

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Programa de Promoção de Competências Sociais em Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental Oriundos de Famílias em Situação de Risco

Cláudia Maria Cardoso Duarte

Coimbra
2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Programa de Promoção de Competências Sociais em Alunos
com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental Oriundos de
Famílias em Situação de Risco

Cláudia Maria Cardoso Duarte

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor João Luís
Pimentel Vaz

fevereiro de 2013

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor João Vaz, pela sua disponibilidade, por todo o seu apoio, e pelos seus conselhos essenciais para a concretização deste trabalho.

A todos os colegas da Escola Básica Frei João de Vila do Conde que contribuíram para a elaboração deste estudo, sem os quais não seria possível realizá-lo.

Um agradecimento muito especial à minha família pelo apoio incondicional que sempre me proporcionou nos momentos mais críticos.

Por fim, mas não menos importante um imenso obrigado ao meu companheiro de oito anos pela compreensão das minhas contínuas ausências, pelo interesse e carinho que sempre dedicou aquilo que eu faço e que gosto, o que permitiu uma grande estabilidade emocional para a concretização deste trabalho.

Ao meu filho recém nascido...

Programa de Promoção de Competências Sociais em Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental Oriundos de Famílias em Situação de Risco Social

RESUMO: A aprendizagem das competências sociais começa no início da vida e continua ao longo da existência, acontecendo, em geral, como um processo natural de imitação. É a família que determina as primeiras relações afetivas e sociais, bem como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos. Uma vez que as famílias nem sempre cumprem o seu papel de proporcionar um ambiente de crescimento e desenvolvimento saudáveis, é no contexto escolar que estes adolescentes praticarão de forma experimental as interações sociais positivas com os seus pares. Nas crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), a avaliação e a promoção de habilidades sociais pode ser um componente importante para a adaptação escolar, uma vez que essa população apresenta dificuldades interpessoais associadas ao comprometimento no funcionamento intelectual. O presente trabalho tem como amostra 5 adolescentes com DID, que são oriundos de famílias ineficazes na sua função social e que apresentam dificuldades no domínio interpessoal e pessoal. Foi-lhes dirigido um programa de promoção de competências sociais, que serviu de base ao presente estudo, através do qual procuramos aferir o seu real impacto nestes jovens. São apresentados e discutidos os resultados da avaliação quantitativa e qualitativa efetuadas, que permitem concluir que o programa promovido teve um impacto positivo e que este tipo de intervenção contextualizada, adequada à problemática específica da população, revela-se uma mais-valia para os adolescentes.

Palavras-Chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental; Competências Sociais; Programa de Competências Sociais

ABSTRACT: The learning of social skills begins early and continues throughout life, generally occurring as a natural process of imitation. It is the family that determines early social and emotional relationships as well as the determining contexts where the majority of early learning takes place. Since families do not always fulfill their role in providing an environment for healthy growth and development, it is in the school context that these teenagers will experimentally practice positive social interactions with peers and friends. In children with intellectual and development disabilities (IDD), the assessment and promotion of social skills can be an important component in school adaptation, since this group reveals interpersonal difficulties as result of impairment in intellectual functioning. To address these group difficulties, an adapted program to promote personal and interpersonal skills was developed. The purpose of this study was to investigate the impact of the program on 5 adolescents with IDD, from families that reveal to be ineffective in social functioning, and presenting difficulties in the personal and interpersonal domain. This study presents and discusses the results of the assessment, and concludes that the implementation of the program had a positive impact, and that this type of intervention, based on research, a contextualized and group specific intervention and quantitative qualitative assessment, proves to be beneficial for teens.

Keywords: Intellectual and Developmental Disabilities; Social Skills; Social Skills Program

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AAIDD | <i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> |
| AAMD | <i>American Association of Mental Deficiency</i> |
| AAMR | <i>American Association on Mental Retardation</i> |
| CEI | Currículo Específico Individual |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| cit. | citado |
| D.L. | Decreto-Lei |
| DID | Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento |
| DSM | Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais |
| e.g.: | exempli gratia |
| et al. | e outros |
| I-A | Investigação-Ação |
| MADI | Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual |
| MISI | Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| QI | Quociente Inteligência |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| PIT | Plano Individual de Transição |
| WHO | World Health Organization |

INDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Análise da comunicação não-verbal relativa às competências “iniciar e manter conversa e sua evolução” | 100 |
| Quadro 2 - Observação da competência social - Comunicação verbal nos alunos e a sua evolução..... | 103 |
| Quadro 3 - Habilidades Sociais do Sujeito 1 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 115 |
| Quadro 4 - Problemas de Comportamento do Sujeito 1 ao longo dos três momentos de avaliação | 116 |
| Quadro 5 - Habilidades Sociais do Sujeito 2 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 120 |
| Quadro 6 - Problemas de Comportamento do Sujeito 2 ao longo dos três momentos de avaliação | 121 |
| Quadro 7 - Habilidades sociais do Sujeito 3 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 124 |
| Quadro 8 - Problemas de Comportamento do Sujeito 3 ao longo dos três momentos de avaliação | 125 |
| Quadro 9 - Habilidades sociais do Sujeito 4 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 128 |
| Quadro 10 - Problemas de comportamento do Sujeito 4 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 129 |
| Quadro 11 - Habilidades sociais do Sujeito 5 ao longo dos três momentos de avaliação | 132 |
| Quadro 12 - Problemas de Comportamento do Sujeito 5 ao longo dos três momentos de avaliação..... | 133 |
| Quadro 13 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo no início da aplicação do programa (1ª avaliação)..... | 138 |
| Quadro 14 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo no final da aplicação do programa (2ª avaliação)..... | 138 |
| Quadro 15 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo 2 meses após o final da aplicação do programa (3ª avaliação)..... | 139 |

INDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 1 | 118 |
| Gráfico 2 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 2. | 122 |
| Gráfico 3 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 3 | 126 |
| Gráfico 4 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 4 | 130 |
| Gráfico 5 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 5 | 134 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | V |
| INDICE DE QUADROS | VI |
| INDICE DE GRÁFICOS..... | VII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL..... | 7 |
| 1. DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL: QUESTÕES DE TERMINOLOGIA E ENQUADRAMENTO CONCETUAL | 9 |
| 2. A DID E A FAMÍLIA EM RISCO | 19 |
| 3. COMPETÊNCIAS SOCIAIS..... | 25 |
| 3.1 Competências Interpessoais | 31 |
| 3.1.1 A Comunicação..... | 31 |
| 3.1.2 A Assertividade..... | 38 |
| 3.1.3 Gerir Conflitos | 43 |
| 3.1.4 Negociar | 45 |
| 3.2 Competências Pessoais | 48 |
| 3.2.1 Resolver Problemas e Tomar decisões | 48 |
| 3.2.2 Autoestima | 49 |
| 3.2.3 Controlar a ansiedade..... | 52 |
| 3.3 Competência Social e a Deficiência | 55 |
| 4. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS | 59 |

| | |
|--|-----|
| PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA | 67 |
| 1. METODOLOGIA | 69 |
| 1.1 Objetivo | 75 |
| 1.2 Contexto escolar | 75 |
| 1.3 Sujeitos-alvo | 76 |
| 1.4 Instrumentos de avaliação / intervenção..... | 81 |
| 1.4.1 Análise Documental..... | 82 |
| 1.4.2 Observação Participante e Diário de Bordo | 83 |
| 1.4.3 Escala de Avaliação da Competência Social (ACS)..... | 84 |
| 1.4.4 Programa de Intervenção | 86 |
| 2. RECOLHA DE DADOS..... | 91 |
| 2.1 Observação participante..... | 93 |
| 2.2 Diário de Bordo | 94 |
| 2.3 Escala de Avaliação das Competências Sociais | 94 |
| 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS . | 97 |
| 3.1. Competência Social da Comunicação | 99 |
| 3.2 Resolução de Problemas e Tomada de Decisões..... | 104 |
| 3.3 Negociar..... | 109 |
| 3.4 Assertividade, Gestão de Conflitos, Autoestima e Controlo de Ansiedade | 112 |
| 1.4.1 Discussão dos Resultados Quantitativos..... | 135 |
| 4. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES..... | 141 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 149 |
| ANEXOS..... | 170 |
| ANEXO 1 - Sistema de Análise da Comunicação Não-verbal | 171 |
| ANEXO 2 - Sistema de Análise da Comunicação Verbal | 172 |
| ANEXO 3 - Escala de Competências Sociais | 173 |
| ANEXO 4 - Programa de Promoção de Competências Sociais | 176 |

INTRODUÇÃO

Os adolescentes com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, para serem no futuro cidadãos autónomos e socialmente participantes, necessitam de ter um desenvolvimento pessoal e interpessoal que seja saudável e equilibrado, isto é, necessitam de conhecer-se e estimar-se a si próprios, interagir com os outros e com o meio, assim como compreender o contexto sociocultural em que vivem e que serve de apoio a esse mesmo desenvolvimento pessoal e interpessoal.

As competências sociais adquiridas constituem fatores relevantes para o seu desenvolvimento social e pessoal. Adolescentes que experienciam dificuldades no estabelecimento destas competências apresentam maiores obstáculos em criar amizades, assim como no envolvimento, na intimidade ou mesmo na vinculação, com os amigos já estabelecidos (Mota & Matos, 2008).

Villa (2005), salienta ainda a importância do meio ambiente na promoção das competências sociais, explicando-as como sendo aprendidas e/ou aperfeiçoadas na interação do indivíduo com o seu meio. A autora explica que o repertório de competências sociais começa a ser desenvolvido na infância por meio de diferentes processos de aprendizagem (como a modelagem e contingências de reforço), no exercício crescente de novos papéis e na assimilação de normas culturais.

A perceção de um baixo suporte parental pode traduzir-se numa vinculação insegura, e adolescentes que se mostrem inseguros terão mais dificuldades de interação social, sendo menos capazes de procurar e estabelecer amizades e de resolver satisfatoriamente os conflitos interpessoais (Mallinckrodt, 2000).

Quando estas competências não são adquiridas no seio da relação parental, o estabelecimento de relações na adolescência torna-se, então, ainda mais difícil.

No entanto, ao longo do desenvolvimento e da vida do indivíduo, estas competências podem ser aperfeiçoadas ou deterioradas, dependendo das contingências a que são submetidos (Villa, 2005).

O presente trabalho tem como objeto de estudo uma amostra selecionada especificamente por apresentar estas mesmas condicionantes, pois os cinco alunos que a constituem e que frequentam os 2º e 3º ciclos, apresentam Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente, são todos oriundos de famílias em situação de risco social e que não adquiriram, no seu ambiente familiar, as denominadas competências sociais de base, comprometendo a sua real inserção na sociedade e a sua futura qualidade de vida.

Estes alunos foram alvo de um Programa de Promoção de Competências Sociais, aplicado em contexto escolar por parte da autora, com o intuito de reforçar as suas competências sociais.

O estudo em epígrafe apresenta como principal objetivo, averiguar a eficácia de um programa de intervenção desenvolvido para aplicar aos alunos referidos, perante a constatação da existência de défices significativos nos seus processos de socialização e de aquisição de competências sociais. Com efeito, nas suas relações interpessoais estes indivíduos eram frequentemente ignorados ou pouco aceites pelos grupos de pares e adultos, fatores indicadores do seu frágil desenvolvimento e ajustamento pessoal e social, o que apelava a uma intervenção necessária e urgente.

O presente trabalho está estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte, fazemos uma abordagem teórica dos aspetos que consideramos importantes para a fundamentação da problemática em estudo. Designadamente, refletimos sobre a Dificuldade Intelectual e

Desenvolvimental enquanto quadro clínico, analisamos a dificuldade intelectual nas famílias em risco e abordamos as principais competências sociais (interpessoais e pessoais) necessárias aos indivíduos na atual sociedade. Para fundamentar as opções de intervenção, fazemos referência a vários tipos de programas para promoção das mesmas.

Na segunda parte do trabalho descrevemos os aspetos metodológicos do estudo empírico realizado, caracterizamos os Sujeitos alvo da nossa intervenção, e apresentamos e discutimos os dados recolhidos para o teste da eficácia do programa de promoção de competências sociais aplicado aos alunos.

A terminar, damos conta das conclusões a que foi possível chegar, deixando, ainda, alguns comentários e recomendações para futuras pesquisas e/ou intervenções.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
CONCETUAL**

**1. DIFICULDADE INTELECTUAL E
DESENVOLVIMENTAL: QUESTÕES DE
TERMINOLOGIA E ENQUADRAMENTO
CONCETUAL**

Antes de se iniciar o presente capítulo urge referir que, ao longo da revisão bibliográfica, deparámo-nos com o uso de diferentes terminologias, aplicadas por vários autores, para a temática abordada (deficiência mental, atraso mental, incapacidade mental...). Assim, começaremos por fazer uma breve sùmula dos vários termos utilizados atualmente, justificando a opção terminológica tomada, concluindo com uma breve apresentação da evolução histórica do conceito.

De acordo com as mais recentes investigações e reflexões científicas da maior e mais antiga associação no Mundo Ocidental dedicada a este assunto, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* [AAIDD], assim renomeada em 2007, parece que a nova definição e a nova terminologia ganharam já um consenso da comunidade científica que, em inglês, adotou a expressão *intellectual disability*.

No caso dos países de expressão portuguesa, ainda não foi obtido um acordo entre os autores, dado utilizarem-se para a mesma expressão original, diferentes palavras ou expressões. Assim, *Intellectual Disability* é traduzida como *Deficiência Intelectual* por Sasaki (2005), Rossato e Leonardo (2011) e Bezerra e Vieira (2012); por *Deficiência Intelectual/Dificuldades Intelectuais*, por Belo et al. (2008); ou, ainda, por *Incapacidade Intelectual*, como é o caso de Vale (2009), p.230).

No presente trabalho, empregaremos o termo *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)*, seguindo a proposta dos autores portugueses Santos e Morato (2012) para a nova nomenclatura.

Estes dois autores (2007) avançam com a ideia de que a palavra deficiência é estigmatizante, dado inferir-se da mesma, a noção de imperfeito ou com défices, termos que na língua portuguesa denotam um caráter negativo e pejorativo. O termo a adotar deverá remover a carga

negativa que a sociedade ainda detém face a esta problemática, esperando com isto mudar, de forma positiva, as atitudes e expectativas face à classe de pessoas em questão. Neste sentido, os termos a designar deverão ser realistas e positivos, não degradando a condição humana.

Para Wolfensberger (2002), quando um termo adquire uma imagem negativa, a necessidade de alteração do mesmo justifica-se apenas se o novo termo for considerado como uma melhoria, não se desviando da definição subjacente a um determinado diagnóstico, não só ao nível da imagem, como também dos respetivos critérios.

O novo documento produzido pela OMS (2001, 2004) e na opinião de Diniz, Medeiros e Squinca (2007), citado por Santos e Morato (2012), representa uma tentativa internacional de organizar uma linguagem universal para redefinir a deficiência, passando agora de uma categoria biomédica, para um modelo biopsicossocial.

A *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (OMS, 2004) deixa cair o termo *incapacidade* e, apesar de ainda o utilizar ao longo do documento, os autores alertam, no anexo 5, que a “OMS reconhece, em particular, que os termos utilizados na classificação podem, apesar de todos os esforços, estigmatizar e rotular”. Por outro lado, apela igualmente a uma nova perspetiva sobre a pessoa, relevando sempre a sua participação em permanente interação com os fatores ambientais. A funcionalidade é agora a palavra-chave no campo das populações especiais: o *fócus* redireciona-se, à luz das mais recentes investigações, para a qualidade de interação dinâmica e de participação nas atividades expectáveis a qualquer cidadão, deixando para segundo plano a questão do problema em si que a pessoa apresenta.

A funcionalidade é um termo genérico indicador dos aspetos positivos da interação entre o indivíduo e os fatores contextuais e, a

incapacidade, como um conjunto de aspetos negativos desta interação (OMS, 2004). As componentes da funcionalidade podem, então, ser expressas de duas maneiras: uma, para indicar problemas (*incapacidade*, *limitação* da atividade e *restrição* na participação designadas pelo termo genérico de *deficiência*) e outra para se referir a aspetos não problemáticos sob o termo de *funcionalidade*. Ou seja, começam a aparecer termos como limitação, dificuldade ou restrição, que salientam a possibilidade de recuperabilidade (com os apoios corretos) em detrimento da utilização de palavras mais rotulativas e estigmatizantes como a *incapacidade*. É possível constatar que, no mesmo documento, “limitações na atividade” são entendidas como *dificuldades* na execução das atividades (Santos & Morato, 2012).

Também Schalock et al. (2010), recomendam repensar a abordagem deste diagnóstico, advogando uma postura mais ecológica e centrada nos apoios. Traduzir *disability* como a expressão de limitações, e não de incapacidades, ao contrário de algumas correntes de pensamento, sugere a noção de potencialmente vir a ser *incapaz* e afasta a ideia de se tratar de uma situação permanente.

Ainda segundo Santos e Morato (2012), se nos guiarmos pela incapacidade implícita às atuais terminologias da condição em análise, como fator determinante das características destes sujeitos, estaremos a ter um papel ativo na exclusão dessas mesmas pessoas. Pelo contrário, a palavra *dificuldade* oferece a possibilidade de, com os apoios adequados, o sujeito poder adotar o papel que dele é esperado pelos valores socioculturais vigentes, descartando, assim, concepções como solidariedade/caridade, descredibilização e pena, que ainda hoje lhe estão associadas e que continuam carregadas de preconceitos.

A opção pelo termo *intelectual*, em vez do anterior – *mental* – parece não ser tão passível de discussão, verificando-se um consenso nesta questão, não só porque o termo “intelectual” se refere a um conjunto de fatores subjacentes ao funcionamento da inteligência e avaliados pelos vários instrumentos de avaliação (fatores espaciais, numéricos, verbais...), mas também porque é mais analítico do que o termo mental - que indicia o funcionamento da mente como um todo (Morato & Santos, 2007; Sasaki, 2005).

A associação do termo *desenvolvimental* explica-se pela tentativa de se expressar uma maior abrangência no que concerne às características sócio adaptativas e respetiva validade ecológica (Morato & Santos, 2007).

Na opinião de Morato e Santos (2012) ao adotarem-se terminologias mais consistentes com as novas conceções e paradigmas, como o caso de *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental* (DID), estaremos a modificar pensamentos, que por sua vez se irão repercutir ao nível da planificação das intervenções e, finalmente, a alterar expectativas – passaremos a considerar que qualquer pessoa (com ou sem diagnóstico) poderá assumir o seu papel como cidadão ativo.

De acordo com o exposto, e segundo Vale (2009), o ser humano com dificuldade intelectual e desenvolvimental, muitas vezes sem capacidade de autodeterminação, fica refém das condições que a sociedade lhe “oferece”. As intervenções e programas que visam apenas mitigar as limitações destas pessoas não bastam, sendo necessário e importante criar um sistema de apoio a este grupo, tendo em conta não só as suas limitações, mas também as suas capacidades¹.

¹ É nesta linha que se situa o programa por nós desenvolvido, pretendendo ser um apoio facilitador do desenvolvimento de competências sociais dos jovens

Desde 1908, a AAIDD atualizou dez vezes a definição do que atualmente se convencionou designar por DID². A evolução histórica do atual conceito de DID, demonstra que as várias definições dadas ao longo dos tempos, foram influenciadas por exigências sociais, culturais, políticas e administrativas.

Historicamente, os dois termos utilizados com maior frequência para nomear esta condição, foram, deficiência mental (1908-1958) e atraso mental (1959-2009).

O manual da 11^a edição da AAIDD, publicado em 2010, apresenta uma nova terminologia, adotando-se a expressão em inglês *Intellectual disability* e eliminando definitivamente a expressão “atraso mental”. O impacto desta décima primeira definição proposta pela associação foi enorme nas mudanças da definição, conceção e práticas profissionais relacionadas com a DID em todo o mundo. A sua influência sobre outros sistemas classificatórios (DSM, CID, CIF) é muito relevante (Alonso & Schalock, 2010).

Existem avanços muito rápidos no campo da DID, o que obriga a reformular a conceção da mesma, para gerar conhecimentos novos e atualizados que permitam melhorar a vida das pessoas com estas características.

Segundo Alonso e Schalock (2010), atualmente a substituição dos termos adequa-se melhor com as atuais práticas profissionais que se centram em condutas funcionais e fatores contextuais; a nova

intervencionados, tendo sempre em vista a sua autonomia e a convicção de que pertence e é parte da comunidade, participando no dia-a-dia desta em situações da vida real.

² A própria AAIDD passou a ser assim denominada em 2007, depois de ter sido designada em 1992 como *American Association on Mental Retardation* (AAMR) e de, anteriormente, ter sido chamada *American Association of Mental Deficiency* (AAMD) (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

terminologia proporciona uma base lógica para garantir apoios individualizados, já que se baseia num marco de referência ecológico-social; é menos ofensivo para as pessoas com essa dificuldade; é mais consistente com a terminologia internacional, incluindo os títulos de revistas científicas, investigação publicada e nomes das organizações.

Em forma de síntese, e de acordo com a AAIDD (2010), a DID caracteriza-se por significativas limitações tanto de funcionamento intelectual, como no comportamento adaptativo, abrangendo muitas competências sociais e práticas quotidianas, surgindo esta limitação antes dos 18 anos.

O funcionamento intelectual – também chamado inteligência – refere-se a uma capacidade mental geral, como a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas, etc. Um critério para medir o funcionamento intelectual é o teste de QI. Geralmente, num teste de QI, uma pontuação à volta de 70 ou até 75, indica uma limitação no funcionamento intelectual.

Testes estandardizados também podem determinar limitações no comportamento adaptativo, que compreende três tipos de capacidades: conceptuais, sociais e práticas.

Na base de tais avaliações, os profissionais podem determinar se um indivíduo possui DID e traçar um plano de apoio para cada indivíduo.

Mas na definição e avaliação da DID a Associação Americana, salienta que os profissionais devem considerar fatores adicionais, tais como o típico ambiente da comunidade de pares do indivíduo e a sua cultura. Os profissionais deverão também considerar a diversidade linguística e as diferenças culturais (patentes) no modo como as pessoas comunicam, se movem e se comportam.

Finalmente, as avaliações também devem assumir que as limitações dos indivíduos frequentemente coexistem com pontos fortes, e que o nível de funcionamento vital de uma pessoa será melhor se (lhe) forem fornecidos apoios personalizados apropriados durante um período continuado.

O conceito de apoios é baseado numa ideia simples: os apoios apropriados a uma pessoa com DID poderão melhorar o funcionamento dele ou dela em sociedade.

Os apoios são recursos ou estratégias que promovem o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa. Por exemplo, apoios podem ser tecnologias como um assistente digital pessoal que demonstra quais os passos a dar para completar um trabalho (tarefa) ou um condutor de autocarro que interpela uma pessoa para sair numa dada paragem. Através do fornecimento de apoios apropriados, o funcionamento de uma pessoa na sociedade irá melhorar, perpetuará os cuidados centrados na pessoa e contribuirá para uma melhor qualidade de vida em sociedade.

Existe uma relação entre a criança, com ou sem DID, com o seu ambiente em cada momento do seu desenvolvimento. Esta relação é enfatizada por autores como Vygitsky (1994), e Bronfenbrenner (1996), para quem a pessoa é concebida como um todo funcional onde os diversos processos psicológicos – cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social – relacionam-se de forma coordenada uns com os outros.

Para este último autor, o principal contexto de desenvolvimento da criança tem sido, historicamente, a família. No entanto, esta é afetada direta e indiretamente pelos outros contextos da sua cultura e sociedade. Bronfenbrenner, defende que os processos que ocorrem em diferentes

contextos são interdependentes e afetam-se de forma recíproca. Quando a criança frequenta estabelecimentos de ensino, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso do seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa.

Perante o exposto, iremos abordar no capítulo seguinte, a influência do ambiente familiar nas competências sociais das crianças com DID.

2. A DID E A FAMÍLIA EM RISCO

A família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre os seus membros.

Rey e Martinez (1989)

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, proporcionando-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento (Silva & Dessen, 2001). A aprendizagem das competências sociais inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois noutros contextos (escolar, comunitário); os membros do agregado familiar são a base da estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social.

Durante a infância, a perceção e compreensão do mundo social são grandemente influenciadas pela família. As crianças aprendem inicialmente a relacionar-se através da observação dos pais, interagindo com eles e com outras pessoas, aprendendo os seus estilos relacional e de vida. Tanto a componente verbal como a não-verbal da comunicação interpessoal, o tipo de abordagem e de resolução de conflitos, como a capacidade de negociação, são competências aprendidas através de modelos parentais (Calmeiro & Matos, 2004, citado por Matos, 2008).

O comportamento social é formatado em função da avaliação do resultado das interações, o que proporciona um feedback importante para o reforço ou extinção de ações subsequentes.

Os pais que estabelecem um ambiente familiar acolhedor e que organizam contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança, estabelecem fatores de proteção face a eventos ameaçadores, aos quais as

crianças estão usualmente expostas (Del Prette & Del Prette, 2005; Yunes, 2003). Esse ambiente acolhedor prevê um padrão adequado de comunicação, tanto verbal como não-verbal entre pais e filhos (pais que ajudam os filhos a identificarem emoções, que os aconselham, com expressividade emocional positiva e que estão dispostos à conversa com eles), o que por sua vez, auxilia na melhor interação social destes com os pares e na menor probabilidade de apresentarem problemas de comportamento (Bohanek et al. 2006).

Del Prette & Del Prette (2006) realçam ainda a importância do comportamento verbal, ao afirmarem que o papel dos pais, na aprendizagem interpessoal da criança, depende da forma como eles planificam e conduzem a educação dos filhos. As práticas parentais, consideradas positivas, incluem a monitorização positiva e o comportamento moral, ou seja, um relacionamento entre pais e filhos sustentado por regras claras, com informações sobre as contingências em vigor para os comportamentos sociais. Tais práticas aumentam a probabilidade de a criança desenvolver relações sociais saudáveis no âmbito familiar e com os pares. Por outro lado, a exposição da criança a práticas parentais inadequadas (conflitos, violência, coerção) ou a um baixo envolvimento com os pais, constituem fatores de risco para o desenvolvimento infantil.

Marcelli (1996, citado por Anaut, 2005, p.32), considera como fatores de risco todas as condições existenciais na criança ou no seu meio ambiente que envolvem um risco de morbilidade superior à que se observa na população em geral, obtida através dos inquéritos epidemiológicos.

Do ponto de vista de Garmezy (1996, citado por Anaut, 2005, p.32), um fator de risco poderá ser um acontecimento ou uma condição

orgânica ou ambiental que aumente a probabilidade de a criança desenvolver problemas emotivos ou de comportamento.

Deste modo, podemos considerar crianças em risco, nomeadamente as que vivem num contexto ambiental marcado pela pobreza, pela violência, pela inadequação das relações parentais, ou pela monoparentalidade (Anaut, 2005, p.39).

Ao verificarmos que crianças e jovens com DID estão em contínua interação com o seu meio social e familiar e que, apesar de apresentarem limitações nas suas capacidades não estão imunes à influência do seu ambiente, estas podem igualmente estar expostas a fatores de risco dentro do seu meio familiar.

No que diz respeito aos fatores de risco na família, usualmente considerados como fatores de adversidade no desenvolvimento da criança, temos: os baixos níveis educativos, doenças psiquiátricas, abuso de substâncias e criminalidade, bem como a discórdia conjugal, violência familiar, pobreza e condições de habitabilidade degradadas e/ou com sobrepovoamento.

Do conjunto de fatores enunciados, ocorrem, como particularmente desfavoráveis, o nível socioeconómico baixo, a monoparentalidade, a depressão e “stress” maternal e a exposição das crianças a conflitos conjugais e a agressões físicas. Por outro lado, é altamente provável que estes fatores ocorram em simultâneo, sendo igualmente evidente que uma boa parte deles se associa à pobreza e a condições degradadas de vida. Em geral, os seus lares tendem a ser marcados por: discórdia conjugal e rutura familiar, monoparentalidade ou presença de diversos “pais”, negligência relativamente aos filhos, possibilidade de abusos físicos, diversas figuras de autoridade, quase sempre oscilando entre o autoritarismo e a negligência, exposição à

delinquência, possibilidade de má nutrição, depressão ou desânimo maternal, doenças físicas, famílias numerosas e desorganizadas, pouca estimulação e padrões particulares de comunicação em que a expressão física predomina sobre a linguagem verbal (Lopes et al., 2011).

O conhecimento da existência de potenciais fatores de risco e ou de grupos vulneráveis, implica a possibilidade de desenvolvimento de programas de intervenção focados em prevenir ou atenuar os efeitos prejudiciais na saúde mental de crianças e adolescentes (O' Connel, Boat & Warner, 2009; OMS, 2001; OMS, 2005, citado por Sá et al., 2010).

Os alunos do estudo que relatamos neste trabalho provêm de ambientes familiares desfavoráveis, marcados por condições de pobreza, desemprego, discórdias na família, fracas condições habitacionais, cuidados de saúde e higiene inadequados, pouca instrução parental, exposição à violência verbal e/ou física e consumo de álcool na família. Todos estes fatores são obstáculos que aumentam a vulnerabilidade destas crianças, que reclamam uma intervenção decidida da escola para alterar as suas trajetórias de vida, nomeadamente através do desenvolvimento das suas competências sociais, que não foram devidamente adquiridas ou solidificadas no contexto familiar.

3. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

A tentativa de definição de habilidades sociais, competências sociais, e desempenho social tem sido enorme. Investigações de Merrel e Gimpel (1998, citado por Lopes et al., 2011) revelaram mais de 15 definições distintas de competência social. Evidentemente, estas definições têm muitas semelhanças, incluindo a noção de que os comportamentos sociais, quando executados de forma adequada, se tornam capacidades sociais que, por sua vez, se apropriadamente desempenhadas, conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi, & Anderson, 1992, citado por Lopes et al., 2011).

Os comportamentos sociais são a parte mais básica da competência social (por ex. pedir “por favor” e dizer “obrigado”). As capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia. Este conjunto de comportamentos, quando utilizado adequadamente, permite que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, contribui para a aceitação pelos pares e para uma adaptação satisfatória à escola e permite ao sujeito lidar de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995, citado por Lopes et al., 2011).

Segundo Epps (1996, citado por Matos, 2008), a competência social refere-se a dois conjuntos abrangentes de competências e processos: os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia, a assertividade, a gestão da ansiedade e da ira e a competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, a resolução de conflitos e a competências de intimidade.

A aquisição de competências sociais é um aspeto importante na maturação e no ajustamento social. Segundo Dishion, Loeber, Loeber-

Stouthamer e Patterson (1984), existe um amplo conjunto de competências que se tornam importantes para alcançar os objetivos convencionais na nossa sociedade: competências interpessoais, competências académicas básicas e competências de trabalho.

Como já foi referido no capítulo anterior, a aprendizagem das competências sociais começa logo no início da vida e continua pela vida fora, ocorrendo, em geral, como um processo natural de imitação de modelos disponíveis no envolvimento do indivíduo, a que se vão juntando os comportamentos contingentemente reforçados.

Vários investigadores, com base no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), enfatizam que o comportamento social das crianças deve ser visto dentro do contexto em que ocorre e apontam para uma diversidade de fatores que influenciam a interação social: as características individuais da criança, as características da família, da escola e dos ambientes de vizinhança e a qualidade da relação da criança com os seus pais. Neste sentido, o desenvolvimento psicossocial resulta da interação entre a criança ou o jovem e os diferentes contextos em que eles se movimentam (a família, a escola, o grupo de pares) e outros contextos mais alargados, sociais ou institucionais, confrontando-se o indivíduo com experiências relacionais múltiplas e diversificadas com o meio ambiente em que se encontra inserido.

As experiências com os pares (cooperação, competição, jogo) promovem um desenvolvimento normal das crianças e jovens, ou seja, a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993, citado por Lopes et al., 2011). Através da interação com os pares, as crianças vão-se apropriando da “cultura” do grupo, interagindo

e negociando com ele e aumentando o seu conhecimento social (Corsaro & Rizzo, 1988, citado por Lopes et al., 2011).

Na entrada do sistema escolar o aluno enfrenta, no domínio interpessoal, diferentes tarefas tais como, manter relações com os pares e professores e formar novas relações quando transita de ano escolar ou de escola. A sua reputação social, bem como as expectativas dos seus pares, podem acompanhá-la de ano para ano, mantendo distinções dentro e fora do grupo de pares, em conformidade com as pressões exercidas sobre a sua pessoa e o tipo de informação social que recebe sobre si mesma (Hymel, Wagner, & Butler, 1990, citado por Lopes et al, 2011).

No caso de adolescentes com DID segundo Carter (2005), o impacto da interação com os seus pares é fundamental, pois praticam e refinam as competências sociais, partilham atividades, aprendem normas de grupo e valores. À medida que os estudantes entram na adolescência, a complexidade das interações entre pares intensifica-se, requerendo os adolescentes habilidades relativas ao estabelecimento e manutenção de relações diádicas, ajustando-se às necessidades de comunicação dos outros, usando linguagem figurativa e inferencial. Assim, os adolescentes com DID podem experimentar dificuldades em desempenhar adequadamente uma série de habilidades sociais, incluindo iniciar interações recíprocas, adaptar-se a novas circunstâncias sociais e interpretar pistas sociais.

As crianças com ou sem DID, que são insistentemente rejeitadas pelos pares, tendem a ser afastadas das atividades do grupo de pares, desenvolvem baixos níveis de competência social percebida e manifestam estados de solidão e de depressão.

As dificuldades de relacionamento podem dar origem a conflitos entre os jovens e professores, pais, colegas e autoridades. Efetivamente,

várias investigações apoiam a ideia de que a deficiência em competências pró-sociais é um antecedente do comportamento antissocial (Goldstein et al., 1989, in Matos, 2008).

Segundo vários estudos, as dificuldades e lacunas comportamentais podem ser ultrapassadas através de um programa de competências sociais que intervenha diretamente sobre o indivíduo e sobre o seu envolvimento (Matos, 2008).

Assim, de seguida iremos descrever de uma forma breve as competências sociais de âmbito interpessoal (comunicação, assertividade, gerir conflitos e negociar) e do âmbito pessoal (resolver problemas e tomar decisões, autoestima, controlar a ansiedade), que se verificaram inexistentes, ou pouco consistentes, nos Sujeitos alvo do estudo.

3.1 Competências Interpessoais

3.1.1 A Comunicação

O modo como nos relacionamos com os outros, a maior ou menor eficácia no relacionamento, depende do nosso poder e da nossa habilidade na comunicação.

A palavra comunicar provém do latim *comunicare* que significa «pôr em comum», «entrar em relação com». Comunicar é, pois, trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz. Comunicar é diferente de informar. Informar é um processo unilateral. Comunicar é um processo interativo e multidirecional.

A comunicação é determinante para a interação e para o desenvolvimento pessoal. As palavras representam imagens, ideias e sentimentos e também as condicionam. É através das palavras com significado que são produzidas determinadas imagens e representações mentais que condicionam a forma do indivíduo pensar e de se relacionar (Fachada, 2010).

Quando nasce, o ser humano apresenta potencialmente uma grande capacidade de meios de comunicação, mas o modo de comunicar e as linguagens específicas utilizadas, são-lhe transmitidas pelas pessoas que o rodeiam.

O que pensamos, dizemos e o modo como dizemos resulta da nossa experiência. Todas as nossas comunicações traduzem, de algum modo, um passado de atitudes, de valores, de princípios e de diversas experiências que constituem a marca do nosso comportamento presente.

As competências individuais de comunicação resultam de processos de aprendizagem, nomeadamente de aprendizagem social. A observação do comportamento comunicacional e de outros significativos, constitui uma fonte essencial de aquisição dos comportamentos operacionais que integram as principais competências de comunicação. Porém, a sua adequação aos diferentes contextos de interação social depende da obtenção de feedback por parte de outrem (Collins & Collins, 1992, citado por Neves et al., 2008) e do controlo cognitivo sobre os efeitos e as condições da sua utilização. Como resumem Hargie, Saunders e Dickson (1994), “aprender quando empregar comportamentos sociais é tão crucial como aprender o que são estes comportamentos e como usá-los”.

A comunicação humana é complexa por natureza, envolvendo simultaneamente o uso da linguagem, o comportamento não-verbal que a acompanha e a perceção do contexto em que ocorre a interação.

A importância da comunicação não-verbal

Todos sabemos que uma variedade de gestos, expressões faciais, posturas, tom de voz, silêncio e outras formas de expressão corporal intervêm incessantemente nos nossos atos de comunicação. Comunicamos, igualmente, através da roupa que vestimos e dos objetos que estão à nossa volta.

A comunicação não-verbal refere-se a todos os comportamentos que não envolvem o uso da linguagem e aos quais é “atribuído sentido por uma ou ambas as partes numa interação comunicativa” (Harris & Sherblom, 1999). Na comunicação face a face, uma mensagem ganha eficácia quando a comunicação não-verbal é adequada com o conteúdo verbal. Muitas vezes, a linguagem não-verbal, que acompanha a

linguagem verbal, oferece um significado mais profundo e verdadeiro que esta última.

O comportamento não-verbal estabelece e determina a qualidade das relações entre as pessoas, e se é verdade que todos os comportamentos possuem valor comunicacional, o processo de atribuição de sentido reside, muitas vezes, mais nos «olhos do recetor» e menos no suposto significado da mensagem. Na comunicação quotidiana face a face, as pessoas constroem o sentido das mensagens, fazendo inferências a partir das pistas verbais e não-verbais, bem como dos indicadores do contexto da interação. E a interpretação dos sinais não-verbais varia no interior desta interação de elementos.

Os elementos não-verbais ajudam o sujeito a verificar e a certificar-se das intenções da pessoa que fala, reforçando a mensagem verbal.

Podemos impedir a nossa comunicação, simplesmente, não utilizando a linguagem verbal. Porém, não podemos impedir a comunicação não-verbal. Não nos podemos impedir de comunicar algo através das nossas expressões faciais e dos nossos movimentos.

Quando duas pessoas se encontram, mesmo que não falem, não podem deixar de comunicar, porque todo o seu comportamento tem uma dimensão comunicativa. Esta comunicação pode não ser consciente nem mesmo intencional, mas conhecer o seu valor e a sua importância para nós e para os outros, é essencial para evitar as ruturas ou os bloqueios da comunicação.

A comunicação não-verbal informa-nos sobre o conteúdo da comunicação verbal e ajuda-nos a interpretar as mensagens verbais.

A paralinguística é uma das componentes da comunicação não-verbal. Corresponde ao modo de falar. A voz transmite energia,

entusiasmo e interesse pelo interlocutor e pela relação estabelecida. O timbre e o volume da voz afetam a linguagem falada e permitem atribuir-lhe significações diferentes. Uma simples palavra, como «sim», pode, consoante o modo como é pronunciada, exprimir frustração, cólera, desinteresse, resignação, etc.

Os gestos ajudam a interpretar o conteúdo das comunicações, permitem definir os papéis e os desempenhos sociais. As mãos têm sido ao longo dos tempos as ferramentas mais importantes de comunicação e interação.

Quando comunicamos, o nosso corpo também fala. As nossas expressões faciais comunicam os nossos sentimentos, emoções e reações, intencionalmente ou não. Apesar de serem conhecidos cerca de 3000 padrões de expressão facial, um pequeno número encontra-se associado à expressão das emoções básicas de forma aparentemente universal (Ekman, 1999, citado por Neves, 2008).

Nas sociedades ocidentais encontram-se igualmente padrões estáveis na forma como o espaço físico é usado como meio de comunicação. Hall (1966), mostrou como as pessoas mantêm distâncias previsíveis quando comunicam, de acordo com a natureza da relação entre os interlocutores e o tipo de conteúdo da comunicação. Por exemplo, distâncias entre os interlocutores inferiores a um metro geram desconforto e tensão em pessoas cujo relacionamento é apenas superficial. Pelo contrário, tal distância é sentida como adequada e confortável por interlocutores ligados por laços de intimidade.

No contacto com os outros, a posição do corpo é determinante para a qualidade da comunicação. Uma postura rígida pode significar resistência à interação. Uma postura ligeiramente inclinada para o interlocutor favorece a escuta e a empatia. A posição dos braços é

determinante na interação. Braços cruzados, mãos nos bolsos ou mãos atrás das costas, impedem uma interação aberta e favorável à comunicação. Quando fala, o sujeito deve elevar ligeiramente as mãos, utilizando gestos que reforcem a comunicação verbal. Esfregar as palmas das mãos pode ser interpretado como querendo comunicar expectativas positivas.

O tocar, ou seja entrar em contacto físico com o outro, é também um dos primeiros processos de comunicação. O contacto físico está muito dependente da cultura. Através do contacto físico, nas suas múltiplas formas, transmitem-se sentimentos e desencadeiam-se reações positivas ou negativas.

Quando comunicamos face a face, as formas não-verbais surgem combinadas com conteúdos verbais das mensagens, servindo diferentes propósitos consoante o contexto.

