



**Maria Gabriel  
Peixe**

**ANÁLISE DOS EFEITOS DE UMA  
ABORDAGEM INTEGRADA DE  
INTERVENÇÃO EM PRAGMÁTICA NA  
PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO  
AUTISMO**

Analysis of the effects of an integrated pragmatics intervention  
approach in Autism Spectrum Disorder



**Maria Gabriel Peixe ANÁLISE DOS EFEITOS DE UMA  
ABORDAGEM INTEGRADA DE INTERVENÇÃO  
EM PRAGMÁTICA NA PERTURBAÇÃO DO  
ESPETRO DO AUTISMO**

Analysis of the effects of an integrated pragmatics intervention approach in Autism Spectrum Disorder

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala, realizada sob a orientação científica da Doutora Marisa Lobo Lousada, Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.



*À minha mãe e irmã, por me ensinarem todos os dias a ser uma  
pessoa melhor.*



## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Catarina Alexandra Monteiro de Oliveira**  
Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Arguente

**Professora Doutora Maria Manuel Duarte Guimarães Vidal**  
Investigadora no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) e Terapeuta da Fala no Centro Hospitalar do Baixo-Vouga

Orientadora

**Professora Doutora Marisa Lousada**  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro



## **Agradecimentos**

À Professora Marisa Lousada, pelo apoio incondicional, partilha, disponibilidade, ensinamentos, prontidão e rigor científico com que me orientou ao longo da realização deste trabalho. Grata ainda por toda a paciência, incentivo e motivação.

À Terapeuta da Fala Patrícia Oliveira, por ter sido uma mentora exemplar, com quem ao longo deste caminho construí uma Amizade, e a quem estou grata pela inspiração, força, apoio e compromisso desde o primeiro momento.

À Ilustradora Tânia Martinho, pela dedicação, criatividade e talento fantásticos que ajudaram a tornar mais real este trabalho.

À Terapeuta da Fala Tatiana Pereira, pela generosidade, partilha de conhecimentos, colaboração, apoio e por tudo o que fizemos em conjunto.

Ao professor Pedro Sá Couto, pela disponibilidade e apoio na análise estatística.

A todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo deste percurso, com quem tanto aprendi, e aos seus pais, pela disponibilidade e confiança, porque sem eles não teria sido possível.

Ao Agrupamento de Escolas de Ourém, por autorizar e confiar na importância da realização deste trabalho.

À Clínica Contigo, pelo impulso, colaboração e confiança com que abraçaram o projeto.





À equipa do Centro Local de Promoção do Sucesso Educativo que ficará para sempre na minha vida e no meu coração. Obrigada, Ângela, Ana, Diana, Lina e Sara por me mimarem e me ajudarem a acreditar que tudo se consegue por mais difícil que possa ser.

Ao Mário, por todo o apoio, carinho, compreensão e respeito. Obrigada pela preocupação diária e por estar sempre presente em todos os momentos, tornando mais fácil conquistar os meus sonhos.

Ao meu primo, António, por todos os dias me inspirar, porque sem ele não teria conhecido o maravilhoso mundo da Terapia da Fala. Obrigada, “meu *Tonizinho*” por me mostrares que é nas coisas mais simples que reside a Felicidade. És a maior motivação da minha vida.

Aos meus avós, pelo amor incondicional, pela preocupação constante e por compreenderem as várias ausências dos últimos meses. Obrigada por cuidarem sempre de mim e constituírem “pilares” fundamentais na minha vida.

À minha irmã, por ser a minha melhor amiga, por estar sempre comigo em todos os momentos e me ensinar que as dificuldades se enfrentam de cabeça erguida. Obrigada pelos abraços dados nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, por estar sempre comigo, por me permitir realizar todos os sonhos e por acreditar sempre em mim. Por me ensinar a parar...respirar... e a perceber que nada é perfeito, mas que em cada dia há sempre um novo recomeço. Agradeço por tudo o que me proporciona sempre; por toda a força, carinho, estabilidade e Amor.

Aos meus familiares e amigos e a todos aqueles com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo desta caminhada, o meu muito Obrigada!

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (O *príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry)



**Palavras-chave**

Competências Pragmáticas, Intervenção, Perturbação do Espectro do Autismo, Histórias Sociais

**Resumo**

**Enquadramento:** O terapeuta da fala recorre, diariamente, a programas e materiais para a intervenção com crianças, sendo importante selecionar materiais validados para exercer uma prática baseada na evidência científica. Na área da pragmática, a nível nacional, ainda são escassos os programas de intervenção e os materiais validados para a prática do terapeuta da fala.

**Objetivos:** O presente estudo pretende determinar os efeitos de uma abordagem integrada em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), utilizando o Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas (PICP) e a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” (cujo conteúdo foi validado num estudo anterior).

