

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

**ESTUDO DESCRITIVO DO REPERTÓRIO DE
HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

ANTONIO PAULO ANGÉLICO

SÃO CARLOS
2004

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

**ESTUDO DESCRITIVO DO REPERTÓRIO DE
HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

ANTONIO PAULO ANGÉLICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.
Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

SÃO CARLOS
2004

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

A582ed

Angélico, Antonio Paulo.

Estudo descritivo do repertório de habilidades sociais de
adolescentes com síndrome de Down / Antonio Paulo
Angélico. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.


1. Educação especial. 2. Habilidades sociais. 3. Down,
Síndrome de . 4. Adolescentes. 5. Estudo descritivo. I.
Título.

CDD: 371.9(20^a)

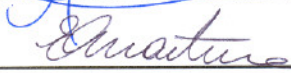


Banca Examinadora da Dissertação de **Antonio Paulo Angélico**

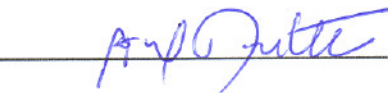
Profa. Dra. Maria de Jesus D. dos Reis

Ass. 

Profa. Dra. Edna Maria Marturano

Ass. 

Prof. Dr. Almir Del Prette

Ass. 

Apoio Financeiro:
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, participaram na realização deste trabalho, em especial:

À minha mãe, que mesmo nos momentos em que esteve ausente, fez-se tão presente.

Ao Prof. Dr. Almir Del Prette, que me orientou durante toda trajetória do meu mestrado com seu apoio, prontidão, incentivo, paciência e colaboração constantes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa concedida para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jair Lopes Jr., por ter revelado em mim o gosto pela atividade científica.

Ao Prof. Dr. Sandro Caramaschi, pela sua atenção e importantes sugestões em nossas conversas.

Às professoras: Dra. Edna Maria Marturano, Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis e Dra. Elisabeth Joan Barham, cujas valiosas contribuições no Exame de Qualificação refinaram a qualidade desta dissertação.

E, finalmente, aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, pelo carinho e amizade.

Angélico, A.P. (2004). *Estudo Descritivo de Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos, 126 páginas.

RESUMO

Habilidades sociais vêm sendo consideradas essenciais para os processos de ajustamento social das pessoas, portadoras ou não de necessidades educativas especiais. O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar, a partir da metodologia observacional, direta (filmagens) e indireta (entrevistas semi-estruturadas com pais, registro do comportamento de discriminação empática, e aplicação de questionário junto às professoras), do repertório de comportamentos sociais, tanto verbais como não verbais, de um grupo de dez indivíduos adolescentes com síndrome de Down. Foi observada uma predominância de desempenhos pró-sociais no repertório dos participantes em detrimento às respostas de enfrentamento exibidas, havendo, portanto, uma relação muito fraca ($r = 0,260$, $p > 0,05$) entre estas duas classes de habilidades, o que pode ser explicado por se tratar de comportamentos distintos que são adquiridos em contingências específicas de aprendizagem. Verificou-se a prevalência de respostas reativas no repertório da maioria, com exceção de quatro deles. Um participante demonstrou certo equilíbrio de respostas pró-ativas e reativas ao ambiente em seu repertório (51,3% e 48,7%, respectivamente), ao passo que outro apresentou uma distribuição homogênea de frequência para estas duas classes. Constatou-se existir uma relação forte ($r = 0,866$, $p < 0,01$) entre as respostas pró-ativas e de enfrentamento apresentadas pelos participantes, o que nos permitiria afirmar que quanto mais freqüente o uso do repertório de condutas pró-ativas pelos indivíduos, mais freqüente será o uso de suas habilidades de enfrentamento. Nas situações estruturadas investigadas, a maioria apresentou um déficit de respostas assertivas de enfrentamento em seu repertório comportamental, o que poderia ser indicativo da necessidade de intervenções preventivas e educacionais que assegurem a eles um melhor desempenho em situações de demandas para a emissão de comportamentos de enfrentamento. Oito participantes exibiram respostas inconsistentes na situação estruturada de discriminação de expressões emocionais diante de figuras com faces caricaturadas indicando possível déficit de habilidades sociais empáticas de percepção e reconhecimento das emoções experimentadas por outras pessoas. Não foi observada a existência de nenhuma relação entre o repertório de habilidades sociais dos participantes e variáveis do tipo: idade, sexo ou nível socioeconômico de suas famílias.

Palavras-chave: habilidades sociais, síndrome de Down, adolescentes, estudo descritivo

Angélico, A.P. (2004). *Descriptive Study of Social Skills of Adolescents with Down's Syndrome*, Masters thesis. Graduate Program in Special Education: Federal University at São Carlos, 126 pages.

ABSTRACT

Social skills have been considered essential in the process of social adjustment for all individuals whether or not they have special education needs. This research used direct (videotaping) and indirect (parent interviews, empathetic discrimination behavior registration and teacher questionnaires) observational methodology to investigate the verbal and non-verbal social behavior repertoires of a group of ten adolescents with Down's Syndrome. A predominance of pro-social behaviors were found for participants in contrast to the self assertiveness responses exhibited, showing a weak relationship ($r = 0,260, p > 0,05$) between these two classes of skills, which may be due to their being distinct classes of behavior skills acquired under specific learning contingencies. A prevalence of reactive responses was found for the majority, with the exception of four participants. One participant demonstrated a balance in pro-active and reactive responses to the environment in his repertoire (51,3% and 48,7%, respectively), one participant showed a homogeneous frequency distribution for both these classes. A strong relationship between pro-active responses and self-assertiveness behavior ($r = 0,866, p < 0,01$) was found for the participants, confirming that the greater the frequency of pro-active conduct by individuals, the greater the frequency of self-assertiveness skills. In the structured situations used for this research, a majority of the participants presented a deficit in self-assertiveness responses in their behavior repertoire. This may indicate the need for preventive educational interventions to guarantee an improved performance in situations which demand self-assertiveness behaviors. In the structured situation, eight participants showed inconsistent responses in discrimination of facial expressions in figures with caricatured faces, indicating a deficit in empathetic social skills for perception and recognition of emotions felt by others. No relation was found between the social skills repertoire for participants and variables such as age, gender, and socio-economic class.

Key words: social skills, Down's Syndrome, adolescents, descriptive study

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes	20
Tabela 2 – Índices de estabilidade obtidos para duas filmagens de cada contexto de interação social dos participantes	28
Tabela 3 – Classificação das subclasses de habilidades sociais em respostas pró-ativas e reativas	40
Tabela 4 – Frequência das habilidades sociais emitidas pelos participantes em nove contextos de observação	41
Tabela 5 – Número de participantes que exibiram cada uma das habilidades sociais em nove contextos de observação	43
Tabela 6 – Habilidades de civilidade e empáticas demonstradas pelos participantes em suas interações, na avaliação dos pais	58
Tabela 7 – Crenças e contingências sociais que integram o contexto de vida dos Participantes	61
Tabela 8 – Posição do professor sobre a viabilidade de inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal em sua classe	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escores médios da frequência de habilidades sociais, distribuídas em classes, apresentada pelos participantes	46
Figura 2. Porcentagem da frequência de habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibida pelos participantes	47
Figura 3. Porcentagem da frequência de respostas pró-ativas e reativas no repertório dos participantes	48
Figura 4. Escores médios da frequência de habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibida pelos participantes	49
Figura 5. Porcentagem geral das habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibidas pelos participantes	50

SUMÁRIO

ESTUDO DESCRITIVO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN	01
O Retardo Mental	03
As Necessidades Educativas Especiais	06
A Síndrome de Down	07
Adolescência e Desenvolvimento	14
MÉTODO	20
Participantes	20
Caracterização do ambiente escolar	21
Equipamentos e Instrumentos	23
Procedimentos de coleta de dados	23
Procedimentos de análise dos dados	26
RESULTADOS	30
1. Dados obtidos por meio de filmagens	30
1.1. Situações naturais	30
Definições dos Componentes das Classes de Habilidades Sociais	31
A. Habilidades Sociais de Comunicação	31
B. Habilidades Sociais de Cívildade	34
C. Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento	35
D. Habilidades Sociais Empáticas	38
E. Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo	38
F. Outras Categorias	39
1.2. Situações estruturadas	51
2. Dados obtidos pelo registro do comportamento de discriminação empática dos participantes (Situação estruturada 2)	51
3. Dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com os pais	52
4. Dados obtidos por meio do questionário	62
DISCUSSÃO	65

CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83
Anexo 1 – Caracterização Geral do Participante	84
Anexo 2 – Critério Brasil	94
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido junto à Direção da Instituição	95
Anexo 4 – Carta de Apresentação aos Pais	96
Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	97
Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
Anexo 7 – Protocolo de Registro das Filmagens Realizadas	101
Anexo 8 – Questionário sobre Relações Interpessoais	103
Anexo 9 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	106
Anexo 10 – Situações Estruturadas	107
Anexo 11 – Folha de Respostas – Situação Estruturada 2	110
Anexo 12 – Expressões Emocionais Apresentadas	111
Anexo 13 – Figuras Ilustrativas	112
Anexo 14 – Exemplos das habilidades sociais exibidas pelos participantes	113

ESTUDO DESCRITIVO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

Atualmente, exige-se que as pessoas apresentem nos mais variados contextos de interação humana desempenhos sociais aceitáveis e mais elaborados. Habilidades sociais são geralmente consideradas essenciais para os processos de ajustamento social dos indivíduos, portadores ou não de necessidades educativas especiais.

Nas últimas décadas, habilidades sociais têm obtido um importante papel no estudo de pessoas com distúrbios de aprendizagem e de desenvolvimento, a tal ponto que a definição mais recente de distúrbios de aprendizagem inclui, além da inteligência prática e conceitual, as dificuldades nas interações sociais (Greenspan & Granfield, 1992). Segundo estes autores, as dificuldades nos desempenhos sociais experimentadas por indivíduos com distúrbios de aprendizagem ou de desenvolvimento estão, geralmente, associadas com déficits em habilidades sociais.

Como apontam Del Prette e Del Prette (2001), “o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (p. 31). O conceito abrange mais o aspecto descritivo dos comportamentos verbais e não verbais apresentados pelo indivíduo diante das diferentes demandas das situações interpessoais. Tais autores fazem uma diferença bastante clara dos conceitos de habilidades sociais e desempenho social, referindo-se a este como a emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer. Por outro lado, eles definem demanda como a “ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas” (p. 46). Desse modo, poderíamos afirmar que demandas seriam produtos da vida em sociedade, regulada pela cultura de subgrupos. E, sendo assim, quando algumas pessoas não conseguem adequar-se a elas,

principalmente às mais importantes, são consideradas desadaptadas, provocando reações de vários tipos nas demais.

Indubitavelmente, as habilidades sociais são aprendidas e as demandas para a sua aquisição e desempenho variam em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo, como sendo resultado de contingências ambientais às quais ele é exposto.

Como consideram Soresi e Nota (2000), uma criança de escola maternal não demonstra as mesmas habilidades sociais que uma do ensino fundamental, e as habilidades sociais que um adolescente demonstraria não são as mesmas esperadas de um adulto ou pessoa idosa.

Conforme análise de Caballo (1999), o uso explícito do termo habilidades significa que o comportamento interpessoal consiste em um conjunto de capacidades de atuação aprendidas. Em acréscimo, as habilidades sociais também devem ser consideradas dentro de um marco cultural, que estabelece e configura as contingências em que são aprendidas.

De acordo com Mackay (1988), é amplamente aceito que exista um número de fatores que, agindo isoladamente ou em combinação, podem levar a um funcionamento social prejudicado. Os principais são: *modelação* (o comportamento social é adquirido pela imitação de outras pessoas significativas); *instruções para comportamento social* (o meio ambiente fornece regras para a conduta social do indivíduo); *reforçamento e punição contingentes* (os grupos sociais geralmente apóiam suas regras em exibições de aprovação para o comportamento aceito e conseqüências aversivas para o comportamento que se desvia dessas regras); *meio ambiente restrito* (ambiente pobre em oferecer oportunidades diversificadas para aprendizagem de variados comportamentos socialmente habilidosos); *condicionamento traumático* (considerado a partir de eventos ambientais como exposição à humilhação pública ou retaliação física por uma outra pessoa, por exemplo); *crenças irracionais* (adquiridas através de instruções, modelagem e contingências de reforço que influenciam o modo como uma pessoa percebe e interpreta o seu mundo); e *expectativas de baixa eficácia* (desenvolvidas pelo indivíduo a partir de experiências sociais desfavoráveis). Em última instância, todos estes diferentes fatores não deixam de passar

pelo crivo das contingências de aprendizagem e permitem considerar tanto a aquisição e manutenção das habilidades sociais assim como seus possíveis déficits como um processo multideterminado.

A despeito da importância dos fatores ambientais, a tendência é de culpar a pessoa pelo seu comportamento social inadequado. Como assinala Argyle, “a pessoa socialmente ineficiente fracassou em adquirir um repertório de respostas verbais e não verbais apropriadas para algumas ou todas as situações interpessoais” (apud. Mackay, 1988, p.139). Todavia, muitas vezes a disponibilidade de um variado repertório de habilidades sociais também não implica, necessariamente, em desempenho socialmente competente, embora seja uma das condições para isso. Na verdade, a competência social tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social apresentado por um indivíduo para garantir a consecução de seus objetivos (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001), o que depende muito das características da audiência com a qual interage. Deste modo, o termo competência social é amplamente utilizado para qualificar o nível de proficiência com que as classes de comportamentos verbais e não verbais de um indivíduo são articuladas em um desempenho bem sucedido. O grau de efetividade de uma pessoa também dependerá do que deseja conseguir na situação particular em que se encontre. O aspecto da competência social é um item importante no diagnóstico de vários problemas, inclusive nos casos de atraso de desenvolvimento.

A seguir, esta seção será subdividida em tópicos que se articulam entre si para fornecer elementos conceituais e práticos necessários para a compreensão do contexto no qual este estudo foi realizado.

O Retardo Mental

O retardo mental vem sendo definido como funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado com limitações concomitantes no comportamento adaptativo do indivíduo e manifestado antes dos 18 anos de idade (Kaplan, Sadock & Grebb, 1997).

Além do rebaixamento intelectual, esta definição reconhece explicitamente a necessidade de um diagnóstico funcional do retardo, considerando-se concomitantemente as limitações em duas ou mais de dez áreas de “habilidades adaptativas”, dentre as quais a de habilidades sociais. E, deficiências sociais ou interpessoais são consideradas um aspecto definido do retardo mental (Matson, 1988).

Pode-se verificar ainda que as demais classes de habilidades, estabelecidas como critério diagnóstico (comunicação, autocuidado, vida doméstica, uso de recursos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho), requerem também muitos dos componentes das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999).

Como afirma Iñesta (1978), indivíduos com retardo apresentam deficiências muito particulares em sua resposta aos estímulos e reforçadores sociais; estas deficiências comportamentais podem ter sua origem em uma história prévia de reforçamento que tenha sido inadequada, assim como na existência de contingências presentes que dificultam sua socialização.

Em 1863, Seguin, ousadamente, já condicionava o desenvolvimento psicológico e o grau de inteligência do deficiente mental às circunstâncias ambientais e sociais em que cresce (Pessotti, 1984).

Segundo Kaplan, Sadock e Grebb (1997), o termo “deficiência mental” era usado de modo intercambiável com “retardo mental” até há pouco tempo atrás, quando a Associação Americana para o Retardo Mental escolheu “retardo mental” como termo preferível. Todavia, como assinala Mendes (1995), a preferência pelo uso de um ou outro termo varia de país para país. No Brasil, a expressão “deficiência mental” tem sido mais empregada, tanto por profissionais da área como pela literatura educacional oficial.

Iñesta (1978) prefere referir-se a “atraso no desenvolvimento”, em vez de “deficiência mental”. Este atraso consistiria num déficit comportamental, sendo produto da interação de quatro fatores determinantes: (a) determinantes biológicos passados (fatores genéticos, pré-natais

e perinatais); (b) determinantes biológicos atuais (estado nutricional, fadiga, drogas, etc.); (c) a história prévia de interação com o meio, que denomina história prévia de reforçamento; e (d) as condições ambientais momentâneas ou acontecimentos discriminativos, reforçadores e disposicionais. Deste modo, a interação de todos estes determinantes é que proporcionaria um quadro adequado de fatores que intervêm no retardo.

Em uma perspectiva psicossociológica, Kassar (1994) destaca o forte aspecto segregador da prática de diagnosticar a deficiência, principalmente no caso da deficiência mental. Muitas vezes, o deficiente passa por um processo de socialização de sua própria condição de deficiente, apropriando-se assim do estigma e rótulos que lhes são imputados. A mesma autora, também já apontava para a necessidade de buscar formas de avaliação educacional da deficiência mental. Seria possível dizer que além de avaliar, também seria necessário desenvolver processos educacionais efetivos que, de alguma forma, preparassem o deficiente mental para diferentes situações de vida, maximizando assim suas potencialidades.

Mendes (1995) advoga que a definição de quem serão os indivíduos avaliados como deficientes mentais, cujas necessidades educacionais não são atendidas pelo sistema educacional regular e que, portanto, requerem arranjos educacionais diferenciados, deve ser circunstanciada em realidades específicas. Isto considerando, conforme ela argumenta, que “o termo ‘deficiência mental’ é um constructo científico, ou um artifício lingüístico que tem permitido classificar ou categorizar eventos de acordo com normas particulares de grupos, normas estas que são circunstanciais e que têm variado ao longo do tempo” (p. 225).

Essa autora, em defesa de sua linha de argumentação, conta que Szasz (1974) traça uma curiosa metáfora entre o significado do conceito de água benta e o de deficiência mental. Para ele, se desejamos compreender o significado do conceito de água benta, não adiantaria estudarmos as propriedades físico-químicas desta água, mas sim as suposições e crenças das pessoas que as usam; e o mesmo pode ser dito a respeito do conceito de deficiência mental. Desse modo, Mendes conclui que a definição científica atual de deficiência mental é baseada em

constructos secundários, como, por exemplo “déficit intelectual” e “comportamento adaptativo”, que são igualmente simbólicos e cuja operacionalização tem sido difícil e constantemente questionada. Ela ainda apregoa que, por razões pragmáticas, os indivíduos considerados como deficientes mentais têm sido agrupados arbitrariamente e à ciência parece ter se reservado o papel de dar sentido lógico aos sistemas de classificação baseados em critérios sócio-culturais emergentes.

As Necessidades Educativas Especiais

Nos anos 40 e 50 do século XX, ocorreram importantes alterações no campo da deficiência e da educação especial. Os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência para determinar os níveis de atraso mental continuavam tendo vigência, mas já se levavam mais em conta as influências sociais e culturais que podiam determinar um funcionamento intelectual mais baixo. Incluíam-se, ao mesmo tempo, os conceitos de adaptação social e aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual.

A partir dos anos 60 e especialmente na década de 70, uma mudança radical foi observada no conceito de deficiência à medida que se passou a considerar o maior ou menor grau de deficiência estreitamente vinculado à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados aos seus alunos.

O papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem também foi sofrendo modificações até se chegar a uma concepção mais interativa, em que a aprendizagem abre também caminhos que favorecem o desenvolvimento.

Com o decorrer do tempo, métodos de avaliação mais centrados no processo de aprendizagem foram sendo desenvolvidos. As escolas regulares se viram, então, diante da tarefa de ter que ensinar a todos os alunos que a elas chegavam, apesar de suas diferenças em capacidade e interesse. A generalização da educação levou a uma reavaliação das funções de uma escola que deveria ser integradora e não segregadora.

O conceito de fracasso escolar, cujas causas situavam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educacionais, reavaliou os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência.

Como avaliam Marchesi e Martín (1995), todos estes fatores foram compondo uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional. Esta nova abordagem trouxe consigo duas importantes conseqüências: (a) sob o ponto de vista conceitual, o termo “*necessidades educativas especiais*” tenta substituir a tradicional terminologia da deficiência; e (b) sob um ponto de vista prático, a realidade da integração escolar levou a mudanças notáveis na conceitualização do currículo, na formação dos professores, nos métodos de ensino, entre outras.

Em linhas gerais, um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e recursos educacionais diferenciados do que os necessários para os colegas de sua idade. Ao falar de problemas de aprendizagem, a ênfase agora situa-se na escola, na resposta educacional dada a eles.

Desta forma, o conceito de necessidades educativas especiais nos remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e responder a estas dificuldades.

Na medida em que a concepção baseada na deficiência considerava mais normal a escolarização dos alunos em centros específicos de educação especial, a concepção baseada nas necessidades educativas especiais reconhece a inclusão como a opção normal e mais viável.

A Síndrome de Down

A síndrome de Down foi primeiramente descrita pelo médico inglês John Langdon Down, em 1866, baseada nas características físicas associadas com um funcionamento mental subnormal. Desde então, vem sendo investigada e discutida em termos de retardo mental. As crianças com esta síndrome, de início, eram chamadas de mongolóides, devido às características

físicas de olhos rasgados, dobras epicantais e nariz achatado, e tidas como semelhantes aos representantes da raça mongólica. Para Down, “o mongolismo era a degeneração da raça em direção regressiva, de modo a se multiplicarem os nascimentos de tipos étnicos já ultrapassados na história da humanidade” (Pessotti, 1984, p. 143). Note que dois anos antes, Seguin já havia descrito o mongolismo como um tipo de deficiência mental chamado furfuráceo, sem o viés da degenerescência e de suas implicações especulativas de cunho étnico ou racial (ibid.).

A síndrome de Down é a aberração cromossômica que constitui uma das principais causas da deficiência mental de origem pré-natal. Resulta de um erro na distribuição cromossômica durante a divisão celular após a fertilização do óvulo pelo espermatozóide, que pode se apresentar de três formas:

- *trissomia 21* (3 cromossomos 21, ao invés dos 2 habituais): o indivíduo apresenta 47 cromossomos em todas as células, com um cromossomo extra. Representa uma maioria esmagadora dos casos.
- *mosaico*: a pessoa apresenta uma mistura de células tanto normais quanto trissômicas.
- *translocação*: há uma fusão de 2 cromossomos, na maioria das vezes o 21 e o 15, resultando em um total de 46 cromossomos, apesar da presença de um cromossomo 21 extra aderido a um outro par.

Mas, foi somente em 1932 que Waardenburg sugeriu que a ocorrência da síndrome fosse causada por uma aberração cromossômica. E, em 1934, nos Estados Unidos, Adrian Bleyer supôs que essa aberração poderia ser uma trissomia (Pereira-Silva & Dessen, 2002).

Muitos trabalhos da literatura científica são concordantes quanto à indefinição de um padrão eletrencefalográfico próprio da síndrome de Down, existindo grande variação nas alterações eletrencefalográficas encontradas, não estando estas bem correlacionadas com alterações comportamentais ou sinais neurológicos (da Nóbrega, Nunesmaia, Viana & Filgueiras, 1999; Li, O'Donoghue & Sander, 1995; McVicker, Shanks & McClelland, 1994; Tangye, 1979).

Algumas evidências indicam que síndromes com base genética, dentre as quais a síndrome de Down, estão associadas com manifestações comportamentais específicas. De acordo com Kaplan, Sadock e Grebb (1997), na síndrome de Down a função da linguagem é uma fraqueza relativa, enquanto a sociabilidade e aptidões sociais, tais como cooperação interpessoal e adequação a convenções sociais, são relativamente fortes.

Neste sentido, várias fontes expressam que os indivíduos com síndrome de Down são dóceis, alegres, bem humorados e cooperativos, o que pode facilitar o seu ajustamento no lar (Glat & Kadlec, 1984; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997).

Embora o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down seja mais lento, não se sabe qual é o limite desse desenvolvimento. A criança terá tanto melhores possibilidades de ajustamento e desenvolvimento quanto mais sua família tiver condições de ajudá-la (Amiralian, 1986). Assim, a família desempenha um papel fundamental, visto que constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento saudável e funcional ou, ao contrário, um ambiente que venha a dificultar um desenvolvimento mais adequado.

No entanto, a presença de uma criança com necessidades especiais cria no contexto familiar uma situação nova, nunca enfrentada anteriormente, caracterizando uma crise. Segundo os resultados de um estudo comparativo conduzido por Sprovieri e Assumpção Jr. (2001), as famílias com crianças portadoras de síndrome de Down, em geral, apresentam dificuldades na promoção da saúde emocional de seus membros. A disfuncionalidade familiar é expressa por um clima restritivo, comunicação confusa, dificuldade de abertura para expressar os sentimentos e, pouco espaço para a expressão da afeição física.

Assim, estes fatores contextuais que incidem sobre a dinâmica familiar de indivíduos com síndrome de Down e os dados científicos obtidos em pesquisas, apresentados a seguir, opõem-se drasticamente às aceções acima colocadas que caracterizariam o perfil e o repertório de habilidades sociais dos mesmos.

A revisão empreendida por Pereira-Silva e Dessen (2002) aponta que embora a maioria de crianças e adultos tenha se adequado ao estereótipo de afetivas e de temperamento fácil, há subgrupos de indivíduos com síndrome de Down que se apresentam agressivos, agitados e difíceis de manejar, o que demonstra que o temperamento desses indivíduos não é tão uniforme como se supunha (Pereira-Silva & Dessen, 2002). Também em um outro estudo de Pereira-Silva (2000), as crianças pré-escolares com síndrome de Down foram descritas como sendo birrentas, calmas ou agitadas e também irritadas.

Segundo Soresi e Nota (2000), muitos estudos têm fundamentado que pessoas com retardo mental demonstram interações pobres com outras. Estes mesmos autores, mediante uma meta-análise de vários estudos realizados, incluindo os seus, apresentam-nos os seguintes dados: Crianças em idade escolar com síndrome de Down e com distúrbios de desenvolvimento (moderado ou severo) demonstram uma adaptação pobre para as demandas escolares e, geralmente, experimentam dificuldades, alcançando níveis razoáveis de aprovação escolar. Em particular, elas exibem dificuldades em duas classes amplas de comportamento que são cruciais para a adaptação escolar: relações com pares e relações com professores. Esta última diz respeito à habilidade para responder adequadamente às solicitações dos professores dentro do contexto escolar, e a anterior à habilidade para participar da dinâmica do grupo mediante habilidades de negociação e iniciar relações positivas com colegas da escola. Na adolescência, estes indivíduos freqüentemente experimentam dificuldades em estabelecer e manter relações com amigos na escola, bem como com figuras de autoridade. Estas dificuldades diminuem a qualidade e a quantidade de experiências sociais, resultando potencialmente em sérios efeitos negativos em suas habilidades para se adaptar à vida adulta e para sua integração social. A estes indivíduos também faltam outras importantes habilidades, tais como atender pedidos e instruções, brincar com colegas, iniciar amizades, criar redes sociais e aumentar a satisfação no trabalho.

No sentido de contrabalançar os dados discordantes exibidos acima quanto ao perfil interpessoal de indivíduos com síndrome de Down (que ora os descrevem como dóceis, alegres,

bem humorados, afetivos e cooperativos; ora apontam a existência de um ambiente familiar restritivo para proporcionar um desenvolvimento global saudável e funcional a eles em reação à própria síndrome; ora os apresentam como agressivos, agitados, birrentos, irritados e difíceis de manejar), esta pesquisa contempla uma vertente de estudo que aborda a metodologia observacional, direcionada aos processos básicos envolvidos nas interações sociais dos participantes.

A literatura científica brasileira não registra nenhuma publicação de pesquisa que tenha como foco a temática das habilidades sociais envolvendo indivíduos com síndrome de Down. Sendo assim, temos uma carência de estudos e pesquisas nesta área voltada para essa população específica.

No entanto, pode-se ressaltar ainda que nem sempre se observa preocupação dos estudos com uma definição operacional e funcional para as características de docilidade e cooperação interpessoal atribuídas aos portadores da síndrome (Glat & Kadlec, 1984; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997).

Pode ser que esses autores caracterizem o perfil social dos indivíduos com síndrome de Down como tal, comparando-os com indivíduos com outras síndromes, como o autismo, ou com distúrbio sensorio-motor, que é o caso da paralisia cerebral. Todavia, não fazem nenhuma menção a isto e, mesmo que o fizessem, continuaria a faltar-lhes uma definição operacional, objetiva e precisa desses termos, indicativos de virtudes e qualidades, usados para descrever fenômenos interacionais. Na verdade, o que há de errado com essas concepções é o fato de tomar essas características como mera expressão de acontecimentos que ocorrem dentro da pessoa que se comporta.

Por outro lado, considerando que habilidades sociais são de fato aprendidas (Del Prette & Del Prette, 1999), e tendo em vista os resultados do estudo de Sprovieri e Assumpção Jr. (2001), de Pereira-Silva (2000) e da meta-análise realizada por Soresi e Nota (2000), é possível inferir que sociabilidade (facilitada por um temperamento dócil, alegre e bem humorado) e aptidões

sociais (expressas pela cooperação interpessoal e adequação a convenções sociais) não são características comportamentais próprias da síndrome de Down. Adicionalmente, poder-se-ia pensar que a suposta docilidade e cooperação interpessoal que os portadores da síndrome apresentariam (conforme a referida literatura psiquiátrica e psicológica) poderiam ser consideradas como respostas de concordância e submissão às exigências e solicitações do meio, moldadas por específicas contingências de aprendizagem, sendo avaliadas como subcategorias de comportamentos pró-sociais.

As características de docilidade, alegria, bom humor, afeição e cooperação interpessoal, geralmente, atribuídas aos indivíduos com síndrome de Down, embora sejam termos vagos e imprecisos, podem ser consideradas componentes do repertório pró-social deles.

Por conseguinte, supondo que indivíduos com síndrome de Down apresentem uma tendência à sociabilidade e possuam um repertório de comportamentos pró-sociais¹ bem elaborado, eles teriam igualmente respostas de enfrentamento para dar equilíbrio a essas condutas?

Entre vários autores que trabalham com a temática do comportamento pró-social (Bryant & Crockenberg, 1980; Eisenberg, Cameron, Tryon & Dodez, 1981; Krebs, 1983; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Rushton, 1982), Branco (1983) define como pró-social qualquer comportamento que não seja anti-social (agressivo ou destrutivo), e que envolva a interação de dois ou mais indivíduos, promovendo o contato entre eles.

Estamos chamando aqui de comportamento pró-social todo comportamento de contato social que favoreça e promova a manutenção imediata, ou a curto e longo prazo, de episódios interativos de dois ou mais indivíduos, e que não seja caracteristicamente passivo (na expressão de objetivos, direitos e sentimentos) ou agressivo (que atinge os objetivos desrespeitando os direitos dos demais).

¹ Embora etimologicamente diferentes, os termos comportamentos, respostas, condutas, desempenhos e habilidades serão usados indistintamente quando em referência a outras designações como pró-sociais e de enfrentamento para se evitar repetições excessivas das mesmas palavras.

Para os fins do presente estudo, o termo comportamento pró-social abrangerá as classes das habilidades sociais: (a) comunicativas (aquelas que mediam o contato entre as pessoas num sistema de transmissão e recepção de mensagens); (b) de civilidade (desempenhos razoavelmente padronizados pelas normas e cultura de um grupo para determinadas situações sociais); (c) empáticas (respostas que expressam a compreensão das necessidades e desejos do outro); e (e) de expressão de sentimento positivo (ações que expressam aceitação e afeto pelo outro).

As respostas assertivas de enfrentamento seriam aquelas que visam a auto-afirmação do indivíduo perante os outros, a garantia dos seus direitos e a expressão apropriada, direta e honesta dos seus pensamentos, sentimentos e crenças, que não viole o direito dos demais. Portanto, podem ser definidas como a capacidade do indivíduo se posicionar de forma adequada às demandas específicas do ambiente, entre a inibição (passividade) e a agressividade.

Caballo (1993) aproxima os conceitos de “habilidades sociais” e “comportamento assertivo”, indicando que o comportamento socialmente habilidoso seria o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de um modo adequado à situação, respeitando essas condutas nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de problemas futuros.

Inicialmente, diversas categorias de registro, componentes dessas classes, foram definidas, tendo como base as seguintes fontes de referência: Del Prette e Del Prette (1999; 2001), Hildebrand (2000) e Martini (2003). Depois foram sendo excluídas algumas e produzidas outras que melhor se adequassem ao conteúdo das observações realizadas.

O agrupamento das habilidades em diferentes classes cumpre aqui apenas um objetivo didático, visto que embora tal organização tenha como base a análise de seu conteúdo e funcionalidade, não exclui sobreposições inevitáveis devido à variabilidade e complexidade das relações interpessoais. Um exemplo prático e abrangente disto seria dizer que qualquer resposta

de civilidade, assertiva, empática ou de expressão de sentimento positivo carrega em si uma função comunicativa.

Estas mesmas habilidades serão também denominadas de respostas pró-ativas (que agem sobre o ambiente) e reativas (que respondem a ele). Estamos considerando a resposta ao ambiente como pró-ativa quando, em uma interação, a iniciativa de desempenho pertence ao participante em análise; e como reativa quando ele reage a um comportamento iniciado por outro indivíduo. A categorização dos desempenhos em uma destas duas classes será realizada seguindo as definições criadas *a priori*, destituída de uma análise funcional do comportamento observado.