Comunicamos para estabelecer ou restabelecer relações com os outros e para as fortalecer, mas também para influenciar, levar a agir ou simplesmente proporcionar prazer. Assim, é possível considerar como eficaz todo o processo comunicacional, através do qual os interlocutores alcançam plenamente os objetivos que correspondem às suas intenções ao iniciar a comunicação.

É fundamental, para quem está em contacto com os outros e pretende melhorar a sua capacidade de comunicação interpessoal, ter em atenção os seguintes princípios: pronunciar as palavras correta e claramente; não falar muito alto nem muito baixo; não falar nem muito depressa nem muito devagar; concentrar-se na mensagem e levar os outros a fazê-lo; ser breve; usar palavras simples; mostrar-se interessado; sorrir; tratar corretamente o interlocutor; ser simpático; certificar-se de que os termos que utiliza são compreendidos pelo interlocutor;

acompanhar as palavras de gestos; reformular o que o interlocutor disse para se certificar de que compreendeu a mensagem (dizer ao interlocutor: Fui clara? Fui compreensível? Em vez de «Compreendeu? Está a perceber?»); mostrar um olhar interessado; manter uma boa postura; mostrar o rosto aberto; falar, olhando sempre para o interlocutor; adaptar a mensagem ao interlocutor; evitar as gírias, frases longas, com muitas orações relativas; não dar muita informação de seguida; falar de forma positiva; evitar utilizar a palavra não.

Com frequência, a comunicação processa-se deficientemente ou não se realiza. As barreiras à comunicação podem ser de dois tipos: externas e internas.

As barreiras externas podem ser a distância entre o emissor e o recetor; separações, tais como balcões ou vidros; ruídos; a temperatura e a iluminação do espaço onde se comunica, se estas prejudicarem o bem-estar dos interlocutores.

As barreiras internas podem ser o falar uma linguagem que não é entendida pelo interlocutor; empregar palavras ambíguas; problemas da nossa estrutura pessoal que nos façam ter medo de falar de determinado assunto ou de falar com determinada pessoa; referir ideias ou evocar sentimentos não adaptados ao objetivo da comunicação; os valores e as crenças das pessoas, assim como a sua visão do mundo; papéis sociais desempenhados; estado de cansaço ou doença.

Escuta ativa: uma competência nuclear na comunicação interpessoal

Segundo Neves et al. (2008), saber escutar é considerado como uma das competências determinantes na comunicação interpessoal. Todavia, esta ênfase na importância da escuta deriva possivelmente da

consciência de que ela não constitui a regra no quotidiano. Na verdade, a maior parte das pessoas ouve os outros enquanto faz outra coisa qualquer. Porém, escutar é diferente de ouvir simplesmente. Exige que nos concentremos intensivamente no que o outro diz, afastando a miríade de pensamentos díspares que se podem constituir como distratores.

Na interação social, a escuta pode assumir duas formas. A primeira refere-se a comportamentos através dos quais um indivíduo indica ao interlocutor que está a prestar-lhe atenção e a seguir o seu discurso. Esta expressão explícita e aberta de interesse pelas mensagens de outrem designa-se escuta ativa. A segunda forma, a escuta passiva, ocorre quando uma pessoa assimila a informação contida nas mensagens de outrem sem manifestar ao seu interlocutor qualquer sinal de que o está a fazer.

Algumas dificuldades da escuta eficaz devem-se a fatores relativos ao contexto da comunicação ou à natureza das mensagens do outro. No entanto, a capacidade de escutar eficazmente é dificilmente separável da relação que se estabelece com o outro. Escutar, implica em primeiro lugar, a necessidade de adotar uma orientação empática que favoreça a compreensão do «mundo do outro». Empatizar com alguém consiste em manifestar a aceitação do seu ponto de vista e não a concordância com o conteúdo da mensagem. Escutar ativamente, mostrando aceitação das opiniões do outro, garante que possamos discordar delas, aumentando simultaneamente a probabilidade de sermos escutados. Por isso se diz que escutar ativamente persuade o interlocutor a escutar-nos, constituindo um incentivo para obter a atenção e promover a aceitação das nossas próprias opiniões por parte dos outros. Esperar que o interlocutor preste atenção ao que dizemos, quando anteriormente não manifestamos o mínimo desejo de o escutar, constitui uma expectativa

irrealista. Em especial numa interação destinada a debater divergências (como acontece na resolução de conflitos), a escuta ativa permite que se possa distinguir as pessoas dos problemas, mantendo um relacionamento pessoal positivo em simultâneo com a discussão da substância das posições de cada uma das partes.

3.1.2 A Assertividade

A palavra assertividade vem de *assero*, que, em latim, significa “afirmar”, expor de forma positiva o que se deseja transmitir. Uma pessoa assertiva expressa o mais diretamente possível o que pensa e o que deseja, escolhendo um conjunto de atitudes adequadas para cada situação, de acordo com o local e o momento. A assertividade permite uma comunicação direta por meio de um comportamento que habilita o indivíduo a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar os seus sentimentos de forma honesta e adequada, fazendo valer os seus direitos sem negar os dos outros. Portanto, a assertividade pode ser entendida como uma forma comportamental de comunicar, que significa afirmar o que cada um quer, sente e pensa, dando simultaneamente espaço de afirmação ao outro (Jardim & Pereira, 2006).

A constatação de que alguns indivíduos manifestam dificuldades específicas na defesa dos seus direitos em situações de interação social, esteve na origem da introdução deste tópico no âmbito da terapia comportamental (e.g. Wolpe, 1958, citado por Neves et al., 2008). O objetivo da intervenção terapêutica consistia em desenvolver competências individuais na interação social, através da aprendizagem de novos comportamentos, de modo a que aquelas pessoas pudessem lidar

de forma mais eficaz com situações da vida quotidiana, que exigiam a afirmação ou a defesa dos seus direitos.

Autores como Fensterheim e Baer (1975, citado por Neves et al., 2008), referem-se a um indivíduo assertivo como alguém que comunica com os outros expressando-se de forma aberta, dando a conhecer claramente o que quer e o que sente e, por outro lado, atuando de forma pró-ativa para obter o que pretende dos outros. Centrando-se em comportamentos observáveis, Lazarus (1973, citado por Neves et al., 2008), propôs uma das mais influentes descrições da assertividade, definindo-a como a capacidade de recusar ou fazer pedidos, expressar sentimentos positivos e negativos, bem como iniciar, manter e concluir conversas de carácter geral.

Alguns autores procuram especificar as características comunicacionais distintivas das respostas assertivas inserindo-as no ponto central de um *continuum* que vai da passividade à agressão.

As respostas não assertivas caracterizam-se pelo auto-apagamento individual traduzido na incapacidade de expressar diretamente sentimentos e preservar direitos na interação com outrem. A passividade é a descrição mais comum da forma não assertiva de comunicar: o indivíduo fala em voz baixa, evita expressar opiniões pessoais, mostra concordância pública em contradição com o que realmente pensa, evita qualquer hipótese de contrariar ou afrontar os outros. No extremo oposto, as respostas agressivas envolvem ameaças ou violam os direitos de outrem. Quando utilizam esta forma de atuar, as pessoas falam num tom excessivamente alto, «por cima» do discurso dos outros, exprimindo opiniões e sentimentos de forma dogmática. Quando comunica assertivamente, o indivíduo expressa abertamente os seus sentimentos e

as suas opiniões em voz firme e olhar direto, valorizando e expressando respeito pelos pontos de vista dos outros.

Portanto, podemos considerar que existem estilos de comunicação que não são mais do que formas diferentes de abordar a situação interpessoal: o estilo agressivo, passivo, manipulador e assertivo ou autoafirmativo. Vamos agora procurar caracterizar cada um deles.

O Estilo Agressivo segue um contínuo que vai do impulsivo até ao verdadeiramente agressivo.

A pessoa predominantemente agressiva tende a agir como uma pessoa reivindicativa face aos outros. Age como se fosse intocável e não tivesse falhas nem cometesse erros. O agressivo tem uma grande necessidade de se mostrar superior aos outros e, por isso, é excessivamente crítico. Na relação com os outros, os agressivos tornam-se tirânicos ao ponto de desprezarem os direitos e os sentimentos dos outros. Emitem muitas vezes a opinião de que os outros são estúpidos.

O objetivo principal do agressivo é ganhar aos outros, de dominar e de forçar os outros a perder. Muitas vezes ganha, humilhando e controlando os outros, de tal modo que não lhes dá a possibilidade de se defenderem.

As pessoas que adotam este estilo, não conseguem estabelecer relações íntimas e de segurança.

Curiosamente, o agressivo tem a consciência de que se deve proteger de possíveis ataques e de possíveis manobras dos outros, porque tem a consciência de que é mal compreendido e não amado.

O agressivo procura dominar os outros, valorizar-se à custa dos outros e ignorar e desvalorizar sistematicamente o que os outros fazem e dizem. O comportamento agressivo nas relações hierárquicas, em posição dominante, caracteriza-se pelo autoritarismo, frieza, menosprezo,

intolerância, em posição subordinada, caracteriza-se pela contestação sistemática, hostilidade «*a priori*» contra tudo o que vem de cima.

O Estilo Passivo vai desde o moderado até ao predominantemente passivo. O passivo é, quase sempre, um explorado e uma vítima. Raramente está em desacordo e fala como se nada pudesse fazer por si próprio e pelos outros. Tende a ignorar os seus direitos e os seus sentimentos. Tende a evitar os conflitos a todo o custo.

Difícilmente diz não, quando lhe pedem alguma coisa, porque pretende agradar a todos. Porém, a curto prazo, não agrada a ninguém porque, como é frequentemente solicitado, não pode fazer tudo o que diz, de forma correta.

Não afirma as suas necessidades porque é muito sensível às opiniões dos outros.

O passivo sente-se bloqueado e paralisado quando lhe apresentam um problema para resolver. Tem medo de avançar e de decidir porque receia a decepção. Parece que espera alguma catástrofe. Tem medo de importunar os outros, deixa que os outros abusem dele. A sua «cor» é a cor do ambiente onde está inserido. Ele tende a fundir-se com o grupo, por medo. Ele chama a isto realismo e adaptação.

O Estilo Manipulador vai desde o moderado até ao predominantemente manipulador.

O comportamento manipulador justifica-se quando se afirma: «os que têm sucesso são aqueles que sabem enganar e iludir os outros.»

A tática do manipulador consiste, muitas vezes, em culpabilizar alguém para obter aquilo que não se atreve a pedir francamente. Quando alguém se lhes refere como manipulador sentem-se indignados e ofendidos.

O manipulador não se implica nas relações interpessoais. Esquiva-se aos encontros e não se envolve diretamente com as pessoas, nem nos acontecimentos. O seu estilo de interação caracteriza-se por manobras de distração ou manipulação dos sentimentos dos outros. O manipulador não fala claramente dos seus objetivos, é uma pessoa muito «teatral».

As pessoas afirmativas ou assertivas são capazes de defender os seus direitos, os seus interesses e de exprimir os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas necessidades de forma aberta, direta e honesta. Estas pessoas para afirmarem os seus direitos, não pisam os direitos dos outros. A pessoa afirmativa tem respeito por si própria e pelos outros, está aberta ao compromisso e à negociação. Aceita que os outros pensem de forma diferente de si, respeita as diferenças e não as rejeita.

A atitude de autoafirmação também pode ser chamada de assertividade. Este termo tem origem no verbo *assero* que significa afirmar.

Autoafirmar-se significa evidenciar os seus direitos e admitir a sua legitimidade sem ir contra os direitos dos outros. Trata-se de uma pessoa que se pronuncia de forma serena e construtiva.

Bower (1976, citado por Fachada, 2010), desenvolveu um método pragmático que permite o treino e o desenvolvimento da atitude de autoafirmação. Este método permite reduzir as tensões entre as pessoas em qualquer domínio da vida particular, familiar ou profissional. Trata-se de um método que pressupõe a negociação, como base do entendimento. A técnica de autoafirmação é chamada D.E.E.C., acrónimo de: descrever, expressar, especificar, consequência.

O comportamento de autoafirmação tende a reduzir as tensões inter-individuais. O sujeito apresenta uma postura que se adequa à sua mensagem: não fala demais nem exagera nos gestos e olha o seu interlocutor nos olhos.

O sujeito que se autoafirma é um indivíduo autêntico. Ser autêntico e expressar os seus sentimentos na vida social implica: abster-se de julgar e fazer juízos de valor sobre os outros; não utilizar mímica ou uma entoação opostas ao que se diz por palavras; descrever as suas reações, mais do que as reações dos outros; facilitar a expressão dos sentimentos dos outros e não os bloquear.

3.1.3 Gerir Conflitos

O conflito é um fenómeno comum em todas as áreas da vida social. Existe conflito quando ocorre uma situação de antagonismo entre indivíduos ou grupos devido ao confronto de opiniões, interesses ou aspirações divergentes.

As competências de comunicação interpessoal constituem instrumentos decisivos para limitar os efeitos da escalada e devolver o conflito a um plano de resolução construtiva. Ury (1991, citado por Neves et al., 2008), faz cinco recomendações destinadas a estancar a escalada e a conduzir o oponente para uma solução negociada de um conflito:

- Não reagir a «provocações». As reações automáticas tendem a ser negativas, alimentando a espiral de conflito. Por isso, é desejável dissociar-se do envolvimento emocional causado pelo ataque da outra parte e planear cuidadosamente a resposta.

- Passar ao lado dos obstáculos em vez de se envolver neles. O uso da escuta ativa apazigua sentimentos negativos. Ser firme nos princípios, mas criando um clima de concordância sempre que possível, constitui um bom suporte para estimular a racionalidade na discussão.

- Perguntar «porquê?», «porque não?» para demover a outra parte das suas posições e conduzi-la para uma interação assente em princípios.

- Facilitar a concordância por parte do oponente fazendo-lhe propostas tão atraentes quanto possível.

- Tornar difícil para o oponente abandonar a via da busca de acordo, provando-lhe que negociar para encontrar uma solução conjunta para o diferendo é melhor do que seguir as alternativas que se lhe deparam.

Melhorar a eficácia da comunicação entre as pessoas constituirá remédio universal para os conflitos. De facto, aspetos como as distorções do sentido das mensagens, a fraca capacidade de escuta ou a ineficácia na busca de informação podem constituir-se como fontes de conflito. Contudo, na maioria dos casos, disputas atribuídas a má comunicação assentam em divergências reais de valores, objetivos e interesses entre as partes.

Se não podemos dizer que a comunicação é causa única dos conflitos, a gestão adequada das situações conflituais requer o uso combinado de competências individuais de comunicação. Competências comunicacionais como escutar ativamente, dar e receber *feedback*, argumentar de forma persuasiva, constituem instrumentos decisivos para gerir eficazmente as situações de conflito. A escuta ativa e o uso adequado do *feedback* são essenciais para reduzir as distorções de sentido e os lapsos de informação nos quais o processo de comunicação interpessoal é fértil.

A escuta ativa implica uma certa empatia e é uma das habilidades fundamentais para negociar um conflito.

Escutar implica deixar de pensar no seu ponto de vista e compreender o ponto de vista do outro. Para negociar as soluções satisfatórias é necessário compreender completamente as necessidades das outras pessoas e, para isso, é imprescindível saber escutar. É óbvio, que a escuta é difícil, porque se está a lidar com problemas e questões nas quais todas as pessoas estão emocionalmente envolvidas. Regra geral, as pessoas são mais tentadas a defender o seu ponto de vista do que a escutar os argumentos e os pontos de vista das outras pessoas.

Todas as partes envolvidas devem exprimir a sua opinião e o desacordo é, numa primeira fase, fundamental para explorar os sentimentos, os valores e as atitudes de todos quantos estão envolvidos e sentem vontade de encontrar solução mais ajustada para o conflito.

3.1.4 Negociar

Difícilmente passamos um dia sem negociar. A negociação perpassa quotidianamente a vida das pessoas. Negoceia-se para conseguir algo que só a colaboração de, pelo menos, duas partes pode permitir ou para resolver uma disputa entre elas. A negociação é uma das opções (geralmente, a mais frutuosa), para a resolução de conflitos. Uma das razões pelas quais uma negociação pode falhar é o facto das pessoas não se darem conta de que estão em condições de negociar. Assim, escolhem outras opções (imposição, rutura, discussão anárquica), que desaproveitam o potencial criativo da negociação.

Muitas pessoas encaram a negociação como uma espécie de luta em que se mede a força de cada uma das partes ou ainda como uma

batalha de vontades, cujo resultado seria favorável ao mais persistente dos intervenientes. No entanto, o pano de fundo de qualquer negociação é o reconhecimento implícito das partes de que precisam uma da outra e que, nesse sentido, estão ligadas por uma relação de interdependência, dado que as ações de uma afetam os resultados da outra e vice-versa.

Robert Selman (1980, citado por Fachada, 2010), desenvolveu investigação no campo das estratégias de negociação interpessoal a partir do modo como os sujeitos respondiam e agiam perante alguns dilemas que ele apresentava. O que o autor e os seus colaboradores pretendiam saber era como o indivíduo agiria perante essas situações de desequilíbrio e de conflito de interesses. O sujeito tinha que dar uma série de passos, que seguir um percurso cognitivo, para solucionar situações do quotidiano que implicassem a interação com os outros.

O modelo de estratégias de negociação interpessoal, é pois, um modelo funcional que pressupõe a existência de determinadas etapas ou passos para a resolução de problemas. Perante a situação que urge resolver, há um procedimento de informação que segue um percurso cognitivo para solucionar as situações do quotidiano de interação com os outros. Sendo as etapas: 1. Definição do problema; 2. Seleção da estratégia de ação 3. Justificação da estratégia. 4. Antecipação das consequências.

Existem níveis de desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal:

No Nível Zero, podemos considerar o indivíduo que não tem em conta os diferentes pontos de vista e de perspetivas. O seu raciocínio tende a estabelecer estratégias impulsivas e físicas de confronto ou também de fuga da situação conflituosa.

No Nível Um: o indivíduo reconhece a diferença entre o seu ponto de vista e o ponto de vista do outro numa determinada situação, mas não coordena as duas perspectivas, não as percebe separadamente. Utilizam-se estratégias em sentido único. Normalmente há uma tendência para a acomodação passiva às necessidades e pedidos dos outros.

No Nível Dois: a este nível o sujeito reconhece os diferentes pontos de vista que, quer ele quer o outro, têm. Verifica que tem a mesma capacidade para estabelecer planos, refletir, e a mesma capacidade para se influenciarem mutuamente. É possível partir da perspectiva da segunda pessoa, utilizando estratégias de persuasão, para convencer o outro.

No Nível Três: o sujeito apercebe-se de que existem estratégias para a resolução dos problemas na qual intervêm todas as partes. Tem-se em consideração os pontos de vista do próprio e do outro, envolvendo compromissos, negociações e desenvolvimento de objetivos comuns.

3.2 Competências Pessoais

3.2.1 Resolver Problemas e Tomar decisões

As competências de resolução de problemas interpessoais poderão definir-se como a capacidade de pensar em múltiplas alternativas para resolver um problema interpessoal, bem como a capacidade de considerar as potenciais consequências de cada alternativa (Spivack & Shure, 1988).

Tudo aquilo que nos acontece, incluindo os sucessos e insucessos, deriva principalmente, das decisões que tomamos. Apesar da importância intrínseca de cada decisão que tomamos na nossa vida, fazemo-lo quotidianamente e sem qualquer formação prévia. Aprendemos com a experiência.

Um processo de tomada de decisão é desencadeado pela constatação da existência de um problema. Mas muitos problemas não se apresentam de forma evidente, antes são resultado da perceção que o indivíduo possui da situação, a qual por sua vez, depende parcialmente da informação disponível. Portanto, formular o problema é, em si mesmo, parte integrante das tarefas de resolução de problemas e do processo de decisão.

Definir a área ou objeto da decisão, estabelecer objetivos a atingir e encontrar alternativas disponíveis, são considerados elementos característicos da resolução de problemas, enquanto a tomada de decisão aparece muitas vezes associada especificamente à avaliação das alternativas e à concretização da escolha.

3.2.2 Autoestima

Podemos verificar que algumas pessoas, mesmo desprovidas de muitas aptidões, vivenciam um bom nível de segurança pessoal, ao passo que outras, mesmo alcançando sucessos na vida e sendo apreciadas pelos demais, desconfiam constantemente das suas qualidades e possibilidades. Isto leva-nos a concluir que o grau de satisfação consigo mesmas não depende dos resultados alcançados na vida. São os critérios usados pela pessoa para avaliar as suas qualidades e os seus sucessos que determinam o seu bem-estar subjetivo (Jardim & Pereira, 2006).

O crescente interesse pela competência da autoestima justifica-se pelo facto de parecer que este constructo, tem um papel relevante no funcionamento saudável da pessoa: habitualmente, um bom nível de autoestima está positivamente correlacionado com um estado de bem-estar psicológico, de integração social e com um menor grau de desadaptação. Consequentemente, promover a autoestima pode contribuir para o sucesso ao nível pessoal e social.

Etimologicamente, a palavra «autoestima» evoca o termo «auto», que se refere à pessoa em si mesma, e o verbo «estimar», que deriva da palavra latina *aestimar*, que significa «avaliar», no sentido de «determinar o valor de» e de «ter uma opinião sobre». Por isso, o conceito de autoestima pressupõe o modo como cada um se vê a si mesmo e como se julga, isto é, o tipo de valor que se atribui.

A autoestima assenta em três pontos importantes: a autoconfiança, a imagem de si próprio e o gostar de si mesmo (Cyrułnik, 1993, citado por Silva, 2004).

Segundo os autores André e Lellord, (2000), estes três componentes da autoestima são geralmente interdependentes: o gostar de si próprio (respeitar-se a si mesmo, aconteça o que acontecer, dar ouvidos

às suas necessidades e aspirações), faculta incontestavelmente uma imagem positiva de si próprio (acreditar nas suas capacidades, projetar-se no futuro), que por sua vez influi favoravelmente na autoconfiança (agir sem medo excessivo do fracasso e do juízo dos outros).

A autoestima pode ser definida como um processo de autoaprovação subjetiva (avaliação interna do próprio indivíduo) e realista (Bednar & Peterson, 1995, citado por Jardim & Pereira, 2006). Neste caso, o indivíduo aprova-se e sente-se bem consigo mesmo e com os valores que adotou para si, ou seja, não há conflitos graves, mas sim sintonia entre o comportamento, os sentimentos e os padrões sociais. Segundo os referidos autores, os altos ou baixos níveis de autoestima, são geralmente o resultado e o reflexo de um determinado tipo de avaliação interna que o indivíduo efetivamente experimenta.

Ter uma autoestima elevada implica olhar com otimismo para si próprio e conferir um significado positivo aos acontecimentos da vida, o que exige uma atitude afirmativa face à realidade circundante, sabendo identificar os aspetos positivos da própria pessoa. É necessária a definição de estratégias que ajudem à autovalorização, sabendo aproveitar as situações quotidianas para mostrar, antes de mais a si próprio, que é capaz de realizar bem o que quer, ao mesmo tempo que consegue eliminar as situações que possam reduzir o grau de apreciação pessoal e a perceção dos benefícios de gostar de si mesmo.

Para prosperar na autoestima é necessário ter experiência em conseguir atingir um objetivo, mesmo que pequeno. Nesse sentido, mudar somente os pensamentos e as emoções não é suficiente, uma vez que o grau de satisfação vivenciado, é sempre mais elevado quando se traduzem os desejos em ações, do que quando se permanece apenas nas boas intenções.

Na opinião de André e Lellord (2000), é possível modificar a nossa autoestima, para tal, existem três setores, cada um deles composto por três dimensões, cada qual com a sua importância, dependendo de pessoa para pessoa. No primeiro setor: **A relação consigo mesmo**, temos as dimensões: **a)** conhecer-se (colocar questões a si próprio, fazendo um autorretrato, do que gosta/não gosta, dos fracassos/êxitos, defeitos/qualidades); **b)** aceitar-se (assumir ou modificar os seus defeitos) e **c)** ser honesto consigo próprio (não mentir a si próprio, assumindo as suas emoções negativas e a vontade de modificar as situações).

No segundo setor, as três dimensões são: **a relação com a ação**, temos as seguintes dimensões: **d)** agir (os atos são a ginástica de manutenção da autoestima, a vida quotidiana fornece-nos um sem número de objetivos que, uma vez alcançados, permitem-nos sentir uma elevação da nossa autoestima); **e)** calar o crítico interior (capacitar-se da sua existência, o que supõe que compreenda que as suas dificuldades não advêm unicamente da tarefa empreendida, mas também dos seus problemas de autoestima); **f)** aceitar o fracasso (ninguém gosta de fracassar, mas, para mudar, há que agir, arriscando-nos pois, a fracassarmos).

Por último, no terceiro setor temos as seguintes três dimensões: **a relação com os outros**: **g)** afirmar-se (a autoafirmação é a capacidade para exprimirmos o que pensamos, o que queremos e o que sentimos, respeitando o que os outros pensam, querem e sentem. É poder dizer «não» sem agressividade, pedir algo sem estar sempre a desculpar-se, responder com calma a uma crítica, etc.); **h)** ser empático (é a capacidade para escutar o ponto de vista dos outros, para procurar compreendê-lo e respeitá-lo, mesmo não estando inteiramente de acordo com ele); **i)**

aceitar o apoio social (é o conjunto das relações que mantemos com os nossos próximos, e pela ajuda que estes nos dão).

3.2.3 Controlar a ansiedade

A ansiedade foi já objeto de milhares de publicações, mas permanece um conceito mal definido. É frequentemente utilizado como sinónimo da palavra *stress*. Na linguagem popular, «Estou stressado», significa muitas vezes «Estou preocupado, tenso, ansioso». A experiência ansiosa induz ou é acompanhada de tensões físicas e psicológicas relacionadas com a perceção de um perigo e o medo desse perigo.

Níveis moderados de ansiedade revelaram desempenhar um «papel-tampão» perante diversas situações stressantes. A ansiedade facilita assim a adaptação, ainda que seja desagradável: mobiliza os recursos físicos e psicológicos para enfrentar aquilo que ameaça o sujeito, o que pode possibilitar transformações benéficas e facilitar o desenvolvimento psicológico. Em primeiro lugar, ela protege-nos, favorecendo o estabelecimento de atitudes de defesa. Esta tem portanto, um papel motivador na vida quotidiana (Graziani, 2005).

Ainda segundo este autor, a ansiedade pode perder esta função adaptativa, o seu papel protetor e motivador, e tornar-se patológica. O sujeito manifesta um temor difuso na ausência de perigos identificáveis ou em relação a situações que não são de modo algum perigosas. Sente-se esgotado por esta inquietude, bloqueado ou, pelo contrário, «hiperativo».

Como já foi referido, não há uma definição universalmente aceite de ansiedade. Esta foi definida como um estado emocional que possui a qualidade subjetiva do medo ou de uma emoção muito próxima. É

desagradável, negativa, dirigida ao futuro, por vezes exagerada relativamente à ameaça, e implica sintomas corporais subjetivos e manifestos. Ou seja, a ansiedade diz respeito ao processamento seletivo da informação por parte do sujeito, que a interpreta como uma ameaça ou um perigo ao seu próprio bem-estar e à sua segurança.

Os indivíduos tentam encontrar estratégias e meios para modificar, dominar e controlar aquilo que provoca *stress*, sofrimento. Alguns tentam ver as coisas de outra maneira, minimizá-las ou relativizá-las, outros tentam fugir-lhes, atacar ou pedir ajuda, etc. Consoante a situação stressante, o contexto e a personalidade do sujeito, assim são postas em campo as modalidades comportamentais ou cognitivas (*coping*), de forma a responder às exigências colocadas pela situação stressante. Invariavelmente as possibilidades de resposta dos indivíduos são inúmeras.

Entre as abordagens terapêuticas que se ocupam das perturbações da ansiedade, a terapia comportamental e cognitiva é, até hoje, o tratamento que se revelou mais eficaz.

De seguida, faremos uma breve descrição de duas das técnicas mais correntes da terapia cognitivo-comportamental, usadas na redução da ansiedade dos indivíduos:

a) Dessensibilização Sistemática

Foi Wolpe (1958), quem introduziu a utilização da Dessensibilização Sistemática, inspirando-se no trabalho do fisiologista Sherrington segundo o qual, um reflexo é inibido pela ativação de um outro que lhe seja antagonista. Wolpe aplicou este princípio à ansiedade. Com efeito, se for produzida uma resposta antagónica à ansiedade na presença de estímulos que a provoquem, de forma a conseguir a supressão total ou parcial da resposta de ansiedade, obter-se-á o

enfraquecimento do laço entre estes estímulos e a ansiedade. Wolpe utiliza a relaxação progressiva de Jacobson como estímulo inibidor da ansiedade. A relaxação permite obter uma hipotonia muscular e outras modificações fisiológicas antagonistas às da ansiedade. A técnica de Jacobson utiliza as contrações e descontrações voluntárias dos músculos para provocar um estado de descontração e de relaxação (Graziani, 2005).

b) Autoafirmação

As técnicas de Autoafirmação são as mais pertinentes para diminuir a ansiedade em pessoas que manifestem uma ansiedade significativa em situações sociais, dificuldades em comunicar e um défice de autoafirmação. Por exemplo, os indivíduos que não ousam responder a uma crítica ou fazem-no num registo agressivo, ficam bloqueados pela ansiedade quando é preciso colocar uma questão e/ou inibidos se são sujeitos aos olhares dos outros.

Estas técnicas são particularmente indicadas para resolver dificuldades devidas à inibição social e/ou a um défice de competências sociais. Para resolver estas e outras dificuldades, o terapeuta cognitivo-comportamental propõe ao indivíduo práticas de auto-observação (registo das situações problemáticas num bloco de notas); reestruturação cognitiva; modelagem; atribuição de tarefas e relaxação (Graziani, 2005).

Estas duas técnicas foram igualmente empregues nos sujeitos alvo, ao longo do nosso programa de promoção competências sociais, que teremos oportunidade de explorar mais à frente no presente estudo.

De seguida, expomos de forma sucinta alguns estudos, que nos revelam a importância do uso das aptidões sociais pelos alunos com deficiência, na aceitação pelos seus pares e os tipos de défices em aptidões sociais desta população.

3.3 Competência Social e a Deficiência

Historicamente, a competência social tem sido um critério fundamental usado para definir e classificar estudantes com alta incidência de deficiência. É muito claro, nos critérios atuais de classificação de DID, a saliência do déficit em competência social e cognitiva (Gresham & MacMillan, 1997). O grau em que os estudantes estão aptos para estabelecer e manter relações interpessoais satisfatórias, obter aceitação por parte dos pares, estabelecer e manter amizades, assim como pôr termo a relações perniciosas e negativas, define a competência social e prediz, a longo termo, um ajustamento psicológico e social adequados (Kolb & Cheryl, 2003, citado por Canha & Neves, 2008).

Heiman e Margalit (1998, citado por Canha & Neves, 2008), estudaram os “sentires subjetivos emocionais e sociais” de 310 alunos com deficiência mental ligeira e 265 alunos sem deficiência, com idades entre os 11 e os 16 anos. Verificaram que os jovens com deficiência, tinham mais tendência para sentirem depressão e solidão podendo não estar tão aptos para desenvolverem aptidões sociais úteis, ou para interagirem apropriadamente com os seus pares. Uma explicação avançada por estes autores para os resultados encontrados, coloca a baixa aceitação por parte dos pares como um sinal da existência de lacunas no desenvolvimento de aptidões sociais, resultando numa falta de amigos, que por sua vez, afeta e intensifica o sentimento de solidão dos estudantes com deficiência mental ligeira.

Hemphill e Siperstein (1990), referem num estudo feito com crianças com deficiência mental ligeira, que as competências de conversação têm um papel importante na aceitação da criança deficiente, por parte dos seus pares.

Um passo importante no que respeita às dificuldades de comportamento social das pessoas com deficiências, é o tipo específico de défices em aptidões sociais que eles podem apresentar. Gresham (1981a, 1981b), faz primeiro a distinção entre o défice na aquisição de aptidões sociais e o défice na execução.

Assim, este autor faz uma classificação dos défices em aptidões sociais em três grandes grupos: de “aquisição de aptidão social” – refere-se à falta de conhecimento para executar determinada aptidão mesmo sob condições ótimas, ou falha na discriminação de quais os comportamentos sociais que são adequados numa dada situação específica; de “execução de aptidão social” – refere-se à presença de aptidões sociais no repertório comportamental, mas existem falhas para executar estas aptidões a um nível aceitável em determinadas situações; de “fluência” – que resulta de uma falta de exposição a modelos sociais suficientes ou aptos, insuficiente prática de uma aptidão, ou distribuição de reforço inconsistente de execuções aptas.

Gresham e Elliot (1990), estenderam o modelo de classificação de aptidões sociais e incluíram os problemas de comportamento. Neste esquema são combinadas duas dimensões do comportamento social para classificar os défices em aptidões sociais: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento. Os Problemas de Comportamento dividem-se em: Comportamentos Internalizantes, que podem incluir comportamentos internos, como a ansiedade, a depressão e o isolamento social; e Comportamentos Externalizantes que podem incluir, por exemplo, a agressão, a disrupção e a impulsividade.

Foi exatamente a consciência de que os nossos alunos com DID, apresentavam défices em competências sociais que ditou a necessidade de desenvolver e aplicar um programa de intervenção eficaz na promoção

da aquisição, execução e generalização de comportamentos pro-sociais, reduzir problemas de comportamento e melhorar as relações interpessoais com pares e adultos.

No próximo capítulo abordamos as vantagens da utilização de programas de intervenção, daremos alguns exemplos de programas bem sucedidos e exploramos a aplicação de programas na escola como um contexto privilegiado para a promoção da adaptação social. Por fim, apresentaremos os resultados de alguns estudos sobre programas de competências sociais aplicados a crianças ou adolescentes com deficiência.

4. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Desde a década de setenta do século XX, profissionais de diferentes áreas da saúde e educação, salientaram a necessidade de atuar através de programas de intervenção, com o objetivo de facilitar e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos ao longo da sua vida.

Tal efeito é conseguido quando um participante num programa adquire informações pertinentes sobre um assunto problemático, quando modifica as atitudes prejudiciais à sua saúde e quando implementa comportamentos adequados a uma vida saudável (Jardim & Pereira, 2006). Segundo estes autores, “programa”, é uma intervenção intencional e sistemática, resultante da identificação de necessidades de um determinada população ou grupo, dirigida para alguns objetivos, fundamentada em posicionamentos teóricos que dão consistência e rigor à ação e desenhada para satisfazer as necessidades dos destinatários.

Ainda segundo estes autores, a importância da intervenção por programas justifica-se pelos seguintes aspetos: centra-se nas necessidades de um grupo; estrutura-se com base em objetivos ao longo de um *continuum* temporal, possibilitando um seguimento e avaliação do que foi realizado; consente a participação ativa dos sujeitos; otimiza os recursos humanos e os materiais disponíveis; requer a realização de atividades significativas para os destinatários; reclama a colaboração de vários profissionais na identificação das necessidades, na sua implementação e respetiva avaliação (Jardim & Pereira, 2006).

Para Trower (1980), os programas de treino de aptidões sociais referem-se à capacidade do indivíduo em produzir um comportamento socialmente eficaz e têm algumas características comuns enquanto método de intervenção, principalmente em termos de objetivos e técnicas. Caballo (1993), faz uma síntese da posição de diversos autores sobre os principais objetivos dos programas de treino de aptidões sociais,

destacando: treino de aptidões, redução da ansiedade, reestruturação cognitiva e treino em soluções de problemas.

O mesmo já não acontece no que respeita à sua estrutura (formato grupal ou individual, duração, nível de complexidade dos objetivos, número de participantes, homogeneidade ou heterogeneidade de problemas e tipo de participantes) e à sua dinâmica (organização interna das sessões, modo de aplicação das técnicas e papel do aplicador, entre outros aspetos) (Silva, 2004).

Os programas de treino de aptidões sociais têm sido implementados sob dois formatos: individual e grupal. Embora o atendimento grupal seja considerado recente na terapia comportamental (Falcone, 1995), a literatura regista um maior número de estudos grupais em relação aos de caso único.

Seguidamente apresentamos as vantagens do formato grupal, uma vez que foi este que utilizamos no nosso estudo empírico.

Silva (2004), aponta as seguintes vantagens dos programas de treino de aptidões sociais em grupo:

- a) Maior facilidade na aceitação do direito de agir assertivamente, à medida que os outros membros do grupo justificam essa aceitação e exemplificam ações de defesa desses direitos (Lieberman et al., 1975).
- b) Oportunidade do participante decidir entre diferentes tipos de respostas sugeridas pelo grupo, sem depender exclusivamente das próprias alternativas propostas pelo terapeuta (Lange & Jakubowski, 1976)
- c) Provimento pelo grupo de situações similares às da vida real, criando oportunidades para a pessoa praticar novas maneiras de contacto social (Lieberman et al., 1975).

- d) Utilização de um maior número de situações – problema pelo terapeuta, facultando mais experiências e suporte na solução desses problemas (Falcone, 1995).

Não existe consenso sobre o tamanho ideal de um grupo, Liberman e colaboradores (1975), defendem a composição de grupos de quatro a quinze participantes.

A literatura indica que existem vários programas de promoção de competências pessoais e interpessoais implementados em crianças e jovens, à semelhança do programa que serve de base ao presente estudo empírico (exemplos: Promoção de competências pessoais e sociais com jovens do Instituto de Apoio à Criança, no âmbito do projeto Europeu BICE³; Promoção de competências pessoais e sociais em jovens com deficiência e problemas de comportamento em formação profissional), que comprovam o impacto positivo destes programas, através da apresentação dos resultados da avaliação dos mesmos.

Este tipo de intervenção baseada na investigação, com um planeamento estruturado, uma intervenção contextualizada e adequada à problemática específica da população e uma avaliação quantitativa e qualitativa, revela-se uma mais-valia para os adolescentes (Gaspar et al., 2005).

Existe também literatura sobre intervenções, em contexto escolar, em que foram aplicados programas de desenvolvimento de competências sociais efetuados por professores.

O treino assertivo incluído em intervenções de cariz educacional com crianças e a sua utilização tem sido justificada como um meio “(...) de desenvolver nos indivíduos competências sociais, capazes de

³ Projeto Bice é um projeto europeu onde se procura promover o trabalho de pares entre os jovens e intervindo em áreas fundamentais e problemáticas da sua vida.

proporcionarem uma melhoria no relacionamento interpessoal, e daí, exercerem uma ação preventiva e terapêutica do desajustamento social e problemas correlativos: a agressão...” (Lopes da Silva, 1987/88, p.84-85, citado por Vieira, 1997).

Segundo Yeates e Selman (1989), a escola fornece um contexto privilegiado para a promoção da adaptação social, sendo a intervenção na área do relacionamento interpessoal justificada pela crescente investigação, que documenta a importância da qualidade das relações interpessoais na escola enquanto preditora do ajustamento social na adolescência e na idade adulta.

Como já foi referido, existem vários programas de promoção de competências sociais implementados em crianças e adolescentes que apresentaram sucesso. No entanto, quando aplicado a crianças ou adolescentes com deficiência, os resultados não são tão concludentes. Meta-análises da literatura efetuadas por Gresham, Sugai e Horner (2001), sugerem que os programas de competências sociais frequentemente não produzem mudanças com significado, socialmente importantes, de longo prazo ou mudanças generalizadas nas competências sociais de estudantes com deficiência grave.

Existem várias explicações para a discrepância de resultados nas investigações: (a) características da população, (b) adequação da intervenção ao tipo de défice de competências sociais; (c) problemas de integridade da intervenção, (d) questões de avaliação, e (e) questões de generalização.

Evans, Axelrod e Sapia (2000), sugerem estratégias para aumentar a eficácia dos programas de competências pessoais e sociais: programas individualizados para ir de encontro às necessidades específicas de cada criança num contexto social particular, e manter o

foco numa série de atividades planeadas e estruturadas para potenciar a generalização. Para além destes aspetos, vários autores consideram também que para a população em questão, existe uma relação diretamente proporcional entre a intensidade do programa e os benefícios adquiridos (McIntosh et al, 1991, citado por Gresham, Sugai & Horner, 2001).

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

1. METODOLOGIA

A modalidade de pesquisa utilizada no nosso projeto é de natureza qualitativa, podendo designar-se de investigação-ação (I-A). Segundo Cohen e Manion (1987, citado por Sousa, 2005), a I-A é “um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado”.

Na perspectiva de Sousa (2005), a investigação-ação é, portanto, um estudo situacional, iniciado com o diagnóstico de um problema, num dado contexto específico e procurando a sua resolução nesse mesmo contexto. É um processo eminentemente participativo, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto-avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes.

A investigação-ação poderá ser aplicada em quaisquer situações educativas, quer dentro da sala de aula, quer na escola. Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2005), referem, como exemplo, algumas áreas em que a investigação-ação se mostra como uma metodologia apropriada e que nos interessam para a presente investigação: descoberta de novos métodos de aprendizagem que possam substituir os tradicionais; estratégias de aprendizagem, experimentando aproximações integradas

de aprendizagem, em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos; treino e controlo; gradual introdução de novas técnicas de modificação comportamental.

