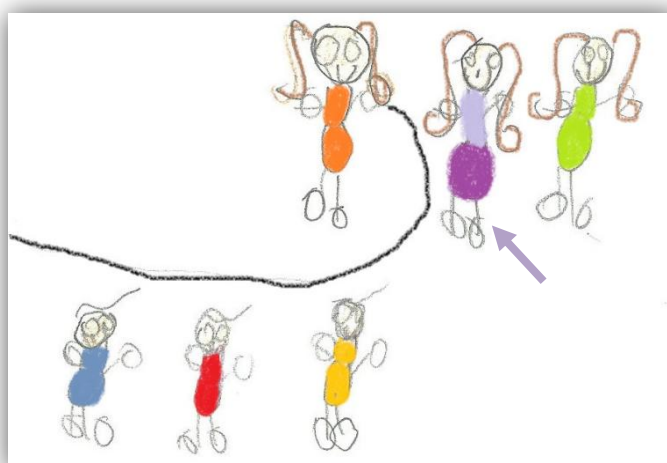


Figura 6 - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 13:45h (sessão de intervenção em sala 4).

No intervalo da tarde, por volta das 15:30h, a M.S. dirigiu-se a uma colega e perguntou se lhe emprestava a corda. A colega disse que sim e a M.S. brincou o tempo restante do intervalo a saltar à corda sozinha (Figura 7). Manteve-se mais ou menos empenhada durante esta atividade; teve dificuldade na coordenação dos movimentos e desistiu várias vezes. Apesar disso, foi retomando a brincadeira com satisfação, o que permitiu que não desistisse por completo do desenvolvimento da mesma.



Figura 7 - Desenho feito pela M.S. que representa a atividade realizada às 15:30h (sessão de intervenção em sala 4).

### Sessão de observação em sala 5

No início desta sessão de intervenção, realizada no dia 27 de fevereiro de 2012, foi estabelecida uma conversa com a criança acerca da forma como tem brincado no recreio. A M.S. referiu com satisfação: *“Já sei jogar à bola. Marquei um golo!”* e *“Aprendi a jogar à macaca. Foi com muito agrado que, ao ouvir estas afirmações, se constatou que a intervenção começou a apresentar resultados.*

De uma forma mais específica, foram analisadas as situações observadas durante o dia em três períodos diferentes (Figura 4, 5, 6 e 7), descritas no ponto anterior. Primeiramente foi solicitado à M.S. que representasse, através de um desenho, cada uma das suas brincadeiras (o desenho foi livre; a criança não foi orientada na sua execução, contrariamente ao que foi realizado durante a sessão de intervenção 2). Como se pode verificar através sobretudo da análise das Figuras 4 e 5, houve uma aproximação ao grupo de pares. A criança desenhou-se a brincar próxima dos colegas e de forma integrada no grupo. Estes aspetos foram analisados juntamente com a criança, a qual percebeu esta sua aproximação, referindo *“Agora já sei brincar com os meus colegas”*.

Apesar de a afirmação anterior significar muito em relação à intervenção já desenvolvida, existem muito outros aspetos que necessitam de continuar a ser trabalhados. Foi possível observar nas situações representadas pelas figuras 4, 5 e 6 que a M.S., apesar de ter conseguido perguntar aos colegas se podia participar, desistiu facilmente das brincadeiras iniciadas. Tendo em conta este aspeto foi elaborado um documento (Apêndice G - Tarefa (A)) com um conjunto de instruções que a criança terá que realizar quando estiver a participar numa brincadeira; uma dessas instruções é não desistir das brincadeiras. Esta Tarefa A engloba, também, o que já foi aprendido nas sessões de intervenção anteriores (por forma a orientar melhor as suas ações e funcionar como estratégia de generalização) e é constituída pelas instruções: 1. *Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira na qual tu queiras participar*, 2. *Aproxima-te deles e pergunta: “Posso brincar com vocês?”*, 3. *Depois dos colegas responderem podes perguntar: “Estão a brincar a quê?”*, 4. *Se não conheceres a brincadeira podes perguntar “Podem explicar-me essa brincadeira?”*, 5.

*Brinca com eles e diverte-te!* e 6. *Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.* A M.S. receberá o feedback do seu desempenho através da colocação, em frente de cada instrução, de uma carinha com diferentes expressões e cores: cara triste, cor vermelha: não cumpriu a instrução; cara relativamente contente, cor roxa: não cumpriu a instrução na sua totalidade e cara contente, cor verde: cumpriu a instrução.

Este tipo de instruções passará a ser dado em intervenções realizadas no recreio no intervalo da hora de almoço, as quais se afiguram como essenciais neste momento da intervenção, na medida em que o trabalho em grupo trará consigo uma melhor representação das situações sociais.

### Sessão de intervenção no recreio 1

A primeira sessão de intervenção deste género foi realizada no dia 28 de fevereiro de 2012. Como se tratou da primeira abordagem a este tipo de intervenção, foi primeiramente explicado à criança o que se pretendia que ela fizesse e como. Assim sendo, foi-lhe dito que teria que aplicar o que aprendeu nas sessões de intervenção anteriores, sendo que teria que seguir as instruções da Tarefa A, a qual se perspetivou como sendo um jogo. De seguida, analisaram-se juntamente com a M.S., todas as instruções da Tarefa A e de que forma ela as pode cumprir na totalidade através de uma simulação realizada com a investigadora. A M.S. mostrou-se motivada mas algo insegura na execução das instruções.

Seguidamente a esta abordagem inicial foi então proposto à criança que procurasse um grupo de colegas que estivessem a brincar a uma brincadeira na qual ela quisesse participar. A M.S. percorreu o recinto do recreio e aproximou-se de duas colegas de uma turma de 4º ano que saltavam à corda. Com a folha da Tarefa A na mão, a M.S. perguntou se podia brincar com elas e ao que estavam a brincar (as colegas responderam afirmativamente e disseram o nome da brincadeira); não pediu para lhe explicarem a brincadeira. A M.S. brincou com as colegas durante aproximadamente cinco minutos, sendo verificados alguns momentos de desorientação e distração, havendo a necessidade de a investigadora intervir por forma a não permitir a sua desistência da brincadeira.

Aquando do término da atividade foi analisado o cumprimento de todas as instruções, sendo colocada uma carinha com cor à frente de cada uma. Tendo em conta o seu desempenho foi atribuída uma carinha verde às três primeiras instruções e à quinta instrução e uma carinha vermelha à quarta e sexta instruções, sendo que cada cor foi justificada através da exemplificação dos seus comportamentos. Esta metodologia revelou-se como tendo uma aplicação simples, funcional e eficaz na medida em que a M.S. percebeu quais eram os aspetos que teria de melhorar. As carinhas de diferentes cores funcionaram como motivação, sendo manifestado o desejo por parte da criança em obter carinhas de cor verde em todas as instruções.

### Sessão de intervenção no recreio 2

No dia 3 de março de 2012 foi realizada a segunda sessão de intervenção no recreio. De início foi explicado à criança o que teria que fazer, relembrando cada orientação da Tarefa A. A M.S.

ainda se recordava das principais instruções e mostrou-se com vontade de melhorar o seu desempenho relativamente ao conseguido na primeira sessão de intervenção deste tipo.

A M.S. avançou para o recinto do recreio e observou as brincadeiras que alguns dos seus colegas realizavam. Depois de alguns segundos, aproximou-se de uma colega do 3º ano de escolaridade que jogava à macaca e perguntou-lhe se podia brincar com ela; a colega respondeu que sim e, de seguida, a M.S. perguntou qual era a brincadeira. Depois de a colega ter respondido, a M.S. ficou um pouco atrapalhada, não se lembrando da orientação seguinte. A investigadora interveio mostrando-lhe a folha da Tarefa A. A M.S. retomou a atividade perguntando à colega se lhe podia explicar o jogo. A atividade teve uma duração de aproximadamente seis minutos, período de tempo durante o qual a M.S. evidenciou uma notória satisfação na realização da atividade; respeitou a sua vez de jogar e não desistiu da brincadeira, apesar de serem necessárias várias chamadas de atenção para se concentrar na realização da mesma. Apesar de a macaca ser um jogo com instruções simples, a M.S. teve alguma dificuldade na execução das orientações que a colega lhe foi dando, realizando a atividade com pouca precisão de movimentos.

No final da brincadeira foi proporcionado à M.S. um momento de reflexão acerca do seu desempenho no jogo da macaca. A criança referiu que a brincadeira tinha corrido bem e que se divertiu. Mais especificamente, foram analisadas todas as instruções da Tarefa A verificando-se que as instruções um, dois, três e cinco foram cumpridas (carinha verde) e que as instruções quatro e seis não foram cumpridas na sua totalidade (carinha roxa). Neste sentido foi indicado à criança que teria que melhorar a sua participação nas brincadeiras, não se podendo esquecer de perguntar aos colegas para lhe explicarem a atividade e de não desistir durante a realização das mesmas, concentrando-se mais naquilo que está a fazer.

### **Apresentação à turma**

Durante as duas primeiras sessões de intervenção no intervalo, os colegas da turma da M.S. começaram a mostrar interesse em perceber que tipo de tarefas é que ela estava a trabalhar. Este interesse aliado à enorme vontade que a M.S. manifestou em mostrar a sua história (“Eu brinco no recreio”) aos colegas na sessão de intervenção em sala 4, originou o momento oportuno para a realização de uma apresentação à turma. Esta realizou-se no dia 5 de março de 2012, durante o intervalo da manhã.

Por forma a facilitar e orientar as informações que a M.S. teria que dizer à turma foi elaborada uma apresentação simples em PowerPoint, construída especificamente para este fim, com base na história “Eu brinco no recreio”; os seus diapositivos podem ser consultados através do Apêndice G. Antes da apresentação propriamente dita, foi feita uma simulação com a criança, orientando-a na forma como poderia transmitir as informações aos colegas.

No momento da apresentação, a M.S. mostrou-se descontraída e com uma alegria enorme por poder apresentar a sua história à turma. Transmitiu as informações de forma clara, sendo que a investigadora interferiu algumas vezes por forma a completar o que foi dito. A M.S. apresentou as três situações-problema através dos desenhos que elaborou, referindo que apresenta algumas dificuldades em brincar com os colegas no recreio. Seguidamente lança-lhes um desafio: *Para*

*ultrapassar estas dificuldades é muito importante ter a vossa ajuda. Posso contar com vocês?; uns mais expressivos que os outros, os colegas responderam afirmativamente e de forma entusiástica à pergunta colocada. Os momentos seguintes foram referentes à apresentação de algumas estratégias que os colegas podem utilizar quando brincam com a M.S., entre elas: Quando me virem brincar sozinha convidem-me para brincar com vocês, Antes de iniciar a brincadeira expliquem-me as regras, Incentivem-me a continuar na brincadeira e Deixem-me escolher as brincadeiras.*

A apresentação termina com a sugestão de três brincadeiras que vão poder realizar juntos no intervalo da hora do almoço: “jogo do bichinho”, “a bola das qualidades” e “conta o segredo”. Faz-se um balanço muito positivo desta primeira abordagem à turma, na medida em que a principal mensagem foi entendida pelos colegas, os quais se espera que venham a desempenhar um papel importante nas posteriores fases da intervenção.

### Sessão de intervenção no recreio 3

Esta sessão de intervenção foi realizada no recreio no período da hora de almoço e envolveu a maioria dos colegas da turma. Decorreu no dia 5 de março de 2012 a seguir à apresentação da história, na qual todos foram convidados a participar nos três jogos propostos.

Os colegas da turma mostraram-se entusiasmados com a ideia e todos quiseram participar (alguns não puderam estar presentes uma vez que foram almoçar a casa). Inicia-se aqui um trabalho conjunto com a turma que irá ser realizado em todas as sessões de intervenção no recreio posteriores.

Os jogos propostos foram pensados e escolhidos de forma a poderem englobar um grupo grande para que a M.S. tivesse a oportunidade de participar em atividades com a participação de um maior número de elementos; o objetivo de cada um foi traçado por forma a criar um ambiente agradável e divertido no qual se pretendia que a M.S. fizesse parte integrante do grupo, afirmando-se com um elemento de pertença ao mesmo. Estes jogos tiveram também o intuito de facilitar à M.S. a aquisição de normas sociais relativas à dimensão das relações interpessoais, proporcionando um comportamento social satisfatório, tal como referido por Liublinskaya (1970) e Dolhinow e Bishop (1970) referidos por Matos (1997).

O primeiro jogo a ser realizado “jogo do bichinho” consistia em fazer uma roda à volta de um colega (que seria o bichinho), o qual estava de olhos vendados; os colegas em volta iam rodando e cantando uma música e, quando paravam, o colega que estava no meio tinha que adivinhar quem era cada um dos colegas. A primeira a ficar no meio foi a M.S., evidenciando uma enorme alegria por os colegas estarem todos à sua volta. Os colegas em roda cataram a música e quando pararam, a M.S. começou a tentar adivinhar quem era cada um deles. Com facilidade, identificou todos os colegas, trocando de posição com um deles (teve que ser ajudada a tirar a venda e a direcionar-se para a nova posição); a M.S. fazia agora parte da roda, papel que desempenhou com igual entusiasmo. Não foram necessárias chamadas de atenção para a atividade; houve a necessidade de a orientar em alguns momentos nos quais os colegas intervieram espontaneamente, ajudando-a a

posicionar-se corretamente e fornecendo-lhe diversas orientações relativas ao desenvolvimento do jogo.

Depois de um pequeno intervalo deu-se início ao jogo “bola das qualidades”. Neste jogo as crianças tinham que passar a bola umas às outras, referindo qualidades de um colega escolhido inicialmente. A primeira indicação foi pensarem em qualidades da M.S. e dizê-las uma a uma à medida que iam passando a bola. A M.S. teve que ser chamada a atenção para ouvir o que os colegas diziam dela uma vez que se distraía constantemente com a direção da bola; mostrou-se muito contente com o que os colegas iam dizendo. Passado uns instantes, foi escolhido outro colega para se referir as suas qualidades. A M.S. foi passando a bola e dizendo o que pensava sobre o colega de forma entusiástica; houve pequenas distrações, controladas quando os colegas lhe passavam a bola.

O último jogo a ser realizado nesta sessão foi o “conta o segredo”. Os colegas fizeram uma roda da qual a M.S. também fazia parte; um colega pensava num segredo e dizia-o baixinho ao ouvido do colega do lado. A mensagem teria que passar entre todos verificando-se, no fim da roda, se a mensagem coincidia com o segredo dito inicialmente. A M.S. necessitou de uma pequena orientação de uma colega para se posicionar na roda; participou de forma divertida no mesmo, rindo-se das mensagens que os colegas lhe iam dizendo ao ouvido, cumprindo as instruções dadas no início. Foram verificadas ligeiras distrações que não influenciaram o desenvolvimento do jogo.

No final, quando questionados sobre se gostaram ou não de participar, os colegas de turma da M.S. mostraram-se muito satisfeitos por a estarem a ajudar, demonstrando interesse em participar em mais atividades do género.

### Sessão de intervenção em sala 6

A sessão de intervenção em sala 6 foi realizada no dia 5 de março de 2012, depois da apresentação feita à turma e dos jogos realizados no recreio com todo o grupo. A sua estruturação foi pensada no sentido de levar a M.S. a refletir sobre as atividades realizadas neste dia.

Quando questionada acerca de como se sentiu durante a apresentação da sua história à turma, a M.S. referiu: “Muito feliz. Gostei do que os colegas disseram”. Relativamente à pergunta de como achava que tinham reagido os colegas à sua apresentação, a M.S. respondeu “Disseram que iam brincar comigo. Gostaram da minha apresentação. Entenderam as minhas dificuldades”. Tendo em conta estas respostas, é possível verificar que a M.S. ficou muito satisfeita com a apresentação da sua história, ficando muito contente com a reação que os colegas tiveram. Esta atividade afigurou-se, assim, como muito importante no contexto da intervenção, na medida em que a M.S. se sentiu valorizada ao apresentar a sua história e os colegas conseguiram perceber melhor as suas dificuldades, pelo que se espera que integrem com mais frequência a M.S. nas suas brincadeiras.

Seguidamente, analisaram-se os três jogos realizados na sessão de intervenção no recreio 3. O objetivo seria perceber se a M.S. compreendeu todas as orientações dos jogos, dada a sua dificuldade em seguir instruções verbais durante as brincadeiras e refletir como se sentiu em cada um. Resumiu corretamente qual o objetivo dos três jogos mas teve alguma dificuldade em sequenciar os passos de desenvolvimento de cada um. De uma forma geral, é possível verificar que

a M.S. se encontra mais atenta aos pormenores das brincadeiras e mais satisfeita relativamente ao seu desempenho. Quando questionada acerca de como se sentiu em cada jogo, a M.S. referiu: “Adorei o jogo do bichinho. Gostei de dar a mão aos meninos da minha turma”, “Gostei de tudo o que disseram sobre mim. Gostei de falar sobre os outros meninos” (jogo - bola das qualidades) e “Foi a brincadeira que mais gostei. Gosto de segredos” (jogo - conta o segredo).

A criação desta oportunidade de interação entre a M.S. e os seus colegas de turma (pares), através da realização de jogos em grupo, afigurou-se como muito positiva. Uma vez que a turma já está envolvida, será importante continuar com este tipo de trabalho conjunto tendo em conta o que todos poderão beneficiar, especialmente a M.S.. Neste momento da intervenção será, também, importante facilitar à M.S. oportunidades de interação com os colegas da turma nas quais seja ela a escolher as brincadeiras. Neste sentido, foi construída um novo modelo de tarefa - Tarefa B (Apêndice G), o qual começa a ser aplicada na próxima sessão de intervenção no recreio. Esta Tarefa tem um formato semelhante à Tarefa A por forma a facilitar a sua leitura; é também constituída por instruções: 1. *Aproxima-te de um grupo de colegas*, 2. *Pergunta-lhes “Querem brincar comigo?”*, 3. *Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira*, 4. *Brinca com eles e diverte-te* e 5. *Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar*. A forma de analisar cada situação é a mesma que a utilizada na Tarefa A (colocação, em frente de cada instrução, de uma carinha com diferentes expressões e cores: cara triste, cor vermelha: não cumpriu a instrução; cara um pouco contente, cor roxa: não cumpriu a instrução na sua totalidade e cara contente, cor verde: cumpriu a instrução). A diferença entre a Tarefa A e a Tarefa B consiste em que na primeira é a M.S. quem vai escolher e explicar a brincadeira aos colegas.

#### Sessão de intervenção no recreio 4

A quarta sessão de intervenção no recreio foi realizada no dia 6 de março de 2012. Esta foi dividida em dois momentos, sendo que no primeiro foi realizada a Tarefa A e posteriormente a Tarefa B.

Relativamente à Tarefa A foi primeiramente organizado um pequeno grupo constituído por colegas da turma da M.S.. Como se tratou da primeira vez em que participavam neste tipo de atividades, foi-lhes explicado quais eram os objetivos e qual a melhor forma para lidar com a situação. Assim, foi-lhes dito que o objetivo desta atividade seria proporcionar à M.S. a oportunidade de aplicar o que tem aprendido, perguntando-lhes se podia brincar com eles; foi também referido que deveriam agir com naturalidade e estar atentos aos comportamentos da M.S., orientando caso necessário. Todos compreenderam as indicações, escolheram uma brincadeira (pisa- pisa pé) e posicionaram-se para dar início à atividade.

A M.S. não assistiu a esta preparação da atividade. Foi-lhe apresentada novamente a folha referente à Tarefa A e relembradas as principais instruções e foi-lhe explicado que a partir de agora iria participar em brincadeiras com os colegas da sua turma uma vez que, desde a apresentação que fez da sua história, eles tinham acordado que a iriam ajudar. Assim sendo, foi solicitado que se dirigisse ao grupo de colegas da sua turma e aplicasse as orientações da Tarefa A.

O grupo tinha já iniciado a brincadeira quando a M.S. os abordou, perguntando se podia brincar com eles. Depois de os colegas responderem afirmativamente, a M.S. perguntou qual era a brincadeira, solicitando explicação de como se realizava. Uma colega tomou a iniciativa e explicou-lhe o que teria que fazer. O objetivo do jogo “pisa, pisa pé” era evitar que um colega pisasse o pé de outro. Uma vez que a M.S. nunca tinha brincado a este jogo sentiu-se um pouco desorientada ao início; com as orientações dos colegas, a M.S. começou a perceber melhor o jogo, sentindo-se mais à vontade durante o desenvolvimento do mesmo. A M.S. esteve atenta aos movimentos dos colegas, conseguindo evitar que alguns a pisassem; em algumas situações acabou mesmo por ser pisada devido às dificuldades que apresenta ao nível da motricidade grossa. Ainda assim, a M.S. divertiu-se e não desistiu da brincadeira.

No final deste jogo foi fornecido à M.S. o feedback acerca do seu desempenho. Foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções. A M.S. ficou muito satisfeita e mostrou interesse em continuar a esforçar-se para obter mais carinhas verdes.

Seguidamente e, uma vez que iria ser aplicada a Tarefa B pela primeira vez, foi explicado à M.S. o seu objetivo, verificadas as suas instruções e apresentadas as informações que teria que dizer aos colegas relativamente à brincadeira que iria escolher (a macaca divertida), através de um esquema que poderá ser consultado no Apêndice F na parte referente a esta sessão de intervenção. Ficou um pouco ansiosa relativamente a este último ponto pelo que foi-lhe dito que a investigadora estaria lá para a ajudar.

Um grupo de colegas da turma que, entretanto já tinha sido informado dos objetivos desta Tarefa B, aguardava pela abordagem da M.S. Esta dirigiu-se então a eles e perguntou se queriam brincar com ela à macaca divertida; depois de os colegas responderem, a M.S. ficou um pouco atrapalhada com a instrução relativa à explicação da brincadeira pelo que a Terapeuta da Fala teve que intervir, auxiliando-a neste processo. Seguidamente todos participaram na brincadeira; a M.S. gosta muito de jogar à macaca, participando de forma muito entusiástica nesta brincadeira. Não foram verificados momentos de distração significativos, contudo teve que ser orientada em algumas vezes no que diz respeito ao seu posicionamento e em relação à sua vez de jogar. Quando acabou a brincadeira foi analisado o desempenho juntamente com a M.S. no que diz respeito à sua participação nesta brincadeira: foi atribuída uma carinha verde às instruções um, dois e quatro, uma carinha vermelha à instrução três e uma carinha roxa à instrução cinco.

### Sessão de intervenção no recreio 5

Nesta sessão de intervenção, realizada no dia 8 de março de 2012, foi seguida a metodologia utilizada na sessão de intervenção no recreio 4 uma vez que se verificou que teve resultados positivos. Assim, o período da hora de almoço foi dividido em dois momentos, possibilitando que num fossem aplicadas as instruções da Tarefa A e no outro as instruções da Tarefa B.

No que diz respeito à Tarefa A e uma vez que os colegas de turma já estavam familiarizados com o que tinha que fazer, organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira (batata quente). Iniciaram o jogo e aguardaram que a M.S. fosse ao seu encontro. Nesta sessão verificou-se que a M.S. já não teve necessidade de recorrer à folha onde estavam esquematizadas as instruções da

Tarefa A dado que já as tinha memorizado. Assim sendo, dirigiu-se ao grupo perguntando se podia brincar com eles; seguidamente à resposta dos colegas, a M.S. questionou-os acerca de qual era a brincadeira e se algum deles a podia explicar. Um colega explicou-lhe as regras e a M.S. começou a participar na brincadeira. Verificou-se que adotou uma postura mais descontraída, estando mais envolvida com o grupo ao contrário do que acontecia inicialmente (participava nas brincadeiras mas ficava a sensação que não fazia parte integrante do grupo). A M.S. participou alegremente na brincadeira, fazendo pequenos comentários durante o desenvolvimento da mesma (e.g. “Então já perdeste?”). Houve a necessidade de a orientar relativamente a algumas regras do jogo, contudo e de uma forma geral, começa a verificar-se que o seu envolvimento nas brincadeiras é maior. Através da reflexão do seu desempenho nesta brincadeira foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções da Tarefa A.

De seguida, as instruções da Tarefa B foram revistas com a M.S., explicados novamente os seus objetivos e analisado o esquema da brincadeira. Desta vez a brincadeira (“a gincana”) que ela apresentou aos colegas estava relacionada com a superação de diversos obstáculos (ver esquema da atividade no Apêndice F). Entretanto o grupo, que já conhecia esta metodologia, preparou-se para iniciar a brincadeira. A M.S. dirigiu-se então a eles e perguntou se queriam brincar com ela; de seguida disse o nome da brincadeira e explicou as regras da mesma de uma forma um pouco confusa (a Terapeuta da Fala interveio e orientou na sua explicação). Deu-se então início à brincadeira. Uma vez que a M.S. apresenta dificuldades ao nível da motricidade grossa, desequilibrou-se frequentemente ao passar nos obstáculos; este facto levou a que se desinteressasse da brincadeira, afastando-se um pouco do grupo. Os colegas tiveram aqui um papel essencial na medida em que, à semelhança da Terapeuta da Fala, a incentivaram a continuar a participar. A M.S. assim o fez, participando até a brincadeira acabar. Da análise reflexiva que se fez no final desta brincadeira, resultou a seguinte classificação: carinha verde para as instruções um, dois e quatro e carinha roxa para as instruções três e cinco. Foi explicado à M.S. que deveria melhorar as explicações que faz aos colegas das brincadeiras para que eles percebam melhor as suas regras; foi também referido que é importante não desistir das atividades, independentemente das dificuldades que possamos apresentar durante a sua realização.

### Observação

No dia 12 de março de 2012 foi realizado, no intervalo da hora de almoço, um período de observação através do qual foram observados os comportamentos e os sinais/indicadores de envolvimento da M.S. na interação com os seus colegas. O objetivo foi verificar se as estratégias utilizadas até então estavam a surtir o efeito pretendido num momento sensivelmente correspondente a metade do período de intervenção.

De um modo geral verifica-se que relativamente às três situações-problema abordadas inicialmente a M.S. está mais próxima do grupo de pares, brincando mais frequentemente com eles (situação-problema 1). Assim sendo, tem-se vindo a verificar a diminuição das situações em que brinca com crianças mais pequenas (situação-problema 2) e das situações em que brinca sozinha

(situação-problema 3). Posto isto, a intervenção deverá incidir sobre a situação-problema 1 uma vez que é aquela que comporta um maior número de aspetos que necessitam ser trabalhados.

O momento de observação propriamente dito esteve relacionado com o jogo de saltar à corda. A M.S. aproximou-se de um grupo de colegas (duas colegas do 3º ano de escolaridade e três colegas da sua turma), o qual percebeu que a M.S. também queria participar; a M.S. iniciou então a sua participação no jogo sem ser necessário perguntar diretamente aos colegas se o poderia fazer. O jogo não seguiu as regras “normais” geralmente a ele associadas. Ainda assim, a M.S. participou com agrado nesta atividade e não desistiu da mesma pelas dificuldades que entretanto foi enfrentando em termos das novas regras (os colegas orientaram-na neste sentido). Contudo, não focou a sua atenção somente na realização do jogo; foram verificados diversos momentos em que se distraiu com o que se passava à volta, pelo que não respondeu prontamente aos estímulos que iam surgindo durante o jogo.

Seguidamente, no restante tempo correspondente ao intervalo da hora de almoço (sensivelmente vinte minutos), a M.S. não se envolveu diretamente em nenhuma outra atividade. Apesar disso, não se retraiu nem permaneceu sozinha. Foi explorando o espaço da escola através da observação das brincadeiras dos colegas; em algumas situações disse “olá” aos colegas e referiu alguns comentários acerca das brincadeiras que cada um fazia.

### Sessão de intervenção em sala 7

Esta sessão de intervenção decorreu no dia 12 de março de 2012 e marcou o início da abordagem dos aspetos perturbadores da interação relacionados com alguns comportamentos socioemocionais característicos do perfil pragmático da M.S.

Para introduzir este tema foi construída uma nova história intitulada “Eu e o meu comportamento” (Apêndice G). A sua construção iniciou-se com a identificação e análise das seguintes situações-problema: utilizar a mentira, tirar objetos aos colegas sem pedir autorização e compor a roupa fora da casa de banho depois de uma ida a esta. A M.S. mostrou-se pouco à vontade na abordagem a estas situações, ficando envergonhada quando se identificou cada uma delas. Quando questionada acerca da sua atitude, a M.S. não conseguiu explicar o porquê destes comportamentos; transmitiu a sensação de que pensava que estas situações passariam despercebidas aos outros, ficando um pouco surpreendida quando foram abordadas.

Surgiu, assim, logo nesta primeira abordagem, a necessidade de lhe explicar porque é que seria importante modificar os comportamentos desadequados: os colegas ficam tristes quando ela os apresenta, existindo a possibilidade de eles não confiarem em si e deixarem de brincar com ela. A M.S. mostrou então perceber a importância da modificação destes comportamentos.

Depois de estruturada, a história foi analisada no seu conjunto, sendo feita uma reflexão acerca de como a M.S. se sentiu durante a sua construção. Referiu, por outras palavras, que se sentiu um pouco dececionada ao aperceber-se destes seus comportamentos. Uma vez que agora já brinca mais frequentemente com os seus colegas, referiu durante a reflexão que “Tenho que mudar alguns dos meus comportamentos para os colegas continuarem a brincar comigo”.

A sua história foi, de seguida, comparada com a história “O comportamento da Violeta” (Apêndice G). Foi então solicitado à M.S. que identificasse as semelhanças entre as duas histórias por forma a facilitar o entendimento de cada uma. A M.S. ficou mais tranquila quando percebeu que a personagem Violeta apresentava os mesmos comportamentos que ela e mostrou-se contente quando verificou que a Violeta estava a conseguir mudar os comportamentos desadequados, mostrando-se motivada para, também ela, fazer o mesmo.

Seguidamente, através da realização de um jogo (Apêndice G - Jogo (3)), foram analisadas diversas situações nas quais a M.S. teve de pensar em qual seria a melhor forma para lidar com cada uma delas. As situações foram apresentadas da seguinte forma: *A professora pergunta-te “Porque é que não fizeste os trabalhos de casa?” - Como deves responder?, Uma colega da turma tem uma caneta cor-de-rosa muito gira. Como fazes para poderes escrever com ela?, Sais da casa de banho e não apertaste as calças. O que deves fazer?*, entre outras. De uma forma geral, a criança referiu quais os comportamentos adequados em cada uma das situações apresentadas, verificando-se que tem conhecimento de como agir corretamente, mas não o faz (défice de fluência).

Os comportamentos adequados para agir em cada uma das situações foram sistematizados num esquema de fácil leitura, que foi analisado no final da sessão contendo as seguintes indicações gerais: *deves sempre dizer a verdade, quando queres utilizar alguma coisa de um colega deves pedir autorização primeiro e sempre que utilizas a casa de banho deves compor a roupa antes de saíres dela.*

#### Sessão de intervenção no recreio 6

No dia seguinte à anterior sessão de intervenção em sala (dia 13 de março de 2012) foi realizada uma sessão de intervenção no recreio, a qual deu continuidade à metodologia que tem vindo a ser aplicada (utilização das Tarefas A e B). Uma vez que a abordagem aos comportamentos desadequados teve início na sessão anterior, foram também lembradas as orientações relativas aos comportamentos corretos para que as possa utilizar no seu contexto de ocorrência.

Primeiramente um grupo de colegas da sua turma escolheu uma brincadeira; desta vez o jogo selecionado foi “Ó Loureço, Ó Lourenço”. Este consistia na formação de um círculo de crianças sentadas no chão; uma criança teria que andar à sua volta com um lenço na mão, deixando-o cair atrás de um colega que teria que se levantar rapidamente e tentar apanhar esse mesmo colega. A M.S. abordou então o grupo perguntando se podia entrar no jogo; seguidamente e, uma vez que nunca tinha jogado a este jogo, perguntou o seu nome e solicitou explicação do desenvolvimento do mesmo. Depois deste procedimento, deu-se início ao jogo. A M.S. iniciou a tarefa de correr à volta do círculo de colegas e deixar o lenço atrás de um deles; mostrou-se um pouco atrapalhada nesta primeira tentativa sendo que foi necessário a intervenção da investigadora para explicar novamente as regras. Depois desta nova explicação, a M.S. cumpriu a sua tarefa e sentou-se junto do círculo formado; um colega levantou-se e percorreu o grupo deixando cair o lenço atrás da M.S. a qual, por não estar atenta, não se apercebeu do sucedido; os colegas alertaram-na, levantou-se e correu na tentativa de agarrar o colega. A M.S. não o conseguiu apanhar e o jogo prosseguiu, permanecendo

nele até acabar. Verificou-se que apresentou dificuldades ao nível do tempo de reação (não reagiu prontamente aos estímulos que iam surgindo no próprio jogo), distraiu-se facilmente e demonstrou pouca precisão das suas ações. Ainda assim, cumpriu a maior parte das instruções relativas à Tarefa A corretamente (foram atribuídas carinhas verdes às instruções um, dois, três, quatro e cinco uma carinha roxa à instrução seis).