Desenvolvimento e Adolescência

Teorias organicistas do desenvolvimento explicam certas mudanças do comportamento como produtos ou marcas da sucessão invariável de períodos, estágios, diferenciações, refinamentos ou realizações emergentes que definem e ordenam grande parte da vida de um indivíduo (Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

Para estes autores, organismos humanos estão sempre fazendo algo e estão sempre fazendo novas coisas, não havendo lacunas no fluxo do seu comportamento. Alguns teóricos do desenvolvimento organizam esse fluxo de comportamento como uma progressão de estágios que descrevem como o comportamento aumenta em complexidade durante certos períodos de vida dos indivíduos. Entretanto, estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget, estágios do desenvolvimento psicosssexual de Freud, estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, e estágios do desenvolvimento psicossocial de Erikson têm sido criticados em muitos campos, a maior parte por refletir imprecisão em três classes de critérios: (1) aqueles que definem um estágio; (2) aqueles que declaram os teóricos quantos estágios são necessários para explicar o desenvolvimento; e (3) aqueles que definem a transição de um estágio para o seguinte.

Quando uma disciplina sabe como diminuir ou desmontar, ou como produzir ou intensificar alguma generalidade descrita pelo conceito de estágio, e quando pode fazer isso pela

imparcialidade direta de intervenções ambientais, então o conceito de estágio torna-se correspondentemente mais frágil e arbitrário.

A partir da perspectiva analítica do comportamento, as questões mais fundamentais do desenvolvimento são: (a) se as contingências ambientais variam em qualquer direção sistemática no decurso de breves períodos de vida dos indivíduos e, assim, produzem mudanças do comportamento em uma direção correspondentemente sistemática; e (b) se algumas destas contingências e suas mudanças têm mais conseqüências estendidas que outras, em termos da importância para o organismo e das classes de comportamentos que elas mudam. Certamente, mudanças do comportamento abrem caminho para ampliar ou adicionar outras modificações do comportamento, importantes para o conceito de comportamento geneticamente selecionado pelo ambiente. Um comportamento geneticamente selecionado pelo ambiente é qualquer modificação do comportamento que traz o comportamento do organismo para contato com novas contingências que têm mais conseqüências estendidas (ibid.).

Aqui é tomado como axiomático que qualquer modificação do comportamento resulta a partir de mudanças na interação entre o organismo e seu ambiente. O que produz uma modificação do comportamento é aquilo que expõe o repertório do indivíduo a novos ambientes, especialmente a novos reforços, punições, contingências, novas respostas, novos controles de estímulos. Quando alguns ou todos desses eventos ocorrem, o repertório do indivíduo se expande. Considere, por exemplo, o que pode ocorrer como um resultado da aquisição do comportamento de aproximar-se de outras pessoas por uma criança. Ela terá, subitamente, aumentado seu acesso ao ambiente e às suas contingências. Agora, as interações resultantes da aquisição desse novo comportamento iniciam a modelagem de outros desempenhos sociais mais elaborados, como iniciar conversação, fazer pedidos, fazer comentários, expressar ajuda, tocar o outro, e assim por diante, favorecendo cada vez mais a sua socialização.

As normas e expectativas sociais, freqüentemente, controlam quais comportamentos desenvolverão no indivíduo e quando esse desenvolvimento ocorrerá pelo arranjo de

contingências específicas e diversificadas. No bojo desta discussão, é apresentado um recorte tomando como foco de análise a adolescência.

De acordo com Aguiar, Bock e Ozella (2002), os estudos sobre adolescência são fundamentados, geralmente, em um único tipo de jovem: *homem-branco-burguês-racional-ocidental*, oriundo da Europa Centro-Occidental ou dos Estados Unidos da América, nunca do Terceiro Mundo, e pertencente à classe média/alta urbana e nunca a outras classes sociais, etnias, ou a outros contextos.

No entanto, para compreender o adolescente, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo, será preciso olhar para ele a partir de uma perspectiva ampla que inclua não só as transformações biológicas, mas também os contextos sócio-econômico, cultural e histórico no qual está inserido.

Em seus estudos, Clímaco (1991) aponta os vários determinantes sociais, econômicos e culturais que possibilitam compreender como surgiu o período de desenvolvimento chamado adolescência.

No contexto da sofisticação tecnológica da sociedade moderna, o trabalho passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Ademais, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista acarretou também a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

Por outro lado, a ciência resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência.

Neste cenário, estavam postas as condições para que se mantivessem as crianças por mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. A extensão do período

escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram as conseqüências dessas exigências sociais.

Portanto, a adolescência reflete assim a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.

Outro elemento importante, merecedor de destaque aqui, são as características destes jovens, neste momento. Eles contavam com a força e as capacidades para ingressar no mundo adulto, como vinham fazendo até então. Mas, por necessidades sociais que se faziam presentes, estavam impedidos ou não autorizados para esse ingresso. O jovem se distancia, então, do mundo do trabalho e, com isso, se distancia também das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento, aumentando seu vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem o estágio da adolescência: a rebeldia, a instabilidade, a busca da identidade e os conflitos.

Essas características, ao contrário da naturalização que se fez delas, são históricas, ou seja, foram geradas no processo histórico da sociedade e vão se transformar ou ser reforçadas, dependendo das condições materiais da vida de um determinado grupo social.

Assim, o fenômeno da adolescência surge dentro do contexto das relações sociais, engendrado por condições sociais e culturais construídas historicamente. Mesmo as marcas corporais que se desenvolvem e aparecem são significadas socialmente, como os seios nas meninas e a força muscular nos meninos. A menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, como já o fora antes em algum tempo ou cultura. Hoje, eles tornam as meninas sedutoras e sensuais. A força muscular nos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é vista mais como símbolo de beleza, sensualidade e masculinidade (Aguiar, Bock & Ozella, 2002).

Segundo Becker (1993), o próprio conceito da adolescência enquanto fenômeno universal também é muito duvidoso, não sendo possível ignorar os fatores sociais, econômicos e culturais que incidem sobre ela. Em um contexto em que atuam diversos fatores sociais, culturais, familiares e econômicos, os jovens assumem idéias e comportamentos completamente diferentes. Dentro de uma mesma sociedade, a adolescência pode assumir formas muito diversas. Uma criança pobre, por exemplo, será empurrada para a vida adulta muito mais precoce e abruptamente do que um jovem de uma classe mais privilegiada, que pode prolongar sua adolescência indefinidamente. A diferença na posição social do indivíduo, em um mesmo momento histórico, influencia de modo muito importante a estruturação de sua adolescência. Os padrões de comportamento entre os adolescentes são muito variáveis de cultura para cultura, de grupo para grupo em uma mesma cultura, e de indivíduo para indivíduo em um mesmo grupo.

A história prévia de sua interação com o meio, denominada de história prévia de reforçamento, e as condições ambientais momentâneas ou acontecimentos discriminativos, reforçadores e disposicionais têm grande relevância para a compreensão do adolescente e de suas relações com o mundo.

Procurando abordar a temática das habilidades sociais envolvendo indivíduos adolescentes com síndrome de Down em suas diversas dimensões e aspectos teórico-conceituais e práticos, a presente pesquisa contempla um objetivo mais amplo e outros cinco mais específicos, como são apresentados a seguir.

O objetivo geral consistiu em avaliar o repertório geral de habilidades sociais de um grupo de adolescentes portadores da síndrome de Down.

Os objetivos específicos abrangeram:

- a) descrever e categorizar as diversas subclasses de habilidades sociais consideradas pró-sociais e de enfrentamento apresentadas por estes indivíduos;
- b) analisar as subclasses de habilidades sociais tendo como base as categorias analíticas pró-ativas e reativas;

- c) obter informações básicas sobre o desenvolvimento da sociabilidade dos participantes e uma classificação socioeconômica de suas famílias;
- d) examinar as possíveis correspondências entre aspectos da dinâmica familiar e desenvolvimento interpessoal dos participantes;
- e) investigar sobre a qualidade das relações interpessoais nas salas de aula em que estão matriculados os participantes e obter uma auto-avaliação do preparo das professoras para lidar com os conflitos interpessoais em classe e promover o desenvolvimento social dos alunos.

MÉTODO

Participantes

Esta pesquisa foi realizada com a participação de dez adolescentes com síndrome de Down, dentro de uma faixa etária específica (de 12 a 17 anos), com o intuito de tornar mais homogêneas as características de desenvolvimento dos integrantes. Abaixo, segue uma tabela com a caracterização destes participantes em termos de: sexo, idade, nível socioeconômico da família, grau de escolaridade e instituição que freqüentavam.

TABELA 1. Caracterização dos Participantes

Participante ²	Sexo	Idade	Nível Socioeconômico da Família	Escolaridade	Instituição ³
Larissa	Feminino	12 anos	Classe D	E.F. (currículo adaptado)	A
Júlia	Feminino	15 anos	Classe A2	E.F. (currículo adaptado)	A
Eduardo	Masculino	15 anos	Classe A2	8ª série do Ensino Fundamental	B / A
Rogério	Masculino	14 anos	Classe C	E.F. (currículo adaptado)	C
Leandra	Feminino	15 anos	Classe B1	E.F. (currículo adaptado)	C
Bernardo	Masculino	14 anos	Classe C	E.F. (currículo adaptado)	C
Patrícia	Feminino	15 anos	Classe D	E.F. (currículo adaptado)	C
Luan	Masculino	17 anos	Classe C	E.F. (currículo adaptado)	C
Gustavo	Masculino	16 anos	Classe C	E.F. (currículo adaptado)	C
Bruno	Masculino	13 anos	Classe B2	E.F. (currículo adaptado)	C

E.F.: Ensino Fundamental

Eduardo é o único participante que se encontra incluído no sistema regular de ensino, matriculado em uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental (B), apresentando o maior grau de escolaridade entre todos. Os demais participantes freqüentam instituições de atendimento a alunos com necessidades especiais (A e C), não existindo uma correspondência precisa entre o possível grau de escolaridade dos alunos com os níveis próprios do ensino fundamental.

² Foram criados nomes fictícios para os participantes visando garantir o anonimato a eles.

³ As instituições nas quais os mesmos se encontram regularmente matriculados serão designadas por letras maiúsculas (A, B e C) com o mesmo objetivo. As instituições A e B são particulares e a C filantrópica.

Para efeito de uma melhor caracterização da população estudada, também foram realizadas entrevistas com os pais dos participantes, visando obter informações acerca do diagnóstico, interesses (em termos de brincadeiras, comestíveis, esportes e lazer), dificuldades pessoais, desenvolvimento da linguagem e da sociabilidade de cada um (Anexo 1), e uma classificação socioeconômica de suas famílias por meio do “Critério Brasil” (extraído de www.ibope.com.br – Anexo 2). Um teste piloto do roteiro de entrevista a ser empregado foi realizado, entrevistando a mãe de uma adolescente com paralisia cerebral para identificar como fazer ajustes e aperfeiçoar o instrumento. Os pais foram entrevistados nas instalações da própria instituição onde seus filhos estavam regularmente matriculados, com exceção da mãe de Júlia que preferiu uma sala do seu local de trabalho.

Caracterização do ambiente escolar

As classes de Alfabetização da instituição A, freqüentadas por Larissa e Júlia, corresponderiam, aproximadamente, a 1ª série do Ensino Fundamental com currículo adaptado aos déficits e limitações de aprendizagem dos alunos. Nelas são desenvolvidas atividades pedagógicas (de leitura, escrita, contagem numérica), esportivas, musicais, de culinária e outras que visam a promoção da sociabilidade dos alunos. Eduardo freqüenta a 8ª série, no período matutino, em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental (instituição B), e recebe aulas de reforço escolar na instituição A.

O Nível VI da instituição C, classe em que Rogério, Leandra e Bernardo encontram-se matriculados, corresponde a uma classe do Ensino Fundamental com currículo adaptado, e trabalha os conceitos necessários para a alfabetização dos alunos, mas ainda por meio do concreto graficamente (figuras no papel). Estes alunos são independentes, mas precisam de supervisão com relação aos cuidados pessoais. Eles se encontram no início do reconhecimento de numerais e de letras, como as vogais e as do próprio nome. A classe de Semi-Internato V, também freqüentada por Rogério no período vespertino, desenvolve atividades de reforço

escolar, manuais (recorte, pintura, colagem e construção de objetos com sucata), de vida diária, e outras como aulas de educação física, dança, música e brinquedoteca.

Gustavo está matriculado na Oficina Ocupacional 2A e no Semi-Internato IV; Patrícia e Luan na Oficina Ocupacional 2C e Semi-Internato VI. O nível de ensino das oficinas corresponde à Educação de Jovens e Adultos com currículo adaptado, que possibilita o desenvolvimento acadêmico de cada aluno segundo seu próprio ritmo. Seu público-alvo são alunos que apresentam defasagem entre idade cronológica e série do Ensino Fundamental. As Oficinas Ocupacionais (2A e 2C) desenvolvem trabalhos manuais de artesanato e atividades conceituais de vida prática junto aos alunos que são caracterizados por uma maior independência e melhor coordenação motora fina. As atividades conceituais de vida prática abrangem ensinar o aluno a ler e escrever o nome, além de adquirir noções de orientação espacial, temporal e pessoal, tais como nome dos familiares, número de irmãos, endereço, data, horas, dias da semana e meses. A Oficina Ocupacional 2A proporciona aos alunos atividades de cultivo de flores. As classes de Semi-Internato IV e VI desenvolvem o mesmo programa da oficina com aulas de educação física, dança, música, culinária e noções básicas para limpeza de casa.

A Oficina Pedagógica, freqüentada por Bruno, é uma classe, criada no ano de 2003, para alunos que estão atingindo a suposta fase da adolescência e que não foram ainda alfabetizados. Nesse contexto é desenvolvida a alfabetização através do corpo e a parte artística dos alunos. Esta classe também corresponde ao Ensino Fundamental com currículo adaptado.

A participação dos sujeitos foi devidamente autorizada pelos pais após reunião prévia do pesquisador com a direção das instituições, na qual foram apresentados os principais objetivos do estudo. Visando o desenvolvimento da pesquisa dentro da instituição na qual os indivíduos selecionados estão regularmente matriculados, foi obtido junto à direção e aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 3, 4, 5, e 6) para a sua participação. As famílias dos participantes e direção das instituições foram informados da abrangência do estudo e avisados de que não haveria retorno imediato no que diz respeito a oferta de algum tipo de intervenção ou

programa de Treinamento em Habilidades Sociais junto a seus filhos ou alunos, com intuito de não serem levantadas expectativas infundadas.

Equipamentos e Instrumentos

Para a consecução dos objetivos deste trabalho de pesquisa foram utilizados os seguintes equipamentos e recursos: uma filmadora digital Sony Handycam Vídeo 8 / modelo CCD-TR403BR, fitas Sony MP120 8mm, fitas VHS Sony T-120, televisão, vídeo cassete, protocolo de registro das filmagens realizadas (Anexo 7) e roteiro de entrevista com os pais para caracterização dos participantes (Anexo 1). Também foi utilizado o instrumento “Questionário sobre Relações Interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2003a), aplicado junto às professoras dos participantes (Anexo 8).

As sessões de coleta de dados foram realizadas na própria escola ou instituição a qual pertenciam os sujeitos participantes.

Procedimentos de coleta de dados

O pesquisador elaborou e encaminhou um Protocolo para Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos para o desenvolvimento de sua pesquisa, que deliberou aprovação ao seu projeto (Anexo 9).

Em uma primeira instância, foi realizado um levantamento do cronograma de atividades de todos os participantes nas três instituições de ensino em que se encontravam regularmente matriculados, para posterior planejamento das sessões de filmagens.

Foi feito contato individual com os professores de cada classe para a apresentação prévia dos objetivos e procedimentos do estudo, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e para obtenção do consentimento deles. Embora tenha autorizado a filmagem do participante em sua sala de aula, a professora da classe “Oficina Pedagógica”, da instituição C, não consentiu que sua

imagem fosse registrada durante o trabalho. Neste caso, somente as suas verbalizações foram registradas.

Para o levantamento das habilidades sociais constantes no repertório de interação social dos participantes, foram efetuadas sete sessões de filmagens para cada um deles em diversas situações naturais e duas em situações estruturadas envolvendo relações interpessoais. As observações diretas dos comportamentos sociais dos participantes consistiram das seguintes filmagens: (a) durante as atividades didáticas em sala de aula; (b) almoço ou lanche, dependendo da instituição em questão; (c) intervalo; (d) aula de educação física; (e) dança; e (f) brinquedoteca. A primeira sessão de filmagem foi realizada visando a familiarização e adaptação dos alunos e professoras aos procedimentos e à presença do pesquisador na classe⁴. Primeiramente, o pesquisador se apresentou para todos os alunos de cada sala como estudante, assim como eles, e disse que estaria durante as aulas fazendo uma tarefa escolar que lhe fora solicitado pela sua professora. Em seguida, informou que sua tarefa consistia em filmá-los durante as aulas, e comentou que para que eles realmente o ajudassem, deveriam se comportar como se comportam sempre, fazendo de conta que ele não estivesse presente. Depois, perguntou se poderia contar com a colaboração deles, que, de imediato, responderam que sim. No final do processo da coleta de dados em situações naturais de interação social dos participantes, o pesquisador repetiu a filmagem realizada em sala de aula. Os dados coletados em ambas as filmagens foram aproveitados para análise.

Cada participante foi filmado por um período de aproximadamente vinte minutos durante a primeira atividade de observação em sala de aula. As demais filmagens tiveram uma duração de aproximadamente quinze minutos. Antes de cada sessão de coleta de dados, o pesquisador registrava em vídeo uma folha com as seguintes informações: nome da instituição; número da

⁴ Nos estudos em que o observador está presente na instituição na qual é conduzido, está implícita a suposição de que qualquer perturbação, provocada pela sua presença no ambiente usual, é de curta duração e de que os indivíduos apresentam poucas reações que diminuem rapidamente. Portanto, considera-se que a presença do pesquisador não interfira com o comportamento “natural” dos indivíduos (Connolly & Smith, 1981). Podemos assim verificar que este consenso já é antigo no meio científico, sendo denominado de “dessensibilização dos sujeitos”.

filmagem; data; nome do participante; contexto (se sala de aula, aula de educação física, almoço, intervalo, dança, brinquedoteca) e horário para facilitar o controle das filmagens efetuadas e a identificação de cada um deles.

Foram propostas três situações estruturadas aos participantes, identificadas pelos números 1, 2 e 3, que propiciariam oportunidades ou ocasiões para a ocorrência de prováveis desempenhos sociais específicos, determinados *a priori*, para melhor caracterizar o repertório de habilidades sociais deles (Anexo 10). Duas delas foram filmadas e em outra foram registradas as respostas dadas pelos participantes (Anexo 11) a cada solicitação do pesquisador (apontar a expressão emocional de um personagem criado para cada episódio narrado – Anexo 12).

A situação estruturada 2 foi aplicada duas vezes, no mínimo, para garantir a compreensão dos participantes do relato que lhes fora enunciado. Se o participante corrigisse as expressões que tinha errado na primeira exposição a uma série de nove frases, cada uma narrando um acontecimento e uma reação emocional por parte do personagem criado, era realizada uma terceira tentativa para verificar se ele iria manter a autocorreção observada pelo pesquisador na segunda aplicação. Foram apresentadas figuras ilustrativas (Anexo 14) para os quatro últimos episódios narrados para se verificar a ocorrência de algum efeito diferencial de uma dica visual sobre o desempenho dos participantes.

Foi aplicado junto às professoras dos participantes o “Questionário sobre Relações Interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2003a), que permitiu ao pesquisador investigar sobre a qualidade das relações e a existência ou não de conflitos interpessoais na sala de aula da instituição, assim como obter uma auto-avaliação do preparo delas para lidar com esses conflitos em classe e para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, o que incide diretamente sobre o desempenho dos participantes do estudo em questão.

Procedimentos de análise dos dados

Os focos de análise da pesquisa foram determinados basicamente pelos propósitos específicos (objetivos) do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador.

Os resultados apresentados neste estudo foram obtidos a partir de quatro fontes de informações: (1) filmagens dos participantes em diferentes situações naturais e estruturadas de interação com o ambiente; (2) registro do comportamento de discriminação empática dos participantes (percepção e reconhecimento de expressões emocionais em outras pessoas) mediante relato de episódios narrativos feito a eles; (3) realização de entrevistas junto aos pais; e (4) aplicação do questionário sobre relações interpessoais nas professoras.

A partir das filmagens de cada participante, foram transcritas as falas e registrados os comportamentos não verbais e a direção do comportamento observado, de forma a obter uma caracterização do repertório de habilidades sociais de cada um deles e do contexto em que as mesmas ocorreram. Concomitante à transcrição dos comportamentos, era inferida as habilidades correspondentes e computada a frequência de cada uma usando o protocolo de registro das filmagens realizadas (Anexo 7). As transcrições foram feitas no verso do próprio protocolo de registro.

Utilizando estas transcrições, o pesquisador procurou definir cada subclasse ou categoria componente das classes de habilidades sociais geradas anteriormente. Após esse trabalho, o pesquisador submeteu a outro pesquisador o conjunto de categorias produzidas, reformulando, quando necessário, as definições propostas de modo a permitir maior precisão e clareza; verificando possíveis superposições; padronizando as definições; denominando cada categoria e exemplificando-as de acordo com os episódios interativos do conteúdo das filmagens. Disto resultou o sistema de classificação de categorias para a análise dos dados coletados, que foi continuamente revisado. De acordo com Bott, “a seleção de categorias para a classificação de comportamento é, naturalmente, uma parte fundamental do método” (Hutt & Hutt, 1974, p. 163).

De modo geral, todas as filmagens foram analisadas verificando-se a ocorrência das habilidades sociais previamente definidas e computando-se a sua frequência para cada contexto observado.

Dependendo da dinâmica interacional estabelecida, constatou-se que quanto mais próximo o interlocutor se encontrava do participante, mais difícil se tornava o processo de análise do conteúdo observado devido ao elevado número de elementos verbais e não verbais presentes na ação interativa entre eles, o que demandava uma micro-análise do evento em questão para poder se apreender o jogo de trocas que configurava cada momento específico da relação.

O processo de categorização dos desempenhos dos participantes em subclasses específicas de habilidades sociais, enquanto componentes de conjuntos mais amplos de classificação, foi acompanhado por outro pesquisador de modo que as designações, definições e exemplos de cada habilidade social representam a concordância entre ambos.

Para verificar a estabilidade das observações, por meio das filmagens, comparou-se o primeiro registro por um outro, após o intervalo de seis meses. O índice de estabilidade entre os dois registros, realizados em épocas diferentes, foram obtidos pelo confronto de protocolos que corresponderam um total de vinte por cento das filmagens efetuadas. Esses índices foram calculados para duas filmagens de cada contexto de interação social dos participantes a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Índice de Estabilidade} = \frac{\textit{concordâncias}}{\textit{concordâncias} + \textit{discordâncias}}$$

onde o termo *concordâncias* é definido pelo número de acordos quanto à frequência das categorias componentes do protocolo de registro para cada contexto observado. O cálculo do índice de estabilidade para cada protocolo de registro foi realizado com base na soma do número de acordos e desacordos das frequências de cada categoria em particular.

Os índices obtidos do confronto entre os dois registros, em cada um dos contextos onde ocorreram as filmagens, são apresentados na Tabela 2.

TABELA 2. Índices de estabilidade obtidos para duas filmagens de cada contexto de interação social dos participantes

Contextos	Índice de Estabilidade	
	Filmagem 1	Filmagem 2
Sala de aula	0,86	0,80
Aula de Educação Física	0,78	0,94
Almoço / lanche	0,76	0,75
Intervalo	0,92	0,77
Brinquedoteca	0,92	0,86
Aula de Dança	0,93	0,91
Sala de aula	0,94	0,88
Situação Estruturada 1	0,84	1,00
Situação Estruturada 3	0,75	0,75

Os resultados dos testes de estabilidade também demonstraram um índice geral de 0,88 para todos os contextos, indicando como confiáveis os registros realizados e que as categorias empregadas foram bem definidas de modo que os desempenhos foram identificados sem muita dificuldade.

Para a análise estatística dos dados obtidos pelas filmagens, foram utilizados os Testes de Correlação de Pearson e o *Multiple Analysis of Variance* (MANOVA) para medidas repetidas. Estes testes estatísticos foram aplicados sobre as médias aritméticas da frequência total de ocorrência de todas as categorias componentes das classes de habilidades ou respostas investigadas (pró-sociais, assertivas de enfrentamento, pró-ativa e reativa).

As filmagens das situações estruturadas 1 e 3 também foram transcritas para a obtenção de uma melhor análise do seu conteúdo. O objetivo da aplicação destas situações estruturadas foi caracterizar os desempenhos dos participantes em assertivo, passivo ou agressivo. Ademais, do conteúdo destas filmagens também foram extraídas as subclasses de habilidades sociais, utilizando o mesmo procedimento empregado para as demais videografações realizadas em situações naturais.

Para a situação estruturada 2, foi computado o total de acertos e erros para as respostas de discriminação empática dos participantes a cada apresentação do conjunto de episódios narrados. Deste modo, verificava-se a consistência das respostas de cada um deles na identificação de expressões emocionais nos personagens criados.

Quanto às entrevistas realizadas, serão apresentadas apenas as informações julgadas mais pertinentes aos propósitos do estudo, procurando-se também identificar os elementos comuns em cada uma delas. Para facilitar a visualização das possíveis correspondências entre os dados das filmagens e as informações coletadas junto aos pais a respeito do repertório social dos participantes, foram criados dois quadros resumos de análise: (1) um apresentando os comportamentos observados nas situações naturais e estruturadas para cada participante e as características da família, exibindo os itens (participante, comportamento nas situações naturais, comportamento nas situações estruturadas e características da família) em colunas; e (2) um outro com o perfil social deles levantado segundo o relato dos pais.

No que diz respeito à aplicação do “Questionário sobre Relações Interpessoais”, duas professoras da instituição C se recusaram a responder aos itens de número quatro a quinze por acreditarem, sobretudo, estar sendo avaliadas por meio deste instrumento embora o pesquisador tenha explicado, reiteradas vezes, os objetivos de seu emprego na pesquisa.

Para a análise dos questionários foi elaborado um banco de dados com as respostas das professoras para cada item do instrumento, possibilitando a obtenção das frequências de respostas e o cálculo de porcentagens.

Para a análise da primeira parte deste instrumento, foram computados 106 alunos para o cálculo do número de tímidos e extrovertidos existentes em sala de aula; 84 para a classificação de “briguentos - amistosos” e “rejeitados - aceitos”; 95 para “dependentes - independentes”. A discrepância é devido ao fato de uma professora não ter respondido a esses itens.

RESULTADOS

Os dados foram obtidos utilizando-se os seguintes procedimentos:

- a) observações diretas mediante o emprego de filmagens dos participantes em sete diferentes situações naturais e duas estruturadas de interação social;
- b) observações indiretas que abrangeram o registro do comportamento de discriminação empática dos participantes diante de figuras com faces caricaturadas a partir do relato de frases que narravam um acontecimento e uma reação emocional experimentadas pelos personagens criados; a realização de entrevistas semi-estruturadas com os pais; e a aplicação de um questionário nas professoras.

Em um primeiro momento serão apresentados os resultados obtidos pelas filmagens.

1. Dados obtidos por meio de filmagens

1.1. Situações naturais

Com a progressiva análise das filmagens dos participantes em diferentes situações naturais de interação social foi possível tanto definir cada subclasse ou categoria das classes de habilidades sociais, quanto criar outras novas que melhor abrangessem a variedade de habilidades sociais inferidas.

Cada definição proposta descreve um desempenho, verbal e/ou não verbal, específico exibido pelos participantes. Os exemplos utilizados para representar as definições criadas apresentam, sempre que possível, a condição antecedente à ocorrência de cada habilidade observada.

As definições das subclasses ou categorias das distintas classes de habilidades sociais propostas encontram-se a seguir:

Definições das Categorias Componentes das Classes de Habilidades Sociais

A. Habilidades Sociais de Comunicação

- A.1. Aproximar-se de outras pessoas: ação não verbal de locomoção ou deslocamento do participante, a partir de uma posição inicial, em direção a uma outra pessoa, diminuindo a distância anterior em relação a ela. Exemplo: Rogério levanta-se da escada onde estava sentado e se aproxima de dois colegas.
- A.2. Iniciar contato e conversação: ação verbal ou não verbal do participante que indica ao interlocutor um processo interativo. Esta subclasse pode conter outras subclasses como “fazer perguntas”, “fazer comentários”, “expressar ajuda”, “aproximar-se e tocar no outro”, fazer convite, etc. Exemplos: [Júlia olha em direção à professora e diz:]⁵ “Tá chovendo!”; [Leandra olha para a colega sentada ao lado e diz:] “Eu não tenho colher”; [Júlia olha em direção ao pesquisador e fala:] “É tio Nando”.
- A.3. Estabelecer contato visual: ação não verbal do participante de mover a cabeça em direção ao interlocutor e olhar nos seus olhos. Exemplos: Bernardo olha nos olhos do colega [ao receber carinho dele]; Bruno permanece olhando nos olhos do amigo enquanto conversam.
- A.4. Fazer perguntas: ação verbal do participante com entonação típica que indica a solicitação de esclarecimento acerca de uma dúvida; de confirmação específica sobre um desempenho a ser emitido; de informação e/ou indicação para a realização de uma atividade; ou de um convite. Exemplos: “O Wanda! Cadê a mesa?” – pergunta Larissa para a professora; “Quer dançar com ela?” [Eduardo pergunta para Kayke]; “Vamos brincar?” [Patrícia convida o amigo Evandro para brincarem com outros alunos da classe].
- A.5. Responder perguntas: ação verbal do participante que fornece informação ou esclarecimento. Exemplos: [A professora pergunta: “O que você está comendo?”. Larissa diz:] “Sanduíche”; [“Eduardo, que época que é isso aí?” – pergunta Tânia] “Em

⁵ Quando necessário e com o objetivo de contextualizar e possibilitar maior clareza à descrição do comportamento que exemplifica a categoria, serão colocados entre colchetes os estímulos antecedentes àquele.

Roma, na Idade Média”; [“Qual é a primeira figura que aparece aí?” – pergunta Wanda] “Bebê” – Larissa responde.

- A.6. Auto-revelar-se: ação verbal do participante de falar de si mesmo ou de contar algo a seu respeito sem uma solicitação prévia do interlocutor com o qual interage. Exemplos: Bruno conta para Júnior que fez “ponto” (cesta)⁶, arremessando a bola de basquete no aro; “Eu sou o Gustavo!” – expressa o participante para o pesquisador.
- A.7. Concordar (a): ação verbal do participante que indica aceitação em relação à opinião do outro. Exemplos: “Hãhã” [responde Júlia após a professora lhe dizer: “Ó! Escova os dentes direitinho, hein! E depois vem enxugar as mãos na sua toalha!”]; [“Agora aqui nós vamos colar a seqüência dos números!”] “Huhum!” – responde Larissa.
- A.8. Concordar (b): ação não verbal do participante de balançar a cabeça para cima e para baixo (movimentos verticais) com sentido afirmativo ou de se engajar em um comportamento sugerido pelo seu interlocutor. Exemplos: [“Agora nós vamos escolher outra cor pra pintar essa parte do vaso, tá?” – verbaliza a professora] Patrícia exhibe movimentos verticais com a cabeça; uma funcionária pergunta se Bruno quer salada e ele responde com movimentos verticais da cabeça.
- A.9. Gesto de expressar “não!”: ação não verbal do participante de girar a cabeça para a direita e esquerda (movimentos horizontais) ou de exhibir a mão fechada com o dedo indicador para cima movimentando-se para os lados, como forma de negação. Exemplo: [“Isso é sanduíche?” – pergunta a professora] Larissa sacode negativamente a cabeça.
- A.10. Imitar modelo: ação verbal ou não verbal do participante de copiar o modelo de desempenho oferecido pelo seu interlocutor. Exemplos: Eduardo eleva o cesto, com as duas mãos, para cima da cabeça e, enquanto dança, o balança de um lado para o outro [imitando o modelo apresentado pela diretora]; Luan passa a agulha com a linha através da tela para fazer o contorno de sua atividade de artesanato [após a professora lhe explicar, demonstrando, como deveria fazer].

⁶ O conteúdo entre parênteses encontrado nos exemplos das categorias se refere a informações adicionais que muitas vezes não aparecem explícitas nas situações descritas ou nos diálogos do participante com seu interlocutor.

- A.11. Seguir dica: ação verbal ou não verbal do participante de se engajar em um desempenho sugerido contingente à indicação apresentada pelo interlocutor. Exemplos: Gustavo aponta e pega uma folha de sulfite, entre duas apresentadas, com a primeira letra do seu nome conforme a letra escrita em relevo num recorte de cartolina; [“Atenção! Cumprimento geral!” – declara a diretora no ensaio da quadrilha para a Festa Junina] Eduardo caminha, aproximando-se de Júlia, e curva o tronco para frente.
- A.12. Fazer comentário: ação verbal do participante que descreve algum evento do ambiente e fornece indícios para uma interação com o interlocutor. Exemplos: “Acabou!” – diz Bernardo [expressando que a competição entre as duas filas de alunos havia terminado]; “É três e um” [afirma Eduardo observando as peças que estão na extremidade do jogo de dominó]; [Júlia olha em direção à professora e diz:] “Tá chovendo!”.
- A.13. Gratificar e elogiar: ação verbal ou não verbal apresentada pelo participante que se constitui de comentários positivos específicos ou de gestos (aplaudir, por ex.) em relação a um desempenho observado ou produto de um desempenho anterior do seu interlocutor. Exemplos: “Ai! Ganhou! Viva!” [verbaliza Bruno em relação à cesta feita por um aluno]; [Robson, um aluno de cadeira de rodas, passa por debaixo de uma corda numa atividade da aula de educação física] Eduardo aplaude.
- A.14. Solicitar avaliação: ação verbal e/ou não verbal apresentada pelo participante que requer uma avaliação acerca do seu próprio desempenho. Exemplo: “Psiu!” [Bruno mostra os pares formados (macho-fêmea) de um jogo de memória, segurando uma peça em cada uma das mãos projetadas para frente].
- A.15. Avaliar: ação verbal ou não verbal do participante que indica uma avaliação sobre determinado desempenho de alguma pessoa ou tarefa requerida. Exemplos: [Júnior tenta encaixar uma peça na abertura do brinquedo e não consegue. Bruno exclama:] “Tá errado!”, “Que fácil!” [diz Eduardo após o professor de educação física passar a instrução para uma nova atividade].
- A.16. Acatar ordens: ação verbal ou não verbal do participante que indica aceitação de algo que o seu interlocutor lhe diz, de modo imperativo, para fazer. Exemplos: [Alessandra

solicita: “Vire a carta!”] Júlia virou uma das cartas sobre a carteira; [“Apanhe o balaio para dançar!” – ordenou a professora Wanda] Eduardo apanhou o balaio; Larissa começa a pintar o desenho [acatando a ordem da professora: “Pinta onde tá escrito bolo!”].