Em relação às vantagens da Investigação-Ação, devemos referir que se trata de uma investigação situacional, efetuada geralmente pelo professor, com os seus alunos, na sua sala de aula. Os seus objetivos são específicos, abordando geralmente problemas práticos da ação educacional quotidiana; observam-se quotidianamente os alunos nos trabalhos efetuados em contexto escolar; é eminentemente participativa e motivadora, envolvendo no mesmo projeto os alunos e o professor; há uma avaliação constante da ação e dos seus resultados, procedendo-se de imediato às necessárias alterações corretoras, o que mantém um permanente clima de aprendizagem por ensaio-e-erro.

Já no que respeita às desvantagens da I-A, aponta-se a falta de rigor científico de uma verdadeira investigação experimental; a sua amostra é restrita e não representativa; os resultados não são generalizáveis, mas geralmente apenas restringidos ao contexto em que a investigação se desenvolve.

A nossa investigação partiu da necessidade de resolver um problema real: a inexistência, ou pouca consistência, de competências sociais de alunos com DID.

Com o propósito de produzir conhecimento, transformando a realidade através da ação, aplicámos um Programa de Promoção de Competências Sociais, adaptado a esta população, a partir da pesquisa bibliográfica e documental efetuada.

Os procedimentos mais desenvolvidos nesta estratégia metodológica, e apontados por Sousa (2005), constam do estabelecimento de uma planificação de ações (sessões, aulas), que se

sucedem no tempo, incorporando determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas. No final de cada etapa (que tanto poderá corresponder a uma sessão, como a um determinado conjunto de sessões), procede-se a uma avaliação com a finalidade de verificar se a evolução das ações está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções. No decurso das sessões o professor irá, deste modo, criar um “diário de bordo”, registando o que ocorreu de modo satisfatório, o que não resultou, o interesse despertado nos alunos, caminhos que se oferecem em alternativa e outras observações pertinentes.

O programa por nós adotado, estruturado em sete unidades, num total de 28 sessões, cada uma com cerca de 60 minutos, foi ministrado duas vezes por semana a um grupo de cinco alunos, tendo sido iniciado no final do 1º período e culminado no final do 2º período do ano letivo de 2011/12.

Numa investigação realizada segundo esta metodologia, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. No sentido de recolher informação sobre a intervenção, de verificar com mais distanciamento os efeitos do programa, de reduzir o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar (facilitando a fase de reflexão), utilizou-se um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: análise documental; observação sistemática e participante; diário de bordo; escala de avaliação de competências sociais dirigida aos diretores de turma antes, após e passado cerca de dois meses da intervenção (*follow-up*).

Na I-A torna-se por vezes muito problemático controlar a variável “efeito do professor”, dado que este é uma presença fundamental, constante e imprescindível, pois pode-se correr o risco de considerar um determinado resultado como produzido pelo tratamento, quando na realidade foi produzido pela ação do professor.

A personalidade do professor, a sua atitude, o seu interesse, o seu empenhamento, a sua posição favorável ou desfavorável ao projeto, refletem-se de modo significativo no desempenho dos alunos.

Na procura da integridade do investigador, da objetividade e da honestidade colocada no relato dos eventos, descreveu-se detalhadamente e com o maior rigor, tudo aquilo que se observou, utilizando-se a técnica da citação direta, evitando quaisquer modificações naquilo que foi dito.

Winter (1982, citado por Sousa, 2005), referindo que a validade da I-A não poderá ser obtida através da argumentação obtida em contextos únicos, recomenda que a seguir a uma I-A, em que se procura analisar a fenomenologia de uma dada situação educacional, se proceda ao desenvolvimento de um projeto em que a investigação-ação seja repetida por diferentes professores, em vários contextos diferentes.

Nas palavras de Simões (1990, citado por Almeida & Freire, 1997), “ o resultado [da I-A] deverá ser um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores”.

Assim, e porque na situação em estudo, havia a necessidade de intervir na reconstrução de uma realidade e proceder a mudanças, foi esta a metodologia que considerámos mais apta para o efeito.

1.1 Objetivo

A partir de um problema concreto, reconhecido pelos professores de cinco alunos com DID, que apresentavam lacunas nas suas competências sociais, o presente estudo pretendeu contribuir para uma melhor compreensão dos benefícios da implementação de um Programa de Promoção de Competências Sociais em jovens adolescentes com DID. Foi este o nosso objetivo ao levar por diante a presente pesquisa.

1.2 Contexto escolar

A Escola Básica Frei João de Vila do Conde pertence ao Agrupamento de Escolas Frei João de Vila do Conde e localiza-se no lugar de Caxinas, na mesma cidade. Vila do Conde é um concelho litoral da área metropolitana do Porto, inserido numa zona que nos últimos anos sofreu uma forte pressão urbanística pela proximidade geográfica da cidade do Porto. Em consequência, viu substancialmente aumentada a sua densidade populacional nos últimos anos em resultado da atração e fixação de novos residentes.

De acordo com os dados constantes no Projeto Educativo deste Agrupamento verificamos que 75% dos encarregados de educação dos alunos, ao nível das habilitações literárias, não possuem mais do que o 3.º ciclo do ensino básico e 20% apenas possuem o primeiro ciclo.

No que toca à atividade profissional dos pais / encarregados de educação, segundo os dados do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação (MISI), revelam-nos que a profissão mais representativa entre os pais dos alunos é a de pescador ou

atividades associadas (35% do universo). A taxa de desemprego nos pais ronda os 4%. Já no que respeita às mães, o desemprego é de 12% e entre as ativas o emprego fabril representa a maior percentagem. Têm como ocupação de domésticas 17,7% das mães inquiridas.

1.3 Sujeitos-alvo

A unidade de análise que utilizámos é uma amostra não probabilística, constituída por 5 adolescentes (três raparigas e dois rapazes). Para a seleção dos Sujeitos, usámos critérios de escolha intencional, sendo a população do nosso estudo, os alunos do 2º e 3º ciclos da Escola Básica Frei João de Vila do Conde, com idades cronológicas compreendidas entre os 12 e os 15, com necessidades educativas especiais.

Os alunos alvo da nossa intervenção são residentes no referido lugar de Caxinas, sendo provenientes de lares com um nível socioeconómico baixo. As atividades profissionais dos progenitores são as seguintes: quanto ao pai, um é bombeiro, outro pintor e três estão desempregados; no que se refere à mãe, uma é empregada fabril e quatro são domésticas.

Todos os cinco alunos são abrangidos pelo D.L. n.º 3/2008 de 7 de janeiro, tratando-se de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, tipificadas nas funções mentais, por referência à CIF-CJ⁴.

⁴ A CIF-CJ (International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version. World Health Organization, 2007), é um sistema de categorização atualmente utilizado no âmbito do sistema educativo português para identificação dos alunos com direito à medidas previstas no D.L. n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este sistema tem em conta a atividade e participação, as funções e

Cada um destes alunos tem um programa educativo individual (PEI), desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada um. Sendo um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente, o PEI estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular.

Estes cinco discentes têm definida no seu PEI, como medida educativa, currículo específico individual (CEI), com alterações significativas em relação ao currículo comum. O CEI engloba conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Estes alunos são integrados em turmas do ensino regular e frequentam, na sua turma, algumas das disciplinas curriculares com carácter mais prático, como Educação Física, Educação Visual / Educação Tecnológica/ Oficina de Expressão, Educação Moral e Religiosa Católica e Formação Cívica. São também apoiados por professores de Educação Especial, em contexto de Sala de Recursos, sendo que a intervenção educativa incide nas seguintes áreas do seu currículo: português e matemática funcionais; atividades manuais; música criativa; atividades da vida diária; informática; natação; e desenvolvimento pessoal e social.

Quatro destes alunos, frequentam o Centro de Recursos para a Inclusão – Instituição Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual (MADI), onde dão cumprimento ao seu Plano Individual de Transição

estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade.

(PIT), desenvolvendo competências sociais e profissionais e atividades manuais, numa vertente vocacionada para a preparação e transição para a vida pós-escolar.

Como refere McAnaney (2008), o sistema de qualificação da CIF permite à equipa de avaliação, constituída pelo serviço de psicologia e pelo departamento de educação especial de que fizemos parte, especificar o grau de capacidades, necessidades, barreiras e facilitadores, bem como indicar aqueles que são passíveis de mudança, seja através da intervenção, dos apoios disponibilizados ou das alterações no ambiente.

Neste sentido, e após a avaliação a que foram submetidos, resolveu-se aplicar, durante o final do 1º período e ao longo do 2º período do ano letivo de 2011-2012, um programa de desenvolvimento de competências sociais destinado a alunos com DID, oriundos de famílias em risco social e com habilidades sociais ineficazes, comportamentos inadaptados e ausência de relações positivas com os outros.

Os adolescentes que constituíram a nossa amostra (três raparigas e dois rapazes) e que participaram no programa, obedeceram aos seguintes critérios:

a) são alunos com DID, comprovada clinicamente, ou seja, segundo a CIF, na componente Funções do Corpo, com desvios importantes no capítulo 1- Funções Mentais;

b) são alunos cujo perfil de funcionalidade, segundo a CIF, revela dificuldades na componente Atividades e Participação: dificuldades no capítulo 1 (nos itens d175, Resolver problemas e d177, Tomar decisões); dificuldades no capítulo 3 (nos itens d3350, Produzir mensagens através da linguagem corporal, d350, Conversação e d355, Discussão); dificuldades no capítulo 7 (Interações e relacionamentos interpessoais);

c) são alunos oriundos de famílias desestruturadas, com um nível socioeconómico-cultural baixo, tendo, perante a CIF, um obstáculo na componente Fatores Ambientais, nomeadamente ao nível do capítulo 3 - Apoio e Relacionamentos da família próxima.

De seguida, expomos algumas características pessoais, familiares, escolares e socioeconómicas dos alunos, no sentido de fazermos uma pequena apresentação de cada um deles:

Sujeito 1 – Aluno com 12 anos de idade, frequenta o 6º ano de escolaridade, com um quadro de “défice cognitivo e intelectual acentuado”⁵, com duas retenções no seu percurso escolar. O agregado familiar é constituído por quatro elementos (pais e uma irmã). A irmã é nove anos mais nova que o aluno.

O contexto social em que o aluno está inserido é pouco estimulante do ponto de vista cultural. A família é desestruturada, não existem modelos parentais significativos e, na maioria das vezes, os cuidados básicos de higiene são descuidados. Por este facto, a família é acompanhada pelo Gabinete do Rendimento Social de Inserção. O pai tem problemas de alcoolismo e, por vezes, agride fisicamente a progenitora do aluno, tendo o aluno assistido a vários episódios de violência física e verbal. O aluno é vítima de agressão verbal por parte do pai e é acompanhado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Sujeito 2 - Aluno com 14 anos de idade, frequenta o 7º ano de escolaridade, com um quadro de “défice cognitivo com debilidade intelectual leve”⁶ e apresenta uma retenção no seu percurso escolar. Vive

^{5,6} De acordo com os atestados médicos dos alunos

com os pais, com a irmã mais nova e com o avô. O discente apresenta alguma rivalidade face à irmã. Dado o nível sociocultural da família e os horários de trabalho, existe dificuldade, por parte dos pais, em acompanhar de forma mais sistemática o percurso escolar do discente.

Sujeito 3 - Aluna com 12 anos de idade, frequenta o 7º ano de escolaridade, com um quadro de “défice cognitivo e intelectual acentuado”⁷, sem retenções no seu percurso escolar. No quadro familiar, sendo a mais nova de três irmãos, realça-se as dificuldades de aprendizagem dos irmãos mais velhos. O pai padece de doença prolongada, do foro oncológico. A família tem um papel pouco participativo na vida académica dos filhos, tendo vindo a ser bastante difícil à escola estabelecer contacto com o encarregado de educação, ao longo dos anos.

Sujeito 4 - Aluna com 12 anos de idade, frequenta o 7º ano de escolaridade, com um quadro de “défice cognitivo e intelectual acentuado”⁸, sem retenções no seu percurso escolar. O contexto familiar em que a aluna se encontra inserida é bastante disfuncional, quer ao nível da estabilidade emocional, por ausência de referências positivas por parte dos modelos parentais, quer ainda por ausência de estímulos e vivências enriquecedoras que proporcionem à aluna um desenvolvimento integral e harmonioso ajustado às suas necessidades.

Tem uma irmã mais nova que apresenta problemas acentuados ao nível cognitivo e ao nível da comunicação.

^{7,8} De acordo com os atestados médicos dos alunos

Sujeito 5 – Aluna com 15 anos de idade, frequenta o 8º ano de escolaridade, com um quadro de “défice cognitivo e intelectual acentuado”⁹, com três retenções no seu percurso escolar. A discente encontra-se inserida num ambiente familiar disfuncional. Filha de pais separados, vê-se integrada num contexto socioeconómico desfavorável, nomeadamente com a falta de estímulos que potenciem o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

A mãe mantém-se alheada da progressão académica da aluna, revelando uma falta de investimento e uma atitude de desvalorização face ao percurso escolar da filha. Evita qualquer contacto com a escola e só depois de várias solicitações é que comparece.

A aluna evidencia alguns sinais de negligência, quer ao nível de apoio familiar, quer ao nível da higiene pessoal, embora neste momento a própria já comece a preocupar-se com a aparência.

Não mantém qualquer contacto com o pai e afirma desconhecer uma meia-irmã mais nova, fruto da atual relação conjugal deste.

1.4 Instrumentos de avaliação / intervenção

A avaliação da competência social requer múltiplos informantes e diferentes indicadores. Numa revisão da literatura sobre défices de competência social, Hazel e Schumaker (1988, citado por Lemos & Meneses, 2002), consideram que a utilização de um único instrumento será sempre redutora na identificação deste tipo de défices. Um só instrumento não poderá fornecer a informação necessária para detetar

⁹ De acordo com os atestados médicos dos alunos

défices de habilidades sociais específicas ou para avaliar de forma precisa os resultados de programas de treino de competência social.

Seguindo esta linha de raciocínio, Merle (1996, citado por Alves & Flores, 1997), refere que quando pretendemos avaliar competências ao nível do domínio sócio-afetivo, surge como imperativo que se elaborem registos estruturados e não-estruturados, grelhas de observação, listas de verificação, questionários, escalas de classificação, etc., ou seja, instrumentos de medida ou recolha de informações elaborados por quem ensina, no local onde ensina e não por outrem exterior ao contexto ecológico da escola e da sala de aula. São apresentados de seguida, os instrumentos de avaliação/intervenção utilizados.

1.4.1 Análise Documental

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por Sousa, 2005, p. 205).

Nesta perspetiva, utilizámos como recurso para a caracterização e compreensão dos casos em estudo, os elementos disponíveis na escola, nomeadamente os processos individuais dos alunos. Este recurso é considerado legítimo, na medida em que não utilizámos qualquer dado capaz de identificar os alunos em causa, ficando, pois, garantido o necessário anonimato.

1.4.2 Observação Participante e Diário de Bordo

Face ao tipo de estudo em causa, achámos pertinente realizar uma *observação participante* para obter dados que nos permitissem apreciar com maior profundidade o funcionamento do Programa de Promoção de Competências Sociais nos alunos com DID que foi implementado. Para além do papel de observadora, que desempenhámos, assumimos igualmente a nossa função de professora de Educação Especial destes alunos.

Inicialmente, pensámos registar o comportamento dos alunos tal como este se apresentava, isto é, diretamente, e gravá-lo em vídeo com vista a observá-lo mais tarde. No entanto, verificámos que o comportamento dos discentes se modificava sempre que se apercebiam da câmara e houve, inclusive, uma aluna que se recusava a participar nas atividades, caso fosse filmada ou fotografada. Por este motivo, apenas anotámos o comportamento dos alunos tal como o observámos nas aulas.

Em todas as situações de utilização da técnica mantivemo-nos o mais distanciados e procuramos intervir o menos possível, o que pensamos ter conseguido.

A observação foi feita em quatro momentos e registados logo após a ocorrência de comportamentos específicos da comunicação verbal e não-verbal (ver quadro 1 e 2)¹⁰. Os dois primeiros momentos ocorreram antes da implementação do programa e no final do programa, os alunos foram observados novamente em duas situações.

¹⁰ A descrição dos parâmetros empregues na avaliação de cada um dos elementos que compõem a comunicação não-verbal e verbal constam respetivamente nos anexos 1 e 2

A elaboração do *diário de bordo* traduziu-se sob a forma de narrativa. Tratou-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se assinalaram acontecimentos e comportamentos observados ao longo do período de intervenção. Os dados fornecidos por este instrumento foram fundamentais para a obtenção de informação cronológica acerca dos comportamentos dos alunos em questão.

1.4.3 Escala de Avaliação da Competência Social (ACS)

Para a avaliação da competência social utilizámos a *Escala de Avaliação da Competência Social* (ACS, Lemos & Meneses, 2002), que constitui a versão portuguesa, para professores, traduzida e adaptada do *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham & Elliot, 1990)¹¹.

Trata-se de uma escala de avaliação de comportamentos bastante utilizada tanto em investigação, como em contextos educativos e terapêuticos (Barton-Arwood, Murrow, Lane, & Jolivette, 2005; Diperna & Volpe, 2005; Lane, Givner, & Pierson, 2004; Lane et al., 2005), fornecendo “dados válidos e funcionais sobre os comportamentos sociais das crianças” (Sheridan & Elliott, 1991). Além do mais, é um instrumento abrangente que recorre a várias fontes de informação e que se baseia em competências e comportamentos concretos e, por isso, providencia pistas relevantes para a intervenção (Sheridan & Elliott, 1991).

¹¹ Queremos deixar aqui expresso o nosso agradecimento às autoras da *Escala de Avaliação da Competência Social* (Doutora Marina Lemos e Doutora Helena Meneses) pela disponibilização do instrumento e pela autorização dada para a sua utilização no presente estudo.

A escala por nós empregue é apresentada no anexo 3.

Este instrumento inclui três subescalas: Escala das Habilidades Sociais (30 parâmetros base de avaliação), Escala dos Problemas de Comportamento (18 parâmetros base de avaliação) e Escala da Competência Acadêmica (9 parâmetros base de avaliação). Como o objetivo do presente estudo não é avaliar o desempenho acadêmico dos Sujeitos, mas antes verificar os efeitos do Programa de Promoção de Competências Sociais aplicado, optou-se por usar somente as subescalas das Habilidades Sociais e dos Problemas de Comportamento, não empregando a Escala da Competência Acadêmica.

A Escala das Habilidades Sociais, como já foi referido, contempla 30 parâmetros base de avaliação; sendo 10 parâmetros relativos a comportamentos nucleares da Cooperação, englobando comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas; 10 parâmetros base de avaliação relativos ao Autocontrole, que avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez; 10 parâmetros base de avaliação relativos à Asserção, que avalia a frequência com que o aluno toma iniciativas, como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reações aos outros.

A Escala de Problemas de Comportamento estrutura-se em três dimensões: Problemas Internalizados de Comportamento, com 6 parâmetros base de avaliação, que se refere a indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima; Problemas Externalizados de Comportamento, com 6 parâmetros base de avaliação, que avalia a agressão física ou verbal, a contestação e o baixo controlo do comportamento; Hiperatividade, com 6 parâmetros base de avaliação, que se referem à distração e impulsividade. Também aqui, como o nosso

estudo não visa avaliar a hiperatividade e nenhum dos Sujeitos a demonstra, excluímos esta dimensão.

Para o preenchimento deste instrumento o professor deveria sinalizar a frequência do comportamento do aluno segundo três níveis: (0 = “nunca”, 1 = “ algumas vezes” e 2 = “muitas vezes”).

A ACS demonstrou possuir uma consistência interna elevada, de acordo com os resultados obtidos em dois estudos realizados em Portugal: 0.96 e 0.93 para a Escala das Habilidades Sociais e 0.90 e 0.91 para a Escala dos Problemas de Comportamento (respetivamente Alves, 2006 e Lemos & Meneses, 2002).

1.4.4 Programa de Intervenção

O programa de Intervenção utilizado foi uma tradução do programa AVANCEMOS – Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes (12 – 18 años), das autoras Lago e Sáez (1999)¹². Para efeitos da sua aplicação, o programa foi flexibilizado, adaptando-se às características do grupo de alunos com os quais se trabalhou e às condicionantes temporais existentes para levar a cabo o treino das competências sociais.

O trabalho com os cinco alunos a quem foi aplicado o programa, iniciou-se no final do 1º período do ano letivo de 2011/12 (a 6 de dezembro de 2011) e continuou ao longo do 2º período (até 21 de março de 2012), num total de 28 sessões, a um ritmo de duas sessões semanais de cerca de 60 minutos cada.

¹² O programa levado a cabo corresponde ao anexo 4.

A nossa opção pela utilização deste programa, prendeu-se com o facto de o mesmo ter sido concebido para ser desenvolvido com grupos de adolescentes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Segundo as suas autoras, o AVANCEMOS é também apropriado para uso em adolescentes com défices intelectuais; adolescentes que pertençam a famílias de baixo nível sociocultural; famílias desestruturadas; e famílias com comportamentos violentos.

Os objetivos pretendidos com o programa de intervenção foram os seguintes:

- Dotar os adolescentes de um amplo repertório de capacidades instrumentais, cognitivas e de controlo emocional, que podem utilizar de maneira muito concreta, para melhorar a qualidade das suas relações sociais, resolver problemas ou prevenir dificuldades nas suas relações com outras pessoas;
- Desenvolver nos adolescentes uma atitude ética de respeito pelos direitos dos outros e dos próprios;
- Promover nos adolescentes a aquisição e consolidação de um sistema de valores que guiem o seu comportamento social, de tal forma que respeitem os outros, evitando provocar-lhes males ou prejuízos;
- Conseguir reduzir a frequência e intensidade de interações agressivas entre os adolescentes, tanto no âmbito escolar como fora dele;
- Conseguir aumentar a frequência e intensidade de interações adequadas entre os adolescentes, tanto no âmbito escolar como fora dele;
- Reduzir os níveis de ansiedade e stress nos estudantes;
- Aumentar a capacidade de prestar atenção, concentração e assimilação de conteúdos curriculares, ou seja, melhorar o seu desempenho académico, o que contribui para o desenvolvimento de um bom autoconceito e uma autoestima elevada.

A estrutura do programa consta de sete unidades, cada uma das quais com várias sessões, e cada uma das sessões com uma ou várias atividades:

Primeira unidade: Aprender a comunicar de uma maneira eficaz (examina as habilidades de escuta e conversação, enfatizando tanto a conduta verbal como a não-verbal).

Segunda unidade: Gestão da ansiedade (define a ansiedade, assinalando em linhas gerais os indicadores físicos associados e ensina uma variedade de estratégias para controlar a mesma).

Terceira unidade: Manutenção de relações (considera as habilidades necessárias para iniciar e manter relações sociais. Inclui aspetos tais como a partilha, chegar a acordos, oferecer ajuda, dar e receber conselhos, assim como as habilidades não-verbais mais importantes que expressam amizade).

Quarta unidade: Resolver problemas (trata as habilidades a que se pode recorrer perante um conflito real ou potencial).

Quinta unidade: Gerir conflitos (apresentam-se respostas alternativas à agressão em situações de provocação, intimidações e brigas, analisando tanto o ponto de vista da vítima, como o do autor da agressão).

Sexta unidade: Autoconfiança (tenta-se ajudar os adolescentes a sentirem-se bem consigo mesmos e a comportarem-se de maneira respeitadora em relação aos outros).

Sétima unidade: A assertividade (tenta ajudar os alunos a defenderem os seus direitos de forma clara e direta e a respeitar os dos outros, reconhecendo que todas as pessoas "são iguais", mas "pensamos e agimos" de forma diferente).

A estratégia básica de ensino utilizada durante a aplicação do programa foi a “aprendizagem por experiência”. Os alunos analisaram interações sociais correspondentes a situações cotidianas, ensaiaram diferentes modos de resposta e analisaram as consequências derivadas de cada uma delas. Várias das atividades propostas são representações de situações reais, em que os alunos adotam diferentes papéis como o de emissor, recetor ou observador, analisando posteriormente as observações e reflexões realizadas em cada um destes papéis e fazendo propostas de melhoria.

A discussão e análise permitem a aprendizagem de diferentes alternativas de pensamento diante da mesma situação e a antecipação de consequências prováveis. As práticas propostas para situações reais permitem a generalização e consolidação das aprendizagens.

Simultaneamente, empregou-se frequentemente o “reforço social”, proporcionando elogios verbais e gestuais, como gestos de aprovação com a cabeça, sorrisos e a anuência das respostas que manifestavam o uso das habilidades propostas no programa para resolver ou prevenir conflitos, tanto durante as sessões, como durante o desenvolvimento habitual das interações sociais na aula.

Apesar de ser um programa levado a cabo por um grupo, a atenção da orientadora foi individual, utilizando estratégias variadas como: avaliação individual dos alunos com necessidades especiais; reforço diferencial em função das habilidades de cada aluno e acompanhamento individual dos alunos com dificuldades especiais.

No decurso das sessões realizadas, foram sempre feitas, antes de começar cada sessão: a rememoração da atividade e das conclusões da sessão anterior; a apresentação do tema a abordar na sessão presente; o questionamento dos alunos sobre as experiências com sucessos fora das

sessões; o elogio dos alunos mais retraídos cujos comentários reportavam aos conteúdos da sessão anterior.

Tanto a linguagem utilizada como as atividades desenvolvidas foram bastante simplificadas e existiu quase sempre adesão por parte dos jovens.

2. RECOLHA DE DADOS

Os métodos utilizados permitiram a recolha de dados qualitativos (observação direta, diário de bordo e análise documental) e quantitativos (obtidos através das escalas de competências sociais), que na opinião dos autores Bogdan e Biklen (1994, p.293) podem ser utilizados.

Toda a informação foi recolhida pela autora, enquanto professora de educação especial destes alunos, durante todo o ano letivo de 2011-2012.

A aplicação do programa teve início ainda no primeiro período, no mês de dezembro e durou até ao final do segundo período, final do mês de março. No total foram aplicadas 28 sessões do programa de promoção de competências sociais, com 60 minutos cada, com uma periodicidade de duas sessões por semana.

2.1 Observação participante

Os dados da observação direta foram categorizados a partir da análise do seu conteúdo, tendo nós considerado para análise as duas componentes da comunicação interpessoal:

- **Competência Não-verbal** (postura corporal, expressão facial, voz, espaço interpessoal, contacto ocular e gestos).
- **Competência Verbal** (inicia a conversa, mantém conversa, termina a conversa);

Para apreciar a eventual alteração dos padrões de comunicação, comparámos os registos das duas observações feitas em diferentes momentos para cada componente da comunicação: uma, antes de termos

iniciado o programa de promoção de competências sociais e outra observação após a implementação do programa.

2.2 Diário de Bordo

Ao longo das aulas, foi redigido um diário de bordo, onde constam observações de comportamentos relativos às competências sociais (resolver problemas, tomar decisões e negociar).

O diário de bordo, redigido ao longo do período de avaliação, será alvo de estudo, onde se compararão comportamentos do início e do fim do ano letivo.

2.3 Escala de Avaliação das Competências Sociais

A Escala de Avaliação das Competências Sociais para professores, no formato adaptado (a que já aludimos no ponto 1.4.3.), foi entregue e respondida individualmente pelos cinco diretores de turma do 2º e 3º ciclos a propósito do(a) aluno(a) da sua turma em estudo¹³. No preenchimento da mesma, esclarecemos, junto destes, eventuais dúvidas que os mesmos apresentaram no seu preenchimento (sem alterar o sentido original do texto). Esta Escala serviu para avaliar a evolução das

¹³ Embora fosse nossa intenção aplicá-la a todos os professores que lecionam a estes alunos, integrados nas turmas regulares, apercebemo-nos de que o pouco tempo semanal que estes professores passavam com os cinco casos em estudo não permitiam o conhecimento suficiente para uma resposta consistente aos itens da escala. Assim, optamos por a aplicar somente aos diretores de turma que, além de lecionarem a disciplina não curricular de Formação Cívica, lecionavam igualmente outras unidades que os alunos frequentavam.

competências sociais (assertividade, gestão de conflitos, autoestima e controle de ansiedade).

Segundo Caballo (1993), a avaliação por outras pessoas significantes constitui um importante indicador da competência social do indivíduo e da validade social dos efeitos das intervenções realizadas.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos a partir da observação participante, do diário de bordo e da escala de avaliação das competências sociais, permitem-nos uma análise geral acerca da herança-ambiente das competências sociais dos alunos e da sua evolução.

Considerando as competências sociais como um conjunto de comportamentos emitidos em interação social, a unidade de análise implica as mudanças na resposta do indivíduo em função do comportamento prévio ou subsequente.

Assim, iremos apresentar e analisar os resultados da aplicação dos instrumentos para avaliar cada competência interpessoal e pessoal (comunicação; resolver problemas; tomar decisões; negociar; assertividade; gerir conflitos; autoestima e controlar a ansiedade), antes e após a aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais.

Para uma melhor compreensão da apresentação dos dados, atribuímos aos cinco Sujeitos alvos da intervenção um número (1, 2, 3, 4, 5).

3.1. Competência Social da Comunicação

No que diz respeito à Comunicação Não-verbal, fizemos o registo dos comportamentos e atitudes dos alunos relativos a esta competência, empregando o instrumento de avaliação – observação participante, cujos resultados constam no quadro n.º 1.

Este quadro inclui como parâmetros de avaliação, os principais elementos da Comunicação Não-verbal (postura, expressão facial, voz, espaço interpessoal, contacto ocular, gestos).

O primeiro tema de avaliação desta competência, executado no mês de outubro, recaiu sobre a seleção por parte dos Sujeitos alvo, dos materiais de confeção a empregar nos artigos a elaborar para venda na feira de Natal; nos artigos a levar a exposição; dos meios de divulgação desta; e na escolha dos alunos intervenientes. O segundo tema escolhido para a observação, já durante o mês de abril, foi a seleção, por parte dos Sujeitos alvo do presente que iriam elaborar para o dia da mãe.

Quadro 1 - Análise da Comunicação Não-verbal relativa às competências “iniciar e manter conversa e sua evolução”

| Sexo | Sujeitos | Elementos da Comunicação Não-verbal | | | | | |
|------|----------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|----------------------|
| | | Postura corporal | Expressão facial | Voz – tom, volume, ritmo, melodia | Espaço interpessoal (distância) | Contacto ocular | Gestos |
| M | 1a | relaxada e descansada | aborrecida | tom alto e esganiçado | social | não dirige o olhar | mãos na cintura |
| | 1b | descontraída | apropriada | tom alto | peçoal | “fugas” frequentes do olhar | mãos na cintura |
| M | 2a | relaxada e descansada (baloça na cadeira) | aborrecida | tom baixo | social | não dirige o olhar | mãos nos bolsos |
| | 2b | descontraída | apropriada | tom normal | peçoal | interage com o olhar | utilização adequada |
| F | 3a | rígida e tensa | fácies triste e músculos contraídos | tom baixo | social | não dirige o olhar para os rapazes | mãos debaixo da mesa |
| | 3b | tensa | apropriada | tom normal | peçoal | interage com o olhar | mãos entrelaçadas |
| F | 4a | rígida e tensa | fácies triste | tom baixo | social | olha para o chão | braços cruzados |
| | 4b | descontraída | apropriada | tom normal | peçoal | interage com o olhar | utilização adequada |
| F | 5a | rígida | repugnada | tom normal | pública | não dirige o olhar | utilização adequada |
| | 5b | descontraída | apropriada | tom normal | peçoal | interage com o olhar | utilização adequada |

a. Registos em outubro de 2011; b. Registos em abril de 2012

Podemos verificar que ao nível da postura corporal, da expressão facial e do espaço interpessoal houve uma evolução positiva, prevalecendo no final da intervenção, uma postura descontraída, uma expressão e uma distância pessoal apropriadas nos cinco Sujeitos.

Ao nível do tom de voz, em outubro de 2011 os alunos apresentavam, na sua maioria, um “tom baixo” de conversação (3 alunos); um falava em “tom normal”; e outro em tom “alto e esganiçado”. O nosso objetivo com a aplicação do programa era que a voz passasse a assumir um “tom normal”, enquanto facilitador de uma adequada relação interpessoal. Na observação do mês de abril de 2012 (após a intervenção), quatro alunos expressavam-se em “tom normal”, sendo que o Sujeito 1 manteve o “tom alto” (partindo de um “tom alto e esganiçado”). Uma explicação possível para o “tom de fala” deste aluno poderá ser o meio piscatório em que o mesmo vive, já que esta forma de falar é prática comum neste contexto socioeconómico¹⁴.

Como também podemos verificar pelo quadro n.º 1, ao nível da postura corporal e dos gestos, durante o mês de outubro, os Sujeitos alvo assumiam posturas e gestos errados na Comunicação Não-verbal na sala de aula, ou seja, a maioria dos alunos exibia uma postura “relaxada” ou “rígida”, colocando as “mãos na cintura”, as “mãos nos bolsos” ou apresentava os “braços cruzados”. Após a nossa intervenção, na observação do mês de abril, a grande maioria (4 alunos), apresentava já uma postura “descontraída” e ao nível dos gestos (3 alunos), tinham uma

¹⁴ Este mesmo aluno foi alvo de um processo disciplinar por mau comportamento, instaurado pela diretora de turma. O processo foi instaurado em março e aplicada uma pena de suspensão de quatro dias, cumprida no final do mês de maio.

“utilização adequada” durante a conversação. O Sujeito 1, em termos de gestos, manteve as “mãos na cintura”.

Em relação à expressão facial e contacto ocular, os alunos antes da intervenção “não dirigiam o olhar” ao seu interlocutor e apresentavam uma expressão facial “aborrecida” ou uma “fácies triste”. Após a conclusão da aplicação do programa e como era a nossa intenção, a maioria (4 alunos) “interagia com o olhar”, tendo apenas o Sujeito 1 “fugas” frequentes do olhar e todos apresentavam uma expressão facial “apropriada”.

No que concerne à Comunicação Verbal, à semelhança da Comunicação Não-verbal, também fizemos o registo dos comportamentos dos Sujeitos alvo observados, antes e após a implementação do programa, conforme nos mostra o quadro n.º 2.

Deste modo, foi feita uma proposta aos alunos, no mês de outubro, para debaterem entre eles a escolha de três assuntos que gostariam de trabalhar futuramente nas aulas e estes teriam de apresentar oralmente as razões subjacentes às suas escolhas.

A segunda observação realizada no mês de abril teve como base a proposta para que os discentes dialogassem entre eles sobre as suas férias da Páscoa e em seguida, a investigadora escolheria aleatoriamente um Sujeito que deveria contar como foram as férias de outro colega.

Quadro 2 - Observação da Comunicação Verbal nos alunos e a sua evolução

| Sexo | Sujeitos | Comunicação Verbal | | | | |
|------|----------|--|---|-----------------|--|--------------------------------------|
| | | Inicia conversa com colega do mesmo sexo | Inicia conversa com colega do sexo oposto | Nível de língua | Discurso | Apresenta sinais de ansiedade |
| M | 1a | inicia com dificuldade | não inicia conversa | calão obsceno | ocorrência de repetições, hesitações, omissão de palavras | ri para esconder o nervosismo |
| | 1b | inicia com dificuldade | inicia com dificuldade | popular | frases inacabadas, repetições | Fica embaraçado nos assuntos íntimos |
| M | 2a | inicia com dificuldade | inicia com dificuldade | familiar | afastamento das regras gramaticais | ri para esconder o nervosismo |
| | 2b | inicia com facilidade | inicia com facilidade | familiar | frases curtas | descontraído |
| F | 3a | inicia com dificuldade | não inicia conversa | popular | frases inacabadas, repetições, hesitações | cora e ri para esconder o nervosismo |
| | 3b | inicia com facilidade | inicia com dificuldade | familiar | frases curtas | cora |
| F | 4a | inicia com facilidade | não inicia conversa | popular | frases curtas, hesitações | fica embaraçada |
| | 4b | inicia com facilidade | inicia com facilidade | familiar | frases curtas | ri para esconder o nervosismo |
| F | 5a | inicia com facilidade | inicia com dificuldade | calão obsceno | frases inacabadas, repetições, hesitações, omissão de palavras | fica embaraçada |
| | 5b | inicia com facilidade | inicia com facilidade | popular | frases inacabadas, repetições | descontraída |

a. Registos em outubro de 2011; b. Registos em abril de 2012

Assim, como podemos verificar através do quadro n.º2, antes da nossa intervenção, dos cinco Sujeitos alvo, três não “iniciavam conversa com colegas do sexo oposto”; dois alunos “iniciavam conversa” mas com dificuldade e 3 alunos “iniciavam conversa com colegas do mesmo sexo” com dificuldade. Esta atitude terá como justificação não saberem escutar o outro, não possuírem habilidades de comunicação para expressar opiniões e a timidez e/ou pouca autoestima que os caracterizava. Após a

intervenção com o Programa de Promoção de Competências Sociais, em relação à conversação com colegas do sexo oposto, dois dos Sujeitos já “iniciavam com facilidade” e três “iniciavam com dificuldade”; todos os alunos “iniciavam conversa com colegas do mesmo sexo”, com exceção do Sujeito 1, que manteve as “dificuldades em iniciar conversa”.

Quanto ao nível de língua, denotou-se uma evolução na utilização da língua pelos falantes, designadamente em dois Sujeitos, onde o uso do calão foi cada vez menos utilizado, utilizando uma linguagem mais familiar, evitando nos seus discursos as repetições, hesitações e omissões de palavras.

Quanto ao nível da apresentação de sinais de ansiedade, os mesmos também diminuíram, ficando a maioria com os sinais de ansiedade «normais» da adolescência.

3.2 Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

A apreciação das competências “resolver problemas e tomar decisões”, dos alunos em estudo, será feita através dos elementos recolhidos através do diário de bordo.

Passamos a citar algumas passagens destas observações, em contexto de sala de aula, que a autora recolheu antes da intervenção (outubro de 2011), e que documentam as dificuldades sentidas pelos alunos neste domínio.

Episódio 1 (outubro de 2011):

O Sujeito 4 entra na sala de recursos com os olhos inchados, sinal de quem esteve a chorar, e pede para falar em *particular* com a investigadora. De seguida, relata:

- «*O Sujeito 5 já não quer ser minha amiga!*». A investigadora pergunta-lhe a razão, ao que ela responde:

- «*Ela ficou zangada comigo, porque eu não lhe guardei lugar no autocarro que nos leva à piscina.*»

A investigadora pergunta-lhe a razão pela qual ela não guardou o lugar à colega. O Sujeito 4 desculpa-se que os outros alunos já se tinham sentado no lugar que era pretendido pelo Sujeito 5 e ela não teve coragem para dizer aos colegas para saírem. A professora, diz-lhe que tem de falar com a amiga e explicar-lhe o que se sucedeu.

Episódio 2 (outubro de 2011):

Os sujeitos 3, 4, 5 chegam à sala e afirmam que não vão mais para o MADI, (Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual)¹⁵, porque o funcionário que as acompanha não as deixa sentar umas ao lado das outras. A investigadora refere que o funcionário já lhe tinha relatado o acontecimento e que a razão desta decisão tem a ver com a postura delas no autocarro, que é pouco cívica, nomeadamente os empurrões na entrada, os gritos dentro do autocarro, levantarem-se durante a viagem, etc., pelo que terão de mudar as suas atitudes e falar com o funcionário.

¹⁵ Os sujeitos alvo frequentam esta instituição que se localiza a 2km da escola, duas vezes por semana.

Episódio 3 (novembro de 2011):

O sujeito 3 entra a chorar na sala de recursos e senta-se no seu lugar. A investigadora dirige-se à aluna e questiona-a num tom baixo sobre o que aconteceu. A aluna pede para saírem da sala para conversar e responde-lhe:

- *«As minhas colegas chamam-me piolhosa e não querem ser minhas amigas!».*

A investigadora, lembra-lhe que já lhe foi detetada pediculose há dois meses e foram-lhe oferecidas duas loções para tratamento e explicado o procedimento para a erradicação dos piolhos. A encarregada de educação já tomou conhecimento do caso e das formas de tratamento, pelo que ela tem de resolver a situação.

Episódio 4 (novembro de 2011):

A propósito da comemoração do dia internacional da pessoa com deficiência, que iria realizar-se no início de dezembro, os 3 sujeitos do sexo feminino iriam apresentar um número coletivo de dança, que andavam a ensaiar há já algum tempo com uma pessoa que se voluntariou para as ensaiar. O sujeito 5, dirige-se à investigadora e diz-lhe:

- *«As minhas colegas não sabem dançar! Não têm jeito nenhum pelo que eu não vou participar. Que vergonha!».*

A investigadora lembra-lhe que o nome dos participantes já foi enviado para a equipa organizadora, que uma pessoa se voluntariou para ensaiá-las e que as colegas estão a dar o seu melhor.

Episódio 5 (novembro de 2011):

O Sujeito 1 entra na sala de aula com um boné enfiado na cabeça. A investigadora pede-lhe para o retirar. O aluno recusa-se a fazê-lo, porque cortou o cabelo e os colegas gozam com ele e tem vergonha da sua figura.