De seguida e, relativamente à aplicação das instruções da Tarefa C, foi organizado outro grupo de colegas da turma da M.S., a qual entretanto analisou o esquema (Apêndice F - jogo “A formiga mais rápida”) referente à brincadeira que iria propor. A M.S. dirigiu-se então ao grupo de colegas, perguntou se queriam brincar com ela e explicou a jogo (desta vez não precisou de ajuda uma vez que referiu todas as regras). Formou-se uma fila e iniciou-se o jogo; a M.S. aguardou pela sua vez de jogar e respeitou todas as regras. Foram verificados períodos de ligeiras distrações que comprometeram o seu tempo de reação aos estímulos do próprio jogo; apesar disso, a M.S. esteve mais ou menos empenhada na atividade. Manteve dificuldades na coordenação dos movimentos para superação dos obstáculos do jogo (os quais lhe impusera algumas dificuldades mas que, ainda assim, não a fizeram desistir). A este jogo foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções (foi-lhe explicado que deveria permanecer mais atenta no desenrolar das atividades).

#### Sessão de intervenção no recreio 7

A sétima sessão de intervenção no recreio decorreu no dia 15 de março de 2012. Durante a mesma foram utilizadas, à semelhança das sessões anteriores, as Tarefas A e B. Este tipo de metodologia tem-se mostrado muito útil, na medida em que tem permitido trabalhar determinadas competências abordadas nas sessões de intervenção em sala; para além disso, a M.S. tem aderido bem às instruções pelo que se pretende dar continuidade à sua utilização.

Num primeiro momento, os colegas da turma da M.S. organizaram um grupo e escolheram um jogo (“Jogo do lenço”). De seguida a M.S. perguntou-lhes se podia brincar com eles, interrogando-os acerca de qual era o jogo e da forma como este se desenrolava. Depois desta explicação, deu-se início ao jogo. A M.S. nunca tinha jogado ao “jogo do lenço” pelo que, inicialmente, se sentiu algo desorientada perante as suas diversas regras. Devido a esta situação a investigadora interveio algumas vezes, lembrando as regras. Durante o jogo a M.S. esteve relativamente atenta às movimentações dos colegas, contudo foram verificadas dificuldades no tempo de reação tendo em conta os diferentes estímulos que iam surgindo (e.g., quando foi a sua vez de tentar agarrar o lenço, teve que ser chamada à atenção para avançar até ao colega que o segurava). Foi referindo alguns comentários relativos aos desempenhos dos colegas, rindo-se das suas brincadeiras. Foram, também, verificados alguns momentos de distração e várias situações em que os seus movimentos não foram adequados/precisos (apresentou dificuldades no cumprimento das regras relacionadas com o tipo de movimentos que teria que realizar, e.g. saltar ao pé-coxinho, saltar com os dois pés ao mesmo tempo, entre outros). Apesar das várias dificuldades, a M.S. referiu divertir-se durante este jogo, permanecendo nele até acabar. Posteriormente foi feita uma reflexão acerca da sua participação nesta atividade; foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções. A M.S. referiu que sentiu algumas dificuldades na realização deste jogo na medida em que englobou muitas regras;

foi-lhe sugerido que deveria estar mais atenta à explicação que os colegas fazem das regras dos jogos para que a sua participação durante os mesmos seja facilitada.

Relativamente à Tarefa B foi selecionado o jogo “O canguru” (Apêndice F). A M.S. analisou as regras do mesmo e, de seguida, dirigiu-se ao grupo de colegas perguntando se queriam brincar com ela. Depois da resposta dos colegas, explicou-lhes as regras do jogo (esqueceu-se de uma regra, havendo a necessidade de a lembrar). Todos teriam que contornar os obstáculos sem cair, sendo que quem respeitasse todas as regras recebia um prémio. A M.S. envolveu-se neste jogo de forma mais ou menos empenhada, tentando superar as suas dificuldades na coordenação dos movimentos; tentou executá-los de forma mais precisa por forma a não se desequilibrar no contorno dos obstáculos (ainda assim, foram verificados vários desequilíbrios que não comprometeram, contudo, o desenvolvimento do jogo). Respeitou a maior parte das regras mas, por vezes, mostrou-se desatenta esquecendo-se da sua vez de jogar (os colegas orientaram-na nestas situações). Relativamente ao seu desempenho, as instruções um, dois, quatro e cinco foram classificadas com carinhas verdes e a instrução três com carinha roxa.

Foram, ainda, lembradas as orientações relativas à sua modificação comportamental (controlo dos comportamentos desadequados).

### Sessão de intervenção em sala 8

A oitava sessão de intervenção em sala foi realizada no dia 19 de março de 2012. Durante a mesma continuou a abordar-se a questão dos comportamentos desadequados através da realização de dois jogos.

O primeiro jogo (Apêndice G - Jogo (4)) tinha como objetivo a classificação dos comportamentos apresentados como corretos ou incorretos. A M.S. classificou todos os comportamentos corretamente: comportamento corretos - *Uma colega tua fala um assunto que é difícil para ti e tu dizes a verdade, Pedes a um colega teu se te empresta um lápis que gostas, Depois de irés à casa de banho compões a roupa ainda dentro desta*; comportamentos incorretos - *Gostas da caneta de uma colega tua. Tiras-lha e ficas com ela, A professora faz-te uma pergunta sobre um assunto difícil para ti em frente à turma e tu inventas uma história, Sais da casa de banho e compões a roupa a caminho do recreio*. No final do jogo foram recriadas as situações inerentes aos comportamentos corretos através da utilização das imagens de role-play.

O segundo jogo realizado nesta sessão de intervenção (Apêndice G - Jogo (5)) utilizou os comportamentos acima indicados mas com uma classificação diferente; o objetivo era identificar os comportamentos que os colegas iriam gostar e por isso continuariam a brincar com ela e os comportamentos que os colegas não iriam gostar pelo que se afastavam dela. A M.S. realizou este jogo facilmente, classificando de forma correta todos os comportamentos apresentados.

No final da realização dos dois jogos foi feita uma reflexão acerca do tema dos comportamentos desadequados. Quando questionada se considera importante modificar os comportamentos que são incorretos, a M.S. respondeu prontamente que sim, justificando a sua resposta da seguinte forma “Para os colegas não dizerem «Já não quero brincar contigo» e «Já não

sou tua amiga»”. Referiu que se tem esforçado para modificar os comportamentos incorretos e que se não os conseguir modificar ficará triste por que os colegas podem deixar de brincar com ela.

Durante esta sessão de intervenção a M.S. sentiu-se mais à vontade para falar sobre os comportamentos incorretos, mostrando uma enorme motivação para os modificar.

### Sessão de intervenção no recreio 8

Esta sessão decorreu no dia 20 de março de 2012 e, como habitualmente, no intervalo da hora de almoço.

Para aplicação das instruções da Tarefa A, os colegas de turma da M.S. escolheram jogar futebol. A M.S. que inicialmente referia que não gostava deste jogo, mostrou-se muito satisfeita por poder participar. Assim, aproximou-se do grupo e perguntou se podia brincar com eles, pedindo esclarecimentos relativamente ao que ela teria que fazer. Depois de formadas as equipas, o jogo começou. A M.S. mostrou-se desorientada nas movimentações que fazia no campo; inicialmente estava parada, sendo necessário lembrar-lhe que teria que correr atrás da bola. Os colegas passavam-lhe a bola e até a deixaram marcar um golo. Apesar das suas dificuldades na orientação espacial e em perceber quais eram os elementos da sua equipa, a M.S. participou com agrado neste jogo. Os momentos de distração e as situações em que pareceu “abandonar” o jogo comprometeram o seu envolvimento. Tendo em conta o referido, foi feita a seguinte avaliação: carinhas verdes para as instruções um, dois, três, quatro e cinco e carinha roxa para a instrução seis. Foi transmitido à M.S. que deveria concentrar-se mais nas atividades, lembrando-lhe que deve ser mais persistente na realização das mesmas.

Seguidamente a este jogo, deu-se início a outra atividade (“Vamos inventar uma história” - Apêndice F). Uma vez que a mesma foi pensada para a M.S. seguir as instruções da Tarefa B, reservou-se um momento para que ela pudesse analisar as suas regras. De seguida, a M.S. aproximou-se do grupo de colegas da sua turma que a aguardava, perguntou-lhes se queriam participar numa brincadeira escolhida por si e explicou-lhes as regras da mesma. Cada um escolhia uma personagem pré-definida através das quais tinham que inventar uma história; esta história teria que ser representada por todos no final. Durante o período de construção da história, a M.S. manteve-se atenta às sugestões dos colegas; a única sugestão que fez esteve relacionada com a escolha da sua personagem, a qual viria a ser a personagem principal. Na representação da história, a M.S. ouviu os seus colegas e interveio atempadamente quando a sua personagem teve que falar. Ficou muito satisfeita por ter sido a personagem principal, desempenhando o seu papel com entusiasmo. Após reflexão acerca do desenvolvimento desta atividade, foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções.

### Observação

Este período de observação foi realizado no dia 21 de março de 2012 durante o intervalo da hora de almoço.

A M.S. terminou de almoçar e dirigiu-se para o recinto do recreio. Permaneceu cerca de três minutos a observar as crianças e as suas brincadeiras. Seguidamente, aproximou-se de um grupo de colegas da sua turma, abordando-os sobre o que estavam a fazer. Estavam sentados junto ao campo de futebol e conversavam acerca do jogo que se desenrolava com os restantes elementos da turma. A M.S. sentou-se ao lado deles; ouviu as suas conversas ao mesmo tempo que observava o jogo de futebol. O seu papel nas conversações foi passivo na medida em que demonstrou pouca iniciativa verbal. Passados dez minutos o grupo dispersou; a M.S. foi explorando o espaço do recreio, percorrendo o recinto em direção aos seus colegas (cumprimentou alguns e observou as suas brincadeiras).

De seguida, envolveu-se no jogo de saltar à corda juntamente com quatro colegas de uma turma de 4º ano. Não necessitou perguntar se podia juntar-se ao grupo uma vez que os seus elementos a envolveram espontaneamente. O jogo consistia em saltar à corda e, ao mesmo tempo, cantar uma música que indicava os movimentos que tinham que realizar. A M.S. esperou pela sua vez de jogar e respeitou os principais movimentos ao saltar à corda. Quando foi a vez de outra colega saltar, a M.S. ficou a observá-la mas não cantou a música para ela à semelhança do que faziam as restantes colegas. Concentrou a sua atenção nos movimentos novos que foram surgindo sendo verificados, contudo, diversos períodos de distração. À semelhança da situação anterior, evidenciou alguns momentos de passividade; não cantou a música nem sugeriu novos movimentos à semelhança do que faziam as suas colegas. Permaneceu neste jogo até ser dado como terminado, durante aproximadamente quinze minutos.

No restante período de tempo da observação a M.S. sentou-se num banco e aguardou o toque de entrada.

### **Sessão de intervenção no recreio 9**

No dia 22 de março de 2012 foi realizada a nona sessão de intervenção através da aplicação das instruções dos modelos de tarefas utilizados até então.

As instruções da Tarefa A foram aplicadas durante o jogo “Adivinha quem é”. A M.S. perguntou aos seus colegas, que entretanto já tinham dado início ao jogo, se podia brincar com eles. Os colegas responderam que sim; de seguida perguntou-lhes o nome do jogo e de que forma se desenvolvia. Através da descrição que iam fazendo, tinham que adivinhar de qual colega se tratava. A M.S. fez a descrição de um colega de forma clara; os colegas adivinharam a quem é que ela se referia. Nos momentos em que foram os outros colegas a fazer a descrição, a M.S. manteve-se atenta ao que diziam e respondeu em várias situações, tentando adivinhar qual era o colega-alvo. Durante a reflexão acerca do seu desempenho na atividade, foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções.

O outro jogo (“O objeto escondido”) foi realizado tendo em conta as instruções da Tarefa B. Durante o mesmo cada um teria que encontrar a imagem do objeto pretendido num tabuleiro que continha várias imagens de outros objetos. A M.S. analisou as regras deste jogo através do seu esquema (Apêndice F). Aproximou-se dos colegas e perguntou “Querem brincar comigo ao jogo do

objeto escondido?”. Os colegas demonstraram logo vontade em participar; a M.S. iniciou a sua explicação das regras. Transmitiu de forma clara todas as informações necessárias ao desenvolvimento da brincadeira. Durante a mesma, a M.S. explorou o tabuleiro de jogo o que fez com que encontrasse rapidamente o objeto selecionado. Os colegas elogiaram-na, situação que deixou a M.S. muito satisfeita. Em determinados momentos foram verificados períodos de distração, sem que estes comprometessem o desenvolvimento do jogo. As instruções relativas a esta tarefa foram todas avaliadas com carinhas verdes.

### Atividades nas férias da Páscoa

Antes da entrada nas férias da Páscoa, que decorreram entre o dia 26 de março e 9 de abril de 2012, foram entregues à mãe da M.S. dois jogos (Apêndice G - Jogo (6) e Jogo (7)) para que pudessem trabalhar em casa durante este período. O primeiro jogo continha questões relacionadas com a história “Eu brinco no recreio” e o segundo estava relacionado com a história “Eu e o meu comportamento”. As questões que cada um continha foram pensadas por forma a resumir os principais aspetos abordados durante a intervenção para que a M.S. os conseguisse abordar com os seus pais durante as férias.

Durante este período foi também solicitado à M.S. que construísse um pequeno texto acerca do que tem vindo a ser trabalhado e de como se tem sentido durante a intervenção. A M.S. escreveu então: “No recreio tenho brincado com todos os meus colegas, o que é muito mais interessante. Já não brinco sozinha. Jogamos futebol, à macaca e à corda e eles são muito mais meus amigos. Eu também tenho conseguido modificar o meu comportamento, já não tiro coisas aos meus colegas e já arranho as roupas na casa de banho”.

A satisfação da M.S. por conseguir brincar mais frequentemente com os colegas da sua turma é notória e encontra-se espelhada no pequeno texto que construiu, o qual significa muito em termos dos resultados que têm vindo a ser obtidos com esta intervenção. Veja-se agora o desenho (Figura 8) que fez também durante este período de férias onde se representou a si e aos seus colegas a realizarem diversas brincadeiras, contrastando com os desenhos que inicialmente fazia nos quais não havia representações de atividades definidas.

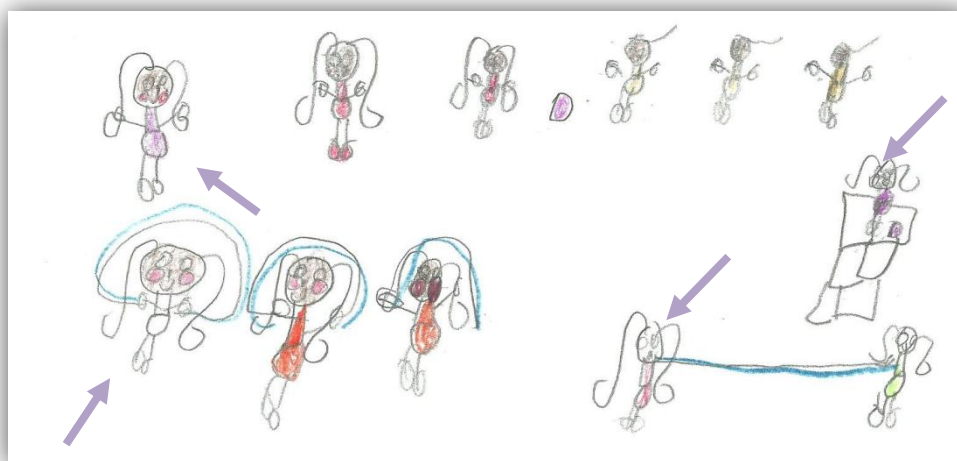


Figura 8 - Desenho feito pela M.S. através do qual se representa a brincar em diversas atividades distintas com os colegas no recreio.

## Observação

Com o reinício das aulas, depois das férias da Páscoa, retomou-se a intervenção, no dia 10 de maio de 2012 através de um momento de observação do comportamento da M.S. no intervalo da hora de almoço. O objetivo desta observação era verificar se a M.S. aplicava espontaneamente o que aprendeu ou se seria necessário rever as principais orientações.

A M.S., quando acabou de almoçar, saiu do refeitório e aproximou-se de um grupo de colegas da sua turma que brincava a um jogo novo (“O estica”). Perguntou qual era o jogo mas não perguntou se podia participar. Os colegas, que entretanto estavam tão envolvidos no jogo, quase não deram pela sua presença pelo que não a orientaram nem a convidaram a entrar na brincadeira. A M.S. ficou a observar o novo jogo, estando atenta às regras e às movimentações dos colegas.

No final da atividade, a Terapeuta da Fala aproximou-se da M.S. e questionou-a relativamente ao seu desempenho. A M.S. referiu que tinha vontade de participar na atividade, mas que como se tratava de um jogo novo preferiu ficar só a ver, mencionando que agora já sabe como se joga ao jogo “O estica”. O facto de não se isolar e de se ter aproximado do grupo de pares (colegas da turma) é um bom indicador de que a M.S. pretende continuar a esforçar-se durante a intervenção.

Apesar da justificação relativa à sua não participação no jogo ser legítima, resolveu fazer-se uma orientação, com revisão das principais informações da intervenção.

## Orientação realizada no recreio

A revisão das principais informações da intervenção foi também realizada no dia 10 de maio de 2012, no intervalo da hora de almoço. Através do livro-síntese foram analisadas diversas situações desde o início da intervenção; foi dado ênfase às instruções relativas às Tarefas A e B e apresentadas novas instruções através de uma nova tarefa - Tarefa C (Apêndice G).

Este novo modelo de tarefa, apresentado em complexidade crescente a seguir às Tarefas A e B, tem como objetivo proporcionar à M.S. oportunidades para que a sua participação nas brincadeiras seja feita de forma mais ativa. Apresenta uma formatação semelhante às anteriores tarefas e igual sistema de classificação (carinha verde, roxa e vermelha), incluindo as seguintes instruções: 1. *Aproxima-te de um grupo de colegas*, 2. *Pergunta-lhes “Querem brincar comigo?”*, 3. *Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira*, 4. *Durante a brincadeira és tu quem dizes as regras e o que cada um deve fazer*, 5. *Brinca com eles e diverte-te* e 6. *Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar*. Como será a M.S. a dizer as regras e a “controlar” o jogo pretende-se que, desta forma, o seu papel seja mais ativo no desenvolvimento das brincadeiras. A Tarefa C será utilizada nas seguintes sessões de intervenção no recreio.

Os colegas da turma da M.S. foram também lembrados do seu papel durante a intervenção e incentivados a continuar o bom trabalho que têm vindo a desenvolver até então. Durante esta abordagem, um dos colegas referiu que no dia anterior tinham jogado às escondidas e que a M.S. também tinha participado, acabando mesmo por ganhar o jogo. Os resultados da intervenção

estão, assim, a revelar-se também como uma fonte de entusiasmo e satisfação para os colegas de turma da M.S..

### Sessão de intervenção no recreio 10

Esta sessão de intervenção foi realizada no seguimento da observação e da orientação realizadas, pelo que também aconteceu no dia 10 de maio de 2012, no intervalo da hora de almoço.

Primeiramente, e à semelhança das sessões de intervenção anteriores, foi realizada uma atividade para aplicação das instruções relativas à tarefa A. A M.S. envolveu-se numa brincadeira (“Apanhadas”) com um colega da sua turma. Primeiramente aproximou-se deste e perguntou-lhe qual era a brincadeira que ele estava a fazer; o colega respondeu que a brincadeira já tinha acabado e perguntou-lhe se queria jogar às apanhadas. A M.S. respondeu afirmativamente e, uma vez que já conhecia as regras deste jogo, deu-se início à brincadeira. A M.S. correu alegremente pelo recinto da escola de forma “trapalhona” fugindo do seu colega; no seguimento da brincadeira iam trocando os papéis de apanhar ou ser apanhado, sendo que a M.S. respeitou as regras relativas a esta brincadeira. Foram verificados alguns momentos de distração e dificuldades no tempo de reação aos diversos estímulos (durante estes momentos, a M.S. foi chamada à atenção para se concentrar mais). Foi notória a satisfação e a alegria da M.S. em ter participado nesta brincadeira, não desistindo da mesma até ao seu final. Esta brincadeira foi desenvolvida de forma muito natural e espontânea, pelo que a M.S. não teve necessidade de verificar as instruções relativas a esta tarefa. Verificou-se, em outros momentos, uma aproximação em relação a este colega, o qual adota uma postura muito paciente com a M.S., orientando-a sempre que esta precisa. A M.S., por sua vez, sente-se muito à vontade na presença deste colega, parecendo sentir-se mais segura com a sua presença no recreio. No final da brincadeira anteriormente descrita, foi analisado o desempenho da M.S. durante a mesma. A cada instrução foi atribuída uma carinha verde. A M.S. ficou muito satisfeita com o seu desempenho, referindo que está a gostar muito de brincar com os colegas da sua turma.

O outro momento desta sessão de intervenção é relativo à aplicação, pela primeira vez, das instruções da Tarefa C. Para isso, os colegas da turma foram orientados no sentido de formarem um grupo e aguardarem a abordagem da M.S.. Neste jogo (“Vamos à pesca” - ver esquema no Apêndice F) a M.S. teria que, para além de lhes explicar as regras, comandar todo o jogo, sendo que seria ela que iria decidir qual o castigo ou a pergunta que o colega teria que cumprir ou responder. A M.S. aproximou-se então do grupo de colegas da sua turma e perguntou se queriam brincar com ela. Os colegas responderam que sim e um deles perguntou qual era a brincadeira. A M.S. referiu o nome do jogo, mas atrapalhou-se na explicação das regras do mesmo, pelo que a investigadora teve que a ajudar no cumprimento desta instrução. No desenrolar da brincadeira propriamente dita, a M.S. mostrou-se muito contente por ser ela a dizer o que os colegas tinham que fazer, contudo apresentou-se algo ansiosa, desorientando-se em determinadas situações. Mais uma vez a Terapeuta da Fala teve que intervir através do fornecimento de instruções verbais para que a M.S. melhorasse o seu desempenho. Esteve concentrada no desenrolar da brincadeira, mostrando-se mais orientada e menos ansiosa com o passar do tempo. Todos gostaram muito da atividade inclusive a M.S. que

não desistiu de participar, cooperando com entusiasmo na brincadeira. O seu desempenho na brincadeira foi analisado no final da mesma através do sistema de classificação das tarefas. As instruções 1, 2, 5 e 6 foram classificadas com carinhas verdes e as instruções 3 e 4 com carinhas roxas, tendo em conta o anteriormente mencionado.

### Sessão de intervenção em sala 9

Esta sessão de intervenção foi também realizada no dia 10 de maio de 2012. Tendo em conta que a Tarefa C foi aplicada pela primeira vez, esta sessão teve início com uma atividade de reflexão acerca da mesma; seguidamente, através da utilização das fichas de revisão (Apêndice G), foram realizadas diversas tarefas, por forma a destacar as informações mais práticas da intervenção, i.e., o que fazer perante cada situação-problema.

Em relação à atividade de reflexão, foram feitas algumas perguntas à M.S. relativas ao jogo “Vamos à pesca”, a qual registou as suas respostas no livro-síntese. Quando questionada acerca de como se sentiu neste jogo, referiu que se sentiu um pouco desorientada em alguns momentos mas que, com o passar do tempo, se foi sentindo mais à vontade. Foi-lhe também perguntado o que tinha achado de diferente entre este jogo e os outros que já tinha realizado, ao que a M.S. respondeu: “Eu fiz as perguntas e dei os castigos”. A M.S. demonstrou interesse na realização de mais jogos do género até porque teve a perceção de que os colegas tinham gostado muito de participar.

A M.S., para além do entusiasmo que a caracteriza em tudo o que participa, tem vindo a demonstrar uma enorme satisfação em brincar com os colegas no recreio. O jogo “Vamos à pesca”, no qual ela desempenhava o papel principal, foi exemplo disso. Apesar de não se ter sentido muito à vontade no início deste jogo, observou-se que estava radiante na tarefa de ser ela a definir as regras e a orientar a atividade.

A outra atividade realizada nesta sessão de intervenção esteve relacionada com a revisão das situações-problema, através da qual estas situações foram analisadas, com posterior simulação (role-play) dos acontecimentos através das imagens de role-play. No total, foram analisadas as seis situações-problema assinaladas desde o início da intervenção. Cada ficha de revisão continha um esquema alusivo e uma pergunta à qual a M.S. teve que responder, recorrendo às instruções que tinha aprendido até então.

Esta atividade teve início com a exploração das situações-problema relacionadas com a história “Eu brinco no recreio”. A primeira situação-problema analisada foi apresentada através da seguinte questão: *O que podes fazer quando queres participar numa brincadeira no recreio?*. A M.S. respondeu que deve perguntar aos colegas se pode brincar com eles; a sua resposta foi completada através da simulação de uma situação que permitiu rever e aplicar as instruções da Tarefa A (lembrou-se de todas as instruções e aplicou-as corretamente). A pergunta seguinte, relacionada com outra situação-problema, foi colocada da seguinte forma: *O que podes fazer quando queres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti?*. A M.S. começou por responder que deve perguntar aos colegas se querem brincar com ela; não se lembrou da instrução seguinte

que era a de explicar aos colegas a brincadeira. Na simulação desta situação através das imagens de role-play, a M.S. realizou todas as instruções da Tarefa B de forma correta. A terceira situação-problema foi apresentada desta forma: *O que podes fazer quando queres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti, na qual és tu quem diz as regras e o que cada um deve fazer?*. A M.S. sentiu-se insegura na simulação desta situação através da qual teria que aplicar as instruções relativas à Tarefa C, uma vez que a mesma ainda só foi aplicada uma vez no recreio. Assim sendo, num primeiro momento foram revistas as instruções inerentes a esta tarefa e, posteriormente, através das imagens de role-play, foi recriada uma situação que permitiu aplicá-las. Depois de analisadas estas situações, a M.S. foi encorajada a continuar a esforçar-se nas brincadeiras desenvolvidas no recreio junto dos colegas da sua turma, reforçando-se a ideia de que o facto de estar mais próxima deles pode facilitar a sua transição de ciclo e a mudança de escola, no próximo ano letivo.

Seguidamente analisaram-se as situações-problema que derivam da história “Eu e o meu comportamento”. A primeira foi explorada através da seguinte questão: *O que deves fazer antes de saíres da casa de banho?*. A M.S. referiu prontamente que teria que puxar o autoclismo, lavar as mãos e que não se deve esquecer de compor o vestuário ainda dentro da casa de banho. A situação-problema seguinte foi apresentada através da pergunta: *O que deves fazer quando gostas de alguma coisa que é de um colega teu?*, à qual a M.S. respondeu que primeiro deve pedir autorização aos colegas e só depois de eles o permitirem é que ela pode utilizar o que pretende. A última situação-problema analisada está relacionada com as situações que envolvem assuntos que não são do seu agrado, e nas quais a M.S. mentia frequentemente. À questão *O que deves fazer quando a professora te faz uma pergunta sobre um assunto difícil para ti?*, a M.S. respondeu que deve sempre dizer a verdade, mesmo que isso seja em seu prejuízo. Continuamente a esta análise e à semelhança do que foi feito anteriormente, a M.S. foi encorajada no sentido de se empenhar na modificação de alguns dos seus comportamentos não deixando que estes interfiram, ao dificultar a relação com os seus colegas.

### Sessão de intervenção no recreio 11

Esta sessão foi realizada no dia 12 de abril de 2012. As instruções relativas à Tarefa C foram aplicadas no intervalo da hora do almoço e as da Tarefa A no intervalo da tarde.

Relativamente ao primeiro momento foi realizado novamente o jogo “Vamos à pesca” uma vez que a M.S. e o grupo demonstraram interesse em repeti-lo. Foi feita uma nova simulação antes de iniciar o jogo. Assim, a M.S. perguntou aos colegas se queriam jogar com ela, explicando de seguida as regras do jogo (transmitiu as informações de forma mais clara, sendo que desta vez não foi necessária a intervenção da investigadora). Durante o desenvolvimento do jogo, a M.S. mostrou-se mais orientada no que tinha que fazer e mais confiante na decisão pela pergunta ou castigo a aplicar aos colegas. Contudo, necessitou de pequenas orientações e de diversas chamadas de atenção para retomar a sua tarefa (em determinados momentos parecia “abandonar” o jogo). Continuam a ser verificadas dificuldades ao nível do tempo de reação uma vez que não reage atempadamente aos estímulos que vão surgindo durante as atividades. Em relação à avaliação deste

jogo no que ao desempenho da M.S. diz respeito, foram atribuídas carinhas verdes às instruções um, dois, cinco e seis e carinhas roxas às instruções três e quatro.

No intervalo da tarde, por volta das 15:30h, o grupo de colegas da turma da M.S. formou um grupo e iniciou o jogo “O estica”. A M.S. abordou-os perguntando se também podia participar; como já conhecia o jogo, as instruções três e quatro não foram aplicadas. Mais uma vez, mostrou-se satisfeita por participar neste novo, apresentando um melhor conhecimento das suas regras. As instruções que foram aplicadas foram avaliadas com carinhas verdes.

## Sessão de intervenção no recreio 12

Durante a manhã do dia 16 de abril de 2012 foi feita uma abordagem à turma, na qual se explicou que durante este dia iam ser feitas as últimas atividades relativas à intervenção com a M.S.. As crianças mostraram-se um pouco desiludidas, sendo que o sentimento geral era o de quererem continuar a fazer jogos no intervalo criando-se, entre este grupo e a investigadora, um sentimento de cooperação enorme. Foi-lhes agradecida a sua ajuda e explicado que sem eles a intervenção com a M.S. não teria tido resultados tão bons; foi feito um incentivo para que continuem a brincar com ela, destacando-se o facto de esta se ter vindo a sentir muito mais feliz desde que começou a brincar mais frequentemente com eles.

Como forma de simbolizar o final da intervenção, foi pedido a cada elemento da turma que escrevesse uma pequena mensagem em resposta à seguinte questão: *Como foi brincar com a M.S. no recreio?*. Cada mensagem foi escrita em duplicado; foi-lhes explicado que uma seria colocada no livro de intervenção da M.S. e a outra seria utilizada para realizar uma atividade com balões. Todos foram convidados a participar nesta atividade (a realizar no intervalo da hora de almoço), na qual cada um teria que colocar a sua mensagem dentro de um balão e, ao mesmo tempo que o grupo, soltá-lo.

Antes da atividade dos balões foram ainda realizadas duas atividades para aplicação das instruções das Tarefas A e C. Em relação à primeira a M.S., de forma espontânea, abordou um grupo de colegas da turma perguntando se podia brincar com eles. Os colegas brincavam ao novo jogo “o estica”; a M.S. solicitou ajuda para lhe explicarem novamente as regras. Depois da explicação de uma colega, deu-se início ao jogo. A M.S. seguiu as regras anteriormente explicadas, aguardando a sua vez de jogar em fila (inicialmente a M.S. não conseguia manter-se numa fila, pelo que nunca sabia quando era ela a jogar). Tratando-se de um jogo que testa as capacidades motoras, a M.S. apresentou algumas dificuldades nos momentos em que o jogo estava num nível de mais dificuldade; ainda assim, não desistiu do jogo, sendo apoiada pelos colegas quando se desequilibrava. Por se tratar de um jogo novo, sim porque agora a M.S. já conhece os jogos que são realizados no recreio, a sua participação foi marcada por um entusiasmo maior na medida em que já conhecia as suas regras e já sabia jogar. Participou no jogo até este acabar, sem sinais de desistência e com um nível de concentração que lhe permitiu seguir o desenvolvimento do mesmo, comentando os principais acontecimentos (e.g., quando um colega perdia ou quando algum fazia

batota). Após reflexão acerca do seu desempenho foram atribuídas carinhas verdes a todas as instruções da Tarefa A.

Seguidamente realizou-se uma atividade para aplicação das instruções relativas à Tarefa C. Foi perguntado à M.S. qual a brincadeira que queria realizar com os colegas, na qual seria ela a dizer o que cada um teria fazer; escolheu saltar à corda. A M.S. perguntou aos colegas se queriam brincar com ela e formou um grupo. Já se ia iniciar o jogo, quando a investigadora teve que intervir para a lembrar que tinha que explicar as regras da brincadeira; como era uma brincadeira fácil de explicar e que já conhecia bem, a M.S. explicou todas as suas regras. Durante a mesma, a M.S. sentiu-se atrapalhada nos momentos em que tinha que dizer o que cada um devia fazer; foi orientada pela investigadora e pelos colegas, sendo que estes momentos não prejudicaram o desenvolvimento da brincadeira. Verificou-se que a M.S. tem um prazer enorme em saltar à corda, demonstrando uma imensa alegria por já saber realizar a sua brincadeira favorita...saltar à corda. Através da reflexão do seu desempenho nesta atividade foram atribuídas carinhas verdes às instruções 5 e 6 e carinhas roxas às instruções 3 e 4.

Depois de realizadas as atividades nas quais foram aplicadas as instruções das Tarefas A e C, chegou o momento pelo qual todos esperavam, a atividade dos balões. Os colegas de turma da M.S. juntaram-se e foi distribuído um balão a cada um. Todos encheram o seu balão, colocando a mensagem que tinham escrito no seu interior. Numa atividade simbólica para assinalar o final da intervenção todos largaram o balão. A M.S. ficou radiante a olhar para os balões...a sua felicidade nestes momentos de interação é certamente um dos mais importantes resultados obtidos com este trabalho.

### Sessão de intervenção em sala 10

Com esta sessão, realizada no dia 16 de abril de 2012, chega-se ao fim da intervenção. Durante esta sessão foi feita uma reflexão acerca da intervenção e da atividade dos balões realizada neste dia no intervalo da hora de almoço. Foi também construída a nova história da M.S. (“Adoro brincar no recreio” - Apêndice G), na qual se registam as melhorias relativas à sua interação com os colegas no recreio e ao seu comportamento relativamente aos comportamentos desadequados.