**Métodos:** O estudo decorreu em três fases: na Fase 1 procedeu-se às alterações da coleção de histórias ‘A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE’ com base no estudo de validação de conteúdo previamente realizado; na Fase 2 realizou-se um estudo piloto de aceitabilidade da coleção com uma amostra de 10 crianças com desenvolvimento típico, tendo-se recolhido informação através de questionários. Na Fase 3 foi realizado um estudo randomizado controlado, com uma amostra de 10 crianças diagnosticadas ou com suspeita de PEA. Estas crianças foram divididas aleatoriamente em dois grupos de intervenção: G-PICP e G-AI. Ao G-PICP foi facultada intervenção tendo por base o PICP e, no G-AI, as crianças foram intervencionadas com o PICP em conjunto com a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE”. As crianças de ambos os grupos receberam um total de 12 sessões, sendo realizada uma por semana, e a intervenção foi implementada pela autora do estudo - terapeuta da fala (TF1). Todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos, e foram submetidas a dois momentos de avaliação, antes e após a intervenção, nos quais se solicitou a colaboração de uma terapeuta da fala externa ao estudo (TF2) e dos pais. Para a recolha de dados, utilizou-se a Escala de Avaliação de Competências Comunicativas (EACC) e a Goal Attainment Scale (GAS). Os dados foram analisados à luz da estatística descritiva e inferencial, com recurso ao *software* IBM SPSS STATISTICS v28.

**Resultados:** As ilustrações foram alteradas de acordo com a informação recolhida no estudo de validação de conteúdo (previamente realizado). Os dados recolhidos no estudo de aceitabilidade revelaram que as histórias são apelativas e de fácil compreensão para as crianças, sendo que a história “Gostava de uma Resposta” e “Deixa-me Falar” foram as histórias favoritas.

Os resultados do estudo randomizado controlado indicam melhorias em ambos os grupos, apesar dessas melhorias não representarem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de

intervenção, tanto na escala preenchida pelos pais ( $p=0.418$ ), como na escala preenchida pela TF2 ( $p=0.403$ ), para um valor de alfa  $<0.05$ . No entanto, os resultados obtidos através da EACC mostram uma tendência favorável para o G-AI na pontuação atribuída pela TF2.

**Conclusão:** Conclui-se, assim, que adotar uma Abordagem Integrada na área da Pragmática em crianças com PEA pode ser uma mais valia para o desenvolvimento pragmático e comunicativo das mesmas. Considera-se ainda que a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” apresenta validade e parece promover, como complemento ao PICP uma melhoria no desenvolvimento das crianças, ainda que não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Como trabalho futuro, sugere-se a realização de um estudo de análise da eficácia de uma abordagem integrada na PEA com o PICP e com a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” com uma amostra de maior dimensão e melhor distribuída geograficamente.



**Keywords**

Pragmatic Skills, Intervention, Autism Spectrum Disorder, Social Stories

**Abstract**

**Background:** Speech therapists use programs and materials on a daily basis to intervene with children, and it is important to select validated materials in order to practice based on scientific evidence. In the area of pragmatics, at a national level, there are still few intervention programs and validated materials for speech therapist' practice.

**Objectives:** The present study intends to determine the effects of an integrated approach for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), using the Pragmatic Intervention Programme (PICP) and the story collection "A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE" (a content validity study was already conducted).

**Methods:** The study took place in three phases: in Phase 1, changes were made to the story collection 'A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE' based on its initial validation; In Phase 2, a pilot study of the collection's acceptability was carried out with a sample of 10 children with typical development, collecting information through questionnaires. In Phase 3, a randomized controlled study was conducted, with a sample of 10 children diagnosed or suspected of having ASD. These children were randomly divided into two intervention groups: G-PICP and G-AI. The G-PICP was provided with intervention based on the PICP and, in the G-AI, was given an intervention using the PICP together with the story collection "A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE". The children in both groups received 12 weekly sessions, and the intervention was implemented by the author of the study – a speech therapist (TF1). All the children were aged between 4 and 9, and were assessed in two moments, before and after the intervention, carried out by a speech therapist external to the study (TF2) and collecting data from parents. The Communicative Skills Assessment Scale (EACC) and the Goal Attainment Scale (GAS) were used to collect the data. The data was analyzed using descriptive and inferential statistics, using IBM SPSS STATISTICS v28 software.

**Results:** The illustrations were changed according to the information collected in the content validation study (previously carried out). The data collected in the acceptability study revealed that the stories were appealing and easy for the children to understand, with the stories "Gostava de uma Resposta" and "Deixa-me Falar" being the favorite ones. The results of the randomized controlled study indicate improvements do not represent statistically significant differences between the two intervention groups, both in the scale completed by parents ( $p=0.418$ ) as well as in the scale completed by TF2 ( $p=0.403$ ), for an alpha value  $<0.05$ .