Episódio 6 (novembro de 2011):

Os alunos da sala de recursos têm uma horta pedagógica na escola, onde fazem todo o trabalho relativo a esta atividade. Nesse dia a professora, tinha adquirido uma mangueira nova, que fazia muita falta aos trabalhos de cultivo. O Sujeito 2, às escondidas, resolveu furar a mangueira com uma agulha que tinha adquirido no ateliê de costura. O discente foi interpelado e tentou negar.

Episódio 7 (novembro de 2011):

A professora de educação física queixa-se à investigadora, referindo que o Sujeito 1 já não lava o fato de treino que utiliza nas aulas há semanas e pede-lhe para falar com o aluno, pois o odor é insuportável. A investigadora dialoga com o aluno e menciona que está por dentro da situação económica familiar (corte de luz e água), relatada pelo discente, mas que já lhe foi oferecida uma alternativa (lavarem-lhe e secarem a roupa na máquina da escola) ficando tudo em sigilo. O aluno não toma qualquer atitude nas semanas seguintes.

Estas sete situações, são claramente reveladoras de que os Sujeitos não eram capazes de resolver problemas e tomar decisões básicas antes da aplicação do programa. As suas respostas eram impulsivas face a uma situação-problema, não procuravam quaisquer

alternativas possíveis para a resolução dos mesmos, nem antecipavam as consequências de cada uma das alternativas. De seguida, seguem-se algumas passagens ocorridas já após a implementação do programa e que demonstram já uma evolução positiva na resolução de problemas do dia a dia.

Episódio 8 (abril de 2012):

Os alunos da sala de recursos são convidados para apresentarem um número de dança, num concurso que iria decorrer na escola. A investigadora sugere que os alunos apresentassem o mesmo número que apresentaram em dezembro, mas que desta vez não teriam ninguém para ensaiá-los. Os Sujeitos 2 e 5 voluntariaram-se para ensaiar os colegas nas suas casas, depois das aulas.

Episódio 9 (junho de 2012):

As discentes 3, 4 e 5 pedem à investigadora para fazerem um piquenique no parque da cidade para comemorarem o final do ano letivo. A investigadora diz-lhes que terão de ser elas a organizar tudo (música, comida, bebida). Nas vésperas do dia combinado, foi-lhes dito que o boletim meteorológico previa mau tempo para essa atividade. As discentes sugeriram fazerem o piquenique dentro da sala de aula.

3.3 Negociar

Relativamente à competência “negociar”, a análise também será feita com base nos elementos recolhidos através do diário de bordo. Apontamos alguns acontecimentos ocorridos antes da intervenção, reveladores das dificuldades que os Sujeitos apresentavam em chegar a acordos.

Episódio 10 (outubro de 2011):

A investigadora sugere que, para comemorar o dia mundial da alimentação, os alunos se dividam em grupos (faz um grupo com os sujeitos 1 e 2 e outro grupo com os sujeitos 3, 4 e 5). Os alunos deverão pensar numa refeição saudável e deverão trazer imagens desses alimentos coladas numa cartolina. No dia combinado para a apresentação, estes dois grupos não apresentaram os trabalhos desculpando-se de que não se entenderam sobre o que cada um deveria trazer.

Episódio 11 (novembro de 2011):

Os sujeitos 3 e 4 entram na sala de recursos zangadas uma com a outra e provocando-se mutuamente. A investigadora interfere questionando sobre o que havia acontecido. O sujeito 3 explica:

- «O Sujeito 4 ontem ficou em ir a minha casa para irmos à Póvoa de Varzim e não apareceu! Fiquei à espera dela toda a tarde!». O Sujeito 4 interveio dizendo:

- «Eu não fui a casa dela, porque tenho medo dos cães que ela tem no jardim!». A investigadora refere que as duas têm de se juntar e negociar uma solução para esse problema.

Episódio 12 (novembro de 2011):

O Sujeito 3 entra a chorar na sala de recursos e senta-se no seu lugar. A investigadora encaminha-se para a aluna e questiona-a, em tom baixo, sobre o que tinha sucedido, ao que ela lhe responde:

- «*O Sujeito 5, está chateada comigo, porque combinei com ela que aparecia em casa dela, mas a minha mãe não me deixou ir!*»

A investigadora refere que ela podia ter telefonado a avisar ou ter pedido à mãe antes de combinar com ela. O Sujeito 4 responde que não tinha dinheiro no telemóvel para avisar. A professora sugere que converse com a colega e que lhe explique o sucedido.

No final da implementação do programa, surgiram alguns acontecimentos reveladores de uma maior eficácia na negociação entre os alunos. Seguem-se alguns exemplos:

Episódio 13 (abril de 2012):

No convite que fizeram aos alunos para apresentarem um número no concurso de dança, uma das condições impostas seria o tempo de duração de 4 minutos e uma única exibição. Os alunos decidiram que, uma vez que os rapazes e as raparigas tinham estilos de dança diferentes (eles gostavam de breakdance e elas de dança moderna), decidiram “colar” uma música a seguir à outra, metade do tempo para cada lado, entrar no palco todos juntos e quando a música delas começasse os rapazes ficariam parados e vice-versa.

Episódio 14 (abril de 2012):

A sala de recursos possui uma horta pedagógica, como já foi referido anteriormente. Os alunos sabem, desde o início do ano, que dois alunos diariamente e alternadamente vão para esta atividade, trabalhar no seu cultivo.

O Sujeito 1 interpelou a investigadora:

- «Stora deixe-me ir hoje à horta! A investigadora responde-lhe:

- Hoje não é a tua vez de ires para a horta!

O Sujeito 1 pede com simpatia num tom baixo ao sujeito 2 para trocar com ele, uma vez que no seu dia não vem à escola, porque vai a uma consulta. O Sujeito 2 concorda na condição de quando precisar ele terá de trocar também com ele. O Sujeito 1 pergunta à investigadora se pode ir na vez do Sujeito 2.

3.4 Assertividade, Gestão de Conflitos, Autoestima e Controlo de Ansiedade

O presente estudo é baseado no método não-experimental e de âmbito qualitativo. No que diz respeito à Assertividade, Gestão de conflitos, Autoestima e Controlo de Ansiedade dos Sujeitos alvo, a sua evolução individual foi avaliada de forma quantitativa, através dos resultados obtidos nas Escalas de Avaliação que foram por nós distribuídas e posteriormente preenchidas por informadores significantes, nomeadamente docentes (no caso, os diretores de turma). A estes coube avaliar e preencher, em três momentos distintos (antes do início do programa, no final do programa e dois meses após o final do programa, a título de *follow-up*), para cada um dos Sujeitos alvo, a mesma Escala de Avaliação de Competências Sociais.

A escala de avaliação empregue inclui uma Escala de avaliação das Habilidades Sociais e uma Escala de avaliação dos Problemas de Comportamento. Deste modo, os resultados obtidos em cada uma destas, por cada um dos 5 Sujeitos alvo, são seguidamente apresentados de forma resumida em dois quadros.

O primeiro (quadro 3.) diz respeito à Escala das Habilidades Sociais e abarca 10 parâmetros base de avaliação para cada um dos designados três comportamentos nucleares dos Sujeitos alvo: Autocontrolo, Cooperação e Asserção.

O segundo quadro (quadro 4.) corresponde à Escala dos Problemas de Comportamento e está estruturado em duas dimensões: Problemas Internalizados de Comportamento, com 6 parâmetros base de avaliação, que se referem, de uma forma geral, a indicadores como ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima e os Problemas

Externalizados de Comportamento, igualmente com 6 parâmetros base de avaliação, que avaliam os níveis de agressividade física e/ou verbal, de contestação e de controlo dos Sujeitos alvo.

Assim, de acordo com a listagem de parâmetros base de avaliação e com a classificação numérica simples desenvolvidas por Lemos & Meneses (2002) e por nós empregue, informadores significantes registaram a frequência do uso das Habilidades Sociais e da ocorrência de Problemas de Comportamento por parte dos Sujeitos alvo, através da simples atribuição de um valor numérico (0 = “nunca”, 1 = “ algumas vezes” e 2 = “muitas vezes”), a cada um dos ditos parâmetros base de avaliação constantes das duas escalas.

Posteriormente, na fase de tratamento e análise dos dados compilados, para cada um dos Sujeitos alvo e para cada uma das três avaliações, foi feita a respetiva média aritmética simples da frequência do uso das Habilidades Sociais (respeitando os agrupamentos de 10 parâmetros base de avaliação para cada um dos três comportamentos nucleares: Autocontrolo, Cooperação e Asserção) e das duas dimensões afetas aos Problemas de Comportamento, cujas médias de frequência agrupam separadamente cada grupo de 6 parâmetros base de avaliação relativos aos Problemas Internalizados e aos Problemas Externalizados.

Já a interpretação da evolução dos resultados de cada Sujeito ao longo da aplicação (avaliações) do programa, foi conseguida com o recurso a gráficos cartesianos.

Para tal, compilámos os diferentes resultados obtidos por cada Sujeito alvo em gráficos individuais, o que permite visualizar a evolução da frequência (incremento e/ou decréscimo) da ocorrência das Habilidades Sociais (Autocontrolo, Cooperação, Asserção) e dos Problemas Externalizados e Problemas Internalizados nos Sujeitos alvo,

ao longo do período de tempo decorrente da aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais, representada pelas três avaliações efetuadas.

Estes gráficos individuais permitem reconhecer as transformações operadas nas Habilidades Sociais e no Comportamento dos participantes, pelo Programa de Promoção de Competências Sociais produzido.

Contudo, não podemos afirmar um efeito causal e/ou propor uma correlação direta entre o aumento do uso das habilidades sociais e a diminuição da ocorrência de problemas de comportamento nos Sujeitos alvo, uma vez que o número indivíduos em análise e o tipo de estudo desenvolvido não permitem uma análise estatística com poder suficiente para retirar tais conclusões.

Como adiante veremos, podemos sim, apontar como provável que o Programa de Promoção de Competências Sociais preconizado, logrou aumentar o uso das Habilidades Sociais por parte da generalidade dos Sujeitos alvo e simultaneamente, terá feito diminuir parte dos seus problemas de comportamento.

Passamos seguidamente, à descrição, análise e discussão dos resultados obtidos por cada um dos cinco Sujeitos alvo:

Sujeito 1

Relativamente ao Sujeito 1, trata-se de um aluno do género masculino e com o seguinte diagnóstico médico: *“apresenta um quadro de défice cognitivo e intelectual acentuado. Apresenta limitações ao nível das funções mentais específicas, tais como funções de atenção, funções de memória e funções psicomotoras. As dificuldades que apresenta são ao nível das funções cognitivas de nível superior, nomeadamente*

abstração, organização e planeamento, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas “ (excerto do diagnóstico médico do aluno datado de 2007, incluso no PEI do aluno).

Durante as sessões, o Sujeito 1 está frequentemente distraído e a provocar os colegas, sendo que as aulas são muitas vezes interrompidas por estas atitudes. Quando chamado à atenção, realiza com muita dificuldade as atividades e exigindo sempre muita atenção e *feedback* positivo.

Nos quadros 3 e 4 apresentam-se as médias ponderadas obtidas pelo Sujeito 1 em cada uma das duas Escalas de Avaliação, ao longo dos três diferentes momentos de avaliação.

Quadro 3 - Habilidades Sociais do Sujeito 1 ao longo dos três momentos de avaliação

| Habilidades Sociais | Autocontrolo | | | Cooperação | | | Asserção | | |
|--|--------------|-----|-----|------------|-----|-----|----------|-----|-----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 12. Controla o seu temperamento (c/ adultos) | 0,4 | 0,9 | 0,5 | | | | | | |
| 11. Adequado(a) sob desafio | | | | | | | | | |
| 25. Adequado(a) sob provocação | | | | | | | | | |
| 13. Aceita críticas | | | | | | | | | |
| 5. Adequado(a) sob pressão | | | | | | | | | |
| 18. Aceita as ideias dos colegas | | | | | | | | | |
| 1. Controla o seu temperamento (c/ colegas) | | | | | | | | | |
| 4. Negocia | | | | | | | | | |
| 30. Dá-se com diferentes pessoas | | | | | | | | | |
| 19. Elogia colegas | | | | | | | | | |
| 27. Organizado | | | | 0,2 | 0,8 | 0,8 | | | |
| 16. Trabalhos cuidados | | | | | | | | | |
| 9. Termina as tarefas a tempo | | | | | | | | | |
| 21. Arrumado | | | | | | | | | |
| 28. Obedece ao professor | | | | | | | | | |
| 15. Cumpre normas | | | | | | | | | |
| 20. Segue orientações | | | | | | | | | |
| 8. Ocupação adequada dos tempos livres | | | | | | | | | |
| 29. Segue facilmente transições | | | | | | | | | |
| 26. Ignora distrações | | | | | | | | | |
| 7. Convida colegas a participar | | | | | | | 0,6 | 0,8 | 0,8 |
| 2. Inicia novos contactos | | | | | | | | | |
| 14. Enceta conversas com os colegas | | | | | | | | | |
| 3. Questiona regras adequadamente | | | | | | | | | |
| 24. Integra-se em grupos | | | | | | | | | |
| 10. Faz amigos facilmente | | | | | | | | | |
| 23. Oferece ajuda | | | | | | | | | |
| 22. Inicia colaboração | | | | | | | | | |
| 6. Autoelogio adequado | | | | | | | | | |
| 17. Analisa injustiças com o professor | | | | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Como podemos constatar pelo Quadro 3, a evolução geral das médias ponderadas da frequência do uso das diversas Habilidades Sociais afetas ao Autocontrolo, Cooperação e Asserção por parte do Sujeito 1, demonstram-nos que, com a segunda avaliação, se verificou um incremento na demonstração destas habilidades.

Após esta evolução inicial animadora, a frequência do uso das Habilidades Sociais por parte do Sujeito 1 estabilizou, registando-se, aquando da avaliação de *follow-up*, “apenas” a manutenção dos valores médios atingidos após o término da implementação do Programa de Promoção de Competências Sociais, tanto nas capacidades afetas à Asserção, como naquelas afetas à Cooperação. Já no caso do Autocontrolo, assistimos mesmo a um retrocesso significativo no valor médio do uso desta competência. Ainda assim, o valor médio atingido nesta foi superior ao valor médio inicialmente registado.

Objetivamente, apesar da melhoria verificada, o Sujeito 1 não logrou atingir valores médios passíveis de serem considerados satisfatórios para os objetivos propostos, mas o facto de este ter evoluído positivamente é revelador do potencial socializante do programa de competências levado a efeito.

Quadro 4 - Problemas de Comportamento do Sujeito 1 ao longo dos três momentos de avaliação

| Problemas de Comportamento | Problemas Externalizados | | | Problemas Internalizados | | |
|----------------------------|--------------------------|-----|-----|--------------------------|------|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 42. Irrita-se | 1.8 | 1.3 | 1.6 | | | |
| 38. Protesta com adultos | | | | | | |
| 33. Ameaça e goza | | | | | | |
| 31. Luta | | | | | | |
| 39. Zanga-se | | | | | | |
| 37. Discute | | | | 1.16 | 1.16 | 1 |
| 40. Solitário (a) | | | | | | |
| 41. Triste | | | | | | |
| 34. Isolado (a) | | | | | | |
| 32. Baixa autoestima | | | | | | |
| 36. Envergonhado (a) | | | | | | |
| 35. Ansioso em grupo | | | | | | |
| | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Relativamente à média de ocorrência de Problemas de Comportamento do Sujeito 1, o cenário foi bastante idêntico ao verificado na avaliação da evolução no uso das suas Habilidades Sociais (na vertente Autocontrolo), nomeadamente no que diz respeito aos Problemas Externalizados.

Novamente, após uma ligeira melhoria dos seus Comportamentos, registou-se um retrocesso, embora, mais uma vez, este não tenha recuado aos valores iniciais. Note-se que os Problemas Externalizados deste discente, em contexto escolar, agudizaram-se no final do mês de maio (este aluno foi alvo de um processo disciplinar). Já os seus Problemas Internalizados mantiveram-se, grosso modo, ao longo do ano.

A reduzida melhoria nos indicadores afetos aos Problemas de Comportamento deste aluno parecem sugerir uma fraca incorporação das competências sociais treinadas e/ou uma dificuldade acrescida no seu uso.

FREQUÊNCIA:

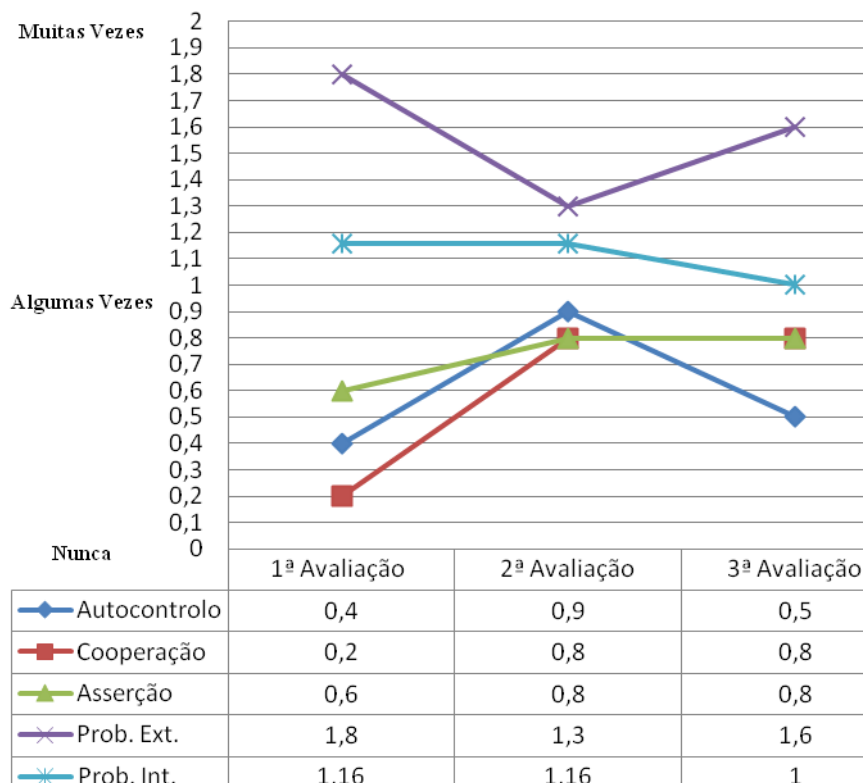


Gráfico 1 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 1.

Analisando o Gráfico 1, verificamos que para o Sujeito 1, as suas médias de ocorrência de Problemas de Comportamentos são bastantes superiores às suas médias de uso das Habilidades Sociais, mantendo-se esta situação ao longo de todo o ano escolar. Com a aplicação do Programa realizado, verificaram-se ligeiras melhorias da primeira para a segunda avaliação, nas cinco dimensões consideradas, à exceção dos Problemas Internalizados. Contudo, verificou-se que após o *terminus* do

programa houve um visível retrocesso ao nível dos Problemas Externalizados e do Autocontrolo.

Numa primeira interpretação, este facto permite pensar que o programa aplicado, e/ou a sua duração, não foram suficientes para garantir a manutenção dos resultados positivos inicialmente obtidos em todas as vertentes trabalhadas.

Neste caso, contudo, consideramos que a degradação do seu comportamento se poderá dever também a fatores exógenos ao programa implementado. Assim, os valores atingidos na terceira (e última) avaliação, poderão refletir a degradação da realidade económico-familiar do Sujeito 1, uma vez que, no final do ano letivo, a situação económica da sua família piorou, assim como a sua relação parental, tendo estes factos sido participados à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), situação que criou uma maior instabilidade emocional no adolescente.

Sujeito 2

Quanto ao Sujeito 2, este é um aluno do género masculino e tem a seguinte caracterização médica: *“revela défice cognitivo ao nível da memória, compreensão, raciocínio numérico e verbal”*. Do ponto de vista psicológico, é assinalada a *“redução permanente de capacidade motora e intelectual, que determina um quadro de instabilidade psicomotora e perturbação emocional. Os efeitos produzidos interferem no adequado desenvolvimento psicoafectivo, capacidade de integração com o grupo de pares e capacidade de aprendizagem”* “ (excerto do diagnóstico médico do aluno datado de 2008, incluso no PEI do aluno).

Nas sessões, o Sujeito 2 mostra-se interessado na realização das atividades, tem tendência de se gabar perante os colegas, contando, em voz alta, episódios das suas vivências, muitas delas inventadas, claramente para se exhibir perante a turma, como forma de afirmação pessoal. É um aluno que requer muito diálogo, orientação e supervisão, tanto ao nível da escola como da família, uma vez que demonstra ter vivenciado um certo número de experiências que poderão potenciar situações de risco.

De seguida apresentam-se, através dos quadros 5 e 6, os resultados médios obtidos pelo Sujeito 2, nos três momentos de avaliação.

Quadro 5 - Habilidades Sociais do Sujeito 2 ao longo dos três momentos de avaliação

| Habilidades sociais | Autocontrolo | | | Cooperação | | | Assertão | | |
|--|--------------|-----|-----|------------|----|----|----------|----|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 12. Controla o seu temperamento (c/ adultos) | 1,1 | 1,6 | 1,4 | | | | | | |
| 11. Adequado(a) sob desafio | | | | | | | | | |
| 25. Adequado(a) sob provocação | | | | | | | | | |
| 13. Aceita críticas | | | | | | | | | |
| 5. Adequado(a) sob pressão | | | | | | | | | |
| 18. Aceita as ideias dos colegas | | | | | | | | | |
| 1. Controla o seu temperamento (c/ colegas) | | | | | | | | | |
| 4. Negocia | | | | | | | | | |
| 30. Dá-se com diferentes pessoas | | | | | | | | | |
| 19. Elogia colegas | | | | | | | | | |
| 27. Organizado | | | | | | | | | |
| 16. Trabalhos cuidados | | | | | | | | | |
| 9. Termina as tarefas a tempo | | | | | | | | | |
| 21. Arrumado | | | | | | | | | |
| 28. Obedece ao professor | | | | | | | | | |
| 15. Cumpre normas | | | | | | | | | |
| 20. Segue orientações | | | | | | | | | |
| 8. Ocupação adequada dos tempos livres | | | | | | | | | |
| 29. Segue facilmente transições | | | | | | | | | |
| 26. Ignora distrações | | | | | | | | | |
| 7. Convida colegas a participar | | | | | | | | | |
| 2. Inicia novos contactos | | | | | | | | | |
| 14. Enceta conversas com os colegas | | | | | | | | | |
| 3. Questiona regras adequadamente | | | | | | | | | |
| 24. Integra-se em grupos | | | | | | | | | |
| 10. Faz amigos facilmente | | | | | | | | | |
| 23. Oferece ajuda | | | | | | | | | |
| 22. Inicia colaboração | | | | | | | | | |
| 6. Autoelogio adequado | | | | | | | | | |
| 17. Analisa injustiças com professor | | | | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Com a aplicação do programa, o Sujeito 2 demonstrou uma evolução bastante positiva dos comportamentos nucleares de Autocontrolo, Cooperação e Asserção, apresentando apenas um ligeiro retrocesso na avaliação de *follow-up*.

Quadro 6 - Problemas de Comportamento do Sujeito 2 ao longo dos três momentos de avaliação

| Problemas de comportamento | Problemas Externalizados | | | Problemas Internalizados | | |
|----------------------------|--------------------------|------|------|--------------------------|------|-----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 42. Irrita-se | 0.83 | 0.83 | 0.83 | | | |
| 38. Protesta com adultos | | | | | | |
| 33. Ameaça e goza | | | | | | |
| 31. Luta | | | | | | |
| 39. Zanga-se | | | | | | |
| 37. Discute | | | | | | |
| 40. Solitário (a) | | | | 1.16 | 0.83 | 0.6 |
| 41. Triste | | | | | | |
| 34. Isolado (a) | | | | | | |
| 32. Baixa autoestima | | | | | | |
| 36. Envergonhado (a) | | | | | | |
| 35. Ansioso em grupo | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

No que diz respeito aos Problemas de Comportamento do Sujeito 2, observa-se que, enquanto os seus reduzidos Problemas Externalizados não sofreram qualquer alteração, registou-se uma sucessiva melhoria nos seus Problemas Internalizados, confirmada pela avaliação de *Follow-up*, realizada dois meses após o *terminus* da aplicação do programa.

A manutenção de um baixo valor médio nos Problemas Externalizados e uma progressiva redução da ocorrência dos Problemas Internalizados após o fim da aplicação do programa (2ª avaliação), demonstram que o efeito reprodutivo do programa instituído, no que diz respeito à melhoria dos Problemas de Comportamento, pode ultrapassar o horizonte temporal da sua própria aplicação.

FREQUÊNCIA:

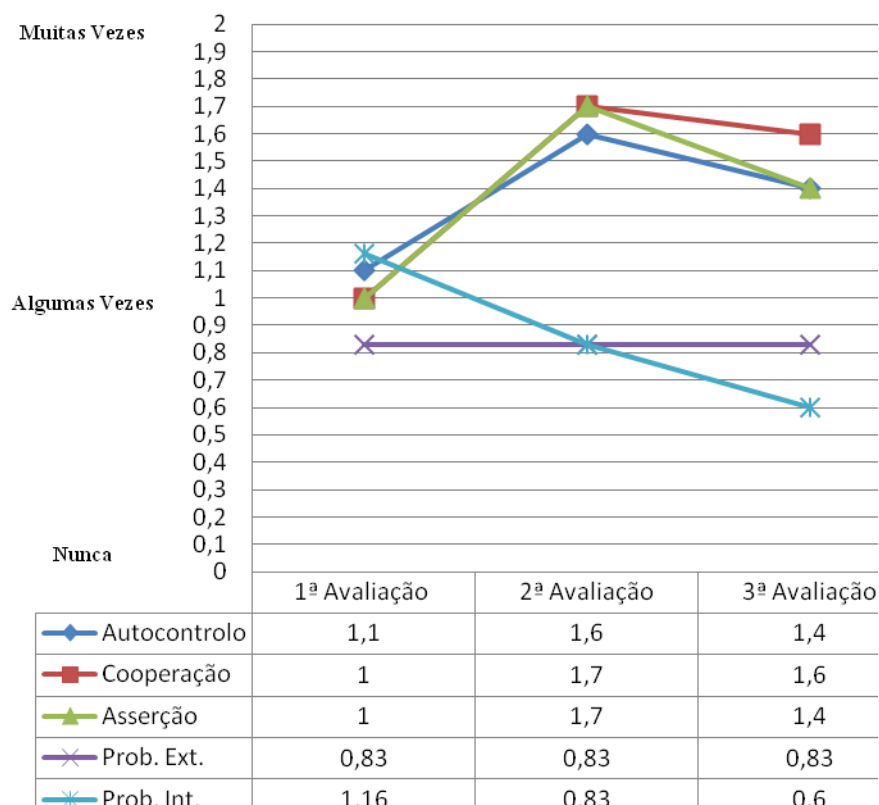


Gráfico 2 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 2.

Com efeito, através do Gráfico 2, verificamos que os resultados obtidos pelo Sujeito 2 apresentam-se já consentâneos com os objetivos ambicionados aquando do desenvolvimento e aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais em alunos com DID, já que estes apontam um incremento no uso das suas Habilidades Sociais em paralelo com um decréscimo na ocorrência dos seus Problemas de Comportamento. Estas trajetórias parecem ser resultado direto e

consubstanciar o potencial de Promoção das Habilidades Sociais que o programa teve junto deste Sujeito.

Sujeito 3

O Sujeito 3 é do gênero feminino e o seu diagnóstico médico apresenta a seguinte caracterização: *“é portadora de deficiência permanente da capacidade intelectual. Apresenta um déficit compreensivo ao nível da linguagem que se reflete a nível cognitivo, com raciocínio limitado e lentificado, associado a baixa atenção e concentração”* (excerto do diagnóstico médico da aluna datado de 2007, incluso no PEI da aluna).

Durante as sessões, o Sujeito alvo demonstra interesse pelas atividades propostas, mas é pouco participativo, tem um comportamento tímido e pouco assertivo e por vezes alheia-se das conversas com os seus pares. Com o decorrer das sessões estes comportamentos foram-se alterando, passando a ser mais interventivo.

Os quadros 7 e 8 sintetizam os resultados médios obtidos nos três momentos de avaliação.

Quadro 7 - Habilidades sociais do Sujeito 3 ao longo dos três momentos de avaliação

| Habilidades sociais | Autocontrolo | | | Cooperação | | | Asserção | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a |
| 12. Controla o seu temperamento (c/ adultos) | 1 | 1,4 | 1,4 | | | | | | |
| 11. Adequado(a) sob desafio | | | | | | | | | |
| 25. Adequado(a) sob provocação | | | | | | | | | |
| 13. Aceita críticas | | | | | | | | | |
| 5. Adequado(a) sob pressão | | | | | | | | | |
| 18. Aceita as ideias dos colegas | | | | | | | | | |
| 1. Controla o seu temperamento (c/ colegas) | | | | | | | | | |
| 4. Negocia | | | | | | | | | |
| 30. Dá-se com diferentes pessoas | | | | | | | | | |
| 19. Elogia colegas | | | | | | | | | |
| 27. Organizado | | | | | | | | | |
| 16. Trabalhos cuidados | | | | | | | | | |
| 9. Termina as tarefas a tempo | | | | | | | | | |
| 21. Arrumado(a) | | | | | | | | | |
| 28. Obedece ao professor | | | | | | | | | |
| 15. Cumpre normas | | | | | | | | | |
| 20. Segue orientações | | | | | | | | | |
| 8. Ocupação adequada dos tempos livres | | | | | | | | | |
| 29. Segue facilmente transições | | | | | | | | | |
| 26. Ignora distrações | | | | | | | | | |
| 7. Convida colegas a participar | | | | | | | | | |
| 2. Inicia novos contactos | | | | | | | | | |
| 14. Enceta conversas com os colegas | | | | | | | | | |
| 3. Questiona regras adequadamente | | | | | | | | | |
| 24. Integra-se em grupos | | | | | | | | | |
| 10. Faz amigos facilmente | | | | | | | | | |
| 23. Oferece ajuda | | | | | | | | | |
| 22. Inicia colaboração | | | | | | | | | |
| 6. Autoelogio adequado | | | | | | | | | |
| 17. Analisa injustiças com professor | | | | | | | | | |

1^a avaliação – início de dezembro de 2011 2^a avaliação – final de março de 2012 3^a avaliação – final de maio de 2012

No que diz respeito ao uso das habilidades sociais, o Sujeito 3 apresentava uma situação inicial díspar, já que em relação à Cooperação, o seu comportamento foi sempre muito positivo e manteve-se regular após a aplicação do programa, ao passo que, em termos do Autocontrolo e da Assertividade, este apresentava valores médios iniciais algo fracos. Após a conclusão da aplicação do programa, ambos registavam já um desenvolvimento real e positivo, com incrementos médios positivos (entre 0,4 e 0,7), ao nível dos restantes elementos da amostra.

A manutenção, aquando da avaliação de *follow-up*, dos valores obtidos na 2^a avaliação parece, novamente, ilustrar a capacidade de

incorporação e manutenção do uso das Habilidades Sociais que o programa desenvolvido e executado possui.

Quadro 8 - Problemas de Comportamento do Sujeito 3 ao longo dos três momentos de avaliação

| Problemas de comportamento | Problemas Externalizados | | | Problemas Internalizados | | |
|----------------------------|--------------------------|------|------|--------------------------|-----|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| | 42. Irrita-se | 0.16 | 0.16 | 0.5 | | |
| 38. Protesta com adultos | | | | | | |
| 33. Ameaça e goza | | | | | | |
| 31. Luta | | | | | | |
| 39. Zanga-se | | | | | | |
| 37. Discute | | | | 2 | 1.3 | 1 |
| 40. Solitário (a) | | | | | | |
| 41. Triste | | | | | | |
| 34. Isolado (a) | | | | | | |
| 32. Baixa autoestima | | | | | | |
| 36. Envergonhado (a) | | | | | | |
| 35. Ansioso em grupo | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Ao nível dos Problemas de Comportamento do Sujeito 3, verificamos igualmente uma redução significativa da ocorrência dos seus Problemas Internalizados, apresentando-se o Sujeito alvo menos triste e ansioso relativamente aos seus pares, denotando também uma maior autoconfiança e amor próprio e alterando até a sua imagem exterior (a aluna por sua iniciativa começou a maquilhar-se).

Já ao nível dos Problemas Externalizados, estes possuíam uma expressão inicial residual e o ligeiro aumento documentado, não podendo de todo considerar-se como algo de negativo, pois mantém valores médios considerados normais intra-amostra, deve-se, no nosso entender, a um incremento positivo do autoconceito da discente, que procura afirmar-se junto dos seus pares e dos adultos.

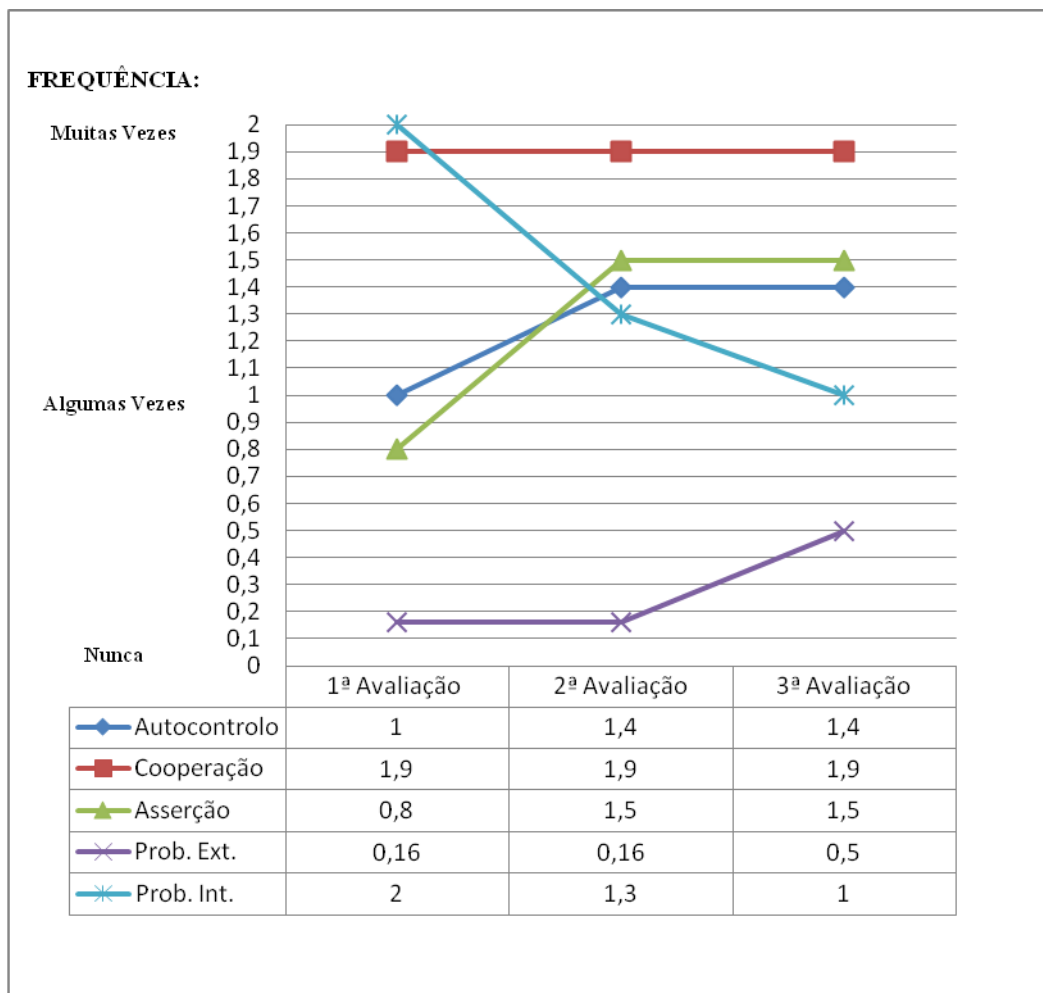


Gráfico 3 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 3.

Analisando o Gráfico 3 é possível constatar que o sujeito 3 obteve incrementos reais no uso das suas Habilidades Sociais, particularmente no decurso do programa intervenção preconizado, ou seja, entre o início e o fim da aplicação deste (respectivamente 1ª e 2ª avaliação). Foi também no decurso deste período que se verificou a inversão da situação inicial, com a redução da frequência da ocorrência dos Problemas Internalizados

em simultâneo com o incremento do uso das suas Habilidades Sociais, resultados consentâneos com a evolução dos restantes Sujeitos alvo.

Sujeito 4

O Sujeito 4 é do género feminino e apresenta, como diagnóstico médico: *“um quadro de défice cognitivo e intelectual. As dificuldades que apresenta são ao nível das funções cognitivas de nível superior, nomeadamente abstração, organização e planeamento, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas”* (excerto do diagnóstico médico da aluna datado de 2007, incluso no PEI da aluna).

É uma aluna que no início das sessões apresentava uma autoestima muito baixa, com pouca autoconfiança e com uma imagem negativa de si própria. Tinha um comportamento pouco adequado sob desafio ou pressão.

Perante os quadros 9 e 10, verificamos uma evolução positiva em todos os três comportamentos nucleares: autocontrolo, cooperação e asserção, bem como uma considerável melhoria dos seus Problemas Internalizados.

Quadro 9 - Habilidades sociais do Sujeito 4 ao longo dos três momentos de avaliação

| Habilidades sociais | Autocontrolo | | | Cooperação | | | Asserção | | |
|--|--------------|-----|-----|------------|----|----|----------|-----|-----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 12. Controla o seu temperamento (c/ adultos) | 0,9 | 1,4 | 1,4 | | | | | | |
| 11. Adequado(a) sob desafio | | | | | | | | | |
| 25. Adequado(a) sob provocação | | | | | | | | | |
| 13. Aceita críticas | | | | | | | | | |
| 5. Adequado(a) sob pressão | | | | | | | | | |
| 18. Aceita as ideias dos colegas | | | | | | | | | |
| 1. Controla o seu temperamento (c/ colegas) | | | | | | | | | |
| 4. Negocia | | | | | | | | | |
| 30. Dá-se com diferentes pessoas | | | | | | | | | |
| 19. Elogia colegas | | | | | | | | | |
| 27. Organizado | | | | 1,8 | 2 | 2 | | | |
| 16. Trabalhos cuidados | | | | | | | | | |
| 9. Termina as tarefas a tempo | | | | | | | | | |
| 21. Arrumado(a) | | | | | | | | | |
| 28. Obedece ao professor | | | | | | | | | |
| 15. Cumpre normas | | | | | | | | | |
| 20. Segue orientações | | | | | | | | | |
| 8. Ocupação adequada dos tempos livres | | | | | | | | | |
| 29. Segue facilmente transições | | | | | | | | | |
| 26. Ignora distrações | | | | | | | | | |
| 7. Convida colegas a participar | | | | | | | 0,4 | 1,2 | 1,1 |
| 2. Inicia novos contactos | | | | | | | | | |
| 14. Enceta conversas com os colegas | | | | | | | | | |
| 3. Questiona regras adequadamente | | | | | | | | | |
| 24. Integra-se em grupos | | | | | | | | | |
| 10. Faz amigos facilmente | | | | | | | | | |
| 23. Oferece ajuda | | | | | | | | | |
| 22. Inicia colaboração | | | | | | | | | |
| 6. Autoelogio adequado | | | | | | | | | |
| 17. Analisa injustiças com professor | | | | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Perante estes dados, são evidentes as semelhanças entre os “quadros-tipo” dos Sujeitos 3 e 4. Efetivamente, além de serem do mesmo género, estes partilham a mesma idade (12 anos), mas também possuem pontos de partida nas cinco variáveis com valores médios muito próximos. Com efeito, a exemplo do Sujeito 3, o Sujeito 4 possuía já um excelente nível de Cooperação, mas valores mais fracos ao nível do Autocontrolo e especialmente da Asserção. Além destes aspetos, também apresentava um valor médio superior que o Sujeito 3 na ocorrência de Problemas Externalizados.

Ainda assim, apesar do Sujeito 3 possuir pontos de partida melhores que o Sujeito 4 ao nível das Habilidades Sociais, este último logrou obter ganhos médios finais superiores, conseguindo

inclusivamente melhorar o nível daquele que era já o seu ponto forte (a Cooperação).

Quadro 10 - Problemas de comportamento do Sujeito 4 ao longo dos três momentos de avaliação

| Problemas de comportamento | Problemas Externalizados | | | Problemas Internalizados | | |
|----------------------------|--------------------------|-----|-----|--------------------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 42. Irrita-se | 0.5 | 0.5 | 0.5 | | | |
| 38. Protesta com adultos | | | | | | |
| 33. Ameaça e goza | | | | | | |
| 31. Luta | | | | | | |
| 39. Zanga-se | | | | | | |
| 37. Discute | | | | 1.83 | 1 | 1 |
| 40. Solitário (a) | | | | | | |
| 41. Triste | | | | | | |
| 34. Isolado (a) | | | | | | |
| 32. Baixa autoestima | | | | | | |
| 36. Envergonhado (a) | | | | | | |
| 35. Ansioso em grupo | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

No que diz respeito aos Problemas de Comportamento, destacamos o potencial demonstrado pelo Programa de Promoção de Competências Sociais implementado, na redução dos Problemas Internalizados do Sujeito 4.