A M.S. começou, então, por responder a algumas questões de índole geral acerca da intervenção. À pergunta “*O que gostaste mais?*” A M.S. respondeu: “Gostei dos jogos todos. Gostei de brincar com os colegas da minha turma”. Quando questionada acerca do que não gostou, a M.S. prontamente respondeu “Quando os colegas não brincavam comigo ao início”. Seguidamente foi feita uma breve reflexão acerca dos dois temas estruturadores da intervenção: a sua interação com os colegas no recreio e os comportamentos desadequados. A M.S. tem consciência que obteve melhorias em ambos e mostrou-se extremamente satisfeita, passando a reconhecer melhor as suas capacidades e as suas dificuldades em relação a estes dois temas. Foram lembradas as vantagens das melhorias verificadas e a M.S. foi encorajada a continuar a esforçar-se para que estas melhorias continuem a ser evidentes. Referiu ficar um pouco triste com o final da intervenção, sendo-lhe explicado que as sessões de Terapia da Fala iriam ter continuidade ao nível do trabalho no

Agrupamento, e que a intervenção que fez com a “Violeta” seria lembrada ao longo destas sessões.

Relativamente à atividade dos balões realizada no intervalo da hora de almoço deste dia, foi solicitado à M.S. que a representasse através de um desenho, o qual é seguidamente apresentado na Figura 9.

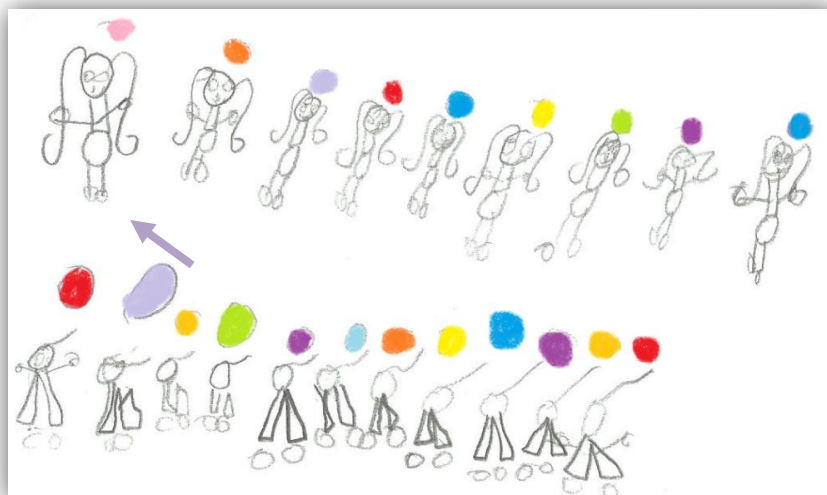


Figura 9 - Desenho da atividade dos balões feito pela M.S. (sessão de intervenção em sala 10).

Foi uma alegria enorme para a M.S. representar todos os colegas da turma numa atividade em que a própria foi o centro das atenções. Esta atividade fê-la sentir-se especial e valorizada pelos colegas, no fundo fê-la sentir-se feliz...e nada melhor que nesta última sessão de intervenção a M.S. ter sentido toda uma mistura de sentimentos que certamente a fez sentir mais incluída.

A M.S. referiu ter adorado esta atividade e mostrou curiosidade em saber quais as mensagens que os colegas escreveram para ela. Todas estas mensagens ficaram registadas no livro-síntese, sendo que seguidamente vão ser apresentadas as mais significativas: “Brincar com a M.S. é muito divertido, nunca vi uma amiga tão sorridente”, “Brincar com a M.S. no intervalo foi fenomenal e muito divertido”, “Eu gostei muito de brincar com a M.S. e eu espero que ela tenha gostado” e “Brincar com a M.S. foi uma experiência fantástica, aprendemos novos jogos que nunca tínhamos imaginado e aprendemos coisas novas”. De uma forma mais ou menos expressiva, todos referiram ter gostado muito desta experiência. Estas mensagens significaram muito não só para a M.S., que ficou radiante ao lê-las, mas também em termos do impacto da própria intervenção na medida em que a mensagem de inclusão foi passada aos colegas da turma.

A última parte desta sessão de intervenção ficou reservada para a construção da sua nova história. A M.S. mostrou-se muito entusiasmada durante esta tarefa, referindo que gostava que ficasse escrito na história o seguinte: “Os colegas gostam de brincar comigo. Gostam de mim. Já não brinco sozinha. Brinco mais com os colegas da minha turma”. Depois de construída a história, esta foi analisada no seu todo sendo destacado o facto de a M.S. ter conseguido melhorar a interação com os seus colegas no recreio e de se ter esforçado para modificar o seu comportamento, deixando de ter os comportamentos desadequados que inicialmente apresentava.

A M.S. gostou muito da sua nova história e demonstrou vontade em continuar a esforçar-se para que esta história continue a ser uma realidade.

## Capítulo VI - Apresentação, análise e discussão dos resultados após a aplicação do programa SPAR

A investigação “implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentidos a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes”.

(R. Duarte, 2002, p. 152)

### 1. Introdução

Pretende-se, com este capítulo, apresentar e analisar os resultados atendendo às questões de investigação e aos objetivos definidos no Capítulo IV. Assim sendo, vão ser apresentados os resultados da avaliação da criança depois da aplicação do programa de intervenção relativos à grelha de observação do comportamento e à escala de envolvimento. No ponto seguinte serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

### 2. Avaliação da criança depois da aplicação do programa SPAR

A avaliação da M.S. em pós-teste foi realizada nos dias 17 e 19 de abril de 2012. Os resultados serão apresentados à medida que se faz uma análise comparativa com os obtidos na fase de pré-teste.

#### 2.1. Resultados relativos à aplicação da grelha de observação do comportamento

Os resultados relativos à aplicação deste instrumento de avaliação depois de concluída a aplicação do programa SPAR, vão ser apresentados sobretudo em função dos aspetos perturbadores da interação inicialmente identificados uma vez que estes foram o alvo da intervenção. Assim sendo, apresenta-se na Tabela 5 a classificação dos itens referentes a estes aspetos perturbadores por forma a compararem-se os resultados obtidos em pré e pós-teste. Por forma a facilitar a leitura dos resultados, apresenta-se novamente a classificação utilizada numa escala de cinco pontos: 1- Muito pouco frequente, 2 - Pouco frequente, 3 - Mais ou menos frequente, 4 - Frequente e 5 - Muito frequente.

Através da análise da Tabela 5 é possível verificar que os vinte aspetos perturbadores característicos do perfil pragmático da M.S. na avaliação inicial sofreram modificações depois da

aplicação do programa SPAR. Seguidamente far-se-á uma análise mais detalhada de cada um, esclarecendo-se as modificações que tiveram lugar no perfil pragmático da M.S..

**Tabela 5** - Comparação entre os resultados relativos aos aspetos perturbadores da interação em pré e pós-teste.

Categorias		Classificação dos itens	
		Pré-teste	Pós-teste
<b>Comunicação verbal</b>	Apresenta um perfil ativo na comunicação com os pares	2	3
	Segue instruções verbais em pequeno grupo	2	3
	Fala espontaneamente com os seus pares	2	4
	Solicita explicação no desenvolvimento de uma brincadeira	1	3
	Fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira	1	3
	Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio	1	3
	Utiliza a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca (como por exemplo, fala sobre o que está a acontecer, produz de forma apropriada a fala de diferentes personagens, ...)	2	3
<b>Comportamentos socioemocionais</b>	Demonstra interesse na interação com os seus pares	2	5
	Tem facilidade de interação social com os seus pares no recreio	2	3
	Participa de forma ativa numa brincadeira	1	3
	Retrai-se quando está no recreio (retraimento social)	4	2
	Junta-se a outros numa brincadeira (pares)	2	4
	Coopera com os colegas durante o recreio	2	4
	Convida alguém para brincar	1	3
	É escolhida pelos colegas para participar numa brincadeira	2	4
	Tem um comportamento previsível quando brinca com os colegas	4	3
	Altera o comportamento de acordo com a situação de interação	2	3
	É persistente quando participa numa brincadeira com os colegas (não desiste da brincadeira)	2	3
	Brinca sozinha	4	2
	Apresenta comportamentos desadequados (como por exemplo, mentir)	4	1

No que diz respeito aos aspetos relativos à comunicação verbal, verifica-se que o perfil da M.S. na comunicação com os pares passou a ser um perfil mais ativo na medida em que deixou de ter um papel de mera observante, para assumir um papel mais participativo e uma maior capacidade de iniciativa verbal junto dos colegas. O item referente a este aspeto foi avaliado com classificação 3, sendo que se espera que venha a ser um aspeto facilitador da interação da M.S. com os seus colegas.

As várias sessões de intervenção realizadas no recreio, ao proporcionarem oportunidades para a M.S. aplicar as instruções, permitiram facilitar a compreensão de instruções verbais em pequeno

grupo (avaliado com classificação 3) e que, à semelhança do anterior, poderá vir a ser um aspeto facilitador em termos da interação com os colegas nas brincadeiras realizadas no recreio.

Na avaliação realizada antes da aplicação do programa SPAR verificava-se que a M.S. se mostrava mais interessada na interação com os adultos do que propriamente com os seus pares, falando com mais frequência com os primeiros. Devido ao clima relacional que se criou com o programa de intervenção, caracterizado por proporcionar oportunidades para experienciar interações positivas com os seus pares, a M.S. começou a falar com mais frequência e de forma espontânea com estes. Este aspeto foi avaliado com a classificação 4, em vez de aspeto perturbador, passa a ser um aspeto facilitador da sua interação social. Ao falar mais frequentemente com os seus pares, a M.S. consegue criar um maior número de interações o que, de acordo com Teixeira et al. (2010), se apresenta como um indicador de sociabilidade.

As Tarefas A, B e C permitiram trabalhar diversas competências, entre os quais a capacidade de pedir explicação no desenvolvimento de uma brincadeira. Na fase inicial verificava-se que a M.S. não efetuava este tipo de pedido de ajuda, acabando por não perceber, efetivamente, como se realizava a brincadeira. Presentemente, a M.S. já é capaz de solicitar ajuda aos colegas para lhe explicarem as brincadeiras (classificação 3), o que faz com que participe nas mesmas de forma mais ativa dado conhecer melhor as suas regras. Espera-se que o desenvolvimento desta competência venha a ser um facilitador no desenvolvimento das atividades realizadas no recreio. Ao se sentir mais incluída no grupo, o aspeto anterior permitiu também à M.S., sentir-se mais à vontade na realização das brincadeiras, o que levou a que com mais frequência forneça a sua opinião acerca do desenvolvimento das mesmas e a utilizar a linguagem verbal durante um jogo, comentando e respondendo de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades. Os três aspetos anteriores foram classificados com 3 e afiguram-se como aspetos que poderão vir a ser facilitadores no processo de interação com os seus colegas. A M.S. começou a sentir que a sua opinião também é válida, ganhando confiança nas abordagens verbais que faz nas brincadeiras.

Em relação aos aspetos socioemocionais, verificava-se que a M.S. devido às dificuldades que apresentava inicialmente na área da pragmática e no envolvimento com os seus colegas, demonstrava pouco interesse na interação com estes no recreio preferindo, muitas vezes, juntar-se aos adultos em vez de participar nas brincadeiras do recreio. Com o decorrer da intervenção, esta situação começou a modificar-se através de uma crescente satisfação da parte da M.S. em participar nas mesmas brincadeiras que os colegas de turma realizavam no recreio. Este aumento do interesse na interação com os seus pares passa a ser considerado um aspeto facilitador, sendo aquele que mais se destaca em termos de evolução (passou de uma classificação de 2 para uma de 5).

No que diz respeito à facilidade de interação social, classificada inicialmente com 2 e nesta fase com 3, afigura-se como sendo um dos aspetos que poderá vir a ser um facilitador no que à interação com os pares diz respeito. Pelas dificuldades que apresentava, verificava-se que a interação com os seus pares não era um processo muito fácil. À medida que a intervenção foi decorrendo e as suas dificuldades foram sendo minimizadas, o processo de interação social pareceu tornar-se mais fácil através da crescente confiança que foi ganhando em si mesma. Este aspeto foi um dos mais difíceis de ser avaliado, sendo ponderado através do equacionamento de diversos fatores, na medida em que este resultado não é coincidente com os estudos mencionados na revisão

da literatura (os quais apontam para facilidade de interação social). A facilitação do processo de interação social permite que a M.S. participe de forma mais ativa numa brincadeira (classificação 3), verificando-se também que mais frequentemente convida os seus colegas para brincarem com ela (classificação 3; estes aspetos, à semelhança do anterior, poderão vir a ser facilitadores do seu perfil pragmático).

Através da implementação do programa SPAR verificou-se a M.S. passou a retrair-se menos no período do recreio (classificação 2), juntando-se com mais frequência aos seus pares numa brincadeira (classificação 4), o que lhe possibilita uma participação mais cooperativa junto dos colegas (classificação 4). O que se verificou também foi que a turma passou a compreender melhor as suas dificuldades, escolhendo-a mais frequentemente para participar nas brincadeiras (classificação 4), o que está a permitir que a M.S. não brinque tantas vezes sozinha (classificação 2). Todos estes aspetos juntamente com o facto de os comportamentos desadequados já não serem verificados (classificação 1), passam a ser considerados com aspetos facilitadores.

As melhorias acima mencionadas permitem à M.S. apresentar um comportamento mais versátil (classificação 3) quando brinca com os colegas, não se limitando a observá-los e a segui-los como inicialmente fazia. Consegue, assim, com mais frequência alterar o seu comportamento de acordo com a situação de interação e com as exigências de cada brincadeira (classificação 3). Verifica-se ainda que é mais persistente nas brincadeiras (classificação 3), não desistindo com tanta frequência, aspeto que também tem permitido aumentar o seu envolvimento durante as mesmas. Os aspetos apresentados neste parágrafo tendem a tornar-se facilitadores, em vez de perturbadores como verificado na avaliação inicial.

Seguidamente apresenta-se um gráfico circular (Gráfico 4) que representa o perfil pragmático da criança após a aplicação do programa de intervenção. Este gráfico agrega os resultados obtidos em pré-teste, esquematizados através do Gráfico 1. Os aspetos facilitadores representados no Gráfico 4 correspondem à soma dos catorze aspetos identificados em pré-teste e dos oito (total de vinte e dois) **aspetos que se tornaram facilitadores após a intervenção:**

- Fala espontaneamente com os seus pares com mais frequências;
- Demonstra um maior interesse na interação com os seus pares;
- Já não se retrai frequentemente no recreio;
- É capaz de se juntar com mais frequência aos seus pares numa brincadeira;
- Cooperar com mais frequência com os pares durante o recreio;
- É escolhida mais frequentemente pelos colegas para participar numa brincadeira;
- Já não brinca sozinha tantas vezes;
- Os comportamentos desadequados já não são verificados.

Os aspetos que melhoraram após a intervenção, mas que ainda não se podem considerar como facilitadores, mas sim como aspetos com a tendência a tornarem-se facilitadores, representam uma totalidade de doze. São eles:

- Apresenta um perfil mais ativo na comunicação com os pares;
- Segue com mais frequência instruções verbais em pequeno grupo;
- Solicita com mais frequência explicação no desenvolvimento de uma brincadeira;

- Fornece mais frequentemente a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira;
- Comenta ou responde de livre iniciativa de forma mais frequente a questões colocadas durante as atividades no recreio;
- Utiliza com mais frequência a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca;
- Apresenta maior facilidade de interação social com os seus pares no recreio;
- Participa de forma mais ativa numa brincadeira;
- Convida com mais frequência alguém para brincar;
- O seu comportamento já não é tão previsível na interação com os colegas;
- Altera com mais frequência o comportamento de acordo com a situação de interação;
- É mais persistente nas brincadeiras (não desiste com tanta frequência).

Os aspetos perturbadores foram controlados durante a intervenção, pelo que já não se fazem representar na nova caracterização relativa ao perfil pragmático avaliado em pós-teste.

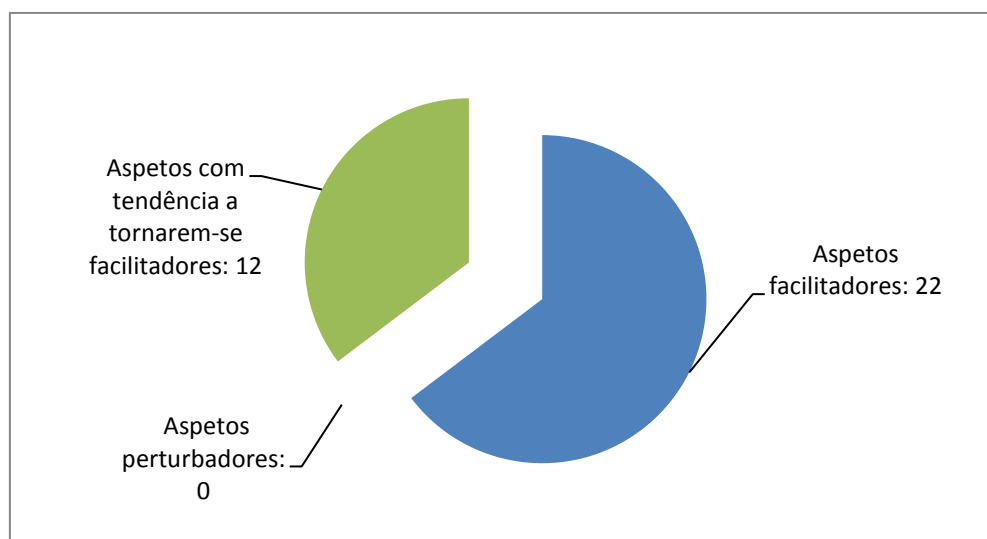


Gráfico 4 - Caracterização do perfil pragmático da M.S. em pós-teste.

Como é possível verificar, o perfil pragmático da M.S. é agora caracterizado pela existência de aspetos facilitadores e aspetos com tendência a tornarem-se facilitadores da interação social o que, comparativamente com a avaliação feita inicialmente, é um fator de bom prognóstico na medida em que os aspetos perturbadores foram amenizados durante a intervenção.

## 2.2. Resultados relativos à aplicação da escala de envolvimento

À semelhança da situação em pré-teste também a escala de envolvimento foi aplicada na fase de pós-teste em seis momentos distintos repartidos pelo dia 17 de abril de 2012 (08:45h, 10:40h, 13:20h) e 19 de abril de 2012 (13:15h, 13:50h, 15:40).

O primeiro momento da aplicação da escala, correspondente à situação 1, decorreu às 08:45h do dia 17 de abril de 2012 quando a M.S. chegou à escola. Depois de colocar a mochila na sala, a

M.S. dirigiu-se para junto do portão da escola levando consigo um prato e um copo com imagens de uns desenhos animados conhecidos. Aproximou-se de duas colegas da turma, as quais iniciaram uma brincadeira com o prato e o copo, na qual a M.S. também participou. Durante a mesma cada uma desempenhava um papel: enquanto duas faziam um pedido, a outra servia os alimentos e as bebidas utilizando o prato e o copo. A M.S. envolveu-se na atividade com notória satisfação, forneceu comentários no desenvolvimento da brincadeira, não desistindo da mesma (maior persistência). Verificou-se contudo pouca criatividade nas sugestões que fez e alguma distração com os adultos (professores, assistentes operacionais) que entretanto iam chegando à escola. Comparativamente à situações avaliadas em pré-teste, verifica-se que a M.S. está mais interessada em participar numa brincadeira com os seus pares do que propriamente cumprimentar os adultos. Pelo exposto avalia-se o envolvimento da M.S. na situação anteriormente descrita com nível 3 uma vez que, participou na brincadeira de uma forma quase contínua.

O seguinte momento de avaliação (situação 2) decorreu no intervalo da manhã às 10:40h. Durante o período de tempo correspondente à observação, a M.S. participou numa brincadeira de saltar à corda juntamente com dois colegas da sua turma e uma menina do 3º ano de escolaridade. A M.S. envolveu-se com agrado na atividade, sendo que saltar à corda é a sua brincadeira preferida; respeitou as regras do jogo, não se esquecendo da sua vez de saltar (mostrou-se mais concentrada); demonstrou satisfação durante a brincadeira, não desistindo de participar na mesma. Por apresentar algumas dificuldades ao nível da motricidade grossa, os seus movimentos foram pouco precisos verificando-se, também, algumas alterações ao nível do tempo de reação. Ainda assim, e tendo em conta os resultados obtidos em pré-teste, considera-se positiva a sua participação nesta brincadeira, sendo o seu envolvimento na mesma avaliado com nível 3 (participou na brincadeira sem grandes interrupções, a qual se desenrolou quase continuamente).

A situação 3 correspondeu a um momento de avaliação no intervalo da hora de almoço às 13:20h. Nesta situação a M.S. encontrava-se a conversar com mais duas colegas do 4º ano de escolaridade acerca do que cada uma trazia vestido. A M.S. é um pouco vaidosa, pelo que falar da sua roupa afigurou-se como um tema do seu agrado (mostrou-se muito satisfeita ao falar da sua bandolete). Assim sendo, participou alegremente na conversa, respeitando os turnos e os tópicos de conversação. Respondeu a todas as perguntas que lhe foram colocadas e fez perguntas mantendo o tópico de conversação (verificadas melhorias ao nível da iniciativa verbal); apresentou uma postura correta com respeito pelo espaço do outro. Verificados momentos de ligeiras distrações que não comprometeram o seguimento da conversa. Pelo exposto, esta situação foi avaliada com nível 4 (atividade contínua com momentos de grande intensidade). Este tipo de interação com os colegas através do estabelecimento de conversas acerca de um tema não foi verificado em nenhum momento de avaliação em pré-teste. É mais uma das situações em que se pode verificar a aproximação da M.S. aos pares, realizando atividades típicas destas idades, e.g., conversações onde comparam a roupa de cada uma.

Os níveis de envolvimento da criança nas três situações anteriormente descritas (situação 1, situação 2 e situação 3) podem ser consultados através do seguinte gráfico (Gráfico 5).

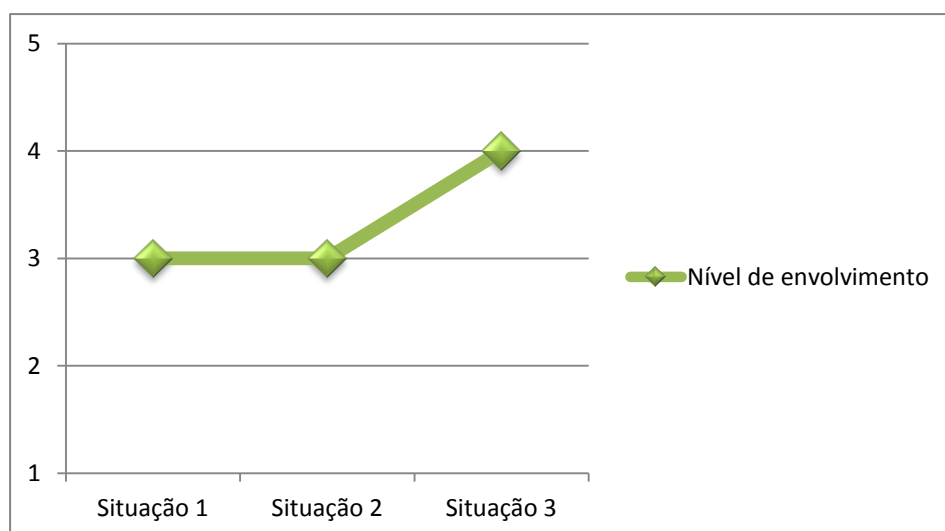


Gráfico 5 - Níveis de envolvimento da criança em pós-teste nas situações 1,2 e 3.

No dia 19 de abril de 2012 o envolvimento da M.S. foi avaliado em mais três situações correspondentes ao período da tarde.

Quando se deu início à observação (às 13:15h no intervalo da hora de almoço) a criança estava a participar numa brincadeira com uma colega da sua turma e com mais três colegas de outra turma do 4º ano de escolaridade (situação 4). A brincadeira consistia numa simulação de uma situação de reportagem, na qual os entrevistados eram as restantes crianças que estavam no recreio. A sua colega de turma assumiu o papel de líder, cabendo-lhe a tarefa de entrevistar as crianças. A M.S. acompanhou o grupo nos seus movimentos, não desistindo da mesma. Foi fazendo pequenos comentários e dando a sua opinião acerca de determinados aspetos, e.g., qual seria a próxima criança a ser entrevistada; mostrou-se mais confiante e participou com satisfação nesta brincadeira. Ainda assim, foram verificados alguns momentos em que a sua atenção foi desviada para outros estímulos presentes no recreio; a sua colega de turma, atenta a estas situações, orientou-o no seguimento da brincadeira. O envolvimento da M.S. nesta brincadeira foi assim avaliado com nível 3 na medida em que esta foi desenvolvida de uma forma quase contínua.

No momento seguinte de observação, correspondente à situação 5 (por volta das 13:50h no intervalo da hora de almoço), a M.S. estava a saltar à corda com uma colega do 3º ano escolaridade. Uma vez que já sabe saltar à corda, a M.S. estava muito satisfeita a “exibir” o que até então tinha aprendido relativamente a esta brincadeira. Assim sendo, assumiu uma postura de maior confiança e foi sugerindo à sua colega a mudança de modalidades na brincadeira de saltar à corda, e.g., saltar com um pé, saltar com os dois pés, entre outras. A M.S. coordenou melhor os seus movimentos, verificando-se que a sua persistência é maior na medida em que, perante uma dificuldade, não desiste tão facilmente. Não foram verificados momentos de distração, mas não valorizou alguns pormenores de movimentações novas que a sua colega ia fazendo; este aspeto não prejudicou o desenvolvimento da brincadeira pelo que esta foi desenvolvida continuamente. Tendo em conta os aspetos mencionados foi atribuída a classificação de nível 4 relativamente ao seu envolvimento nesta situação. A forma como a M.S. explorou esta brincadeira diz muito em termos da sua evolução

ao longo deste período de intervenção...o seu papel foi mais ativo e esteve mais envolvida na atividade.

Seguidamente avaliou-se a situação 5 na qual a M.S. saiu da sala e dirigiu-se para junto de um colega da sua turma que saltava à corda. Este momento de avaliação decorreu durante o intervalo da tarde por volta das 15:40h. A M.S. não perguntou ao seu colega se também podia saltar à corda; ficou a observá-lo ao mesmo tempo que fazia comentários de forma divertida acerca do seu desempenho. Como estava à espera que a sua mãe a viesse buscar, a M.S. olhava constantemente para o portão da escola, perdendo alguns momentos do desenvolvimento da brincadeira. Depois destes períodos de distração, a M.S. retomava os comentários em relação ao seu colega, comentários esses que o faziam rir num momento agradável de interação. Apesar disso, a M.S. não se envolveu diretamente na brincadeira, estando mais preocupada em verificar quando é que a sua mãe chegava. Assim sendo, o seu nível de envolvimento nesta situação foi avaliado com 2 na medida em que, devido aos seus momentos de distração, foram verificadas interrupções frequentes. Ainda assim, apesar deste resultado não ser tão satisfatório como os anteriores, verificou-se que a M.S. deu o seu contributo para o desenvolvimento do jogo através dos pequenos comentários que ia fazendo, não se isolando como fazia inicialmente nas situações em que esperava pela sua mãe.

A avaliação dos níveis de envolvimento da M.S. nas três situações acima indicadas encontra-se representada no Gráfico 6.

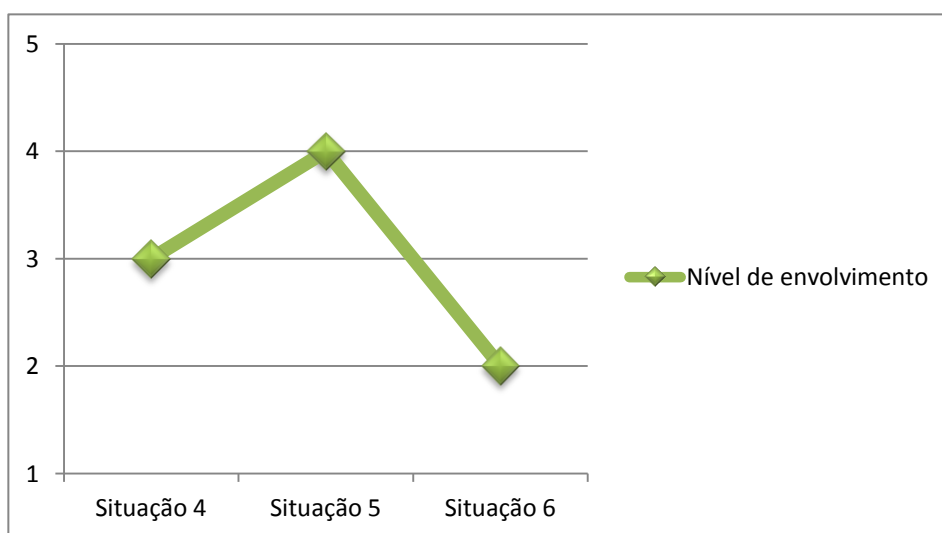
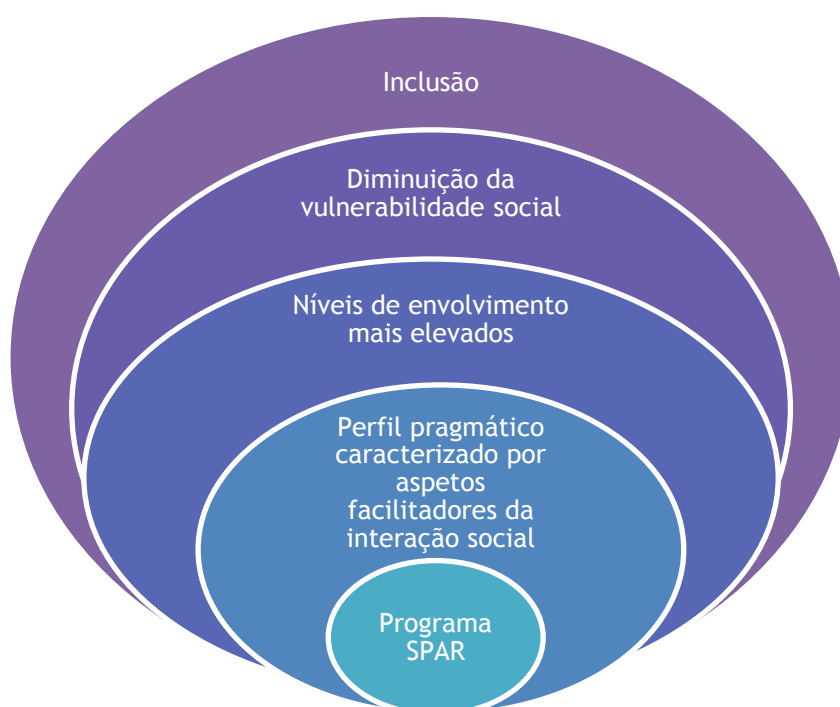


Gráfico 6 - Níveis de envolvimento da criança em pós-teste nas situações 4,5 e 6.

### 3. Discussão dos resultados obtidos após a aplicação do programa de intervenção

Esta parte do trabalho pretende dar resposta à questão de investigação *A aplicação do Programa de promoção de competências sociais pode melhorar aspetos relacionados com o perfil pragmático e com o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?*. A análise e discussão dos resultados constitui-se, assim, como resposta ao último objetivo proposto (verificar a eficácia do programa, i.e., verificar se os aspetos do perfil pragmático e do envolvimento melhoram após a sua implementação).

Pelos resultados anteriormente apresentados é possível verificar que o programa SPAR contribuiu para melhorar determinados aspetos relacionados com o perfil pragmático e com o envolvimento da M.S. em situações de interação com os colegas em contexto de recreio. Mais especificamente, através da sua implementação, verificou-se que o perfil pragmático da M.S. passou a ser caracterizado pela existência de aspetos facilitadores e de aspetos com tendência a serem facilitadores da interação social e que os níveis de envolvimento nas brincadeiras com os seus pares aumentaram; através destes resultados pode ter-se contribuído para a redução da vulnerabilidade social, potenciando o processo de inclusão. A relação entre estes resultados é apresentada através do Esquema 5 seguidamente apresentado.



Esquema 5 - Relação entre os resultados a longo prazo da implementação do programa SPAR.

O programa SPAR revelou-se, assim, como eficaz no contexto da presente investigação. Os resultados obtidos confirmam a ideia defendida por Baldivieso (2006) ao afirmar que as crianças que beneficiam de um programa de promoção de competências sociais passam a apresentar taxas mais elevadas de interação com os seus pares.

Com a implementação deste programa a M.S. pôde experienciar oportunidades de interação com os seus colegas, aos quais também foi possibilitada a participação, podendo também beneficiar do processo de intervenção. Os colegas de turma ficaram a perceber melhor as dificuldades da M.S., aprenderam estratégias para a ajudar no recreio e também se divertiram muito; aprenderam a aceitar melhor as diferenças da M.S. e, no fundo, as diferenças de cada um... A M.S. para além dos resultados já apresentados aumentou a sua autoestima, passando a valorizar-se mais a ela própria; demonstra maior interesse pelas situações que a rodeiam no recreio, participa em atividades mais diversificadas, sendo notória a sua aproximação ao grupo de pares. O clima relacional que foi criado possibilitou a criação de momentos de partilha, de cooperação e de inclusão.