A.17. Seguir instruções: classe de ações verbais e/ou não verbais do participante em seguir a especificação ou descrição de como deve se comportar para alcançar determinado objetivo. Exemplos: Leandra dança a seqüência toda da música “Cambalhotas” dos Saltimbancos com seu par; [a participante vira duas cartas e ao virar uma terceira, a amiga lhe explica: “Um só! Um só que vira!”] Júlia desvira a última carta; Bernardo pega um dos estojos que segura com a outra mão, mostra para a classe, olha para ver quem está com o braço erguido e vai entregá-lo para o dono na carteira [de acordo com as indicações da professora Rosângela].

A.18. Solicitar oportunidade para falar: ação verbal ou não verbal do participante que indica solicitação para participar da aula ou conversa. Exemplo: [Rogério toca no braço da professora e verbaliza:] “Tia! O tia!”.

A.19. Gesto de “positivo”: ação não verbal do participante de exibir a mão fechada com o dedo polegar para cima como sinal indicativo de que está tudo bem. Exemplo: Rogério, sentado na escada do pátio da instituição, estende o seu corpo para trás e faz “positivo” para uma garota sentada há quatro degraus acima.

A.20. Encerrar conversação: ação verbal e/ou não verbal do participante emitida para finalizar uma conversa ou interação com seu interlocutor. Exemplo: [Depois de acabar de lavar seu copo e prato, Júlia antes de sair da cozinha encerra a interação com o pesquisador dizendo:] “Pronto!”.

B. Habilidades Sociais de Civilidade

B.1. Cumprimentar: ação verbal e/ou não verbal do participante indicativa de cumprimento ou saudação, de acordo com o padrão cultural. Exemplos: Rogério cumprimenta o pesquisador dizendo: “Oi tio!”; Eduardo acena com sua mão para Dinho que está do outro lado do pátio; Rogério cumprimenta o colega com um aperto de mãos.

- B.2. Agradecer: ação verbal do participante indicando agradecimento em seqüência ao comportamento de emprestar algo, de elogiar, de permitir fazer alguma coisa solicitada, de executar um pedido ou de presentear emitido pelo interlocutor. Exemplo: “Obrigado” [agradece Leandra quando a fisioterapeuta lhe entregou o pirulito].
- B.3. Prestar atenção: ação não verbal do participante de olhar em direção ao interlocutor quando ele está explicando algo. Exemplo: Júlia olha para frente em direção à professora [que continua: “Hoje é onze do seis ó! De dois mil e três”].
- B.4. Despedir-se: ação verbal e/ou não verbal (movimentar sucessivamente uma das mãos para a direita e esquerda na altura ou acima do ombro e com a palma aberta) do participante de encerrar a interação com seu interlocutor. Exemplo: Larissa ergue o braço direito e emite o gesto de fazer “tchau” para um senhor que sai do galpão onde os alunos ensaiam a dança para a Festa Junina em correspondência ao mesmo comportamento dele.

C. Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento

- C.1. Manifestar opinião: ação verbal do participante de expressar suas idéias (seu modo de ver ou de sentir a respeito de alguma coisa ou evento) ou discordar do outro. Exemplos: [“Ganha!” – exclama Júnior, dizendo que o time do Brasil ganharia o jogo] “Brasil é ruim!” – afirma Bruno; [Kayke alega: “Nós dois, os dois juntos!”] “Não! Eu coloquei aqui, depois você fez aqui!” – argumenta Eduardo para convencer o amigo de que havia vencido a partida do jogo de dominó; [“Brasil ganha!” – afirma o colega] “Não ganha!” – discorda Bruno.
- C.2. Fazer pedidos: ação verbal do participante que indica solicitação à outra pessoa de algo emprestado; ou de adequação a um critério; ou consentimento para a emissão de um determinado comportamento; ou auxílio para a execução de uma determinada tarefa ou atividade; ou expressão de algo para o interlocutor fazer. Exemplos: [Rogério pede para um colega trocar de brinquedo com ele (uma máquina de escrever pelo seu carrinho):] “Vamos trocar?”; [“Ó o microfone!” – fala Bruno depois de ter pego um outro brinquedo] “Deixa eu ver!” – solicita Gustavo.

- C.3. Recusar pedidos: ação verbal ou não verbal do participante de negação em se engajar na solicitação feita por seu interlocutor. Exemplos: “Eu não vou ler não!” [“Ah! Por favor!” – insiste a professora com Eduardo para ele ler a resposta de uma questão em seu caderno]; [“Leandra dá o navio pra ele para eu ver!” – solicita a professora Suelen] A participante não entrega o brinquedo para o colega.
- C.4. Dar ordens: ação verbal do participante de dizer para o seu interlocutor o que é para ele fazer, com significado determinativo. Exemplos: “Vai no gol, Marcelinho!” – ordena Eduardo ao colega; “Vai logo!” [ordena Bruno para o aluno que está à frente da fila para arremessar a bola].
- C.5. Admitir falhas: ação verbal do participante que indica aceitação de erro cometido ou de desconforto causado ao interlocutor. Exemplo: [“Não tem como! Esse aqui ó!” – diz Júnior apontando para Bruno a abertura certa para o encaixe do triângulo no brinquedo] “Errei!” – assume ele.
- C.6. Expressar desagrado: ação verbal ou não verbal do participante que indica aborrecimento ou insatisfação diante de uma situação interpessoal. Exemplos: [Transcorrido algum tempo após a professora ter retirado seu prato, Bernardo diz:] “Comer prato! Comer!” (com significado de: “Quero comer! Quero meu prato!”); “Não!” [diz Rogério, afastando o jogo (flipperama) com o qual brinca após um colega tentar retirá-lo de suas mãos]; [Daniel tenta retirar a bola das mãos de Patrícia e depois de Amanda] “Ó tia!” – a participante reclama para a professora, apontando o dedo indicador de sua mão para ele; [A professora passa pela carteira de um aluno, esbarra nela, empurrando-a contra a carteira de Rogério que reclama:] “Aí ó!”.
- C.7. Chamar a atenção: ação verbal do participante de destacar negativamente o desempenho de alguém usando expressões típicas da cultura. Exemplos: [Depois que a professora Cíntia enche a caneca de Eduardo de suco, Wanda a retira. Ele verbaliza:] “O Wanda!”; [“Você não quer suco!” – afirma Wanda] “Pára de graça!” – responde Eduardo; [A diretora se esquece de uma parte da quadrilha que dirige e a professora Wanda lhe lembra disso.] “O Sandra! Acorda!” – diz Eduardo, movimentando seu braço para frente com a mão aberta.

- C.8. Fazer crítica: ação verbal do participante de expressar seu juízo acerca do desempenho de alguém ou do produto dele. Exemplos: “Até que enfim!” [verbaliza Bruno após o professor de educação física chamá-lo]; [Larissa olha para o caderno de Ana e comenta:] “Feio o boi!”.
- C.9. Pedir mudança de comportamento: ação verbal ou não verbal do participante que indica solicitação ao interlocutor para modificar seu comportamento, expressando reprovação ou incômodo. Exemplos: “Pára!” [Leandra solicita a um colega que conversa durante a aula]; em uma atividade na qual os alunos encontram-se dispostos em fila, durante a aula de educação física, um colega à frente de Luan direciona o corpo para trás e ele o corrige com a sua mão sobre o ombro esquerdo dele; [enquanto Thiago se ajeita na cadeira, move a mesa de lugar com as mãos e pernas por duas vezes, respectivamente. Eduardo olha para ele e solicita:] “Pára Thiago de fazer isso o! Ah, não! Ó, ó!”.
- C.10. Defender-se de acusações: ação verbal do participante que indica inocência de algo que lhe é imputado. Exemplo: [A professora verbaliza: “O Júlia! Eu vou mandar você parar de pintar pra fazer a outra atividade que você tá parada aí!”] Ela responde: “Eu estou pintando!”, batendo com sua mão direita aberta e virada de lado sobre a mesa.
- C.11. Fazer referência a si mesmo: ação verbal do participante indicativa de auto-referência, e/ou não verbal de levar uma das mãos em direção ao próprio corpo para referir-se à sua pessoa. Exemplos: [Na sua vez de jogar, Patrícia verbaliza:] “Eu tenho (a peça do jogo de dominó com personagens do Walt Disney para ser colocada sobre a mesa)!”; “Eu vou ganhar!” [afirma Bruno depois do colega não ter acertado a cesta com a bola de basquete]; [“Meu de quem?” – pergunta a professora referindo-se ao estojo que segura] “Meu!” – afirma Leandra conduzindo sua mão aberta em direção ao próprio corpo.

D. Habilidades Sociais Empáticas

- D.1. Expressar ajuda: ação verbal ou não verbal do participante de oferecer ajuda a uma pessoa. Exemplos: “Tá ali ó!” [Larissa aponta a carta com o desenho do gato embaixo do banco para formar par com outra oposta (gato em cima) para a colega que a possuía, ajudando-a a encontrá-la]; Bernardo sai correndo da fila para pular corda, pega a bola

de basquete que está saindo do pátio e a entrega para o aluno que está brincando no outro lado.

D.2. Atender pedidos: ação verbal ou não verbal do participante que indica atender uma solicitação feita pelo seu interlocutor. Exemplos: [“O Jú faz um castelo!” – pede a professora] Júlia começa a fazer um monte de areia para fazer o castelo; [“Eduardo! Empresta sua borracha pra mim!” – solicita Matheus] O participante empresta a borracha para o amigo sentado na carteira ao lado.

E. Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo

E.1. Sorrir para o outro: ação não verbal de abrir a boca em sentido horizontal na interação com outra pessoa. Exemplo: Rogério sorri para o pesquisador.

E.2. Tocar o outro: ação não verbal do participante de colocar ou movimentar uma das mãos aberta sobre a cabeça, braço, pescoço, ombro, costas ou rosto da pessoa com quem interage. Exemplo: Bernardo toca o ombro do amigo com sua mão.

E.3. Abraçar: ação não verbal do participante de colocar um dos braços em volta da parte posterior do pescoço e sobre os ombros de uma pessoa, estando ao seu lado; ou em volta da cintura dela (região dorsal); ou ainda colocar-se em frente a ela com os braços em volta de sua cintura. Exemplo: Júlia abraça Thiago colocando seu braço em volta da cintura dele.

E.4. Beijar o outro: ação não verbal do participante de tocar seus lábios juntos, projetados para frente, numa forma arredondada e franzida, no interlocutor. Exemplo: Rogério beija a parte superior das costas da professora que se encontra sentada na cadeira.

E.5. Aceitar carinho: ação não verbal do participante que indica aceitação de carícia de outra pessoa (toque, abraço, beijo). Exemplos: Amanda passa a mão sobre os cabelos de Júlia; Cíntia beija o rosto de Júlia.

E.6. Fazer convite: ação verbal e/ou não verbal do participante de chamar um colega para brincar ou juntar-se em outra atividade que vem desenvolvendo sozinho ou com outros.

Exemplos: “Vem cá, Thiago!” [Eduardo chama o amigo para jogar bola]; “Vem cá!” [Luan convida um colega para dançar, estendendo seu braço para frente e abrindo e fechando os dedos da mão].

F. Outras Categorias

F.1. Ignorar demandas: ação não verbal do participante de não responder diante de uma situação na qual se espera um determinado desempenho social. Exemplos: [A professora pergunta para Júlia: “Você vai pintar mais ou já acabou?”] A participante não responde; quando a professora bate rápido o pandeiro para os alunos baterem palmas rapidamente seguindo o ritmo do instrumento, Rogério não executa a ação.

F.2. Ação não categorizada: verbalização do participante não incluída nas demais categorias. Exemplo: “Ah viu! Pára viu!” [exprime Larissa enquanto faz a sua lição que está no término]; [No ensaio da quadrilha para a Festa Junina, a diretora diz para os alunos: “Atenção!”. Júlia repete:] “Atenção!”; Luan insulta Renato, chamando-o de careca.

O conjunto de definições das categorias propostas corresponde a uma organização em que cada categoria foi apresentada como elemento constituinte de uma classe de habilidades sociais mais ampla e com seus desempenhos componentes. Os desempenhos são os aqueles comportamentos observados por filmagens em situações de interação social e ilustram aquelas categorias.

Estas mesmas subclasses de habilidades sociais também podem ser analisadas a partir dos conceitos de respostas pró-ativas e reativas, como demonstrado pela Tabela 3:

TABELA 3. Classificação das subclasses de habilidades sociais em respostas pró-ativas e reativas

1. Habilidades Sociais de Comunicação

Pró-ativas: aproximar-se de outras pessoas; iniciar contato e conversação; estabelecer contato visual; fazer perguntas; auto-revelar-se; fazer comentário; gratificar e elogiar; solicitar avaliação; avaliar; solicitar oportunidade para falar; gesto de “positivo”; e encerrar conversação.

Reativas: responder perguntas; concordar (a); concordar (b); gesto de expressar “não!”; imitar modelo; seguir dica; acatar ordens; e seguir instruções.

2. Habilidades Sociais de Civilidade

Pró-ativas: cumprimentar; e despedir-se.

Reativas: agradecer; e prestar atenção.

3. Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento

Pró-ativas: manifestar opinião^{*}; fazer pedidos; dar ordens; chamar a atenção; fazer crítica; e fazer referência a sim mesmo.

Reativas: recusar pedidos; admitir falhas; expressar desagrado; pedir mudança de comportamento; e defender-se de acusações.

4. Habilidades Sociais Empáticas

Pró-ativas: expressar ajuda.

Reativa: atender pedidos.

5. Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo

Pró-ativas: sorrir para o outro; tocar o outro; abraçar; beijar o outro; e fazer convite.

Reativa: aceitar carinho.

^(*) A habilidade de manifestar opinião é considerada aqui como pró-ativa por ser exibida pelo participante a partir de uma afirmação, comentário ou idéia expressa pelo seu interlocutor que não constitui um antecedente social dirigido, necessariamente, para a sua ocorrência.

A seguir, a Tabela 4 apresenta o registro da ocorrência e frequência das habilidades sociais observadas (categorias) para todos os participantes em sete situações naturais de interação (sala de aula, aula de educação física, almoço ou lanche, intervalo, brinquedoteca, aula de dança, e sala de aula) e duas estruturadas (retirada do almoço ou lanche, e distribuição de doces para os alunos, com exceção dos participantes), todas denominadas de contexto, seguindo esta mesma seqüência.

TABELA 4. Frequência das habilidades sociais emitidas pelos participantes em nove contextos de observação

Categorias	Contextos ⁷									Totais
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Aproximar-se de outras pessoas	0	1	0	14	5	3	0	0	1	24
2. Iniciar contato e conversação	8	5	11	16	17	10	6	4	7	84
3. Estabelecer contato visual	41	20	22	48	88	40	28	45	36	368
4. Fazer perguntas	16	14	8	10	55	10	37	2	8	160
5. Responder perguntas	95	16	17	5	39	6	74	16	47	315
6. Auto-revelar-se	1	1	0	1	2	0	3	0	0	8
7. Concordar (a)	3	5	1	3	4	0	6	2	5	29
8. Concordar (b)	30	4	16	1	21	6	12	6	25	121
9. Gesto de expressar “não!”	4	2	13	5	4	3	1	7	20	59
10. Imitar modelo	15	88	1	0	0	314	8	0	1	427
11. Seguir dica	17	14	0	0	9	36	23	0	0	99
12. Fazer comentário	3	2	2	17	6	0	2	7	1	40
13. Gratificar e elogiar	0	6	1	4	0	0	0	0	0	11
14. Solicitar avaliação	14	0	0	0	1	0	10	0	0	25
15. Avaliar	2	8	0	0	2	0	0	0	0	12
16. Acatar ordens	53	92	4	23	99	63	57	4	6	401
17. Seguir instruções	4	18	1	0	10	11	5	0	0	49
18. Solicitar oportunidade para falar	2	0	0	0	0	0	4	0	0	6
19. Gesto de “positivo”	1	2	2	4	0	1	1	0	1	12
20. Encerrar conversação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
21. Cumprimentar	0	2	2	6	1	2	2	0	0	15
22. Agradecer	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
23. Prestar atenção	43	26	2	1	10	8	31	0	2	123
24. Despedir-se	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
25. Manifestar opinião	1	2	1	3	7	6	2	7	2	31
26. Fazer pedidos	1	0	3	3	4	3	1	12	4	31
27. Recusar pedidos	3	7	3	5	13	3	5	5	1	45
28. Dar ordens	3	10	10	30	42	13	2	1	2	113
29. Admitir falhas	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
30. Expressar desagrado	15	2	1	0	1	0	1	2	0	22
31. Chamar a atenção	0	2	0	0	0	2	0	6	2	12
32. Fazer crítica	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3
33. Pedir mudança de comportamento	3	7	4	13	5	3	1	0	0	36
34. Defender-se de acusações	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
35. Fazer referência a si mesmo	2	1	0	4	18	3	0	3	0	31
36. Expressar ajuda	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
37. Atender pedidos	5	4	2	11	5	1	6	0	2	36
38. Sorrir para o outro	8	9	8	20	7	10	18	9	12	101
39. Tocar o outro	2	3	0	11	1	11	0	0	0	28
40. Abraçar	0	3	0	3	0	0	0	0	0	6
41. Beijar o outro	0	0	0	2	2	1	1	0	0	6
42. Aceitar carinho	5	9	2	8	2	0	0	3	2	31
43. Fazer convite	0	0	1	28	0	0	0	0	0	29
Totais de frequência por contexto	401	387	140	301	482	571	349	141	189	2961
44. Ignorar demandas	34	36	3	5	18	34	27	2	5	164
45. Ação não categorizada	50	47	26	84	126	34	101	22	32	522

⁷ (1) sala de aula; (2) aula de educação física; (3) almoço ou lanche; (4) intervalo; (5) brinquedoteca; (6) aula de dança; (7) sala de aula; (8) retirada do almoço ou lanche; e (9) distribuição de doces para os alunos, com exceção dos participantes.

As categorias de número 1 a 20 correspondem à *classe de habilidades sociais de comunicação*, as de número 21 a 24 *de civilidade*, as de número 25 a 35 *assertivas de enfrentamento*, as de número 36 a 37 *empáticas*, as de número 38 a 43 *de expressão de sentimento positivo*, e as de número 44 a 45 *outras categorias*, como demonstrado pelo Anexo 7.

O sistema de categorias constituiu um importante instrumento tanto para permitir a avaliação do repertório de habilidades sociais dos participantes, incluindo seus recursos e possíveis déficits, quanto para fornecer a relação delas com os contextos em que ocorreram.

A classe de habilidades sociais de comunicação apareceu com maior frequência no contexto da aula de dança, a de civilidade no contexto de sala de aula, as assertivas de enfrentamento no contexto de brinquedoteca, e as empáticas e de expressão de sentimento positivo no contexto livre de intervalo.

Em termos de frequência, a aula de dança foi o contexto que mais contribuiu para a emissão das habilidades entre os participantes, embora a aula de educação física tenha propiciado a ocorrência de uma maior diversidade das mesmas (das 43 possíveis, 33 apareceram) com uma diferença não muito grande quando comparada com o contexto de brinquedoteca (que favoreceu a emissão de 31 habilidades), intervalo (30) e sala de aula (30 e 29).

O contexto de sala de aula criou ocasião para a emissão com uma maior frequência da habilidade de responder perguntas; o de educação física para acatar ordens e imitar modelo; o de almoço e intervalo para estabelecer contato visual; o de brinquedoteca para acatar ordens; e o de dança para imitar modelo. Considerando todos os contextos, as habilidades que obtiveram uma frequência muito baixa de ocorrência, entre um e cinco, foram: encerrar conversação, agradecer, despedir-se, admitir falhas, fazer crítica, defender-se de acusações e expressar ajuda.

As habilidades assertivas de enfrentamento que obtiveram maior frequência de emissão foram: dar ordens, recusar pedidos e pedir mudança de comportamento.

A Tabela 5 mostra o número de participantes que exibiu cada uma das habilidades sociais por contexto de observação, e um total geral considerando-se todos os contextos.

TABELA 5. Número de participantes que exibiram cada habilidade social em nove contextos de observação

Categorias	Contextos ⁸									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Aproximar-se de outras pessoas	0	1	0	7	2	3	0	0	1	7
2. Iniciar contato e conversação	4	4	5	6	5	5	3	4	4	10
3. Estabelecer contato visual	7	3	7	10	10	7	8	6	7	10
4. Fazer perguntas	5	2	2	5	9	5	7	2	4	10
5. Responder perguntas	9	7	4	4	8	4	10	6	9	10
6. Auto-revelar-se	1	1	0	1	2	0	1	0	0	5
7. Concordar (a)	2	2	1	2	2	0	4	1	4	10
8. Concordar (b)	5	3	7	1	6	4	5	6	7	9
9. Gesto de expressar “não!”	2	2	5	2	2	2	1	3	5	9
10. Imitar modelo	3	4	1	0	0	8	2	0	1	8
11. Seguir dica	3	3	0	0	1	4	3	0	0	7
12. Fazer comentário	2	2	1	4	2	0	2	2	1	6
13. Gratificar e elogiar	0	2	1	1	0	0	0	0	0	3
14. Solicitar avaliação	3	0	0	0	1	0	5	0	0	7
15. Avaliar	1	2	0	0	1	0	0	0	0	2
16. Acatar ordens	7	10	3	5	10	7	10	3	5	10
17. Seguir instruções	4	4	1	0	4	4	2	0	0	8
18. Solicitar oportunidade para falar	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3
19. Gesto de “positivo”	1	2	1	4	0	1	1	0	1	6
20. Encerrar conversação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
21. Cumprimentar	0	2	2	4	1	1	2	0	0	6
22. Agradecer	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
23. Prestar atenção	9	8	1	1	4	4	7	0	2	10
24. Despedir-se	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
25. Manifestar opinião	1	1	1	1	3	1	2	1	2	8
26. Fazer pedidos	1	0	2	1	3	2	1	4	3	8
27. Recusar pedidos	1	2	3	2	5	3	4	1	1	9
28. Dar ordens	2	3	3	5	4	5	2	1	2	9
29. Admitir falhas	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
30. Expressar desagrado	2	2	1	0	1	0	1	2	0	6
31. Chamar a atenção	0	2	0	0	0	1	0	2	2	3
32. Fazer crítica	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3
33. Pedir mudança de comportamento	3	4	3	3	4	1	1	0	0	8
34. Defender-se de acusações	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
35. Fazer referência a si mesmo	2	1	0	3	6	2	0	1	0	9
36. Expressar ajuda	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
37. Atender pedidos	3	3	2	5	4	1	4	0	2	9
38. Sorrir para o outro	4	6	5	7	5	6	8	6	3	10
39. Tocar o outro	1	1	0	6	1	5	0	0	0	9
40. Abraçar	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3
41. Beijar o outro	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3
42. Aceitar carinho	3	3	2	5	1	0	0	2	2	9
43. Fazer convite	0	0	1	2	0	0	0	0	0	4
44. Ignorar demandas	7	7	3	3	3	3	8	1	4	9
45. Ação não categorizada	8	8	3	6	8	9	9	7	7	10

⁸ (1) sala de aula; (2) aula de educação física; (3) almoço ou lanche; (4) intervalo; (5) brinquedoteca; (6) aula de dança; (7) sala de aula; (8) retirada do almoço ou lanche; e (9) distribuição de doces para os alunos, com exceção dos participantes.

Todos os participantes demonstraram ter em comum no seu repertório as seguintes habilidades sociais: iniciar contato e conversação, estabelecer contato visual, fazer perguntas, responder perguntas, concordar (a), acatar ordens, prestar atenção e sorrir para o outro.

Entre todos os participantes, Larissa foi a única que apresentou o gesto de despedir-se de outra pessoa, não podendo ser desconsiderada a demanda gerada para a sua ocorrência.

Somente Júlia apresentou a habilidade de encerrar conversação com outra pessoa. Outro dado interessante é o fato de ela não ter ignorado nenhuma demanda proveniente do ambiente, embora tenha exibido desempenhos com baixíssimas frequências na sua interação com o meio. Apenas Larissa e ela demonstraram a habilidade de se defender de acusações.

Eduardo demonstrou um número de habilidades bem distribuído entre as classes existentes.

Rogério, Leandra e Bernardo apresentaram uma frequência relativamente baixa para todas as habilidades que exibiram durante as observações realizadas.

Leandra e Júlia foram as únicas que demonstraram a habilidade de agradecer a outra pessoa com quem interagem.

Luan foi o participante que apresentou um número maior de habilidades sociais de expressão de sentimento positivo em termos de frequência e diversidade. E, apenas ele e Rogério emitiram o desempenho de beijar outra pessoa.

Apenas Bruno exibiu o comportamento de admitir falhas. Somente ele e Eduardo apresentaram a habilidade de avaliar o desempenho de alguém ou uma tarefa requerida a eles. Bruno e Luan apresentaram somente uma habilidade de civilidade: a de prestar atenção.

Em termos de diversidade, Larissa, Eduardo e Bruno possuem um número expressivo de habilidades assertivas de enfrentamento no seu repertório.

Os participantes que mais ignoraram demandas geradas pelo ambiente para a emissão de habilidades sociais foram Rogério, Bernardo e Luan.

Os exemplos das habilidades sociais exibidas pelos participantes, todos extraídos do conteúdo das filmagens realizadas, encontram-se no Anexo 14.

A Figura 1 mostra os escores médios da frequência de emissão das habilidades sociais, agrupadas em suas correspondentes classes, apresentadas por cada participante. Estes escores foram obtidos a partir da soma de frequência de todas as habilidades constituintes de cada classe, dividida pelo seu número total de categorias.

Os participantes demonstraram escores mais elevados para a classe de habilidades sociais de comunicação, o que pode ser justificado pelas demandas geradas pelo ambiente para a sua ocorrência. Para as habilidades de comunicação podemos notar uma aproximação de escores médios de frequência para os participantes Júlia (12,1) e Eduardo (12,4), Patrícia (9,8) e Luan (9,9). Para as de civilidade, observa-se uma aproximação em uma ordem crescente para Gustavo (2,0), Rogério (2,3), Patrícia (2,5) e Bernardo (2,8), e uma semelhança de frequência para Leandra e Luan (4,0). Para as de enfrentamento, os maiores escores médios obtidos foram os de Eduardo (7,2) e Bruno (6,0), havendo uma aproximação para Luan (1,2), Leandra (1,3) e Júlia (1,5), e uma semelhança para Rogério e Bernardo (2,4), Larissa e Patrícia (3,5). Para as empáticas, houve uma semelhança de escores entre Júlia e Bernardo (0,5), Luan e Bruno (1,0), Rogério e Leandra (1,5), e uma aproximação em ordem crescente para esta mesma sequência de participantes, seguida de Gustavo (2,0), Eduardo (3,0), Patrícia (4,0) e Larissa (5,0). Para as de expressão de sentimento positivo (exp. sent. pos.), a semelhança ocorreu para Patrícia e Gustavo (4,3), verificando-se uma aproximação também em ordem crescente para Rogério (1,8), Eduardo (2) e Júlia (2,2).

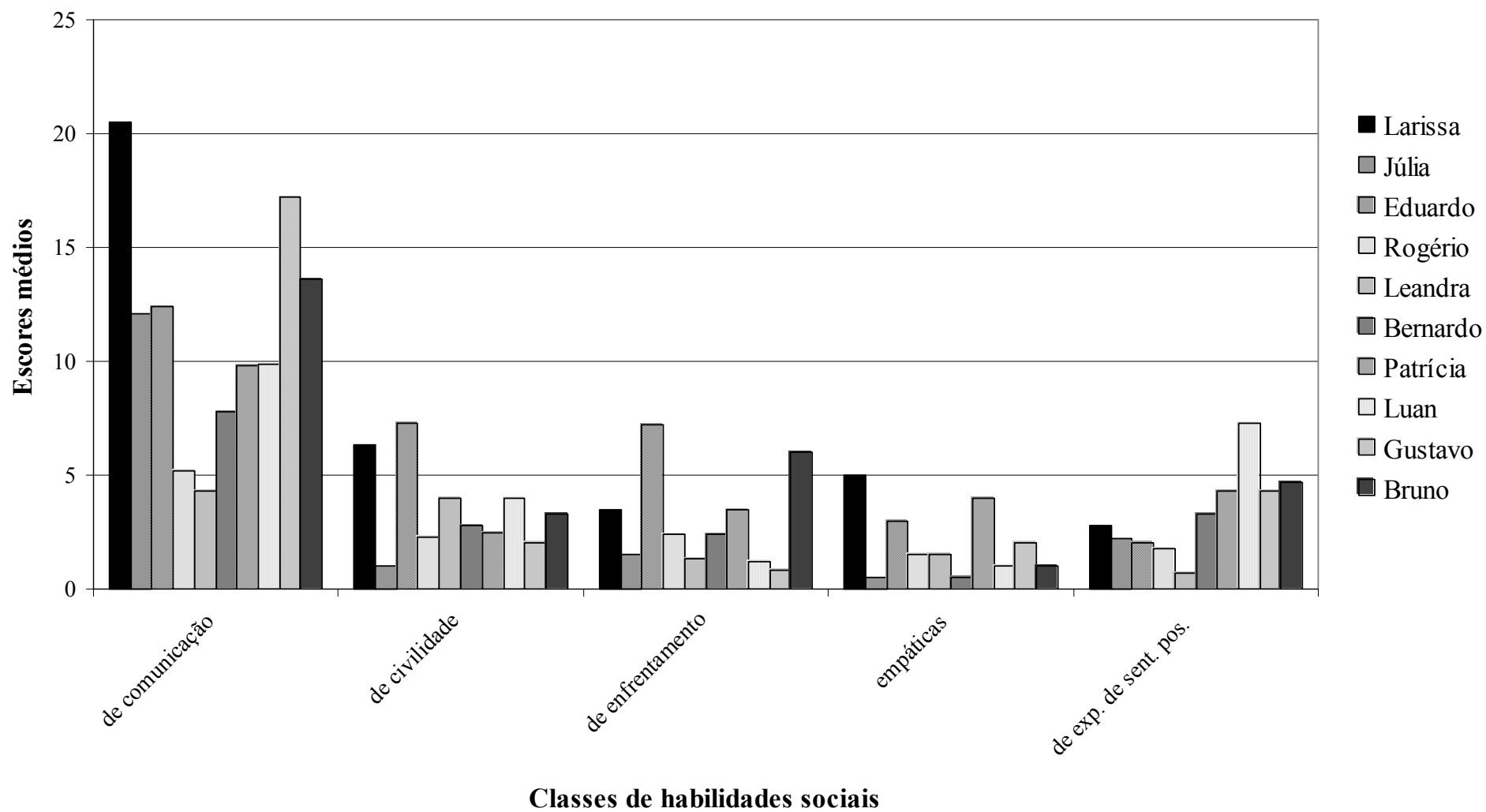


Figura 1. Escores médios da freqüência de habilidades sociais, distribuídas em classes, apresentada pelos participantes

A Figura 2 mostra a porcentagem de freqüência das habilidades pró-sociais e de enfrentamento no repertório dos participantes.

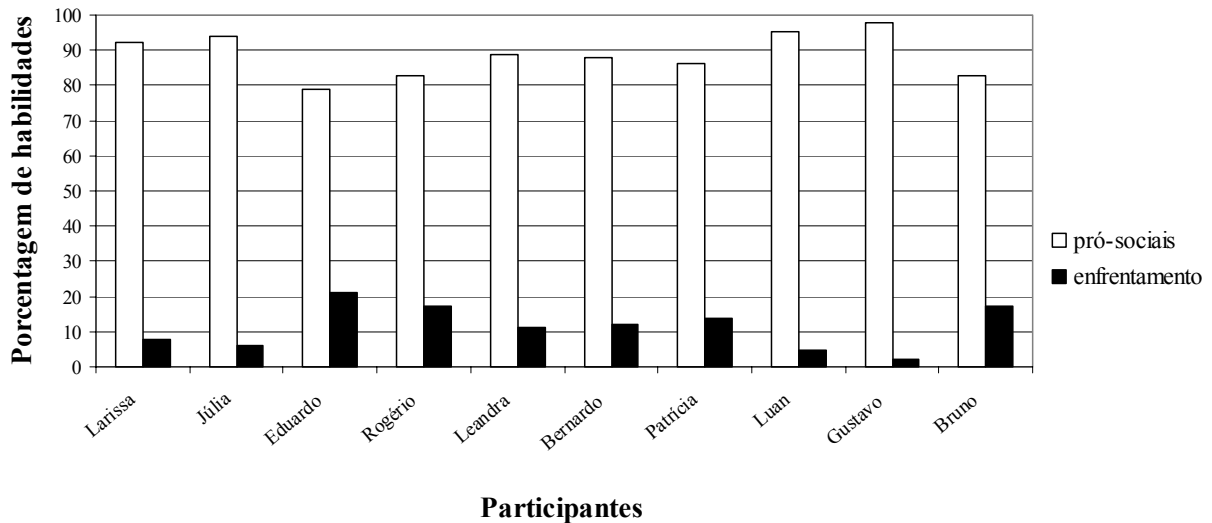


Figura 2. Porcentagem da freqüência de habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibida pelos participantes

Porcentagens muito próximas de freqüência para as duas classes de habilidades – pró-sociais e de enfrentamento – foram observadas para Júlia e Luan (93,8 e 95,2%; 6,2 e 4,8%, respectivamente), Leandra e Bernardo (88,6 e 87,9%; 11,4 e 12,1%), e para Rogério e Bruno (82,9 e 82,7%; 17,1 e 17,3%). Larissa acompanhada de Júlia, Luan e Gustavo obtiveram as maiores porcentagens de comportamentos pró-sociais (92,2; 93,8; 95,2; e 97,7%, respectivamente) entre todos os demais, e Eduardo foi o que apresentou maior porcentagem de condutas de enfrentamento (21,1%) no seu repertório.