Com efeito, a aparente eficácia do programa nesta vertente encontra-se bem plasmada no expressivo decréscimo da média de frequência destes comportamentos apresentado pelo Sujeito 4 (-0,83), totalmente obtidos no decurso da aplicação do programa e posteriormente mantidos, dados consubstanciados pelo ainda melhor resultado (-1,0) obtido pelo Sujeito 3 e pela também expressiva variação negativa verificada com o Sujeito 2 (-0,56).

No Gráfico 4 faz-se a representação dos dados relativos ao Sujeito 4.

FREQUÊNCIA:

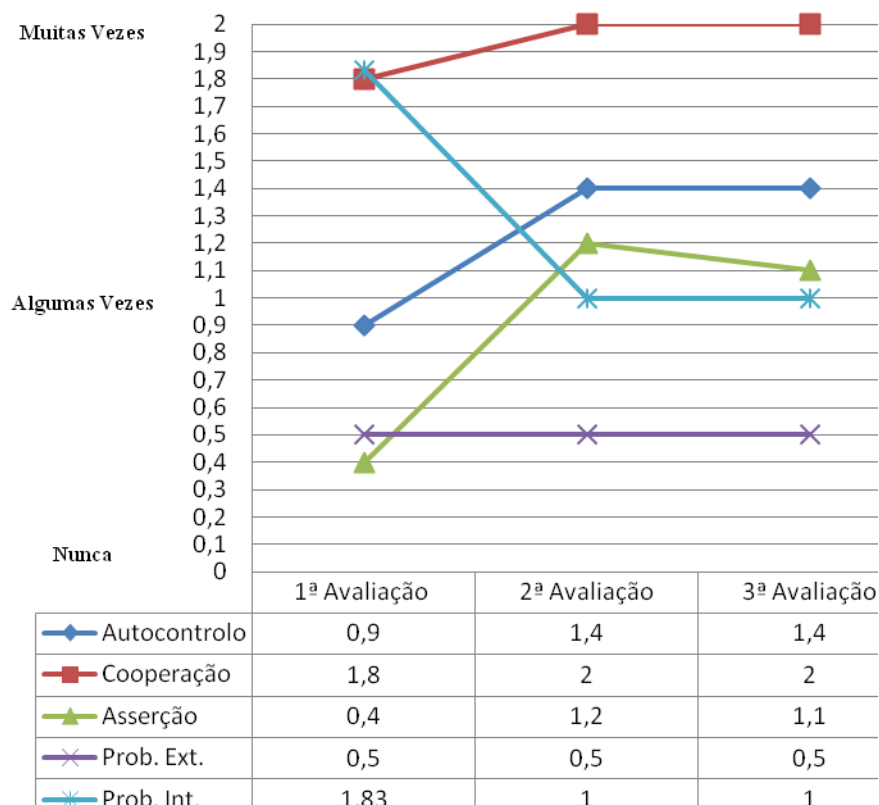


Gráfico 4 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 4.

Pela comparação dos Gráficos 4 e 3 é possível retirar verificar as semelhanças, a que aludimos, entre os pontos de partida e os resultados conseguidos pelos Sujeitos 4 e 3, particularmente ao nível dos incrementos médios obtidos por ambos no uso das Habilidades Sociais e, simultaneamente, nos decréscimos médios conseguidos na redução da ocorrência dos seus Problemas Internalizados.

Sujeito 5

O Sujeito 5 é do género feminino, apresenta como diagnóstico médico *“um quadro de défice cognitivo e intelectual acentuado. Apresenta graves dificuldades ao nível do raciocínio, compreensão, memória e muita imaturidade ao nível do comportamento. As dificuldades que apresenta são ao nível das funções cognitivas de nível superior, nomeadamente abstração, organização e planeamento, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas”* (excerto do diagnóstico médico da aluna datado de 2007, incluso no PEI da aluna).

É uma aluna que no início das sessões revelava pouca autoconfiança, insegura e com uma imagem negativa de si própria. Por vezes apresentava um comportamento algo conflituoso com os colegas.

Os resultados obtidos nas Habilidades Sociais do Sujeito 5, e constantes do quadro 11, mostram uma evolução da primeira para a segunda avaliação, e um ligeiro recuo desta para o *follow-up*.

Quadro 11 - Habilidades sociais do Sujeito 5 ao longo dos três momentos de avaliação

| Habilidades sociais | Autocontrolo | | | Cooperação | | | Asserção | | |
|--|--------------|----|-----|------------|-----|-----|----------|-----|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 12. Controla o seu temperamento (c/ adultos) | 0,4 | 1 | 0,9 | | | | | | |
| 11. Adequado(a) sob desafio | | | | | | | | | |
| 25. Adequado(a) sob provocação | | | | | | | | | |
| 13. Aceita críticas | | | | | | | | | |
| 5. Adequado(a) sob pressão | | | | | | | | | |
| 18. Aceita as ideias dos colegas | | | | | | | | | |
| 1. Controla o seu temperamento (c/ colegas) | | | | | | | | | |
| 4. Negocia | | | | | | | | | |
| 30. Dá-se com diferentes pessoas | | | | | | | | | |
| 19. Elogia colegas | | | | | | | | | |
| 27. Organizado | | | | 1,3 | 1,7 | 1,5 | | | |
| 16. Trabalhos cuidados | | | | | | | | | |
| 9. Termina as tarefas a tempo | | | | | | | | | |
| 21. Arrumado(a) | | | | | | | | | |
| 28. Obedece ao professor | | | | | | | | | |
| 15. Cumpre normas | | | | | | | | | |
| 20. Segue orientações | | | | | | | | | |
| 8. Ocupação adequada dos tempos livres | | | | | | | | | |
| 29. Segue facilmente transições | | | | | | | | | |
| 26. Ignora distrações | | | | | | | | | |
| 7. Convida colegas a participar | | | | | | | 0,5 | 1,1 | 1 |
| 2. Inicia novos contactos | | | | | | | | | |
| 14. Enceta conversas com os colegas | | | | | | | | | |
| 3. Questiona regras adequadamente | | | | | | | | | |
| 24. Integra-se em grupos | | | | | | | | | |
| 10. Faz amigos facilmente | | | | | | | | | |
| 23. Oferece ajuda | | | | | | | | | |
| 22. Inicia colaboração | | | | | | | | | |
| 6. Autoelogio adequado | | | | | | | | | |
| 17. Analisa injustiças com professor | | | | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Este Sujeito apresentava a situação inicial mais desfavorável de entre os elementos femininos da amostra. Contudo conseguiu obter ganhos médios nas variáveis afetas às Habilidades Sociais, próximos dos incrementos atingidos pelos Sujeitos 2, 3 e 4.

Quadro 12 - Problemas de Comportamento do Sujeito 5 ao longo dos três momentos de avaliação

| Problemas de comportamento | Problemas Externalizados | | | Problemas Internalizados | | |
|----------------------------|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| 42. Irrita-se | 1 | 0.6 | 0.6 | 1 | 0.6 | 0.8 |
| 38. Protesta com adultos | | | | | | |
| 33. Ameaça e goza | | | | | | |
| 31. Luta | | | | | | |
| 39. Zanga-se | | | | | | |
| 37. Discute | | | | | | |
| 40. Solitário (a) | 1 | 0.6 | 0.8 | | | |
| 41. Triste | | | | | | |
| 34. Isolado (a) | | | | | | |
| 32. Baixa autoestima | | | | | | |
| 36. Envergonhado (a) | | | | | | |
| 35. Ansioso em grupo | | | | | | |

1ª avaliação – início de dezembro de 2011 2ª avaliação – final de março de 2012 3ª avaliação – final de maio de 2012

Ao nível dos Problemas de Comportamento, aquando da segunda avaliação, o Sujeito 5 logrou reduções visíveis neste domínio, sendo de assinalar a manutenção dessa redução da 2ª para a 3ª avaliação nos Problemas Externalizados. Curiosamente, foi neste Sujeito que se verificou o único retrocesso ao nível dos Problemas Internalizados.

FREQUÊNCIA:

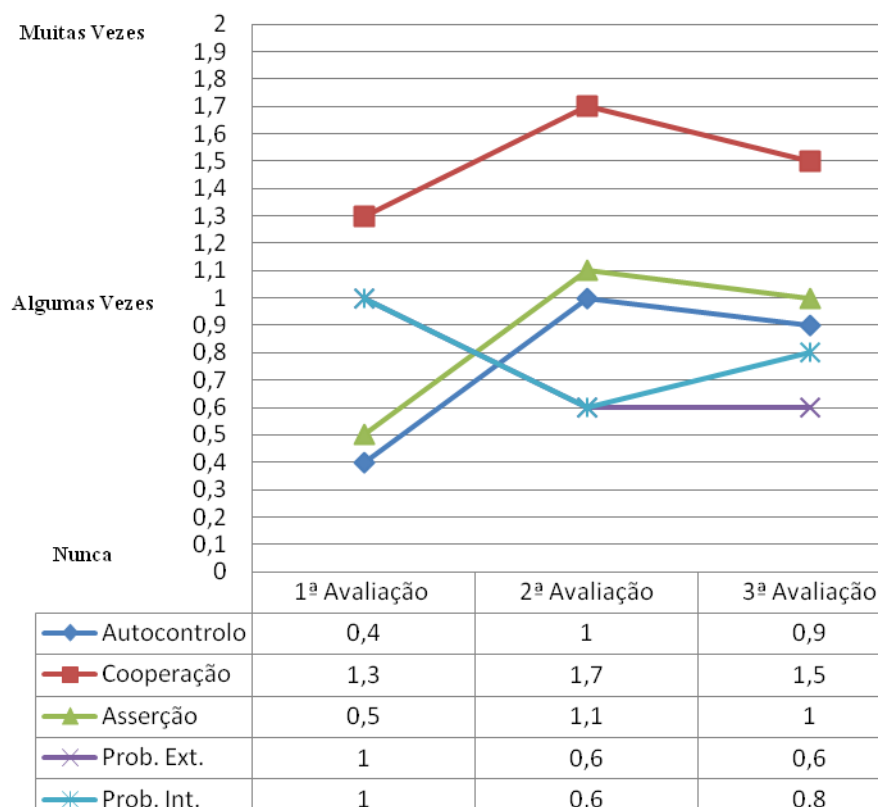


Gráfico 5 - Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do Sujeito 5.

Através da análise do Gráfico 5 é possível verificar que os resultados obtidos pelo Sujeito 5 estão em linha com os dos restantes Sujeitos alvo e consolidam a aparente eficácia do programa implementado.

Os ligeiros retrocessos evidenciados pelo Sujeito 5, na maioria das variáveis, aquando da 3ª avaliação (*follow-up*), parecem indiciar uma maior incapacidade deste em manter dos níveis médios atingidos no

decurso da aplicação do programa. Este facto, uma vez comparado com o desempenho dos restantes elementos femininos da amostra, corrobora a ideia de que uma idade superior dos indivíduos dificulta a manutenção das melhorias obtidas nas dimensões afetas às Habilidades Sociais. De resto, estes ligeiros retrocessos ocorreram igualmente, nas mesmas variáveis e em valores similares, com o Sujeito 2 (de 14 anos).

3.4.1 Discussão dos Resultados Quantitativos

Confrontando os resultados obtidos pelo Sujeito 1 com os dos restantes elementos da amostra, verificamos que, apesar do programa preconizado não ter obtido o sucesso desejado junto do Sujeito 1, os valores médios dos seus incrementos não divergem dos incrementos médios obtidos pelos restantes Sujeitos alvo, sendo o seu principal *handicap*, possuir um ponto de partida bastante pior do que os restantes indivíduos. Relativamente aos retrocessos verificados com este Sujeito, na avaliação de *follow-up*, estes também ocorrem, invariavelmente, numa ou em mais Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento nos seus pares, pese embora os níveis de recuo do Sujeito 1 sejam mais visíveis.

Contrariamente ao que sucedeu com o Sujeito 1, os pontos de partida e os respectivos valores médios dos recuos registados pelo Sujeito 2, aproximam-se mais dos valores verificados com a restante amostra (feminina), do que propriamente com o colega masculino.

Efetivamente, a evolução dos valores médios obtidos pelo Sujeito 2, bem como pelos restantes elementos femininos da amostra, parecem-nos ser bastante importantes para a apreciação das aparentes virtudes e potencialidades deste tipo de programa. Mormente, estes indicam-nos que a aplicação do programa resultou, quase sempre, numa melhoria

visível do uso das Habilidades Sociais por parte dos Sujeitos alvo em geral; que o programa se apresenta transversalmente produtor face aos três comportamentos nucleares (Autocontrolo, Cooperação e Asserção), já que os diferentes valores médios inicialmente apresentados por cada um dos Sujeitos alvo sofreram (quase) sempre incrementos visíveis e que, posteriores recuos verificados (na avaliação de *follow-up*), são (normalmente) ligeiros e nunca retrocedem abaixo dos níveis inicialmente registados.

Assim, aquando da 2ª avaliação, efetuada no final da aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais, a totalidade dos Sujeitos alvo demonstraram incrementos (positivos), muito semelhantes ao nível da frequência do uso das Habilidades Sociais (incrementos entre 0,4 e 0,7), o que parece indiciar que o programa implementado potenciou incrementos reais destas competências sociais, independentemente do género, idade e do nível do ponto de partida de cada Sujeito alvo.

Em simultâneo com os ganhos médios obtidos no uso das Habilidades Sociais por parte dos Sujeitos alvo, verificámos também, uma significativa redução na frequência dos Problemas de Comportamento destes, nomeadamente ao nível dos seus Problemas Internalizados.

Com efeito, o programa preconizado logrou reduzir (em menor ou maior grau), os Problemas Internalizados inicialmente demonstrados por todos os elementos da amostra, colocando os Sujeitos 1, 3 e 4 (todos com 12 anos de idade), ao mesmo nível, e permitindo aos Sujeitos 2 e 5 (respetivamente com 14 e 15 anos de idade), uma redução dos valores médios de ocorrência deste tipo de comportamentos.

Nesta vertente constatámos igualmente que, no caso do Sujeito 3 e dos dois elementos masculinos da amostra (Sujeitos 1 e 2), se verificou

uma redução contínua na frequência da ocorrência dos Problemas Internalizados, após o *terminus* da aplicação do programa, conforme constatado na 3ª e última avaliação efetuada (*follow-up*). Este facto parece demonstrar que, no caso dos Problemas Internalizados, o programa implementado possuiu um efeito multiplicador que ultrapassa o período de aplicação do mesmo.

Foi também possível constatar, através análise comparativa dos resultados individuais dos Sujeitos alvo que constituem a amostra (Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5), que para além do Sujeito 2, também os Sujeitos alvo 3, 4 e 5, conseguiram atingir a “finalidade” de direccionalidade inversa na evolução (positiva) das médias afetas ao uso das Habilidades Sociais, face à evolução (negativa) das médias correspondentes aos seus Problemas de Comportamento, reforçando, sobremaneira, a ideia de que se atingiram os objetivos delineados para o grupo, aquando da formulação do programa implementado.

Relativamente aos retrocessos verificados aquando da 3ª Avaliação (*follow-up*), estes terão ficado a dever-se a fatores exógenos ao próprio programa (fatores ambientais - situação familiar ou escolar - e fatores desenvolvimentais - idade mais avançada), mas também a um normal recuo decorrente do afastamento dos Sujeitos alvo face à intervenção.

Da análise comparativa os resultados individuais obtidos pelos cinco sujeitos alvo, ao longo das três avaliações efectuadas no decurso do programa de intervenção preconizado (constantes nos Quadros 13, 14 e 15), é possível reconhecer que todos os Sujeitos alvo obtiveram incrementos reais no uso das suas Habilidades Sociais, particularmente no decurso da aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais em estudo (entre o início e o fim da aplicação deste), e que, no

computo geral (3ª Avaliação), o diferencial final obtido em cada uma das cinco Competências Sociais avaliadas, é favorável aos discentes e animador para a professora.

Quadro 13 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo no início da aplicação do programa (1ª avaliação).

| Competências Sociais | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | Sujeito 5 | Média Inicial | Diferencial |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|-------------|
| Autocontrolo | 0,4 | 1,1 | 1 | 0,9 | 0,4 | 0,76 | <i>0</i> |
| Cooperação | 0,2 | 1 | 1,9 | 1,8 | 1,3 | 1,24 | <i>0</i> |
| Asserção | 0,6 | 1 | 0,8 | 0,4 | 0,5 | 0,66 | <i>0</i> |
| Problemas Externalizados | 1,8 | 0,83 | 0,16 | 0,5 | 1 | 0,85 | <i>0</i> |
| Problemas Internalizados | 1,16 | 1,16 | 2 | 1,83 | 1 | 1,23 | <i>0</i> |

Quadro 14 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo no final da aplicação do programa (2ª avaliação).

| Competências Sociais | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | Sujeito 5 | Média intermédia | Diferencial Intermédio |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|------------------------|
| Autocontrolo | 0,9 | 1,6 | 1,4 | 1,4 | 1 | 1,26 | <i>+ 0,50</i> |
| Cooperação | 0,8 | 1,7 | 1,9 | 2 | 1,7 | 1,62 | <i>+ 0,38</i> |
| Asserção | 0,8 | 1,7 | 1,5 | 1,2 | 1,1 | 1,26 | <i>+ 0,60</i> |
| Problemas Externalizados | 1,3 | 0,83 | 0,16 | 0,5 | 0,6 | 0,67 | <i>- 0,18</i> |
| Problemas Internalizados | 1,16 | 0,83 | 1,3 | 1 | 0,6 | 0,97 | <i>- 0,26</i> |

Quadro 15 - Quadro comparativo da frequência média do uso das Competências Sociais pelos Sujeitos alvo 2 meses após o final da aplicação do programa (3ª avaliação).

| Competências Sociais | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | Sujeito 5 | Média Final | Diferencial Final |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| Autocontrole | 0,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 0,9 | 1,12 | + 0,36 |
| Cooperação | 0,8 | 1,6 | 1,9 | 2 | 1,5 | 1,56 | + 0,32 |
| Asserção | 0,8 | 1,6 | 1,5 | 1,1 | 1 | 1,04 | + 0,38 |
| Problemas Externalizados | 1,6 | 0,83 | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,80 | - 0,05 |
| Problemas Internalizados | 1 | 0,6 | 1 | 1 | 0,8 | 0,88 | - 0,35 |

Com esta análise global dos resultados obtidos pelos Sujeitos alvo (enquanto amostra do presente estudo), julgamos ter conseguido demonstrar que, no final do programa implementado, ocorreu uma manutenção tanto dos incrementos (positivos) conseguidos ao nível da frequência do uso das Habilidades Sociais por parte dos Sujeitos alvo, como, simultaneamente, se consolidaram os decréscimos (negativos) na ocorrência dos Problemas de Comportamento destes.

Deste modo, os valores obtidos após a comparação das médias e dos diferenciais iniciais (1ª Avaliação) e finais (3ª Avaliação), parecem consubstanciar que a mais valia do Programa de Promoção de Competências Sociais levado a cabo é, efetivamente, a sua capacidade de promover homogeneamente as Habilidades Sociais dos Sujeitos alvo e simultaneamente reduzir os seus problemas de comportamento, nomeadamente ao nível dos seus Problemas Internalizados.

O reduzido hiato temporal (grosso modo, um trimestre), em que se aplicou o programa poderá explicar não só os ligeiros retrocessos

verificados na avaliação de *follow-up* (Quadro 15), mas também a ausência de incrementos, nos valores médios atingidos nas competências sociais, posteriormente à avaliação intermédia (realizada no final da aplicação do programa – Quadro 14).

Com efeito, a aplicação de um programa mais longo e/ou a sua adoção precoce nos percursos escolares dos alunos com DID, poderia contrariar esta situação e beneficiaria os indivíduos com pontos de partida mais baixos e idades mais avançadas.

4.CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Numa revisão da literatura realizada por Gresham e MacMillan (1997), estes autores referem que, frequentemente, as crianças com DID apresentam, paralelamente aos défices de habilidades sociais, excessos de problemas de comportamentos interferentes.

No estudo que levámos a cabo, era também evidente a existência de problemas de comportamento num grupo de alunos sobre os quais viemos a intervir, os quais apresentavam uma elevada frequência de ocorrência associada a um reduzido uso de habilidades sociais.

O principal objetivo deste estudo foi, assim, verificar até que ponto um Programa de Promoção de Competências Sociais em alunos com DID é eficaz, para promover a aquisição, execução e generalização de comportamentos pró-sociais e melhorar as relações interpessoais com pares e adultos.

Numa revisão de seis estudos, onde foram levadas a cabo meta-análises, Kolb e Sheyl (2003), verificaram que o treino em aptidões sociais, envolvendo estudantes com deficiências, tanto pode resultar em pequenos como em grandes incrementos na utilização das competências sociais. Estes autores referem também que pode haver erro de concordância entre a intervenção e o tipo de défice em aptidão social, isto é, pode ocorrer um desfasamento entre as estratégias utilizadas na intervenção e o tipo de défice em aptidões sociais dos estudantes. Assim, não é apropriado ensinar uma aptidão social a alguém que já possui essa competência no seu repertório comportamental (mas tem com défices de execução). Do mesmo modo, os procedimentos de uma intervenção destinada a melhorar a execução de uma aptidão social (por exemplo, o reforço) não é particularmente eficiente para remediar défices de aquisição.

No presente estudo, o planeamento da intervenção foi realizado após uma avaliação comportamental inicial que se pretendeu criteriosa, através da observação direta do comportamento em situação natural, do uso de uma escala de avaliação específica e de um diário de bordo.

Ainda baseados nos referidos estudos, Kolb e Sheyl (2003) chegaram às seguintes conclusões: as *estratégias* mais eficazes surgem da combinação dos procedimentos de modelagem, treino e reforço; parece existir uma relação entre a *quantidade* de treino em aptidões sociais numa intervenção e os efeitos da mesma; os estudos em treino de aptidões sociais que *associam o défice em aptidões sociais com as estratégias* de intervenção têm mais probabilidade de produzir resultados positivos.

No programa que implementámos com os cinco Sujeitos com DID, foram utilizados vários métodos e técnicas de ensino de competências sociais, como a aprendizagem por experiência (treino), a modelagem e o reforço social.

Após a análise dos resultados encontrados, comparando as competências sociais e os problemas de comportamento evidenciados pelos alunos, antes e depois do Programa de Promoção de Competências Sociais, parece evidente que o programa de intervenção foi eficaz nos adolescentes com DID.

Pudemos constatar que, ao nível da postura corporal, da expressão facial, do espaço interpessoal, dos gestos e do contacto ocular, quatro dos cinco alunos tiveram uma evolução positiva considerável, o que revela terem adquirido padrões de interação social muito mais ajustados do que apresentavam à partida.

Em relação à comunicação, após a implementação do programa, na generalidade, os Sujeitos passaram a tomar mais a iniciativa da

comunicação com colegas do mesmo sexo; quanto ao nível de linguagem, notou-se uma mudança favorável, traduzida na redução do calão em favor da utilização de um linguajar mais familiar; simultaneamente, os alunos intervencionados passaram a assumir um discurso mais desenvolvido, onde as repetições, as hesitações e as omissões de palavras se tornaram mais escassas.

Outros aspetos que o diário de bordo veio realçar, foi o progresso dos alunos na competência pessoal, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Verificou-se uma diminuição das respostas impulsivas face às situações-problema; uma procura de alternativas para a resolução de problemas; e um aperfeiçoamento da eficiência em negociar entre os alunos.

Considerando os domínios avaliados pela Escala de Avaliação das Competências Sociais, verificou-se, na generalidade dos Sujeitos, um aumento do autocontrolo, de atitudes cooperantes e de respostas assertivas, bem como uma diminuição dos problemas de comportamento externalizados e, mais notoriamente, dos problemas de comportamento internalizados.

Estes resultados estão em concordância com os de outros estudos realizados tanto a nível internacional (Gresham & Elliot, 1990; Spence, 2003), como a nível nacional (Lemos & Meneses, 2002; Gaspar & et al., 2005; Canha, 2008).

Pode presumir-se, igualmente, um impacto do programa na relação destes alunos com os seus pares do ensino regular. Em relação ao início do ano escolar, houve um aumento nas interações sociais entre os estudantes com DID e os outros colegas, comprovado na vinda dos demais alunos da turma à sala de recursos para irem juntos para o intervalo. No entanto, não se poderá afirmar que tal decorreu diretamente

da implementação do programa, uma vez que ao longo do ano letivo se foram desenvolvendo várias atividades (feiras de produtos elaborados pelos alunos, horta pedagógica, exposição de trabalhos, etc), que suscitaram grande interesse e aproximação dos seus pares do ensino regular, demonstrados na frequente ida à sala de recursos onde trabalhavam os alunos com DID.

Com base nos resultados do presente estudo, consideramos recomendável que programas deste género façam parte dos CEI (Currículos Específicos Individuais) dos alunos com DID, ao longo da sua frequência escolar, de preferência logo que estes sejam assinalados. Se essa intervenção for imediata, permitirá programas de maior duração que, acreditamos, irão proporcionar maiores benefícios para os discentes.

Com efeito, a bibliografia consultada (Shukla et al. 1998, 1999) confirma que tanto as intervenções baseadas no treino de pares da educação regular junto dos alunos com DID, como as intervenções de adultos junto destes, aumentam as suas interações sociais. Assim, pensamos que seria igualmente útil, para os jovens com DID, uma intervenção com treino de pares de competências sociais logo no primeiro ciclo, uma vez que, nessa altura, existe uma relação mais assídua com a turma comparativamente ao que ocorre nos 2º e 3º ciclos.

Por outro lado, consideramos fundamental intervir também junto das famílias destes jovens, uma vez que a literatura demonstra taxativamente que este contexto possui uma capacidade real de interferir de forma significativa na promoção do bem-estar dos jovens.

Também importante, seria termos a perceção da reação ao programa, por parte dos próprios Sujeitos participantes, sendo este outro dado fundamental para a avaliação da intervenção, o que, no nosso caso concreto, acabámos por não realizar.

Um problema persistente na literatura sobre o treino em aptidões sociais é a inabilidade dos investigadores em demonstrarem ganhos consistentes e duráveis nas aptidões sociais através da sua fixação e manutenção ao longo do tempo. No estudo que levámos a cabo sentimos igualmente essa dificuldade, sendo-nos impossível garantir a continuidade dos ganhos verificados. Cremos, contudo, que o investimento feito nesta intervenção não foi em vão. Os dados quantificados e os elementos da nossa observação direta deixam-nos uma perceção clara de que o projeto desenvolvido terá contribuído para uma melhoria das competências sociais e relacionais dos alunos intervencionados, com repercussões positivas nas suas vidas pessoais e na relação destes com os seus pares, a sua família e a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agran, M. & Wehmeyer M. (1999). *Teaching Problem Solving To Students With Mental Retardation*. American Association on Mental Retardation. Washington, DC: Editor innovations.

Aguiar, A. A. R., Del Prette, Z. A. P., Aguiar, R. G. & Del Prette, A. (2010). Método JT na Educação Especial: Resultados de um programa de habilidades sociais-comunicativas com deficientes mentais. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 23 (37), 241-256.

Alonso, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas com discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidade Intelectual* vol. 41(4), Núm. 236, 7-21.

Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma abordagem dos preditores da Aceitação pelos Pares*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), *Livro de Atas de XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (p. 1797- 1812).

Alves M.P. & Flores M.A. (1997). Avaliar competências ao nível do domínio sócio-afectivo: uma medida possível? In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org) *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: A. Estrela & J. Ferreira, p.517-525.

Anaut, M. (2005). *A resiliência - Ultrapassar os Traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

André, C. & Lelord, François. (2000). *A auto-estima*. Lisboa: Editorial Presença.

Asher, S. R., & Coie, J.D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1976). *Social learning perspective on behavior change*. In A. Burton (Ed.), *What makes behavior change possible?* (pp.34-57). New York: Brunner/Mazel.

Barton-Arwood, S., Murrow, L., Lane, K. & Jolivet, K. (2005). Project IMPROVE: Improving teacher's ability to address student's social needs. *Education & Treatment of Children*, 28(4), 430-443.

Bednar, R. & Peterson, S. (1995). *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. Washington, D.C.: APA.

Belo, B., Cabral, L., Caridade, H., Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades* (22), Out.-Dez. pp.4-9. Recuperado em 02 de Maio, de 2011, de http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf#page=4.

Bezerra, S. & Vieira, M. (2012). Pessoa com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações do trabalho. São Paulo: *Rev. adm. empres.* Vol. 52 n.2 pp. 232-244 Recuperado em maio de 2012, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475902012000200009&script=sci_arttext.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bohanek, M. A., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M.P. (2006). *Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self*. *Family Process*, 45 (1), 39-45.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bower, A.S. (1976). *Asserting yourself: A practical guide for positive change*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M.A. Veríssimo, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., & Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 991-1008.

Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia do exercício e da saúde*. Lisboa: Visão & Contextos.

Canha, L. N. & Neves, S. M. (2008). *Programa de treino de Competências Pessoais e Sociais: desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação – INR, I. P.

Carter, E. W. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 30, No. 4, 179-193.

Castanyer, O. (2003). *A Assertividade: Expressão de uma Auto-estima Saudável*. Coimbra: Tenacitas.

Chaumier, J. (1974). *Les techniques documentaires*. Paris: P.U.F.

Cia, F., Pamplin, R. C. de O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 16(35), 395-406.

Cia, F., Pereira, C. S., Ruas, T. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.

Cohen, L. & Manion, L. (1987). *Research methods in education*. New York: Croom Helm.

Collins, J. & Collins, M. (1992). *Social Skills training and the professional helper*. Chichester: Wiley.

Corsaro, W. A., & Rizzo, T. A. (1988). Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery Scholl children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.2, pp. 455-479.

Cyrułnik, B. (1993). *Les Nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9(3), 125-136.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P., Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp.47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. Ribeirão Preto.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna, (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.

Dias, T. P., Oliveira, P. A., & Freitas, M. L. P. F. (2011). O método vivencial no campo das Habilidades Sociais: construção histórico-conceitual e sua aplicação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 472-487.

Diniz, D., Medeiros, M. & Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.23, n.10, p.2507-2510.

Diperna, J., & Volpe, R. (2005). Self-Report on the social skills Rating System: Analysis of Reliability and Validity for na Elementary Sample. *Psychology in the Schools*, 42(4), 345-354.

Dishion, T. J., Stouthamer-Loeber, M. & Patterson, G. R. (1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1 (12), 37-54.

Educação Especial – *Manual de Apoio à Prática*. (2008). Lisboa: Ministério da Educação.

Ekman, P. (1999). *Basic emotions*. In T. Dalgleish & T. Power (Eds.), *The Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60) Susse, U.K: John Wiley & Sons.

Epps, K. (1996). Sex offenders. In C. R. Hollin (Eds.). *Working with Offenders: psychological practice in offender rehabilitation* (pp. 150-187). England: John Wiley & Sons Ltd.

Evans, S., Axelrod, J. & Sapia, J. (2000). Effective School-Based Mental Health Interventions: Advancing the Social Skills Training Paradigm. *Journal of School Health*, May 2000, Vol. 70, No 5, 191-194.

Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.

Falcone, E. M. O. (1995). «Grupos», in B. Rangé (org.), *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva, Pesquisa, Prática, Aplicações e Problemas*, Vol. 2, pp. 159-169. Campinas: Editorial Psy.

Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138. Publicado em 2007.

Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. Maringá.

Feitosa, F. B., Del Prette Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 11(2), 442-445.

Fensterheim, H. & Baer, J. (1975). *Don't say yes when you want to say no*. London: Futura.

Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Comparando autoavaliação e avaliação de professores sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência mental. *Interpersona*, 4(2), 183-193.

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de construto do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para crianças brasileiras com deficiência intelectual. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 312-320.

Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Orgs.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Gaspar, T., Branco, J., Matos, M. G. (2005). Aventura Social e Risco: projetos de promoção de competências sociais em contextos específicos. *REER*. III Série. Volume 12 – n.º 2, 97-109. Cruz Quebrada: UTL. FMH

Goldstein, A. Glick, B. Irwin, M. McCartney, C. & Rubama, I. (1989). *Reducing delinquency*. N.Y. Pergamon Press.

Gresham, F. M. (1981a). *The prepare curriculum*. Champaign. Research Press. IL.

Gresham, F. M. (1981b). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.

Gresham, F. M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F.M., & MacMillan, D.L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of educational Research*, 67, 377-415.

Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students With High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, Spr 2001, v67, no3, pp 31-44.

Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbações da ansiedade*. Lisboa: Climepsi Editores.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Halpern, R., Figueiras, A.C.M. (2004). Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria*, vol. 80, n.2 (supl).

Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social Skills in interpersonal communication* (3rd Ed.). London: Routledge.

Harris, T. E. & Sherblom, J. C. (1999). *Small group and team communication*. Boston: Allyn & Bacon.

Hazel, J.S., & Schumaker, J.B. (1988). Social skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. Em J.F. Kavanagh & T.J. Truss, Jr. (Orgs.), *Learning disabilities: Proceedings of the national conference* (PP. 293-344). Parkton, MD: York Press.

Heiman, T., Margalit, M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. *Journal of Special Education*.

Hemphill, L., & Siperstein, G. N. (1990). Conversational competence and peer response to mildly retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 128-134.

Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.

Kolb, S., Cheryl. (2003). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students With high-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, January 1.

Lago, A. M., Sáez, A. G. (1999). *Avancemos: Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. Bizkaia: Grupo Albor-Cohs.

Lane, K., Givner, C., & Pierson, M. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.

Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., & Munton, S. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on

actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), n18-26.

Lange, J. L. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior*. Illinois, Research Press Co.

Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.

Lemos, M. & Meneses H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

Liberman, R. P., King, L. W., Derisi, W. J., McCann, M. (1975). *Personal Effectiveness*. Champaign/Illinois, Research Press.

Lopes, J., Rutherford, R., Quinn, M., Mathur, S. & Cruz, M. (2011). *Competências Sociais Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições.

Lopes da Silva, A. (1987/8). Auto-afirmação e desenvolvimento: conceptualizações, investigações e implicações educacionais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 75-130.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Shalock., R.L., et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports (10th Ed)*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Shalock., R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., y Stark, J.A. (1992/1997). *Mental*

retardation: Definition, classification and systems of supports (9th Ed).
Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10, 239-266.

Marcelli, D. (1996). *Psicopatologia del niño: Manual*. Barcelona: Masson 3ª edição, XI, 559.

Matos, M. (2008). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Edições CDI/FMH.

McAnaney, D. (2008). *O contributo da CIF (versão crianças e jovens) para a Educação Especial*. In Educação Especial – Manual de Apoio à Prática. (2008). Lisboa: Ministério da Educação.

McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451-458.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves*. Enquête sur le jugement professoral. Paris: PUF.

Merrell, R., & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *REER*. IV Série. Volume 14, 51-55. Cruz Quebrada: UTL. FMH.

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Competências sociais e variáveis relacionadas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12, 61-86

Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(2), p.283-291.

Murta, S. G., Del Prette, A., Nunes, F.C., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Problemas en la adolescencia: Contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales In: J. C. Salamanca (Ed.), *Manual de intervención psicológica para adolescentes: Ámbito de la salud y educativo* (Unidade 1, Cap. 2) Colombia (Bogotá): PSICOM Editores.

Murta, S. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010) Prevenção ao sexismo e ao heterossexismo entre adolescentes: Contribuições do treinamento em habilidades de vida e habilidades sociais. *Children and Adolescents Health Psychology (Portugal)*, 2, 73-86.

Neves, J.G., Garrido, M., & Simões, E. (2008) *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática*, 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

O’Connel., M. E., Boat., T., & Warner., K. E. (Orgs.) (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Washington, DC: National Academies Press.

Organização Mundial da Saúde. (2001). *The World health report 2001: Mental health: new understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.

Organização Mundial da Saúde, Direção-Geral da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, Lisboa. Recuperado em 02 de outubro, de 2011, de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf.

Organização Mundial da Saúde, Departamento de Saúde Mental e Uso de Substancias (2005). *Promoting mental health : concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization*. Genebra: Autor.

Parker, J. G., & Asher, S. R., (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Rey, F. G. & Martinez A. M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion.

Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho académico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.

Rossato, S. & Leonardo, N. (2011). A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr.

Rutherford, R. B., Chipman, J., DeGangi, S. A., & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instructional approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.

Sá, D. G. F., Bordin, I. A. S., Martin, D., Paula, C. (2010). Fatores de Risco para Problemas de Saúde Mental na Infância/Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez, Vol. 26 n.14, pp.643-652.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. N.º8. Porto Editora.

Santos, S. et al. (2008), Adaptação da Escala de Intensidade de Apoios: Estudo Preliminar, *Revista de Educação Especial*, IV Série, v.15, p.43-64

Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.1 pp. 3-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-6538.Â <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100002>.

Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *REER*. IV Série. Volume 14, 57-67. Cruz Quebrada: UTL. FMH.

Sassaki, R. (2005). Atualizações semânticas na inclusão das pessoas – deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, v. 9, n.43, p.9-10.

Schalock, R., et al. (2007). The Renaming of Mental Retardation: understanding the change to the term of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities Review*. Vol. 45. n°2. Pp. 16-124.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M-D., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thomson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L., and Yeager, M.H., (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schneider, B.H. (1993). *Children's Social Competence in Context: the contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academy Press.

Sheridan, S. & Elliott, S. (1991). Behavioral Consultation as a Process for Linking the Assessment and Treatment for Social skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(2), 151-173.

Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L. S. (1998). Component analysis of peer support strategies: Adult influence on the participation of peers without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 8, 397- 413.

Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L. S. (1999). Intermediate school students with severe disabilities: Supporting their social participation in

general education classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 130 – 140.

Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, N. & Dessen, M. (2001). Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 17 n. 2, p. 133-141.

Simões, A. (1990). A investigação–acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

Simões, C., Matos, M.G., Ferreira, M., Tomé, G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde e Doenças*, vol. 11. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 8, n. 2, p.84-96.

Spivack, G. & Shure, M. B. (1988). *Interpersonal Cognitive Problem Solving*. In Price, R., Cowen, E., Lorion, R., Mckay, J. R. (ed.) *Fourteen Ounces of Prevention*. Washington: APA.

Thompson, J. *et al.* (2004). *Supports Intensity Scale – Users Manual*. American Association on Mental Retardation.

Trower, P. (1980). Situational analysis of the components and processes of behavior of social skilled and unskilled patients, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, pp.327-329.

Ury, W. (1991). *Getting past no – negotiating with difficult people*. New York: Bantam Books.

Vale, M.C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um construto para o percurso real em meio natural de vida. *Revista de Medicina da Criança e do Adolescente*, vol.40, nº5, Set/Out, 229:236.

Vieira, D. (1997). Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: a avaliação de uma intervenção. *Revista galego-portuguesa de psicologia e educação*, vol. 01, 597:602.

Villa, M. B. (2005). *Habilidades sociais no casamento: Avaliação e contribuição para a satisfação conjugal*. Tese de Doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - USP Ribeirão Preto, SP.

Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky Reader* (pp.338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Wehmeyer ML, Obremski S. (2012). *La deficiencia intelectual*. In: JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation. Disponível em: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/es/article/15/>.

Winter, R. (1982). Dilemma analysis: A contribution to methodology for action research. *Cambridge Journal of Education*, 12, 3, 161-174.

Wolfensberger, W. (2002). Needed or at least wanted: sanity in the language wars. Symposium: What's in a name. *Mental Retardation*, v.40, n.1, p.75-80.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Yeates, K. O. & Selman, R.L. (1989). Social Competence in the Schools: Toward an Integrative Developmental Model for Intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (esp.), 75-84.