Este programa proporcionou um conjunto de experiências diversificadas que permitiram não só alcançar os resultados já apresentados, como também possibilitou trabalhar aspetos num âmbito mais geral da intervenção. A este nível, o programa SPAR permitiu intervir ao nível das sete funções da comunicação: função instrumental, função reguladora, função interaccional, função pessoal, função heurística, função imaginativa e função informativa. É claro que todas elas foram trabalhadas num contexto muito específico, o da interação da M.S. com os seus colegas no recreio, ainda assim com resultados bastantes satisfatórios. Assim veja-se que a M.S. é capaz de mais facilmente atingir um fim na interação com os seus colegas através, e.g., da aplicação das instruções que aprendeu; controla melhor o seu comportamento nas brincadeiras (não apresenta um comportamento tão previsível nem desiste tão facilmente das atividades); estabelece relações interpessoais de forma mais consistente e com uma melhor qualidade; emite mais frequentemente a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira; tem maior facilidade em obter informações acerca de uma brincadeira, solicitando com mais frequência explicações aos colegas acerca do seu desenvolvimento; consegue perspetivar as brincadeiras de outra forma, percebendo que pode criar a sua própria brincadeira com um pouco de imaginação e aprendeu a fornecer informações sobre as brincadeiras de forma clara e com ordenação lógica das ideias.

Relativamente ao envolvimento, de acordo com Grande e Pinto (2011), este é influenciado por características da própria criança e por fatores do meio educativo em que ela interage. O programa SPAR introduziu alterações qualitativas no contexto que potenciaram os seus níveis de envolvimento.

Apesar dos resultados da aplicação do programa SPAR terem sido muito positivos é importante ter consciência que foi apenas abordada uma parte relativa ao perfil pragmático da M.S., pelo que existem outros aspetos que necessitam de intervenção, e.g., o interesse e atração na interação com pessoas estranhas. Este aspeto tem vindo a preocupar os pais com a aproximação da mudança de ciclo e de escola. Tendo em conta esta transição ecológica será muito importante trabalhar aspetos relacionados com os estranhos através, e.g., da criação de outros programas de intervenção.

Passando a analisar questões mais direcionadas com a estrutura do Programa SPAR, este apresentou-se como sendo um programa flexível, de fácil execução e com um potencial para a criação de interações sociais positivas e de oportunidades de cooperação entre os seus intervenientes (M.S. e colegas da turma). Afigura-se como um programa muito específico, direcionado para as necessidades da M.S. sendo que, sempre que possível, foram seguidos os seus interesses. A M.S. foi-se apercebendo da especificidade do trabalho que estava a ser feito e mostrou-se muito satisfeita pelo facto de o programa ter sido criado “exclusivamente” para ela...fê-la sentir-se especial. A atenção que lhe foi dada durante o período de intervenção apresentou-se, assim, como um aspeto importante, como já havia ressaltado Perloiro (2005).

## Capítulo VII - Reflexões finais

“O saber, o conhecimento, a motivação e o consenso não se alcançam por mero acaso. A formação e a reflexão na ação sob as suas múltiplas facetas tornam-se essenciais na compreensão, evolução e implementação de estratégias educacionais.”

(Camacho, 2007, p. 3)

### 1. Introdução

Percorrido o árduo caminho de seis meses através das diferentes fases da investigação, chega-se ao capítulo final deste trabalho. Caminho esse que se afigurou difícil em determinadas situações, mas que só sentindo o peso das dificuldades se pode agora experienciar a enorme gratificação que é apresentar este trabalho a todos vós. Para além da possibilidade de experienciar as diferentes fases de investigação, este trabalho proporcionou oportunidades enormes de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

No presente capítulo vão ser respostas as questões de investigação e os objetivos com o intuito de facilitar a leitura das reflexões finais desta investigação.

### 2. Reposição dos objetivos e das questões de investigação

Os objetivos foram definidos da seguinte forma:

- Avaliar o perfil pragmático da criança;
- Avaliar o nível de envolvimento da criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio;
- Elaborar um programa de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades detetadas ao nível do perfil pragmático e do envolvimento;
- Verificar a eficácia do programa, i.e., verificar se os aspetos do perfil pragmático e do envolvimento melhoram após a sua implementação.

Foram traçadas as seguintes **questões de investigação**:

- A criança em estudo apresenta alterações ao nível do perfil pragmático?
- A criança em estudo apresenta um baixo nível de envolvimento em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?
- Qual a relação entre o perfil pragmático e o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?
- A aplicação do Programa de promoção de competências sociais pode melhorar aspetos relacionados com o perfil pragmático e com o envolvimento desta criança em situações de interação com os colegas em contexto de recreio?

### 3. Reflexões finais e recomendações

Gostaria de iniciar esta reflexão com um pequeno testemunho de uma criança espanhola portadora de SW:

Considero que hay una gran ausencia de profesionales y especialistas que estén al tanto del Síndrome de Williams (...). De manera que, cuando encontramos a maestros con ganas de ayudarnos (como es mi caso, por suerte), considero que tenemos un gran tesoro (Rumayor, 2009, p. 4).

Se cada um de nós apostar em algo, podem conseguir-se grandes resultados em favor de quem necessita. Espero sinceramente que esta minha aposta na criação de um programa de promoção de competências sociais tenha contribuído para sobretudo aumentar a felicidade da criança em estudo na interação com os seus pares, para que esta aprenda a ser feliz consigo mesma e com os outros, com a esperança de que a minha contribuição venha a ser importante no seu processo de desenvolvimento.

O estudo da linguagem sob o foco da pragmática na SW é fundamental. Jawaid et al. (2011) destacam a necessidade de investigação na área da intervenção na SW; ideia também defendida por Mervis e John (2010) ao referirem que a pesquisa que aborda o impacto dos resultados da intervenção em crianças com SW tem sido extremamente limitada. Este trabalho pretende focar-se nos aspetos resultantes da intervenção direcionada para as competências sociais, destacando a importância do investimento nesta área.

Assim sendo, o problema de investigação proposto através de um quadro conceptual conciso e as hipóteses inicialmente formuladas são considerados válidos e afiguram-se muito relevantes no contexto em questão. Já relativamente aos objetivos propostos estes foram definidos de forma clara, orientando o percurso da investigação sendo que foram, de um modo geral, alcançados. A metodologia utilizada apresentou-se como sendo a mais adequada ao tipo de investigação, permitindo nortear cada fase da investigação.

A elaboração deste estudo suscitou um grande entusiasmo e interesse dada a complexidade do tema e a possibilidade de aquisição de novos conceitos e aplicação de novas práticas até então pouco exploradas pela investigadora.

De uma forma mais específica, em relação aos resultados obtidos, foi dada resposta às quatro questões de investigação formuladas. Verificou-se assim que a avaliação inicial da criança com SW em estudo apresentou alterações ao nível do seu perfil pragmático, o que lhe conferiu níveis baixos de envolvimento em situações de interação com os colegas em contexto de recreio, o que comprometia a qualidade das suas relações interpessoais; verificou-se, também, que a aplicação de um programa de promoção de competências sociais, neste caso o programa SPAR, melhorou os aspetos acima referidos. Assim sendo, a criança em estudo apresentou, depois da implementação deste programa, melhorias relativas no seu perfil pragmático com a existência de um maior número de aspetos facilitadores da interação social e, também, níveis mais elevados de envolvimento com os seus pares, o que lhe possibilitou uma evolução relativa à qualidade das suas relações interpessoais. Espera-se que as melhorias verificadas amenizem a questão da vulnerabilidade social frequentemente associada à SW e facilitem o processo de inclusão desta criança através da aproximação ao seu grupo de pares.

Como é possível verificar, os objetivos foram alcançados com sucesso, mas nem tudo foi fácil. Durante a revisão da literatura foram surgindo algumas dúvidas relativas aos conceitos que deveriam ser utilizados no capítulo referente às competências sociais. Estas apresentaram-se como sendo uma área que apresenta uma multiplicidade de conceitos, o que exigiu um longo período de reflexão para que a revisão da literatura fosse apresentada sob a forma de um plano conceptual claro. A avaliação da criança envolveu um processo rigoroso de análise dos seus comportamentos verificando-se que, dada a peculiaridade do fenótipo da SW, alguns aspetos se afiguraram como sendo difíceis de avaliar. Importante ressaltar que, nesta fase de avaliação, a grelha de observação do comportamento mostrou-se como um instrumento muito útil, facilitando o processo de recolha de dados de forma sistematizada e a posterior análise dos mesmos. A criação do programa SPAR foi o procedimento que mais dificuldades levantou; a reflexão acerca de quais os objetivos que deveriam ser incluídos, que tipo de sessões deveriam ser realizadas, quais as atividades que deveriam ser incluídas, que tipo de materiais seria mais indicado e quantas sessões deveriam ser realizadas, apresentou-se como sendo um processo moroso. Tentou-se, assim, vencer as incertezas através do questionamento das certezas, num processo de reformulação constante.

O programa SPAR foi pensado e elaborado com base no período de tempo total para elaboração deste trabalho pelo que, o tempo não foi considerado uma limitação. Mas, se este período pudesse ser prolongado, alargar-se-ia esta intervenção ao novo contexto da transição ecológica: a nova escola da criança, e elaborar-se-ia uma proposta de intervenção mais estruturada junto dos pais da criança por forma a orientá-los melhor em questões específicas relativas à SW, tranquilizando-os relativamente a problemas futuros.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante o processo de investigação, os resultados obtidos foram bastantes positivos. É necessário continuar a proporcionar a esta criança oportunidades relacionais para que possa experienciar de forma consistente os progressos apresentados. Dada a possibilidade da continuação da intervenção, sugere-se a criação de um novo programa de promoção de competências sociais que foque aspetos relacionados com a relação com estranhos, uma questão que é constantemente associada a esta síndrome e que coloca, muitas vezes, os indivíduos com SW em situações de vulnerabilidade social.

Apesar de os resultados obtidos não poderem ser generalizados para outras situações, a elaboração do programa de intervenção de promoção de competências sociais SPAR é um dos aspetos que irá certamente ser útil na prática profissional do Terapeuta da Fala. Para além disso, a metodologia utilizada ao implicar um ciclo que envolveu aspetos como a observação, a reflexão, o planeamento e a ação, pretende-se que contribua para a elaboração de uma análise crítica relativa a aspetos diretamente relacionados com as áreas de intervenção do Terapeuta da Fala.

Pretende-se que, partindo desta investigação, se formulem questões de interesse relacionadas com a SW e com a promoção de competências sociais, possibilitando outras investigações para que novos passos sejam dados rumo a um conhecimento mais aprofundado acerca desta síndrome, proporcionando possibilidades de repensar as formas de atuação por forma a otimizar as potencialidades das crianças com este diagnóstico. Importa aqui ressaltar que os resultados obtidos nesta investigação sugerem que deve haver um cuidado redobrado na caracterização do fenótipo da SW no que diz respeito aos aspetos da sociabilidade. Por ser frequentemente associada ao “fenótipo da hypersociabilidade”, as competências comunicativas

destas crianças podem ser muitas vezes avaliadas erradamente como adequadas, pelo que se deve continuar a apostar em estudos com enfoque na qualidade das relações interpessoais que estabelecem.

Torna-se, assim, essencial dar início a uma pesquisa-intervenção na busca de novos métodos práticos de referência na abordagem terapêutica à SW. Num âmbito mais geral, a promoção das competências sociais está, ainda, muito direcionada para a eliminação de comportamentos desadequados já instalados; dever-se-á apostar na implementação de programas do género nas escolas como forma de prevenção primária, com especial atenção ao desenvolvimento destes aspetos nas crianças com NEE. A formação nesta área e a sensibilização não só dos professores como dos diversos intervenientes no processo educativo das crianças no sentido de se obter uma visão mais detalhada no âmbito pragmático, social e funcional, é fundamental para a obtenção de uma visão holística de cada um.

Gostaria de concluir este meu trabalho com uma reflexão acerca das crianças com NEE feita por Pereira (2004), a qual particularizo para a criança em estudo:

Temos de as ouvir atentamente...observar...e duma forma sentida perceber que as suas capacidades, os seus contributos estão muito para além do nosso conhecimento pré-concebido. Elas surpreendem-nos sempre. (p. 3)

A M.S. surpreendeu-me sempre...

## Referências bibliográficas

- Almeida, A., Ferreira, A., Trindade, A., Vieira, A., Rodrigues, D., Silva, E. et al. (2011). 2º Congresso Internacional “Derrubar barreiras. Facilitar Percursos”. *Educação Inclusiva*, 2(2), I-XI.
- Armonia, A., & Misquiatti, A. (2011). Caracterização do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com diferentes interlocutores. *Revista CEFAC*, 13(5), 831-837.
- Ainscow, M. (2011). Ser incluído é muito importante e necessário para desenvolver o sistema escolar, onde cada criança é valorizada pela contribuição que pode dar. *Educação Inclusiva*, 2(2), 4-7.
- Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicología Evolutiva e de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada.
- Bayés, M., Magano, L., Rivera, N., Flores, R., & Pérez Jurado, L. (2003). Mutational mechanisms of Williams-Beuren syndrome deletions. *American Journal of Human Genetics*, 73(1), 131-151.
- Bergeron, M. (1977). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança: Da Primeira Infância à Adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caixeta, L. & Nitrini, R. (2002). Teoria da Mente: Uma Revisão com Enfoque na sua Incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 105-112.
- Camacho, M. (2004). No Trilho da Inclusão. *Revista Diversidades*, 2(6), 1-40.
- Camacho, M. (2007). Nas teias da inclusão. *Revista Diversidades*, 5 (17), 1-40.
- Camacho, M. (2008). À velocidade da Luz. *Revista Diversidades*, 6(21), 1-40.
- Camacho, M. (2011). Intervenção Social. *Revista Diversidades*, 9(32), 1-40.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children’s academic achievements. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Correia, L. (2007). A igualdade de oportunidades e as Necessidades de Educativas Especiais. *Diversidades - Nas teias da inclusão*, 17, 4-11.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Doise, W., Deschamps, J., & Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em Educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154.
- Decreto-Lei nº. 319/91. (1991, 23 de agosto). Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. *Diário da República*, 1 série-A.

- Decreto-Lei 3/2008 de (2008, 7 de janeiro). Define os apoios especializados a prestar visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais do aluno. *Diário da República*, 1ª série - nº 4.
- Elison, S., Stinton, C., & Howlin, P. (2010). Health and social outcomes in adults with Williams syndrome: findings from cross-sectional and longitudinal cohorts. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 587-599.
- Elkin, F. (1968). *A criança e a sociedade*. Brasil: Bloch Editores.
- Fahim, C., Yoon, U., Nashaat, N., Khalil, A., Belbesy, M., Mancini-Marie, A. et al. (2011). Williams syndrome: a relationship between genetics, brain morphology and behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*. Recuperado em 28 de dezembro de 2011, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2011.01490.x/full>.
- Fishman, I., Yam, A., Bellugi, U., & Mills, D. (2011). Language and sociability: insights from Williams syndrome. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 3(3), 185-192.
- Fernández-Prieto, M., & Sampaio, A. (2011). El Síndrome de Williams en la Península Ibérica. *ASWE: en marcha hacia un objetivo común - Revista de la Asociación Síndrome Williams de España*, 10, 1-32.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - a construção social da moralidade* (1a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação: Da concepção à Realização*. Loures: Lusodidacta.
- Garayzabal, E., & Capó, M. (2011). Logopedia y Musicoterapia en los programas de terapias ofrecidos por la ASWE. *ASWE: en marcha hacia un objetivo común - Revista de la Asociación Síndrome Williams de España*, 10, 1-32.
- Gasset, D., & Incera, R. (n.d.). *TÚ Y YO aprendemos a relacionarnos*. Espanha: Federación Española de Síndrome de Down.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L., & Bullis, G. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grande, C., & Pinto, A. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 99-117.
- Izard, C. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions?. *Emotion*, 1(3), 249-257.
- Jawaid, A., Riby, D., Owens, J., Tarar, T., & Schulz, P. (2011). Too withdrawn' or 'too friendly': considering social vulnerability in two neuro-developmental disorders. *Journal of intellectual disability research*. Recuperado em 22 de janeiro de 2012, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2011.01452.x/pdf>
- Karmiloff-Smith, A. (2012). Perspectives on the dynamic development of cognitive capacities: insights from Williams syndrome. *Current Opinion in Neurology*. Recuperado em 22 de janeiro de 2012, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22322417>

- Kilinçaslan, A., Tanidir, C., Tutkunkardas, M., & Mukaddes, N. (2011). Asperger's disorder and Williams syndrome: a case report. *The Turkish Journal of Padiatrics*, 53, 352-355.
- Laevers, F. (2004). Educação Experimental: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.
- Leite, I. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 1-40.
- Leyens, J. (1981). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Leyfer, O., Woodruff-Borden, J., Klein-Tasman, B., Fricke, J., & Mervis, C. (2006). Prevalence of psychiatric disorders in 4-16-years-olds with Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 14(1B), 615-622.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 463-478.
- Martinho, C. (2004). Interações sociais entre crianças com deficiência mental - Benefícios cognitivos e aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 225-233.
- Masataka, N. (2001). Why early linguistic milestones are delayed in children with Williams syndrome: late onset of hand banging as a possible rate-limiting constraint on the emergence of canonical babbling. *Developmental Science*, 4(2), 158-154.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Mervis C., & Becerra, A. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research Reviews*, 13, 3-15.
- Mervis, C., & John, A. (2010). Cognitive and Behavioral Characteristics of Children with Williams Syndrome: Implications for Intervention Approaches. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 154C(2), 229-248.
- Ministério da Educação (n.d.). Avaliação e Intervenção na Área das NEE. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mobbs, D., Eckert, M., Mills, D., Korenberg, J., Bellugi, U., Galaburda, A., & Reiss, A. (2007). Frontostriatal Dysfunction During Response Inhibition in Williams Syndrome. *Biological Psychiatry*, 62, 256-261.
- Monroy, A. (2003). Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: Uma proposta de formação continuada para professores. Tese de Doutoramento, Departamento de Psicologia Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Morgado, J. (2010). Educação Inclusiva - é preciso insistir. *Educação Inclusiva*, 1(2), 24-25.
- Morris, C., Demsey, S., Leonard, C., Dilts, C., & Blackburn, B. (1988). The natural history of Williams syndrome. *Journal of Peadiatrics*, 113, 318-326.
- Murta, S. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.

- Nazzi, T., Paterson, S., & Karmiloff-Smith, A. (2003). Early Word Segmentation by Infants and Toddlers With Williams Syndrome. *The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 4(2), 251-271.
- Nelly, A., & Clermont, P. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- O'Brien, G. (2002). *Behavioural Phenotypes in Clinical Practice*. Hilary M Hart: London.
- Oliveira, E. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 91-93.
- Orphanet (2006). Williams syndrome. The portal for rare diseases and orphan drugs. Recuperado em 13 de janeiro de 2012, de <http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/index.php?lng=EN>
- Osborne, L., & Mervis, C. (2007). Rearrangements of the Williams-Beuren syndrome locus: molecular basis and implications for speech and language development. *Expert Reviews in Molecular Medicine*, 9(15), 1-16.
- Palacios, G., Antonell, A., Gallastegui, F., & Pérez Jurado, L. (2011). Aspectos Clínicos y Neuroconductuales del Síndrome de Williams-Beuren. *ASWE: en marcha hacia un objetivo común - Revista de la Asociación Síndrome Williams de España*, 10, 1-32.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, C. (2004). Dia Internacional do Deficiente. *Revista Diversidades*, 2(6), 1-40.
- Perloiro, M. (2005). Desenvolvimento Social da Criança: A Família como Unidade Educativa Fundamental. *Sonhar*, 1, 49-74.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Posch, P. (1994). Changes in the Culture of Teaching and Learning and Implications for action Research. *Educational Action Research*, 2, 153-161.
- Recomendação do Conselho (2009, 8 de junho). Relativa a uma acção europeia em matéria de doenças raras. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Reymond-River, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Rossi, N. (2010). Caracterização do fenótipo comportamental e de linguagem na síndrome de Williams-Beuren. Tese de Doutorado, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Botucatu, Brasil.
- Rossi, N., Heinze, E., Giacheti, C., Gonçalves, O., & Sampaio, A. (2012). Psycholinguistic abilities of children with Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 819-824.
- Rossi, N., Moretti-Ferreira, D., & Giacheti C. (2006). Genética e linguagem de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva particular. *Pró-Fono, Revista de Atualização Científica*, 18(3), 331-338.
- Rossi, N., Moretti-Ferreira, D., & Giacheti, C. (2007). Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(1), 1-9.
- Rumayor, C. (2009). Hola amigos! *ASWE: en marcha hacia un objetivo común - Revista de la Asociación Síndrome Williams de España*, 9, 1-32.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Coleção Educação Especial, 8. Porto: Porto Editora.

- Schubert, C. (2009). The genomic basis of the Williams-Beuren syndrome. *Cellular and Molecular Life Sciences*, 66(7), 1178-1197.
- Searcy, M., Lincoln, J., Rose, E., Klima, S., Bavar, N., & Korenberg, R. (2004) The relationship between age and IQ in adults with Williams syndrome. *American Journal on Mental Retardation* 109, 231-6.
- Serrano, A., & Abreu, F. (2010). Intervenção Precoce na DREER: Um Projecto de Investigação-Acção. *Revista Diversidades: A crescer...*, 7(27), 1-40.
- Smeyers, P. (2010). Revisiting Philosophy of Education. *Teoria de la Educación*, 22(1), 91-116.
- Souza, D., & Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12(2), 76-85.
- Teixeira, M., Moneiro, C., Velloso, R., Kim, C., & Carreiro, L. (2010). Fenótipo comportamental e cognitivo de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren. *Pró-Fono, Revista de Atualização Científica*, 22(3), 215-220.
- Tordjman, S., Anderson, G., Botbol, M., Toutain, A., Sarda, P., Carlier, M. et al. (2012). Autistic Disorder in Patients with Williams-Beuren Syndrome: A Reconsideration of the Williams-Beuren Syndrome Phenotype. *PLoS ONE*, 7(3), e30778.
- Udwin, O., & Yule, W. (1990). Expressive language of children with Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 37(S6), 108-114.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Waters, E. & Sroufe, L. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Anexos





Anexo A

Ficha de observação do envolvimento da criança

---







Anexo B

Ficha de observação do envolvimento da criança  
(pré-teste)

---



Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data: 09/01/2012

Observação realizada no recreio: Crianças presentes: Crianças que frequentam a escola (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

Número de adultos presentes: 2 Assistentes Operacionais, professores, observador

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px; display: inline-block;">(M) Manhã</div> (T) Tarde Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo/Domínios						
	5	4	3	2	1	L.P.	Mat.	Est. M.	E.P.	E.F.	E.M.	
HORA - 08:50h A M.S. chega à escola e, depois de colocar a mochila dentro da sala, dirige-se à entrada do portão da escola onde vai cumprimentando os adultos (professores e assistentes operacionais) que entram à medida que observa os outros colegas.  <u>Observações:</u> A M.S. não se envolve em nenhuma brincadeira. Apesar disso não se isola, cumprimentando os adultos com satisfação e com a boa disposição que a caracteriza; os cumprimentos dirigidos aos adultos são interrompidos frequentemente (por curtos momentos de observação das brincadeiras dos colegas).				X								Actividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo
HORA - 10:35h A M.S. saiu da sala de aula e dirigiu-se para o espaço do recreio junto ao portão de entrada da escola.  <u>Observações:</u> Não se envolveu em nenhuma brincadeira, permanecendo sozinha durante o período de tempo correspondente à observação. Observou as brincadeiras dos colegas e as situações que decorriam no exterior da escola (passagem de carros e pessoas), numa atitude que pareceu demonstrar uma certa indiferença pelo que se passava no recreio.				X								Actividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo
HORA - 13:15h A M.S. participou numa brincadeira com quatro colegas mais novas. A brincadeira estava relacionada com a recriação de uma situação familiar, onde cada uma representava o papel de um membro da família.  <u>Observações:</u> A M.S. limitou-se a “obedecer” às ordens da colega com pouca energia, baixa concentração e sem persistência; verificou-se, também, que a M.S. não participou oralmente, ao contrário das colegas que se envolveram num diálogo relacionado com os acontecimentos da própria brincadeira.				X								Actividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo

Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data: 16/01/2012

Observação realizada no recreio: Crianças presentes: Crianças que frequentam a escola (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

Número de adultos presentes: 2 Assistentes Operacionais, professores, observador

(M) Manhã (T) Tarde	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo/Domínios					
	5	4	3	2	1	L.P.	Mat.	Est. M.	E.P.	E.F.	E.M.
HORA - 13:20h											
A M.S. participou numa brincadeira com sete colegas mais novos (quatro meninas e três meninos que frequentam o 2º ano de escolaridade). Durante a brincadeira os colegas imitavam diversos animais e carregavam-se uns aos outros às costas.  <u>Observações:</u> A M.S. acompanhou os movimentos do grupo que se deslocava de um sítio para o outro, riu-se com as palhaçadas dos colegas mas não realizou a tarefa específica desta brincadeira que seria carregar com um colega às costas. Foi pouco persistente e mostrou-se pouco concentrada.				X		Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo					
HORA - 13:45h											
A M.S. aproximou-se de um grupo de oito colegas da sua turma que participava numa brincadeira em que cada um tinha que evitar que outro o tocasse.  <u>Observações:</u> A M.S. acompanhou o grupo nos seus movimentos no espaço do recreio, mas não cumpriu as regras inerentes à brincadeira (não tomou a iniciativa de tocar nos colegas e os colegas também não a escolheram como um colega a tocar). Não participou na mesma de forma contínua, havendo várias quebras devido aos vários momentos de distração verificados.				X		Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo					
HORA - 15:35h											
A M.S. saiu da sala de aula e dirigiu-se a uma zona do recreio que lhe permitia observar umas máquinas de construção civil em manobras junto a uma obra.  <u>Observações:</u> A M.S. permaneceu a observar as máquinas durante todo o período de observação. Não se envolveu em nenhuma atividade com os seus colegas mostrando-se mesmo indiferente aos diferentes tipos de brincadeiras realizadas no recreio.					X	Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo					

Anexo C

Ficha de observação do envolvimento da criança  
(pós-teste)

---



Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data: 17/04/2012

Observação realizada no recreio: Crianças presentes: Crianças que frequentam a escola (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

Número de adultos presentes: 2 Assistentes Operacionais, professores, observador

<div style="text-align: center;"> <input checked="" type="radio"/> (M) Manhã <input type="radio"/> (T) Tarde                 </div> Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo/Domínios						
	5	4	3	2	1	L.P.	Mat.	Est. M.	E.P.	E.F.	E.M.	
HORA - 08:45h Depois de colocar a mochila na sala, a M.S. dirigiu-se para junto do portão da escola levando consigo um prato e um copo com imagens de uns desenhos animados conhecidos. Aproximou-se de duas colegas da turma.  <u>Observações:</u> A M.S. e as duas colegas iniciaram uma brincadeira com esses objetos. A M.S. participou com notória satisfação, forneceu comentários no desenvolvimento da brincadeira, não desistindo da mesma (maior persistência). Os seus comentários foram pouco criativos e foram verificados alguns momentos de distração com os adultos.			X									Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo
HORA - 10:40h A M.S. estava a participar numa brincadeira de saltar à corda com dois colegas da sua turma e uma colega do 3º ano de escolaridade.  <u>Observações:</u> A M.S. envolveu-se com agrado na brincadeira. Respeitou as regras impostas pelos colegas (mostrou-se mais concentrada); demonstrou uma satisfação enorme, não desistindo de participar na mesma. Por apresentar algumas dificuldades ao nível da motricidade grossa, os seus movimentos foram pouco precisos verificando-se, também, algumas alterações ao nível do tempo de reação.			X									Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo
HORA - 13:20h A M.S. encontrava-se a conversar com mais duas colegas do 4º ano de escolaridade acerca do que cada uma trazia vestido.  <u>Observações:</u> A M.S. participou alegremente na conversa; respeitou os turnos e os tópicos de conversação. Respondeu e fez perguntas (manteve o tópico de conversação); verificados momentos de ligeiras distrações.			X									Atividade que não se insere diretamente em nenhuma das áreas de conteúdo

Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data: 19/04/2012

Observação realizada no recreio: Crianças presentes: Crianças que frequentam a escola (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

Número de adultos presentes: 2 Assistentes Operacionais, professores, observador

(M) Manhã (T) Tarde	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo/Domínios					
	5	4	3	2	1	L.P.	Mat.	Est. M.	E.P.	E.F.	E.M.
HORA - 13:15h A M.S. estava a participar numa brincadeira com uma colega da sua turma e com mais três colegas de outra turma do 4º ano de escolaridade; A brincadeira consistia numa simulação de uma situação de reportagem.  <u>Observações:</u> A M.S. acompanhou o grupo nos seus movimentos, não desistindo da brincadeira. Foi fazendo pequenos comentários e dando a sua opinião acerca de determinados aspetos, e.g., qual seria a próxima criança a ser entrevistada; mostrou-se mais confiante, participando com satisfação. Verificados alguns momentos em que a sua atenção foi desviada para outros estímulos presentes no recreio.			X								
HORA - 13:50h A M.S. estava a saltar à corda com uma colega do 3º ano escolaridade.  <u>Observações:</u> A M.S. assumiu uma postura de maior confiança e foi sugerindo à sua colega a mudança de modalidades na brincadeira de saltar à corda Melhor coordenação de movimentos e maior persistência. Não foram verificados momentos de distração, mas não valorizou alguns pormenores da brincadeira, e.g., movimentações novas que a sua colega ia fazendo.		X									
HORA - 15:40h A M.S. saiu da sala e dirigiu-se para junto de um colega da sua turma que saltava à corda.  <u>Observações:</u> A M.S. não perguntou ao seu colega se também podia saltar à corda; ficou a observá-lo ao mesmo tempo que fazia comentários de forma divertida acerca do seu desempenho. A M.S. não se envolveu diretamente na brincadeira, estando mais preocupada em verificar quando é que a sua mãe chegava.				X							

## Apêndices

---



## Apêndice A

### Grelha de observação do comportamento

---



### Grelha de Observação do Comportamento - Perfil Pragmático

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data da avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Escala de preenchimento:**

**1** – Muito pouco frequente; **2** – Pouco frequente; **3** – Mais ou menos frequente; **4** – Frequente; **5** – Muito frequente.

<b>Comunicação verbal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Apresenta um perfil ativo na comunicação com os colegas						
Segue instruções verbais em pequeno grupo						
Fala espontaneamente com os seus pares						
Fala espontaneamente com os adultos						
Respeita as normas sociais quando fala (como por exemplo, diz “Bom dia”,...)						
Respeita os turnos de conversação						
Inicia adequadamente uma conversa						
Respeita o tema durante uma conversa						
Muda de tema durante uma conversa						
Mantém contacto visual com o parceiro de comunicação						

	1	2	3	4	5	Não observado
Mantém apropriadamente uma conversa (frequência de turnos por minuto, cumprimento dos enunciados, ruturas da fala - pausas)						
Apresenta discurso fluente						
Usa um vocabulário adequado à sua faixa etária						
Expressa-se com articulação correta das palavras						
Expressa-se com discurso adequado à situação (tendo em conta diferentes contextos e diferentes parceiros de comunicação)						
Utiliza frases gramaticalmente corretas						
Utiliza recursos sonoros e prosódicos nas situações de conversa (comportamento comunicativo envolvente)						
Relata uma sequência de acontecimentos						
Solicita explicação no desenvolvimento de uma brincadeira						
Fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira						
Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio						
Utiliza a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca (como por exemplo, fala sobre o que está a acontecer, produz de forma apropriada a fala de diferentes personagens, ...)						
Utiliza expressões idiomáticas						
Relata temas de experiências pessoais fora do contexto e com introdução tópicos não relevantes						
Apresenta fala perseverativa (uso repetitivo de palavras, de enunciados ou de tópicos)						
Apresenta ecolalia						
Utiliza frases de forma estereotipada (com conteúdo confuso e repetitivo)						
<b>Observações</b>						

<b>Comportamentos socioemocionais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Demonstra interesse na interação com os seus pares						
Demonstra interesse na interação com os adultos						
Tem facilidade de interação social com os seus pares no recreio						
Tem atração e interesse na interação com pessoas estranhas						
Demonstra excessivo à-vontade com estranhos						
Tem facilidade em desenvolver amizades						
Apresenta entusiasmo exuberante em diversas situações comunicativas						
Respeita o espaço físico na comunicação com os outros						
Apresenta ciúmes nas relações sociais						
Participa de forma ativa numa brincadeira						
Retrai-se quando está no recreio (retraimento social)						
Gosta de trabalhar em grupo						
Gosta de trabalhar sozinho						
Relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho						
Coopera com os colegas em situações de trabalho						
Relaciona-se bem com os pares no recreio da escola (e.g., não gera conflitos)						
Junta-se a outros numa brincadeira (pares)						
Junta-se a outros numa brincadeira (crianças mais novas)						
Coopera com os colegas durante o recreio						
Convida alguém para brincar						
Partilha uma atividade com outra criança (quando tem oportunidade para o fazer)						
É escolhida pelos colegas para participar numa brincadeira						

	1	2	3	4	5	Não observado
Fornece pistas não-verbais ao parceiro de comunicação						
Reconhece pistas não-verbais durante a interação com o grupo (como por exemplo, reconhece emoções, mostrando preocupação pelas necessidades do parceiro de comunicação)						
Adequa diferentes respostas a diferentes pessoas e contextos						
Consegue colocar-se na perspectiva do outro						
Tem um comportamento previsível quando brinca com os colegas						
Chama a atenção para si mesma						
Aceita regras, rotinas, procedimentos						
Altera o comportamento de acordo com a situação de interação						
Adapta-se facilmente a mudanças						
Necessita de ser preparada antes de se efetuarem mudanças						
É prestável						
É persistente quando participa numa brincadeira com os colegas (não desiste da brincadeira)						
Expressa adequadamente as suas emoções						
Quando está aborrecida, procura conforto/afeto						
Partilha o prazer/alegria com os outros						
É afetuosa com os outros						
É capaz de dizer “não”						
Tem confiança em si mesma						
Manifesta comportamentos de ansiedade						
Reconhece as suas capacidades						

	1	2	3	4	5	Não observado
Reconhece as suas dificuldades						
Perante um problema põe em prática as soluções						
Explora o espaço da escola						
Brinca sozinha						
Apresenta preocupação excessiva com determinados assuntos ou objetos						
Apresenta comportamentos desadequados (e.g., mentir)						
Manifesta comportamentos estereotipados (como por exemplo, movimentos repetitivos com as mãos)						
Apresenta comportamento hiperativo (como por exemplo, excessiva agitação motora)						
Apresenta dificuldades de atenção/concentração						
É desinibida na interação com os colegas						
Apresenta comportamentos característicos de impulsividade						
Apresenta comportamentos de imitação na interação com os colegas						
Apresenta comportamento extrovertido						
<b>Observações</b>						



Apêndice B

Pedidos de autorização

---



## Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

-----

A Terapeuta da Fala, Joana Gomes Pinheiro, encontra-se a frequentar desde o início do presente ano lectivo, o Mestrado em *Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor* na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Relativamente à elaboração da Tese de Mestrado surgiu o interesse na realização de um estudo de caso acerca da sua educanda cujos objetivos serão seguidamente apresentados.