É nítida a alta predominância de desempenhos pró-sociais em oposição às respostas de enfrentamento no repertório dos participantes, mostrando bem a discrepância existente entre estas duas classes de habilidades.

A Figura 3 apresenta a porcentagem de freqüência das respostas pró-ativas e reativas exibida pelos participantes.

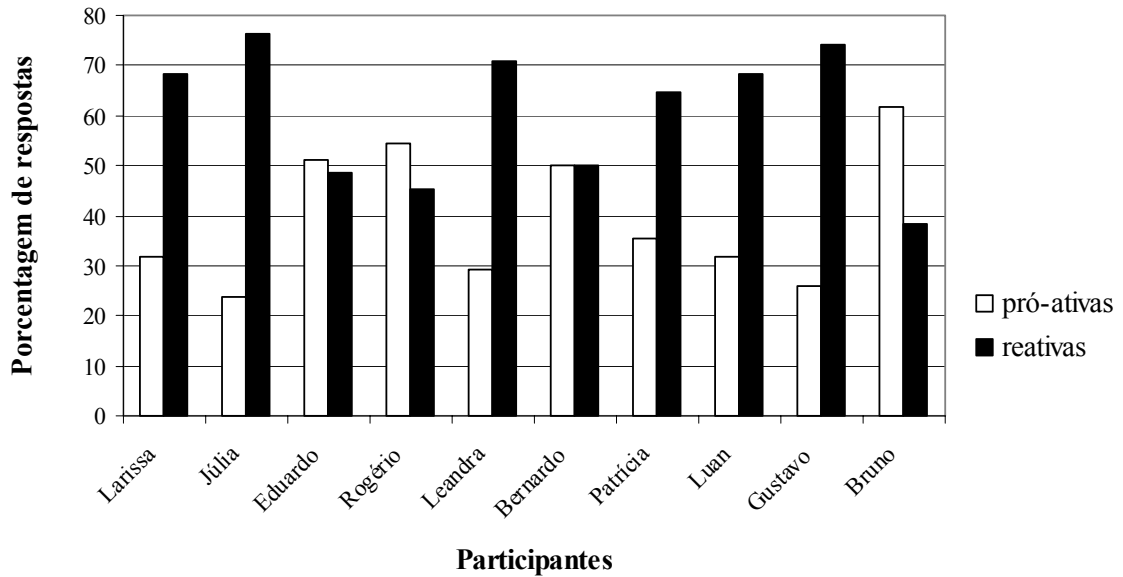


Figura 3. Porcentagem da frequência de respostas pró-ativas e reativas no repertório dos participantes

Pode-se observar na Figura 3 a prevalência de respostas reativas no repertório da maioria dos participantes (Larissa, Júlia, Leandra, Patrícia, Luan e Gustavo), com exceção de quatro deles (Eduardo, Rogério e Bruno) que apresentaram uma porcentagem maior de frequência de respostas pró-ativas ao ambiente. Larissa e Luan obtiveram porcentagens praticamente idênticas de respostas para as duas classes (31,7 e 31,6% para a pró-ativa; 68,3 e 68,4% para a reativa), ao passo que Júlia e Gustavo alcançaram porcentagens próximas (23,6 e 25,9%; 76,4 e 74,1%, respectivamente).

Eduardo demonstrou um certo equilíbrio em termos de emissão de respostas pró-ativas (51,3%) e reativas (48,7%) ao ambiente, ao passo que Bernardo apresentou uma distribuição homogênea de frequência para estas duas classes de respostas.

Utilizando o Teste de Correlação de Pearson, verificou-se que existe uma relação forte ($r = 0,866$, $p < 0,01$) entre as respostas pró-ativas e de enfrentamento apresentadas pelos participantes. Considerando este dado, pode-se afirmar que quanto mais freqüente o uso do repertório de respostas pró-ativas pelos indivíduos, mais freqüente será o uso de suas habilidades de enfrentamento. Também foi constatada uma relação muito forte ($r = 0,932$, $p < 0,01$) entre as habilidades pró-sociais e as respostas reativas exibidas por eles.

Para responder a questão central desta pesquisa, apresenta-se, primeiramente, na Figura 4 os escores médios das freqüências de habilidades pró-sociais e de enfrentamento registradas pelos participantes. Para o cálculo dos escores médios dos comportamentos pró-sociais, foram somadas as freqüências absolutas de todas as categorias componentes das classes de habilidades sociais de comunicação, de civilidade, empáticas e de expressão de sentimento positivo para cada participante e, em seguida, esta soma foi dividida pelo número total de elementos que compunham estas quatro classes juntas, resultando nos valores empregados na figura. No cálculo dos escores das condutas de enfrentamento, somaram-se as freqüências de todas as categorias correspondentes à classe de habilidades assertivas de enfrentamento, dividindo-se o resultado pelo número de elementos que compunham esta classe.

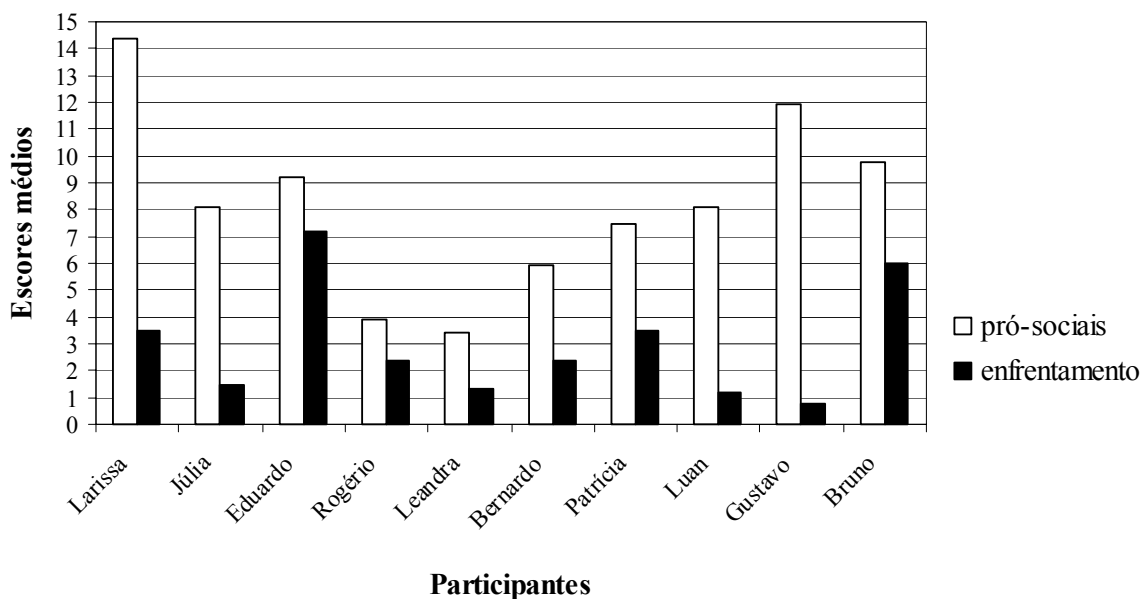


Figura 4. Escores médios da freqüência de habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibida pelos participantes

Observa-se um contraste entre as classes de habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibidas pelos participantes, com uma predominância de desempenhos constituintes da primeira classe. Eduardo, Rogério e Leandra demonstraram uma diferença de escores menos acentuada entre essas duas classes de comportamentos quando comparados com os exibidos pelos demais

participantes, considerando-se a desigualdade de demandas geradas pelo ambiente para a ocorrência de ambas as classes entre eles.

Considerando o repertório de desempenhos avaliados dos dez participantes, 88,9% constituem-se de habilidades pró-sociais ($N = 2.633$) e 11,1% de respostas de enfrentamento ($N = 328$) como mostra a Figura 6, que apresenta a diferença acentuada existente entre as duas classes consideradas.

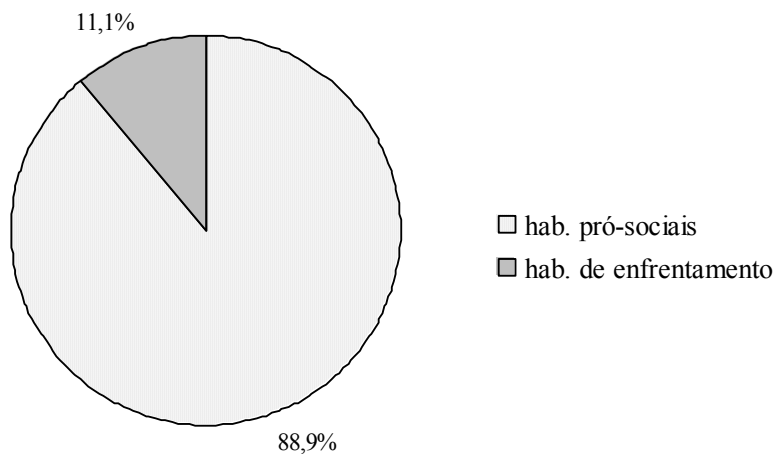


Figura 5. Porcentagem geral das habilidades pró-sociais e de enfrentamento exibidas pelos participantes

Empregando o Teste de Correlação para os dados obtidos, constatou-se haver uma relação muito fraca ($r = 0,260$, $p > 0,05$) entre o repertório de comportamentos pró-sociais e as respostas de enfrentamento demonstradas pelos participantes, o que pode ser explicado por se tratar de classes de habilidades ou condutas distintas que podem ser adquiridas em contingências específicas de aprendizagem.

O Teste MANOVA para medidas repetidas foi utilizado para examinar diferenças entre médias dos participantes no que se refere às classes de habilidades investigadas.

O resultado do teste revelou uma diferença significativa na frequência do uso das habilidades pró-sociais e de enfrentamento ($F_{(1, 9)} = 22,382$, $p < 0,001$) pelos participantes. Também se evidenciou existência de diferença significativa para as classes de habilidades sociais

de comunicação, de civilidade, assertivas de enfrentamento, empáticas e de expressão de sentimento positivo ($F_{(4, 9)} = 22,199, p < 0,001$) entre eles. Essas análises mostram, portanto, haver diferença extremamente significativa na frequência do uso das diferentes classes de habilidades sociais pelos participantes.

1.2. Situações estruturadas

Os desempenhos de enfrentamento dos participantes observados nas situações estruturadas 1 e 3, enquanto componentes da classe de habilidades sociais assertivas de enfrentamento, serão tomadas agora como nosso foco de análise.

Apenas dois participantes (Larissa e Eduardo) apresentaram desempenho de enfrentamento para as duas situações, pedindo o comestível para a professora ou diretora (discordando das situações geradas e defendendo seus próprios direitos); seis deles (Júlia, Rogério, Leandra, Bernardo, Luan e Gustavo) demonstraram resposta passiva para ambas (apresentando concordância às situações, e não defendendo seus direitos); e dois (Bruno e Patrícia, respectivamente) permutaram entre o responder assertivo e passivo, variabilidade esta que pode ser explicada pela efetividade do reforço para o desempenho de cada um deles.

Cabe mencionar que as perguntas e expressões verbais do tipo: “Cadê o lanche?”, “Ixi Maria! Faltou eu!” (de Larissa); “O Wanda! Cadê o meu?”, “E eu, tia?” (de Eduardo); “Tia! Eu tô aqui!” (de Patrícia); “E a minha?” (de Bruno) exibidas nessas situações foram categorizadas, considerando-se seu aspecto funcional, como uma habilidade de fazer pedidos.

2. Dados obtidos pelo registro do comportamento de discriminação empática dos participantes

(Situação estruturada 2)

Na primeira aplicação da situação estruturada 2, Eduardo apresentou um erro e Leandra cinco erros na identificação das expressões emocionais dos personagens da série dos nove episódios narrados pelas histórias. Em uma segunda tentativa, eles exibiram uma correção

espontânea para as situações que haviam errado, mantendo este desempenho na terceira exposição às estórias. Os demais participantes demonstraram um responder inconsistente para a discriminação das expressões emocionais nos personagens criados, usando figuras com faces caricaturadas, em todas as exposições realizadas.

A apresentação de figuras para ilustrar as quatro últimas situações narradas não produziu efeito diferencial sobre o desempenho dos participantes, em termos de acertos e erros para a tarefa que lhes foi solicitada.

3. Dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com os pais

Participaram ainda, como informantes, os pais dos participantes em entrevistas que tiveram como foco principal coletar dados sobre o diagnóstico, a sociabilidade de cada um e a classificação socioeconômica das famílias, exibida na Tabela 1.

Portanto, cumpre mencionar que todo o conteúdo das entrevistas não se encontra exposto aqui, visto que serão apresentadas somente as informações julgadas mais pertinentes aos propósitos do estudo. O Anexo 1 traz a transcrição de duas entrevistas na íntegra, selecionadas pelo critério da diferenciação de sexo, nível socioeconômico e instituição na qual o participante estava matriculado, omitindo apenas os nomes verdadeiros das pessoas citadas pela substituição de outros fictícios.

Os pais de Júlia, Eduardo, Patrícia, Gustavo e Bruno são casados; os de Leandra amasiados; e os de Larissa e Rogério divorciados. A mãe de Luan é viúva.

Os participantes nasceram quando as mães tinham uma idade média de 35 anos. As idades extremas desta média são 18 e 47 anos de idade.

A maioria deles recebeu o diagnóstico logo no nascimento, com exceção de Larissa (aos dez dias), Patrícia (aos oito meses) e Gustavo (aos dois anos).

Um breve perfil social de cada participante, traçado a partir do relato das entrevistas, será exposto a seguir:

Larissa

Embora Larissa tenha sido uma criança sozinha, ela é sociável, sempre querendo fazer novas amizades. Exibe a habilidade de fazer perguntas a pessoas que acaba de conhecer (como: “Onde você mora?”, “Como você se chama?”). Com adultos se comporta normalmente, cumprimentando-os, dizendo “Oi!”, ou dando a mão para eles. Possui em seu repertório algumas habilidades básicas de mediar conflitos, inferidas de sua conduta de empurrar os irmãos cada um para um lado quando brigam ou discutem, dizendo que “não pode!”. A mãe lhe ensina a não brigar e a respeitar os outros.

Júlia

É uma adolescente sozinha e reativa, respondendo mais às solicitações do ambiente do que agindo sobre ele. Nas brincadeiras com outras crianças, se estimulada ela conversa, mas muito pouco por iniciativa própria. Tem dificuldade para elaborar sentenças; apresenta um repertório bom de palavras, mas possui limitações cognitivas para formar frases e reproduzir o que os outros falam, ou narrar acontecimentos. Procura brincar com crianças mais novas. No discurso da mãe é possível reconhecer que, implicitamente, ela faz uma distinção entre indivíduos “normais” e “anormais”, classificando sua filha no segundo grupo à medida que afirma que a área em que Júlia se iguala a outras crianças “normais”, desde pequena, é a natação. Também relatou que “o tempo dela era e é diferente de outras crianças, ela é mais lenta”. Considera ela, ainda hoje, como “uma criança com alguns comportamentos de adolescente”.

Eduardo

Desde pequeno Eduardo se aproximava de outras crianças para brincar, interagiu com outras pessoas e nunca estranhou ninguém. Ele se adapta bem aos lugares. É um adolescente sociável que apresenta desempenhos tanto empáticos (de oferecer ajuda e expressar solidariedade) quanto agressivos (de provocar colegas para brigar) ao seu ambiente. Em suas

falas, sua mãe faz uma classificação das pessoas em dois grupos: “com problemas” e “sem problemas”, ou “normais” e “anormais”, incluindo o filho sempre no segundo grupo (ela e o marido impõem bastante limites a ele, até mais que para uma criança sem problemas; e o tratam como um indivíduo “normal”).

Rogério

É desobediente, agressivo (joga o que tiver na mão quando a mãe lhe chama a atenção; bate em outros alunos da instituição; e provoca os colegas para brigar), e nem um pouco solidário, visto que esconde os doces que ganha para não repartir com a irmã e não atende aos pedidos que a mãe lhe faz. Quando pequeno, aproximava-se de outras crianças para brincar. Fica tímido diante de pessoas que não conhece, mas depois se desinibe. Apresenta a habilidade de pedir desculpas para as pessoas que agride quando a mãe lhe solicita.

Leandra

A participante é vaidosa, calma, dependente (não sai de casa sozinha), um pouco tímida e compartilha tudo o que tem com os outros. Sempre brincou com crianças quando a chamavam, não estabelecendo contatos por iniciativa própria. Sua mãe também faz uma distinção entre indivíduos “normais” e “anormais”, e a coloca no segundo grupo (disse que educa a filha como uma criança normal; e que ela faz tudo o que uma criança normal faz).

Bernardo

O participante Bernardo é passivo, não enfrenta as situações difíceis (se alguém lhe fala ou faz algo que não gosta, reage afastando-se e ficando quieto) e muito curioso (quando vai à casa de outras pessoas, mexe nas revistas e brinquedos delas sem pedir). Só conversa se o outro iniciar. Às vezes, pergunta alguma coisa para os colegas da vizinhança. Tem preferência por meninas para brincar, ficar junto e abraçar, o que a mãe atribui à influência da televisão sobre

seu comportamento. Não possui no seu repertório comportamental a habilidade de fazer pedidos e de oferecer ajuda aos outros, ajudando somente se for solicitado. O pai é alcoólatra e, quando morava junto com a esposa, batia em Bernardo sem motivo aparente. Existe pouca conversa no ambiente familiar.

Patrícia

Patrícia é organizada, civilizada, amorosa, tímida em relação às pessoas que não conhece e muito carinhosa com as conhecidas. Foi possível notar uma contradição nas falas do pai ao dizer que a participante “é muito de fazer amizades” e ao mesmo tempo afirmar que ela é tímida em relação às pessoas estranhas. Embora esta questão não tenha sido investigada, pode ser que ela se retraia um pouco quando vê a pessoa pela primeira vez e depois se dessensibilize com interações progressivas, ou que faz amizades facilmente com outros de sua faixa etária. O pai classifica as pessoas em duas classes: com e sem problemas, e sua filha comporia a segunda. Os pais não a deixam sair de casa sozinha por ela ter problemas e terem medo dos outros abusarem dela (“Porque ela tem a mentalidade meio fraca, a gente tem medo dos outros quererem se aproveitar dela” – acrescenta o pai).

Luan

Há a carência de um clima mais interativo entre Luan e a mãe. O participante apresenta um perfil agressivo (por exemplo: bate no sobrinho de seis anos por ele desligar a televisão ou trocar de canal, também pega a faca ou martelo para atingi-lo). Mostra-se tímido e retraído nas situações em que sai acompanhado pela mãe, preferindo não entrar nos supermercados e lojas, cujas condutas que expressam esta caracterização são reforçadas por ela comprar comestíveis (pacotes de salgados, frutas ou chocolate) e levar para ele fora do estabelecimento comercial, ou negociar a sua entrada com a compra de roupas ou calçados que está querendo; o que também se justificaria pelos comportamentos agressivos apresentados por outros garotos quando, na sua

infância, se aproximava deles para brincar; e falta de estímulo da família. Só brinca com um ou dois colegas ao mesmo tempo se a iniciativa partir deles. Em casa, fica muito assistindo televisão; não possuindo outra forma de divertimento. Apresenta um repertório verbal pobre, falando poucas palavras corretamente, resmungando, mostrando com as mãos e fazendo gestos para expressar o que está dizendo. Os pais trabalhavam o dia todo em uma tapeçaria, faltando tempo para brincar ou conversar com ele. Por causa do modo de vida que levavam, nem olhavam para ele. O irmão mais jovem sempre teve vergonha dele, não permitindo acompanhá-lo a outros lugares. Quando nasceu foi rejeitado pelo pai após o médico falar que tinha problemas. Ao receberem do médico o diagnóstico de deficiência mental para o filho, “o mundo desabou sobre eles, não esperavam isso” – comenta a mãe.

Gustavo

A mãe de Gustavo faz a mesma diferenciação das pessoas em “normais” e “anormais”, classificando-o no segundo grupo (disse que ela e o marido tratam o filho como se fosse uma criança normal, embora isto seja difícil). Carrega consigo uma baixa expectativa em relação à aprendizagem do filho, inferida na sua justificativa da tardia aquisição da justaposição de sílabas apresentada por ele como sendo um atributo generalizável aos indivíduos com síndrome de Down (“essas crianças assim são muito lentas para aprender as coisas”). A mãe apresenta informações contraditórias no que tange à sociabilidade do filho, ao dizer que ele é muito fácil de fazer amigos ao mesmo tempo caracterizá-lo como sendo tímido no que diz respeito a iniciar e manter conversação com as pessoas. Expressou que ele apresenta o modelo dado pelo pai de falar pouco e não conversar muito. Se alguém estranho vai a sua casa, Gustavo se esconde, ao contrário de uma pessoa conhecida, diante da qual ele demonstra desempenhos sociais bem elaborados de civilidade e de expressão de sentimento positivo (convidando-a para entrar, falando para a sua mãe que ela quer café e pedindo para que se sente do seu lado). Sabe definir seu comportamento em relação a uma criança e um adulto. Com outra criança, o participante é

carinhoso, pegando na mão dela, beijando-lhe o rosto e passando a mão na sua cabeça. Em relação a um adulto, ele cumprimenta: “Oi! Tudo bem?”, “Como vai?”. Prefere brincar com poucas crianças do que com muitas. É agressivo nas suas reações às gozações e brincadeiras que não gosta que os outros lhe façam, dando socos, tapas e pontapés. A mãe naturaliza o perfil de timidez do filho como se fosse um atributo da família (além do pai, o irmão mais velho e o avô materno também são tímidos).

Bruno

Segundo relato, Bruno gosta de bater nos outros, o que pode ser um produto dos jogos de luta de videogame, uma das formas com a qual ele ocupa a maior parte do seu tempo livre, sem ser assistindo televisão. É agressivo quando provocado. A mãe faz uma dicotomia das pessoas em “normais” e “anormais”, tipificando seu filho no segundo grupo (“se ele fosse normal, poderia ir para a rua, jogar futebol, soltar pipa”). Em algumas situações, o pai reforça alguns desempenhos indesejados dele, como vesti-lo com o intuito de adiantar as coisas para pegar o ônibus que o leva à instituição, sendo que quando tem festa lá ele se veste rápido sozinho. Bruno tem um bom repertório de habilidades sociais no sentido de que desde os quatro anos de idade procurava estabelecer contato com outras crianças; de sempre se relacionar bem com adultos (brinca, conversa, responde o que lhe perguntam); de fazer amizades facilmente; de ser expressivo na demonstração de afeto, prestativo (às vezes, pega a vassoura e diz que irá varrer a casa para a mãe) e apaziguador dos conflitos em casa (quando percebe que as coisas não estão bem com os pais, quer saber o porquê, e pede para que eles não fiquem bravos um com o outro).

Os pais de todos relataram que eles fazem escolhas, mas somente a mãe de Larissa não soube dar nenhum exemplo de uma situação concreta envolvendo este tipo de desempenho.

Apenas metade do número de participantes (Júlia, Eduardo, Rogério, Leandra e Patrícia) recebeu incentivo desde criança dos pais para estabelecer contato com outras crianças. Bruno não precisou de estímulo, pois fazia isto naturalmente.

Conforme a opinião dos pais, Larissa, Eduardo, Rogério, Leandra, Patrícia e Bruno apresentam habilidades para contar fatos.

A Tabela 6 apresenta os participantes que demonstram as habilidades de pedir emprestados os brinquedos dos outros, emprestar seus brinquedos para amigos e oferecer ajuda aos outros em suas interações, na avaliação dos pais.

TABELA 6. Habilidades de civilidade e empáticas demonstradas pelos participantes em suas interações, na avaliação dos pais

Participantes	Pedem emprestados os brinquedos dos outros	Emprestam seus brinquedos	Oferecem ajuda aos outros
Larissa	●	●	●
Eduardo	●	●	●
Leandra	●	●	●
Gustavo	●	●	●
Bruno	●	●	●
Patrícia	●	●	-
Luan	●	-	-
Júlia	-	●	-
Bernardo	-	●	-
Rogério	-	-	●

(●) presente (-) ausente

Quatro deles foram vítimas de preconceito e discriminação por parte de outras crianças na infância: Larissa, Rogério, Luan e Gustavo. Porém, considerando que o preconceito é aprendido socialmente, então a tolerância e o respeito pelo diferente também deveriam ser ensinados às crianças.

Nas brigas, de uma forma ou de outra, todos reagem agressiva ou passivamente: isolando-se, ficando emburrado, chorando, afastando-se, ficando quietos, revidando, retrucando, xingando ou dando tapas, socos e pontapés. Também não sabem lidar com a frustração: ficando bravos, nervosos, carrancudos, de mau humor, agressivos, emburrados, tristes, aborrecidos, calados,

cabisbaixos, fazendo “bico”, chorando, desistindo, insistindo, xingando, gritando, indo para um canto ou se encolhendo.

De modo expressivo, os pais de Júlia, Leandra e Luan caracterizam o responder dos filhos ao ambiente mais como reativo, e os de Bruno como pró-ativo, revelando concordância com os dados obtidos por meio das filmagens.

Por meio da análise de conteúdo das entrevistas, é possível caracterizar as famílias de Larissa, Júlia, Eduardo, Rogério e Leandra como mais responsivas aos filhos, tendo vários cuidados, preocupações e expectativas em relação a eles e seu desenvolvimento, quando comparadas com as de Bernardo, Patrícia, Luan, Gustavo e Bruno que são menos responsivas, em maior ou menor proporção. Os pais também foram considerados menos responsivos por causa de medos e preocupações excessivas que nutrem em relação aos filhos, isolando-os de um convívio social mais pleno e saudável ao desenvolvimento deles.

Não foi observada a existência de nenhuma relação entre o repertório de habilidades sociais dos participantes e variáveis do tipo: idade, sexo ou nível socioeconômico de suas famílias.

Na realização das entrevistas, o pesquisador constatou que tanto o médico de um participante quanto uma profissional de uma das instituições passaram a informação errônea e distorcida aos pais que seus filhos somente se desenvolveriam e aprenderiam até um certo ponto, chegando a um limite a partir do qual não avançariam mais.

Para finalizar este tópico, o Quadro 2 apresenta as crenças e contingências sociais que integram o contexto de vida dos participantes, em termos das práticas educativas utilizadas pelos pais e outros familiares em relação aos filhos com síndrome de Down; crenças e expectativas que os pais têm sobre eles; interações que os pais e outros familiares mantêm com os mesmos e que favorecem o desenvolvimento de habilidades pró-sociais e assertivas; e formas de preconceito e discriminação enfrentadas pelos participantes na infância.

TABELA 7. Crenças e contingências sociais que integram o contexto de vida dos participantes**1. Práticas educativas utilizadas pelos pais e outros familiares:**

- punição (bater no filho com palmadas ou chineladas; fazer uma comida da qual ele não goste – exemplo: “chuchu, abobrinha ou jiló”);
- castigo (fazer o filho pagar a bola que chutou para fora da escola com o dinheiro que comprava o lanche durante um mês; mandar o filho ficar virado para a parede);
- imposição de limites;
- chamar a atenção do filho quando ele “faz alguma coisa errada”;
- reforçamento positivo (ceder ao pedido do filho ou gratificando com doces a conduta dele de ficar para fora de estabelecimentos comerciais);
- exortação (“Júlia, pára!”, “Júlia, chega! Você não vai ter mesmo!”, “Não pode!”);
- conversar com o filho explicando o motivo da punição ou para corrigi-lo quando faz alguma coisa errada ou ainda o incentivando para mudança de comportamentos;
- coerção (ameaça bater no filho com o chinelo quando ele teima, ou que não o deixará ir à escola no dia seguinte);
- reforçamento negativo (interromper a brincadeira do filho);
- *time-out* (deixar o filho sozinho no quarto após ele exibir um comportamento inadequado, como despejar produto de limpeza sobre o telefone);
- modelação (os irmãos de Patrícia a tratam bem);
- extinção (ignorar um comportamento inadequado do filho, como se levantar e bater na mesa).

2. Crenças e expectativas que os pais têm sobre os filhos com síndrome de Down:

- classificar o filho como anormal (por exemplo: “se ele fosse normal, poderia ir para a rua, jogar futebol, soltar pipa” – diz a mãe de Bruno) ou com problemas;
- os pais de Patrícia não a deixam sair de casa para brincar porque acham que “ela tem mentalidade fraca” e têm medo que os outros queiram se aproveitar dela”;
- a mãe de Luan acha que ele tem algum problema psicológico;
- para a mãe de Gustavo “essas crianças assim são muito lentas para aprender”.

3. Interações que os pais e outros familiares têm com os filhos que favorecem o desenvolvimento de habilidades pró-sociais e assertivas:

- ensinar o filho a respeitar as pessoas, ser educado, e repartir as coisas com elas;
- incentivar contato com outras crianças (levá-lo ao clube, chamar os amigos para a casa, visitar parentes, estimular uma aproximação);
- manter um relacionamento familiar pacífico, no qual um trata bem o outro;
- ouvir o filho contar o que ele tem para falar;
- evitar discussão perto dos filhos;
- almoçar e jantar juntos;
- manter o diálogo entre os familiares;
- dar carinho;
- oferecer modelo de conversação;
- ensinar o filho a se defender de acusações ilegítimas.

4. Formas de preconceito e discriminação enfrentadas pelos participantes:

- as crianças riam de Larissa por ela ter síndrome de Down; não ouviam o que ela tinha para falar; quando se aproximava de outras meninas, elas lhe viravam as costas, recolhiam os brinquedos e saíam do lugar em que se encontravam;
- às vezes, Rogério não era bem aceito por outras crianças quando se aproximava para brincar porque não compreendiam o que ele queria;
- depois de receber o diagnóstico, o pai de Luan o rejeitou, passando a não aceitá-lo mais e dizendo que iria jogá-lo no chão, que iria matá-lo.
- algumas crianças pareciam ter medo de Gustavo, não lhe dando atenção e saindo de perto dele.

4. Dados obtidos por meio do questionário

A aplicação do “Questionário sobre Relações Interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2003a – Anexo 8) permitiu o levantamento das concepções e atitudes de dez professoras do ensino especial ou regular das instituições onde os participantes se encontravam regularmente matriculados acerca da qualidade das relações interpessoais nas salas de aula, assim como do seu preparo para lidar com os conflitos existentes e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Os dados mostram que seis professoras relataram a ocorrência de conflitos interpessoais semanais em sala de aula como gritos, xingamentos, ameaças, arremesso de objetos em outro que revida, discussões, recusas em seguir instruções e reclamações de agressão, em uma média de cinco vezes por semana. Del Prette e Del Prette (2003a) consideram esta situação preocupante do ponto de vista dos objetivos educacionais.

Embora as professoras considerem a maioria de seus alunos extrovertidos (50,9% e 34% mais ou menos), amistosos (71,4% e 10,7% mais ou menos), aceitos pelos colegas (98,8% e 1,2% mais ou menos) e independentes (38,9% e 42,1% mais ou menos), cerca de 15,1% foram considerados tímidos, 17,9% briguentos e 18,9% dependentes.

Na classe de Rogério, Leandra e Bernardo, constituída por onze alunos, há sete deles briguentos e quatro dependentes. A classe de Bruno, com um total de treze alunos, conta com seis briguentos e quatro dependentes. Do total de dez salas de aula avaliadas, apenas nestas duas há um número consideravelmente elevado de alunos com problemas de comportamento do tipo externalizantes (agressivos) e internalizantes (dependentes).

Entre as estratégias relatadas pelas professoras para lidar com os conflitos e melhorar as relações interpessoais, verificou-se, em uma escala de 0 a 5, que a maioria utilizava algumas potencialmente efetivas como dar conselhos sobre disciplina, promover atividades interessantes e incentivar a colaboração, havendo uma baixa incidência de estratégias pouco efetivas como

relembrar constantemente as normas da escola, encaminhar bilhetes aos pais, combinar normas de funcionamento da classe e conversar seriamente com os que estão criando problemas.