ANEXOS

ANEXO 1 Sistema de Análise da Comunicação Não-verbal

ANEXO 2 Sistema de Análise da Comunicação Verbal

ANEXO 3 Escala de Competências Sociais

ANEXO 4 Programa de Promoção de competências pessoais e interpessoais

ANEXO 1 - Sistema de Análise da Comunicação Não-verbal

| Elementos da comunicação não-verbal | Descrição |
|--|--|
| Postura corporal | A posição do corpo, dos membros, a forma como uma pessoa se senta, está de pé, reflete a sua atitude, os seus sentimentos sobre si e a sua relação com os outros. Uma postura apropriada pode variar de situação para situação. No entanto, como regra geral, a pessoa sentada, deve manter o seu corpo ereto, numa postura que não é rígida nem demasiado relaxada. |
| Expressão facial | A face é uma forma óbvia de comunicação não-verbal, indicadora de emoções como a tristeza, alegria, repugnância, aborrecimento, interesse, medo. Os músculos da face podem estar contraídos ou relaxados. A expressão facial utiliza-se essencialmente para regular a interação, e para reforçar a nossa mensagem enviada junto do recetor. |
| Voz | Incluída nas componentes paralinguísticas da comunicação, as características da voz, tais como: tom, volume, o ritmo articulação, velocidade são muitas vezes determinantes na qualidade e perceção desta. |
| Espaço interpessoal | Remete-se à forma como nos situamos perante outra pessoa. A distância espacial pode-se classificar em: íntima (de 7 a 15 cm), pessoal (de 46 a 100 cm), social (de 100 a 200 cm) e pública (entre 200 a 3000 cm). |
| Contacto ocular | É uma importante fonte de informação sobre a atenção auditiva e interesse no que o outro está a comunicar. Reporta-se à forma como dirige o olhar: olha para o colega com quem está a interagir, desvia o olhar, olha para o chão. |
| Gestos | Os gestos acompanham a linguagem falada e reforçam a mensagem verbal. As conexões entre as mãos e o cérebro são frequentes. Os gestos transmitem sentimentos e emoções. |

ANEXO 2 - Sistema de Análise da Comunicação Verbal

| | Descrição |
|---|---|
| Inicia conversas com colega do mesmo sexo | Refere-se ao modo como inicia conversa com o colega do mesmo sexo: inicia com facilidade, com dificuldade ou não tem iniciativa. |
| Inicia conversas com colega do sexo oposto | Refere-se ao modo como inicia conversa com o colega do sexo oposto: inicia com facilidade, com dificuldade ou não tem iniciativa. |
| Nível de língua | Reporta-se à utilização da língua pelos diferentes falantes, se utiliza uma língua: comum, familiar, popular, gíria, calão. |
| Discurso | O modo como fala: se tem um discurso encurtado, reduzido, se omite palavras ou as repete, se tem hesitações. |
| Apresenta sinais de ansiedade | Corresponde aos sinais exteriores como: cora, fica embaraçado, a voz treme, as mãos tremem, transpira, ri para esconder o nervosismo. |

ANEXO 3 - Escala de Competências Sociais

(Forma para Professores)

Instruções: Esta escala pretende avaliar a **frequência** com que o aluno apresenta determinadas competências.

Dados relativos ao Aluno

| |
|--|
| Nome: _____ |
| Data de hoje ____/____/____ |
| Escola: _____ |
| Concelho _____ |
| Ano de escolaridade _____ Data de nascimento: ____/____/____ |
| Dia Mês Ano |
| Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino |

Por favor leia os itens apresentados nas páginas 2 e 3 e pense no comportamento deste aluno durante o último ou os dois últimos meses. Indique com que **frequência** o aluno apresenta os comportamentos descritos:

- Se o aluno **nunca** se comporta dessa forma, assinale **0**
- Se o aluno **algumas vezes** se comporta dessa forma, assinale **1**
- Se o aluno **muitas vezes** se comporta dessa forma, assinale **2**

Por favor, responda a todos os itens. Em alguns casos pode ainda não ter observado certos comportamentos do aluno. Nesses casos, indique qual pensa que seria o comportamento mais provável do aluno.

| Habilidades Sociais | Frequência | | |
|---|------------|---------------|--------------|
| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes |
| 1. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 2. Espontaneamente toma a iniciativa de estabelecer contactos com novas pessoas | 0 | 1 | 2 |
| 3. Questiona, adequadamente, regras que lhe parecem ser injustas | 0 | 1 | 2 |
| 4. Em situação de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo | 0 | 1 | 2 |
| 5. Reage de forma adequada à pressão dos colegas | 0 | 1 | 2 |
| 6. Em circunstâncias apropriadas revela aspetos positivos de si próprio/a | 0 | 1 | 2 |
| 7. Convida os colegas para as atividades | 0 | 1 | 2 |
| 8. Ocupa o seu tempo de livre de forma aceitável | 0 | 1 | 2 |
| 9. Termina as tarefas de sala de aula a tempo | 0 | 1 | 2 |
| 10. Faz amigos facilmente | 0 | 1 | 2 |
| 11. Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente | 0 | 1 | 2 |
| 12. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos | 0 | 1 | 2 |
| 13. Aceita bem as críticas | 0 | 1 | 2 |
| 14. Inicia conversas com os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 15. Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada | 0 | 1 | 2 |
| 16. Realiza os trabalhos escolares de forma cuidada | 0 | 1 | 2 |
| 17. Quando acha que o professor foi injusto com ele/a, diz-lho de forma adequada | 0 | 1 | 2 |
| 18. Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas | 0 | 1 | 2 |
| 19. Faz apreciações positivas aos colegas | 0 | 1 | 2 |
| 20. Segue as orientações do professor | 0 | 1 | 2 |
| 21. Arruma os seus materiais e equipamentos escolares | 0 | 1 | 2 |
| 22. Colabora com os colegas sem ser preciso insistir | 0 | 1 | 2 |
| 23. Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| 24. Por si próprio/a integra-se em atividades que estão a decorrer ou em grupos já formados | 0 | 1 | 2 |
| 25. Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças | 0 | 1 | 2 |
| 26. Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 27. Mantém a carteira limpa e arrumada, sem ser preciso que lhe lembrem | 0 | 1 | 2 |
| 28. Cumpre as instruções do professor | 0 | 1 | 2 |
| 29. Segue facilmente as transições de uma atividade para outra na sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| 30. Dá-se bem com diferentes pessoas | 0 | 1 | 2 |

| Problemas de Comportamento | Frequência | | |
|---|------------|---------------|--------------|
| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes |
| 31. Luta com os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 32. Tem baixa autoestima | 0 | 1 | 2 |
| 33. Ameaça e goza os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 34. Isola-se | 0 | 1 | 2 |
| 35. Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças | 0 | 1 | 2 |
| 36. Embarça-se facilmente | 0 | 1 | 2 |
| 37. Discute com os colegas | 0 | 1 | 2 |
| 38. Responde aos adultos quando é corrigido/a | 0 | 1 | 2 |
| 39. Zanga-se com facilidade | 0 | 1 | 2 |
| 40. Gosta de estar sozinho/a | 0 | 1 | 2 |
| 41. Mostra-se triste ou deprimido/a | 0 | 1 | 2 |
| 42. Tem mudanças repentinas de temperamento | 0 | 1 | 2 |

Confirme que respondeu a todos os itens e obrigada pela sua colaboração.

Referência da adaptação da escala

Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores da SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

ANEXO 4 - Programa de Promoção de Competências Sociais

Índice

| | |
|---|------------|
| Índice..... | 177 |
| Apresentação do programa..... | 180 |
| 1ª Unidade – Aprender a comunicar de maneira eficaz..... | 183 |
| 1ª sessão – “Estou a escutar”..... | 185 |
| 2ª sessão – “Sei exatamente o que dizer”..... | 191 |
| 3ª sessão – “Assim é melhor”..... | 195 |
| 4ª sessão – “Prazer em conhecer-te”..... | 198 |
| | |
| 2ª Unidade – Controlar a ansiedade..... | 201 |
| 1ª sessão – “O que é a ansiedade?”..... | 202 |
| 2ª sessão – “Sou nervoso?”..... | 206 |
| 3ª sessão – “Posso reduzir a minha ansiedade”..... | 211 |
| 4ª sessão – “Domino o meu corpo”..... | 213 |
| | |
| 3ª Unidade – Manter os relacionamentos..... | 216 |
| 1ª sessão – “Eu escolho os meus amigos”..... | 217 |
| 2ª sessão – “Chegamos a um acordo”..... | 221 |

| | |
|---|------------|
| 3ª sessão – “O monstro de olhos verdes”..... | 226 |
| 4ª sessão – “Não conseguirás que discuta”..... | 233 |
| 5ª sessão – “Dar e receber conselhos”..... | 237 |
| 4ª Unidade – Resolver problemas..... | 239 |
| 1ª e 2ª sessões - ”Solucionar problemas”..... | 240 |
| 3ª sessão – “Assumir a responsabilidade”..... | 246 |
| 4ª sessão – “Comprometo-me a ... se te comprometeres a ...” | 252 |
| 5ª sessão – “Não há desculpas”..... | 255 |
| 6ª sessão – “Lidar com repreensões”..... | 259 |
| 5ª Unidade – Gerir conflitos..... | 263 |
| 1ª sessão – “Provocações”..... | 264 |
| 2ª sessão – “ Detetar provocações”..... | 267 |
| 3ª sessão – “ Enfrentar as provocações”..... | 274 |
| 4ª sessão – “ Na pele do outro”..... | 277 |

| | |
|--|-----|
| 6ª Unidade – Autoconfiança | 280 |
| 1ª sessão – “Reconhecer situações difíceis”..... | 281 |
| 2ª sessão – “Fazer e receber elogios”..... | 285 |
| 3ª sessão – “Fazer elogios a si mesmo”..... | 288 |
| | |
| 7ª Unidade – Ser assertivo | 290 |
| 1ª sessão – “A assertividade”..... | 291 |
| 2ª sessão – “Os direitos assertivos”..... | 294 |

Apresentação

O programa de Competências Sociais constitui uma tradução do programa AVANCEMOS – Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes (12 – 18 años), das autoras Lago e Sáez (1999). Para efeitos de aplicação, a forma de elaboração do programa foi flexível, adaptado às características do grupo, composto por alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, com os quais se trabalhou e a disponibilidade de tempo para levar a cabo o treino.

Este programa foi concebido para trabalhar com adolescentes de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Outros destinatários do AVANCEMOS, segundo as autoras, são os adolescentes com défices intelectuais, adolescentes que pertençam a famílias de baixo nível sociocultural, famílias desestruturadas e famílias com comportamentos violentos.

A estrutura do programa consta de sete Unidades, cada uma das quais com várias sessões, com uma ou várias atividades:

Primeira unidade: Aprender a comunicar de maneira eficaz (examina as capacidades de escuta e conversação, enfatizando tanto a conduta verbal como a não-verbal).

Segunda unidade: Gestão da ansiedade (define a ansiedade, assinalando em linhas gerais os indicadores físicos associados e ensina uma variedade de estratégias para controlar a ansiedade).

Terceira unidade: Manutenção de relações (considera as habilidades necessárias para iniciar e manter relações sociais. Inclui aspetos tais como a partilha, chegar a acordos, oferecer ajuda, dar e receber conselhos, assim como as capacidades não-verbais mais importantes que expressam amizade).

Quarta unidade: Resolver problemas (trata as habilidades a que podem recorrer perante um conflito real ou potencial).

Quinta unidade: Gerir conflitos (apresentam-se alternativas de respostas diferentes da agressão em situações de provocação, intimidação e briga, analisando tanto o ponto de vista da vítima como o do autor da agressão).

Sexta unidade: Autoconfiança (tenta ajudar-se os adolescentes a sentirem-se bem consigo mesmos e a comportarem-se de maneira respeitadora em relação aos outros).

Sétima unidade: A assertividade (tenta ajudar os alunos a defenderem os seus direitos de forma clara e direta e a respeitar os dos outros, reconhecendo que todas as pessoas "são iguais", mas "pensam e agem" de forma diferente).

A estratégia básica de ensino utilizada durante a aplicação do programa foi a “aprendizagem por experiência”. Os alunos analisaram interações sociais correspondentes a situações quotidianas, ensaiaram diferentes modos de resposta e analisaram as consequências resultantes de cada uma delas. As atividades propostas são representações de situações reais, em que os alunos adotam diferentes papéis: emissor, recetor ou observador, analisando posteriormente as observações e reflexões realizadas de cada um destes papéis e fazendo propostas de melhoria.

A discussão e análise permitem a aprendizagem de diferentes alternativas de pensamento, perante a mesma situação e a antecipação de consequências prováveis. As propostas de práticas em situações reais permitem a generalização e consolidação das aprendizagens.

Por outro lado, empregou-se o “reforço social”, proporcionando elogios verbais e gestuais: gestos de aprovação com a cabeça, sorrisos, e

a anuência das respostas que manifestem o uso das habilidades propostas no programa para resolver ou prevenir conflitos.

Apesar de ser um programa levado a cabo por um grupo, a atenção da aplicadora foi individual, utilizando as seguintes estratégias: avaliação individual dos alunos com necessidades especiais, reforço diferenciado em função das habilidades de cada aluno e seguimento individual dos alunos com dificuldades especiais.

Durante o desenvolvimento das sessões, foi feita, antes de começar cada uma delas, uma rememoração da atividade e as conclusões da sessão anterior, questionando-se os alunos das suas experiências com sucessos fora das sessões, elogiaram-se os alunos mais retraídos que comentaram alguma situação com conteúdos da última sessão e foi apresentado o tema a abordar na sessão em curso.

| |
|--|
| Primeira Unidade - Aprender a comunicar de uma maneira eficaz |
|--|

Objetivos

1. Expressar-se de maneira eficaz de modo a que os outros entendam a mensagem
2. Mostrar-se recetivo ao que as outras pessoas comunicam
3. Desenvolver capacidades para iniciar e manter conversas

Pré-requisitos

Para atingir estes objetivos, além das capacidades que se propõem desenvolver nesta primeira unidade, devem dominar-se as seguintes:

1. Utilizar uma quantidade mínima de palavras para expressar a mensagem que se deseja comunicar de modo claro e concreto
2. Utilizar as capacidades de comunicação não-verbal que favorecem o interesse do recetor ou que expressam atenção e compreensão da mensagem

Habilidades

Uma comunicação eficaz é a base para estabelecer relações sociais satisfatórias. Para o conseguir é necessário conhecer e utilizar uma série de capacidades:

- Capacidades de Escuta

- a) Escutar os outros com atenção, certificando-me que compreendo bem o que querem dizer
- b) Quando não se estar a compreender uma mensagem fazer chegar à outra pessoa, de maneira clara e direta, dizendo que:
 - não estou a compreender ou
 - o que disse não foi claro para mim

- Capacidades de Expressão

- a) Expressar opiniões
- b) Dar instruções
- c) Iniciar e manter conversas

PRIMEIRA SESSÃO

“Estou a escutar”

Objetivo

Desenvolver capacidades de escuta

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

A maioria de nós já se encontrou em situações de mal-entendidos. Por vezes, pretendemos explicar algo a outra pessoa e esta não entende corretamente o que queremos transmitir; isto também ocorre quando somos nós a escutar.

*Hoje vamos praticar como ser **bons ouvintes!** Coloquem-se em 2 grupos de 3 elementos para descrever as situações que aparecem nos cartões que vos vou entregar. Cada cartão só pode ser lido pela pessoa a quem o entreguei.*

Indicações

Durante a representação das situações, devem ter em conta as seguintes indicações necessárias para transmitir que estão a escutar e a compreender o que vos dizem:

- 1) Mantém o contacto visual com a pessoa que fala
- 2) Indica com um “sim” ou um movimento da cabeça, que estás a escutar e a entender
- 3) Permanece a uma distância de 50 a 60 cm da pessoa que fala
- 4) Mantém uma expressão facial cordial e amável
- 5) Não brinques ou bocejes, não olhes para o relógio nem para o telemóvel
- 6) Não te sentes, se quem te fala está de pé
- 7) Não termines as suas frases
- 8) Não interrompas, quando te falam
- 9) Para intervires, faz uma pausa de uns 2 segundos depois de o interlocutor ter finalizado a mensagem
- 10) Pergunta de modo concreto o que não entendeste

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

A atividade, que irão realizar consistirá em representar as situações que estão nos cartões. É importante que quando descreverdes a situação, NÃO NOMEEIS A EMOÇÃO. Atuem por turnos; primeiro um representa o papel do cartão, outro será o ouvinte (recetor) e o terceiro, o observador. Perceberam?

Quando acabarem cada representação, vão preencher o questionário que vos vou entregar respondendo a que corresponde o vosso papel: emissor, ouvinte ou observador.

Discussão (tempo aprox.: 10 min.)

Os alunos comentarão as diferentes situações apresentadas. Far-se-á uma análise para testar em que medida se puseram em prática as indicações, a partir do registo do observador externo, emissor e recetor.

Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Recordar a importância de demonstrar aos nossos interlocutores que escutamos e entendemos o que dizem.

CARTÕES

Descreve a tua **tristeza** pela morte do teu cão

Ontem, à noite, foi horrível. Já sabes que o meu cão estava doente. Pois, ontem, tivemos de chamar o veterinário que, no final teve de o abater. Eu gostava muito dele e fiquei muito triste. Viveu connosco durante seis anos. Não consigo esquecer a sua expressão, a olhar para mim antes de morrer.

✂-----

Descreve como estavas **assustada**, quando um grupo de rapazes começou a meter-se contigo à saída da discoteca.

Fiquei mesmo preocupada. O meu pai disse-me que vinha buscar-me, mas atrasou-se. A Maria e tu foram-se embora. Eles estavam a olhar para mim e riam-se; depois um deles começou a meter-se comigo. Todos se riram e começaram a insultar-me. Estavam a aproximar-se quando o meu pai chegou.

✂-----

Descreve como estás **satisfeito** com o casaco novo

Gostaria que visses o meu casaco novo. É espetacular. Os meus pais deixaram-me escolher o que eu queria para o meu aniversário. Quando mo ofereceram, nem queria acreditar. Vou estreá-lo amanhã.

✂-----

Descreve o teu **aborrecimento**, quando descobriste que te roubaram as tuas sapatilhas novas do saco de desporto.

Não vais acreditar! Trata-se das minhas sapatilhas novas! A minha mãe tinha-as acabado de comprar, depois de andar a pedir-lhas mais de um mês. Deixei-as no saco, enquanto treinava e desapareceram. Realmente chateio-me em saber que alguém as levou do meu saco e, além disso, deve ser alguém da nossa turma.

Registo do emissor

Assinala com uma cruz (X) aquelas habilidades que observaste durante a representação.

- Manteve contacto ocular (olhava para o mim quando falava com ele)
 - Recebi indicações de que estava a escutar ativamente o que dizia
 - Manteve uma distância de 50 a 60 cm
 - Manteve uma expressão facial amável
 - Antes de começar a falar, assegurou-se de que tinha terminado
 - Perguntei se perceberam tudo
-

Assinala com uma cruz (X) aqueles comportamentos manifestados que não supõem capacidades de escuta:

- Brincar, mover-se de um lado para o outro, olhar para o relógio, bocejar
- Sentar-se quando tu estavas de pé
- Terminar as tuas frases
- Interromper o diálogo

Como te sentiste ao “observar” as capacidades de escuta?

Creio que estas capacidades influenciaram a comunicação de maneira...

- Positiva
- Negativa
- Não influenciaram

Registo do recetor

Assinala com uma cruz (X) aquelas habilidades que puseste em prática durante a representação

- Mantive contacto ocular com a pessoa que fala (olhei para o meu colega enquanto ele falava)
 - Dei indicações de que estava a escutar ativamente o que ele (a) dizia e que percebi que apresentava uma questão importante
 - Mantive uma distância de 50 a 60 cm
 - Mantive uma expressão facial amável
 - Antes de começar a falar, assegurei-me de que o outro tinha terminado
 - Perguntei sobre as partes da mensagem que não ficaram claras
-

Assinala com uma cruz (X) aqueles comportamentos manifestados que não supõem capacidades de escuta:

- Brincar, mover-se de um lado para o outro, olhar para o relógio, bocejar
- Sentar-se quando a pessoa que fala está de pé
- Terminar as frases do interlocutor
- Interromper o diálogo

Como te sentiste ao praticar as capacidades de escuta?

Creio que estas capacidades influenciaram a comunicação de maneira...

- Positiva Negativa Não influenciaram

Registo do observador

Assinala com uma cruz (X) aquelas habilidades que foram postas em prática durante a representação.

- Garantir o contacto ocular com a pessoa que fala
 - Dar indicações de que se está a escutar ativamente o que se diz, ou que se captou que está a ser apresentada uma questão importante
 - Manter uma distância de 50 a 60 cm da pessoa que fala
 - Manter uma expressão facial amável
 - Antes de começar a falar, assegurar-se de que o outro tinha terminado
 - Perguntar sobre as partes da mensagem que não ficaram claras
-

Assinala com uma cruz (X) aqueles comportamentos manifestados que não supõem capacidades de escuta:

- Brincar, mover-se de um lado para o outro, olhar para o relógio, bocejar
- Sentar-se quando a pessoa que fala está de pé
- Terminar as frases do interlocutor
- Interromper o diálogo

Como te sentiste ao “observar” as capacidades de escuta?

Creio que estas manifestações influenciaram a comunicação de maneira...

- Positiva Negativa Não influenciaram

SEGUNDA SESSÃO

“Sei exatamente o que dizer”

Objetivo

Desenvolver habilidades de comunicação para expressar opiniões

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Todo o processo de comunicação implica uma troca de mensagens, pelo menos entre duas pessoas. Por isso, junto das capacidades de escuta, é necessário desenvolver capacidades para transmitir informação e expressar opiniões.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Hoje vamos praticar as habilidades de comunicação.

Indicações

Durante a representação das situações, devem ter em conta as seguintes indicações, para melhorar a comunicação:

- 1) Pensar: tenho direito a dar uma opinião diferente da dos outros (os outros, também têm direito a ter uma opinião diferente da minha)
- 2) Expressar a tua opinião de maneira clara e direta: “na minha opinião...”, “ não estou/estou de acordo”, “ gosto/não gosto”
- 3) Se for possível, demonstrar as informações com dados comprovados: “eu li no...” “ segundo o autor”, “está comprovado...”
- 4) Não criticar nem ajuizar a opinião dos outros:” isso é mentira”, “enganas-te”.

Representações e Discussão (tempo aprox.: 20 min.)

Alguns alunos representarão em pares as situações. Os outros observarão as representações: metade dos observadores anotarão as capacidades de comunicação e de escuta postas em prática; entretanto, a outra metade anotará os momentos em que, sendo oportuno aplicar uma capacidade, esta não se praticou, propondo alternativas.

CARTÕES

✂-----

Os teus colegas querem que participes com eles em dizer uma piada a um professor. Tu não estás de acordo porque consideras que é uma piada muito forte.

✂-----

A tua equipa de futebol está a jogar uma partida decisiva para o campeonato distrital. O treinador decidiu deixar-te no banco e chamar outro jogador. Tu achas que és tecnicamente melhor jogador e devias jogar.

✂-----

Num aniversário de um amigo, vocês decidiram entre todos comprar-lhe um presente. No entanto, tu discordas da quantia que cabe a cada um.

✂-----

O professor expulsou-te da aula por fazeres comentários em voz baixa durante as explicações. Tu estavas atento às suas explicações e nem falaste com nenhum colega.

✂-----

Chegaram as férias e os teus pais propõem ir a um sítio que não te agrada.

✂-----

Registo do observador - 1

Assinala com uma cruz (X) as capacidades para dar opiniões que foram postas em prática durante a representação

- Expressou de uma maneira clara e direta opiniões diferentes das da maioria: “penso que...”, “estou/não estou de acordo”, “gosto/não gosto”, “parece-me”
- Demonstrou as informações com dados comprovados: “eu li no...” “segundo o autor”, “está comprovado...”
- Não criticou nem menosprezou a opinião dos outros: “é mentira”, “é uma tolice”,...

Outras capacidades de escuta:

-
-
-
-

Parece um comportamento do tipo:

- Passivo
- Agressivo
- Assertivo

Registo do observador – 2

Quando disse:

Posso dizer:

Quando disse:

Posso dizer:

Quando disse:

Posso dizer:

Quando disse:

Posso dizer:

TERCEIRA SESSÃO

“Assim é melhor”

Objetivo

Dar instruções de maneira clara e precisa

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Recordam-se que nas sessões anteriores praticaram como escutar e expressar a vossa opinião de maneira adequada.

Hoje vamos continuar com as sessões de treino de capacidades de comunicação eficaz, mas em situações mais específicas.

Em certas ocasiões, podem pedir-nos informações ou instruções claras sobre algo, como por exemplo, a utilização de uma ferramenta nova.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Distribuir os cartões para a representação e pedir aos alunos que trabalhem em pares. Cada grupo representa uma situação, seguindo as respetivas instruções. Posteriormente preencherão o registo, assinalando as capacidades praticadas durante a representação e propõem outra alternativa adequada para a situação.

Indicações

Durante a representação das situações, devem ter em conta as seguintes indicações:

1. Dividir a tarefa em pequenos passos sucessivos.
2. Ordená-los de maneira a que a realização de um passo seja condição imprescindível para a realização do seguinte.
3. Usar palavras claras e concretas. Não empregar palavras ambíguas.
4. Empregar frases curtas.
5. Confirmar que o interlocutor entendeu corretamente as instruções dadas.

Discussão (tempo aprox.: 20 min.)

A professora comentará as situações representadas, pedindo aos participantes que utilizem o registo da representação.

Conclusões (tempo aprox.: 10 min)

Sublinhar-se-á que é mais fácil compreender as indicações que uma pessoa nos dá, quando esta se expressa de modo claro e preciso.

CARTÕES

✂-----

Puseste um anúncio para vender uma tenda de campismo e responderam-te duas pessoas interessadas. Tens de explicar-lhes como montá-la, dar instruções simples e destacar as vantagens da compra da tenda.

✂-----

Descobriste uma discoteca nova, a dez minutos de carro da tua casa e estás deseioso que os teus colegas a conheçam. Tens de explicar-lhes como chegar até lá.

✂-----

Há um aluno novo na tua turma que não sabe o que fazer na hora do almoço. Mostra--lhe onde é o refeitório e o procedimento a seguir; por exemplo: onde recolher a bandeja, comprar a senha, etc...

✂-----

Tens um professor novo na sala de recursos. Ele não sabe como chegar lá. Pediu-te para lhe explicares o trajeto.

QUARTA SESSÃO

“Prazer em conhecer-te ”

Objetivo

Iniciar e manter conversas com pessoas desconhecidas

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Recordam-se que nas sessões anteriores praticamos como ser bons ouvintes, como expressar a nossa opinião de modo assertivo e como dar instruções claras. Hoje vamos treinar como fazer quando nos encontramos com pessoas desconhecidas.

Com frequência, encontramos-nos em situações onde temos de falar com pessoas que não conhecemos. Por exemplo, quando esperamos pela nossa vez numa fila, a pessoa que está à nossa frente pode começar uma conversa connosco ou, então nós desejamos iniciar uma conversa com alguém.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Distribuir os cartões para a representação e pedir aos alunos que se sentem em círculo.

Indicações

Durante a representação das situações, devem ter em conta as seguintes indicações:

1. Tentar que a outra pessoa se sinta cómoda: um sorriso e um comentário sobre algo que se está a passar poderão ser suficientes.
2. Iniciar as conversas apresentando-te e fornecendo dados pessoais que podem ser de interesse. Por exemplo, “vivo nesta rua e por vezes apanho este autocarro”.
3. Responder às perguntas que te fazem, fazendo frases completas e não usando monossílabos (sim-não).
4. Dar a opinião de maneira clara e direta (gosto, acho, quero, estou de acordo, não estou de acordo).

Recorda que deves manter uma escuta ativa quando falas com o teu interlocutor.
Põe em prática as capacidades desenvolvidas na sessão anterior.

A professora começa a ler em voz alta o primeiro cartão e dá instruções ao grupo para começar a conversa e exemplifica com os alunos.

A primeira pessoa diz uma frase, a pessoa que se segue diz a frase seguinte e assim sucessivamente.

Primeiro aluno: Olá, a minha mãe disse-me que vinham hoje...

Segundo aluno: Pediu-me que os atendesse até que regressassem...

Terceiro aluno: Por favor, entrem...

Quarto aluno: Chamo-me...

Se alguns alunos não souberem o que dizer, a professora substitui-os e finaliza com uma pergunta. Pedir-lhe-ás que continuem depois dela, respondendo à pergunta; se não conseguirem fazê-lo, a professora dar-lhes-á ajudas, podendo pedir-lhes que repitam unicamente o que disse.

Conclusões (tempo aprox.: 10 min)

Recorda-se que é mais fácil fazer amigos se soubermos começar conversas agradáveis com pessoas desconhecidas.

CARTÕES

✂-----

Os teus pais incumbiram-te a responsabilidade de receberes uns velhos amigos deles que vão chegar a tua casa. Tu não os conheces e esperas que se sintam bem. Não sabes quando voltarão os teus pais das compras. Eles pediram-te que recebesses os seus amigos até que regressassem.

✂-----

Estás sentado(a) a ver um jogo com um(a) amigo(a) e um casal pergunta-vos se os outros dois lugares estão ocupados. Tu comesças uma conversa acerca do jogo.

✂-----

Inscreveste-te num ginásio. Hoje é o primeiro dia e não conheces ninguém. Desejas iniciar uma conversa.

✂-----

O David foi transferido de escola, as aulas já começaram há algum tempo. Ele quer **AVERIGUAR**, junto do professor, que material tem de comprar.

✂-----

O João vai a uma festa. Não conhece ninguém e deseja **COMEÇAR** uma conversa.

✂-----

Ana acaba de fazer-se sócia de um clube de natação. Quer **APRESENTAR-SE** ao resto dos membros.

✂-----

| |
|--|
| Segunda Unidade - Controlar a Ansiedade |
|--|

Objetivos

1. Aprender a identificar estados de ansiedade
2. Decidir a importância de saber controlar a ansiedade
3. Reduzir os níveis de ansiedade

Pré-requisitos

1. O caráter prático desta unidade exige que todos os alunos se comprometam a responder às instruções e perguntas da professora sem comentários engraçados.
2. Ausência de défices físicos que dificultem a realização dos exercícios propostos.

Habilidades

- Reconhecer o estado de ansiedade ou nervosismo em si mesmo
- Identificar as emoções que produzem ansiedade
- Regular a respiração e a tensão muscular para reduzir a ansiedade

PRIMEIRA SESSÃO

“O que é a ansiedade?”

Objetivos

Conhecer o que são a ansiedade e o stress

Conhecer as consequências da ansiedade

Tomar a decisão de controlar a ansiedade

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Esta introdução realizar-se-á de modo participativo: fazendo perguntas e permitindo que os membros do grupo respondam. Não obstante, a professora finalizará com uma conclusão que permita aos alunos saberem o que é a ansiedade e em que medida é desejável ou indesejável.

De certeza que já ouviram falar de ansiedade e stress. A maioria de vocês tem a ideia de que a ansiedade e o stress são indesejáveis. Apesar disso, poderíamos fazer bem as coisas se estivéssemos completamente relaxados?

Um exemplo de estado de relaxamento é quando estamos relaxados, depois de uma boa refeição. Neste estado parece que estamos “hipnotizados”. Se alguém entorna um copo de água que está em cima da mesa, não reagimos logo para apanhá-lo, não sabemos responder logo a perguntas tão simples como: Viste as minhas chaves? Podemos ter problemas se outra pessoa nos dá uma mensagem e a esquecemos, como se não a tivéssemos ouvido. Se neste momento nos pedem que uma hora mais tarde chamemos um amigo, é provável que não retenhamos essa informação.

Estamos todos de acordo, que estar muito relaxados nos beneficia para descansar, mas prejudica-nos se temos atividades para realizar ou responder aos outros.

Se estamos nervosos, fazemos melhor as coisas?...Respondem melhor a um teste quando estão nervosos?... Manejam melhor o rato do computador?... Ficam nervosos quando tens de dizer algo em voz alta? E dizes?

Concluir-se-á que, tanto quando estamos muito nervosos ou muito relaxados o risco de cometer erros é maior. Dependendo da tarefa que temos de realizar é necessário estar mais ou menos “ansioso=ativo”. Trata-se de conseguir o equilíbrio entre o nosso “nível de ansiedade” e o que necessitamos para realizar uma tarefa.

Mas o que é a ansiedade?

A ansiedade é uma emoção que se experimenta constantemente logo que estejamos despertos. Temos sempre um nível de ansiedade. Apesar disso, a maior parte das vezes é tão reduzido que não nos damos conta disso. Agora, por exemplo, todos temos um nível de ansiedade, mas não notamos nada de especial.

Se eu agora vos dissesse que no fim da aula iríamos a um parque de diversões, o que sentiriam?

Essa alegria, o movimento, os vossos comentários são expressões de ansiedade; no vosso organismo produziram-se mudanças que não notaram: taquicardia, aumento do fluxo sanguíneo...Aumentou a intensidade da emoção devido a uma notícia agradável.

Neste caso a ansiedade é agradável. Contudo, se numa situação destas alguém do grupo, enjoado, apoiasse a cabeça em cima da mesa, daríamos conta? É provável que quando estamos muito contentes, ansiosos por terminar, não nos fixemos nas pessoas à nossa volta e não damos conta de comentários ou pequenos acidentes.

A ansiedade também aumenta quando pensamos que algo desagradável vai ocorrer.

Se chegais uma hora mais tarde da que os vossos pais vos indicaram, como vos sentis ao abrir a porta ou ao tocar à campainha?

A ansiedade é uma emoção que se identifica por:

No nosso organismo: taquicardia, transpiração, tremores, respiração entrecortada,...

Nas nossas ações: movimentos excessivos, tiques, gaguejos,...

Nos nossos pensamentos: preocupa-me..., temo que...,

Não sei se,...

Pergunta-se aos membros do grupo o que sentem quando o professor lhes faz uma pergunta e não sabem responder; quando se aproxima um (a) rapaz (a) que eles gostariam de convidar para ir ao cinema; quando um colega os contraria; quando explicam algo e os outros não entendem; quando recebem uma boa nota,...

Quando a ansiedade é excessiva seja por alegria ou temor, corremos o risco de cometer erros, e quando é demasiado baixa, porque estamos muito tranquilos, não somos capazes de prestar atenção.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 10 min.)

Individualmente, durante cinco minutos, cada participante preencherá o registo. Solicitar-se-á que comentem situações em que a ansiedade se torna agradável ou útil e outras em que é prejudicial ou desagradável.

Discussão e Conclusões (tempo aprox.: 15 min.)

Estamos todos de acordo que a ansiedade é benéfica quando não é excessiva?

Seria conveniente controlar a ansiedade quando nos causa problemas?

SINTO-ME NERVOSO(A) QUANDO:.....

Na turma

Em minha casa

Na rua

SEGUNDA SESSÃO

“Sou nervoso(a)?”

Objetivos

Identificar a ansiedade em si mesmo

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Hoje vamos começar uma série de sessões “muito especiais”. Vamos praticar exercícios reais, não simulações, como fizemos noutras sessões.

Além disso, tereis a oportunidade de aprender umas habilidades que serão muito úteis ao longo da vossa vida e as pessoas que não as conhecem, sofrem, com frequência com isso.

Vamos aprender técnicas para “controlar os nossos nervos”.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 10 min.)

ATIVIDADE 1

Para começar vamos ver que situações nos produzem ansiedade e qual o grau de ansiedade temos. Preencher o Questionário de stress. Ler as instruções e responder a cada uma das perguntas de modo individual, sem comentar com os outros, como se indica. Se tiverem alguma dúvida, podeis perguntar-me agora ou quando estiverem a preencher, levantando a mão.

Responde-se às dúvidas repetindo as instruções das provas.

Podem ler-se as instruções em voz alta a todo o grupo. Antes de finalizar, pergunta-se se todos as compreenderam e responde-se às suas dúvidas. No final pede-se que rodeiem com um círculo os quadrados das perguntas que marcaram e que gostariam de ter respondido “NÃO”.

Discussão (tempo aprox.: 10 min.)

A professora explica que quase todas as pessoas desejariam controlar “os nervos”; ainda que cada um tenha uma maneira de ser diferente; por isso alguns assinalaram muitos círculos e outros não.

Elogiar-se-á os alunos que digam em que situações se sentem ansiosos e quais são as suas respostas de ansiedade ou de stress.

“QUESTIONÁRIO DE STRESSORES”

Põe uma cruz no quadrado situado à esquerda de cada frase deste questionário, se te sentes INCOMODADO/A ou NERVOSO/A, quando te sucede o que aparece descrito nessa frase. Se nunca te aconteceu, mas te sentias na mesma incomodado/a ou nervoso/a se te sucedesse isso, põe também uma cruz no quadrado.

*Sinto-me ou penso que me sentiria **incomodado/a** ou **nervoso/a** se...*

- Tenho de fazer uma pergunta em voz alta diante de toda a turma.
- Dizem-me para contar, em voz alta, o que gostei da visita de estudo aos colegas de outra turma.
- Um amigo pede-me que lhe empreste algo que eu não quero emprestar
- Um professor disse-me que estou a fazer muito bem as coisas este período
- Tenho de perguntar onde é uma rua a uma pessoa desconhecida
- Um rapaz (a) de quem eu gosto disse-me para o ajudar a fazer um exercício
- Um amigo critica-me por falar com alguém de que ele não gosta
- Um colega da turma chama-me idiota.
- Estou a explicar as regras de um jogo a um amigo e ele não me entende
- Estou envolvido numa discussão sobre que filme ver no cinema
- Digo aos meus amigos que estou certo de que não estamos a ir na direção da pizzaria onde ficamos de nos encontrar com uns amigos. Não me ligam e depois de andar meia hora, temos de voltar para trás por onde eu tinha dito.

ATIVIDADE 2

Pedir aos alunos que se dividam em dois grupos. Distribuir pelos dois grupos uma série de cartões com várias situações.

A pessoa do grupo que marcou menos cruzes será a encarregada de fazer o registo e os outros dois ou três vão eleger o cartão que tem uma situação que vocês pensam que vos faz ficar ansiosos.

Explica-se aos alunos os benefícios de ficarem calmos nesta situação, enquanto a pessoa encarregada anota de modo resumido.

Discussão (tempo aprox.: 15 min.)

Os alunos que fizeram as anotações no registo leem o resumo ao grupo, destacando os benefícios de “manter a calma”.

Se algum aluno não assinalou nenhuma situação que lhe provoque ansiedade pode sugerir-se-lhe uma situação que se observou em que ele ficou nervoso, embora não se refira a ele de modo concreto, mas como uma situação em que a maioria dos alunos fica ansiosa.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 5 min.)

Todos beneficiamos se “controlarmos os nossos nervos”

| Situação | Benefícios em manter a calma |
|-----------------|-------------------------------------|
| | |

TERCEIRA SESSÃO

“Posso reduzir a minha ansiedade”

Objetivos

Reduzir a ansiedade respirando profundamente

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Aprender a relaxar é algo que pode beneficiar-nos ao longo da nossa vida, já que somos capazes de reduzir a nossa ansiedade sempre que o desejarmos, embora em certas ocasiões não possamos chegar ao nível de calma que gostaríamos.

Houve alturas em que vocês utilizaram “estratégias” para relaxar: ver a tv, dormir, escutar música,... isto está bem, mas não é suficiente para conseguir relaxar em situações onde não se pode fazer isto: num exame, quando discute com outra pessoa,....

As técnicas de relaxamento que veremos nesta e na próxima aula baseiam-se em utilizar a respiração e fazer o relaxamento muscular.

Quando respiramos lenta e profundamente conseguimos que a nossa ansiedade diminua, porém, quando desejamos reduzir a ansiedade costumamos respirar rapidamente e de modo superficial, conseguindo o contrário: aumentar a ansiedade.

Vamos aprender a controlar a respiração para conseguir relaxar.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Os exercícios de respiração que faremos têm como objetivo aprender a respirar profunda e lentamente, de modo a uma maior quantidade de ar entre nos nossos pulmões e que permaneça entre dois a três segundos.

Em primeiro lugar observem o que faço: inalo ar pelo nariz até que os pulmões fiquem cheios. Para obter o maior espaço possível na cavidade torácica é necessário subir os músculos da zona do estômago e do peito.

Fazem-se três ou quatro respirações realizando-as do seguinte modo: colocando uma mão sobre o vosso abdómen, um pouco acima do umbigo.

Agora, inspirem ar pela boca, de modo a que a mão se eleve ao elevar-se o abdómen. Contem até quatro e expulsem o ar.

Discussão (tempo aprox.: 15 min.)

Propõe-se que cada um explique o que sentiu durante as respirações; qual a diferença entre a respiração profunda e a forma como respiramos habitualmente. Para aprender a reduzir a ansiedade com a respiração, tem de praticar-se até dominar a técnica da respiração profunda e assim poder utilizá-la em momentos críticos.

QUARTA SESSÃO

“Domino o meu corpo”

Objetivos

Reduzir a ansiedade mediante relaxamento muscular.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Explica-se ao grupo que vão aprender a relaxar de maneira mais profunda e completa.

Para conseguir aprender a relaxar será imprescindível praticarem em casa.

Diz-se aos alunos que a professora atuará como modelo e que é muito importante que evitem os risos ou comentários despropositados.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Para aprender a relaxar, a melhor postura é deitado; no entanto fá-lo-emos sentados, mas recordem-se que o objetivo final é que possais relaxar em qualquer postura e, até mesmo de pé.

Agora, vamos praticar a postura sentada. Permaneçam de olhos fechados e vão escutar e realizar o que vos vou indicando.

Dão-se as instruções num tom baixo, falando lentamente. Se alguns alunos não fecharem os olhos, pode permitir-se que os mantenham abertos, olhando somente para a professora.

Sentem-se com as costas apoiadas no encosto da cadeira. Coloquem-se numa postura correta e ponham as palmas das mãos sobre cada uma das pernas. Coloquem os pés no chão, à frente das pernas, separados aproximadamente à distância dos ombros. Verifiquem se as solas dos sapatos estão em contacto com o chão.