**Conclusion:** It is therefore concluded that adopting an Integrated Approach in the area of Pragmatics for children with ASD can be an added value for their pragmatic and communicative development. It is also considered that the collection of stories "A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE" is valid and seems to promote, as a complement

to the PICP, an improvement in children's development, even though there were no statistically significant differences between groups. As future work, it is suggested to carry out a study to analyse the effectiveness of an integrated approach in ASD with the PICP and the collection of stories "A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE" with a larger and more geographically distributed sample.





## **Abreviaturas e/ou siglas**

DP – Desvio Padrão

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders  
– Fifth Edition

EACC – Escala de Avaliação de Competências Comunicativas

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

GAS – Goal Attainment Scale

G-AI – Grupo de Abordagem Integrada

G-PICP – Grupo de Intervenção com o PICP

IVC – Índice de Validade de Conteúdo

M – Média

P – País

PDL – Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PE – Português Europeu

PICP – Programa de Intervenção em Competências

Pragmáticas

T1 – Avaliação pré-intervenção

T2 – Avaliação pós-intervenção

TE – Tamanho do Efeito (de Cohen)

TF – Terapeuta da Fala

TF1 – Terapeuta da Fala autora do estudo

TF2 – Terapeuta da Fala externa ao estudo



## Índice

INTRODUÇÃO .....	30
1.1 Abordagens de Intervenção em Pragmática .....	31
2. METODOLOGIA.....	36
2.1 Fases Metodológicas .....	36
2.1.1 Fase 1: Revisão das ilustrações e texto das histórias .....	36
2.1.2 Fase 2: Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	36
2.1.2.1 Amostra .....	36
2.1.2.2 Recolha de dados.....	37
2.1.2.3 Análise de dados.....	38
2.1.3 Fase 3: Estudo Experimental Randomizado Controlado .....	38
2.1.3.1 Caracterização do Estudo.....	38
2.1.3.1.1 Amostra .....	38
2.1.3.1.2 Recolha de dados .....	39
2.1.3.1.3 Medidas de resultado .....	40
2.1.3.1.4 Procedimentos de análise de dados .....	41
3. RESULTADOS .....	42
3.1 Fase 1: Revisão das ilustrações e texto das histórias.....	42
3.2 Fase 2: Estudo Piloto de Aceitabilidade .....	42
3.3 Fase 3: Estudo Experimental Randomizado Controlado .....	44
4. DISCUSSÃO .....	46
5. CONCLUSÕES.....	50
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51



## **ANEXOS**

Anexo 1. Apresentação da história “Gostava de uma Resposta” .....	56
Anexo 2. Apresentação da história “Deixa-me Falar” .....	59
Anexo 3. Apresentação da história “Olha para Mim” .....	62
Anexo 4. Autorização do presidente da junta de freguesia .....	65
Anexo 5. Certificado de Participação .....	67
Anexo 6. Questionário de Aceitabilidade .....	69
Anexo 7. Autorização do Agrupamento de Escolas de Ourém .....	74



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica – Estudo de Aceitabilidade .....	37
Tabela 2. Caracterização Sociodemográfica da amostra .....	44
Tabela 3. Resultados EACC pelos pais e TF2 .....	44
Tabela 4. Classificações da GAS no pós-intervenção .....	45





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Preferência pela História .....	43
--	----



**LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1. Alterações nas ilustrações .....42



## 1. INTRODUÇÃO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por uma grande heterogeneidade, com uma vasta variabilidade de capacidades comunicativas e cognitivas (Georgiou & Spanoudis, 2021; Maksimović et al., 2023). Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª edição (DSM-5), o diagnóstico de PEA deve incluir dificuldades na interação social e na comunicação em vários contextos, assim como a presença de comportamentos, interesses e atividades repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2023).

Nos últimos anos a prevalência de PEA tem vindo a aumentar, sendo que dados recentes indicam uma prevalência aproximada de 1 criança com PEA para cada 36 crianças (Maenner et al., 2023).

As dificuldades na pragmática são muito comuns em crianças com Perturbação de Linguagem associada a PEA, sendo que estas dificuldades podem permanecer durante toda a infância da criança (McGregor, 2020).

As dificuldades pragmáticas mais comuns na PEA são a ausência ou pouca manutenção de contacto ocular, dificuldade na compreensão de expressões faciais e corporais dos outros (pouca empatia) e as mudanças de prosódia e entoação. Acresce, ainda, a dificuldade em iniciar, manter e terminar um tópico de conversa (Golzari et al., 2015).