### Objetivo geral:

- Caracterizar o seu Perfil Pragmático e o tipo de envolvimento em interação livre (e.g., no contexto intervalo).

### Objetivos específicos:

- Avaliar o seu Perfil Pragmático;
- Avaliar o seu nível de envolvimento em situações de interação livre (e.g., no contexto intervalo);
- Elaborar um Programa de Intervenção de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades destetadas ao nível do perfil pragmático e do envolvimento;
- Verificar a eficácia do Programa de Intervenção, i.e., verificar se os aspetos do perfil pragmático e do envolvimento melhoram após a sua implementação.

Consciente que esta Tese de Mestrado irá ser realizada durante o ano lectivo 2011/2012 e, não se podendo confirmar a minha continuidade no desempenho de funções como Terapeuta da Fala neste Agrupamento, venho por este meio pedir-lhe autorização para a realização da mesma tendo em conta o acima referido, pedindo-lhe, se concordar, para assinar em conforme tomou conhecimento.

Importante referir que o Pré-Projecto da Tese irá ser iniciado durante o presente mês de Junho pelo que, alguns pormenores poderão ser acrescentados. O carácter de anonimato da investigação será mantido.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

A Terapeuta da Fala

\_\_\_\_\_  
(Joana Gomes Pinheiro)

Tomei conhecimento, \_\_\_\_\_

(O Encarregado de Educação)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

junho de 2011

## Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exmo. Sra. Diretora do Agrupamento  
de Escolas -----*

A Terapeuta da Fala, Joana Gomes Pinheiro, encontra-se a frequentar desde o início do presente ano lectivo, o Mestrado em *Educação Especial - Dominio Cognitivo e Motor* na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Relativamente à elaboração da Tese de Mestrado surgiu o interesse na realização de um estudo de caso acerca de uma aluna deste Agrupamento - ----- . O seu Encarregado de Educação já anuiu a realização do mesmo.

Consciente que esta Tese de Mestrado irá ser realizada durante o ano lectivo 2011/2012 e, não se podendo confirmar a minha continuidade no desempenho de funções como Terapeuta da Fala neste Agrupamento, venho por este meio pedir-lhe autorização para a realização da mesma tendo em conta o acima referido, pedindo-lhe, se concordar, para assinar em conforme tomou conhecimento.

Importante referir que o Pré-Projecto da Tese irá ser iniciado durante o presente mês de Junho pelo que, alguns pormenores poderão ser acrescentados.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

A Terapeuta da Fala

---

(Joana Gomes Pinheiro)

Tomei conhecimento, \_\_\_\_\_

(A Diretora)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

junho de 2011

## Informação à Direção do Agrupamento

*Exmo. Sra. Diretora do Agrupamento  
de Escolas -----*

O Trabalho de Projeto conducente ao grau de Mestre vai desenvolver-se no período correspondente entre 7 de dezembro de 2011 e 7 de junho de 2012.

Para um melhor entendimento dos objetivos da investigação que se pretende realizar disponibiliza-se a Proposta do Trabalho de Projeto com a versão atual da calendarização nas diversas fases. As datas foram propostas tendo em conta a disponibilidade da criança e dos pais e de forma a não interferir com o trabalho da Terapeuta da Fala realizado ao nível do Agrupamento.

Será importante nesta investigação o envolvimento da Professora Titular de Turma, da Professora da Educação Especial e das Assistentes Operacionais que diariamente convivem com a criança. Informa-se que o envolvimento que se pretende não irá interferir com o desempenho das suas funções.

Importante referir que será mantido o anonimato dos diversos intervenientes e que o Trabalho de Projeto terá, apenas, fins académicos.

A Terapeuta da Fala

---

(Joana Gomes Pinheiro)

Tomei conhecimento, \_\_\_\_\_

(A Direção)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

dezembro de 2011



Apêndice C

Protocolo de anamnese

---



## Protocolo de Anamnese

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Elaborada por: \_\_\_\_\_

Dados fornecidos por: \_\_\_\_\_

### Identificação pessoal

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_

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

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

### Constituição do agregado familiar

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão

Observações:

### Contextualização

Quem é que detetou a situação? Quando?

Quando foi efetuado o diagnóstico?

Atitudes dos diferentes elementos da família face ao problema.

A criança tem consciência do problema? Se sim, qual a sua reação?

A criança é acompanhada por outro especialista?

## Antecedentes familiares

Há registo de doenças hereditárias?

Há registo de casos de mal formações?

Há registo de outro caso com Síndrome de Williams na família?

## Desenvolvimento pré, peri e pós-natal

A gravidez foi desejada/planeada?

Existiram alguns problemas durante a gravidez?

Registo:

- de doenças:
- consumo de fármacos:
- de hábitos nocivos:

Como recorda a gravidez?

Idade gestacional: \_\_ semanas; Pré-termo \_\_ Termo \_\_ Pós-termo \_\_

Parto: Eutócico \_\_ Distócico \_\_ (fórceps \_\_ ventosa \_\_ cesariana \_\_)

Local: \_\_\_\_\_

Assistência: \_\_\_\_\_

A bolsa rompeu-se prematuramente?

Tempo decorrido desde o rompimento da bolsa até ao parto: \_\_\_\_\_

O parto foi provocado?

Choro: \_\_ Peso: \_\_\_\_ Comprimento: \_\_\_\_ Perímetro cefálico: \_\_\_\_

Apgar:

Coloração da pele (anoxia/icterícia):

Necessitou de reanimação? Outras complicações:

Outras informações (ex. duração): \_\_\_\_\_

Como recorda o parto?

Incubadora: \_\_ Qual o motivo? \_\_\_\_\_

Alimentação nos primeiros meses (leite materno/leite artificial):

Dificuldades postas pela alimentação:

Comportamento atual:

Dificuldades para ganhar peso:

### **História médica**

#### Características clínicas da SW

DID \_\_\_\_

Hipercalcemia \_\_\_\_

Alterações cardiovasculares:

Cardiopatia congênita \_\_\_\_

Estenose aórtica \_\_\_\_

Hipertensão arterial \_\_\_\_

Constipação intestinal \_\_\_\_

Contraturas articulares \_\_\_\_

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

#### Outras informações

Internamentos (causa/idade/duração): Intervenções cirúrgicas (causa/idade/duração)?

Visão (estrabismo \_\_\_\_ ) Audição (hiperacusia \_\_\_\_ )

A criança toma algum tipo de medicação?

A criança dorme bem?

### **Desenvolvimento psico-motor**

Foi verificado atraso no desenvolvimento psicomotor?

Com que idade é que a criança:

- sorriu?

- gatinhou?

- andou sem apoio?

- começou a comer sozinha?

- controlou os esfíncteres? Vesical: \_\_\_\_ (diurno: \_\_\_\_ noturno: \_\_\_\_)

Anal: \_\_\_\_ (diurno: \_\_\_\_ noturno: \_\_\_\_)

Houve regressão no comportamento motor?

### **Desenvolvimento da linguagem**

Foi verificado atraso no desenvolvimento da linguagem?

Quando é que a criança:

- falou? \_\_\_\_\_
- disse a primeira palavra? Qual? \_\_\_\_\_
- começou a combinar duas palavras? \_\_\_\_\_
- começou a fazer frases simples? \_\_\_\_\_
- começou a cumprir ordens simples? \_\_\_\_\_

### Interação

Como é que a criança reagia quando lhe pegavam ao colo?

Como é que reagia às carícias?

Como é que reagia à luz?

Como é que reagia à voz humana?

A criança procura estabelecer relações interpessoais? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

A criança estabelece contacto ocular? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Com quem brinca frequentemente?

Quais os contextos em que a criança é mais comunicativa?

A criança:

Toma a vez?

Indica emoções (dor, felicidade, gostar, não gostar...)?

Como?

Chama à atenção? \_\_\_ Como?

Pede ajuda? \_\_\_ Como?

Houve regressão dos comportamentos comunicativos?

### Comportamento sócio-afetivo

A criança frequentou o infantário? \_\_\_ Com que idade?

Como ocorreu a integração ao jardim-de-infância/escola?

Até essa idade esteve ao cuidado de:

Com que idade foi para a escola?

Ano de escolaridade que frequenta atualmente:

Situação atual (tem dificuldades específicas/tem ou teve apoio da educação especial):

Como é a relação da criança com o Professor e com os colegas?

Quais são as atividades preferidas da criança?

Relacionamento com o ambiente: autonomia, dependência, etc.:

<b>Questões relacionadas com a Síndrome de Williams</b>
---

A nível comportamental o que preocupa mais os pais?

Facilidade de interação social \_\_\_\_

Desinibição \_\_\_\_

Impulsividade \_\_\_\_

Facilidade para interagir com estranhos (de preferência com idade superior) X

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

Outros comportamentos:

Desobediência \_\_\_\_

Ansiedade \_\_\_\_

Fobia \_\_\_\_

Défice de atenção \_\_\_\_

Irritabilidade \_\_\_\_

Mudança de humor repentina \_\_\_\_

Inquietação \_\_\_\_

Hiperatividade \_\_\_\_

Fala excessiva \_\_\_\_

Mente \_\_\_\_

Considera que o comportamento extrovertido e amigável da criança facilita a sua interação social?

Que tipo de comportamento é que a criança adota na interação com os colegas em situações de interação livre (recreio)?

Considera pertinente a implementação do Programa de Promoção de Competências Sociais?

Sugere algum aspeto a integrar no Programa?

Quais as suas expectativas relativamente à implementação do Programa?



Apêndice D

Protocolo de anamnese preenchido

---



## Protocolo de Anamnese

Data: 12/12/2011

Elaborada por: Joana Pinheiro

Dados fornecidos por: mãe da criança e através da consulta do processo escolar

### Identificação pessoal

Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Idade: 10A, 8M Sexo: Feminino

Morada: ..... Telefone: .....

Nacionalidade: ..... Naturalidade: .....

### Constituição do agregado familiar

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão
C.S.	Mãe	42 A	Licenciatura	Professora
V.S.	Pai	42 A	Bacharelato	Oficial de Justiça
P.S.	Irmão	5 A	-----	-----

Observações: Ambiente familiar estruturado. Família interessada que acompanha e apoia o processo educativo da criança.

### Contextualização

- Quem é que detetou a situação? Quando? A Educadora aquando da entrada da M.S. no Jardim-de-Infância. O sinal de alerta foi o notório atraso no desenvolvimento psico-motor.

Quando foi efetuado o diagnóstico? Por volta dos dois anos e meio.

Atitudes dos diferentes elementos da família face ao problema. Ansiedade e preocupação.

A criança tem consciência do problema? Não. Se sim, qual a sua reação?

A criança é acompanhada por outro especialista? É acompanhada em consultas de Pediatria do Desenvolvimento e de Psicologia num centro de desenvolvimento de um hospital. Tem apoio da Terapia da Fala no seu agrupamento de escolas.

#### Antecedentes familiares

Há registo de doenças hereditárias? Não.

Há registo de casos de mal formações? Não.

Há registo de outro caso com Síndrome de Williams na família? Não.

#### Desenvolvimento pré, peri e pós-natal

A gravidez foi desejada/planeada? Sim

Existiram alguns problemas durante a gravidez? Não

Registo:

- de doenças: Não
- consumo de fármacos: Não
- de hábitos nocivos: Não

Como recorda a gravidez? Período normal

Idade gestacional: 39 semanas; Pré-termo \_\_\_ Termo X Pós-termo \_\_\_

Parto: Eutócico \_\_\_ Distócico X (fórceps \_\_\_ ventosa \_\_\_ cesariana X por sofrimento fetal)

Local: .....

Assistência: .....

A bolsa rompeu-se prematuramente? Não

Tempo decorrido desde o rompimento da bolsa até ao parto: .....

O parto foi provocado? Sim

Choro: Sim Peso: 2,700 Kg Comprimento: 44cm Perímetro cefálico: 34cm

Apgar: 8 (ao primeiro minuto); 10 (ao quinto minuto)

Coloração da pele (anoxia/icterícia): Normal

Necessitou de reanimação? Não Outras complicações: Não

Outras informações (ex. duração): .....

Como recorda o parto? Normal

Incubadora: Não Qual o motivo? .....

Alimentação nos primeiros meses (leite materno/leite artificial): Leite materno

Dificuldades postas pela alimentação: Intolerância à proteína do leite

Comportamento atual: Faz uma alimentação variada

Dificuldades para ganhar peso: Não

### História médica

#### Características clínicas da SW

DID X (segundo relatório médico “défice cognitivo ligeiro a moderado”)

Hipercalemia \_\_\_

Alterações cardiovasculares:

Cardiopatia congênita \_\_\_

Estenose aórtica X

Hipertensão arterial \_\_\_

Constipação intestinal \_\_\_

Contraturas articulares \_\_\_

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

#### Outras informações

Internamentos (causa/idade/duração): Não Intervenções cirúrgicas (causa/idade/duração)? Não

Visão (estrabismo X) - outros: Miopia Audição (hiperacusia \_\_\_ ) - normal

A criança toma algum tipo de medicação? Sim (Rubifen)

A criança dorme bem? Sim

### Desenvolvimento psico-motor

Foi verificado atraso no desenvolvimento psicomotor? Sim, por volta dos dois anos de idade.

Com que idade é que a criança:

- sorriu? 4/6 meses

- gatnhou? 22 meses

- andou sem apoio? 2 anos e dois meses

- começou a comer sozinha? 5 anos

- controlou os esfínteres? Vesical: X (diurno: 3 anos noturno: 4 anos)

Anal: X (diurno: 3 anos noturno: 4 anos)

Houve regressão no comportamento motor? Não

### Desenvolvimento da linguagem

Foi verificado atraso no desenvolvimento da linguagem? Sim

Quando é que a criança:

- falou? \_\_\_\_\_
- disse a primeira palavra? Qual? Aos 18 meses (por volta dos dois anos e meio utilizava 6/7 palavras.
- começou a combinar duas palavras? \_\_\_\_\_
- começou a fazer frases simples? Por volta dos três anos e meio
- começou a cumprir ordens simples? Por volta dos três anos e meio

### Interação

Como é que a criança reagia quando lhe pegavam ao colo? Bem

Como é que reagia às carícias? Bem

Como é que reagia à luz? Bem

Como é que reagia à voz humana? Bem

A criança procura estabelecer relações interpessoais? Sim  Não \_\_\_\_

A criança estabelece contacto ocular? Sim  Não \_\_\_\_

Com quem brinca frequentemente? Com o irmão

Quais os contextos em que a criança é mais comunicativa? Nas festas; gostas de comunicar com pessoas mais velhas.

A criança:

Toma a vez? Sim

Indica emoções (dor, felicidade, gostar, não gostar...)? Sim

Como? Verbalmente

Chama à atenção? Sim Como? Verbalmente

Pede ajuda? Sim Como? Verbalmente

Houve regressão dos comportamentos comunicativos? Não

## Comportamento sócio-afetivo

A criança frequentou o infantário? Sim Com que idade? 2 anos

Como ocorreu a integração ao jardim-de-infância/escola? Verificadas algumas dificuldades de adaptação.

Até essa idade esteve ao cuidado de: Uma ama.

Com que idade foi para a escola? 7 anos

Ano de escolaridade que frequenta atualmente: 4 ° ano de escolaridade

Situação atual (tem dificuldades específicas/tem ou teve apoio da educação especial): Criança com necessidades educativas especiais de carácter permanente (tipificação a nível cognitivo e linguístico De acordo com a CIF-CJ: limitações ao nível das funções do corpo (funções cognitivas básicas e funções da atenção) e nas Atividades e Participação (aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação e mobilidade). Tem apoio da Educação Especial e beneficia das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação. Beneficia também do apoio da Educação Especial no seu agrupamento de escolas.

Avaliação do 2º período: “Satisfaz Minimamente” (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica) e “Satisfaz” (Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Expressão Dramática). “Satisfaz” (Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica). Revela pouca responsabilidade e autonomia, necessitando de apoio para acompanhar a turma. É uma aluna interessada e que gosta muito da escola.

Como é a relação da criança com o Professor e com os colegas? É uma criança simpática. Gosta de brincar com os seus colegas mas apresenta dificuldades ao nível da interação com estes no contexto de recreio, retraindo-se frequentemente (brinca muitas vezes sozinha). Gosta muito de interagir com os adultos (professores, assistentes operacionais).

Quais são as atividades preferidas da criança? Jogar no computador e brincar.

Relacionamento com o ambiente: autonomia, dependência, etc.: Tem pouca autonomia. Depende da ajuda dos adultos em determinadas tarefas.

## Questões relacionadas com a Síndrome de Williams

A nível comportamental o que preocupa mais os pais?

Facilidade de interação social \_\_\_\_

Desinibição \_\_\_\_

Impulsividade \_\_\_\_

Facilidade para interagir com estranhos (de preferência com idade superior) X

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

Outros comportamentos:

Desobediência X

Ansiedade \_\_\_\_

Fobia \_\_\_\_

Défice de atenção X

Irritabilidade \_\_\_\_

Mudança de humor repentina \_\_\_\_

Inquietação \_\_\_\_

Hiperatividade \_\_\_\_

Fala excessiva \_\_\_\_

Mente X

Considera que o comportamento extrovertido e amigável da criança facilita a sua interação social? Sim.

Que tipo de comportamento é que a criança adota na interação com os colegas em situações de interação livre (recreio)? Tem dificuldade em participar nas brincadeiras dos colegas (desde a entrada no jardim-de-infância sempre manifestou este tipo de dificuldades, adotando frequentemente uma postura de observação dos outros).

Considera pertinente a implementação do Programa de Promoção de Competências Sociais? Sim.

Sugere algum aspeto a integrar no Programa? A questão do interesse da M.S. pelos estranhos.

Quais as suas expectativas relativamente à implementação do Programa? Melhorar a sua interação social com os colega

Apêndice E  
Grelha de observação do comportamento  
(pré-teste)

---



### Grelha de Observação do Comportamento - Perfil Pragmático

Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data da avaliação: 09/01/2012 e 16/01/2012

#### Escala de preenchimento:

**1** – Muito pouco frequente; **2** – Pouco frequente; **3** – Mais ou menos frequente; **4** – Frequente; **5** – Muito frequente.

<b>Comunicação verbal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Apresenta um perfil ativo na comunicação com os colegas		<b>X</b>				
Segue instruções verbais em pequeno grupo		<b>X</b>				
Fala espontaneamente com os seus pares		<b>X</b>				
Fala espontaneamente com os adultos				<b>X</b>		
Respeita as normas sociais quando fala (como por exemplo, diz “Bom dia”,...)				<b>X</b>		
Respeita os turnos de conversação				<b>X</b>		
Inicia adequadamente uma conversa			<b>X</b>			
Respeita o tema durante uma conversa				<b>X</b>		
Muda de tema durante uma conversa			<b>X</b>			
Mantém contacto visual com o parceiro de comunicação				<b>X</b>		

	1	2	3	4	5	Não observado
Mantém apropriadamente uma conversa (frequência de turnos por minuto, cumprimento dos enunciados, ruturas da fala - pausas)			X			
Apresenta discurso fluente				X		
Usa um vocabulário adequado à sua faixa etária			X			
Expressa-se com articulação correta das palavras					X	
Expressa-se com discurso adequado à situação (tendo em conta diferentes contextos e diferentes parceiros de comunicação)			X			
Utiliza frases gramaticalmente corretas				X		
Utiliza recursos sonoros e prosódicos nas situações de conversa (comportamento comunicativo envolvente)				X		
Relata uma sequência de acontecimentos			X			
Solicita explicação no desenvolvimento de uma brincadeira	X					
Fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira	X					
Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio	X					
Utiliza a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca (como por exemplo, fala sobre o que está a acontecer, produz de forma apropriada a fala de diferentes personagens, ...)		X				
Utiliza expressões idiomáticas		X				
Relata temas de experiências pessoais fora do contexto e com introdução tópicos não relevantes			X			
Apresenta fala perseverativa (uso repetitivo de palavras, de enunciados ou de tópicos)			X			
Apresenta ecolalia			X			
Utiliza frases de forma estereotipada (com conteúdo confuso e repetitivo)		X				
<b>Observações:</b> Dificuldades no uso social da linguagem. Apresenta, a este nível, vários aspetos característicos do termo <i>Cocktail Party Speech</i> .						

<b>Comportamentos socioemocionais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Demonstra interesse na interação com os seus pares		X				
Demonstra interesse na interação com os adultos					X	
Tem facilidade de interação social com os seus pares no recreio		X				
Tem atração e interesse na interação com pessoas estranhas				X		
Demonstra excessivo à-vontade com estranhos				X		
Tem facilidade em desenvolver amizades		X				
Apresenta entusiasmo exuberante em diversas situações comunicativas					X	
Respeita o espaço físico na comunicação com os outros				X		
Apresenta ciúmes nas relações sociais			X			
Participa de forma ativa numa brincadeira	X					
Retrai-se quando está no recreio (retraimento social)				X		
Gosta de trabalhar em grupo					X	
Gosta de trabalhar sozinho		X				
Relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho				X		
Coopera com os colegas em situações de trabalho			X			
Relaciona-se bem com os pares no recreio da escola (e.g., não gera conflitos)					X	
Junta-se a outros numa brincadeira (pares)		X				
Junta-se a outros numa brincadeira (crianças mais novas)			X			
Coopera com os colegas durante o recreio		X				
Convida alguém para brincar	X					
Partilha uma atividade com outra criança (quando tem oportunidade para o fazer)			X			

	1	2	3	4	5	Não observado
Fornece pistas não-verbais ao parceiro de comunicação		X				
É escolhida pelos colegas para participar numa brincadeira		X				
Reconhece pistas não-verbais durante a interação com o grupo (como por exemplo, reconhece emoções, mostrando preocupação pelas necessidades do parceiro de comunicação)			X			
Adequa diferentes respostas a diferentes pessoas e contextos		X				
Consegue colocar-se na perspetiva do outro		X				
Tem um comportamento previsível quando brinca com os colegas				X		
Chama a atenção para si mesma				X		
Aceita regras, rotinas, procedimentos					X	
Altera o comportamento de acordo com a situação de interação		X				
Adapta-se facilmente a mudanças			X			
Necessita de ser preparada antes de se efetuarem mudanças			X			
É prestável				X		
É persistente quando participa numa brincadeira com os colegas (não desiste da brincadeira)		X				
Expressa adequadamente as suas emoções			X			
Quando está aborrecida, procura conforto/afeto				X		
Partilha o prazer/alegria com os outros					X	
É afetuosa com os outros				X		
É capaz de dizer “não”		X				
Tem confiança em si mesma		X				
Manifesta comportamentos de ansiedade			X			

	1	2	3	4	5	Não observado
Reconhece as suas capacidades		X				
Reconhece as suas dificuldades		X				
Perante um problema põe em prática as soluções		X				
Explora o espaço da escola		X				
Brinca sozinha				X		
Apresenta preocupação excessiva com determinados assuntos ou objetos			X			
Apresenta comportamentos desadequados (e.g., mentir)				X		
Manifesta comportamentos estereotipados (como por exemplo, movimentos repetitivos com as mãos)	X					
Apresenta comportamento hiperativo (como por exemplo, excessiva agitação motora)			X			
Apresenta dificuldades de atenção/concentração				X		
É desinibida na interação com os colegas				X		
Apresenta comportamentos característicos de impulsividade			X			
Apresenta comportamentos de imitação na interação com os colegas			X			
Apresenta comportamento extrovertido				X		
<p><b>Observações:</b> Verificadas dificuldades no uso social da linguagem. Apresenta um comportamento amigável. Existência de fatores que facilitam e de fatores que dificultam a interação social. É frequente a criação de um envolvimento comunicativo com os adultos, chamando a atenção para si mesma. Apresenta outros comportamentos desadequados: tirar objetos aos colegas sem pedir autorização (sobretudo lápis e canetas) e descuido com a apresentação do vestuário quando sai da casa de banho. No recreio passa despercebida à maioria do grupo. Determinados aspetos avaliados estão a ter implicações na qualidade das relações que a M.S. estabelece.</p>						

<b>Observação de outros comportamentos</b>			
<b>Data</b>	<b>Descrição do comportamento</b>	<b>Condições de ocorrência</b>	<b>Frequência</b>
09/01/2012	A M.S. observa umas crianças que saltam à corda	No recreio (intervalo da hora da manhã)	O comportamento de observação das brincadeiras dos outros é frequente
09/01/2012	A M.S. estabeleceu uma conversa com uma assistente operacional	No recreio (intervalo da hora da manhã)	O estabelecimento de conversas com adultos é frequente
09/01/2012	A M.S. acabou de almoçar e permaneceu no refeitório à conversa com as assistentes operacionais	No intervalo da hora do almoço	O estabelecimento de conversas com adultos é frequente
09/01/2012	A M.S. foi à casa de banho e não compôs a sua roupa	À saída para o intervalo da tarde	Frequente
16/01/2012	A M.S. aguardou a chegada dos professores junto ao portão da escola	Antes do toque de entrada da manhã	Cumprimenta frequentemente os adultos quando chegam à escola
16/01/2012	A M.S. permaneceu na sala a falar com a professora	À saída para o intervalo da tarde	O estabelecimento de conversas com adultos é frequente

<b>Variação contextual</b>			
<b>Pessoa</b> (Com quem é que a criança gosta mais de conversar)	<b>Situação</b> (Em que situações é que a criança é mais comunicativa – recreio, trabalho em grupo, ...)	<b>Tempo</b> (Quando é que a criança é mais comunicativa – à hora das refeições, de manhã, à tarde, ...)	<b>Tópico</b> (Quais são as coisas de que a criança gosta mais de falar – brinquedos, animais, ...)
Demonstra mais interesse na conversação com pessoas adultas (professores, assistentes operacionais) do que com os seus pares. Tem tendência para o	Geralmente no recreio. Prefere conversar com os adultos do que brincar com os seus colegas, mostrando uma certa indiferença pelas suas brincadeiras. É mais comunicativa em situações	Não é linear. Possivelmente de manhã quando os adultos chegam à escola (cumprimenta-os iniciando, por vezes, uma conversa).	Gosta de explorar determinados assuntos sobre o parceiro de comunicação (e.g., o que fez durante o dia). Por vezes introduz tópicos não relevantes e descontextualizados.

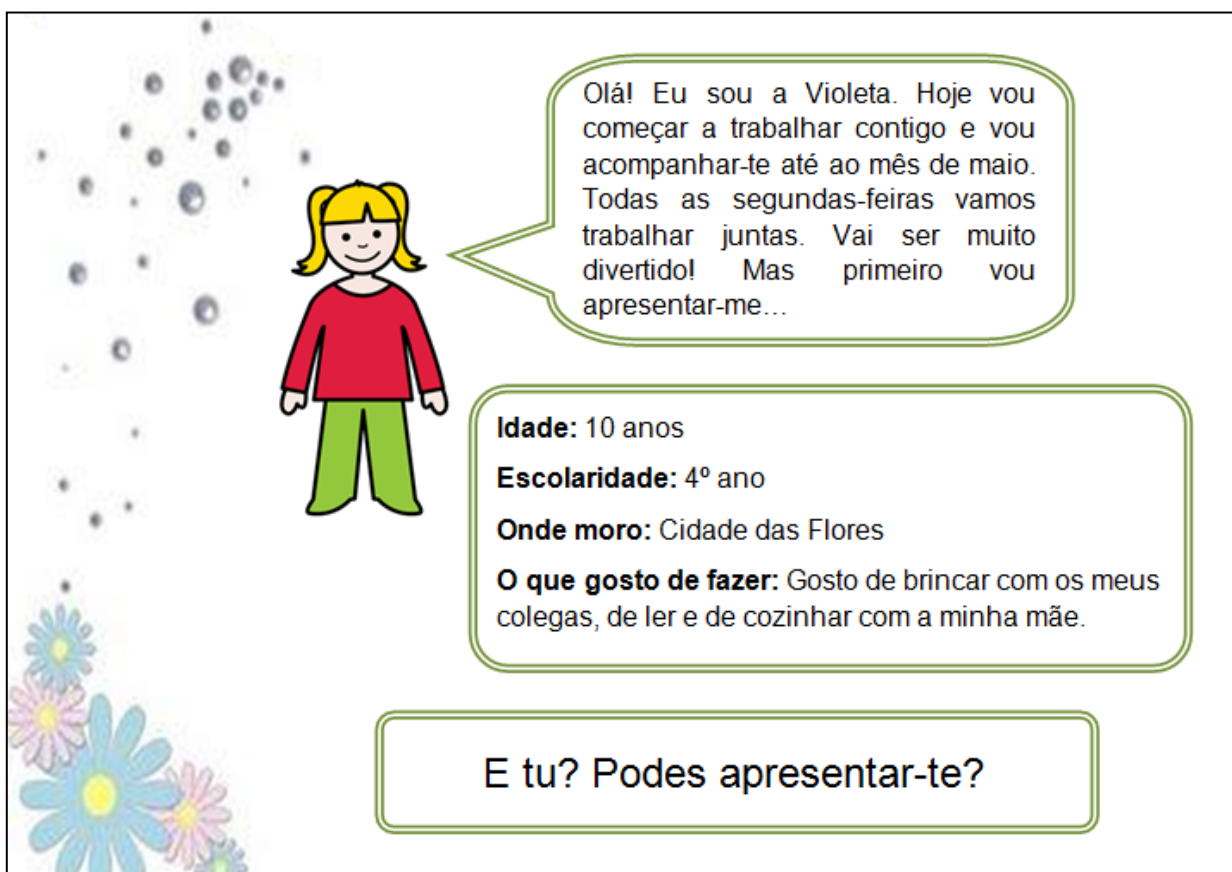
<p>estabelecimento de conversas com pessoas estranhas.</p>	<p>de interação de um para um; em situações de grupo geralmente retrai-se, apresentando pouca iniciativa verbal.</p>		<p>Dificuldades na exploração dos temas de conversa (devido a restrições lexicais). Apresenta um vocabulário algo infantil. Utiliza os seguintes recursos sonoros e prosódicos: fala melódica com características rítmicas, entoacionais e acentuais marcadas.</p>
--	--	--	--