Vão realizar, em primeiro lugar, uns exercícios de respiração profunda; é importante que mantenham um ritmo respiratório constante. Quando inspiram,

notam que o estômago se levanta e parte das costas se separa do encosto da cadeira. Colocam uma mão sobre o estômago e fazem uma inspiração profunda, retêm o ar durante cinco segundos e soltam-no lentamente. Façam várias vezes inspirações e expirações deste tipo.

Agora vão realizar os seguintes exercícios:

MÃOS E BRAÇOS

Levantem um pouco as mãos acima das pernas, apertem os punhos tanto quanto puderem durante cinco segundos. Sintam a tensão nos punhos e nos antebraços; relaxar e deixar descansar sobre as pernas; relaxar completamente.

Dobrar ambos os braços até que cada mão se ponha sobre o ombro correspondente, por exemplo: a mão direita sobre o ombro direito, devendo os antebraços e os bíceps chegar quase a tocar-se. Manter a posição durante cinco segundos e sentir a tensão nos bíceps e pulsos. Relaxados, deixem que as mãos descansem de novo sobre as pernas. Desfrutem da sensação de alívio à medida que a tensão abandona os braços e pernas.

Estiquem os braços à altura dos ombros, mantenham-nos assim durante cinco segundos; relaxem, deixem cair os braços lentamente, e os pulsos descansem sobre as pernas.

Sentados comodamente, respirando de forma tranquila, pensem nas sensações que acabam de experimentar e vejam a diferença entre a sensação de tensão e a de relaxamento.

OMBROS

Elevem os ombros o mais possível e tentem tocar com eles as orelhas. Mantenham-se assim durante cinco segundos e relaxem; deixem-nos cair.

Notem como os vossos braços e ombros estão relaxados.

CARA

Enruguem a testa como quando estais aborrecidos (zangados). Notem a tensão e pouco a pouco ide relaxando até que retorne à sua posição inicial.

Cerrem os olhos apertando-os fortemente. Notem a tensão durante uns segundos e comecem a relaxar deixando-os suavemente fechados. Notem como relaxam. Podem abri-los lentamente.

Agora fechem a boca apertando os lábios. Sintam a tensão nos lábios e pouco a pouco permitam que os lábios voltem à sua posição inicial.

Reparem agora como os vossos olhos, boca e testa estão relaxados. Se notam tensão nalguma zona, comecem a relaxar, fechando suavemente os olhos e imaginando que estão num lugar tranquilo, deitados no campo, sentindo o calor do sol na cara. Respirem de novo profundamente duas a três vezes.

PÉS E PERNAS

Pressionem os pés e pernas fazendo força sobre o chão, como se fossem levantar do chão. Notem a tensão e pouco a pouco baixem a pressão até que notem as pernas e os pés relaxados. Repitam mais uma vez e enquanto relaxam as pernas e os pés, respirem profundamente.

Discussão (tempo aprox.: 15 min.)

Informa-se os alunos sobre a importância da respiração profunda. Quando respiramos lentamente, sentimo-nos tranquilos, sossegados e calmos. A respiração lenta e profunda ajuda a tranquilizar.

Pergunta-se aos alunos como é que eles fazem para relaxar: lançando uma bola contra a parede ou escutando música pop?

Resumo (tempo aprox.: 5 min.)

O relaxamento pode servir para aprender a controlar a ansiedade antes de um teste, quando estão nervosos ao falar com outra pessoa, quando vos perguntam algo diante da turma, quando têm um conflito com outra pessoa. Se aprenderem a relaxar é provável que não cometam erros provocados pelos “nervos”.

| |
|---|
| Terceira Unidade - Manter os relacionamentos |
|---|

Objetivos

1. Adquirir critérios para eleger os amigos
2. Manter relações de amizade
3. Reconhecer a necessidade de chegar a acordos
4. Tolerar comportamentos desagradáveis nas outras pessoas
5. Reconhecer e fazer frente à inveja

PRIMEIRA SESSÃO

“Eu escolho os meus amigos”

Objetivos

Eleger os amigos com independência

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Todas as pessoas gostam de ter amigos, para sair, jogar, conversar, ...

Mas não somos amigos de qualquer um, quase sempre elegemos os nossos amigos. Apesar de sairmos com muitos colegas, jogarmos com eles, irmos ao seu aniversário, só alguns deles são considerados amigos.

Se quisermos ser amigos de TODAS as pessoas que conhecemos, se desejarmos que todos nos chamem ou que queiram estar connosco, corremos o risco de ter amigos que fazem DEMASIADAS coisas que nos desagradam. Além disso poderia ser esgotante e até impossível, pois não teríamos tempo para estar com todos eles.

Nesta sessão vamos ver como decidir com que pessoas queremos ter relações de amizade.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 20 min.)

ATIVIDADE 1

Estabelece-se um diálogo com os alunos sobre como podemos eleger os amigos. Aponta-se no quadro as diferentes contribuições e destaca-se que elegemos os amigos de entre aquelas pessoas que frequentam os mesmos locais e que estão mais próximas porque...

- são nossos vizinhos
- vamos juntos para a escola
- praticamos o mesmo desporto
- os nossos pais são amigos
- passamos as férias no mesmo local...

Entre as pessoas que cumprem estes requisitos não as elegemos todas como amigos. É importante refletirmos sobre os critérios que utilizamos para realizar a eleição.

ATIVIDADE 2

Cada aluno pensará num amigo/a concreto e especificará o que gosta nele. Regista-o. Depois, no grande grupo, estabelecem-se entre todos, as características que desejamos que um amigo tenha e as que não tenha registando-as.

Quantos dos teus amigos têm as características presentes na coluna de “qualidades que te agradam”? e quantos na coluna de “qualidades que não me agradam”? Tens algum amigo que só tem características da coluna das que não te agradam ou que sejam as predominantes?

ATIVIDADE 3

Uma vez feita a reflexão sobre as características que nós gostamos e não gostamos nos amigos e cada um analisou quais destas características os amigos possuem, e se avaliou se essa relação de amizade é benéfica, passamos a analisar onde podemos fazer novos amigos e como fazê-los.

Para isso, os alunos continuarão em grupos e realizam um registo onde se pede que, com base no ambiente que cada um frequenta, indiquem os seus gostos, interesses, habilidades...reflitam sobre onde fazer amigos e reunindo as habilidades desenvolvidas nas sessões anteriores, especifiquem como fazer novos amigos.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Finalizar a sessão estabelecendo as seguintes conclusões:

1. A eleição dos amigos depende, em primeiro lugar, do acaso e em segundo lugar, dos nossos gostos e preferências.

2. Quando “elegemos” um amigo que não é totalmente do nosso agrado, verificamos que com ele temos mais prejuízos que benefícios, mas podemos “negociar” para que mude aquilo que nele mais nos desagrada.
3. Se mesmo ainda assim, estes aspetos não se modificarem, podemos decidir fazer novos amigos.

Atividades de Generalização

Cada aluno refletirá individualmente sobre os seus próprios amigos:

- Analisa se tens um amigo que não te interessa
- Avalia se lhe dizes o que te desagrada e ele está disposto a mudar
- Faz uma lista de lugares e formas para fazer novos amigos

No meu amigo(a): _____

GOSTO...

NÃO GOSTO...

QUALIDADES QUE ME AGRADAM:

QUALIDADES QUE ME DESAGRADAM:

ONDE POSSO FAZER AMIGOS (AS)?

COMO POSSO FAZER AMIGOS (AS)?

SEGUNDA SESSÃO

“Chegamos a um acordo”

Objetivos

Aumentar as capacidades para chegar a acordos

Tomar decisões que consigam o máximo de benefícios para todos os implicados

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Sabem o que ocorre quando um de vós e um vosso amigo querem coisas diferentes e nenhum de vós os dois está disposto a ceder? Se isto acontecer, necessitam de chegar a um acordo. Se não o fizerem, um dos dois, ou os dois, sentem-se mal e se isto se repete, é provável que deixem de ser amigos.

Para se conseguir chegar a acordos é fundamental estar disposto a mudar de opinião e a ceder em algo para conseguir benefícios para todos.

Os benefícios podem ser muito variados: o gosto da companhia de outra pessoa, descobrir algo novo, conseguir uma entrada para o cinema, conhecer outra pessoa.

Com algumas pessoas pode conseguir-se que os acordos sejam benéficos para todos; com outras, só pode chegar-se a acordos quando se faz o que eles querem.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 20 min.)

Vamos ver diferentes formas de responder a uma situação de desacordo.

Distribuir pelos alunos uma cópia do cartão.

Leiam cada uma das formas de responder à situação e que aparecem descritas nesse cartão.

Estabelece-se um pequeno diálogo com os alunos:

Em qual das três maneiras de responder se chegou a um acordo justo?

Porque consideram inadequadas as outras duas?

Quais as consequências de cada uma das três formas de responder?

Ajudá-los se for necessário, destacando que o acordo é justo quando as duas pessoas ficam satisfeitas.

CARTÃO

“Estás a ouvir música no jardim e aproxima-se um(a) amigo(a)”

1ª Forma

“Olá! Estive a pensar que podíamos fazer algo juntos para nos divertirmos”

“Ótimo! Ouvimos música”

“Não, vamos ver um filme no vídeo”

“Está bem, mas primeiro escutamos mais duas canções”

2ª Forma

“Olá! Estive a pensar que podíamos fazer algo juntos para nos divertirmos”

“Ótimo, ouve música comigo”

“Prefiro ir ver um filme no vídeo”

“Eu prefiro escutar música”

“Está bem, como sempre fazemos o que tu queres”

3ª Forma

“Olá! Estive a pensar que podíamos fazer algo juntos para nos divertirmos”

“Ótimo, ouçamos música juntos”

“Não, vejamos um filme no vídeo”

“Ver um filme é uma seca, o melhor é ouvirmos música e agora cala-te, que eu gosto muito desta canção”

“Não percebes nada de cinema, por isso não te interessas por filmes”

Há estilos de resposta passiva, agressiva e assertiva.

Comporta-se de modo passivo a pessoa que cede ao que a outra pessoa deseja, por temor de represálias, sem ficar satisfeito; de modo agressivo a pessoa que pensa que tem que se fazer o que ele ou ela propõe e não há mais alternativas válidas. Comporta-se de modo assertivo a pessoa que admite várias possibilidades e aceita uma ou várias pelas que tenha interesse.

Se desejam ter melhores relações com outras pessoas, em diversas situações, necessitam de chegar a acordos. As habilidades necessárias para chegar a acordos são:

CHEGAMOS A UM ACORDO

Pensa: Tenho direito a dar uma opinião diferente. Os outros também têm este direito.

Dá a tua opinião de maneira clara e direta.

Escuta com atenção a opinião do outro.

Considera a opinião e os gostos do outro e os teus.

Procura uma alternativa para conseguir o que ambos desejam.

Expressa a tua satisfação por teres chegado a um acordo.

Concluído o debate, propõe-se aos alunos que se coloquem em dois grupos. A cada grupo entrega-se um cartão de situações e um registo para a representação.

Nos cartões, aparecem situações nas quais é necessário chegar a um acordo. Estas situações podem surgir em ambiente escolar, familiar ou com os amigos. Em cada grupo, um par vai representar a situação, enquanto isso, o outro ou os outros dois, atuam como observadores, fazendo anotações.

A cada cartão dar-se-á uma ordem, de maneira a que se representem os três tipos de respostas: agressiva, passiva e assertiva. No fim das representações, faz-se um debate comentando as anotações.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Finalizar a sessão fazendo um resumo dos pontos-chave da mesma:

É importante desenvolver habilidades para chegar a acordos.

Perante uma situação de conflito podemos responder de três maneiras diferentes: agressiva, passiva e assertiva.

Não há uma única solução para chegar a um acordo; o importante é que todos fiquem satisfeitos.

Só é possível chegar a acordos quando numa negociação cada participante considera, não só os seus gostos e desejos, mas também os dos outros. Nem sempre é fácil chegar a acordos.

SITUAÇÕES ESCOLARES

És o capitão de uma equipa de futebol. Dois jogadores da tua equipa desejam ser o guarda-redes. É necessário que dê uma solução ao problema.

✂-----

Estás no pátio do recreio com um(a) amigo(a). Este(a) quer que vocês participem numa partida de basquetebol, mas tu preferes sentar-te e conversar.

✂-----

SITUAÇÕES COM AMIGOS

Tu e os teus amigos têm dinheiro suficiente para uma pizza e um refresco. Os teus amigos querem um tipo de pizza de que tu não gostas muito.

✂-----

Um amigo vem ter contigo a tua casa para jogar no teu computador. Tu queres um jogo e ele prefere outro.

SITUAÇÕES FAMILIARES

Tu e a tua irmã estão a ver um filme. Ambos querem sentar-se no sofá mais cómodo.

✂-----

Um dos teus programas preferidos da TV está a começar, mas os teus pais entram na sala e desejam ver as notícias.

✂-----

TERCEIRA SESSÃO

“O monstro de olhos verdes”

Objetivos

Diferenciar entre inveja e desejo

Reconhecer os sentimentos de inveja

Afastar os sentimentos de inveja

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Explicar ao grupo que os sentimentos de inveja são muito comuns, mas nem sempre são fáceis de reconhecer. Se aprendermos a reconhecê-los, podemos evitar que a nossa conduta seja agressiva com os outros e que desapareçam os sentimentos desagradáveis.

Em certas ocasiões gostaríamos de ter ou fazer algo que outra pessoa tem ou faz. Isto é inveja?

Quando nos sentimos tristes, indispostos ou aborrecidos pelo que os outros têm, pelo seu êxito ou pelas suas experiências, estamos a sentir inveja.

Quando nos sentimos tristes, indispostos ou aborrecidos por não termos algo que desejamos, sem nos importarmos que outra pessoa o tenha ou não, não sentimos inveja.

Colocar um exemplo de inveja: “Na semana passada, uma amiga do João chamou-o para lhe dizer que arranjou um trabalho, que incluía um carro novo. O João ficou contente por ela, mas ao mesmo tempo, sentia-se aborrecido e pensava que não tinha tido a mesma sorte. Pensava” Não é justo, trabalho tanto como ela e tenho que pagar o meu carro...”.

Como se sentia o João?

Porque se sentia assim...?

O seu mal-estar estava relacionado com o bem-estar da sua amiga?

Nesta sessão vamos trabalhar as habilidades necessárias para reconhecer o sentimento de inveja e poder eliminá-lo.

As habilidades adequadas para isso são:

RECONHECER E AFASTAR O SENTIMENTO DE INVEJA

Reconhecer o sentimento da inveja. Se não o identificamos não podemos afastá-lo: “reconheço que me sinto mal quando vejo que outra pessoa...”

Pensar que cada pessoa é diferente e tem habilidades, bens, características... diferentes.

Pensar que a inveja só nos faz sofrer e nos impede de desfrutar do que temos.

Admitir que nunca podemos saber se o que é bom para outra pessoa seria bom para nós. Pensar nas coisas boas que tens ou que fazes.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 20 min.)

ATIVIDADE 1

“Distinguir entre os sentimentos de inveja e os desejos”

Às vezes é difícil distinguir entre o desejo de ter ou fazer o mesmo que outra pessoa e os sentimentos de inveja. A chave para identificar os sentimentos de inveja é reconhecer que nos acontece o seguinte:

| <i>Há inveja quando...</i> | <i>Não há inveja quando...</i> |
|--|---|
| <p>Sinto-me triste, aborrecido porque me lembro que eu desejava o mesmo e...</p> <p>Se eu não posso ter ou fazer o mesmo, desejaria que a outra pessoa também não o pudesse.</p> | <p>Observo ou escuto algo que faz, tem ou lhe sucede a outra pessoa e...</p> <p>Se eu não posso ter ou fazer o mesmo, procuro outra alternativa e ...</p> <p>Alegro-me que outra pessoa tenha ou faça algo que a mim me parece desejável.</p> |

Vamos ver alguns exemplos, enquanto recordamos estas diretrizes. Coloquem-se em 2 grupos.

Distribuem-se os cartões. Os cartões representam uma situação onde se manifesta inveja e outra onde há desejo.

Nestes cartões aparecem diferentes situações. Em algumas, a pessoa sente inveja e noutras, desejo de ter ou fazer o mesmo que o outro.

Uma pessoa vai ler o cartão em voz alta. Cada um dirá se lhe parece que sente inveja e porquê. Dialogar até chegar a um consenso.

Depois do debate, em grupo, continua-se com a atividade seguinte.

CARTÕES

✂-----

Um amigo acaba de comprar um caderno com a capa de que o Ivo estava à procura.

Ivo: Esse é o caderno de que eu estava à procura! Onde o compraste? Disseram-me na papelaria que estava esgotado.

Amigo: Comprei-o no centro comercial e era o último.

Ivo: Que pena! Gostava tanto de ter esse caderno! Que sorte tiveste em encontrá-lo!

Ivo sente-se mal porque não tem o caderno de que gostaria.

✂-----

A Maria recebeu a nota de um exame e reprovou por meio ponto. Um colega que dizia que ia reprovar, foi aprovado com uma nota à justa.

Maria: Estou aborrecida por reprovar só por meio ponto.

Colega: Não me admira, eu também ficaria aborrecido. Fiquei aprovado por muito pouco.

Maria: Sente-se pior, mais aborrecida, e pensa: oxalá ele tivesse reprovado também!

✂-----

Há muito tempo que desejas ter umas sapatilhas de marca. O teu melhor amigo acaba de receber umas como presente de aniversário. São umas sapatilhas espetaculares. Há muito tempo que gostava de ter umas iguais. Creio que também tenho de esperar pelo meu aniversário que é daqui a cinco meses.

✂-----

João, é o rapaz mais alto da turma, foi eleito como protagonista para uma peça de teatro que será representada na festa da escola. Rúben gosta muito de teatro, mas é baixo e o protagonista tem de ser especialmente alto.

Rúben: Que sorte! Vais ser o protagonista da obra mais interessante que se representou no colégio

João: Sim, estou muito contente, creio que vai ser uma experiência espetacular!

Rúben: (Sente-se um pouco triste porque não vai fazer esse papel). Eu gostaria muito de ter esse papel, mas sou baixo e além disso só o pode fazer um. Vou trabalhar bastante para destacar o meu papel secundário. Se precisares de ajuda para ensaiar conta comigo.

✂-----

Isabel ganhou um prémio de desenho num concurso.

Júlio não quer ver o desenho que ela fez.

Isabel: Consegui ganhar o prémio do concurso a que concorri. Queres ver o desenho?

Júlio: (Sente-se nervoso e não quer ver o desenho).

Não obrigado, já sei que desenhas muito bem. Mas não penses que por ganhares esse prémio és a melhor! Se a minha amiga Inês tivesse concorrido não tinhas conseguido ganhar o prémio.

✂-----

ATIVIDADE 2

“Afastar os sentimentos de inveja”

Uma vez que reconhecemos o sentimento de inveja, vamos pôr em prática as habilidades necessárias para afastá-la.

Pedir aos alunos que pensem na situação anterior onde se verificava o sentimento de inveja, e procurar afastá-la trabalhando com questões como:

Reconheço que... Eu tenho ... As minhas qualidades pessoais... As minhas habilidades...Sinto-me.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Finalizar a sessão recordando a importância de reconhecer e rejeitar os sentimentos de inveja, destacando os benefícios que obterão para o seu bem-estar pessoal.

Concluindo:

| |
|--|
| TODOS SOMOS <u>IGUAIS</u> POR SERMOS PESSOAS MAS, FAZEMOS COISAS DIFERENTES, DECIDIMOS COISAS DIFERENTES E TEMOS QUALIDADES <u>DIFERENTES</u> |
|--|

Atividades de generalização

Em casa realiza uma reflexão pessoal, recordando a conclusão principal da sessão e assinalando na tabela a seguir as tuas características físicas e

qualidades e/ou habilidades de que gostas e no que queres esforçar-te por melhorar.

Estou tranquilo(a) satisfeito(a) porque penso...

Todos somos...

Além disso gosto das minhas...

| Características físicas | Qualidades | Habilidades |
|-------------------------|------------|-------------|
| | | |

Vou fazer esforços por superar em...

QUARTA SESSÃO

“ Não conseguirás que discuta”

Objetivos

Possuir habilidades necessárias para permanecer tranquilos perante comentários críticos.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Todos vocês já foram alvo de críticas por parte de colegas, pais, professores.

Qual foi a vossa reação? O que pensaram? O que disseram? Procuraram evitar discutir?

Hoje vamos aprender a responder às críticas.

A chave para responder às críticas é a seguinte:

RESPONDER ÀS CRÍTICAS

Respirar profundamente

Tenho direito a pensar de maneira diferente

Quer aborrecer-me mas não vai conseguir

É certo que... mas não estou de acordo em...

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 20 min.)

De seguida propõe-se um exemplo:

Vais a passear na rua com os teus amigos e encontras um rapaz (a) giro (a) que conheces e ficas a falar com ele. Quando regressas, um amigo diz-te: não tens consideração por nós ao parares e “ficares na treta” com esse rapaz(a); fizeste-nos esperar a todos.

Resposta:

É certo que vocês esperaram por mim e agradeço-vos, mas não vos desconsiderei. Para mim era importante falar com ele(a).

ATIVIDADE

Formam-se duplas. A cada dupla entrega-se uma situação e um registo da atividade. Uma vez preenchidos, faz-se um debate, destacando os pontos mais relevantes das diferentes contribuições.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Destacar os benefícios para o bem-estar pessoal e para o relacionamento com outras pessoas, que esta maneira de pensar acarreta.

SITUAÇÕES

✂-----

Vais sair com os teus amigos e vestiste um vestido preto novo. Uma amiga quando te vê diz-te: não devias usar preto, faz-te ficar com uma pele muito pálida.

✂-----

Hoje decidiste ir à cabeleireira fazer um penteado novo. Quando saís da cabeleireira encontras um amigo(a) que te diz: Meu Deus, que te fizeram ao cabelo? Parece uma juba de leão.

✂-----

Foste ao cinema e contas o filme ao teu amigo(a), que te diz: Como foste ver esse filme? É para crianças!

✂-----

Foste às compras. Esta tarde ficaste de ir ter com um amigo(a) e mostras-lhe o que compraste e ele(a) diz-te: Bem, se queres a minha opinião sincera, a camisa fica-te demasiado apertada e não te fica bem. Além disso, não se usa amarelo.

✂-----

Hoje deram-vos as notas de História e a tua classificação foi a mais alta. Um colega diz-te: Não estranho que tenhas tirado a nota mais alta da turma, estás sempre a dar graxa ao professor.

✂-----

SITUAÇÃO

O que posso pensar?

O que posso dizer?

Evitei uma discussão?

Sim

Não

O que consegui?

Desejável

Indesejável

QUINTA SESSÃO

“Dar e receber conselhos”

Objetivos

Dar conselhos, sem ajuizar a opinião do outro e sem tentar impor a própria opinião.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

A professora começa por comentar com o grupo como surgem problemas quando não se estabelecem boas relações com os outros e se manifesta um comportamento passivo ou agressivo. Nas sessões anteriores apresentaram-se capacidades para agir de maneira assertiva em diversas situações. Nesta sessão analisam-se as capacidades necessárias para dar conselhos.

DAR CONSELHOS

Não criticar a opinião do outro: “enganas-te...”

Não tentar impor a sua opinião: “o melhor é...”

Dizer o que se pensa de maneira clara e direta: “na minha opinião...”, “não gosto que...”

Agradecer por nos ter escutado.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 20 min.)

Os alunos formam grupos e a cada grupo é entregue um cartão com uma situação e possíveis respostas. Em cada grupo, debatem-se quais são as respostas adequadas e quais as que não o são, justificando a sua opinião. Uma vez acabada a discussão no grupo, estabelece-se um debate geral, recolhendo quais são as capacidades adequadas para dar um conselho e quais é que não o são.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Resumir os pontos principais da sessão destacando as habilidades adequadas e as inadequadas para dar conselhos.

✂-----

Um amigo conta-te que quer passar a noite fora de casa sem dizer aos seus pais.

Tu consideras que pode ser uma situação arriscada.

Resposta 1

Não me parece bem o que vais fazer, considero que é muito arriscado.

Resposta 2

Não estou de acordo contigo, creio que vais cometer um erro.

Resposta 3

Na minha opinião é arriscado passar a noite fora sem dizer aos teus pais.

✂-----

Inscreveste-te num curso de inglês e és de opinião que também pode ter interesse para o teu irmão, mas ele diz-te que agora não tem vontade de estudar inglês.

Resposta 1

Estás a cometer um erro que depois vais sofrer as consequências quando quiseres trabalho e te pedirem inglês.

Resposta 2

O melhor é que te inscrevas agora, visto que tens tempo para fazê-lo e quando precisares, já sabes falar inglês.

Resposta 3

Aconselho-te que antes de tomares uma decisão, analyses os prós e contras de estudar inglês este verão ou deixá-lo para outro momento.

Quarta Unidade - Resolver problemas

Introdução

Algumas pessoas reagem de maneira impulsiva, agressiva ou tímida perante as críticas dos outros ou perante a frustração. Não dispõem de capacidades de controlo emocional e reagem, portanto, com emoções intensas nas várias situações.

Com frequência, os alunos aprendem a negar a sua implicação em situações problemáticas. Podem manter a negação no envolvimento da situação embora exista evidência clara. Às vezes, adotam esta estratégia para evitar um castigo ou uma crítica do professor e/ou dos colegas.

Em certas ocasiões produz-se uma situação em que o aluno admite a sua responsabilidade, mas quando recebe o castigo, comporta-se de tal forma que piora a situação e o professor ou adulto o recrimina ainda mais.

Parte da resposta deste aluno é involuntária; o aluno sente-se confuso e não sabe como acatar a reprimenda, começa a sorrir de forma brincalhona, evita o contacto ocular, ou mostra indiferença ou falta de autocrítica perante o seu comportamento.

Esta unidade trata do desenvolvimento de estratégias alternativas nestas situações. Ajuda os adolescentes a conseguir um controlo de si mesmos, a reconhecer a responsabilidade e a acatar de maneira adequada as reprimendas, assim como antecipar possíveis consequências do seu comportamento para evitar problemas não desejados e a negociar com outras pessoas como recurso para evitar brigas e disputas maiores.

PRIMEIRA E SEGUNDA SESSÕES

“Solução de Problemas”

Objetivos

Identificar situações problema

Descrever corretamente situações de interação social que supõem um problema

Criar múltiplas alternativas para a sua solução

Antecipar possíveis consequências de cada uma das alternativas

Escolher a melhor solução

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Quando numa situação de relacionamento com outras pessoas, se apresenta um problema, ou seja, um dos participantes tem um sentimento de mal-estar (aborrecimento, tristeza, vergonha...), é necessário pensar em possíveis alternativas para a sua solução. Em certas ocasiões, deixamo-nos levar pela primeira reação e posteriormente vemo-nos envolvidos noutros problemas que não desejamos. Isto deve-se em parte, a que quando damos a resposta ao problema não antecipamos possíveis consequências derivadas deste comportamento.

Ao longo destas sessões aprenderemos que, nas relações sociais, quando se apresenta uma situação-problema não existe uma única solução adequada. Cada pessoa em cada situação, tem de decidir qual é a resposta mais adequada entre várias possíveis.

Para poder escolher uma boa solução, é necessário ter a maior lucidez e flexibilidade de pensamento possíveis, é ser capaz de criar múltiplas alternativas para a sua solução e antecipar possíveis consequências para cada uma delas. Só com um leque amplo de possibilidades, poderemos escolher uma solução adaptada a cada situação em particular, evitando atuar sempre da mesma maneira.

Atividades dos participantes

ATIVIDADE

Descreve-se uma situação-problema que tenha surgido ou possa surgir na aula ou no recreio. Também se pode escolher uma situação-problema.

Estabelece-se um diálogo com o grupo, guiando os alunos pelos diferentes passos e prosseguir na resolução de problemas interpessoais.

✂-----

Esta manhã, o Carlos ao olhar para o espelho, descobriu que tinha uma grande espinha no nariz. Quando vai para a escola, vai nervoso porque pensa que os (as) colegas vão rir-se dele.

✂-----

A Maria divide o quarto com a irmã Sofia. Uma tarde está a ouvir o seu cantor favorito e a sua irmã muda a música para outra do seu agrado, dizendo que “dessa não gosta e ela também tem direito a estar no quarto a ouvir música”.

✂-----

O Jorge gosta muito do jogo da consola do amigo e pede-lhe emprestado. Num descuido, o seu primo pequeno estraga-o; agora não sabe como contar o ocorrido ao seu amigo.

✂-----

Durante a aula uns alunos (as) fazem muito barulho e a professora castiga todos, retirando-lhes o recreio. Cristina não fez barulho e parece-lhe mal que a castiguem sem razão.

✂-----

Os amigos do Luís ficaram de ir ao cinema, mas esqueceram-se de o chamar. Ele teria gostado muito de ir com os seus amigos ao cinema.

IDENTIFICAR E DESCREVER CORRETAMENTE A SITUAÇÃO PROBLEMA

Nesta situação qual a pessoa que tem um problema?

Qual é o seu problema?

Por que é que isso é um problema para...?

É importante assegurar que os alunos compreenderam que identificamos uma situação problema pelo sentimento de mal-estar (medo, vergonha, aborrecimento, tristeza...) de um dos participantes na interação com os outros. Se nenhum dos participantes tem um sentimento de mal-estar, não há situação problema.

1. CRIAR ALTERNATIVAS PARA A SOLUÇÃO

Pede-se aos alunos que digam todas as atitudes que podem tomar para solucionar o seu problema. Nesta fase não se rejeita nenhuma alternativa, reúnem-se todas as propostas dos alunos. As propostas podem-se agrupar por classes:

Pedir ajuda a um adulto

Pedir ajuda a outro colega

Afastar-se da situação

Mudar de objetivo

Negociar

Esperar

Ameaçar

Bater...

2. *ANTECIPAR CONSEQUÊNCIAS*

Pede-se aos alunos que antecipem o que pode acontecer se puserem em prática cada uma das alternativas propostas anteriormente. Ao antecipar consequências especificar-se-á:

- a) Desejáveis e indesejáveis
- b) Para mim e para os outros
- c) Imediatas e demoradas

3. *ESCOLHER UMA ALTERNATIVA*

Para escolher a melhor solução valorizam-se as soluções tendo em conta os seguintes critérios:

- ✓ Se a solução escolhida tem consequências positivas para mim agora, mas causa-me prejuízo a longo prazo, **não me convém**
- ✓ Se a solução escolhida tem consequências positivas para mim, mas causa prejuízo aos outros, **não quero fazê-lo**
- ✓ Se a solução escolhida não tem consequências negativas para mim, nem a curto nem a longo prazo e não causa prejuízo aos outros é uma **boa solução.**

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Finalizar as sessões recordando os pontos principais:

- Quando um dos participantes na interação social tem um sentimento de mal-estar, dizemos que tem um problema. Se na mesma situação, se sente tranquilo e satisfeito não tem um problema.
- Cada situação problema pode ter múltiplas soluções possíveis. Não existe apenas uma resposta; nem todos daríamos o mesmo tipo de resposta na mesma situação.
- Os passos para a solução de problemas são:

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

- ✓ Identificar e Descrever a situação problema
- ✓ Criar Alternativas
- ✓ Antecipar Consequências:
 - para mim / para os outros
 - a curto prazo / a longo prazo
- ✓ Escolher a melhor solução

TERCEIRA SESSÃO

“Assumir a responsabilidade”

Objetivos

Decompor uma situação em sequências sucessivas

Analisar a responsabilidade que cada participante tem numa situação de interação social problemática, em cada uma das sequências assinaladas

Introdução

Com frequência as crianças têm dificuldades em assumir a parte da responsabilidade que cada um deles tem nos conflitos. Geralmente fazem-no porque confundem o **CULPADO** (termo jurídico empregado para denominar aquela pessoa que executa uma ação com a intenção de causar danos ao outro) com o **RESPONSÁVEL** (pessoa implicada numa ação que reconhece as consequências da mesma).

Há situações em que aparentemente, a responsabilidade é de outros: um colega rasga algo que lhe emprestamos; há que comprar um presente de aniversário e os encarregados de o fazer, compram um que não é do agrado do resto do grupo; o colega da turma não nos deixa escutar as explicações do professor porque está a falar connosco...

Nestas e noutras situações, as crianças tendem a responsabilizar os outros dos prejuízos causados sem chegar a compreender a sua parte da responsabilidade na primeira decisão tomada: emprestar algo a um amigo; delegar nos outros a compra do presente, não dizer ao colega que deseja escutar o professor.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 5 min.)

Há situações em que ficamos aborrecidos porque outra pessoa não teve cuidado com as nossas coisas. Assim por exemplo, emprestamos um vídeo a um amigo e no dia seguinte comunica-nos que se estragou ou, aproveitando a ida do nosso irmão ao sótão pedimos-lhe que guarde uns livros e quando precisamos deles não os encontramos.

Hoje vamos aprender como solucionar estas situações e valorizar a responsabilidade que tem cada pessoa neste tipo de situações.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Os alunos, a pares, preenchem o registo no qual se descreve uma situação problema e pede-se-lhes que descrevam qual o prejuízo causado, a quem, e quem tem a responsabilidade desse prejuízo.

A Cristina gosta muito das calças da sua amiga Marta. No sábado, tem uma festa de anos e pede-lhe para as usar. Na festa mancham-se de gordura e, embora as tenha lavado, a mancha não desapareceu.

Nesta situação, qual foi o prejuízo causado?

Quem é a pessoa prejudicada?

Quem é a responsável pelo prejuízo?

Justifica a resposta:

✂-----

O João tem o hábito de deixar as sapatilhas de desporto debaixo da cama. Quando a mãe limpa o quarto, guarda-as no local destinado ao calçado. Um dia, quando o João vai procurá-las no lugar habitual, não as encontra.

Nesta situação, qual foi o prejuízo causado?

Quem é a pessoa prejudicada?

Quem é a responsável pelo prejuízo?

Justifica a resposta:

✂-----

A Laura tem de entregar um trabalho de História na escola, mas quer estudar para o exame de Matemática, por isso pede ao irmão Álvaro, que lho passe no PC. Quando no dia seguinte vai entregar o trabalho, comprova que tem vários erros de ortografia.

Nesta situação, qual foi o prejuízo causado?

Quem é a pessoa prejudicada?

Quem é a responsável pelo prejuízo?

Justifica a resposta:

✂-----

A Sara e a sua amiga Eva combinaram em ir ao cinema. Sara encarrega-se de comprar os bilhetes. Quando chega às bilheteiras, verifica que já não há mais bilhetes para aquele filme que tinham escolhido e compra bilhetes para outro filme. Eva não gosta do filme que a Sara escolheu.

Nesta situação, qual foi o prejuízo causado?

Quem é a pessoa prejudicada?

Quem é a responsável pelo prejuízo?

Justifica a resposta:

✂-----

Quando acabam esta tarefa, analisam, todos, o exemplo apresentado no início: O Paulo está a fazer as tarefas escolares quando o seu irmão Roberto lhe comunica que vai ao sótão guardar coisas. O Paulo tinha pensado subir e guardar uns livros quando terminasse as tarefas, mas disse ao irmão que o fizesse por ele. Passadas umas semanas, o Paulo precisa dos livros e não os encontra.

Decompor a situação nas diferentes sequências significativas:

Roberto diz a Paulo que vai ao sótão.

Paulo pede a Roberto que lhe guarde os livros.

Roberto aceita.

Roberto guarda os livros num lugar diferente do habitual.

Analisar se em cada sequência se podia ter feito outra coisa:

Podia o Roberto ter decidido não dizer nada ao irmão?

Podia o Paulo ter decidido não pedir ao seu irmão para levar os livros?

Podia o Roberto ter dito que não?

Podia o Roberto ter deixado os livros no sítio habitual?

Nomear a responsabilidade das decisões tomadas em cada sequência.

Quem é o responsável pelo cuidado dos livros?

Que parte de responsabilidade tem cada irmão pelo extravio dos livros?

Roberto: não tê-los deixado no lugar habitual.

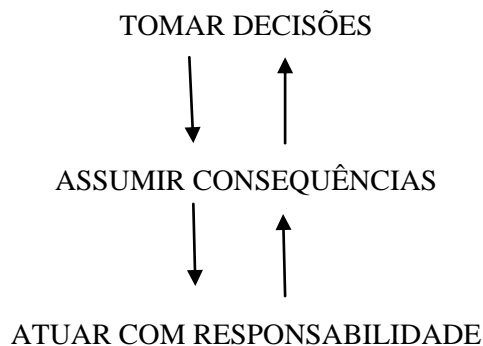
Paulo: ter delegado a sua responsabilidade noutra pessoa para guardá-los e não se ter assegurado, posteriormente, de saber onde estavam os livros para retomar a sua responsabilidade.

Finalizado o debate em grupo, os alunos voltam a analisar novamente as situações, aplicando o novo ponto de vista. Incentivá-los a evitar o termo “culpado”.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

É importante que cada aluno analise a parte de responsabilidade que tem naquelas situações que lhe provocam prejuízo.

Analisar em que sequência da situação tomamos uma decisão que teve como consequência o desenlace.



Atuar com responsabilidade supõe assumir as consequências das decisões que tomamos. Portanto, se tomamos uma decisão que resulta ser inadequada, a nossa responsabilidade implica reconhecê-lo e assumir as consequências disso. Apesar disso, isto não quer dizer que “nos conformamos com isso”. Chegados a este momento pensaremos: O que posso fazer para solucionar o meu problema? E aplicaremos os passos da solução de problemas vistos nesta unidade na sessão 1 e 2

QUARTA SESSÃO

“Comprometo-me a ... se tu te comprometeres a ...”

Objetivos

Negociar com outras pessoas

Introdução ao treino (tempo aprox.: 5 min.)

Em certas ocasiões encontramos-nos em situações em que temos de negociar sobre alguma questão. Por exemplo, vocês reservaram no pavilhão de desporto o campo de futebol de salão e quando chega a vossa hora, comprovam que existem outros jogadores e decidem esclarecer o mal entendido.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Veremos como podemos fazê-lo.

A professora inicia o diálogo como modelo para os participantes, com as indicações que se assinalam a seguir:

1. Capta a atenção do teu interlocutor de maneira respeitosa: sem gritos nem insultos e expressa a situação de maneira clara

“Têm hora marcada?”

“Eu reservei a hora e o dia...e era às...”

2. Propõe alternativas para a solução

“Vamos ao guiché para que nos expliquem o que se passou” “Se continuarmos a discutir nem jogamos nós nem vocês...”

3. Especificar o benefício e o prejuízo de ambas as partes

“Desta maneira ambos poderemos... ainda que...”

A seguir, distribuir os cartões e pedir aos alunos que se organizem em pares ou em grupos.

Pede-se que leiam os cartões e escrevam algumas respostas adequadas. A professora pode realizar algum exemplo adicional. Estabelecer um debate. Os alunos dirão as estratégias que utilizaram para negociar até chegar a um acordo.

No diálogo há que recorrer à necessidade de realizar cedências.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 5 min.)

Finalizar a sessão recordando a importância de desenvolver habilidades de negociação.

“Eu comprometo-me a... se tu te comprometeres a...”

Compraste algumas peças para a tua bicicleta e ao chegar a casa verificas que não encaixam bem. Devolve-as na loja e tenta que te deem as peças corretas ou que te devolvam o dinheiro.

FÓRMULAS ADEQUADAS DE NEGOCIAÇÃO

✓

✂-----

“Eu comprometo-me a... se tu te comprometeres a...”

Deram-te de presente dois CDs iguais do teu grupo de música preferido. Tentas vender um deles a um dos teus amigos. O problema é que nenhum deles gosta desse tipo de música.

FÓRMULAS ADEQUADAS DE NEGOCIAÇÃO

✓

✂-----

“Eu comprometo-me a... se tu te comprometeres a...”

Tu e os teus amigos pediram hambúrgueres e um refrigerante num café. Quando o (a) empregado(a) traz o pedido, este vem errado.

FÓRMULAS ADEQUADAS DE NEGOCIAÇÃO

✓

✂-----

QUINTA SESSÃO

“Não há desculpas”

Objetivos

Pedir desculpas de maneira adequada

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Em certas ocasiões, fazemos algo que prejudica os outros. Por exemplo, quando estragamos algo que pertence a um amigo. Vamos analisar algumas destas situações.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

A professora escolhe quatro alunos e distribui entre eles os cartões do jogo, pedindo a um deles que leia a situação. Cada um pega num cartão com uma desculpa e leem em voz alta da forma mais convincente possível. O resto do grupo escolhe a resposta que considera mais apropriada.

Realiza-se isto com duas situações e dois grupos diferentes. Indicar-se-á aos participantes que expliquem porque escolheram uma resposta e não outra, referindo as consequências que preveem com a resposta escolhida.

A professora debaterá com os participantes as conclusões a que chegaram depois do jogo.

Destacar-se-á que pedir desculpas de um modo honesto, sem tentar justificar o nosso comportamento, faz provavelmente com que a outra pessoa compreenda a nossa atuação. No entanto, isto não impede que não se aborreça pelo prejuízo que lhe causamos, mas favorece a que não se aborreça connosco e que continue a desejar ser nosso amigo.