De uma lista dada de possíveis habilidades interpessoais para os alunos, submetidas à avaliação das professoras, a maioria foi valorizada acima de seis (em uma escala de 0 a 10), com exceção de aceitar recusa ou discordância; convencer, influenciar, liderar; falar sobre si mesmo; olhar nos olhos quando estiver conversando; organizar atividades de grupo; pedir favor ou ajuda; pedir mudança de comportamento do outro; e propor ou sugerir atividades. Os escores mais altos recaíram nos seguintes desempenhos pró-sociais: cooperar e compartilhar; cumprimentar, dizer por favor e obrigado; dar opinião ou sugestão; desculpar-se e admitir erro; iniciar contato e conversação; oferecer ajuda; ouvir o outro; e pedir favor ou ajuda, que as professoras em geral relataram estar desenvolvendo nos seus alunos. O manejo adequado de algumas situações potencialmente conflituosas (convencer, influenciar ou liderar; corrigir informação; e negociar decisões) foi relatado como objeto de investimento por menos da metade das que responderam integralmente o instrumento, com exceção de outras como: aceitar críticas justas; defender-se de acusações ou críticas injustas; e pedir mudança de comportamento do outro que vêm sendo desenvolvidas pela maioria delas, refletindo, contudo, uma maior preocupação com o desempenho dos alunos em sala de aula do que com a preparação para a vida social. De modo geral, para os alunos desenvolverem essas habilidades, as professoras expressaram que aproveitam as próprias situações criadas em sala de aula para intervir, utilizando-se de conversas dirigidas, trabalhos em grupo, discussões, julgamentos de personagens de livros, avaliação dos trabalhos e dos comportamentos manifestados durante estas atividades.

As professoras atribuíram importância total ao desenvolvimento interpessoal na escola, e com a viabilidade de incluí-lo como objetivo em sua sala de aula variando de média a total, como demonstra a Tabela 8, sugerindo disposição para investir nesta direção:

TABELA 8. Posição da professora sobre a viabilidade de inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal em sua classe

Número de professoras	Viabilidade do desenvolvimento interpessoal em sala de aula
5	• Total
2	• Bastante
1	• Média

Na auto-avaliação de preparo para lidar com conflitos interpessoais em classe e para promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, as professoras se situaram em torno de oito numa escala de zero a dez, inferindo-se que elas consideram relativamente fácil a tarefa ou talvez que tenham entendido apenas dentro do que supõem já estarem realizando. Conforme assinalam Del Prette e Del Prette (2003a), este tipo de dado é interessante porque aparentemente exige a ação do professor, enquanto promotora do desenvolvimento interpessoal, de alguns produtos indesejáveis que eles próprios reconhecem ocorrer em sala de aula, como a incidência de problemas e conflitos interpessoais, sugerindo uma prática ritualística e a necessidade de orientação e treinamento específico para alterá-la. Quatro professoras demonstraram um interesse efetivo em participar de uma orientação sobre desenvolvimento interpessoal em sala de aula; três não apresentaram interesse algum e outras três não responderam esse item, o que pode reforçar a interpretação anterior dada pelos autores citados quanto à auto-avaliação do preparo delas nessa área.

DISCUSSÃO

O ímpeto de explicar o comportamento das pessoas é tão forte, que muitos são levados a antecipar a investigação científica construindo teorias de causação interna altamente improváveis (Skinner, 1953/2003).

Ao se assumir a perspectiva de que indivíduos com síndrome de Down nascem dóceis e cooperativos, conforme pode ser inferido da literatura psicológica e psiquiátrica consultada (Glat & Kadlec, 1984; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997), ver-se-á que esta afirmação tem pouco a ver com fatos demonstrados (Pereira-Silva, 2000; Soresi & Nota, 2000; Sprovieri & Assumpção, 2001; Pereira-Silva & Dessen, 2002).

Assumir os genes como causa para explicar o comportamento é sempre o caminho mais tortuoso (Skinner, 1989/2002), considerando que um indivíduo isolado num ambiente não-social será incapaz de adquirir um repertório de comportamento que permita classificá-lo como dócil e cooperativo. O retorno aos genes é, contudo, muito duvidoso quando a história de aprendizagem e as circunstâncias presentes no ambiente de um indivíduo não são seriamente levadas em conta. Portanto, tomar a constituição genética dos indivíduos como causa de seu comportamento leva a incorrer em contradições.

Como defendido por Skinner (1953/2003), mesmo quando pode ser demonstrado que certo aspecto do comportamento de um indivíduo é devido a sua constituição genética, o possível uso desse conhecimento é muito limitado. Se soubermos que este indivíduo tem certas limitações inerentes a sua constituição genética, apenas poderemos usar mais inteligentemente nossas técnicas de ensino em resposta a elas ao passo que não podemos alterar o fator genético.

Um erro da literatura sobre a sociabilidade de indivíduos com síndrome de Down é, freqüentemente, descrever o comportamento não como verbos que especificam ação, mas como adjetivos ou traços que apenas descrevem características ou aspectos de ação. Esse mesmo autor, aconselha o descarte de tais tipos de termos, que considera anticientíficos, e enfatiza a

necessidade de procurar pelos determinantes relacionados funcionalmente às formas essenciais de comportamento.

Grande parte do repertório de habilidades sociais de um indivíduo deve ser atribuída às contingências sociais de aprendizagem a que foi exposto em sua história pessoal. Em extensão às ponderações de Skinner (1989/2002), as pessoas também não se comportam dócil ou cooperativamente porque são dóceis ou cooperativas, e as condições sob as quais são dóceis ou cooperativas são as condições sob as quais se comportam dócil ou cooperativamente.

O perfil de um indivíduo como de uma pessoa dócil e cooperativa é atribuído pelo que ele faz em resposta ao seu ambiente mais imediato. E o que ele faz não pode ser simplesmente originado pela sua constituição genética, tomada *a priori*, sem considerar sua história pessoal e o seu cenário de vida atual.

Até certo ponto, seria possível dizer que a docilidade e cooperação interpessoal atribuída às pessoas com síndrome de Down estariam atreladas ao predomínio de respostas reativas no repertório da maioria dos participantes desta pesquisa, mas o que não permite, de modo algum, ignorar as variáveis externas que exercem controle sobre as diferentes classes de habilidades consideradas. Apenas nesse aspecto é que poderia existir alguma generalidade dos resultados obtidos neste estudo com a literatura da área em termos de se caracterizar repertório social dos indivíduos com síndrome de Down.

O hábito de buscar dentro do indivíduo uma explicação para o seu comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão fora dele, em seu ambiente imediato e em sua história de aprendizagem. Mesmo que as pessoas possuam alguma propensão herdada geneticamente, será o sistema educacional, geralmente constituído pela família e escola, que moldará, por definitivo, sua maneira de se comportar.

Todas essas considerações cumprem o papel de justificar a grande variabilidade do repertório de classes de habilidades sociais encontrada entre os participantes da pesquisa conduzida, com restrição às diferenças em demandas geradas pelo ambiente para a sua

ocorrência. É preciso considerar que as pessoas apresentam uma variedade de respostas sociais frente a diferentes situações e momentos, o que implica em uma análise situacional do seu desempenho. Por exemplo, uma pessoa que demonstre comportamentos predominantemente assertivos no seu repertório pode apresentar, uma vez ou outra, desempenhos passivos ou agressivos em função da contingência presente em termos de ambiente físico (escola, casa, clube esportivo, rua ou igreja), indivíduo com quem interage (pai, mãe, irmão, professora, amigo, colega de classe ou estranho) e natureza da interação (brincadeira, competição, discordância de opinião, expressão de desagrado, conversa trivial, provocação ou participação em sala de aula), considerando-se também o histórico da relação envolvendo a díade ou grupo em que a interação ocorre.

Por meio do levantamento de linha-de-base realizado, constatou-se uma correlação muito fraca entre o repertório de habilidades pró-sociais dos participantes e suas condutas de enfrentamento, mas a existência de uma relação forte entre as classes de respostas pró-ativas e de enfrentamento apresentadas por eles. Isto indica que quanto mais freqüente o uso do repertório de respostas pró-ativas pelos indivíduos, mais freqüente será o uso de suas habilidades de enfrentamento.

Os participantes apresentaram uma freqüência alta de habilidades comunicativas em comparação com àquelas constituintes das demais classes, o que em última instância pode ser interpretado como um facilitador expressivo da sociabilidade desses indivíduos, embora três deles demonstrarem uma linguagem muito prejudicada e rústica em suas interações verbais.

Com exceção de apenas dois participantes, a maioria atestou um responder inconsistente para a discriminação de expressões emocionais nos personagens das histórias criadas, usando figuras com faces caricaturadas, o que implicaria em um possível déficit de habilidades sociais empáticas de percepção e reconhecimento das emoções experimentadas por outras pessoas.

Kasari, Hughes e Freeman examinaram o reconhecimento de emoções básicas (de alegria, tristeza, raiva e medo – as mesmas deste estudo) em crianças com síndrome de Down, de

quatro a seis anos, em comparação com dois grupos de crianças com desenvolvimento normal, um grupo comparado por idade mental e outro por idade cronológica, em três tarefas distintas. As crianças eram solicitadas para classificar verbalmente as faces de um fantoche e depois escolher a face solicitada pelo experimentador. Seguindo estas duas tarefas, às crianças eram contadas, aleatoriamente, duas histórias para representar cada emoção que elas deveriam classificar. Por exemplo, uma história representando felicidade envolvendo um fantoche dando sorvete a outro. As amostras de crianças comparadas por idade cronológica e mental não diferiram em suas habilidades para verbalizar, reconhecer ou identificar as emoções nas diferentes tarefas. Contudo, quando os erros foram analisados, as crianças com síndrome de Down tenderam para responder com “alegria” (Kasari & Sigman, 1996). Pode-se afirmar que estas crianças precisariam ser expostas, ao longo de suas vidas, às contingências específicas de aprendizagem que as ensinem a refinar sua discriminação para reconhecimento de emoções nos outros, para não permanecerem com um repertório inconsistente como o apresentado pela maioria dos participantes deste estudo. As características dos estímulos empregados em ambos os estudos poderiam justificar os resultados obtidos, embora o uso de figuras apresentando a expressão de emoções em faces humanas reais conteria uma diversidade de nuances e sutilezas que poderiam dificultar uma discriminação mais refinada e elaborada por parte dos participantes.

Verificou-se também, nas situações estruturadas investigadas (1 e 3), que a maioria dos participantes apresentou um déficit de respostas assertivas de enfrentamento em seu repertório comportamental, o que poderia ser indicativo, caso outras avaliações confirmassem, da necessidade de intervenções preventivas e educacionais para assegurar a eles um melhor desempenho em situações de demandas para emissão de comportamentos de enfrentamento. Estas respostas dariam um maior equilíbrio ao repertório deles para lidarem de modo mais eficiente com seu ambiente.

A falta de oportunidades que favoreçam a aprendizagem (aquisição, manutenção e generalização para outros contextos) de habilidades sociais mais funcionais às exigências do

ambiente e a dificuldade dos participantes em discriminar o que é esperado deles em diferentes situações, quando comparados a outros indivíduos, explicam os déficits encontrados no seu repertório social. Déficit vem sendo aqui definido como a não emissão ou ocorrência em uma frequência muito baixa de um desempenho social esperado para situações específicas.

Desse modo, conclui-se que muitas vezes as pessoas não conseguem agir adequadamente às demandas geradas pelo ambiente para a emissão de habilidades sociais específicas, em particular, porque não têm o comportamento apropriado no seu repertório. E esse déficit de comportamentos encontra uma relação funcional com os variados ambientes que integram o contexto de vida de cada uma delas.

Foi encontrada uma relação de conformidade entre: (1) os dados obtidos por meio das filmagens das interações sociais de Larissa, apontando um índice maior de frequência na emissão de comportamentos pró-sociais e habilidades de comunicação, e ainda um número significativo de condutas assertivas no seu repertório em comparação com as demais habilidades componentes das outras classes; e (2) o relato da mãe expressando que ela exibe as habilidades de fazer perguntas para pessoas que acaba de conhecer (habilidade social de comunicação), de cumprimentar adultos (de civilidade), oferecer ajudas aos outros (empática), e outras básicas de mediar conflito quando os irmãos brigam ou discutem (assertivas de enfrentamento).

A constatação de que Júlia apresenta uma frequência maior de respostas reativas ao ambiente relaciona-se ao fato de ela não ignorar nenhuma demanda proveniente do ambiente. Estes dados correspondem com o seu perfil que a mãe traçou da filha, informando que ela é uma adolescente sozinha e passiva (que responde mais às solicitações do ambiente do que age sobre ele); que em restaurantes e bares se lhe perguntam algo, ela responde; e que ajuda os outros quando é solicitada, dificilmente por iniciativa própria. Todas essas informações são coerentes para formar uma caracterização social do repertório desta participante.

O perfil de Eduardo demonstrar um número de habilidades bem distribuído entre as diversas classes propostas por este estudo pode encontrar correspondência nos seguintes fatores

ou ações presentes na sua educação em casa: (a) imposição de limites pelos pais, prática essencial na educação de filhos; (b) os pais conversarem com ele, o que pode tanto oferecer modelos apropriados de conversação a ele, quanto favorecer a instalação de novos repertórios verbais; (c) o incentivo que recebeu, desde cedo, dos pais para iniciar contato com outras crianças, facilitando assim a sua sociabilidade; (d) preservação e importância atribuída pelos pais à convivência familiar, que podem tanto favorecer quanto maximizar repertórios de interação social; (e) passeios constantes que realizam com o filho; e (f) esforço dos pais para que ele se sintam bem e seja aceito pela sociedade.

A constatação de Bernardo apresentar uma frequência relativamente baixa para todas as habilidades que exibiu pode, também, encontrar alguma correspondência na caracterização de sua família como menos responsiva.

Patrícia demonstrou um bom número de habilidades empáticas, o que pode ser atribuído à prática dos pais de ensinarem os filhos a tratar bem os outros, a repartir as coisas e ajudar o próximo.

Luan apresentou uma frequência maior de respostas reativas ao ambiente no seu repertório e a sua mãe o caracteriza como sendo muito tímido. Pode-se afirmar que estes dados se entrelaçam e se correspondem na constituição do perfil social do participante, e encontram justificativa plausível na sua história e dinâmica familiar, formando uma teia de variáveis para explicar a multideterminação do seu comportamento. A seguir, é apresentada a diversidade de variáveis atuantes no perfil social deste participante: (a) há a carência de um clima mais interativo entre Luan e a mãe, que não conversa muito com ele e, portanto, não estimula e tampouco lhe oferece modelos apropriados de conversação; (b) nas situações em que sai acompanhado pela mãe, o participante fica para fora dos supermercados e lojas, conduta esta que ela reforça comprando comestível (pacotes de salgados, frutas ou chocolate) e levar para ele, ou negociando a sua entrada com a compra de roupas ou calçados; (c) com 4 ou 5 anos, a mãe permitiu que brincasse com os vizinhos que jogavam areia na sua cabeça, cuspiam, atiravam

pedra nele e lhe puxavam os cabelos, tornando o seu contato social com outras crianças como algo aversivo e favorecendo seu retraimento; (d) na sua infância, os pais não incentivaram o contato dele com outras crianças; (e) quando entrou na escola, os meninos também o mordiam, arranhavam-no e rasgavam sua roupa; (f) os pais trabalhavam muito e não tinham tempo para brincar ou conversar com ele. Por causa do modo de vida que levavam, nem olhavam para ele; (g) ao nascer, foi rejeitado pelo pai que dizia que iria jogá-lo no chão, que iria matá-lo; (h) em casa, fica muito assistindo televisão, não possuindo outra forma de lazer (“saindo da televisão, ele não tem mais o que fazer” – diz a mãe); (i) o irmão de 23 anos sempre teve vergonha dele, não permitindo que o acompanhe aos lugares que vai, e vive querendo rebaixá-lo dizendo: “Você é um bobão!” ou “Você é de nada!”.

A frequência maior de respostas reativas ao ambiente demonstrada por Gustavo pode ter relação com o modelo que o pai apresenta de falar pouco e não conversar muito e, também, pelo fato do participante ser muito dependente da mãe para muitas coisas como para sair de casa, vestir-se e pentear-se.

Bruno foi um dos participantes que apresentou uma frequência maior de habilidades assertivas de enfrentamento em comparação com os demais e uma porcentagem maior de respostas pró-ativas no seu repertório, o que encontra conformidade com as seguintes informações prestadas pelos pais: (a) ele não precisou de incentivo para estabelecer contato com outras crianças, o que fazia espontaneamente desde os quatro anos de idade em função da abertura concedida por eles; (b) os pais lhe ensinavam a se defender de acusações injustas quando as crianças faziam coisas erradas e o culpavam; e (c) sabe mediar conflitos em casa (quando as coisas não estão bem entre os pais, quer saber o porquê, perguntando “O que foi pai?” ou “O que foi mãe?”, e pede para que eles não fiquem bravos um com o outro).

De modo geral, verificou-se que as práticas educativas podem favorecer tanto o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e/ou habilidades de enfrentamento, como de respostas pró-ativas e/ou reativas ao ambiente, dependendo da frequência e intensidade que os

pais utilizem determinadas estratégias educativas na instalação de um ou outro tipo de repertório nos filhos.

Foi possível reconhecer no discurso dos pais uma classificação que eles usam para rotular os indivíduos em dois grupos: “normais” e “anormais” ou “sem problemas” e “com problemas”, sempre incluindo os filhos na segunda classe. Esta idéia ou crença que os pais trazem consigo pode influenciar em muito o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, considerando que, por consequência desses rótulos, certamente possuem um conjunto de expectativas baixas acerca do desempenho dos mesmos, podendo servir estas como profecias auto-realizadoras para o progresso deles. Tomando este termo de Rosenthal e Jacobson (1981), pode-se dizer que as expectativas de uma pessoa sobre o desempenho de outra pode funcionar como uma profecia que se auto-realiza por causa do tipo de interação que se estabelece, na qual a primeira transmite o que espera da segunda e cria um ambiente propício para a sua concretização por meio de uma rede de comunicações não intencionais, sutis e complexas. Por outro lado, seria possível afirmar que classificar o filho como “anormal” ou “com problemas” seria uma forma dos pais reconhecerem que ele possui limitações e precisa de ajuda para saná-las, sendo esta a terminologia verbal mais apropriada que dispõem para descrever a condição do filho. Com a análise de conteúdo realizada, concluiu-se que este argumento se aplicaria nos casos de Júlia, Eduardo e Carolina, o mesmo não ocorrendo para Patrícia, Gustavo e Bruno, haja vista que as crenças e/ou condutas dos pais sugerem um tratamento dispensado a eles que, em muitos aspectos, limitaria um desenvolvimento mais saudável e funcional.

Seria muito mais promissor se os próprios pais mudassem a concepção que têm acerca dos seus filhos, passando a vê-los apenas como indivíduos diferentes que possuem um potencial sem limites para aprenderem e se desenvolverem. As próprias concepções e crenças que carregam podem restringir em muito as áreas de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos. Em outras palavras, estipular um nível restrito para a aprendizagem de uma pessoa, definido *a priori*, limita em muito o elenco de possibilidades de ensino oferecido a ela. Em

hipótese alguma, podemos predeterminar ou subestimar o quanto um indivíduo poderá aprender e se desenvolver. Os profissionais da saúde e educação também deveriam estar mais preparados e informados quanto às temáticas, objetivos e pilares de uma Educação Especial efetiva e comprometida com a formação de verdadeiros cidadãos para uma sociedade, como a nossa, em contínuo processo de mudanças e transformações.

Santos, Souza, Alves e Gonzaga (2002) declaram que todos podem apresentar dificuldades em alguma área do conhecimento ou etapa da vida, que as limitações existem em qualquer indivíduo, o que não significa que ele não possa ser um sujeito participativo e capaz de aprender. Elas também defendem que todo indivíduo possui capacidades reais de desenvolver seu conhecimento, cabendo ao educador elaborar estratégias que viabilizem esse desenvolvimento. E, afirmam ainda que “acreditar nas possibilidades do ser humano é fundamentar o seu trabalho considerando o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de cada pessoa” (p. 32). Portanto, todas as pessoas são capazes e competentes para aprender quando são ajudadas por procedimentos educacionais que atendem suas necessidades, uma vez que as limitações podem ser superadas com uma participação ativa da escola e da família.

A Educação Especial fundamenta-se, do ponto de vista filosófico, na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, na *Convenção Sobre os Direitos da Criança* e nas declarações das Nações Unidas (*Declaração de Salamanca*) culminadas no documento *Regras Padrões Sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências* (MEC/SEESP, 1995 – Série Diretrizes, 5).

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* garante a educação para todos, indistintamente, tendo os seguintes princípios:

– Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença.

– Todo ser humano conta com possibilidades reais, por mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de obter positiva adaptação ao ambiente normal.

A Convenção Sobre os Direitos da Criança prescreve em seu artigo 23:

“1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.”

A Declaração de Salamanca proclama que:

– toda criança tem direito fundamental à educação e de ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem.

Para Santos, Souza, Alves e Gonzaga (2002), “o momento que estamos vivendo não é mais de alongar as resoluções, as leis, as portarias, mas de trabalhar com a práxis” (p. 32). Convergindo nesta mesma direção, e estendendo suas dimensões, Pimentel (2002) argumenta que “de nada adianta especialistas elaborarem um documento e a comunidade discuti-lo e acertar-lhe as arestas, se não forem dadas condições às escolas de efetivar suas propostas e às universidades de continuar suas pesquisas e sua efetiva prática na formação – não só inicial, mas também continuada – de professores que devem ter a consciência do que seja ensinar para todos” (p. 35).

As considerações tecidas por estas autoras e documentos acima mencionados servem para subsidiar um tratamento mais digno e humano a todos os indivíduos com necessidades educativas especiais, o que precisa transcender o mero aspecto formal das declarações oficiais e assumir formas reais, críticas e transformadoras, visto que o discurso oficial regula toda a fala, mas nem sempre toda ação.

Embora esta pesquisa tenha contado com uma amostra pequena de participantes, os dados obtidos por meio dos questionários se igualam em muitos aspectos com os resultados divulgados por Del Prette e Del Prette (2003a). Em ambos os estudos, mais da metade dos professores relataram a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula com vários desempenhos em

comum (gritos, xingamentos, ameaças, discussões e reclamações de agressão). Da mesma maneira, os professores consideraram a maioria dos seus alunos como extrovertidos, amistosos, aceitos pelos colegas e independentes. Para as estratégias potencialmente efetivas para lidar com os conflitos e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, observou-se em comum a de promover atividades interessantes e incentivar a colaboração. Nas duas pesquisas foi encontrada uma maior preocupação dos professores com os desempenhos dos alunos em sala de aula do que com a preparação para a vida social. Os professores se situaram em torno de uma mesma média numa escala de zero a dez, na auto-avaliação de preparo para lidar com conflitos em classe e para promover o desenvolvimento interpessoal do aluno. Pode-se, portanto, verificar que os dois grupos de professores de ambas as pesquisas possuem valores e dificuldades que se assemelham ou que remetem a um tipo de formação educacional que ainda desconsidera a importância do desenvolvimento de algumas classes de habilidades sociais como objetivos da Educação.

Retomando a caracterização dos indivíduos com síndrome de Down como pessoas dóceis, alegres, bem humoradas e cooperativas, Kaplan, Sadock e Grebb (1997) acrescentam que este quadro parece alterar-se nos adolescentes, principalmente nos institucionalizados, que podem desenvolver várias dificuldades emocionais, perturbações de comportamento e, raramente, doenças psicóticas. Geralmente, adolescentes com síndrome de Down podem experimentar repetidos fracassos e decepções por não satisfazerem as expectativas dos pais e da sociedade e, também, por ficarem cada vez mais atrás de seus pares e até mesmo de seus irmãos. Comportamentos inadequados, tais como o retraimento, são muito comuns. Contudo, vale a pena mencionar que os institucionalizados podem desenvolver essas dificuldades, perturbações ou doenças por falta de oportunidades para a aprendizagem de habilidades interpessoais mais funcionais para lidar com as diferentes demandas do seu dia-a-dia em um ambiente estruturado e adequado para promover este aprendizado. Do mesmo modo, os adolescentes não institucionalizados também podem não contar com recursos apropriados de ensino que os preparem para melhor atender as expectativas, exigências e demandas, tanto familiares quanto

sociais, que correspondam ao padrão de desempenho para sua faixa etária, conforme convencionado culturalmente como “normal” ou mais adaptativo.

Por outro lado, Del Prette e Del Prette (2003a) assinalam a escassez de pesquisas sobre a relação entre habilidades sociais e ensino escolar. Defendem que um componente fundamental da competência profissional do professor é o conjunto de suas habilidades sociais educativas para implementar condições interativas de ensino. Dentre essas habilidades sociais educativas, tomando por base uma parcela dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos destacar as seguintes em suas generalidades: gratificar diferencialmente os comportamentos sociais dos alunos, mediar a participação, discriminar a transmissão de valores implícitos no próprio comportamento, conduzir atividades específicas de identificação e expressão de emoções e apresentar modelos dos comportamentos sociais valorizados (demonstrar empatia, fazer e atender pedidos, expressar emoção, ouvir e outros). Por conseqüência, estas habilidades refinaria o repertório de desempenhos sociais de seus alunos. Entretanto, cabe ressaltar que não existe nenhum item no currículo das escolas em geral para o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos.

Verificou-se, neste estudo, que contextos diferentes criaram demandas específicas para a ocorrência de determinadas habilidades sociais. No planejamento de ensino, algumas atividades geradoras de demandas que favorecem essa ocorrência deveriam ser priorizadas e, em acréscimo, algumas dessas atividades típicas de alguns contextos poderiam ser levadas para outros. A aquisição e manutenção de muitas habilidades sociais deveriam ser explicitadas no planejamento de ensino das escolas e não fazer parte de um currículo oculto.

Com o objetivo de investigar a funcionalidade da relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, Molina (2003) empreendeu uma pesquisa-intervenção, verificando efeitos significativos da promoção do repertório social sobre o acadêmico dos alunos, o que não ocorreu com o treino acadêmico sobre o repertório social. Ainda que o tamanho reduzido dos grupos tenha comprometido parcialmente a generalização dessas

conclusões, esses resultados são até certo ponto esperados considerando-se a natureza essencialmente interativa dos processos efetivos de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos na pesquisa empírica, sob um enfoque multimodal, conduzida por Del Prette e Del Prette (2003b), usando protocolos de avaliação (Protocolo de Auto-Avaliação de Habilidades Sociais e três Protocolos de Avaliação da Competência Social – um para o professor, um para os colegas e outro de auto-avaliação), também apóiam a hipótese de correlação entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais.

No entanto, a aprendizagem das habilidades sociais depende muito do ambiente no qual os indivíduos estão inseridos, e principalmente do ambiente familiar e escolar, não existindo, portanto, um limite exato para o seu desenvolvimento social. Delimitando a linha de raciocínio apresentada por Castiñeiras (1998) para a população específica deste estudo, se as pessoas com síndrome de Down, com déficit de habilidades sociais, pudessem aprender desempenhos mais adequados diante de diferentes demandas, poderiam integrar-se mais facilmente em distintas áreas da comunidade, conseguindo uma aceitação pessoal maior entre as pessoas sem necessidades especiais. Contudo, esta aprendizagem requer, primeiramente, uma avaliação das habilidades sociais que integram o seu repertório e dos possíveis déficits apresentados em suas relações interpessoais.

Gresham (2000) argumenta que observações sistemáticas do comportamento representam um dos mais importantes métodos para avaliação de habilidades sociais. Na sua avaliação, dados de observação são muito sensíveis a efeitos de intervenção e devem ser incluídos em toda avaliação de habilidades sociais e atividades de intervenção.

Em síntese, pode-se afirmar que este estudo contou com o emprego de vários métodos de pesquisa, como as observações sistemáticas (que foram o eixo da pesquisa), entrevistas e questionários, que seguramente poderá ampliar o conhecimento existente acerca do repertório de habilidades sociais de adolescentes com síndrome de Down, contribuindo desta forma para oferecer subsídios ao desenvolvimento e implementação de futuros programas de Treinamento

em Habilidades Sociais destinados a esta população específica. De acordo com Branco (1984), a utilização de diferentes métodos para a coleta e análise de dados acerca do fenômeno estudado é fundamental no sentido de produzir elementos, evidenciar relações e, principalmente, eliciar idéias e hipóteses inteligentes.

Este estudo descritivo trouxe uma caracterização bem detalhada acerca do desempenho social de um grupo de adolescentes com síndrome de Down que fornece importantes indicadores a serem utilizados em futuros programas de Treinamento em Habilidades Sociais e pode contribuir para o planejamento de práticas educativo-pedagógicas. Estudos descritivos mais extensos com amostras mais amplas poderiam dar continuidade a esta caracterização, sendo de grande relevância para o planejamento de ensino dirigido a essa população.

Por meio de uma abordagem multimodal (diferentes instrumentos, procedimentos e informantes), esta pesquisa também traz uma proposta de metodologia de avaliação bem detalhada do repertório social dessa população. Esta metodologia poderá ser empregada tanto em processos avaliativos do repertório de habilidades sociais, visando futuros programas de Treinamento em Habilidades Sociais, quanto em formação continuada de professores que trabalham com esses indivíduos. Ademais, os participantes deste estudo poderiam ser, particularmente, beneficiados por programas educativos de promoção do repertório social mais elaborado e funcional, integrados aos objetivos acadêmicos tradicionalmente atribuídos à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas futuras poderão ser encaminhadas para dar continuidade aos resultados deste estudo em várias direções como demonstrado a seguir.

A predominância de habilidades pró-sociais e respostas reativas ao ambiente no repertório dos participantes em oposição às condutas de enfrentamento e pró-ativas, respectivamente, também seria encontrada em indivíduos sem síndrome de Down? Seria necessário comparar os dados obtidos nesta pesquisa com os coletados com uma população de adolescentes que não apresentem necessidades especiais para responder a esta questão.

Segundo Fishler e Koch (1991), a média de QI (quociente de inteligência) nos casos de síndrome de Down na forma de mosaico é significativamente maior do que em indivíduos com trissomia 21 simples, e muitas pessoas com mosaicismo demonstram melhores habilidades verbais e percepto-visuais. Haveria alguma relação entre o tipo de aberração cromossômica (trissomia 21, mosaico ou translocação) e nível de comprometimento da linguagem e possíveis déficits em habilidades sociais apresentados pelos indivíduos com síndrome de Down?

O desempenho dos participantes na discriminação de expressões emocionais nos outros seria mais bem avaliado com a sua exposição a diferentes situações envolvendo expressão de emoções em sujeitos humanos, registradas em vídeo? Esta idéia pode ser uma alternativa viável para o delineamento de um novo experimento.

Existe alguma correspondência entre estilos parentais e perfil social de indivíduos com síndrome de Down? As correspondências entre os dados obtidos pelas observações diretas da interação social dos participantes e as informações coletadas nas entrevistas com os pais neste estudo poderão ser mais bem exploradas em outros estudos dirigidos para a dinâmica familiar, mais especificamente para os estilos parentais, e perfil social de adolescentes com síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W.M.J., Bock, A.M.B. & Ozella, S. (2002). A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A.M.B. Bock, M.G.M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp.163-178). 2ª ed. revista, São Paulo: Cortez.
- Amiralian, M.L.T.M. (1986). A dinâmica das relações familiares e problemas da excepcionalidade. In M.L.T.M. Amiralian, *Psicologia do Excepcional* (pp. 45-52). São Paulo: EPU.
- Becker, D. (1993). *O que é Adolescência?* Coleção Primeiros Passos, 10ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense.
- Branco, A.U.A. (1983). Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(2), 153-169.
- Branco, A.U.A. (1984). Comportamento pró-social: considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(1), 21-35.
- Brasil, Secretaria de Educação Especial (1995). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, Série Diretrizes, 5).
- Bryant, B.K. & Crockenberg, S.B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51, 529-544.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (1999). O Treinamento em Habilidades Sociais. In V.E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 361-398). São Paulo: Editora Santos.
- Castiñeiras, J.R.A. (1998). La educación inclusiva y las habilidades sociales. In J.R.A. Castiñeiras, *Atención a diversidade e habilidades sociais* (pp. 331-351). A Coruña: Deputación Provincial, Imprensa Provincial.
- Clímaco, A.A.S. (1991). *Repensando as concepções de adolescência*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Connolly, K. & Smith, P.K. (1981). Reações de crianças de idade pré-escolar a um observador estranho. In N. Blurton Jones, *Estudos etológicos do comportamento da criança* (pp. 165-180). São Paulo: Editora Pioneira.
- da Nóbrega, A.M.P., Nunesmaia, H.G.S., Viana, N.O. & Filgueiras, M.A.S. (1999). Alterações Eletrencefalográficas na Síndrome de Down. *Arquivo Neuropsiquiátrico*, 57(3-A), 580-586.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003a). Desenvolvimento sócio-emocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003b). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K. & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773-782.
- Fishler, K. & Koch, R. (1991). Mental development in Down syndrome mosaicism. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 345-351.
- Glat, R. & Kadlec, V.P.S. (1984). *A criança e suas deficiências: Métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir.
- Greenspan, S. & Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implication of model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 442-453.
- Gresham, F.M. (2000). Assessment of Social Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26(1), 51-58.
- Hildebrand, F.C. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem: Habilidades sociais presentes nas interações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos.
- Hutt, S.J. & Hutt, C. (1974). Comportamento social. In S.J. Hutt & C. Hut, *Observação direta e medida do comportamento*. (pp. 157-196). São Paulo: EPU/EDUSP.
- Iñesta, E.R. (1978). *Técnicas de modificación de conducta*. México: Editora Trillas.
- Kaplan, H.I., Sadock, B.J. & Grebb, J.A. (1997). Retardo Mental. In H.I. Kaplan, B.J. Sadock & J.A. Grebb, *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica* (pp. 955-969). 7ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kasari, C. & Sigman, M. (1996). Expression and Understanding of Emotion in Atypical Development: Autism and Down Syndrome. In M. Lewis & M.W. Sullivan (Eds.), *Emotional Development in Atypical Children* (pp. 109-130). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Kassar, M.C.M. (1994). Diagnosticar a Deficiência Mental: Sim ou Não? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), 85-92.
- Krebs, D. (1983). Commentary and critique: Sociobiological approaches to prosocial development. In D.L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development*. Londres: Academic Press.
- Li, L.M., O'Donoghue, M.F. & Sander, J.W.A.S. (1995). Myoclonic epilepsy of late onset in trisomy 21 (resumo). *Arq. Neuropsiquiatr.*, 53(4), 792-794.
- Mackay, D. (1988). Dificuldades sociais e interpessoais. In H.W. Lettner & B.P. Rangé (Orgs.), *Manual de Psicoterapia Comportamental* (pp. 137-148). São Paulo: Manole.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp. 36-53). Porto Alegre: Artes Médicas (Vol. 3).
- Martini, M.L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico. Investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- Matson, J.C. (1988). Retardo Mental. In H.W. Lettner & B.P. Rangé (Orgs.). *Manual de Psicoterapia Comportamental* (pp. 236-242). São Paulo: Manole.
- McVicker, R.W., Shanks, O.E.P. & McClelland, R.J. (1994). Prevalence and associated features of epilepsy in adults with Downs Syndrome (resumo). *Br J Psychiatry*, 164(4), 528-532.
- Mendes, E.G. (1995). *Deficiência Mental: A Construção Científica de um Conceito e a Realidade Educacional*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia: Universidade de São Paulo.
- Molina, R.C. (2003). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos.
- Pereira-Silva, N.L. (2000). *Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Pereira-Silva, N.L. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), 167-176.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pimentel, L.G. (2002). Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Integração* (pp. 34-36). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Ano 14, nº 24/2002.