Apêndice F  
Livro orientador da intervenção

---







Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Onde moro: \_\_\_\_\_

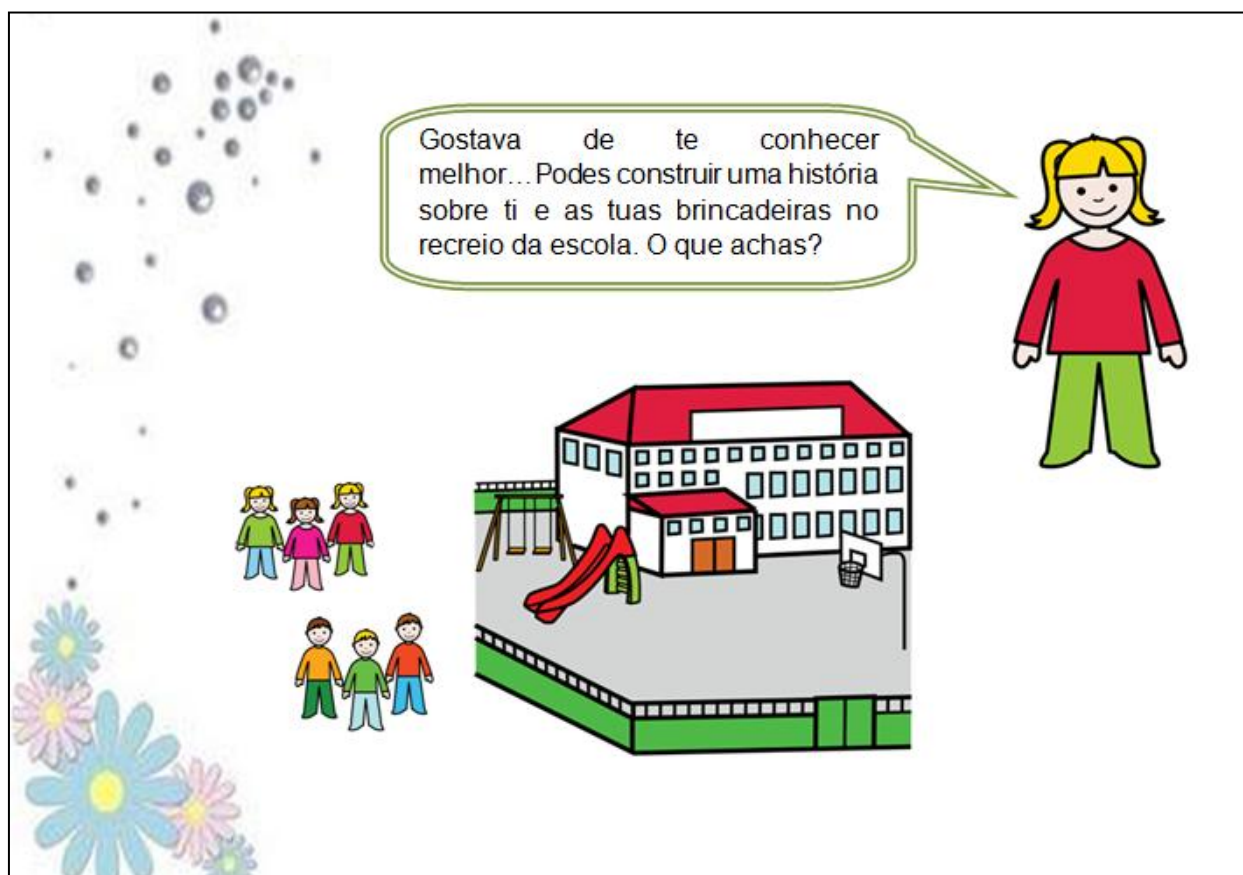
O que gosto de fazer: \_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





\_\_\_\_\_





**Título da história:** \_\_\_\_\_

**Como me senti ao construir a história?**


**O que aprendi com a história?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

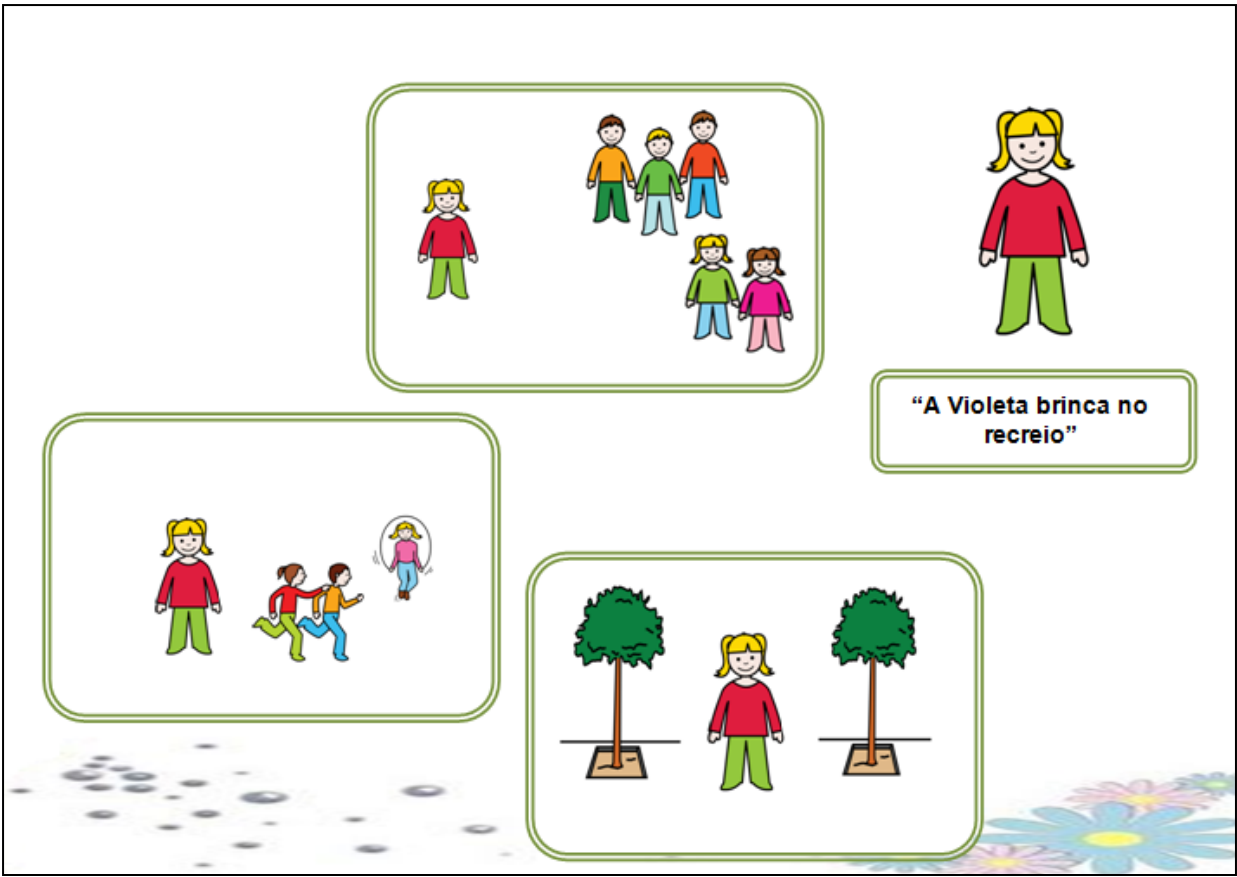


1. Agora que já construístes a tua história vou apresentar-te a minha!

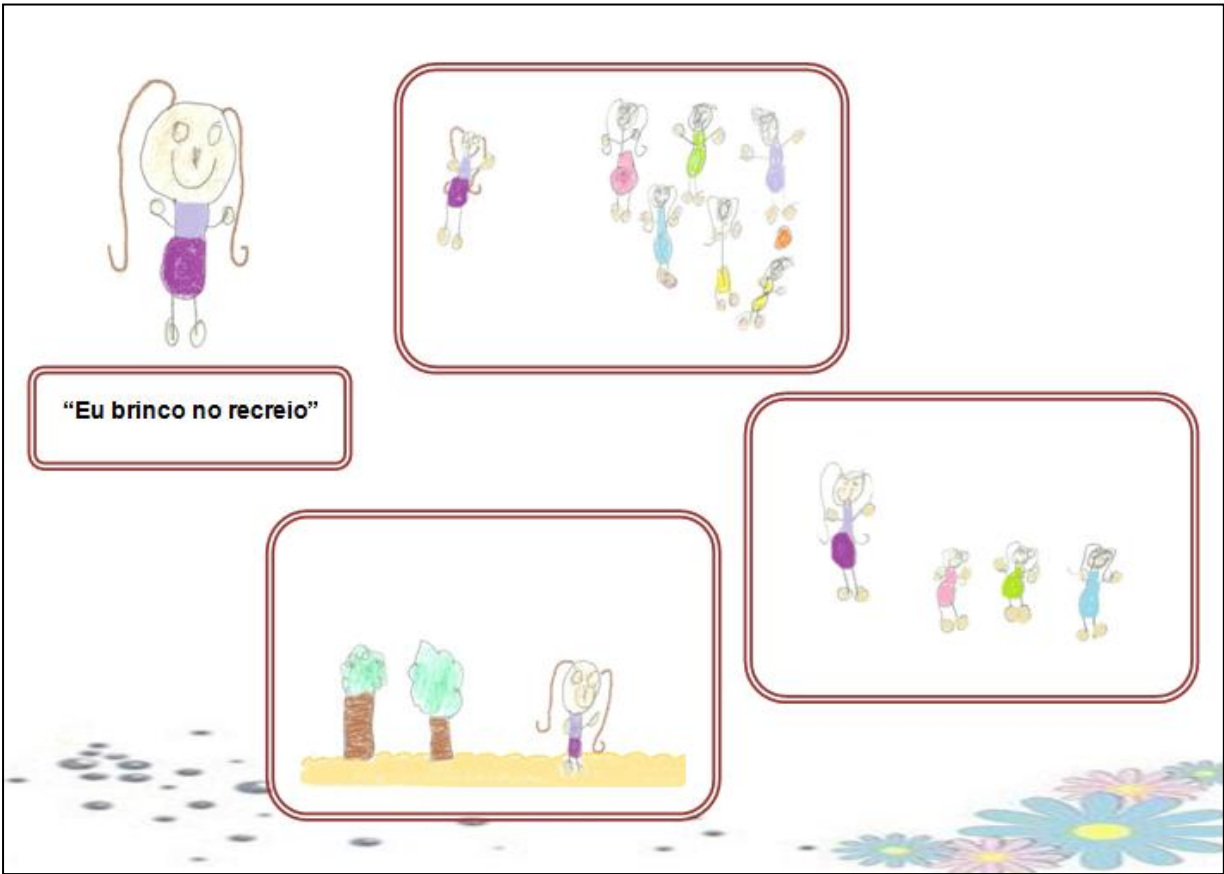
2. O título da minha história é "**A Violeta brinca no recreio**".

3. A minha história fala sobre as minhas brincadeiras no recreio e sobre as crianças com quem gosto de brincar.

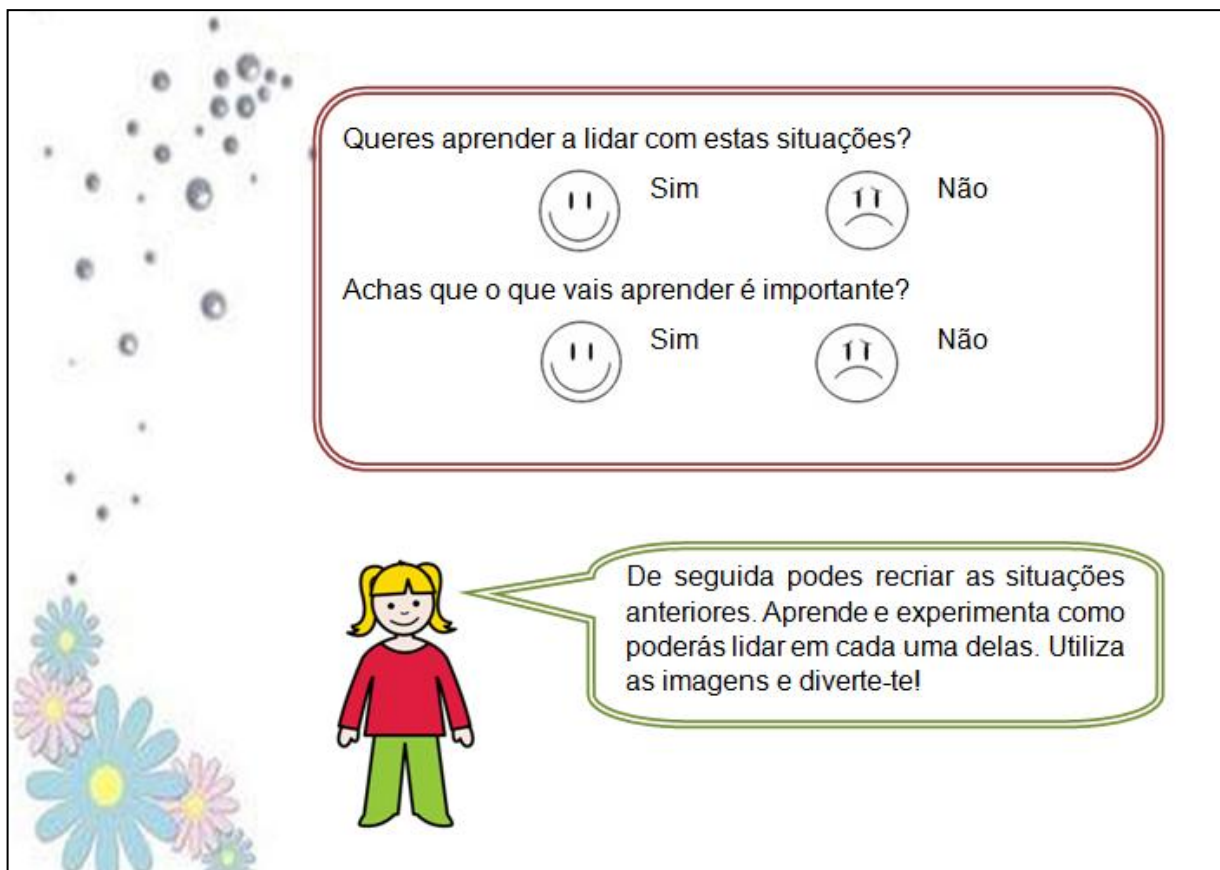
4. Agora que já leste as duas histórias tenta descobrir as semelhanças entre elas, ou seja, as coisas que eu e tu fazemos de forma parecida no recreio.





**“A Violeta brinca no recreio”**





**“Eu brinco no recreio”**




Queres aprender a lidar com estas situações?

 Sim  Não

Achas que o que vais aprender é importante?

 Sim  Não



De seguida podes recriar as situações anteriores. Aprende e experimenta como poderás lidar em cada uma delas. Utiliza as imagens e diverte-te!

O que podes fazer?

Posso brincar com vocês?


Estão a brincar a quê?

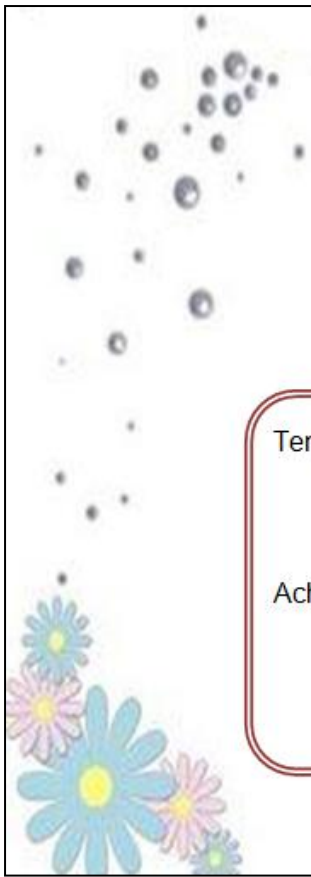
Podem explicar-me essa brincadeira?

Podes brincar com a Luciana e as amigas. Mas tenta brincar com mais frequência com os colegas da tua turma. As brincadeiras deles são muito divertidas.


Quando brincares com os teus colegas lembra-te das perguntas que podes fazer. Assim podes divertir-te mais com eles nas brincadeiras.

Podes brincar sozinha. Mas ao brincares com os colegas da tua turma podes aprender muitas coisas. Junta-te a eles com mais frequência.





Agora quando brincarees no recreio lembra-te do que aprendeste.  
Diverte-te!



Tens vontade de aplicar o que aprendeste no recreio?

Sim       Não

Achas que te vais divertir?

Sim       Não

Sessão de intervenção em sala 4 - 23/03/2012

Como te sentes ao aplicar o que aprendeste no recreio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem sido difícil aplicar o que aprendeste? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tens brincado com os colegas da tua turma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que te deixou mais contente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existiu alguma situação que te deixou triste? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já tiveste oportunidade de aplicar o que aprendeste no recreio.


Joga com o dado e responde às perguntas!


Achas que é importante continuar com este trabalho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_







O que pode mais ser feito para melhorares a tua relação com os colegas?

---

---

---

---

---

---

---

---



Humm... uma apresentação à turma. É uma boa ideia! Pensa no que gostarias de lhes dizer.

Descreve as brincadeiras que fizeste durante o dia de hoje!

Intervalo da manhã (10:30h)

Intervalo do almoço (13:15h)

Intervalo da tarde (15:30h)


Intervalo da manhã (10:30h)


Intervalo do almoço (13:15h)

Intervalo do almoço (13:45h)

Intervalo da tarde (15:30h)


Diverte-te no intervalo com este jogo!






Vamos brincar no recreio!  
 Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
 Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
 Hora: \_\_\_\_\_




1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.




Sessão de intervenção no recreio 1 -  
28/02/2012

Sessão de intervenção no recreio 2  
- 01/03/2012





Vamos brincar no recreio!  
 Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
 Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
 Hora: \_\_\_\_\_




1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.






Vamos brincar no recreio!  
 Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
 Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
 Hora: \_\_\_\_\_



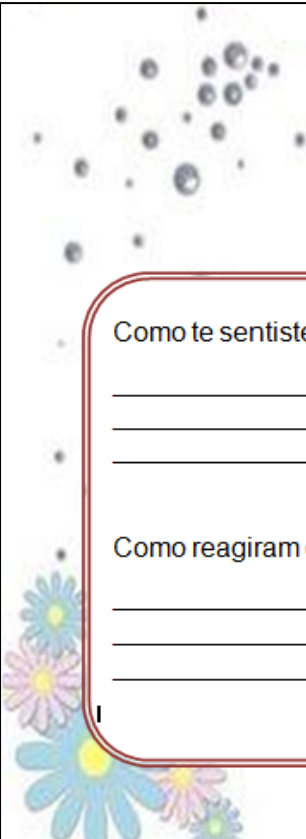
1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Faz a apresentação da tua história à turma!

Como te sentiste ao apresentar a tua história à turma? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

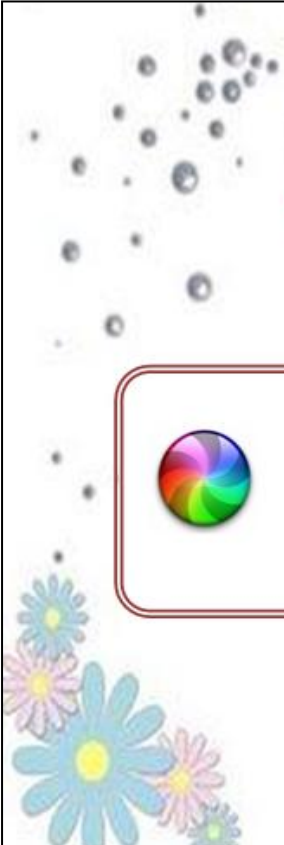




Como reagiram os teus colegas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Sessão de intervenção no recreio 3 -  
05/03/2012

Sessão de intervenção em sala 6 -  
05/03/2012

Fala-me sobre as brincadeiras que fizeste...



Como te sentiste em cada uma das brincadeiras?

Sessão de intervenção no recreio 4 -  
06/03/2012

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Pisais brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheces a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

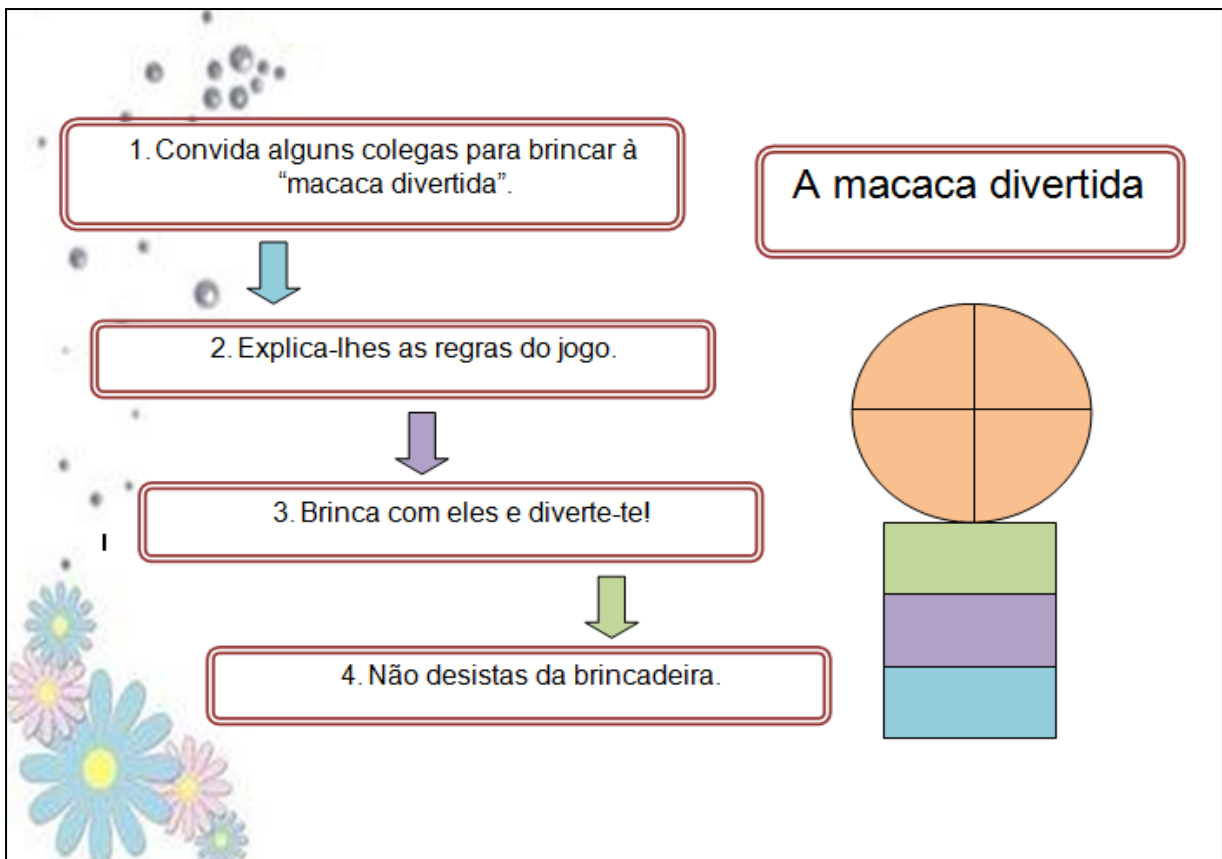
1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Quem brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – "Pisa, pisa pé".

Agora é a tua vez... És tu quem vai escolher uma brincadeira!

**A macaca divertida**

1. Os colegas esperam em fila no início da macaca.
2. Escolhe-se um tema, por exemplo animais.
3. O colega tem que percorrer as 7 casas da macaca e dizer 7 animais (se repetir um animal, perde).
4. Quando chegar ao fim ganha um prémio.
5. É a vez de outro colega.



Sessão de intervenção no recreio 5 -  
08/03/2012

Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e  
escolheram uma brincadeira –  
"Batata quente".

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Fasso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Preparada para mais uma brincadeira?  
És tu quem vai escolher outra vez!



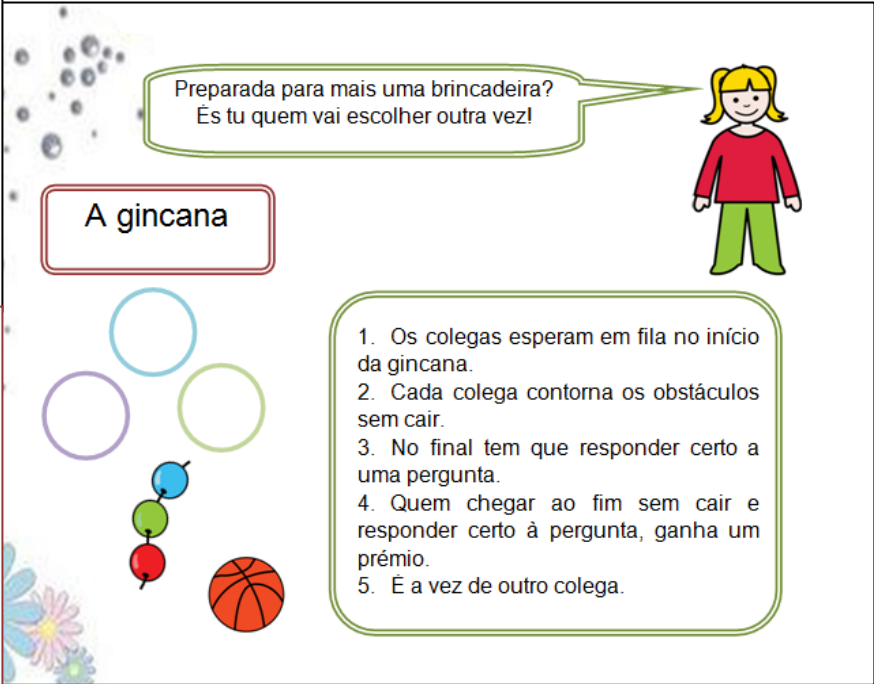
**A gincana**

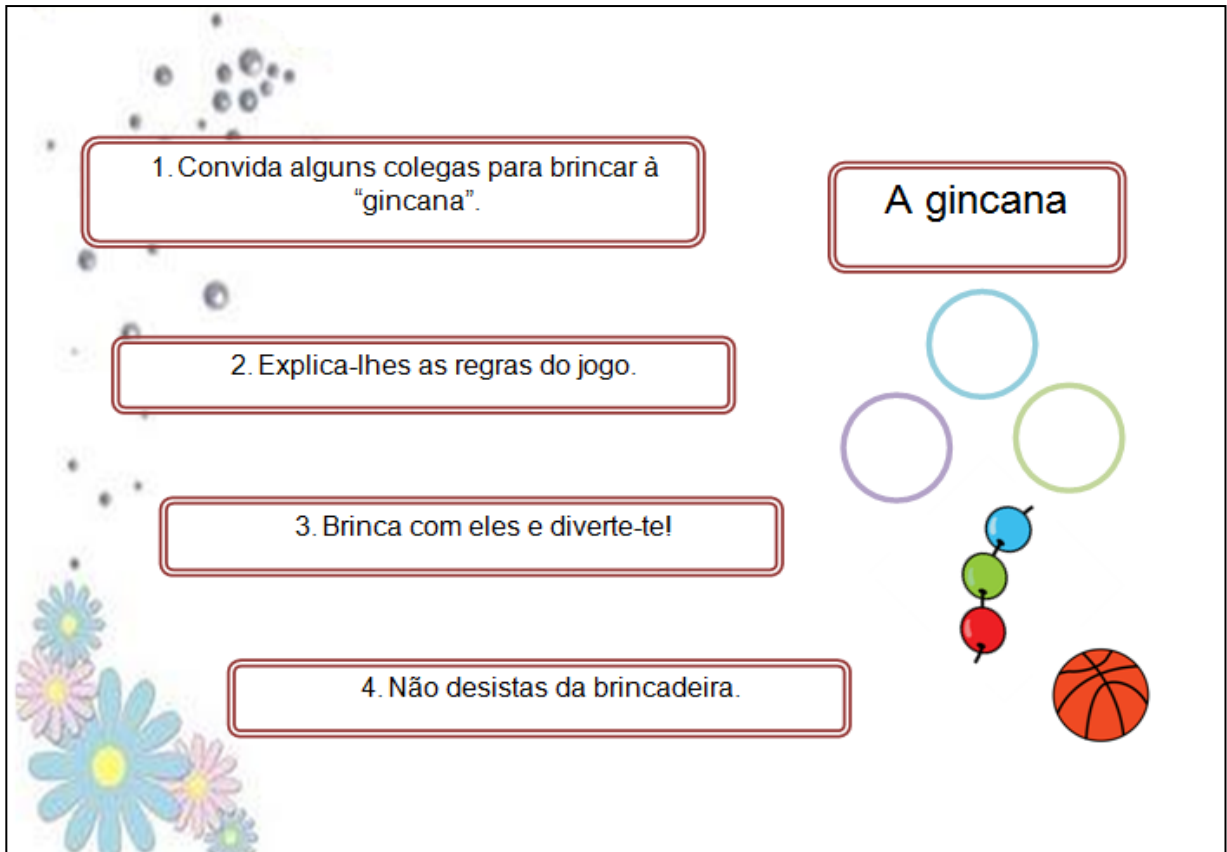
1. Os colegas esperam em fila no início da gincana.
2. Cada colega contorna os obstáculos sem cair.
3. No final tem que responder certo a uma pergunta.
4. Quem chegar ao fim sem cair e responder certo à pergunta, ganha um prémio.
5. É a vez de outro colega.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"
3. Depois responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.





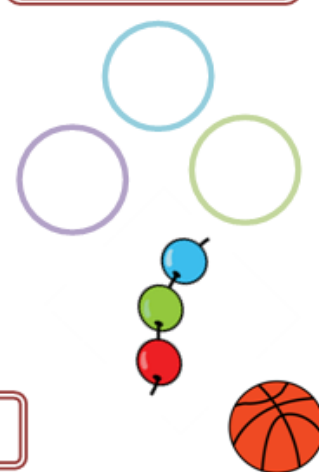
1. Convida alguns colegas para brincar à "gincana".

2. Explica-lhes as regras do jogo.

3. Brinca com eles e diverte-te!

4. Não desistas da brincadeira.

### A gincana




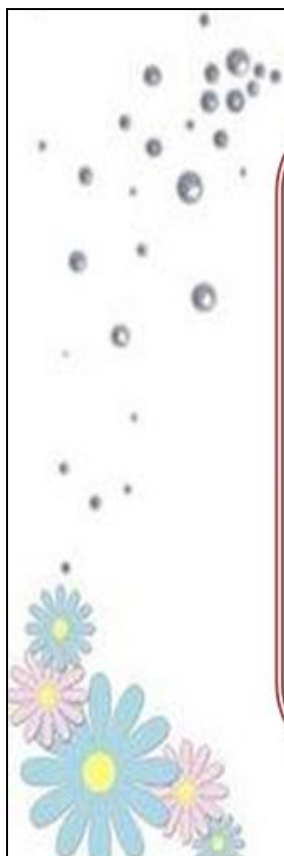
Sessão de intervenção em sala 7 - 12/03/2012



Chegou a altura de falarmos sobre outro assunto.





Para isso constrói outra história. Esta vai ser sobre alguns dos teus comportamentos.





**Título da história:** \_\_\_\_\_

**Como me senti ao construir a história?**


**O que aprendi com a história?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




1. Agora que já construístes a tua história vou apresentar-te a minha!


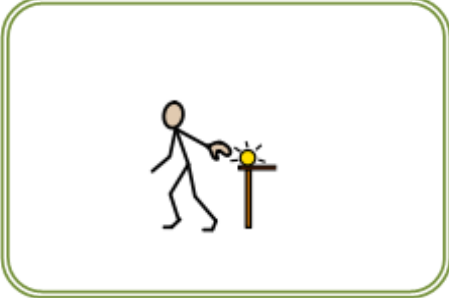

2. O título da minha história é “**O comportamento da Violeta**”.

3. A minha história fala sobre alguns dos meus comportamentos.


4. Agora que já leste as duas histórias tenta descobrir as semelhanças entre elas, ou seja, quais os comportamentos que não são corretos.



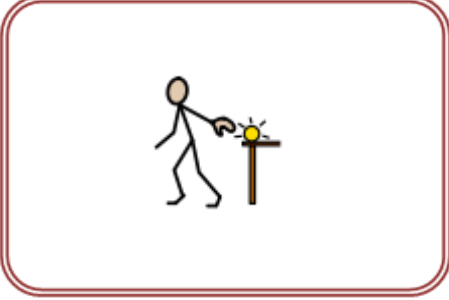

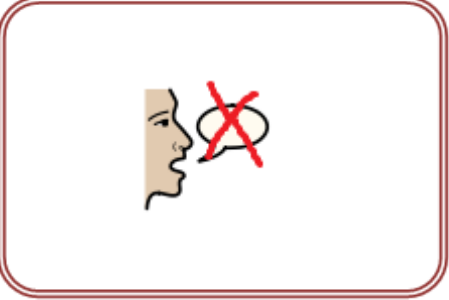
"O comportamento da Violeta"



This page features a central illustration of a girl with blonde hair, wearing a red shirt and green pants. Below her is a text box containing the title "O comportamento da Violeta". Surrounding this central area are four rounded rectangular frames, each containing a different icon: a profile of a head with a speech bubble and a red 'X' over it, a stick figure touching a lit candle on a table, a stick figure carrying a bag and dropping a coin into a slot, and a stick figure walking towards a lit candle on a table. The bottom of the page is decorated with a pattern of small grey circles and a row of colorful flowers.



"Eu e o meu comportamento"

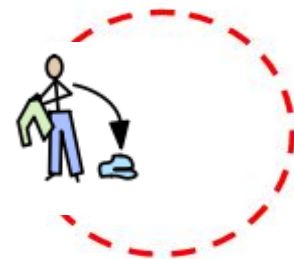
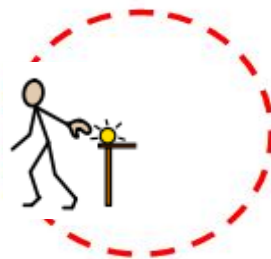
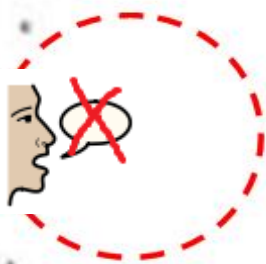


This page features a central illustration of a girl with blonde hair, wearing a purple dress. Below her is a text box containing the title "Eu e o meu comportamento". Surrounding this central area are four rounded rectangular frames, each containing a different icon: a profile of a head with a speech bubble and a red 'X' over it, a stick figure carrying a bag and dropping a coin into a slot, a stick figure walking towards a lit candle on a table, and a stick figure walking and touching a lit candle on a table. The bottom of the page is decorated with a pattern of small grey circles and a row of colorful flowers.

Através deste jogo descobre como  
podes mudar o teu comportamento em  
cada uma das situações anteriores.



## O que podes fazer?



Sessão de intervenção no recreio 6 -  
13/03/2012

Trabalho com a turma. Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – “Ó Lourenço, Ó Lourenço”.

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!


Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não deixas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

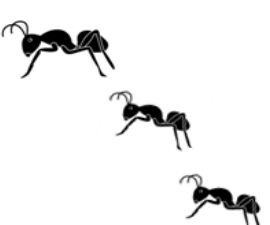
1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Quem brinca comigo?"
3. Depois dos colegas explicarem-te a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não deixas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Es tu quem vai escolher outra vez!  
Escolhe uma brincadeira e apresenta-a aos teus colegas.

**A formiga mais rápida**

1. Os colegas esperam em fila no início do jogo.
2. Cada colega contorna os obstáculos sem cair e o mais depressa possível.
3. Quem chegar ao fim sem cair, ganha um prémio.
4. É a vez de outro colega.



Sessão de intervenção no recreio 7 -  
15/03/2012

Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – “Jogo do lenço”.

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!


Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não deixas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_


1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Quem brinca comigo?"
3. Depois dos colegas explicarem-te a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não deixas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

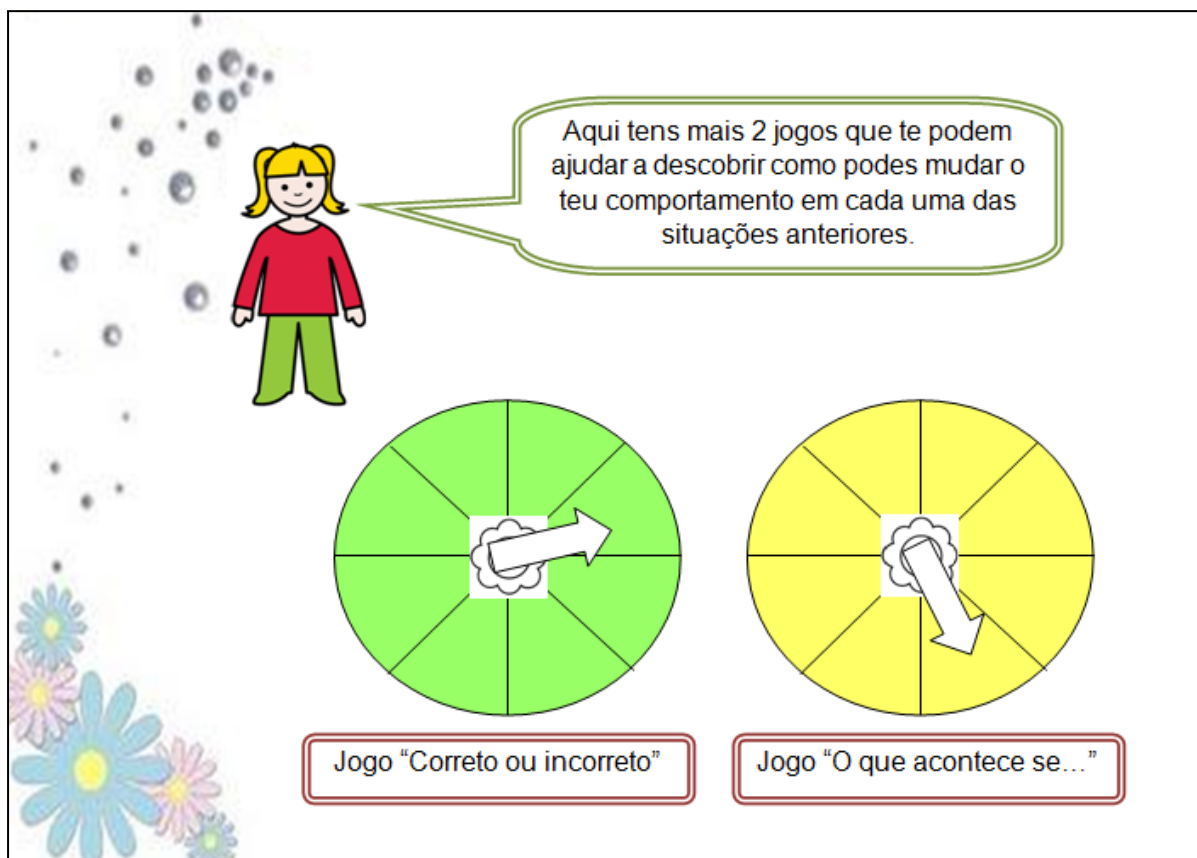


Escolhe uma brincadeira. Convida os teus colegas para brincarem contigo.

**O canguru**

1. Os colegas esperam em fila no início do jogo.
2. Cada colega contorna os obstáculos aos saltinhos, imitando um canguru.
3. Quem chegar ao fim sem cair, ganha um prémio.
4. É a vez de outro colega.





Aqui tens mais 2 jogos que te podem ajudar a descobrir como podes mudar o teu comportamento em cada uma das situações anteriores.


Jogo "Correto ou incorreto"

Jogo "O que acontece se..."

Achas que é importante modificares os comportamentos que são incorretos? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Tens-te esforçado para modificar esses comportamentos?



O que acontece se não os modificares? \_\_\_\_\_

Sessão de intervenção no recreio 8 -  
20/03/2012

Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e  
escolheram uma brincadeira –  
futebol.

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar a flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com voçês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheces a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar a flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Queres brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

É a tua vez de escolheres outra  
brincadeira. Explica-lhes a brincadeira e  
diverte-te.



Vamos inventar  
uma história

1. Distribuem-se as personagens por 4 colegas. Tu também escolhes uma personagem.
2. Inventam uma história. A história passa-se numa ilha e existe uma espada mágica.
3. Todos participam na história e no final têm que a representar.



Sessão de intervenção no recreio 9 -  
22/03/2012

Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e  
escolheram uma brincadeira –  
"Adivinha quem é".

Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar a flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com voçês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheces a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar a flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Queres brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Brinca com eles e diverte-te!
5. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

Pensa noutra brincadeira. Já sabes o  
que tens que fazer... convida os teus  
colegas.



O objeto  
escondido

1. Os colegas esperam em fila no início do jogo.
2. Através de um tabuleiro com muitas imagens, cada um tem que adivinhar onde está o objeto selecionado;
3. Se adivinharem todos os objetos ganham um prémio.

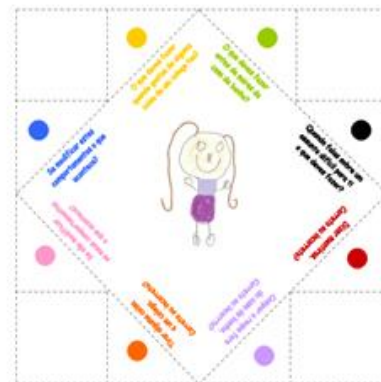


## Atividades para as férias

Durante as férias podes conversar com os teus pais sobre o que temos trabalhado. Joga com eles utilizando estes 2 jogos.



"Eu brinco no recreio"



"Eu e o meu comportamento"

Constrói um pequeno texto sobre o que temos trabalhado e como te tens sentido. Não te esqueças que existem duas histórias: "Eu brinco no recreio" e "Eu e o meu comportamento". Fala-nos sobre as tuas brincadeiras no recreio e se tens conseguido modificar o teu comportamento.



---

---

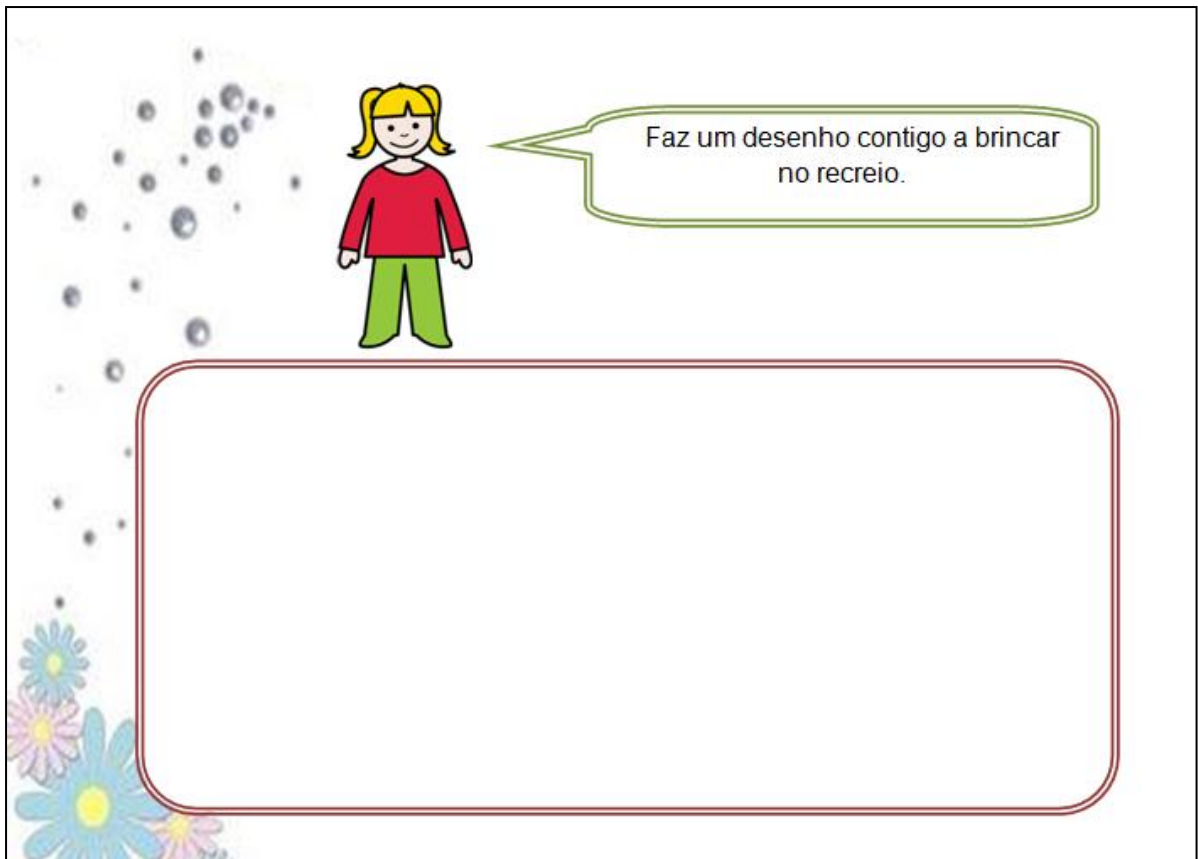
---

---

---

---

---



Sessão de intervenção no recreio 10 - 10/04/12


Depois de regressares das férias tens uma nova tarefa. Diverte-te no intervalo com este novo jogo.

Convida os teus colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Durante a brincadeira, és tu quem dizes as regras e o que cada um deve fazer.
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.


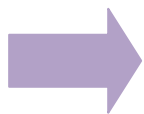
A worksheet with a cartoon girl at the bottom. A speech bubble above her says "Depois de regressares das férias tens uma nova tarefa. Diverte-te no intervalo com este novo jogo." To the right is a box containing instructions for a game, a drawing of a girl, butterflies, and a flower. The instructions are in a list format. The background has a decorative border of colorful flowers and bubbles.



Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!


Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

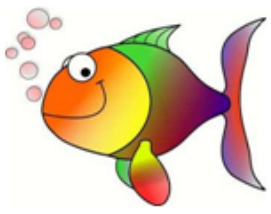
Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – apanhadas.


Vamos fazer uma nova brincadeira.  
Convida os teus colegas para brincarem contigo.



**Vamos à pesca!**

1. Os colegas esperam em fila no início do jogo.
2. Cada colega pesca um peixe. Este pode ter um castigo ou uma pergunta.
3. Tu dizes o castigo ou fazes a pergunta ao colega.
4. Se o colega fizer o castigo bem e se responder corretamente à pergunta ganha um prémio.
5. É a vez de outro colega.






Convida os teus colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Durante a brincadeira, és tu quem diz as regras e o que cada um deve fazer.
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Durante o jogo que fizeste no recreio com os teus colegas, foste tu que disseste a cada um o que tinha que fazer!



Como te sentiste ao fazer este novo jogo?



O que achaste de diferente entre este jogo e os outros que já fizeste? \_\_\_\_\_

Queres fazer mais jogos parecidos com este? \_\_\_\_\_

Os teus colegas gostaram do jogo? \_\_\_\_\_



Vamos relembrar...

Através das seguintes fichas podes relembrar o que já aprendeste. Utiliza as imagens e lembra-te de como deves agir em cada situação.

O que podes fazer?

Quando quiseres participar numa brincadeira no recreio.

O que podes fazer?

Quando quiseres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti.

O que podes fazer?

Quando quiseres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti, no qual tu fu quem dá as regras e o que cada um deve fazer.

O que deves fazer?


Antes de usares as casas de banho.

O que deves fazer?

Quando quiseres de alguma coisa que a não um colega teu.

O que deves fazer?


Quando a professora te for uma pergunta sobre o assunto de aula para ti.



Convida os teus colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"
3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Durante a brincadeira, és tu quem dizes as regras e o que cada um deve fazer.
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Vamos fazer uma nova brincadeira.  
Convida os teus colegas para brincarem contigo.


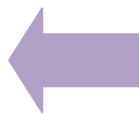


Vamos à pesca!

1. Os colegas esperam em fila no início do jogo.
2. Cada colega pesca um peixe. Este pode ter um castigo ou uma pergunta.
3. Tu dizes o castigo ou fazes a pergunta ao colega.
4. Se o colega fizer o castigo bem e se responder corretamente à pergunta ganha um prémio.
5. É a vez de outro colega.




Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – jogo do estica.




Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com vocês?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.





## Sessão de intervenção no recreio 12 - 16/04/2012



Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_


1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.
2. Aproxima-te deles e pergunta: "Posso brincar com voós?"
3. Depois dos colegas responderem podes perguntar: "Estão a brincar a quê?"
4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar: "Podem explicar-me essa brincadeira?"
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Convida os teus colegas para uma brincadeira.  
Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.  
Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_

1. Aproxima-te de um grupo de colegas
2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"
3. Depois responderem explica-lhes a brincadeira.
4. Durante a brincadeira, és tu quem diz as regras e o que cada um deve fazer.
5. Brinca com eles e diverte-te!
6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



Trabalho com a turma.  
Organizaram um grupo e escolheram uma brincadeira – jogo do estica.

A M.S. formou um grupo com colegas da sua turma e escolheu uma brincadeira – saltar à corda.

## Sessão de intervenção em sala 10 - 16/04/2012



Hoje vai ser o último dia em que vamos trabalhar juntas.  
Gostei muito de trabalhar contigo e de ver que melhoraste a relação com os teus colegas.

Responde às seguintes perguntas, recorda a atividade dos balões e constrói a tua nova história!



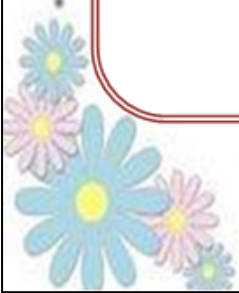
O que gostaste mais? \_\_\_\_\_

O que não gostaste? \_\_\_\_\_

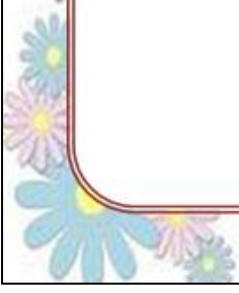
Achas que consegues brincar melhor com os teus colegas?



Conseguiste modificar os comportamentos que não eram corretos?



Faz um desenho da atividade dos balões.



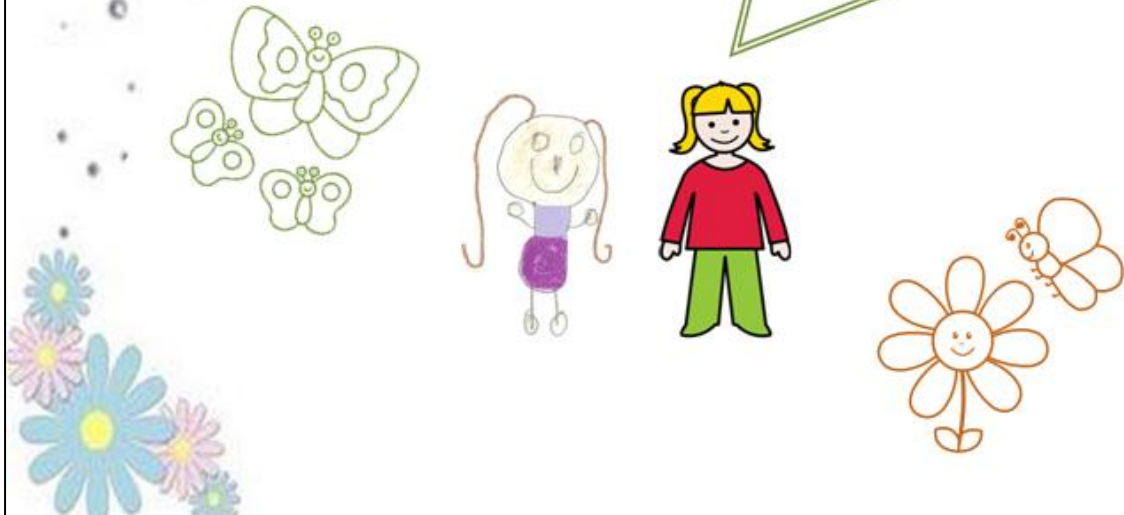


Chegámos ao fim do nosso trabalho!

Estás de parabéns!

Continua a aplicar o que aprendeste!

Diverte-te e sê feliz!!!



## Apêndice G

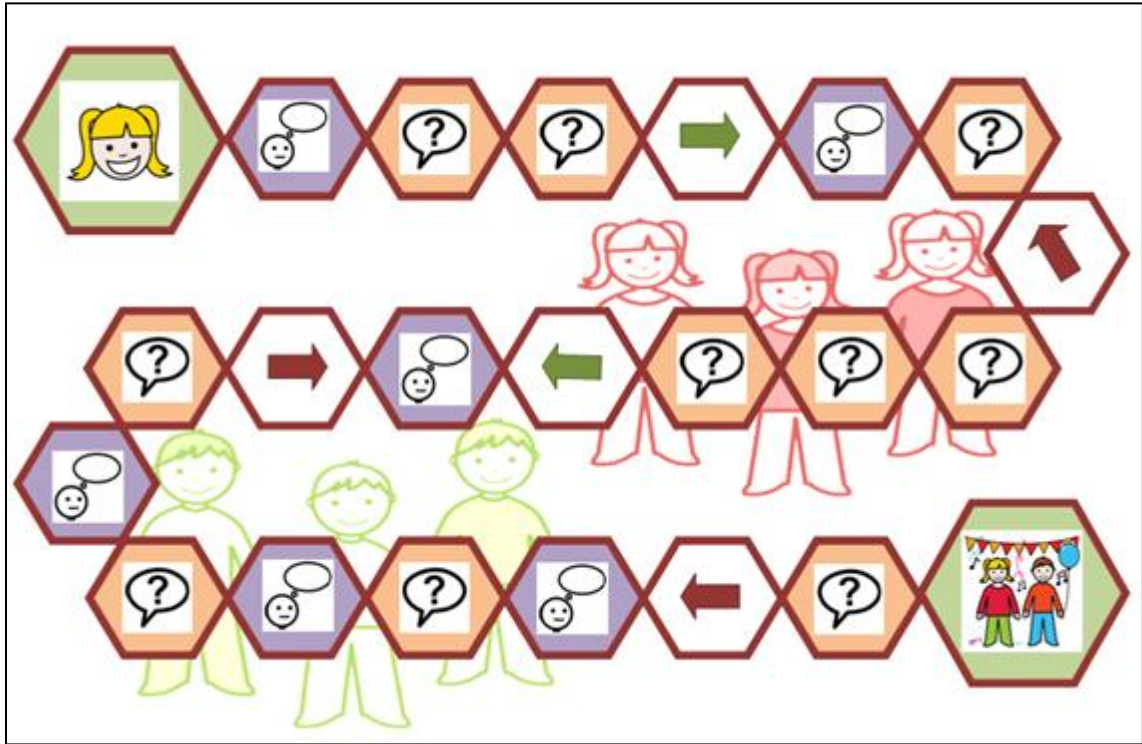
### Materiais do programa de intervenção

---

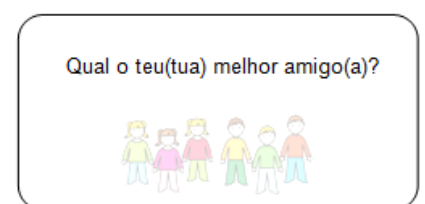
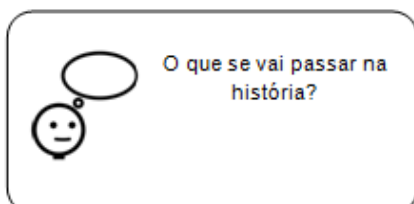
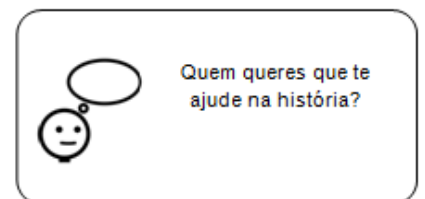
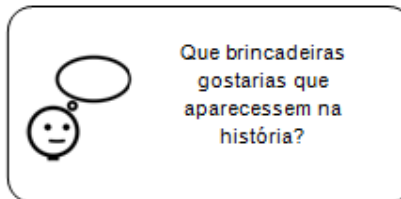
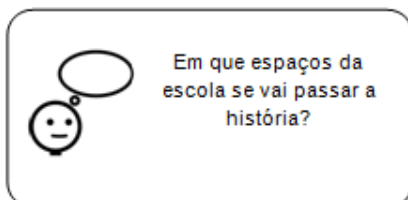
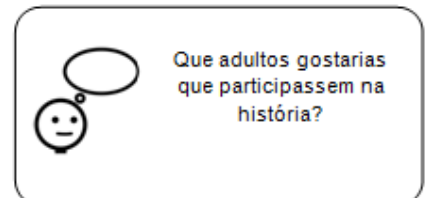
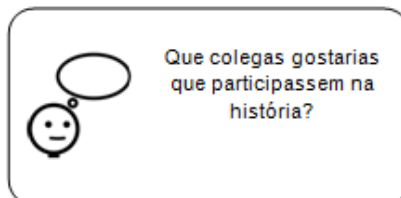
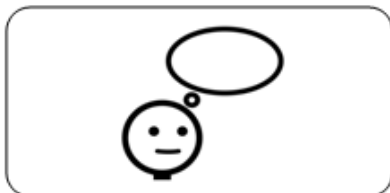


## Jogo (1)

- Tabuleiro:



- Cartões:



Quais as tuas brincadeiras preferidas?



Qual a brincadeira que escolhes com mais frequência?



Com quem gostas de brincar no intervalo? Costumam brincar a quê?



Preferes brincar com os teus colegas ou conversar com os adultos (Professores, Auxiliares)? Porquê?



Preferes brincar com os colegas da tua turma ou com outras crianças? Porquê?



Em que espaço da escola gostas mais de brincar?



Gostas de conversar sobre o quê?



Que colega da tua turma escolherias para te ajudar numa tarefa em que tens dificuldades?



Gostas mais de brincar com os teus colegas ou sozinha?



No próximo ano letivo vais para uma nova escola. Estás contente?



No próximo ano letivo vais para uma nova escola. O que achas que vai ser mais difícil?



Que colega da tua turma convidarias para a tua festa de anos?



Que colega da tua turma gostavas de encontrar no próximo ano na tua nova turma?



Que colega da tua turma não escolherias para brincar?



Que colega da tua turma escolherias para brincar contigo no recreio?



Preferes o período de aulas ou o recreio?



O que gostavas de fazer no recreio mas que não fazes?



Qual o período do intervalo que mais gostas (manhã, almoço, tarde)?



O que não gostas de fazer no recreio?



## História “Eu brinco no recreio”



Esta sou eu e esta vai ser a minha história. Vou falar sobre mim e sobre o que gosto de fazer no recreio.

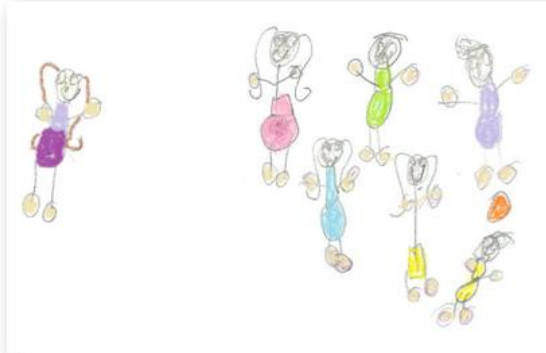
Todos dizem que sou uma criança alegre e simpática. E é verdade. Gosto de brincar com todos os meninos.

Gosto muito da minha escola, dos Professores e Auxiliares.

A minha brincadeira preferida é saltar à corda.

Também gosto de jogar às escondidas, às apanhadas e à macaca.

Gosto de brincar com os colegas da minha turma. Mas por vezes tenho dificuldade em lhes perguntar se posso brincar com eles. Às vezes fico só a ver as brincadeiras que fazem.



Também gosto de brincar com crianças mais novas que eu. Parece mais fácil brincar com elas... Aqui estou eu a brincar com a Luciana e as amigas, elas são do 2º ano.

Muitas vezes brinco sozinha. Gosto de correr na areia. Mas gosto mais de brincar com os meus colegas.





A minha melhor amiga é a Beatriz Dias porque ela brinca muito comigo! Também gosto muito da Luciana.

A Diana está sentada ao meu lado na sala e ajuda-me nas tarefas mais difíceis.



A Ana Marta é minha vizinha e vou convidá-la para a minha festa de anos!



Gosto de conversar sobre os colegas e a escola.

Os Professores e Auxiliares são muito simpáticos...Gosto de conversar com eles no recreio.



Para o próximo ano vou para uma nova escola.

Estou muito contente porque vou ter mais professores e amigos!

O que acho que vai ser mais difícil são as fichas de avaliação.

Mas agora que cheguei ao final da minha história percebo que tenho algumas dificuldades em brincar com os meus colegas!




Gostava que a Violeta me ajudasse.



FIM



História “A Violeta brinca no recreio”



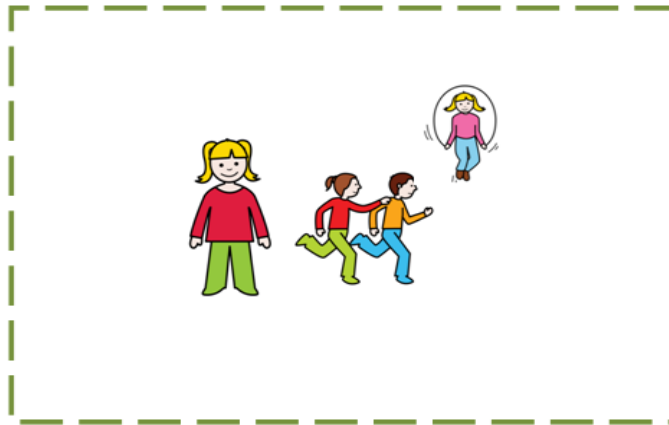
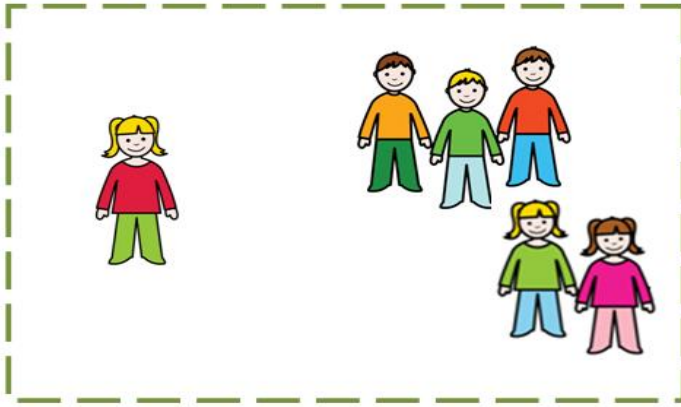
Gosto muito da minha escola. Todos são simpáticos.

Gosto de jogar às escondidas e brincar com os arcos.

Para além de brincar, gosto de conversar com os Professores.

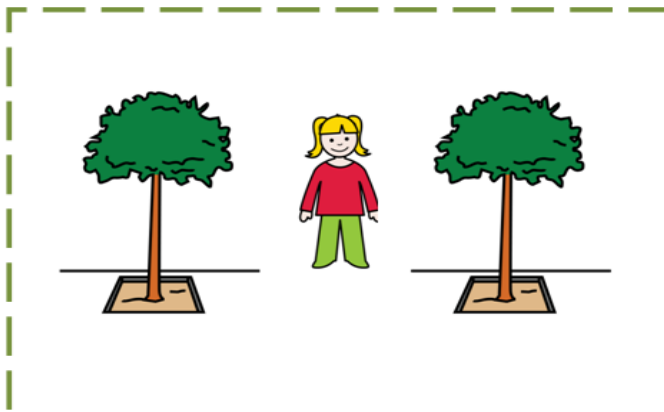
The image shows a page with a green border. On the left side, there is a simple illustration of a girl with blonde pigtails, wearing a red long-sleeved shirt and green pants. To the right of the girl, there are three horizontal lines, each starting with a green flower icon and ending with a bracket that points to a text box. The text boxes contain the following sentences: "Gosto muito da minha escola. Todos são simpáticos.", "Gosto de jogar às escondidas e brincar com os arcos.", and "Para além de brincar, gosto de conversar com os Professores."

Os meus colegas de turma são muito divertidos e brincam juntos no recreio. Não consigo pedir-lhes para brincar com eles, por isso muitas vezes fico só a ver o que eles fazem.



Os colegas do 2º ano têm brincadeiras giras. Gosto de brincar com eles à apanhada e saltar à corda.

A minha escola tem um jardim com árvores onde, muitas vezes, brinco sozinha.





Estou quase a ir para o 5º ano! Vou mudar de escola.



A nova escola vai ser muito maior que a minha. Estou contente mas um pouco assustada...



Vão ser muitos meninos! Será que vão querer brincar comigo?



Como reparaste na minha história, existem algumas situações que necessitam de ser trabalhadas.

Na escola trabalho com uma Terapeuta da Fala que me ajuda na relação com os meus colegas. Já aprendi muitas coisas!

Posso ensinar-te o que aprendi...O que achas?



FIM



Imagens Role-play



Podes brincar com a Luciana e as amigas. Mas tenta brincar com mais frequência com os colegas da tua turma. As brincadeiras deles são muito divertidas.

Podes brincar sozinha. Mas ao brincarees com os colegas da tua turma podes aprender muitas coisas. Junta-te a eles com mais frequência.

Quando brincarees com os teus colegas lembra-te das perguntas que podes fazer. Assim podes divertir-te mais com eles nas brincadeiras.

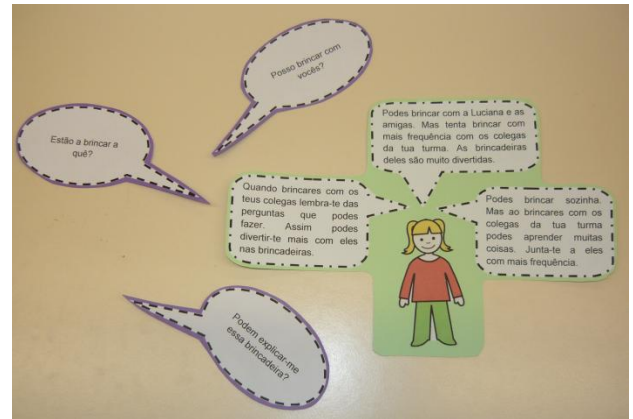


Posso brincar com vocês?

Estão a brincar a quê?

Podem explicar-me essa brincadeira?

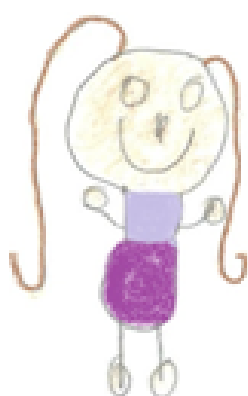




Jogo (2)



Tarefa A



Vamos brincar no recreio!  
Consegues chegar à flor? Tens  
que passar por todas as casas.

Vai ser divertido!



Data: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

1. Encontra um grupo de colegas que estejam a brincar a uma brincadeira que tu queiras participar.

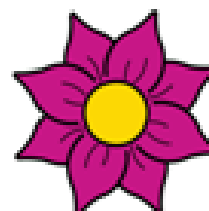
2. Aproxima-te deles e pergunta:  
"Posso brincar com vocês?"

3. Depois dos colegas responderem podes perguntar:  
"Estão a brincar a quê?"

4. Se não conheceres a brincadeira podes perguntar:  
"Podem explicar-me essa brincadeira?"

5. Brinca com eles e diverte-te!

6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.

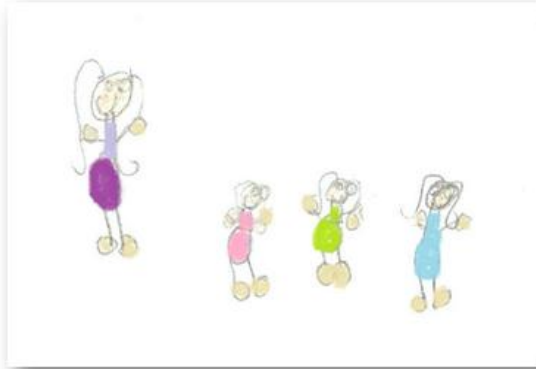


## “EU BRINCO NO RECREIO”



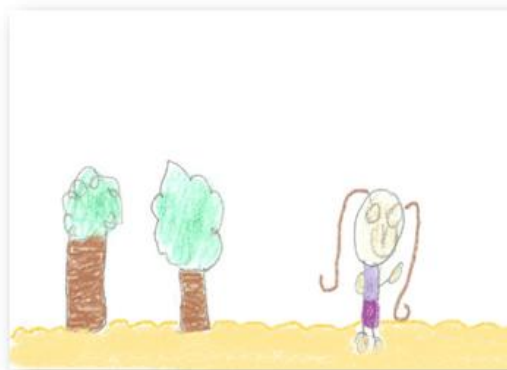
Gosto de brincar com os colegas da minha turma. Mas por vezes tenho dificuldade em lhes perguntar se posso brincar com eles. Às vezes fico só a ver as brincadeiras que fazem.