Durante o debate utilizar-se-ão exemplos dos próprios alunos para praticar essas situações, apresentando possíveis alternativas para pedir desculpas por um prejuízo que causamos a outra pessoa.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Finalizar a sessão reforçando o seguinte:

- 1) Não é necessário humilhar-se ao pedir desculpa
- 2) É importante aceitar a responsabilidade: “ Apesar de não ser minha intenção... entendo que estejas descontente
- 3) É importante oferecer uma compensação

Situação

Apesar de te terem dito que não o fizesses, levaste o leitor de CDs do teu irmão para a casa de um(a) amigo(a) e agora não funciona. Tu e o teu amigo(a) voltam a tua casa para contar ao teu irmão o que sucedeu.

✂️-----

Eu não o estraguei, funcionava bem quando o utilizamos.

✂️-----

Estava à procura dele e não acreditas o que aconteceu. O cão do Júlio tentou enterrá-lo no jardim e tivemos que limpá-lo.

✂️-----

É verdade que sinto muito, sempre fui cuidadoso(a). Não posso acreditar que está estragado. Prometo-te que farei as tuas tarefas de casa durante uma semana, limparei os teus sapatos e nunca mais te pedirei nada emprestado.

✂️-----

Sinto muito. Sei que me disseste para não levar o leitor de CDs. Pagarei a reparação ou comprarei outro novo.

✂️-----

Situação

Pediste emprestada a bicicleta a um amigo(a) e ao levá-la para um terreno acidentado, a roda da frente deformou-se. Devolves a bicicleta ao teu amigo(a). Este(a) chateia-se e ameaça-te com o seu irmão mais velho.

Sinto muito, estou triste; era uma bicicleta espetacular. Normalmente sou muito cuidadoso(a), não consigo compreender como ocorreu. Nunca me tinha acontecido antes. Diz que me perdoas.

✂-----

Dei conta que estava deformada quando te pedi emprestada. Deves tê-lo feito sem te dares conta.

✂-----

Sinto muito, deveria ter dado conta que se a levasse para aquele caminho poderia estragá-la. Levá-la-ei a reparar e pagarei os prejuízos.

✂-----

Juro, que a culpa não foi culpa minha; conduzia a bicicleta com cuidado, quando vi um cão enorme que se aproximava correndo. Vinha na minha direção, então tive que escapar por um caminho acidentado e atravessar a valeta. Que podia eu fazer? Tenho culpa?

✂-----

SEXTA SESSÃO

“Lidar com repreensões”

Objetivos

Admitir uma repreensão quando se considera justa

Defender-se quando não se considera justa a repreensão

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Hoje vamos realizar atividades que vos ajudarão a lidar com repreensões. Não é uma experiência muito agradável, mas há coisas que se podem fazer para suavizar a situação. Quando nos repreendem, pomonos nervosos e portamos-nos de tal forma que pioramos a situação.

Em primeiro lugar, quero que cada um de vocês dê um exemplo de uma situação em que um adulto repreenda um miúdo.

Tomar nota destas respostas.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Pergunta-se ao grupo quais as formas corretas para lidar com as repreensões.

A professora pode ajudá-los com as seguintes sugestões:

HABILIDADES PARA LIDAR COM AS REPRIMENDAS

- ✓ Não responder nem interromper
- ✓ Não desviar o olhar do professor, pai/mãe ou irmão
- ✓ Manter a calma, praticar o autocontrolo, o relaxamento
- ✓ Não sorrir de forma brincalhona nem adotar uma postura desafiadora
- ✓ Não cantar ou assobiar

- ✓ Evitar olhar para os amigos
- ✓ Se a repreensão não for justa, pensar bem em como vamos rejeitar a culpa
- ✓ Se a repreensão for justa, aceitar a nossa responsabilidade

Recordar as capacidades de comunicação eficaz e aceitar ou recusar críticas.

Como atividade opcional, a professora pode realizar alguns exercícios de relaxamento/tranquilização neste momento.

Distribuir os cartões pelos alunos. Divididos em grupos, a professora move-se pelo grupo e “repreende” individualmente cada aluno, utilizando os exemplos dados pelos alunos no início da sessão (também se podem simular algumas repreensões).

Os alunos respondem bem ou mal à repreensão, tal como aparece no seu cartão. Os alunos não revelam esta informação aos outros membros do grupo. Olham para o resto do grupo e decidem quem tem os cartões de “responder bem” e quem tem de “responder mal”, justificando a sua resposta.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Concluir a sessão recordando as capacidades necessárias para receber repreensões.

| | |
|---------------------------|---------------------------|
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |
| RESPONDE BEM À REPREENSÃO | RESPONDE MAL À REPREENSÃO |

“OUTRAS REPREENSÕES”

A camioneta que te leva para a escola não aparece e tu chegas atrasado meia hora. O (a) professor(a) repreende-te por chegares tarde de novo, a segunda vez numa semana.

✂-----

Estiveste de castigo por não levar o equipamento de ginástica. A tua avó está no hospital e os teus pais esqueceram-se de lavar o fato de treino.

✂-----

Há uma grande confusão no corredor, empurram-te contra o extintor e este cai. Levam-te a ti e a outro(a) aluno(a) ao diretor.

✂-----

És o último aluno a sair da sala e acidentalmente viras um vaso e partes uma planta. Recolhes a terra e voltas a colocar o vaso no sítio, mas alguém te vê e diz ao professor.

✂-----

A mesa do almoço na cantina está numa desordem, chamam-te a ti e aos cinco colegas que lá comeram para a limpar. Um diz que não foi ele e que não limpará.

✂-----

O professor pede para entregarem os trabalhos de casa para levar para casa e os corrigir. Tu deixaste os teus em casa. O professor dá conta que falta um e pergunta quem não entregou.

✂-----

| |
|---|
| Quinta Unidade – Gerir conflitos |
|---|

Esta unidade aborda diferentes formas de fazer frente às provocações, tanto do ponto de vista do agredido, como de quem provoca.

Os alunos aprenderão estratégias úteis para fazer frente a provocações e intimidações e a evitar brigas e disputas.

As pessoas que provocam outras, sentem prazer, comprovando que a sua vítima responde à sua provocação. Convencer os alunos que contra-atacar não faz sentido, já que esta é a razão por que com frequência os selecionaram como objeto das suas provocações. Por isso, se os ajudarmos a desenvolver uma atitude de não responderem de nenhuma maneira a qualquer tipo de provocação, isto pode contribuir para reduzir as intimidações e, conseqüentemente, as agressões.

Por outro lado, o silêncio pode indicar intenso temor por parte da vítima, já que os gritos, pelo menos, podem interpretar-se como uma intenção de acabar com as intimidações. Há que incentivá-los a ignorar a conduta agressiva e/ou fugir da situação. Esta fuga deve ser encarada como um afastamento decidido, não uma fuga em pânico, o que os provocadores concluiriam como o mais gratificante.

Com frequência, os provocadores seguem uma metodologia para provocar incidentes, por exemplo, no final das aulas, ou em alguma parte da escola; por isso há que ensinar os alunos (as) a antecipar quando está prestes a ocorrer um incidente ou é provável que ocorra e logo considerar estratégias para distrair os implicados e/ou interromper o curso dos acontecimentos.

PRIMEIRA SESSÃO

“Provocações”

Objetivos

Comprovar os benefícios de fazer frente às provocações

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

A professora explicará ao grupo, até que este entenda bem, que os que provocam se deliciam ao ver como as “vítimas” ficam aborrecidas, por isso, têm de se decidir a ignorar as provocações, mesmo sabendo que estas não desaparecem da noite para o dia; pode levar duas ou mais semanas até os provocadores deixem de os importunar. É importante que o grupo entenda que as coisas necessitarão de um tempo para melhorar e que as provocações poderão piorar antes de desaparecer.

Vocês sabem o que significa ser provocado?

Alguém é provocado quando o insultam, o tratam injustamente ou o gozam.

Não é agradável, incomoda e causa mal-estar.

A maioria de nós não gosta que nos provoquem. O que vamos fazer é procurar uma forma para evitar que isso ocorra.

Para quem provoca é divertido pois o outro aborrece-se, cora, salta, grita, chora, reage por vezes com violência.

É como ser uma marioneta controlada por cordas. As pessoas que provocam são as que controlam e movem as cordas. Se vocês se aborrecerem, convertem-se em marionetas que fazem exatamente o que as pessoas querem.

Alguma vez pensaram nisto?

Acreditam que seria benéfico ter o controlo sobre as situações?

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

De seguida estabelece-se um debate com os alunos, guiando-os para estabelecer os benefícios imediatos e a médio prazo que podem conseguir em fazer frente às provocações.

Conclusões a destacar:

Benefícios imediatos:

- ✓ acabar com a situação desagradável
- ✓ ser capaz de decidir que tipo de resposta é mais benéfica

Benefícios futuros:

- ✓ evitar provocações futuras
- ✓ sentir-se forte e controlar as situações

Estabelecidas estas conclusões continuar-se-á com o debate:

Se desejam alcançar estes benefícios é importante aprenderem a fazer frente às provocações.

Vamos recordar como vocês aprenderam a fazer determinadas tarefas (andar de bicicleta, nadar, escrever, tocar um instrumento,...) para verificarem como podem aprender a fazer frente às provocações:

Quando aprendestes a ... alguém vos ensinou?

Fizeram bem logo na primeira vez?

Cada vez que tentavam, faziam-no da mesma maneira? Progrediam pouco a pouco?

Seriam capazes de aprender a ... (colocar um exemplo de uma atividade que os alunos não dominam)

De que necessitariam para aprender? (ajuda-se a dar várias alternativas: capacidade, tempo, esforço, dinheiro, uma pessoa que os ajudasse, saber que seria benéfico...)

Conclusões a destacar do debate:

- ✓ Todos somos capazes de aprender, embora tenhamos ritmos diferentes. Uns necessitam menos/mais tentativas que outros para desenvolver uma determinada habilidade.
- ✓ Quando aprendemos alguma coisa, é normal que cometamos erros, que não nos saia bem logo no início. O importante é que continuemos a tentar.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Fazer um resumo dos principais pontos tratados durante a sessão:

- Importância de fazer frente às provocações, benefícios imediatos e futuros
- Ir guiando o grupo, para estabelecer as conclusões finais:
 - ✓ Quero aprender a fazer frente às provocações porque traz-me benefícios e desejo ser forte e ter controlo sobre as situações
 - ✓ Quando aprendo algo, é normal que me engane e cometa erros. Se não desanimo e continuo a tentar, posso consegui-lo, porque...
 - ✓ Eu sou capaz

SEGUNDA SESSÃO

“Detetar provocações”

Objetivos

Identificar situações de provocação, analisando que tipo de pensamentos e de sentimentos costumam ser experimentados pela vítima

Introdução

Ao longo da sessão guiar-se-á os alunos para que compreendam que as palavras ou situações não são provocadoras em si mesmas. É a valorização pessoal que se faz da situação, o que pensamos sobre ela, o que nos faz sentir mal (aborrecidos, furiosos, indispostos, envergonhados, com medo...). Para terminar com este sentimento de mal-estar, umas pessoas respondem de maneira agressiva e outras fogem da situação.

Os alunos aprenderão a identificar como valorizar as diferentes situações (o que pensam) e como se sentem. Unicamente desta maneira poderão modificar o seu comportamento (o que fazem ou dizem).

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Na sessão anterior chegamos à conclusão de que queríamos aprender a fazer frente às provocações, porque consideramos que isto tem consequências benéficas que cada um valoriza para si mesmo.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

O primeiro passo desta atividade é uma reflexão por parte dos alunos. Para isso entrega-se uma ficha de reflexão individual e dá-se tempo para que o preencham individualmente.

Quando todos acabarem, passamos à segunda parte da atividade. Fotocopiam-se os cartões com Situações de Provocação para que apareçam repetidos. Colocam-se numa caixa.

Cada aluno retira um cartão e lê-o em voz alta, dizendo se o que está escrito é para ele, uma provocação ou não, justificando a sua resposta.

Faz-se um debate, até chegar às primeiras conclusões.

Descreve uma situação em que o teu objetivo era provocar outra pessoa

O que desejavas conseguir nessa ocasião?

O que fez ou disse a outra pessoa?

Como te sentiste?

Para ti a reação da outra pessoa foi...

gratificante

foi-me indiferente

desagradável

Descreve uma situação em que foste provocado

Nessa situação...

O que pensaste?

Como te sentiste?

O que fizeste ou disseste?

| | |
|--|--|
| <p>Levas para a escola a tua mochila nova, os teus colegas dizem-te que é uma mochila “ridícula”</p> | <p>Compraste roupa nova e os teus colegas dizem-te umas piadas: “pareces de outra época”</p> |
| <p>Alguém te chama “cara de urso”</p> | <p>Um amigo faz-te uma rasteira e caís. Os outros colegas divertem-se à grande.</p> |
| <p>Estás na aula de Educação Física e outro colega que te está a observar diz: “olha para este, tão desajeitado”</p> | <p>Estás a comer e o teu irmão bate-te com o cotovelo.</p> |
| <p>Anão</p> | <p>Narigudo</p> |
| <p>Olhudo</p> | <p>Gordo</p> |
| <p>Cara de macaco</p> | <p>Coelho</p> |

CONCLUSÃO 1

AS PALAVRAS NÃO CONSTITUEM UM INSULTO OU UMA PROVOCAÇÃO EM SI MESMAS

CONSIDERAMOS QUE UMA PALAVRA É UMA PROVOCAÇÃO QUANDO PENSAMOS QUE COM ELA NOS ESTÃO A AGREDIR

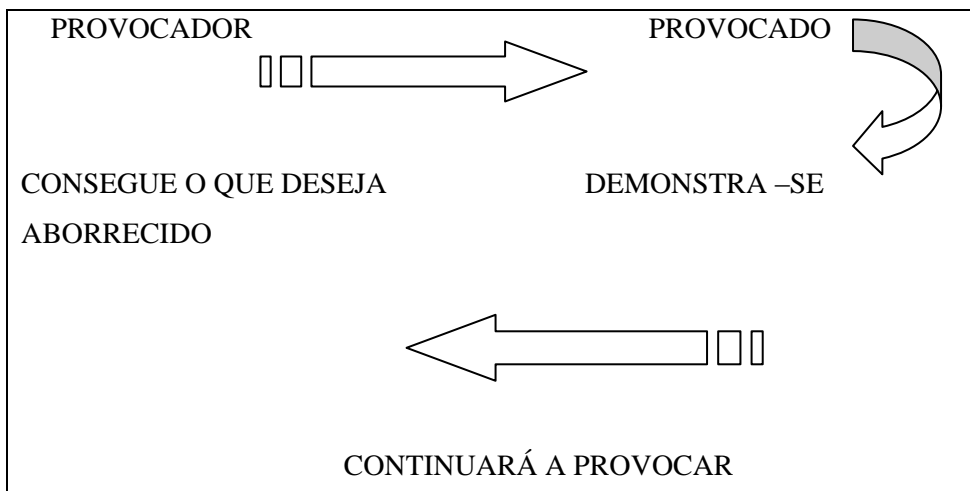
A PROVOCAÇÃO ESTÁ EM NÓS, NÃO NAS PRÓPRIAS PALAVRAS

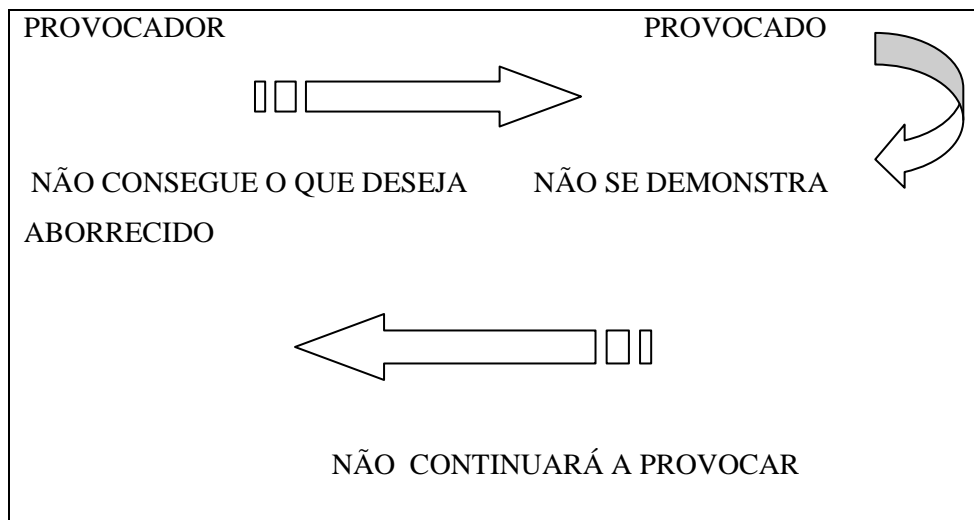
PORTANTO

CONCLUSÃO 2

DECIDI APRENDER A VALORIZAR AS SITUAÇÕES DE MANEIRA DIFERENTE

Continua-se o debate recolhendo as reflexões realizadas no início da sessão. O objetivo é guiá-los até à terceira conclusão.





TERCEIRA SESSÃO

“Enfrentar as provocações”

Objetivos

Encarar situações de provocação.

Decidir em cada momento qual a resposta mais adequada

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Começar a sessão fazendo um breve resumo dos pontos trabalhados e as conclusões estabelecidas nas sessões anteriores:

- *Destacar os benefícios imediatos e futuros que advêm de fazer frente às provocações*
- *Cada um decidiu que deseja aprender e encarar as provocações, porque deseja para si os benefícios e deseja ser forte e ter controlo sobre as situações.*
- *É normal enganarmo-nos e cometermos erros, enquanto estamos a aprender algo de novo, mas se não desanimarmos e continuarmos a tentar poderemos aprender porque somos capazes.*
- *Comprovamos que as palavras ou situações não são insultos ou provocações em si mesmas, mas que a provocação está em nós, no que pensamos delas. Por isso, podemos aprender a pensar sobre os insultos e as provocações de maneira diferente.*

Quando consideramos que uma situação é uma provocação, os passos a seguir para poder fazer-lhe frente são:

- 1. Respirar profundamente**
- 2. Dizer a si mesmo (pensar):**

- ✓ *Sou capaz de controlar a situação*
 - ✓ *Quer-me aborrecer-me/provocar-me, mas não vai conseguir*
 - ✓ *Não lhe vou “mostrar” o meu aborrecimento*
3. ***Analisar a situação e dizer: “ o mais adequado para mim nesta situação é...”***
- ✓ *Afastar-me porque...*
...eu sou só um e eles são vários, portanto podem magoar-me
...é maior do que eu
...não quero dar-lhe oportunidade para me provocar
 - ✓ *Continuar com a atividade que estou a fazer*
4. ***Em qualquer das opções não responder de modo algum à provocação, nem de maneira verbal nem não-verbal. Trata-se de ignorar a pessoa que tenta provocar-nos.***
- No final, analisar a situação pensando.*
- ✓ *Consegui*
 - ✓ *Na próxima ocasião posso melhorar...*
 - ✓ *Não consegui, mas o importante é que tentei. Na próxima vez farei melhor*

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Para a atividade utilizar-se-ão as situações de provocação redigidas pelos alunos.

Cada aluno lerá em voz alta o seu registo.

A pares analisarão como fazer frente às situações apresentadas: o que pensaram, sentiram e fizeram, para ficar tranquilos e satisfeitos e elaborarão uma história refletindo a nova situação. Finalmente expõem-se as histórias ao grupo.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Voltar a referir os passos necessários para fazer frente às situações de provocação.

| Situação | O que pensei | O que senti | O que fiz ou disse |
|-----------------|---------------------|--------------------|---------------------------|
| | | | |

Cartões “vice-versa”

| | |
|---|--|
| <p>A. Decide ir embora depressa</p> <p>B. Quer contar o que lhe sucedeu no fim-de-semana</p> | <p>A. Quer ir para casa e deixar a festa</p> <p>B. Quer continuar na festa</p> |
| <p>A. Tem a música muito alta</p> <p>B. És um vizinho aborrecido</p> | <p>A. Quer estar só porque se sente triste</p> <p>B. Deseja companhia</p> |
| <p>A. Quer fazer brincadeiras aos colegas na piscina</p> <p>B. Não deseja participar em brincadeiras</p> | <p>A. Gosta de ser pontual</p> <p>B. Quer ver o final do filme que dá na TV</p> |
| <p>A. Há muitas pessoas para tirar os bilhetes para o cinema e quer passar à frente</p> <p>B. Quer esperar pela sua vez</p> | <p>A. Gostava de falar com o rapaz (a) que está ao seu lado</p> <p>B. Acha que o seu amigo(a) é um covarde</p> |

De seguida estabelece-se um debate com todo o grupo.

Perguntar como se sentiram “estando na pele do outro”.

Ajuda-se a expressar como se sentiram, se for necessário. Pergunta-se se sentiram que os outros foram atenciosos ou não atenciosos com eles e se eles atuaram de maneira atenciosa com o outro.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Destaca-se que em todas as situações de interação social conflitiva há duas partes implicadas e que as relações se favorecem quando cada qual respeita os direitos e as peculiaridades dos outros: quando trata os outros da mesma maneira que gostaria que o tratassem a si.

Sexta Unidade - Autoconfiança

Esta unidade tem como finalidade ajudar os alunos a sentirem-se bem consigo mesmos e com os outros e atuar em consonância, o que favorece o estabelecimento de interações sociais positivas.

Alguns alunos (as) atuam habitualmente de tal forma que parecem não se reconhecerem méritos por nada ou reconhecem méritos e sentem-se bem consigo mesmos em situações muito concretas.

Saber que coisas nos agradam e as que nos causam mal-estar, aborrecimento, irritação, vergonha... ajuda-nos a conhecermo-nos melhor.

Ao mesmo tempo, se os outros expressam quais os nossos comportamentos e características que lhes agradam, também contribuirão para esse conhecimento.

Aceitar as nossas peculiaridades e sentirmo-nos bem com elas, é o que denominamos ter uma autoestima alta.

Por tudo isto, é importante que aprendamos a identificar aquelas situações que nos geram mal-estar para as podermos modificar. Deste modo, o hábito de elogiar os outros, de lhes dizer aquelas coisas que nos agradam e de receber elogios favorecerão o aumento da nossa autoestima e a dos outros.

PRIMEIRA SESSÃO

“Reconhecer situações difíceis”

Objetivos

Identificar situações que nos fazem sentir mal, nervosos ou assustados

Identificar a origem do sentimento de mal-estar

Criar recursos para modificar o sentimento de mal-estar e sentirmo-nos bem connosco próprios

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Todos, em certas ocasiões nos sentimos mal, nervosos ou assustados. Às vezes, não sabemos porquê e, noutras ocasiões, pensamos “porque eu sou assim”. Esta resposta implica entender que o nosso comportamento não está sob o nosso controlo, por isso não podemos fazer nada para modificá-lo e continuaremos a sentir-nos mal.

Hoje, aprenderemos que todos podemos ter controlo sobre o nosso comportamento e que, embora tenhamos uma predisposição para atuar de determinada maneira – nosso “temperamento” -, cada pessoa pode sempre decidir como comportar-se em cada momento. Por isso, se aprendermos a identificar que situações nos criam mal-estar, podemos atuar conscientemente sobre elas e não nos deixarmos levar pelo hábito de pensar e pela comodidade de dizer “é que eu sou assim”.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Entrega-se aos alunos o questionário: “**Sinto-me mal quando...**” e pede-se-lhes que assinalem as situações que lhes causam mal-estar e que as ordenem desde as que lhes geram maior mal-estar até às de menor mal-estar. Depois, escrevem a situação que mais mal-estar lhes gera na parte final do questionário e recortam.

Os alunos sentam-se em círculo e começam a passar os papéis das situações que lhes provocam mais mal-estar. A um sinal (dá-se uma palmada,...) cada um fica

com o papel que tem nas mãos e por turnos leem em voz alta, à vez e explicam as razões pelas quais creem que a pessoa que escreveu essa situação se sente mal.

Exemplo: um aluno descreve a situação ” sinto-me mal quando cometo um erro ou me engano” e acrescenta: “porque creio que os outros vão pensar que sou desajeitado”.

Quando todos os alunos lerem os seus papéis, entrega-se uma folha com uma atividade, onde se pede que classifiquem em quatro grupos (os outros pensam, eu penso, os outros fazem ou dizem, eu faço ou digo) as razões que expuseram. Estabelece-se um debate com os alunos, analisando qual o quadrado que tem mais peso no sentimento de mal-estar e sobre qual deles podemos intervir. O objetivo é *guiar os alunos até às seguintes conclusões:*

| | |
|---|---|
| <p>OS OUTROS PENSAM...</p> <p>Sentir mal-estar por aquilo que os outros podem pensar de nós é absurdo. Não sabemos o que pensam e além disso não o manifestam, não nos afeta.</p> | <p>EU PENSO...</p> <p>Que outra coisa posso pensar para sentir-me tranquilo e satisfeito?</p> <p>(ver direitos assertivos, unidade 7)</p> |
| <p>OS OUTROS FAZEM/DIZEM</p> <p>Aplicar estratégias para aceitar ou recusar críticas</p> | <p>EU FAÇO/DIGO</p> <p>Nesta casa, pode aparecer que os alunos digam que em determinadas situações se sentem ridículos. Refletir sobre que o ridículo não se faz, sente-se, por isso voltáramos ao quadrado superior “EU PENSO...</p> |

“SINTO-ME MAL, QUANDO,...”

Assinala com uma cruz (X) aquelas situações em que te sentes mal:
nervoso(a), tenso, angustiado(a), ...

- Tenho de falar perante um grupo de pessoas: amigos, colegas...
- Ignoro algo sobre o que me perguntam: filmes de cinema, música, temas da atualidade...
- A minha professora faz comentários para me elogiar ou para me corrigir na presença dos meus colegas
- Esqueço algo importante: o material que necessito ou algo que me pediram
- Os meus colegas fazem comentários desfavoráveis sobre o meu comportamento
- Tenho que apresentar-me a pessoas desconhecidas
- Cometo um erro ou engano-me
- Quero pedir um favor
- Quero dizer que não em situações em que os meus colegas me dizem para fazer algo que não quero
- Tenho que dar a minha opinião

Escreve nas costas outras situações em que regularmente te sentes preocupado(a), com vergonha ou medo.

O que me provoca mal-estar é:

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Concluir a sessão estabelecendo as conclusões finais. Cada pessoa tem que identificar as situações em que se sente mal e analisar porque se sente assim.

O sentimento de mal-estar é precedido de maneira implícita ou explícita da valorização negativa que cada um faz da situação.

Modificar o conjunto de valorizações, respeitando as peculiaridades próprias e alheias, contribuirá para nos sentirmos melhor connosco próprios e com os outros.

SEGUNDA SESSÃO

“Fazer e receber elogios”

Objetivos

Fazer elogios aos outros

Aprender a receber elogios

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Habitualmente e muitas vezes sem termos consciência disso, analisamos e valorizamos os comportamentos dos outros.

Quando estes comportamentos não são do nosso agrado, fazemos comentários a esse respeito. Mas não é tão habitual que se façam comentários de aspetos que são do nosso agrado ou despertam o nosso interesse.

Elogiar os outros é uma maneira de favorecer boas relações. Os comentários favoráveis dão informação dos nossos gostos, preferências, interesses. Animam quem os recebe e melhoram a comunicação.

Por isso, como não estamos acostumados a receber elogios, sentimo-nos incomodados. Quando ouvimos comentários favoráveis sobre o nosso comportamento ou as nossas qualidades pessoais, reagimos reduzindo importância ao facto.

Aprender a receber elogios aumentará o nosso bem-estar e ajudar-nos-á a sentirmo-nos bem connosco próprios.

Nesta sessão desenvolveremos habilidades para fazer e receber elogios. Estas são:

HABILIDADES PARA ELOGIAR

➤ **Habilidades de comunicação eficaz**

➤ **Começar os elogios com expressões tais como:**

Gosto imenso...!

Agrada-me...

Satisfaz-me comprovar que...

➤ **Não usar somente expressões gerais**

Agrada-me falar contigo

Satisfaz-me comprovar que fizeste um bom trabalho

➤ **Matizar e detalhar**

Gosto do teu estilo de vestir porque, habitualmente trazes
acessórios originais: o relógio, meias de cores vivias...

Agrada-me falar contigo, porque tens um estilo otimista e fazes comentários
positivos de cada situação

HABILIDADES PARA RECEBER ELOGIOS

➤ **Habilidades de escuta**

➤ **Não justificar ou minimizar**

Não foi assim tanto

Não me custou nada

O mérito não é só meu

➤ **Não sentir obrigação de responder com outro elogio**

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Os alunos juntam-se em grupo em círculo. Um deles senta-se no meio. Cada membro do grupo fará um elogio, praticando as habilidades para elogiar. Alterna-se. Todos têm que sentar-se no meio do círculo para receber elogios e praticar as habilidades para receber elogios.

De seguida estabelecer-se-á um debate entre toda a classe:

Como se sentiram quando receberam elogios?

Como se sentiram quando elogiaram os vossos colegas?

Que elogios vos surpreenderam?

Quais as dificuldades que tiveram para elogiar?

Em que podem beneficiar as relações interpessoais com o hábito do elogio?

Quem pode beneficiar, concretamente, na sala de aula?

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Concluir a sessão destacando os benefícios de estabelecer relações, baseadas no respeito mútuo e no conhecimento e aceitação de si mesmo e dos outros.

TERCEIRA SESSÃO

“Fazer elogios a si próprio(a)”

Objetivos

Fazer elogios a si próprio, destacando qualidades ou habilidades próprias.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Nas últimas sessões aprenderam a importância de elogiar e receber elogios. Vimos os benefícios disso. Nesta sessão vamos continuar a valorizar a importância dos elogios, mas destacando, a importância de nos elogiarmos.

Em certas ocasiões, diz-se que quem se elogia a si mesmo é um vaidoso ou um convencido. Isto é certo se os comentários sobre si mesmo não são corretos ou exagerados. Ou, também, se a pessoa pensa que tem um valor superior ao das outras pessoas que não possuem essas qualidades ou destrezas.

Os comentários favoráveis sobre si mesmo(a), sem considerar que por isso mesmo vale mais do que os outros, constituem uma manifestação de que conhece bem as suas qualidades, habilidades, etc...

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Os alunos sentar-se-ão em círculo e, um após o outro, terminarão a frase que começa com as palavras: “Estou satisfeito por...”. A professora pode sugerir diferentes aspetos para que eles possam terminar a frase:

Traços físicos

Habilidades e destrezas: pintar, desporto, trabalhos manuais...

Habilidades pessoais: facilidade em fazer amigos, para mediar nas discussões, para planificar atividades...

Hábitos

Execuções:

Coisas que fizeste pelos teus pais

Coisas que fizeste por um (a) amigo(a)

Coisas que fizeste por ti mesmo(a)

Coisas que desenvolveste

A professora dirigir-se-á aos alunos e fará comentários sobre o que foi dito:

1. quais as características que foram mais comentadas: destrezas, habilidades pessoais, traços físicos...
2. sem dizer o nome das pessoas, comentará as diferentes posturas mantidas durante a realização dos elogios pessoais, o olhar, o tom de voz empregue. Relacionará a mensagem explícita com a comunicação não-verbal.
3. como se sentiram ao elogiar-se diante do grupo: com vergonha, tranquilos, nervosos, incomodados.
4. É a primeira vez que se elogiam em público ou já o fizeram noutras ocasiões. Se a resposta for afirmativa: em que situações, diante de quem...
5. Que benefícios podem obter para si e para os outros, se habitualmente se elogiarem a si próprios.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Concluir a sessão apresentando as habilidades necessárias para se autoelogiar, destacando os benefícios que obtêm se habitualmente fizerem elogios a si mesmos.

Habilidades necessárias para se auto-elogiar:

1. Recorda as tuas qualidades e as tuas capacidades
2. Recorda: tens valor, fazes muitas coisas bem, algumas vezes cometes erros, mas ... tens sempre valor

Sétima Unidade - Ser assertivo

O objetivo desta unidade é a dobrar.

Por um lado, trata de mostrar aos alunos como a forma de pensar acerca dos acontecimentos favorece a aparição de um determinado tipo de sentimentos ou outros, e nos predispõe a atuar de modos diferentes. Com isto pretende-se conseguir que os jovens ou as jovens que pensam que eles “são assim”, que não podem mudar, decidam que vale a pena esforçarem-se para mudar a forma de pensar, já que assim conseguirão “sendo como são” mas poderão decidir como atuar em cada momento e não terão que deixar levar-se, necessariamente, por esta suposta “forma de ser”.

Por outro lado, pretende-se que os alunos aprendam a aplicar todas as habilidades sociais que conhecem, mantendo o respeito por si mesmo e pelos outros. Deste modo poderão sentir-se bem apesar dos inconvenientes ou conflitos que possam ter na sua relação com outras pessoas, e que considerem que as causas destes conflitos são as diferenças entre as pessoas, nos gostos, desejos, preferências,...

PRIMEIRA SESSÃO

“A assertividade”

Objetivos

Compreender o que é o comportamento assertivo e para que serve

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Hoje vamos ver para que serve aprender a comportar-nos de maneira assertiva. Não devem esperar pela maturidade para aprender a atuar de modo assertivo. Vocês têm a oportunidade de conhecer esta habilidade e praticá-la JÁ; até porque já têm feito na maioria das sessões que tivemos até hoje.

Explica-se este quadro.

A Assertividade

É a maneira de pensar que se caracteriza pelo respeito pelas qualidades e características de si mesmo e dos outros.

Baseia-se em considerar que cada pessoa é diferente, pode ter gostos, desejos e pensamentos diferentes dos nossos.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Pede-se aos alunos que se coloquem em grupo e assinalem na folha de um a dez, quanto gostam de cada uma das atividades.

Quando acabarem pede-se que verifiquem se alguns alunos assinalaram a mesma pontuação para todas as coisas.

Pede-se que dois alunos que tenham numa atividade menos de 3 e noutra mais de 8, se confrontam de maneira a que tenham de chegar a acordo para decidir o que fazem no sábado.

O resto dos elementos observará e decidirá se, na conversa, ambos admitem que o outro tem gostos diferentes ou não.

Quanto gostamos cada um de nós de...

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <i>O teu nome e dos teus amigos</i> | | | | | |
| Fazer desporto | | | | | |
| Andar de bicicleta | | | | | |
| Ir ao cinema | | | | | |
| Ir ao café | | | | | |
| Passear num parque | | | | | |
| Falar com amigos | | | | | |
| Ir dançar | | | | | |
| Ir às compras | | | | | |
| Jogar Xadrez | | | | | |
| Jogar às cartas | | | | | |
| Ver um filme na TV | | | | | |
| Ir ao cinema | | | | | |
| Escutar música | | | | | |

Discussão (tempo aprox.: 10 min.)

Alguns de vós coincidiram completamente nas pontuações das atividades?

Se assim for, significa que gostam das mesmas atividades. Apesar disso, quantas coisas diferentes vocês gostam, apesar da lista que fizemos não ser muito grande?

*Não há dúvida, **que Todos temos Gostos** diferentes e, por isso, também em cada momento podemos desejar fazer coisas diferentes.*

Isto não supõe conflitos?

Que faria uma pessoa ASSERTIVA?

Se prefere estar com uma pessoa apesar de fazer algo que não lhe agrada o fizer, mas se não for assim não chegará a um acordo.

Finalmente recorda-se aos alunos as estratégias para resolver conflitos e não tentar manipular os outros, nem permitir que nos manipulem.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Cada uma das maneiras de pensar ou atuar de cada uma das pessoas que nos rodeiam, não é melhor, nem pior que a nossa; simplesmente é diferente, é distinta, mas devido a isso não deixa de ser válida, pelo menos para a pessoa que pensa ou atua dessa maneira.

Por isso, nós temos de respeitá-la sem mudar a nossa maneira de pensar ou atuar, sem tratar de convencer a outra pessoa de que a nossa maneira é a mais correta, sem pensar que quando os outros fazem ou dizem algo contrário ao que nós dizemos, têm a intenção de aborrecer.

SEGUNDA SESSÃO

“Os direitos assertivos”

Objetivos

Aprender a respeitar os outros e a si mesmo mediante o exercício dos Direitos Assertivos.

Introdução ao treino (tempo aprox.: 10 min.)

Para se comportar de modo assertivo é necessário respeitar, em si mesmo e nos outros, os direitos que denominaremos de “Direitos Assertivos”.

Os DIREITOS ASSERTIVOS são direitos fundamentais, que não se encontram escritos em nenhum tratado legal. Cada pessoa pode decidir se os outorga a si mesmo e se os respeita, ou não, nos outros.

Quando não se respeitam estes Direitos em si mesmos, comportamo-nos de um modo “passivo”, e sentimo-nos mal com nós próprios, desprezamo-nos.

Quando não se respeitam estes Direitos nos outros comportamo-nos de um modo “agressivo”, embora não gritemos e nos sintamos mal com os outros, desprezando-os.

Atividades dos alunos (tempo aprox.: 15 min.)

Apresenta-se a folha dos direitos e lêem-se em voz alta.

Pergunta-se ao grupo o que significa para eles.

A todos os comentários se responderão que todos podemos DECIDIR o que fazemos em cada momento, mas isso pode ter consequências agradáveis ou desagradáveis para nos próprios e uns efeitos benéficos ou prejudiciais para os outros.

A pessoa que se comporta de modo assertivo é aquela que assume as consequências do seu comportamento e não se sente mal consigo mesma, além

de que só sofre os prejuízos quando a decisão implica consequências desagradáveis e os desfruta no caso contrário.

Quem se sente mal consigo mesma é uma pessoa com um estilo PASSIVO.

Além disso, quando nos comportamos de modo assertivo, respeitamos as decisões dos outros, embora não gostemos e sofram com os efeitos indesejáveis em nós próprios, mas não nos sentimos mal com os outros. Se não o fizermos assim teremos um estilo AGRESSIVO.

Resumo e Conclusões (tempo aprox.: 10 min.)

Nós podemos decidir como queremos atuar em cada momento. Não temos OBRIGAÇÃO de atuar de uma determinada maneira. Somos nós que decidimos se agimos ou não de determinada maneira. Embora seja certo que em algumas ocasiões podemos fazer algo de que não gostemos, é para conseguir uma consequência desejável.

Os outros podem decidir como querem atuar em cada momento. Não têm a OBRIGAÇÃO de atuar de determinada maneira.

Quando nos comportamos de maneira assertiva respeitamos os outros e a nós próprios. Nem sempre chegamos a acordo, mas sentimo-nos bem connosco e com os outros, apesar de não gostarmos do que fazem ou digam.

Todas as pessoas, ... têm os seguintes

DIREITOS:

ATUAR DE MODO DIFERENTE DO QUE OS OUTROS DESEJARIAM QUE

ATUASSE

FAZER AS COISAS DE MANEIRA IMPERFEITA

ENGANAR-SE ALGUMA VEZ

PENSAR DE MANEIRA PRÓPRIA E DIFERENTE

MUDAR AS SUAS OPINIÕES

ACEITAR E RECUSAR CRÍTICAS OU QUEIXAS

DECIDIR A IMPORTÂNCIA QUE TÊM AS COISAS

NÃO SABER ALGO

NÃO ENTENDER ALGO

FAZER PEDIDOS

RECUSAR UM PEDIDO

EXPRESSAR OS SEUS SENTIMENTOS: ALEGRIA, TRISTEZA,

ABORRECIMENTO,...

ELOGIAR E RECEBER ELOGIOS

Assim mesmo, e por isso, tem TAMBÉM A OBRIGAÇÃO DE

RESPONSABILIZAR-SE PELAS SUAS DECISÕES

Eu tenho direito de atuar de maneira diferente da que os outros desejariam que atuasse
Os outros têm direito de atuar de maneira diferente que eu gostaria que atuassem

Eu tenho direito a fazer as coisas de maneira imperfeita
Os outros têm direito a fazer as coisas de maneira imperfeita

Eu tenho direito a enganar-me alguma vez
Os outros têm direito de se enganarem alguma vez

Eu tenho direito de pensar de maneira própria e diferente dos outros
Os outros têm direito de pensar de maneira própria e diferente da minha

Eu tenho direito a mudar de opinião
Os outros têm direito a mudar de opinião, embora seja algo que me diga respeito

Eu tenho direito de aceitar ou recusar críticas ou queixas
Os outros têm direito de aceitar ou recusar as minhas críticas ou queixas

Eu tenho direito de decidir a importância que as coisas têm para mim
Os outros têm direito de decidir a importância que as coisas têm para eles

Eu tenho direito a não saber algo

Os outros têm direito a não saberem algo, incluindo algo que me diga respeito

Eu tenho direito a não entender algo
Os outros têm direito a não entenderem algo

Eu tenho direito a fazer pedidos
Os outros têm direito a pedir-me algo, inclusive algo que gostaria que não me pedissem

Eu tenho direito a recusar pedidos
Os outros têm direito a negar-me algo, ainda que peça de maneira cortês e educada

Eu tenho direito a expressar os meus sentimentos: estar alegre, triste, aborrecido,...

Os outros têm direito a expressar os seus sentimentos mesmo sendo diferentes dos meus

Eu tenho direito de expressar do que gosto em mim e nos outros
Os outros têm direito de expressar do que gostam em si e nos outros