- Rosales-Ruiz, J. & Baer, D.M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1981). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In M.H.S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 258-295). São Paulo: T.A. Queiroz Editora.
- Santos, M.P., Souza, L.P.F., Alves, R.V., & Gonzaga, S.A. (2002). Educação especial: Redefinir ou Continuar Excluindo? *Integração* (pp. 30-33). Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial, Ano 14, nº 24/2002.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (Vol. 4). Nova Iorque: Wiley.
- Rushton, J.P. (1982). Social learning theory and the development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. Londres: Academic Press.
- Skinner, B.F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano* (J.C. Todorov & R. Azzi, trads.). 11ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B.F. (1989/2002). *Questões recentes na análise comportamental* (A.L. Néri, trad.). 3ª ed., Campinas: Papyrus.
- Soresi, S. & Nota, L. (2000). A Social Skill Training for Persons with Down's Syndrome. *European Psychologist*, 5(1), 33-43.
- Sprovieri, M.H.S. & Assumpção Jr., F.B. (2001). Dinâmica Familiar de Crianças Autistas. *Arquivo Neuropsiquiátrico*, 59(2-A), 230-237.
- Tangye, S.R. (1979). The EEG and incidence of epilepsy in Downs Syndrome (sumário). *J Ment Defic Res*, 23, 17-24.

ANEXOS

Anexo 1

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PARTICIPANTE

Informante: *mãe de Eduardo (Sandra)*
e pai de Patrícia (Anísio)

I.- DADOS GERAIS

1. Data: *05/09/03 - 11/09/03*

2. Nome do Participante: *Eduardo*
Patrícia

3. Sexo: *Masculino*
Feminino

4. Data de Nascimento: *29/06/88*
31/12/87

5. Idade: *15 anos*
15 anos

6. Nível de Instrução (Escolaridade): *8ª série do Ensino Fundamental*
Ensino Fundamental (Oficina Ocupacional/Semi-Internato)

7. Composição Familiar:

Nome	Grau de Parentesco	Idade	Estado Civil	Nível de Instrução	Profissão
1- <i>Otávio</i>	<i>pai</i>	<i>48 anos</i>	<i>casado</i>	<i>Ensino Superior Completo</i>	<i>cirurgião dentista</i>
2- <i>Sandra</i>	<i>mãe</i>	<i>47 anos</i>	<i>casada</i>	<i>Ensino Superior Completo</i>	<i>diretora administrativa</i>
3- <i>Eduardo</i>	<i>filho</i>	<i>15 anos</i>	<i>solteiro</i>	<i>Ensino Fundamental Incompleto (8ª série)</i>	<i>estudante</i>

8. Número de pessoas que residem na casa: *03*

Nome	Grau de Parentesco	Idade	Estado Civil	Nível de Instrução	Profissão
1- Anísio	<i>pai</i>	<i>56 anos</i>	<i>casado</i>	<i>Ensino Fundamental Incompleto (2ª série)</i>	<i>desempregado</i>
2- Rosa	<i>mãe</i>	<i>52 anos</i>	<i>casada</i>	<i>Ensino Fundamental Incompleto (3ª série)</i>	<i>empregada diarista</i>
3- Ruth	<i>irmã</i>	<i>32 anos</i>	<i>casada</i>	<i>Ensino Médio Completo</i>	<i>ajudante industrial</i>
4- Augusto	<i>irmão</i>	<i>30 anos</i>	<i>solteiro</i>	<i>Ensino Médio Completo</i>	<i>auxiliar de produção</i>
5- Adilson	<i>irmão</i>	<i>28 anos</i>	<i>casado</i>	<i>Ensino Médio Incompleto (2ª série)</i>	<i>encarregado de produção</i>
6- Anésia	<i>irmã</i>	<i>25 anos</i>	<i>separada</i>	<i>Ensino Médio Completo</i>	<i>auxiliar de dentista</i>
7- Alexandre	<i>irmão</i>	<i>23 anos</i>	<i>solteiro</i>	<i>Ensino Médio Completo</i>	<i>abastecedor de supermercado</i>
8- Roberto	<i>irmão</i>	<i>19 anos</i>	<i>solteiro</i>	<i>Ensino Fundamental Completo</i>	<i>desempregado</i>
9- Patrícia	<i>filha</i>	<i>15 anos</i>	<i>solteira</i>	<i>Ensino Fundamental</i>	<i>estudante</i>

8. Número de pessoas que residem na casa: *06*

II. – DIAGNÓSTICO

1. Quantos anos a mãe tinha quando ele(a) nasceu?

Sandra: *32 anos.*

Anísio: *37 anos.*

2. Com que idade seu(sua) filho(a) foi diagnosticado como sendo uma criança com síndrome de Down?

Sandra: *No nascimento.*

Anísio: *Aos oito meses.*

3. Há algum outro caso de Síndrome de Down na família? (enumere os casos, se houver)

Sandra: *Não (somente um primo de segundo grau do pai).*

Anísio: *Não.*

IV. – INTERESSES E DIFICULDADES PESSOAIS

1. Quais são os interesses de seu(sua) filho(a)? (esporte, passatempo, coleções, clubes, distrações, brincadeiras)

Sandra: Futebol, basquete, vôlei e tênis (jogar e assistir), natação, dominó (joga bastante) e ler sobre animais. Acha que ele gosta mais de futebol.

Anísio: Jogar bola (vôlei), dançar, escrever (embora ela sabe só escrever o nome).

2. Do que ele(a) gosta mais? (comestíveis, atividades, brinquedos, objetos)

Sandra: Lasanha, estrogonofe, polenta, quiabo, churrasco, ir para o sítio e clube, e bola.

Anísio: Arroz, feijão, bife, salada (alface e tomate), doces (cocada, goiabada, doce de leite), chocolate, bombom, dançar, brincar de esconde-esconde com as amigas e rádio.

3. Como ele(a) ocupa a maior parte de seu tempo livre?

Sandra: Jogando bola, escutando música (hoje rap).

Anísio: Assistindo televisão.

4. Ele(a) faz escolhas? (ex.: o pai o convida para assistir e o irmão para passear)

Sandra: Sim. Se os pais o chamam para ir ao supermercado, ele prefere ficar em casa. Entre ir para o sítio e fazer um programa na cidade (ir ao shopping ou na casa de alguém), ele prefere ir para o sítio. Numa ocasião, entre ir para São Paulo com os pais e ir numa festa na escola, preferiu ficar para ir à festa.

Anísio: Sim. Entre passear e ficar em casa, ela prefere passear.

5. Como vocês educam seu(sua) filho(a)?

Sandra: Impõem bastante limite, até mais que para uma criança sem problema. Conversam. Se precisasse, ele apanhava (chinelada, cinto, palmada). Exemplo: os pais mandavam ele tomar banho e ele teimava em não ir; falar o que não devia (responder os pais). Quando necessário, o põe de castigo. Uma vez, ele chutou a bola para fora da escola e a perdeu. Ele teve que pagar a bola para a escola, o que foi sendo abatido no lanche que comprava lá. Levou o lanche de casa até somar o valor da bola. Ficou um mês sem comprar lanche. Ele só compra lanche de sexta-feira na escola.

Anísio: Ensinando os filhos a saberem tratar bem as pessoas, serem educados, respeitar os pais, repartir as coisas e ajudar o próximo. Se precisar, conversa e a põe de castigo (corta a brincadeira dela, pedindo para ela sentar e ficar no lugar até segunda ordem).

6. Na sua opinião, qual é o maior problema de seu(sua) filho(a)?

a) em casa:

Sandra: Não tem.

Anísio: Ela não tem. “Ela não se desenvolve para ler e escrever.”

b) na escola:

Sandra: Não tem.

Anísio: Não tem.

c) em outro lugar:

Sandra: Não tem. Ele se adapta bem aos lugares

Anísio: Não tem. “Ela não sabe escrever, nem ler, mas ela é civilizada”. Quando saem, ela sabe se servir num restaurante, pedir água se está com sede.

V. – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1. Quando apareceu o gorjeio?

Sandra: Com uns cinco ou seis meses.

Anísio: Com, aproximadamente, dois anos.

2. Balbuciou? (silabação, pá, lá)

Sandra: Com um ano.

Anísio: Com, aproximadamente, quatro anos.

3. Repetição de sílabas (papa, tata)

Sandra: Com um ano e oito meses, mais ou menos.

Anísio: Com, aproximadamente, quatro ou cinco anos.

4. Palavras com significado (au-au, dá)

Sandra: Com um ano e oito meses, mais ou menos.

Anísio: Com, aproximadamente, oito anos.

5. Justaposição de sílabas? (mamãe, água, nenê, dandá)

Sandra: Não se lembra.

Anísio: Com, aproximadamente, oito anos.

6. Sentenças completas?

Sandra: Com três anos.

Anísio: Com, aproximadamente, dez anos.

7. Compreendido(a) pela mãe? (quando?)

Sandra: Desde os dez meses, mais ou menos.

Anísio: Com, aproximadamente, dez anos.

8. Compreendido por todos? (quando?)

Sandra: Com três anos.

Anísio: Com, aproximadamente, onze anos.

9. Prolação perfeita? (quando?)

Sandra: Com três anos e meio.

Anísio: Não tem.

10. Habilidade para contar fatos?

Sandra: Sim.

Anísio: Sim.

11. Algum problema de fala? (época do aparecimento e evolução do quadro)

Sandra: Não. Ele pensa mais rápido do que fala; às vezes, dá uma gaguejada para começar falar alguma palavra.

Anísio: Sim. Apresenta dificuldade para pronunciar algumas palavras. Ela repuxa os músculos da boca. Tem muita coisa que ela fala que as pessoas não entendem.

VI. – SOCIABILIDADE

1. Foi uma criança sociável?

Sandra: Sim. Interagia com outras pessoas, nunca estranhou ninguém.

Anísio: Sim. “Ela é muito de fazer amizades.”

2. Procurava estabelecer contatos com outras crianças?

Sandra: *Sim. Ele se aproximava de outras pessoas para brincar. Se havia outras crianças brincando, ele sentava junto para brincar.*

Anísio: *Muito pouco.*

3. Tinha facilidade?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Não tinha. Hoje sim.*

4. Era bem aceito(a)?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim.*

5. Conseguia manter estes contatos?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim.*

6. Tinha preferência por sexo, idade ou determinada criança?

Sandra: *Não.*

Anísio: *Não.*

7. Vocês incentivavam o contato dele(a) com outras crianças para brincar, jogar, etc.? Como e com quem (irmãos, vizinhos, parentes)?

Sandra: *Sim. Levando ele ao clube, à escola, chamando amigos para casa. Com amigos.*

Anísio: *“Sempre a gente incentivou.” Conversando e falando que a criança era amiguinha; levando ela para a casa de amigos; solicitando que ela fosse brincar com outra criança. Com parentes.*

8. A partir de qual idade?

Sandra: *Aproximadamente, oito anos.*

Anísio: *Sempre. A partir dos oito meses.*

9. Em comparação com os irmãos, o incentivo foi na mesma idade? Se não, por que?

Sandra: *(Eduardo não tem irmãos)*

Anísio: Não. Os outros já eram mais desenvolvidos, com eles começaram mais cedo.

10. Vocês brincavam com seu(sua) filho(a)?

Sandra: Sim. Muito. Com os brinquedos dele (bichinhos que apertando, faziam sons; jogo de memória; mico; jogos de encaixe).

Anísio: Sim. De bola (de um jogar para o outro).

11. Conversavam com ele(a)?

Sandra: Sim.

Anísio: Sim.

12. Com quem mais seu(sua) filho(a) brincava? (vizinhos, colegas da escola, filhos de amigos)

Sandra: Colegas da escola e filhos de amigos.

Anísio: Com a vizinha e os filhos de amigos. “A gente é uma família que não é muito de sair.”

13. Ele (a) brincava com crianças de sua idade? Se não, por que?

Sandra: Sim.

Anísio: Sim.

14. Enquanto brincava com outras crianças, conversava com elas?

Sandra: Sim.

Anísio: Sim.

15. Nas brigas, como reagia? (chorava, era agressivo, se retraía, etc.)

Sandra: Ele revidava. “Quando alguém lhe fazia alguma coisa, ele não ficava quieto não.” Se alguma criança lhe batesse, ele batia também.

Anísio: Chora, xinga, fica agressiva (“dá tapinhas na pessoa”).

16. Como se comportava com adultos em geral?

Sandra: Ele conversava se dessem atenção para ele. Ele interagia.

Anísio: Comportava-se bem. Ela é mais acostumada com adultos do que com crianças. Eles (os pais) não a deixavam sair para brincar por causa dela ter problemas e medo os outros abusarem dela, tirarem “sarro” dela. “A gente tem um ciúme dela que vou te contar!”

“Porque ela tem a mentalidade meio fraca, a gente tem medo dos outros querer se aproveitar dela, né!?”. Disse que foi rígido com os filhos e é até hoje.

17. Saía sem acompanhamento com outras crianças?

Sandra: *Sim. Ia para o cinema, clube, aniversário.*

Anísio: *Não. Até hoje não sai.*

18. Reações características e habituais ao ambiente (agressivo, medroso, tímido, excitado, passivo, dependente, negativista):

Sandra: *Ele é alegre (significa: “estar de bem com a vida; não fica reclamando das coisas; não ser negativista”) É uma pessoa fácil de se conseguir as coisas. Quando não quer sair com ela, vai conversando com o filho até que ele cede.*

Anísio: *Tímida em relação às pessoas que não conhece. Muito carinhosa com as pessoas conhecidas, que ela beija e abraça.*

19. Sempre reagiu deste modo?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim, “sempre foi assim”.*

20. Comportamento dos familiares?

Sandra: *Eles (os pais) o incentivam a ser assim.*

Anísio: *“A gente se comporta bem.” Eles a aceitam assim.*

21. Como reage às frustrações?

Sandra: *Fica de mal-humor. Quando quer ir a uma festa e os pais lhe dizem que terá que chegar um pouco atrasado, ele fala que não irá mais. Isto só no momento. Quando é proibido de ir a algum lugar, fica bravo (responde para ela: “Você é chata! Eu não queria nascer nesta casa. Queria morar em outra casa”).*

Anísio: *Quando sai errado alguma coisa que está fazendo, ela xinga, fica brava, nervosa (chacoalha a cabeça para os lados).*

22. Isto desde criança?

Sandra: *Não. Mais agora na adolescência. Antes ele era mais tranquilo, os pais lhe dominavam mais.*

Anísio: *Sim.*

23. Relacionamento com os irmãos (passado e presente):

Sandra: *(Eduardo não tem irmãos)*

Anísio: *Muito bom. Eles dão o maior apoio a ela; a tratam bem; quando podem, compram algum presente para ela. Sempre foi assim. Todo mundo dá o maior carinho para ela.*

24. Com quem ele(a) melhor se relaciona em casa? (ou com quem ele[a] é mais apegado[a]?)

Sandra: *Depende da situação. Não tem preferência.*

Anísio: *A mãe.*

25. Com quem seu(sua) filho(a) prefere compartilhar as coisas que acontecem na vida dele(a), incluindo os problemas? Por que?

Sandra: *Conta mais para ela por estar mais junto dele.*

Anísio: *A mãe. “É mais chegada com a mãe.” Foi porque sempre conviveu mais com ela.*

26. Ele(a) empresta seus brinquedos e reparte com os irmãos ou amigos, permitindo usá-los e jogar separadamente?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim.*

27. Pede emprestados os brinquedos dos outros, devolvendo sob a solicitação do dono?

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim.*

28. Joga ou brinca com outras pessoas?

a) com um ou dois colegas

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim.*

b) com três ou mais colegas

Sandra: *Sim.*

Anísio: *Sim. “Hoje, a quantidade que tiver ela brinca.”*

29. É capaz de ajudar os outros?

a) oferecendo sua ajuda

Sandra: *Sim. Na instituição, ajuda dois alunos cadeirantes, empurrando as cadeiras de roda. José estava podando as árvores da instituição e Eduardo lhe disse que podia deixar que ele levava as folhas para os fundos. Numa peça de teatro da escola (“Saltimbancos”), trocou de máscara com o colega que ia fazer o papel principal em virtude da sua máscara ser melhor.*

Anísio: *Sim. Quando a mãe está lavando ou passando roupa, ela se aproxima e pede para fazer.*

b) interrompendo sua própria atividade para ajudar outras pessoas

Sandra: *Não sabe. Acredita que sim. Se chamar a atenção dele, ele pára.*

Anísio: *Sim. Se ela está brincando num canto e as colegas em outro, e elas param para pegar outra “coisa” para brincar em outro cômodo (quarto), ela pára e vai ajudar. Daí volta a brincar.*

30. Provoca os colegas para brigar? Como?

Sandra: *Verbalmente, sim.*

Anísio: *Não.*

31. Como é o relacionamento da família em casa?

Sandra: *É bom. Quando os pais discutem, não o fazem perto dele. Comem juntos (almoçam e jantam juntos). Preservam e dão importância para o convívio familiar. Os pais sempre o tratam como uma criança normal. Saem muito com ele. Fazem o possível para que ele se sinta bem e seja aceito na sociedade.*

Anísio: *Muito bom. Os filhos foram todos criados na paz. Ele nunca chegou bêbado em casa. Às vezes, os pais têm alguma discussão, mas nunca brigaram. Antes ele trabalhava com os filhos e sempre tiveram de tudo. Os filhos foram casando e ele ficou desempregado. Sua esposa fica reclamando e falando que a casa precisa de reparos e consertos, que ele se acomodou a ficar parado. Se não tivesse filhos, expressou que largaria a esposa. Os filhos ajudam a família sem mandar. Quando a esposa começa com essa “falação”, disse que dá vontade de sumir, de ir embora. A mãe reclama que não tem carinho e ele lhe responde que ela também não lhe dá carinho.*

Anexo 2

CRITÉRIO BRASIL (Extraído de www.ibope.com.br)

O objetivo do Critério Brasil é medir o poder aquisitivo do consumidor. Os critérios para classificação social do País foram estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e ANEP (Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme), com base nos Levantamentos Socioeconômico de 1993 e 1997.

A classificação socioeconômica do Brasil foi estratificada em cinco classes, sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos.

Como se aplica e se calcula1) Responder sobre a quantidade dos itens:

Quantas televisões em cores = _____ Quantos aspiradores de pó = _____
 Quantos rádios = _____ Quantas máquinas de lavar = _____
 Quantos banheiros = _____ Quantos videocassetes ou aparelhos de CD = _____
 Quantos automóveis = _____ Quantas geladeiras = _____
 Quantas empregadas mensalistas = _____ Quantos freezers (independente ou parte de geladeira duplex) = _____

(OBS. Se a pessoa possui duas ou mais casas e usufrui das duas – computar o total dos itens daquela que apresenta as melhores condições)

2) Pontuar cada item

Na tabela abaixo, verifique quantos pontos vale a quantidade de cada um dos itens e assinale quantos pontos você alcançou em cada item. Veja que a quantidade de cada item está indicada no alto da tabela e a pontuação para cada quantidade está indicada no corpo da tabela (parte sombreada). Por exemplo, ter 01 aparelho de TV a cores vale 02 pontos, ter 02 aparelhos vale 03 pontos e assim por diante.

TIPO DE ITENS	QUANTIDADE DE CADA ITEM				
	ZERO	1	2	3	4 OU MAIS
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete ou aparelho de CD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer	0	1	1	1	1

3) Responder sobre o grau de instrução

GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA	PONTOS
Analfabeto/Primário incompleto	0
Primário completo/Ginasial incompleto	1
Ginasial completo/Colegial incompleto	2
Colegial completo/Superior incompleto	3
Superior completo	5

4) Somar todos os pontos5) Verificar o nível sócio-econômico na Tabela

Classe	Pontos
A1	30-34
A2	25-29
B1	21-24
B2	17-20
C	11-16
D	6-10
E	0-5

Anexo 3

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBTIDO JUNTO À
DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

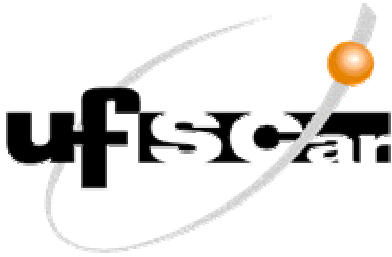
Eu, (nome da responsável pela instituição), portadora do R.G. nº _____, diretora da (nome da instituição), concedo autorização para que Antonio Paulo Angélico, psicólogo e mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette, realize sua pesquisa intitulada: **"Estudo Descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down"** nesta instituição de ensino, que contará com a participação de (número de participantes) alunos adolescentes com a referida síndrome, demais alunos, professores e funcionários que fazem parte da convivência dos mesmos.

Declaro estar ciente e de acordo de que serão conduzidas filmagens dos participantes em diferentes situações de interação social, abrangendo atividades didáticas e recreativas promovidas pela instituição. Também, encontro-me ciente e aprovo os seguintes termos estabelecidos e explicitados pelo pesquisador:

- a. o objetivo geral da pesquisa consiste em avaliar e descrever o repertório de habilidades sociais de adolescentes portadores da síndrome de Down;
- b. o desenvolvimento da pesquisa estará em conformidade com os princípios éticos devidos, garantindo a integridade, a dignidade e o bem-estar dos envolvidos, não causando nenhum risco ou dano às dimensões física, emocional, psicológica, moral, intelectual e social dos mesmos;
- c. os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para a área de Educação Especial;
- d. no caso de publicações, fica firmada a garantia de sigilo absoluto das informações que possam identificar os participantes, sendo assegurado o anonimato a eles;
- e. os pais ou responsáveis pelos adolescentes com síndrome de Down poderão participar livremente da realização de uma entrevista, com o intuito de obter maiores informações sobre o desenvolvimento da sociabilidade deles e a classificação socioeconômica da família.
- f. a participação de todos os envolvidos será voluntária, podendo haver desligamento de qualquer parte, a qualquer momento.

São Carlos, 01 de outubro de 2002.

Diretora



Anexo 4

São Carlos, 01 de Outubro de 2002.

Senhores Pais ou Responsáveis pelo(a) aluno(a) _____

Meu nome é Antonio Paulo Angélico, sou psicólogo, pesquisador e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Estarei desenvolvendo minha pesquisa intitulada: "**Estudo Descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down**" aqui nas instalações da (nome da instituição).

Os senhores são livres para aceitar ou recusar a participação de seu(sua) filho(a) neste trabalho, e sua decisão não influenciará em nada no atendimento que ele(a) recebe nesta instituição de ensino. Vale mencionar que a pesquisa a ser desenvolvida foi apresentada anteriormente à coordenação do Programa de Pós-Graduação, ao orientador do pesquisador e à direção da instituição e até agora contou com a aprovação de todos.

Caso esteja de acordo com a participação de seu(sua) filho(a) no desenvolvimento da pesquisa, examine cuidadosamente e assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está sendo enviado em anexo.

Atenciosamente,

Antonio Paulo Angélico
Responsável pela pesquisa

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do R.G. n° _____, autorizo meu(minha) filho(a)
_____ a participar como voluntário(a)
da pesquisa "**Estudo Descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down**", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a ser realizada nas instalações da (nome da instituição), sob responsabilidade do psicólogo Antonio Paulo Angélico, pesquisador e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientando do Prof. Dr. Almir Del Prette.

Declaro estar ciente e de acordo com os seguintes termos estabelecidos e explicitados pelo pesquisador:

- a. a pesquisa tem por objetivo avaliar e descrever o "conjunto" de habilidades de relacionamento de adolescentes com síndrome de Down;
- b. o desenvolvimento da pesquisa estará dentro dos princípios éticos devidos, garantindo a integridade física e emocional, a dignidade e o bem-estar de todos os participantes, não causando nenhum risco ou dano a eles;
- c. tenho assegurado a garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, e o direito de retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao cuidado de meu(minha) filho(a);
- d. os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para a área de Educação Especial;
- e. em se tratando de publicações, fica firmado a garantia de sigilo das informações que possam identificar os participantes, tais como nome, endereço ou qualquer outra forma de contato, sendo, assim, assegurado o anonimato a eles;
- f. a pesquisa a ser realizada contribuirá tanto para ampliar os conhecimentos existentes na área, quanto para ajudar no desenvolvimento e implementação de futuros programas de Treinamento em Habilidades Sociais para indivíduos com síndrome de Down, que, no entanto, não são alvos ou finalidades imediatas do presente estudo.

Autorizo, mediante este termo, as filmagens de meu(minha) filho(a) em situações de interação social nas atividades didáticas e recreativas promovidas pela instituição na qual ele(a) se encontra regularmente matriculado. As filmagens realizadas jamais serão utilizadas de forma a identificar qualquer um dos participantes, assegurando a proteção de sua imagem.

Coloco-me à disposição para fornecer qualquer informação a respeito do(a) meu(minha) filho(a) que seja pertinente e que contribua aos fins da referida pesquisa.

São Carlos, 01 de Outubro de 2002.

Assinatura

Anexo 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do R.G. n° _____, autorizo meu(minha) filho(a)
_____ a participar como voluntário(a)
da pesquisa "**Estudo Descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down**", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que será desenvolvida nas instalações da (nome da instituição), sob responsabilidade do psicólogo Antonio Paulo Angélico, pesquisador e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientando do Prof. Dr. Almir Del Prette.

Declaro estar ciente e de acordo com os seguintes termos estabelecidos e explicitados pelo pesquisador:

- a. a pesquisa tem por objetivo avaliar e descrever o "conjunto" de habilidades de relacionamento de adolescentes com síndrome de Down;
- b. a participação de meu(minha) filho(a) se restringirá às filmagens dele(a) em situações de interação social com um aluno com síndrome de Down, matriculado nesta instituição de ensino;
- c. o desenvolvimento da pesquisa estará dentro dos princípios éticos devidos, garantindo a integridade física e emocional, a dignidade e o bem-estar de todos os participantes, não causando nenhum risco ou dano a eles;
- d. tenho assegurado a garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, e o direito de retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao cuidado de meu(minha) filho(a);
- e. os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para a área de Educação Especial;
- f. em se tratando de publicações, fica firmado a garantia de sigilo das informações que possam identificar os participantes, tais como nome, endereço ou qualquer outra forma de contato, sendo, assim, assegurado o anonimato a eles;

- g.** a pesquisa a ser realizada contribuirá tanto para ampliar os conhecimentos existentes na área, quanto para ajudar no desenvolvimento e implementação de futuros programas de Treinamento em Habilidades Sociais para indivíduos com síndrome de Down, que, no entanto, não são alvos ou finalidades imediatas do presente estudo.

Autorizo, mediante este termo, as filmagens de meu(minha) filho(a) em situações de interação social com um aluno portador da mencionada síndrome nas atividades didáticas e recreativas promovidas pela escola na qual eles se encontram regularmente matriculados. As filmagens realizadas jamais serão utilizadas de forma a identificar qualquer um dos participantes, assegurando a proteção de sua imagem.

São Carlos, 20 de Fevereiro de 2003.

Assinatura

Anexo 7

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS FILMAGENS REALIZADAS

Instituição: _____ Filmagem n.º: _____ Data: __/__/__
 Participante: _____ Contexto: _____ Horário: _____

EMISSÃO E FREQUÊNCIA DE HABILIDADES SOCIAIS POR ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS (HS)	COMPONENTES DAS CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS	FREQUÊNCIA DE EMISSÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS NO PERÍODO DE 20 MINUTOS DE OBSERVAÇÃO	TOTAL
HS de Comunicação	1. Aproximar-se de outras pessoas		
	2. Iniciar contato e conversação		
	3. Estabelecer contato visual		
	4. Fazer perguntas		
	5. Responder perguntas		
	6. Auto-revelar-se		
	7. Concordar (a)		
	8. Concordar (b)		
	9. Gesto de expressar “não!”		
	10. Imitar modelo		
	11. Seguir dica		
	12. Fazer comentário		
	13. Gratificar e elogiar		
	14. Solicitar avaliação		
	15. Avaliar		
	16. Acatar ordens		
	17. Seguir instruções		
	18. Solicitar oportunidade para falar		
	19. Gesto de “positivo”		
	20. Encerrar conversação		
HS de Civilidade	1. Cumprimentar		
	2. Agradecer		
	3. Prestar atenção		
	4. Despedir-se		

CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS (HS)	COMPONENTES DAS CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS	FREQÜÊNCIA DE EMISSÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS NO PERÍODO DE 20 MINUTOS DE OBSERVAÇÃO	TOTAL
HS Assertivas de Enfrentamento	1. Manifestar opinião		
	2. Fazer pedidos		
	3. Recusar pedidos		
	4. Dar ordens		
	5. Admitir falhas		
	6. Expressar desagrado		
	7. Chamar a atenção		
	8. Fazer crítica		
	9. Pedir mudança de comportamento		
	10. Defender-se de acusações		
	11. Fazer referência a si mesmo		
HS Empáticas	2. Expressar ajuda		
	3. Atender pedidos		
HS de Expressão de Sentimento Positivo	1. Sorrir para o outro		
	2. Tocar o outro		
	3. Abraçar		
	4. Beijar o outro		
	5. Aceitar carinho		
	6. Fazer convite		
Outras Categorias	1. Ignorar demandas		
	2. Ação não categorizada		

Legenda:**(a):** verbal**(b):** gesto

Anexo 8

**QUESTIONÁRIO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS
(Del Prette & Del Prette)**

Prezado(a) Professor(a),

Este levantamento faz parte de uma investigação sobre relações interpessoais da pesquisa “**Estudo Descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes com Síndrome de Down**”. Solicitamos que responda os itens abaixo, considerando apenas a classe do(s) participante(s). Esperamos não tomar muito de seu tempo e agradecemos sua colaboração.

CLASSE CONSIDERADA PARA AS RESPOSTAS: Série: _____ No. alunos: _____

1. Em sua sala de aula, quantos alunos são:

_____ tímidos	+	_____ mais ou menos	+	_____ extrovertidos	=	_____ total da classe
_____ briguentos	+	_____ mais ou menos	+	_____ amistosos	=	_____ total da classe
_____ rejeitados	+	_____ mais ou menos	+	_____ aceitos	=	_____ total da classe
_____ dependentes	+	_____ mais ou menos	+	_____ independentes	=	_____ total da classe

2. Indique a frequência (número de vezes) que ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando.

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Vezez/semana
1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede	
2. Aluno grita e xinga o colega	
3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro	
4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos etc.) o colega	
5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida	
6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula	
7. Aluno recusa-se a seguir instrução do professor	
8. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu	
9. Aluno grita com o professor	
10. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor	
11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula	
12. Outro:	
13. Outro:	

3. Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente		0-1-2-3-4-5
Outra: _____		0-1-2-3-4-5

4. Na coluna VALOR, indique, de zero a dez, a importância de cada uma das ações abaixo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos; na coluna OCORRÊNCIA, indique com um X as habilidades que você acha que a **maioria** de seus alunos já apresenta.