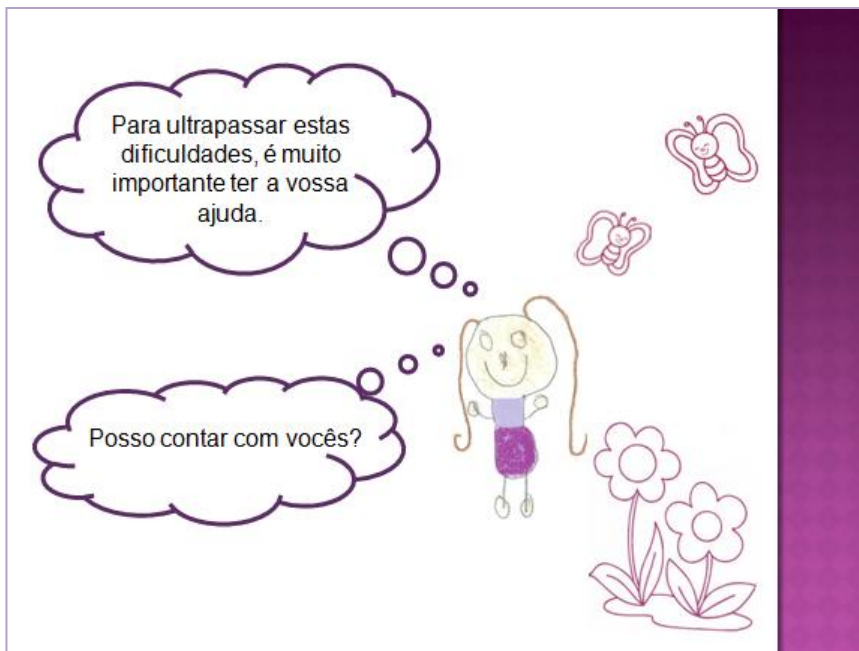
Também gosto de brincar com crianças mais novas que eu. Parece mais fácil brincar com elas...Aqui estou eu a brincar com a Luciana e as amigas, elas são do 2º ano.

Muitas vezes brinco sozinha. Gosto de correr na areia. Mas gosto mais de brincar com os meus colegas.

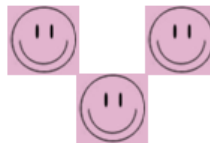


Tenho algumas dificuldades em brincar com os colegas no recreio...





### O que podem fazer?



- Quando me virem brincar sozinha, convidem-me para brincar com vocês:



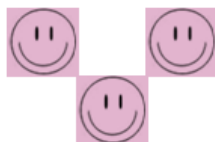
*Anda brincar connosco Laura!*

- Antes de iniciar a brincadeira, expliquem-me as regras;

*Olha Laura esta brincadeira funcionada da seguinte maneira...*



### O que podem fazer?



- Incentivem-me a continuar na brincadeira;



*Laura a brincadeira ainda não acabou... Vamos continuar!*

- Deixem-me escolher brincadeiras.

*Queres brincar a quê Laura?  
Escolhe tu uma brincadeira.*



## Vamos brincar juntos

"Jogo do bichinho"



"Bola das qualidades"



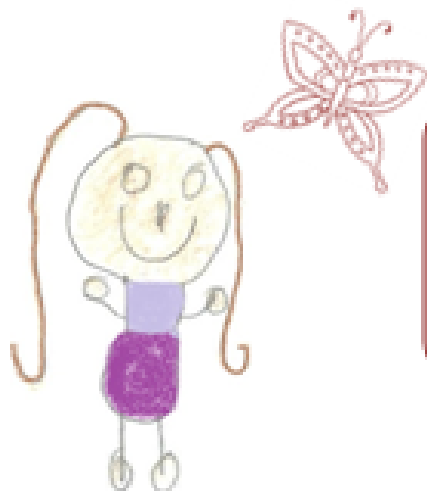
"Conta o segredo"



Divirtam-se!



Tarefa B



Agora é a tua vez de convidares os colegas para uma brincadeira.

Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.

Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_



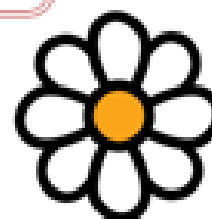
1. Aproxima-te de um grupo de colegas

2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"

3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.

4. Brinca com eles e diverte-te!

5. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



## História “Eu e o meu comportamento”



Esta sou eu e esta vai ser a minha outra história. Vou falar sobre mim e alguns dos meus comportamentos.



Sou uma criança muito simpática como todos dizem. Mas tenho alguns comportamentos que não são corretos.



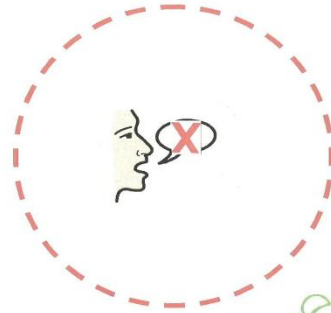
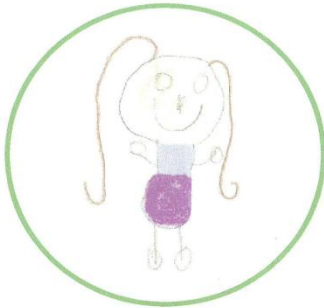
Quero mudar esses comportamentos para os meus colegas continuarem a brincar comigo.



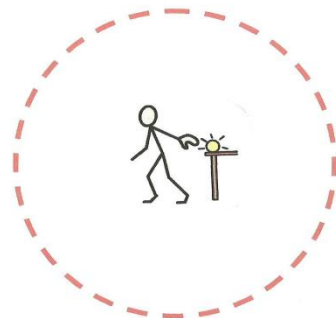
Vou então refletir sobre esses comportamentos.



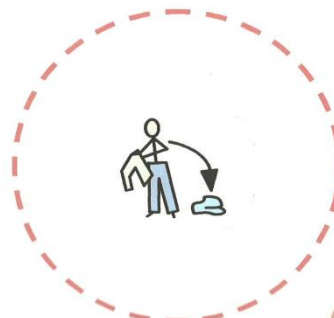
Em algumas situações tenho dificuldade em dizer a verdade.




Quando gosto de alguma coisa e tenho muita vontade que ela fosse minha, tiro-a aos meus colegas sem pedir autorização.



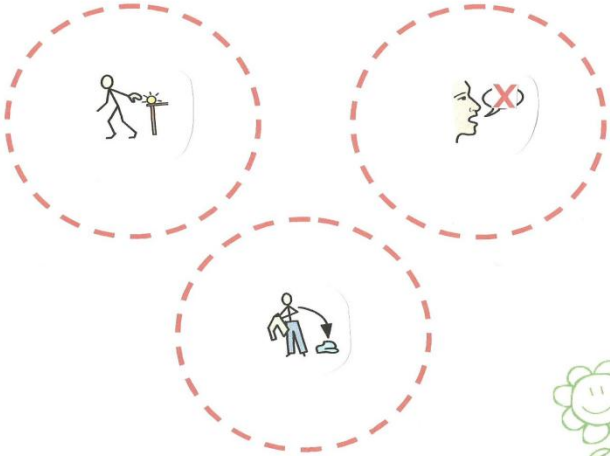


Uma vez tirei a camisola à frente dos colegas. Por vezes, quando vou à casa de banho, componho a roupa já fora da casa de banho.






Violeta o que posso fazer para mudar estes comportamentos?



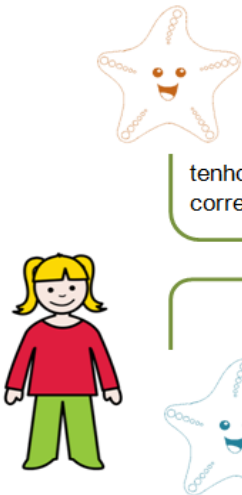
Quero que a Violeta me ajude e vou  
esforçar-me para mudar os  
comportamentos de que falei na  
história!



FIM



História “O comportamento da Violeta”



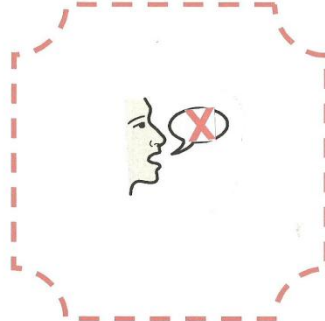
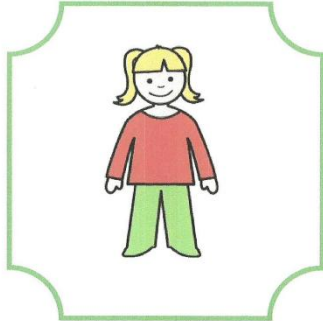
Vou apresentar-te a minha outra história.  
Tal como tu, vais ver que eu também  
tenho alguns comportamentos que não são  
corretos.

Tenho muita vontade em mudar esses  
comportamentos.

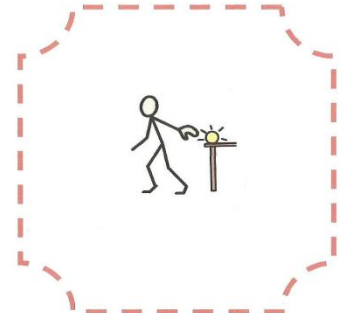
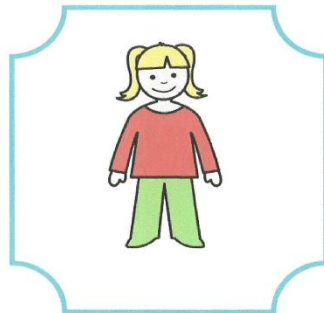
Vou então falar um pouco sobre eles.

The complex block contains a dialogue between a girl and two stars. On the left, there is a drawing of the girl with blonde pigtails, wearing a red shirt and green pants. To her right, there are two stars: one is orange and the other is blue, both with smiling faces. The dialogue is presented in three separate text boxes with rounded corners and green borders. The first box contains the orange star's speech, the second box contains the girl's speech, and the third box contains the blue star's speech.

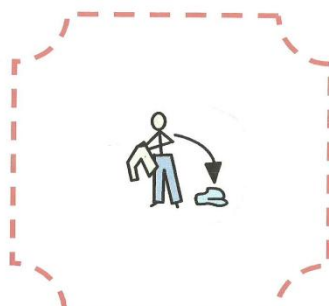
Por vezes, quando me fazem alguma pergunta ou quando falo sobre um assunto que é difícil para mim, não digo a verdade.



Quando quero muito uma coisa, por exemplo um lápis com uma cor gira, tiro-a aos meus colegas e fico com ela sem lhes dizer nada.



Sou um pouco distraída... Quando saio da casa de banho ainda estou a vestir-me...





Quero que os meus colegas continuem a brincar comigo.



Não quero afastar os meus colegas por causa dos meus comportamentos.



Vou trabalhar para que estes comportamentos não voltem a acontecer.



Como reparaste na minha história, tal como na tua, existem algumas situações que necessitam de ser trabalhadas.

Na escola trabalho com uma Terapeuta da Fala que me ajuda com estes comportamentos. Já aprendi muitas coisas!

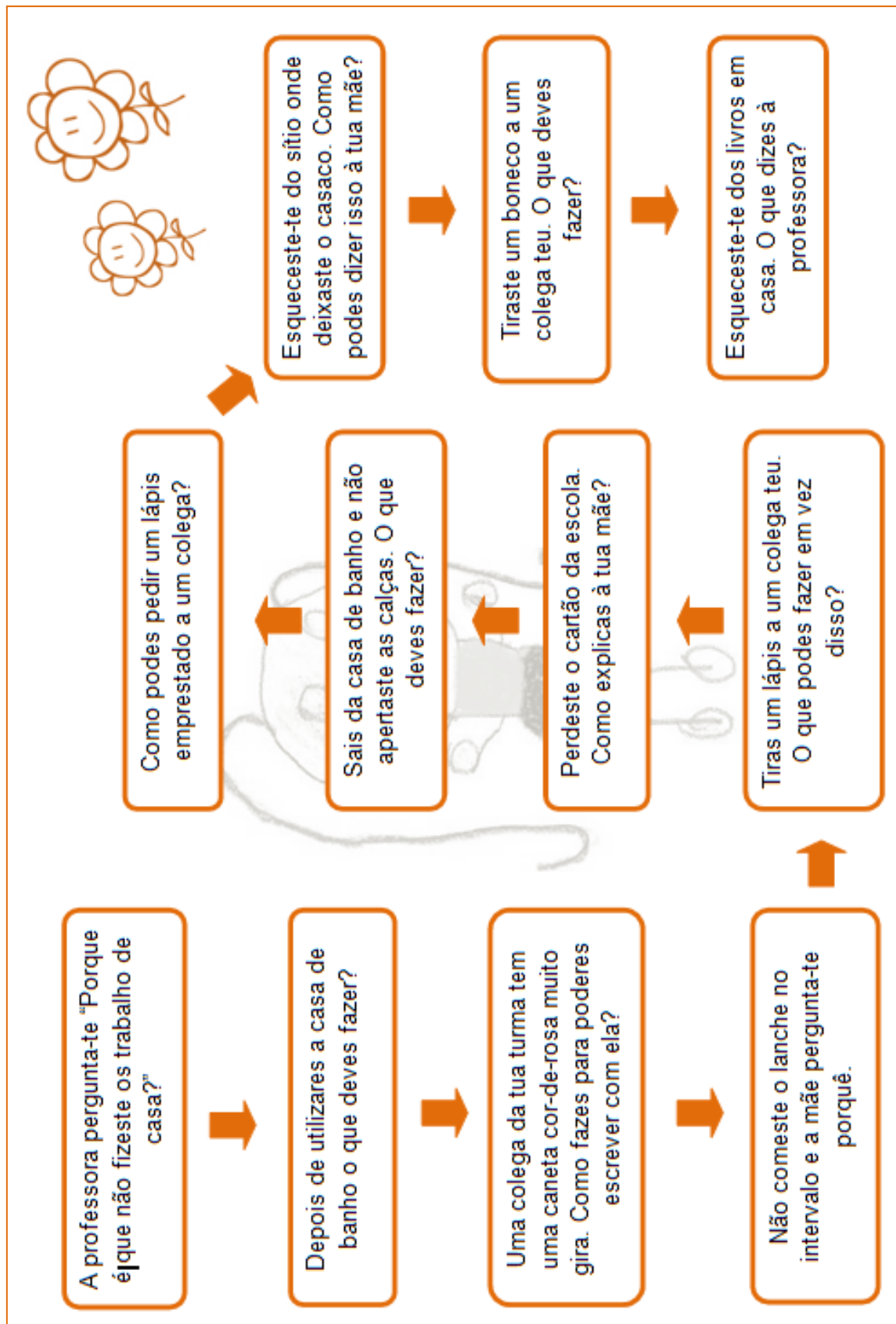
Posso ensinar-te o que aprendi... O que achas?



FIM

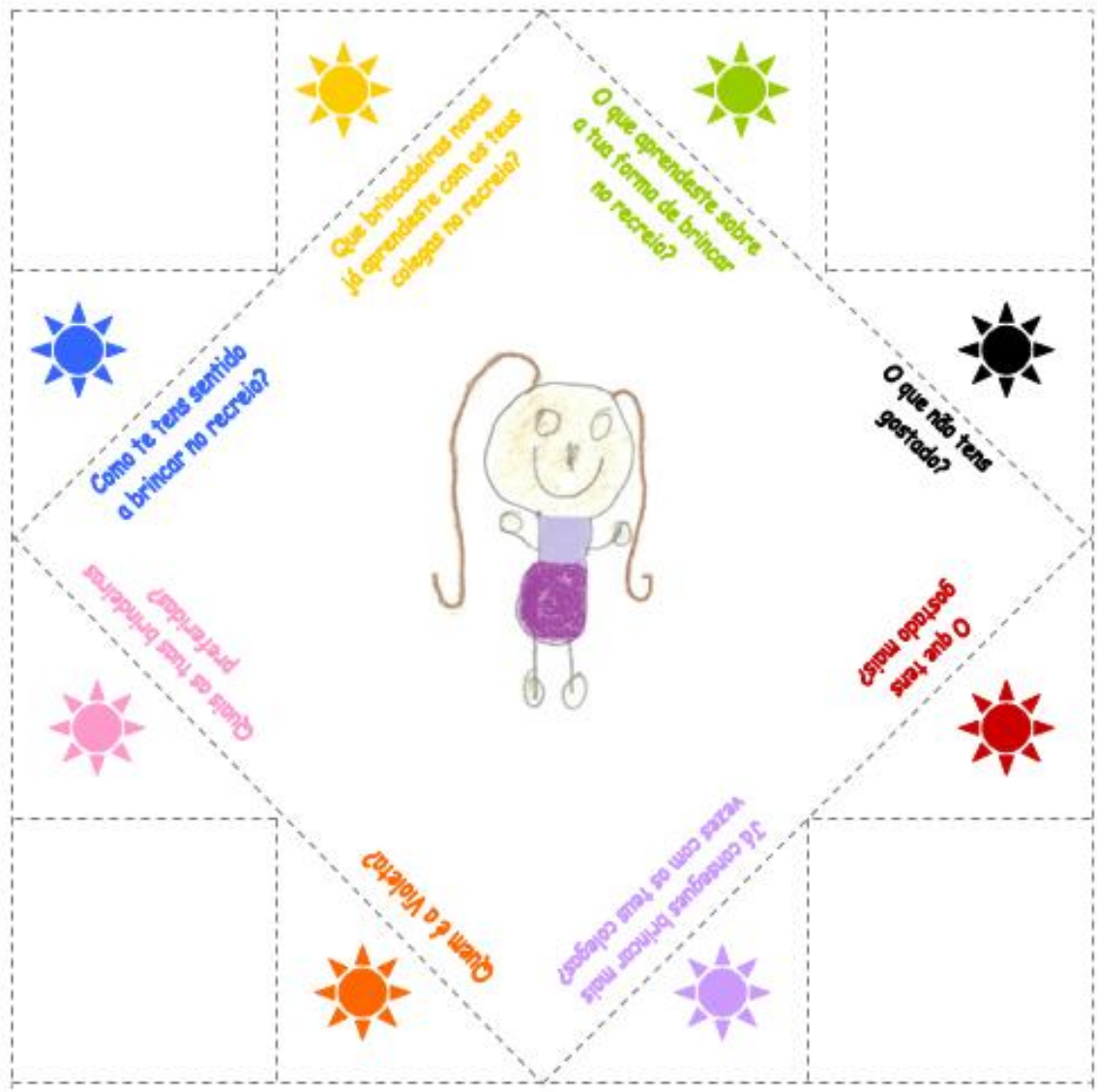


Jogo (3)

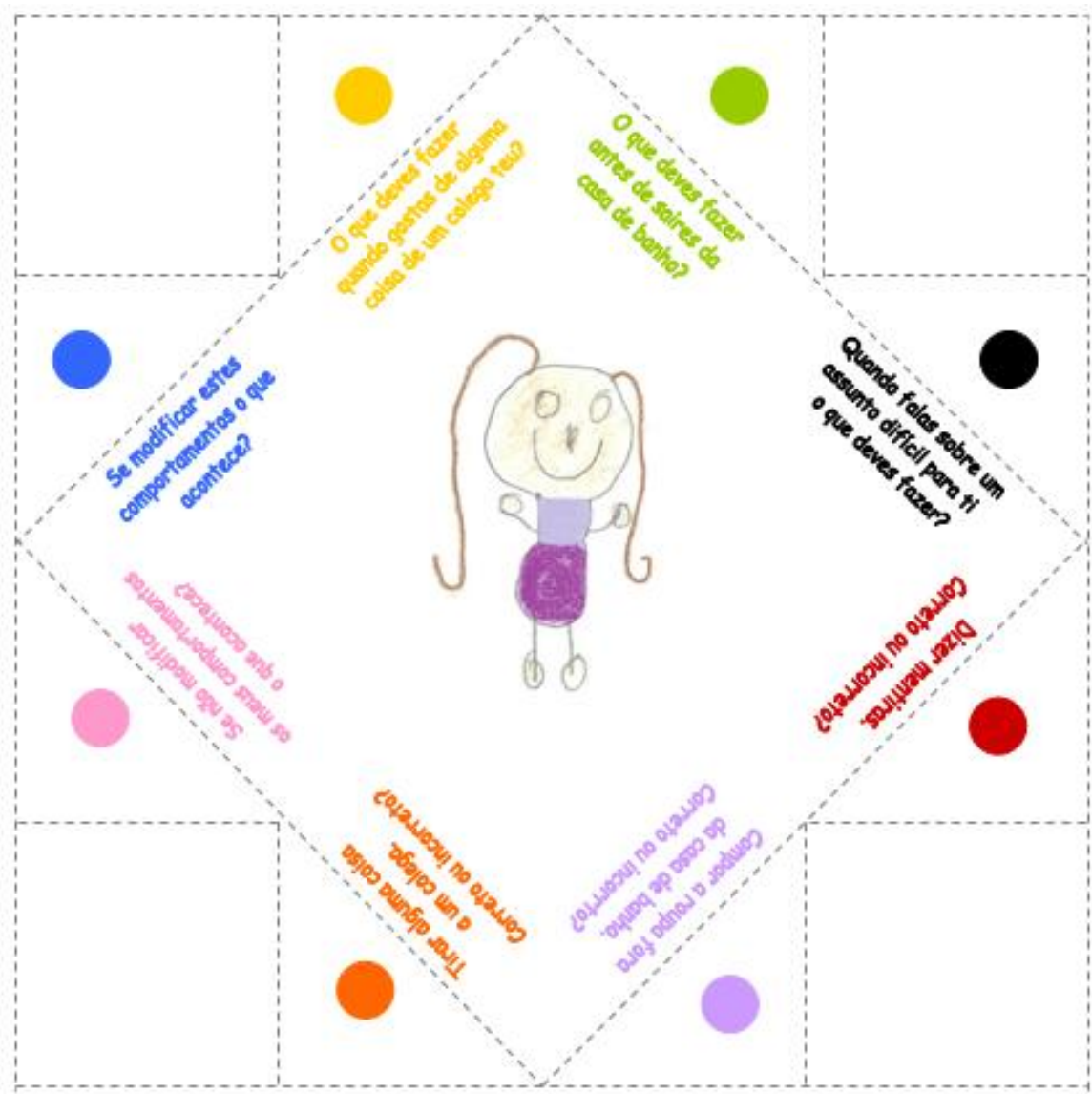




Jogo (6)



Jogo (7)



Tarefa C



Convida os teus colegas para uma brincadeira.

Consegues chegar à flor? Tens que passar por todas as casas.

Vai ser divertido!

Data: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_



1. Aproxima-te de um grupo de colegas

2. Pergunta-lhes "Querem brincar comigo?"

3. Depois dos colegas responderem explica-lhes a brincadeira.

4. Durante a brincadeira, és tu quem dizes as regras e o que cada um deve fazer.

5. Brinca com eles e diverte-te!

6. Não desistas da brincadeira. Brinca com eles até a brincadeira acabar.



O que podes fazer?



Quando queres participar numa brincadeira no recreio

O que podes fazer?



Quando queres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti

## O que podes fazer?



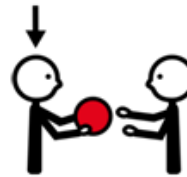
Quando queres que os teus colegas brinquem a uma brincadeira escolhida por ti, na qual és tu quem diz as regras e o que cada um deve fazer

## O que deves fazer?



Antes de saíres da casa de banho

O que deves fazer?



Quando gostas de alguma coisa que é de um colega teu

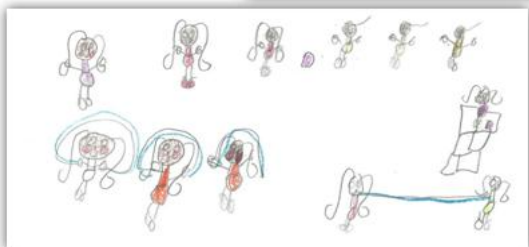
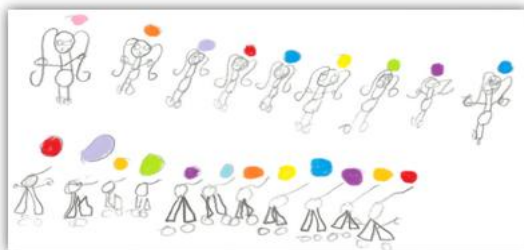
O que deves fazer?



Quando a professora te faz uma pergunta sobre assunto difícil para ti

História “Adoro brincar no recreio”

**Adoro brincar no recreio**



Adorei trabalhar com a Violeta. Ela ensinou-me muitas coisas...

Construí um livrinho onde registei tudo o que aprendi!



Brinquei com os meus colegas no recreio e aprendi novos jogos. Foi muito divertido!




Brinco mais vezes com os colegas da minha turma e os colegas da minha idade.



Já não brinco tantas vezes sozinha.

Já não brinco tantas vezes com os colegas mais novos que eu.








Devo sempre dizer a verdade!

Devo compor a minha roupa antes de sair da casa de banho.


Não devo tirar coisas aos meus colegas sem pedir autorização



Vou continuar a esforçar-me e aplicar o que aprendi. Gosto muito de brincar com os meus colegas. Adoro o recreio!



FIM



## Apêndice H

### Grelha de observação do comportamento (pós- teste)





## Grelha de Observação do Comportamento - Perfil Pragmático

Nome: M.S. Data de Nascimento: 28/09/2001 Escolaridade: 4º ano

Observador: Joana Pinheiro Data da avaliação: 17/04/2012 e 19/04/2012

### Escala de preenchimento:

**1** – Muito pouco frequente; **2** – Pouco frequente; **3** – Mais ou menos frequente; **4** – Frequente; **5** – Muito frequente.

<b>Comunicação verbal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Apresenta um perfil ativo na comunicação com os colegas			X			
Segue instruções verbais em pequeno grupo			X			
Fala espontaneamente com os seus pares				X		
Fala espontaneamente com os adultos				X		
Respeita as normas sociais quando fala (como por exemplo, diz “Bom dia”,...)				X		
Respeita os turnos de conversação				X		
Inicia adequadamente uma conversa			X			
Respeita o tema durante uma conversa				X		
Muda de tema durante uma conversa			X			
Mantém contacto visual com o parceiro de comunicação				X		

Mantém apropriadamente uma conversa (frequência de turnos por minuto, cumprimento dos enunciados, ruturas da fala - pausas)			X			
Apresenta discurso fluente				X		
Usa um vocabulário adequado à sua faixa etária			X			
Expressa-se com articulação correta das palavras					X	
Expressa-se com discurso adequado à situação (tendo em conta diferentes contextos e diferentes parceiros de comunicação)			X			
Utiliza frases gramaticalmente corretas				X		
Utiliza recursos sonoros e prosódicos nas situações de conversa (comportamento comunicativo envolvente)				X		
Relata uma sequência de acontecimentos			X			
Solicita explicação no desenvolvimento de uma brincadeira			X			
Fornece a sua opinião acerca do desenvolvimento de uma brincadeira			X			
Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades no recreio			X			
Utiliza a linguagem verbal durante um jogo ou quando brinca (como por exemplo, fala sobre o que está a acontecer, produz de forma apropriada a fala de diferentes personagens, ...)			X			
Utiliza expressões idiomáticas		X				
Relata temas de experiências pessoais fora do contexto e com introdução tópicos não relevantes			X			
Apresenta fala perseverativa (uso repetitivo de palavras, de enunciados ou de tópicos)			X			
Apresenta ecolalia			X			
Utiliza frases de forma estereotipada (com conteúdo confuso e repetitivo)		X				
<b>Observações:</b> Participa com mais frequência em conversas com os seus pares, apresentando uma maior iniciativa verbal.						

<b>Comportamentos socioemocionais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não observado</b>
Demonstra interesse na interação com os seus pares					X	
Demonstra interesse na interação com os adultos					X	
Tem facilidade de interação social com os seus pares no recreio				X		
Tem atração e interesse na interação com pessoas estranhas				X		
Demonstra excessivo à-vontade com estranhos				X		
Tem facilidade em desenvolver amizades			X			
Apresenta entusiasmo exuberante em diversas situações comunicativas					X	
Respeita o espaço físico na comunicação com os outros				X		
Apresenta ciúmes nas relações sociais			X			
Participa de forma ativa numa brincadeira			X			
Retrai-se quando está no recreio (retraimento social)		X				
Gosta de trabalhar em grupo					X	
Gosta de trabalhar sozinho		X				
Relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho				X		
Coopera com os colegas em situações de trabalho			X			
Relaciona-se bem com os pares no recreio da escola (e.g., não gera conflitos)					X	
Junta-se a outros numa brincadeira (pares)				X		
Junta-se a outros numa brincadeira (crianças mais novas)		X				
Coopera com os colegas durante o recreio				X		
Convida alguém para brincar			X			
Partilha uma atividade com outra criança (quando tem oportunidade para o fazer)			X			
É escolhida pelos colegas para participar numa brincadeira				X		
Fornece pistas não-verbais ao parceiro de comunicação		X				

	1	2	3	4	5	Não observado
Reconhece pistas não-verbais durante a interação com o grupo (como por exemplo, reconhece emoções, mostrando preocupação pelas necessidades do parceiro de comunicação)			X			
Adequa diferentes respostas a diferentes pessoas e contextos		X				
Consegue colocar-se na perspectiva do outro		X				
Tem um comportamento previsível quando brinca com os colegas			X			
Chama a atenção para si mesma				X		
Aceita regras, rotinas, procedimentos					X	
Altera o comportamento de acordo com a situação de interação			X			
Adapta-se facilmente a mudanças			X			
Necessita de ser preparada antes de se efetuarem mudanças			X			
É prestável				X		
É persistente quando participa numa brincadeira com os colegas (não desiste da brincadeira)			X			
Expressa adequadamente as suas emoções			X			
Quando está aborrecida, procura conforto/afeto				X		
Partilha o prazer/alegria com os outros					X	
É afetuosa com os outros				X		
É capaz de dizer “não”		X				
Tem confiança em si mesma			X			
Manifesta comportamentos de ansiedade			X			
Reconhece as suas capacidades			X			
Reconhece as suas dificuldades			X			
Perante um problema põe em prática as soluções						
Explora o espaço da escola				X		

	1	2	3	4	5	Não observado
Brinca sozinha		X				
Apresenta preocupação excessiva com determinados assuntos ou objetos			X			
Apresenta comportamentos desadequados (e.g., mentir)	X					
Manifesta comportamentos estereotipados (como por exemplo, movimentos repetitivos com as mãos)	X					
Apresenta comportamento hiperativo (como por exemplo, excessiva agitação motora)			X			
Apresenta dificuldades de atenção/concentração				X		
É desinibida na interação com os colegas				X		
Apresenta comportamentos característicos de impulsividade			X			
Apresenta comportamentos de imitação na interação com os colegas			X			
Apresenta comportamento extrovertido				X		
<p><b>Observações:</b> Sente-se mais à vontade na realização das brincadeiras. Crescente satisfação no recreio na interação com os seus pares. Maior aproximação ao grupo de pares.</p>						

<b>Observação de outros comportamentos</b>			
<b>Data</b>	<b>Descrição do comportamento</b>	<b>Condições de ocorrência</b>	<b>Frequência</b>
17/04/2012	A M.S. acaba de almoçar e procura um grupo de colegas para brincar	No intervalo da hora do almoço	Procura mais frequentemente os seus colegas para brincar
17/04/2012	A M.S. arrumou o seu material e dirigiu-se para o recreio da escola	À saída para o intervalo da tarde	Já não permanece com tanta frequência dentro da sala
19/04/2012	A M.S. juntou-se a um grupo de crianças da sua turma	Antes do toque de entrada da manhã	Junta-se com mais frequência aos seus colegas numa brincadeira
19/04/2012	A M.S. participou numa conversa com colegas da sua turma	No intervalo da manhã	Conversa com mais frequência com os seus pares
19/04/2012	A M.S. percorreu o recinto da escola	No intervalo da hora do almoço	Explora com mais frequência o espaço da escola

<b>Variação contextual</b>			
<b>Pessoa</b> (Com quem é que a criança gosta mais de conversar)	<b>Situação</b> (Em que situações é que a criança é mais comunicativa – recreio, trabalho em grupo, ...)	<b>Tempo</b> (Quando é que a criança é mais comunicativa – à hora das refeições, de manhã, à tarde, ...)	<b>Tópico</b> (Quais são as coisas de que a criança gosta mais de falar – brinquedos, animais, ...)
Continuar a gostar de conversar com os adultos; mas já conversa mais frequentemente de forma espontânea com os seus pares	A variação contextual em termos de situações comunicativas aumentou. Apresenta um perfil mais ativo na comunicação/interação com os seus colegas em contexto de recreio.	A M.S. mostra-se, de uma forma geral, mais comunicativa durante os diferentes períodos do dia. O tempo de interação com os seus colegas no recreio aumentou.	(Verificados os mesmos aspetos que na avaliação em pré-teste)