AÇÕES	VALOR	OCORRÊNCIA
1. Aceitar críticas justas		
2. Aceitar recusa ou discordância		
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia)		
4. Convencer, influenciar, liderar		
5. Cooperar, compartilhar		
6. Corrigir informação		
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado		
8. Dar opinião/sugestão		
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas		
10. Desculpar-se, admitir erro		
11. Discordar		
12. Elogiar, gratificar		
13. Encerrar conversa ou interação		
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada		
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada		
16. Falar sobre si mesmo		
17. Fazer convites		
18. Fazer perguntas		
19. Iniciar contato e conversa		
20. Negociar decisões		
21. Oferecer ajuda		
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando		
23. Organizar atividades de grupo		
24. Ouvir atentamente o outro		
25. Pedir favor ou ajuda		
26. Pedir mudança de comportamento do outro		
27. Propor/sugerir atividades		
28. Responder perguntas		

5. Da lista de habilidades do quadro anterior, quais as que você já vem desenvolvendo nos seus alunos (coloque os números):

6. O que você faz para os alunos desenvolverem essas habilidades?

7. Na escala abaixo, anote a importância que você dá ao desenvolvimento interpessoal na educação escolar.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

8. Na escala abaixo, indique a sua posição sobre a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sua classe.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

9. Considerando suas habilidades atuais, indique abaixo seu preparo para
a) Manejar conflitos interpessoais em classe

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

b) Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Como que você acha que deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal:

a) Onde? Nas atividades acadêmicas () Em atividade separadas () Em ambas ()

b) Por quem? Pelo próprio professor () Por outros profissionais () Pelos dois ()

11. Quem ganha com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola:

() Professor- O que ganha _____

() Aluno- O que ganha _____

() Escola- O que ganha _____

12. Quais as vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula?

13. Quais as dificuldades em promover o desenvolvimento interpessoal na escola?

14. Das matérias abaixo, indique em quais haveria mais possibilidade de desenvolver as habilidades sociais dos alunos juntamente com os objetivos acadêmicos, utilizando a escala. Ao lado das matérias que você avaliou como 3 ou 4, anote as atividades (por exemplo, interpretação de texto, no caso de português)

nenhuma	pouca	razoável	bastante	total
0-----	1-----	2-----	3-----	4

() português _____

() história _____

() matemática _____

() ciências _____

() geografia _____

() educação artística _____

() educação física _____

15. Situe, na escala abaixo, o seu grau de interesse em participar de uma orientação sobre Desenvolvimento Interpessoal em sala de aula

Total Bastante Médio Pouco Nenhum

16. Respondido por:

a) Nome: _____

b) Instituição: _____

c) Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____ No. de filhos: _____

d) Série(s) que ensina: _____ Tempo de magistério: ____ Tempo para se aposentar: ____

e) Formação universitária: _____

f) Ano de formação _____ () Incompleto


Anexo 9

Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENADORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, registrado no CONEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, **DELIBEROU** aprovação o projeto com protocolo nº 082/2002 e título: **"ESTUDO DESCRITIVO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN"** sob a responsabilidade de Antonio Paulo Angélico com orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette.

São Carlos, 17 de outubro de 2002.



Prof. Dr. Jorge Oishi
Presidente da Comissão de Ética

Anexo 10

SITUAÇÕES ESTRUTURADAS**Situação Estruturada 1:**

Durante o lanche ou almoço dos alunos, o pesquisador solicita à professora ou funcionária da instituição para colocar o prato com o alimento para o(a) participante depois de já tê-lo feito para alguns outros ao seu redor e, em seguida, antes que ele(a) possa pegá-lo, retirar para verificar a sua reação. Esta situação antecedente constitui, *a priori*, criar demanda para a ocorrência das habilidades sociais comunicativas de fazer perguntas (do tipo: “E o meu lanche?”, “E a minha comida?”, “Por que você tirou meu prato?”, “Por que você tirou meu lanche?”, “Por que você tirou minha comida?”, “Cadê meu lanche?”, “Cadê minha comida?”) ou ainda assertivas de enfrentamento de fazer pedidos (como “Quero meu lanche!”, “Quero minha comida!”, “Quero meu prato!”). Essa situação também cria uma oportunidade para caracterizar o desempenho do(a) participante em:

- comportamento não assertivo, passivo ou inibido: o(a) participante inibiria a expressão de seus sentimentos negativos à professora ou funcionária, apresentando concordância à situação gerada, e não defendendo seus próprios direitos;
- comportamento agressivo: o(a) participante expressaria seus sentimentos negativos de forma inadequada, conseguindo discordar da situação apresentada, mas na maioria das vezes prejudicando a relação;
- comportamento assertivo: o(a) participante conseguiria expressar seus sentimentos de forma controlada, preservando a relação, discordando da situação e defendendo seus próprios direitos.

Caso o(a) participante demonstre uma reação passiva à situação, ficando quieto por exemplo, depois de aproximadamente três minutos, a professora irá entregar o alimento de volta a ele(a).

Obs.: Depois de algum tempo, independente do tipo de reação do(a) participante, a professora fará nova entrega da refeição.

Situação Estruturada 2:

O pesquisador apresenta ao participante várias situações que provocam diferentes reações emocionais nos personagens criados, dizendo que irá contar várias “estórinhas” a eles. Depois, pede para que ele aponte a “carinha”, numa folha em anexo, da expressão emocional correspondente a cada situação particular vivenciada pelo personagem (Anexo 12).

Esta atividade visa avaliar nos participantes a existência de habilidades empáticas de percepção e reconhecimento das emoções em outras pessoas, utilizando figuras com faces caricaturadas.

1. “Pedrinho estava fazendo aniversário. Ele ganhou uma bicicleta de presente do seu pai e está muito feliz!” – como seria o rosto de Pedrinho? Aponte, para mim, como ficou o rostinho de alegria dele!
2. “Luciana tinha um amigo que ela gostava muito. Ele morreu e Luciana está muito triste por ter perdido o amigo” – agora aponte a “carinha” de tristeza que Luciana ficou!
3. “Marcos estava brincando de bola na sala e quebrou o espelho de sua mãe. Agora ele está com medo de que ela fique zangada (brava) com ele...” – como seria o rosto de medo que Marcos ficou? Aponte para mim!
4. “Ricardo queria ganhar um carrinho de seu pai, mas ganhou uma bola e não gostou do presente. Ele ficou triste por não ter ganhado o que queria”. – e como seria o rosto de Ricardo? Mostra para eu ver!
5. “Ritinha e Marcela estavam brincando de casinha. Ritinha quebrou a boneca de Marcela e por isto ela ficou com raiva da amiga.” – aponte a cara de raiva de Marcela!
6. “Juninho estava dormindo e teve um pesadelo. Sonhou com um monstro bem grande e ficou com muito medo.” Qual a cara que Juninho ficou?
7. “André estava brincando com seu aviãozinho na sala... O avião era o brinquedo que ele mais gostava. Ele foi ao banheiro. Ao voltar, sem querer, tropeçou no avião e quebrou sua asa, ficando com muita raiva por isto.” Aponte o rostinho de André pra mim!
8. “Leonardo gosta muito de desenhar e pintar. Ele ganhou um estojo de pintura de sua tia e ficou muito feliz.” Qual a “carinha” de Leonardo?
9. “Vítor estava brincando com um amigo mais velho de basquete. Como não conseguia tirar a bola do amigo, por ele ser mais alto, ficou triste.” Aponte o rostinho de Vítor!

Para as quatro últimas estórias narradas, foram apresentadas as figuras em anexo (Anexo 13).

Situação Estruturada 3:

O pesquisador leva um pacote de balas, pirulitos ou amendoim e pede para a professora distribuir entre todos os alunos, com exceção do(a) participante. Esta situação também constituirá ocasião para a emissão de habilidades sociais assertivas de enfrentamento de fazer pedidos (como: “Eu também quero bala!”, “Eu também quero ganhar balas!”) ou comunicativas de fazer perguntas (“Por que você não me deu bala?”, “E para mim?”, “Eu não vou ganhar pirulito?”). Aqui também poderemos classificar a reação dele(a) como socialmente habilidosa, não assertiva (ou inibida) ou agressiva.

Folha de Respostas – Situação Estruturada 2

Participante: _____ Instituição: _____

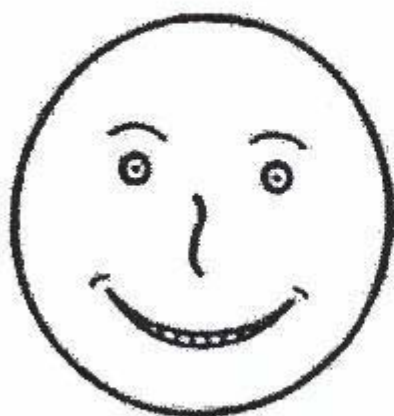
Situação	Expressão Emocional				
	A (alegria)	B (tristeza)	C (medo)	D (raiva)	Correta
1					A
2					B
3					C
4					B
5					D
6					C
7					D
8					A
9					B

Situação	Expressão Emocional				
	A (alegria)	B (tristeza)	C (medo)	D (raiva)	Correta
1					A
2					B
3					C
4					B
5					D
6					C
7					D
8					A
9					B

Situação	Expressão Emocional				
	A (alegria)	B (tristeza)	C (medo)	D (raiva)	Correta
1					A
2					B
3					C
4					B
5					D
6					C
7					D
8					A
9					B

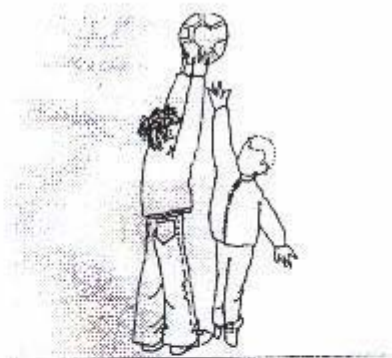
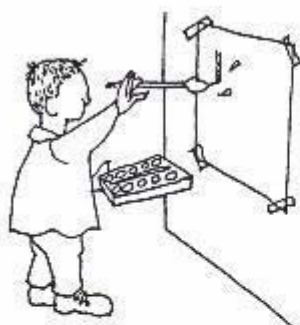
Anexo 12

Expressões Emocionais Apresentadas



Anexo 13

Figuras Ilustrativas



Anexo 14

Exemplos das habilidades sociais exibidas pelos participantes**Aproximar-se de outras pessoas:**

Rogério se levanta da escada, onde se encontrava sentado, e se aproxima de dois colegas; Patrícia se aproxima da professora com seu caderno; Eduardo se aproxima de uma garota sentada no sofá da diretoria e senta-se ao lado dela.

Iniciar contato e conversação:

[Júlia olha em direção à professora e diz:] “Tá chovendo!”; [Júlia olha em direção ao pesquisador e fala:] “É tio Nando”; Eduardo fala para Júlio que irá tomar uma distância da corda até os fundos do pátio para daí saltar sobre ela; “Oito” [afirma Eduardo ao amigo que está sentado a sua frente após contar o número de peças do jogo de dominó que havia pegado]; “O Thiago! O Thiago!” [Eduardo chama o amigo]; “Eu que vou lavar (a vasilha do lanche e o copo)!” [Júlia fala para o pesquisador]; [Rogério pega um brinquedo (carrinho) que está no chão ao lado de um colega e diz:] “Toma aqui ó!”; [Leandra olha para a colega sentada ao lado e diz:] “Eu não tenho colher”; “Ó!” [diz Bernardo para mostrar seu tênis à professora, erguendo um pé de cada vez do chão]; Bernardo olha para o pesquisador e aponta com o dedo indicador a formação das duas filas que a professora Hortêncina solicitou, expressando por gesto, com a mão, que era pela altura dos alunos; Patrícia afirma: “Pintei, viu Vilma!”, apontando o dedo indicador para o dia da semana que pintou no calendário colado em seu caderno; Bruno toca as costas do colega a sua frente na fila com a mão; “O Maurício! Ó aí! O gato!”; [Gustavo chama o amigo e lhe mostra o livro que está folheando].

Estabelecer contato visual:

Eduardo olha nos olhos de Kayke; Júlia estabelece contato visual com Thiago; Bernardo olha nos olhos de Bruno [ao receber carinho dele]; Bruno permanece olhando nos olhos do amigo enquanto conversam; Eduardo fica olhando nos olhos da professora Wanda que interage com ele.

Fazer perguntas:

[uma caneca cai do corredor de pratos e Larissa indaga:] “Epa! O que bateu aqui?”; “O Wanda! Cadê a mesa?” – pergunta Larissa para a professora; [A funcionária se aproxima e põe uma vasilha com pão em cima da mesa e Eduardo pergunta:] “Esse aqui que é o meu?”; “Quer dançar com ela?” [Eduardo pergunta para Kayke]; “É tio Nando?” [Júlia pergunta para a professora, apontando o dedo indicador para o pesquisador]; “Pode parar?” [Júlia pergunta para a professora]; “Quer?” [Leandra pergunta se o colega quer o caminhão com que brinca]; [A professora chama: “Patrícia!”. A participante verbaliza:] “O que?”; “O que foi?” [pergunta Bruno ao colega sentado a sua esquerda que fica olhando para as figuras que segura com as mãos]; “É bicho?” [pergunta Bruno ao amigo, colocando a mão em um prego sobressalente no corrimão da escada em que ambos se encontram sentados]; “Quer ver?” [pergunta Bruno ao amigo, referindo-se ao seu comportamento de bater com a mão aberta sobre as “figurinhas”]; [Bruno oferece o modelo de como bater na figurinha para virá-la ao amigo e, em seguida, pergunta:] “Tá bom?”; [“Brasil jogou hoje!” – conta Júnior. E Bruno indaga:] “Brasil ganhou?”; “O que?” [pergunta Gustavo após a professora chamá-lo pelo nome]; [“Olha a rodinha da barraquinha aqui ó!” – a professora diz para Gustavo, apontando o dedo indicador para as peças do brinquedo de montar. Ele indaga:] “De cachorro quente?”.

Responder perguntas:

[A professora pergunta: “O que você está comendo?”. Larissa diz:] “Sanduíche”; [“Quem tá com a tarefa feita?” – pergunta a professora Tânia. Eduardo responde:] “Eu”; [“Eduardo, que época que é isso aí?” – pergunta Tânia]

“Em Roma, na Idade Média”; [“Aqui ó! Na cruzinha! O nome da escola, o dia de hoje e o seu nome. Tá bom?” – pergunta a professora] “Huhum!” – responde Larissa; [“Qual é a primeira figura que aparece aí?” – pergunta Wanda] “Bebê” – Larissa responde; [“Quem gostou do lanche?” (pausa) “Você gostou?” – pergunta Wanda. Larissa afirma:] “Gostei”; [“Isso é sanduíche?” – pergunta Wanda] “Não!” – responde Larissa; [“O que vai ser de sobremesa agora?” – pergunta Wanda. Larissa responde:] “Banana”; [“O que que aconteceu?” – pergunta o professor de educação física que ao lançar a bola para Larissa, escapa da mão dela, batendo em seu rosto] “Nada!” – ela responde; [“O que você vai fazer, Larissa, de gostoso?” – pergunta a diretora para a participante que brinca de cozinhar com mais duas colegas. Ela responde:] “Mandioca!”; [“A Ana colocou a televisão desligada. Qual é o contrário de desligada?” – pergunta a professora. Larissa responde:] “Ligada!”; [No contexto do ensaio para a festa Junina, a diretora pergunta: “As noivas donzelas aceitam se casar com seus parceiros?”. Larissa responde:] “Sim!”; [“Desenho do que que é?” – pergunta Wanda. Larissa responde:] “Bolo!”; [“O que mais aparece normalmente nas histórias de terror?” pergunta a professora. Eduardo responde:] “Morcego!”; [“Já pintou as vinte florzinhas?” – pergunta Wanda. Júlia responde:] “Não! Tô pintando!”; [Wanda pergunta: “Desenho do que é esse?”. Júlia responde:] “Bóia!”; [A professora pergunta: “Que figura que é essa Júlia?”. Ela responde:] “Boca”; [A professora Olga pergunta para Rogério: “Você não vai brincar?” Ele responde:] “Não!”; [Rosângela pergunta: “O que você falou primeiro com a letra ‘c’?”. Leandra responde:] “Cd”; [“Como é que chama o pé de coco?” – pergunta a professora. Leandra responde:] “Coqueiro”; [A professora Lucila pergunta: “Que cor é esta?”. Patrícia responde:] “Rosa!”; [“Quantos, Bruno?” – pergunta a professora, referindo-se ao número de animais que estavam fora da cerca na folha que todos os alunos tinham em mãos] “Cinco”; [“Qual o seu nome?” – pergunta uma estagiária. O participante responde:] “Gustavo”; [“Você tem o Pluto ou a Minie?” – pergunta a professora. Bernardo responde:] “É Pluto!”; [A professora indaga: “E o seu (bolo)? Cadê?”. Eduardo diz:] “Você levou pra lá!”; [O que você quer?” – pergunta a fisioterapeuta Suelen. Leandra responde:] “Pirulito”, [“Que cor que é o seu pirulito, Lê?”] “Amarelo”; [Wanda pergunta: “O que você quer?”. Larissa responde:] “O lanche!”; [“Júlia! Júlia! Cadê seu lanche?” – pergunta a professora Cíntia] “Tá aqui ó!” – a participante responde apontando o dedo indicador para a vasilha que ela segura; [“Quer almoçar Rogério?” – pergunta a professora Lucila. Ele responde:] “Quero!”; [Lucila pergunta: “Com quem que o Gú tá dançando?”. Gustavo responde:] “Com a Laís”; [A professora fala: “Você tá me olhando, olhando, não fala nada. O que que foi?”. Bruno responde:] “Nada!”.

Auto-revelar-se:

“Ai! Cansada!” [comunica Larissa após espreguiçar-se, sentada na cadeira, esticando os braços e tronco para trás e as pernas para frente]; Luan conta para a professora que cortou o cabelo, passando sua mão direita sobre a cabeça; “Que sono!” [exclama Bruno depois de bocejar]; Bruno conta para Júnior que fez “ponto” (cesta), arremessando a bola de basquete no aro; “Eu sou o Gustavo!” – diz o participante para o pesquisador; Rogério conta para a professora Rosângela que sua mãe havia lhe puxado a orelha mediante o uso de palavras (“mãe”, “ó”) e gesto sinalizando o fato.

Concordar (a):

“Hãhã” [responde Júlia após a professora lhe dizer: “Ó! Escova os dentes direitinho, hein! E depois vem enxugar as mãos na sua toalha!"]; [Depois a gente pinta, tá bom?” – pergunta a professora] “Huhum!” – concorda Larissa; [“Agora aqui nós vamos colar a sequência dos números!”] “Huhum!” – responde Larissa; [“Tem que ser mais precisa! Vai lá pegar a bola e traz para você!” – diz o professor de educação física. Larissa concorda:] “Tá!”; [“Tem três morrinhos? Tem, não tem? – indaga a professora ao ensinar Larissa passar a palavra “maca” escrita em letra de fôrma para letra de mão. Ela afirma:] “Tem!”; [“O que tá escrito aí? Aqui o ‘m’ de mamãe deu ‘a mão’

para o ‘a’ e para o ‘o’ e tem a ‘cobrinha’ em cima do ‘a’. O que tá escrito aqui? Não é mão? – indaga a professora. Larissa concorda:] “Mão!”; [Kayke fala referindo-se ao jogo de dominó: “Quem tem igual começa!”. Eduardo concorda:] “É, igual!”; [A professora Rosângela afirma: “Ah! Esse jogo (de dominó) é muito estranho. Nem eu tenho! Esse monte de cartas!”. Leandra verbaliza:] “É!”; Bernardo diz: “É!” [concordando com a fala da professora Rosângela de que os alunos estavam colocando muita pasta dental nas escovas]; [“Enfia (a agulha com a linha na tela) e vai puxando!” – fala a professora Marina. Luan expressa:] “Tá!”; “É mesmo!” [Bruno concorda com Júnior que o brinquedo que pegou é para menina]; [“Tá jóia, hein!” – verbaliza a professora Olga, referindo-se ao desempenho de Gustavo na atividade proposta] “É!” – ele concorda; [Cíntia fala: “A tia foi passar mais maionese (no lanche)”. Júlia consente:] “Tá!”; [“Patrícia, igual o meu ó!” – Renato fala para a participante, mostrando seu pirulito da mesma cor que o dela. Ela responde:] “Eu sei!”; [“Amanhã é sábado, né gente? Sábado não tem aula!” – diz a professora Hortência. Rogério concorda:] “Não tem aula não!”; [“Esqueci Bernardo! Puxa vida hein! Se não é o Valmir falar, hein?” – comenta a professora Hortência acerca do fato de não ter dado um “copinho” com amendoim para o participante. Ele exprime:] “É!”; [A professora Inês explica: “Então tem que falar que eu não dei (as balas)!”. Bruno concorda:] “Ah é!”.

Concordar (b):

[“Agora nós vamos escolher outra cor pra pintar essa parte do vaso, tá?” – verbaliza a professora] Patrícia exhibe movimentos verticais com a cabeça; [A professora Vilma pergunta: “Patrícia, você sabe falar os dias da semana, todos?”] Ela responde com movimentos verticais da cabeça; [Uma colega relata para a professora que Luan estava chorando porque um aluno de outra classe havia lhe batido] Ele consente com movimentos verticais da cabeça; [A professora Leandra pergunta: “Você já jogou (dominó)?”] Luan responde com movimentos verticais da cabeça; [Durante o jogo de dominó com um grupo de alunos, a professora Suelen explica que quando alguém tiver uma carta com os dois lados iguais é para colocá-la perpendicular à seqüência das outras] Luan emite o gesto de concordância com a cabeça; [“Posso Bruno (escrever na lousa a última letra da palavra cachorro)?”] Bruno emite movimentos verticais com a cabeça; [Lucila pergunta: “Você dançou com a Laís, Gú?”] Gustavo responde com movimentos verticais da cabeça; uma funcionária pergunta se Bruno quer salada e ele responde com movimentos verticais da cabeça.

Gesto de expressar “não!”:

[“Isso é sanduíche?” – pergunta a professora] Larissa sacode negativamente a cabeça; [“Você vem então, Lê?” – pergunta a professora, solicitando que a participante entrasse numa das filas para completar o número de integrantes para a atividade] Leandra responde com o meneio da cabeça; [A professora oferece mais salada para a participante] Leandra emite movimentos horizontais com a cabeça; [“Bernardo! Você tem o cachorrinho ou a vaquinha?” – pergunta a professora referindo-se às peças do jogo de dominó] Ele responde com movimentos horizontais da cabeça; [“Quer mais carne Patrícia?” – pergunta a professora] A participante responde com movimentos horizontais da cabeça; [“Posso fazer a última letrinha (da palavra cachorro)?” – a professora pergunta aos alunos] Bruno exhibe o dedo indicador de sua mão direita, com os demais fechados, movimentando-se para os lados; [Inês questiona: “Não pus (as balas) no seu estojo?”] Bruno responde com movimentos horizontais da cabeça.

Imitar modelo:

“Vem o catorze!” [responde Larissa, copiando a verbalização da professora]; Júlia sai balançando o balaio que segura com ambas as mãos de um lado para o outro [seguindo o modelo oferecido pela diretora Sandra]; Eduardo põe o balaio no chão em volta de um aluno com paralisia cerebral sentado numa cadeira de rodas [de acordo com o

modelo fornecido por Sandra]; Eduardo eleva o cesto, com as duas mãos, para cima da cabeça e, enquanto dança, o balança de um lado para o outro [imitando o modelo apresentado pela diretora]; Júlia dança em volta do balaio [seguindo o modelo apresentado pela diretora]; [A professora Olga fala: “A gente vai respirar bem fundo, assim ó, pelos dois buraquinhos do nariz. Fecha a boca e faz assim ó” (fornece o modelo)] Patrícia inspira fundo pelo nariz e expira pela boca; Luan passa a agulha com a linha através da tela para fazer o contorno de sua atividade de artesanato [após a professora lhe explicar, demonstrando, como deveria fazer]; [“Ó! Você vai puxando aqui para desmanchar que você errou! Vai puxando!”] Luan segue o mando recebido após a professora lhe explicar e demonstrar como retirar a linha do trecho do contorno que errou em sua atividade de artesanato na tela; “Eu sou o Gustavo” – verbaliza o participante [após a professora Olga pedir para ele repetir a sua fala]; Gustavo passa o dedo indicador sobre cada letra do seu nome escrito em relevo num recorte de cartolina [de acordo com a especificação de desempenho dada pela professora]; “Ene” – Gustavo soletra a letra “n” do seu nome [com a ajuda da professora]; Gustavo separa as pernas, estica os braços para cima, para frente e para baixo com as mãos entrelaçadas, tomba a cabeça para um lado e depois para o outro, olha para baixo inclinando a cabeça, fecha as pernas, anda em círculo, anda nas pontas dos pés, anda só com os calcanhares dos pés no chão, anda depressa, devagar, corre, põe as mãos no chão ao mesmo tempo que se agacha, cruza as pernas sentado no chão [seguindo os modelos apresentados pela professora de educação física].

Seguir dica:

[“... treze que foi ontem, e hoje é o ca...”. Ana responde “catorze”. A professora repete “ca...”] Larissa e a colega completam as duas últimas sílabas do número catorze; [A professora pergunta: “Quem tem o copo cheio?”] “Esse!” – Larissa aponta para a figura correspondente que possui do jogo de formar pares opostos; [“Então agora tem que escrever ‘macaco’ aqui com letrinha de mão! Bem bonito!” – diz a professora] Larissa passa esta palavra escrita em letra de forma para letra de mão no seu caderno; [“Agora tem um ‘ma’ na frente da mão. Então é ma...” – fala a professora. Larissa completa:] “Mão”; [“Atenção! Cumprimento geral!” – declara a diretora no ensaio da quadrilha para a Festa Junina] Eduardo caminha, aproximando-se de Júlia, e curva o tronco para frente; [“Vamos formar a ponte!” – diz a diretora] Júlia fica em frente de Eduardo, estende os braços para cima e entrelaça as suas mãos com as dele. E chegada a sua vez na dança da quadrilha, os dois soltam as mãos e cada um passa por debaixo das mãos dos colegas dispostos em fila; [“Vamos dançar o tirolê!” – anuncia a diretora] Eduardo e Júlia se dirigem ao centro de duas filas paralelas, uma de garotos e uma de garotas, e de mãos dadas saem saltitando de lado para frente enquanto os demais alunos batem palmas. Então soltam as mãos e voltam para seus lugares no outro lado da fila; [“Vamos fazer o caminho da roça!” – exprime a diretora] Júlia sai dançando em círculo de braço dado com Eduardo, junto com os demais alunos; [A professora diz: “Agora vocês têm aí os exercícios...”] Eduardo dirige seu olhar para o livro aberto sobre a carteira; [A professora Lucila pergunta: “O que você vai fazer? Você vai usar o ‘pin...’”] e Patrícia completa: “cel”; Patrícia inspira o ar profundamente pelo nariz como se estivesse sentindo um cheiro bem gostoso, cheiro de chocolate [de acordo com a dica apresentada por Olga]; [A professora de educação física fala: “É hora de acordar!”] Patrícia levanta o tronco do chão, permanecendo de joelhos; [“Agora é a roda, né? Vocês se esqueceram da roda, né?” – diz Karina, a professora de dança] Patrícia e os demais alunos que dançavam formam um círculo; Gustavo aponta e pega uma folha de sulfite, entre duas apresentadas, com a primeira letra do seu nome conforme a letra escrita em relevo num recorte de cartolina; “Aqui ó!” – Gustavo aponta para a primeira letra do seu nome num quadro com várias letras distribuídas aleatoriamente, seguindo o modelo apresentado em um outro recorte com as demais letras do seu nome cobertas; [A professora de educação física fala: “Morto!”] Gustavo se agacha, pondo as mãos no chão; [Hortência fala: “Vivo!”] O participante fica em pé.

Fazer comentário:

“Ó! Agora falta a Ana e todo mundo” [Larissa comenta que a colega e os demais alunos faltam comer a banana]; “A Ana não quer brincar!” [verbaliza Larissa enquanto a colega guarda as panelas de brinquedo na caixa que segura]; “É três e um” [afirma Eduardo observando as peças que estão na extremidade do jogo de dominó]; “Ah! Vai comprar tudo!” [Eduardo comenta acerca do desempenho de Kayke que pega várias peças da reserva do jogo de dominó]; [Júlia olha em direção à professora e diz:] “Tá chovendo!”; [Thiago rebate a bola que um aluno chutou no tanque de areia. Júlia aponta com o dedo indicador de sua mão esquerda para frente e diz:] “Sujou a caneca!”; “Acabou!” [diz Bernardo, expressando que a competição entre as duas filas de alunos havia terminado]; “Errou!” [Bernardo verbaliza para Rosângela, apontando o dedo indicador para o aluno que se retira depois de pular corda junto com ele]; [Bruno chama a professora, mostrando os pares que formou, e ela não atende] “Escuta não!” – ele comenta para o amigo Júnior; Bruno comenta que o amigo fica de braços cruzados só vendo as coisas (o seu interlocutor é o próprio amigo); “Errou!” – comenta Bruno acerca do desempenho do aluno que não fez cesta; [Larissa fala:] “A Milene não vai comer!” (não foi dado lanche a ela); Rogério comenta para a professora Hortência que a bolsa que está em cima da mesa é do pesquisador; [A diretora expressa: “Tia Wanda ó, xuh! Seu lanche hein! Acho que ela queria comer Lá!”, referindo-se ao fato da professora ter retirado seu lanche. Larissa comenta:] “Sumiu! Sumiu!”.

Gratificar e elogiar:

[Robson, um aluno de cadeira de rodas, passa por debaixo de uma corda numa atividade da aula de educação física] Eduardo aplaude; Eduardo aplaude Júlia [após ela terminar o percurso de caminhar sobre uma corda estirada no chão na aula de educação física]; “Aí! Ganhou! Viva!” – verbaliza Bruno em relação à cesta feita por um aluno; Bruno toca os ombros do colega com as duas mãos dizendo: “Ae! Aí Robson!” [quando ele faz uma cesta]; “Aí! Ganhou, cara!” – exprime Bruno erguendo seu braço com o punho fechado, reforçando o desempenho de outro aluno que fez cesta.

Solicitar avaliação:

“Psiu!” [Bruno mostra os pares formados (macho-fêmea) de um jogo de memória para a professora, segurando uma peça em cada uma das mãos projetadas para frente]; [Ao terminar de pintar o desenho de um bebê, Larissa verbaliza:] “Aí!”; Patrícia diz: “Tia!” e mostra para a professora o coração (recorte de garrafa de refrigerante) que está pintando com um pincel, segurando-o com a mão acima do ombro e com o braço projeto para o lado, formando um ângulo reto com o antebraço; Luan mostra o recorte retangular de cartolina com seu nome escrito para a professora; “Tia!” – Bruno verbaliza mostrando os pares que formou para a professora, com as mãos estendidas para cima.

Avaliar:

“Que fácil!” [diz Eduardo após o professor de educação física passar a instrução para uma nova atividade]; “Essa (figura que formaria par com uma outra) aí não seu bobo!” – verbaliza Bruno para o colega; [Júnior bate com a palma da mão aberta e esticada sobre a figurinha e não a vira. Bruno exclama:] “Tá errado, você, Júnior!”; [Júnior tenta encaixar uma peça na abertura do brinquedo e não consegue. Bruno exclama:] “Tá errado!”.

Acatar ordens:

[“Vire a carta!” – Alessandra solicita] Júlia vira uma das cartas sobre a carteira; [“Apanhe o balaio para dançar!” – ordenou a professora Wanda] Eduardo apanhou o balaio; [“Abre lá Larissa! Vamos!” – solicita Wanda] Larissa continua folheando o caderno; [“Vai Lá, começa!” – manda a professora] Larissa inicia a oração do “Pai Nosso”; A participante arruma as cartas do jogo de formar pares opostos (dentro x fora, desligado x ligado, alto x baixo)

[acatando a ordem da professora: “Larissa, vai arrumando as suas!]; [“Vai Larissa! Passinho pra trás!” – manda a diretora] A participante caminha de costas para trás; [“Vamos guardar os balaio!” – fala a professora] Larissa leva o seu cesto para o canto do galpão; Larissa começa a pintar o desenho [acatando a ordem da professora: “Pinta onde tá escrito bolo!”]; [A professora pede: “Levanta mais a cabecinha, encosta as costas na cadeira! Puxa mais a mesa perto de você!”] Larissa corrige a sua postura; [“Cavalheiros olhando para as damas. As damas olhando pros cavalheiros” – comanda a diretora] Eduardo olha para Júlia; Júlia solta a mão de Eduardo [seguindo o mando da professora]; [“Os cavalheiros dêem as voltas nas damas!” – diz a diretora] Eduardo, atrás dos colegas, sai dançando em volta do círculo formado pelas meninas; [“Damas em pé, cavalheiros de joelho! Damas coroem os cavalheiros!” – fala a diretora] Eduardo fica com a perna direita flexionada para frente, o joelho esquerdo apoiado no chão e com o braço direito estendido para cima, com o dedo indicador também para cima e os demais dedos da mão fechados; [“Cada um pega o seu balaio” – pede Wanda] Júlia pega um cesto; [“Júlia, chacoalhando esse balaio!” – pede a professora] A participante balança o balaio que segura com as mãos de um lado para o outro; [A professora Tânia fala para os alunos: “Então olha lá! Carta ao prefeito!”] Eduardo olha para o livro aberto em cima da carteira para seguir a lição; [“Como é que ele se apresentou lá? Volta lá no texto um pouquinho!” – solicita Tânia, referindo-se ao autor de uma carta remetida ao prefeito do Rio de Janeiro em 1951] Eduardo vira a página anterior do livro; [“Pega outra cor!” – ordena a professora] Júlia troca de lápis de cor; [“Então vai! Tô esperando!” – verbaliza Wanda] Júlia continua a pintar; [A professora solicita: “Arruma a mesa, hein Júlia!”] A participante empurra a cadeira para frente com sua mão direita e a carteira para trás com a esquerda; [“Vai Julinha!” – manda o professor de educação física] A participante pula uma corda estirada no chão que representava um rio cheio de jacarés e piranhas; [“Pega outra!” – diz Alessandra] Júlia vira mais uma peça do jogo de memória; Júlia levanta a cabeça [seguindo o mando da professora]; [Alessandra diz: “Vai!”] Júlia vira duas cartas, formando o último par do jogo de memória; [“Vem Júlia!” – fala Eduardo] A participante dá o braço para ele e saem dançando; Júlia escreve a palavra “bola” ao lado da figura correspondente em seu caderno [seguindo o mando da professora]; Rogério devolve o carrinho para o colega [após o mando da professora Suelen]; Leandra se dirige ao círculo formado pelos alunos, levada pela professora Hortência segurando seu braço que diz: “Ninguém pra fora da roda agora!”; [“Senta Lê!” – diz a professora] Leandra senta-se junto aos colegas no círculo; [“Leandra! Pega um brinquedo, Leandra!” – manda Suelen] A participante se levanta do tapete e vai para a prateleira escolher um brinquedo; [Suelen ordena: “Leandra, solta que eu quero ver!”] A participante permite o colega pegar o navio de brinquedo para mostrar a ela; [Rosângela solicita: “Venha querido!”] Bernardo se levanta da carteira e se dirige à professora que está na frente da sala de aula; [A professora manda: “Entrega a bola! Entrega a bola correndo!”] Bernardo entrega a bola para Roberta que aguarda na fila; Bernardo começa a pular corda [seguindo o mando da professora Rosângela]; [“Então escolhe uma cor !” – a professora Lucila fala para a participante] Patrícia aponta com o dedo indicador de sua mão direita o vidro de tinta da cor desejada (rosa); [“Abre a tinta pra mim!” – solicita a professora] Patrícia abre o vidro de tinta; [Rosângela fala: “Vamos formar a roda!”] Patrícia forma um círculo com os demais alunos; [“Agora é a Patrícia!” – verbaliza Suelen] Patrícia coloca uma das peças do jogo de dominó sobre a mesa; [“Espera aí!” – solicita Vilma] Patrícia que respondia uma pergunta, aguarda; Luan abre espaço na fila para Renato entrar na sua frente [depois da professora Hortência lhe ter solicitado]; [“Vai!” – diz a colega] Luan volta a dançar; Bruno ajuda a colega formar os pares do jogo [acatando o mando da professora]; [“Vamos lá! Olha pra folhinha, observe os desenhos...” – diz a professora Inês para os alunos] Bruno olha para a folha em cima de sua carteira; [“Bruno! Presta atenção!” – solicita a professora Inês] O participante olha em direção a ela; O participante pega o lápis [obedecendo à professora]; Gustavo pega o recorte de cartolina com seu nome escrito

sobre a mesa [contingente ao mando da professora]; [“Chega pra frente!” – verbaliza a professora Lucila] Gustavo, sentado no chão, desloca seu corpo para frente para brincar com os colegas; Gustavo com o tronco dobrado para frente e mãos tocando o chão estica as pernas que se encontravam semiflexionadas [seguindo o mando da professora de dança]; Gustavo pinta de amarelo todas as letras do seu nome distribuídas num quadro de cartolina com várias outras letras [seguindo o mando da professora].

Seguir instruções:

[A participante vira duas cartas e ao virar uma terceira, a amiga lhe explica: “Um só! Um só que vira!”] Júlia desvira a última carta; [“Então pega o lápis Larissa, escreve o nome da escola e a data e o seu nome... Aqui ó! Na cruzinha! – instrui a professora] Larissa pega o lápis e começa a escrever; Larissa joga as cascas de banana, lava sua caneca, sua tigela e escova os dentes [seguindo a solicitação da professora Wanda]; em uma atividade da aula de educação física, Eduardo imita uma onça que ameaçava ir na direção dos demais alunos, ficando na posição de quatro e rugindo ao lado deles que tinham que atravessar um rio na floresta andando sobre uma corda estirada no chão para simular a situação, e eles não podiam cair (deixar de pisar sobre a corda) ; Eduardo jogou uma partida do jogo de dominó com Kayke; [“Cavalheiros, vamos cumprimentar as damas!” – diz a diretora no ensaio da quadrilha] Eduardo se dirige até Júlia, tira o boné da sua cabeça com a mão direita, e curva o tronco para cumprimentá-la, flexionando as pernas, a direita para frente e a esquerda para trás; [“Cada um dançando com seu par!” – fala a diretora] Eduardo mantém o seu braço esquerdo sobre o ombro direito de Júlia, que fica com a sua mão direita na cintura dele, região dorsal, e ambos com os braços opostos estendidos para o lado, balança-os para cima e para baixo, enquanto dançam; Leandra dança a seqüência toda da música “Cambalhotas” dos Saltimbancos com seu par; Bernardo pega a bola do colega e sai correndo [seguindo a instrução de Hortência]; Bernardo pega um dos estojos que segura com a outra mão, mostra para a classe, olha para ver quem está com o braço erguido e vai entregá-lo para o dono na carteira [de acordo com as indicações da professora Rosângela]; Patrícia arremessa a bola que segura com as duas mãos por dentro de um aro (bambolê) segurado pela professora à frente sem ultrapassar o limite delimitado por uma corda estirada ao chão, pega-a de volta e se dirige para o final da fila [seguindo as indicações fornecidas]; [Depois de Patrícia ter arremessado a bola, a professora diz: “Vai pegar a sua bola!”] A participante busca sua bola vai para o final da fila; Luan pega a bola de Renato que está na sua frente de costas e a passa por cima da cabeça, com as duas mãos, para a colega de trás; [“Tem que achar o par, se não achou, volta a figura”] Bruno segue as indicações dadas pela professora Inês para formar os pares (baixo-alto, macho-fêmea) entre as figuras do jogo, cujas peças se encaixam entre elas; Bruno fecha o seu caderno e põe embaixo do seu estojo [conforme indicação prévia da professora].

Solicitar oportunidade para falar:

[Rogério toca no braço da professora e verbaliza:] “Tia! O tia!”; Leandra levanta o dedo indicador de sua mão, com o antebraço e braço formando um ângulo aproximadamente reto, para responder uma pergunta da professora dirigida à classe; [Luan solicita:] “Vilma! Ó!”.

Gesto de “positivo”:

Rogério, sentado na escada do pátio da instituição, vira o seu corpo para trás e faz “positivo” para uma garota sentada há quatro degraus acima; [Enquanto chupava a bala, a professora Lucila dá um pirulito para Gustavo e diz: “Eu não vou esquecer de você, viu?”] Ele responde exibindo a mão fechada com o dedo polegar para cima.

Encerrar conversação:

[Depois de acabar de lavar seu copo e prato, Júlia antes de sair da cozinha encerra a interação com o pesquisador dizendo:] “Pronto!”.

Cumprimentar:

[Rogério olha para o pesquisador e diz:] “Oi tio!”; Gustavo olha para o colega e o cumprimenta: “Oi!”; Eduardo acena com sua mão para Dinho que está do outro lado do pátio; Leandra eleva uma das mãos aberta na altura do ombro e a movimenta para os lados para uma aluna que sobe a escada do pátio; Rogério cumprimenta Júnior com um aperto de mãos (encontro de sua mão direita com a esquerda do colega).

Agradecer:

“Obrigado” [agradece Leandra quando a fisioterapeuta lhe entregou o pirulito]; [Ao terminar a sua tarefa de lavar as louças (vasilha em que foi servido o seu lanche e copo), Júlia agradece o pesquisador que interagiu com ela na cozinha:] “Obrigada!”.

Prestar atenção:

Júlia olha para frente em direção à professora [que continua: “Hoje é onze de seis ó! De dois mil e três”]; [“Júlia! Presta atenção!” – pede a professora] Júlia olha para Wanda que continua: “Onde que o Eduardo vai, você vai atrás, hein!”; O participante olha em direção a professora Suelen enquanto ela explica: “Agora é o Luan. Luan, ó: Você tem que ver se tem o Mickey. O Mickey! Ou este aqui que é o zero, que não tem desenho nenhum. Dá uma olhada se você tem!”; Bruno olha em direção à Suelen quando ela fala que é para os alunos prestarem atenção de onde estão tirando os brinquedos da prateleira para depois colocarem no lugar; Luan observa a professora Marina passar a agulha com a linha verde musgo na tela, fazendo o bordado.

Despedir-se:

Larissa ergue o braço direito e emite o gesto de fazer “tchau” para um senhor que sai do galpão onde os alunos ensaiam a dança para a Festa Junina em correspondência ao mesmo comportamento dele.

Manifestar opinião:

[“O Eduardo! Não era com a Ana que você ia? Resolveu ficar aí?” – indaga a professora Tânia. Eduardo justifica para ela que resolveu se juntar aos colegas para fazer os exercícios e não às alunas] “que eles estão mais perto do que elas!”; [“Ganha!” – exclama Júnior, dizendo que o time do Brasil ganharia o jogo] “Brasil é ruim!” – afirma Bruno; [“Júlia! Rápido nessa pintura” – diz a professora] “Não! Eu estou vendo o sol”; [“Então vai! Faz um bolo bem bonito pra Ellen cantar parabéns” – pede a professora. Larissa contesta:] “Já fiz bolo!”; [“Oito!” – conta Kayke o número de peças do jogo de dominó que tinha para começar o jogo. Eduardo corrige:] “É sete!”; [Kayke alega: “Nós dois, os dois juntos!”] “Não! Eu coloquei aqui, depois você fez aqui!” – argumenta Eduardo para convencer o amigo de que havia vencido a partida do jogo de dominó; [“Essa eu não tenho!” – Beatriz fala que não tem a carta de dominó para colocar sobre a mesa para formar par com uma das extremidades do jogo. Patrícia discorda:] “Tem sim!”; [Vilma, que conta quantos rapazes há na classe junto com Luan, afirma: “Três com você! Três só!”. Patrícia diverge:] “Quatro tia! Evandro! José Evandro!” [A professora justifica: Mas o Evandro não veio hoje]; [“Brasil ganha!” – afirma Júnior] “Não ganha!” – discorda Bruno; [“De goleiro: Max” – declara Júnior] “Não é!” – contraria Bruno; [Kayke fala: “O Edu! Sabe quem come um pouquinho? O Robson come. Ó aqui pra ele!”, mostrando o recipiente com lanche ao lado. Eduardo discorda:] “Não!”; [Kayke argumenta: “Ele (Robson) não come bolo assim, Edu!”. Eduardo responde:] “Ele come sim o!”; [Wanda afirma para Eduardo: “Eu te dei (bolo)!”. Ele discorda:] “Esse aqui é do Kayke!”; [Wanda fala: “Você não pode tomar suco!”. Eduardo afirma:] “Eu posso!”; [“Não! Isso não é verde (a cor da calça de Rogério)!”. Ele insiste:] “É!”.

Fazer pedidos:

“Ó! Faz mandioca Ana! Mandioca!” [Larissa solicita para a colega que brincava com utensílios de cozinha de brinquedo (fogão, panelas, pratos e talheres)]; “Só um pouquinho!” [Rogério pede para a professora colocar pouca salada em seu prato, emitindo com a mão o gesto correspondente, com os dedos polegar e indicador abertos numa amplitude pequena (paralelos) e os demais fechados]; [Rogério pede para um colega trocar de brinquedo com ele (uma máquina de escrever pelo seu carrinho):] “Vamos trocar?”; “Mais um! Mais um!” [Patrícia pede para a professora pôr uma outra música para os alunos dançarem]; [“Ó o microfone!” – fala Bruno depois de ter pegado um outro brinquedo] “Deixa eu ver!” – solicita Gustavo; [Quando a professora volta para o pátio, Eduardo pergunta:] “O Wanda! Cadê o meu (bolo)?”; [A professora Cíntia não põe suco para Eduardo. Ele, então, pede:] “E eu? O tia!”; [Leandra solicita ao colega:] “Pega meu prato Ricardo! Tô com fome!”, “Pede pra tia!”; [Depois da professora distribuir pirulitos para os alunos ao redor de Patrícia, ela fala:] “Tia! Eu tô aqui!”; [Larissa olha para a diretora e pergunta:] “Cadê o lanche?”; [Larissa indaga Mari:] “Cadê o suco?”; [Wanda fala: “Todos ganharam balinha. Agora chega, né?”. Larissa responde:] “Ichi Maria! Faltou eu!”; A professora Inês passa por Bruno e ele lhe pede a comida que lhe foi retirada:] “E a minha?”.

Recusar pedidos:

[“Ah! Por favor!” – insiste a professora Tânia com Eduardo para ele ler a resposta de uma questão em seu caderno] “Eu não vou ler não!”; [“O Lá, tira a xícara! Tira a xícara! Tá muita coisa aqui! Tira um pouco de coisa!”] Larissa não atende a solicitação de Ana; [“Ué! Mas você não quer ler, mas eu posso ler, não posso?” – indaga a professora para ler a resposta de um exercício no caderno de Eduardo. Ele responde:] “Não pode!”; [Marcelinho insiste: “Eu vou jogar!”. Eduardo responde:] “Não!”; [A diretora explica como segurar o balaio para a dança (segurar com as duas mãos nas laterais do cesto, balançando-o de um lado para o outro)] Eduardo se recusa a seguir a instrução fornecida; [A professora Hortência instrui os alunos a baterem palmas lentas ou rápidas simultaneamente ao ritmo de suas batidas com a mão no pandeiro que segura com a outra mão. Rogério não executa o comando; Hortência lhe pede: “Vai o Rogério!”. Ele responde:] “Não!”; [Hortência se aproxima do participante, com seu braço estendido a ele, dizendo: “Uma fila atrás do Márcio e uma fila atrás do Rogério. Vem Rogério!”. Ele responde:] “Não vou! Não vou!”; [A professora fala: “Agora nós vamos fazer uma brincadeira assim, quem errar sai fora!”. Rogério verbaliza:] “Não vou brincar!”; [“Vem Lê!” – insiste Hortência para que Leandra fosse para a roda formada pelos alunos. Ela responde:] “Ah! Eu não quero!”; [“Leandra, dá o navio pra ele para eu ver!” – solicita a professora Suelen] A participante não entrega o brinquedo para o colega; A professora Rosângela pede para os alunos baterem palmas para Bernardo por ele ter vencido o jogo de dominó e Leandra recusa-se a fazê-lo; [Rosângela solicita para Leandra lhe ajudar escolher o aluno que iniciará o jogo de dominó, cantando “uni-duni-te”: “Ajuda a tia Rô então!”] A participante debruçada sobre a carteira não responde; [“Vem Bernardo!” – solicita Rosângela para o participante ir para sua carteira] Ele permanece sentado no chão; [“O, o! Vamos brincar?” – convida o amigo. Patrícia responde:] “Não!”; [A professora Vilma pede: “Senta lá, Luan! O Luan! senta lá no seu lugar!”. Ele fala:] “Não!”; [“O Luan! Venha logo, Luan!”] O participante não atende o chamado da professora Karina para participar da aula de dança; [“Dá a sua pra mim!” – solicita uma professora] Bruno responde a ela que vai levar sua banana para casa; [“Então monta uma barraquinha de cachorro quente!”, “O Gú, vamos montar uma barraquinha de cachorro quente, vai!”] Gustavo não atende os pedidos da professora Lucila; [“Deixa eu ver! Deixa a titia ver!” – solicita Rosângela para ver a espinha debaixo do nariz do participante] Bernardo que se encontra debruçado sobre a mesa não se levanta; [“Pede (seu prato)!” – Patrícia solicita a Luan] Ele não atende; [A professora Marina fala: “Pode ir fazendo! Vamos fazendo Luan! Vai fazendo o bordadinho também!”] O

participante não faz o bordado na tela; [A professora Tânia solicita: “Agora o que eu queria que vocês observassem é a estrutura da carta, né? Na verdade, começa lá. Poderia ter uma data lá em cima ‘Rio de Janeiro, junho’, né? Aí o vocativo, que é a pessoa a quem se dirige; o corpo da carta; a despedida que tá lá ‘Obrigado senhor’...] Eduardo não acompanha a explanação da professora em seu livro.

Dar ordens:

“Vai no gol, Marcelinho!” – Eduardo ordena ao colega; [Milene se aproxima do espaço em que Larissa brinca no tanque de areia. Ela ordena:] “Sai! Já!”; [Os alunos permanecem parados em seus lugares quando a música “Balaio” começa a tocar. Larissa ordena:] “Vai!”; “Senta Thiago! Fica quieto!” [pede Eduardo ao colega, enfatizando sua fala com o gesto de movimentar sua mão a aberta]; [Eduardo chuta a bola para Thiago e, em seguida, solicita:] “Toca! Toca! Toca!”; “Vem no gol, Thiago!” [Eduardo fala para o colega]; “Mão na saia Júlia!” [Eduardo diz para Júlia que é sua parceira no ensaio da quadrilha para a Festa Junina, ao passo que ela balança o braço para frente e para trás, subindo excessivamente este membro, estendendo sua mão acima da cabeça; Júlia não retorna para a fila no ensaio da quadrilha. Eduardo verbaliza:] “Pra lá Júlia!”, apontando para onde ela deveria ir; “Vai, Amanda!” [Eduardo manda a colega seguir a fila]; “Tira a luva!” [Leandra ordena a Valmir]; “Come!” [Patrícia fala para o aluno sentado a sua frente na mesa]; “Tira a mão!” [Bruno diz para o amigo, retirando o braço dele que repousa sobre seu ombro]; “Tá aqui! Não mexe não, hein!” [Bruno diz aos colegas, referindo-se ao seu monte de pares que formou com as figuras]; “Senta aqui!” – ordena Bruno a Júnior (para que ele sentasse no outro lado da escada, batendo sua mão sobre o degrau); “Vai logo!” [ordena Bruno para o aluno que está à frente da fila para arremessar a bola]; “Espera aí!” [Bruno pede para Júnior lhe aguardar enquanto vai escolher outro brinquedo na prateleira]; “Vem aqui!” [Bruno chama Júnior para se aproximar de onde está na prateleira de brinquedos]; [Uma colega chama Luan, tocando em seu braço com a mão. Ele solicita:] “Espera! Espera!”; [O colega sentado ao lado de Bruno tenta tomar as peças do jogo de sua mão. Ele diz:] “Espera aí!; [“Deixa eu ver!”] Bruno mostra as figuras formando pares, uma em cada mão, para a professora”.

Admitir falhas:

[Bruno retira uma sacola plástica de sua bolsa e pergunta para Júnior: “O que é isso aí?”. Ele responde: “Sua bolsa!”] “É, errei!” – admite o participante; [“Não tem como! Esse aqui ó!” – diz Júnior apontando para Bruno a abertura certa para o encaixe do triângulo no brinquedo] “Errei!” – assume ele.

Expressar desagrado:

[Um colega pisa no pé de Rogério que se encontra sentado no banco. Ele expressa:] “Aí (meu) pé!”; “Não!” [diz Rogério, afastando o jogo (fliperama) com o qual brinca após um colega tentar retirá-lo de suas mãos]; [Após a professora anunciar cada um dos vencedores do jogo de dominó, bate palmas para eles junto com os demais alunos] Leandra debruça-se sobre os braços cruzados na carteira, levanta a cabeça e verbaliza: “Eu não vou jogar!”, e volta a debruçar-se; [Wanda fala: “Eu não levei nada. Dei (bolo) pra você!”] Eduardo cruza os braços e diz: “Não vou comer então!”; [um colega vai ao banheiro próximo onde se encontra o participante] Bernardo abana uma das mãos em frente ao nariz indicando cheiro desagradável; [Transcorrido algum tempo após a professora ter retirado seu prato, Bernardo diz:] “Comer prato! Comer!” (com significado de: “Quero comer, prato, comer!”); [Uma colega, sentada ao lado de Larissa, estica o braço para pegar seu prato com risole] A participante segura o prato, afastando-o do alcance dela. Põe o prato de novo sobre a mesa e permanece segurando-o; [A professora passa pela carteira de um aluno, esbarra nela, empurrando-a contra a carteira de Rogério que reclama:] “Aí ó!”; [Daniel tenta retirar a bola das mãos de Patrícia e depois de Amanda] “Ó tia!” – a participante reclama para a professora, apontando o dedo indicador de sua mão para ele.

Chamar a atenção:

“O Marcelinho!” [Eduardo chama a atenção do colega ao observar o deslocamento dele em direção à filmadora e dar um pulo na sua frente]; [A diretora se esquece de uma parte da quadrilha que dirige e a professora Wanda lhe lembra disso.] “O Sandra! Acorda!” – diz Eduardo, movimentando seu braço para frente com a mão aberta; “Amanda!” [Eduardo repreende a colega por ela estar fora da fila]; [Uma aluna joga a bola para o lado e sai da fila para buscá-la] “Amanda, fila!” – verbaliza Patrícia, apontando o dedo indicador de sua mão para trás; [Kayke insiste com Eduardo: “Esse (recipiente com bolo) é dele (de Robson)!”. E o participante diz:] “Ah! Que mania!”; [Kayke insulta o participante: “Ó seu bolinho Edu! O seu bolinho!”. Eduardo o repreende:] “Pára de graça!”; [Depois que a professora Cíntia enche a caneca de Eduardo com suco, Wanda a retira. Ele verbaliza:] “O Wanda!”; [Wanda fala para Eduardo: “Você não quer suco!”. Ele a repreende: “Pára de graça!”; [O colega faz algum comentário indecente e Eduardo o repreende:] “Thiago, ó a boca!”; [Wanda demora a dar balas para Eduardo, depois dele já lhe ter pedido. Ele verbaliza:] “Pichú!”; [A professora Marina pergunta a uma aluna se havia ganhado batata e ela responde que não. Então Marina indaga: “A lá batata ali, como não?”. Patrícia olha para a colega e diz:] “Eh, Lia!”; [“Desculpa, Bruno! Eu achei que tinha te dado! Esqueci!” – diz a professora Inês e entrega as balas para o participante. Ele fala:] “Você é meio louca!”.

Fazer crítica:

[Larissa olha para o caderno de Ana e comenta:] “Feio o boi!”; “Até que enfim!” [verbaliza Bruno após o professor de educação física chamá-lo]; A professora Lucila fala: “Eu esqueci do Gú! Ainda bem que eu lembrei a tempo, né Gú? Se não eu ia chupar tudo as balas e não ia dar pro Gustavo!”. Ele responde:] “Eu dou cachorro quente!” (sua mãe vende cachorro quente numa barraca).

Pedir mudança de comportamento:

“Pára!” [Leandra solicita a um colega que conversa durante a aula]; em uma atividade na qual os alunos encontram-se dispostos em fila, durante a aula de educação física, um colega à frente de Luan direciona o corpo para trás e ele o corrige com a sua mão sobre o ombro dele; [enquanto Thiago se ajeita na cadeira, move a mesa de lugar com as mãos e pernas por duas vezes, respectivamente. Eduardo olha para ele e solicita:] “Pára Thiago de fazer isso o! Ah, não! Ó, ó!”; “Pára de manha, hein Milene!” [Larissa pede à colega que murmurava]; “Ana! Não fala com a boca cheia!” [Larissa pede para a colega no contexto lúdico da brincadeira de cozinhar]; [Júnior põe a sua mão aberta sobre o pé de Rogério, calçado com tênis, apertando-o. O participante solicita:] “Pára o!”; [Uma colega belisca o braço direito de Rogério e ele verbaliza:] “Não! Não!”; “Pára! Não!” [verbaliza Rogério enquanto tenta,, com uma das mãos, segurar o braço do colega que se empenha em tirar o brinquedo (escavadeira) de outro aluno]; “Pára, Roberta! Sossego!” [Leandra pede à colega sentada ao lado que fica mexendo em seu cabelo]; “Pára!” [Bernardo pede para o colega que assoviava na sala de dança]; [Para uma atividade da aula de educação física em que os alunos estão dispostos em fila, cada um segurando uma bola, a colega atrás de Patrícia fica gritando com outro aluno: “Olha a fila!”. A participante gira o tronco para trás e verbaliza:] “Quieta, Amanda!”; Patrícia solicita para o colega, sentado a sua frente, fazer silêncio, emitindo o gesto de elevar o dedo indicador de sua mão em frente à boca com os demais fechados; Luan toca com os dedos de sua mão o ombro de Renato que está distraído na fila, olhando para o lado, para ele pegar a bola do colega da frente para passá-la por cima da cabeça para trás; “Pára! Pára!” [Bruno pede para uma aluna parar de fazer cócegas na parte superior de suas costas].

Defender-se de acusações:

[Milene chora após a participante tomar de sua mão o recipiente com que brincava na areia. A professora repreende: “O Larissa! O que é isso? Não pode bater na Milene, né!?”. Ela responde:] “Eu não tô batendo nela! Ela

tá pegando minha vasilha de volta!"; [A professora verbaliza: "O Júlia! Eu vou mandar você parar de pintar pra fazer a outra atividade que você tá parada aí!"] Ela responde: "Eu estou pintando!", batendo com sua mão direita aberta e virada de lado sobre a mesa.

Fazer referência a si mesmo:

"Eu ganhei!" [afirma Eduardo ao amigo após pôr a sua ultima peça do jogo de dominó sobre a mesa]; ["Júlia, começa!" – pede Alessandra] A participante repete: "Começa Júlia!", exibindo o gesto de levar sua mão em direção ao próprio corpo para referir-se a sua pessoa; ["Meu de quem?" – pergunta a professora referindo-se ao estojo que segura] "Meu!" – afirma Leandra conduzindo sua mão aberta em direção ao próprio corpo; "Eu vou!" – afirma Bernardo, erguendo seu braço e o dedo indicador voltado para cima [expressando que sua fila iria ganhar a competição proposta pela professora]; [Numa conversa com os amigos, Patrícia verbaliza:] "Eu também!"; [Durante o jogo de dominó, a professora avisa: "Agora é o Luan!". Ele afirma:] "Eu!"; "Eu vou ganhar!" [afirma Bruno depois do colega não ter acertado a cesta com a bola de basquete]; Bruno diz para o colega a sua frente na fila: "Se você não ganhar, eu ganho!", levando a sua mão aberta em direção ao próprio corpo; "Sou eu agora!" – afirma Bruno [depois de Júnior encaixar uma peça no brinquedo]; [Na sua vez de jogar, Patrícia verbaliza:] "Eu tenho (a peça do jogo de dominó com personagens do Walt Disney para ser colocada)!".

Expressar ajuda:

"Tá ali ó!" [Larissa aponta a carta com o desenho do gato embaixo do banco que forma par com uma outra oposta (gato em cima do banco) para Ana que a possuía, ajudando-a a encontrá-la]; Bernardo sai correndo da fila para pular corda, pega a bola de basquete que está saindo do pátio e a entrega para o aluno que está brincando no outro lado; Patrícia mostra para a colega o dia da semana que é para ser pintado no seu caderno, com o dedo indicador de sua mão, dizendo: "Aqui ó, Lia!".

Atender pedidos:

["O Jú faz um castelo!" – pede a professora Wanda] Júlia começa a fazer um monte de areia para construir o castelo; ["Eduardo! Empresta a borracha pra mim!" – solicita Matheus] O participante empresta a borracha para o amigo sentado na carteira ao lado; ["Vamos contar? Vou começar do um então, né? Pra chegar no treze. Então vamos lá!"] Larissa conta os dias do mês junto com a professora e a colega Ana; [A diretora solicita: "Pode pôr (casca de banana) no seu (prato) Lá?"] "Pode!" – responde Larissa; ["Aí! De novo!" – pede o professor de educação física] Larissa joga a bola para o professor, quicando-a no chão; ["Então vamos colocar: É Grécia, é Guerra de Tróia, ok?"] Eduardo escreve depois da professora Tânia pedir à classe para anotar a resposta da questão no caderno; ["Ro, quer trocar?" – o colega pergunta a Rogério se ele quer trocar o fliperama com que brinca pela sua máquina escavadeira. Ele aceita:] "Quero!"; ["Joga lá no lixo, por favor!" – pede a professora] Rogério joga uma etiqueta de preço que estava colada em sua camiseta no lixo; [Rosângela pede: "Deixa eu ver, Rogério, quantas você tem na mão!"] O participante mostra as cartas do jogo de dominó para a professora dizendo: "Aí ó!"; ["Deixa eu cantar!" – pede uma colega] Patrícia pára de cantar "Atirei o pau no gato" enquanto brinca com os colegas; ["Vem de novo! Vem de novo!" – pede a colega, estendendo o braço para frente, abrindo e fechando os dedos da mão] Patrícia volta para a roda brincar de "Adoletá"; ["Calma Bruno! Calma Bruno!" – solicita o amigo] Bruno pára de tentar pegar as cartas da carteira do colega; [Amanda solicita: "Deixa eu ver!"] Gustavo mostra o livro que está vendo para a colega; [Lucila pergunta: "Posso chupar sua bala?"] Gustavo responde:] "Pode!".

Sorrir para o outro:

Eduardo sorri para Kayke, abrindo sua boca em sentido horizontal com os cantos labiais voltados para cima; Júlia sorri para a professora Wanda; Rogério sorri para o pesquisador; Patrícia sorri para uma professora que passa a sua

frente; [A professora Inês diz: “Tem coisa errada na mesa do Bruninho!”] Bruno sorri para ela; Gustavo olha para frente em direção à filmadora e sorri para o pesquisador; Gustavo olha para o colega e sorri para ele; Bruno olha para Inês e sorri para ela.

Tocar o outro:

Eduardo passa a mão na cabeça de Dinho; Bernardo toca o ombro do amigo com sua mão; Bruno dá tapinhas nas costas do aluno a sua frente na fila com a sua mão, dizendo: “Ai Robson! Ai!”.

Abraçar:

Júlia abraça Thiago, passando o braço em volta da cintura dele; Bernardo abraça seu colega que vibra por ter sacado a bola de vôlei corretamente, passando o braço em volta do seu pescoço.

Beijar o outro:

Rogério beija a parte superior das costas da professora que se encontra sentada na cadeira.

Aceitar carinho:

Amanda abraça Júlia, colocando seu braço em volta da parte posterior do pescoço e sobre os ombros dela; Amanda passa mão sobre os cabelos de Júlia; uma colega vai ao encontro de Rogério, sentado na escada do pátio, e passa a mão sobre a cabeça dele; Leandra dá a mão para André que lhe estende a sua e vão juntos beber água no bebedouro; Bruno passa sua mão sobre o antebraço de Bernardo; [Bruno mostra o par que formou (macho-fêmea) para a professora Inês que verbaliza: “Agora sim! Essa tá certa!”] Júnior dá tapinhas nas costas do participante; a professora Cíntia abraça Júlia passando o braço em volta da parte posterior do seu pescoço; Cíntia beija o rosto de Júlia; Thiago pega a mão de Júlia e a coloca sobre a sua; Marina abraça Luan passando o braço em volta do seu pescoço.

Fazer convite:

“Vem cá, Thiago!” [Eduardo chama o amigo para jogar bola]; “Vamos brincar?” [Patrícia convida o amigo Evandro para brincarem com outros alunos da classe]; “Vem cá!” [Patrícia chama Evandro que se encontra nos fundos da sala para dançar com ela uma música sertaneja, concomitante à emissão do gesto de estender seu braço para frente e abrir e fechar os dedos da mão voltados para cima]; “Vem cá!” [Luan convida um colega para dançar, estendendo seu braço para frente e abrindo e fechando os dedos da mão].

Ignorar demandas:

[“Escreveu Larissa?” – pergunta a professora Wanda] Larissa não responde; [“Vamos Larissa! Já acabou?” – pergunta Wanda] Larissa não responde; [A professora Wanda pergunta: “Acabou Eduardo?”] Ele não responde; Eduardo fica passando o balaio de uma mão para a outra ao passo que era apenas para balançá-lo de um lado para o outro com as duas mãos; [A professora pergunta para Júlia: “Você vai pintar mais ou já acabou?”] A participante não responde; Rogério troca o ônibus com que brincava pelo carrinho do colega à força, sem seu consentimento; [“Lê, você sabe essa?” – a professora pergunta para Leandra, referindo-se ao refrão da música “uni-duni-te” para escolher o aluno que iniciaria o jogo de dominó] A participante não responde; [Na vez de Leandra jogar, a professora lhe pergunta: “Você não quer mais jogar?”] Ela não responde; Bernardo põe a cebola da sua comida no prato do colega sem primeiro perguntar se ele queria; [“Como chama isso?” – a professora Rosângela pergunta para Bernardo, referindo-se ao caderno dele] Ele não responde; [A professora Marina fala: “Não pode puxar a linha, viu Luan?”] O participante não responde; [Marina pergunta: “Desmanchou Luan?”] Ele não responde; [A professora de educação física solicita que os alunos andem na ponta dos pés com os braços estendidos para cima] Luan não fica na ponta dos pés; [A professora Vilma manda: “Quando eu falar já, é pra todo mundo procurar o

nome (em recortes retangulares de cartolina colocados sobre a mesa), hein!”] Luan não executa o mando; [“Todo mundo entendeu?” – pergunta o professor de educação física a respeito da dinâmica do jogo que acabara de explicar à classe] Bruno não responde; [“Terminaram gente?” – a professora Inês pergunta aos alunos] Bruno não diz nada; Gustavo não bate palmas seguindo a soletração das sílabas do nome do colega, imitando o modelo apresentado pela professora; Gustavo fica sem garfo para almoçar e não o pede; Os alunos, com um dos braços esticados para frente, flexionam os dedos para cima e para baixo com a outra mão. A professora pede para que troquem de mão, fornecendo o modelo e Gustavo não o segue, fazendo a troca; Gustavo não bateu palmas e não esticou uma perna de cada vez para frente, alternadamente, seguindo o modelo dado pela professora Karina na aula de dança; [“Pula Gú!”] Gustavo não pulou seguindo o modelo da professora e o ritmo da música; [“Levanta o corpo! Não quero ver ninguém debruçado!” – ordena Marina] Luan não altera a postura; quando a professora bate rápido o pandeiro para os alunos baterem palmas rapidamente seguindo o ritmo do instrumento, Rogério não executa a ação.

Ação não categorizada:

“Tá Mi, brinca!” [Larissa entrega o recipiente de brincar na areia que a colega queria]; “Ah viu! Pára viu!” [exprime Larissa enquanto faz a sua lição que está no término]; [No ensaio da quadrilha para a Festa Junina, a diretora diz para os alunos: “Atenção!”. Júlia repete:] “Atenção!”, “Já foi!” – diz Bernardo [após a professora ter dito que uma das alunas já havia sacado a bola]; Luan insulta Renato, chamando-o de careca; [A professora Wanda afirma: “Acertou Júlia!”] A participante fala: “Acertei!”.