Estas competências pragmáticas e de socialização são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois quando estão afetadas, alteram o seu desenvolvimento, o seu relacionamento tanto com adultos como com os pares, o seu desempenho académico e o comportamento adaptativo (Golzari et al., 2015). É de salientar que estas dificuldades podem persistir até à idade adulta (Whitehouse et al., 2009).

Sempre que estas dificuldades se verificam é necessário planear e realizar uma intervenção dirigida, explícita e atempada para minimizar os efeitos destas alterações na vida da criança (Golzari et al., 2015; Maksimović et al., 2023). Vários estudos mostram que uma intervenção em idade precoce tem um efeito bastante positivo na evolução das crianças com PEA, reduzindo as dificuldades de fala e de comunicação, começando a procurar a atenção do interlocutor e também a responder à sua solicitação/interação mais cedo e de forma pragmaticamente adequada (Maksimović et al., 2023).

## 1.1 Abordagens de Intervenção em Pragmática

A intervenção em pragmática deve ser feita de forma individual e específica para cada criança, facilitando a aquisição de novas competências. No entanto, estas competências devem ser generalizadas para os diferentes contextos da criança, assim a intervenção deve ir mais além, e pode fazer-se em sessões de grupo e em contexto (Pereira et al., 2022).

Para a realização desta intervenção terapêutica, o terapeuta da fala (TF) deve sempre escolher materiais e programas de intervenção com base em evidência científica e adequados às características de cada criança (Silva, 2019).

A nível internacional são vários os programas de intervenção documentados, com o objetivo de melhorar as competências pragmáticas.

Alguns desses programas são o *Comic Strip Conversations* (Gray, 1994), o *Score Skills Strategy* (Vernon, Schumaker, & Deshler, 1996), o *Social Communication Intervention Project* (Adams, Lockton, G-Alle, Earl, & Freed, 2012), o *Social Use of Language Programme* (Rinaldi, 1995) e o *Social Stories* (Gray & Garand, 1993).

O ***Comic Strip Conversations*** (Gray, 1994) constitui um programa visual que pretende ajudar a explorar a vida da criança, os seus pensamentos e sentimentos através do desenho. Ajuda a tornar os sentimentos, pensamentos e situações mais ambíguas em situações mais concretas, promovendo assim a compreensão social (Glaeser et al., 2003).

O programa ***The Score Skills Strategy*** (Vernon, Schumaker, & Deshler, 1996) tem por objetivo promover competências sociais, tais como: S – share ideas (partilhar ideias); C – compliment others (elogiar os outros); O – offer help or encouragement (oferecer ajuda ou incentivar); R – recommend changes nicely (recomendar mudanças); E – exercise self-control (autocontrolo) (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.; Vernon et al., 1996).

O ***Social Communication Intervention Project*** (Adams, Lockton, G-Alle, Earl, & Freed, 2012) é um programa de intervenção intensivo de comunicação social manualizado que pretende melhorar a conversação e as habilidades funcionais da comunicação social, para crianças em idade escolar com dificuldades persistentes de pragmática (Adams et al., 2012).

O ***Social Use of Language Programme*** (Rinaldi, 1995), é um programa muito utilizado na prática clínica, apesar dos estudos existentes com este programa serem limitados (Law et al., 2012). Está dividido em três partes: estimulação de competências básicas de comunicação e

autoconhecimento e aplicação de competências de comunicação não-verbal e verbal em situações difíceis e apoio em situações reais (Baron-Cohen et al., 2008; Law et al., 2012).

O **Social Stories** (Gray & Garand, 1993) é um programa altamente estruturado que usa as histórias como meio de explicar diferentes situações sociais e promover comportamentos e respostas socialmente apropriadas, através do fornecimento de critérios chave, tais como informação e suporte visual, texto simples e claro, incluindo frases descritivas, diretivas e que mostram a perspectiva dos pares. Inicialmente, foi desenhado para crianças com PEA, mas atualmente sabe-se que também tem benefícios com outras crianças (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.; Ghanouni et al., 2019; Golzari et al., 2015). O objetivo destas histórias é descrever a situação social e os comportamentos adequados, ao invés de explicar à criança como se comportar (Wahman et al., 2022). É importante destacar que as histórias devem ser personalizadas para situações específicas e que apesar de poderem ser utilizadas em grupos de crianças, a eficácia é maior quando aplicadas individualmente (Karkhaneh et al., 2010). A utilização deste programa tem evidenciado, a nível internacional, enúmeras vantagens, tais como aprender competências sociais novas e generalizar esses comportamentos sociais para o dia a dia (por exemplo: responder aos outros), entender determinadas situações, incluindo prever as reações e emoções nos outros e apropriar as respostas, partilhar atividades, entre outros (Golzari et al., 2015). Em termos de comportamentos específicos verificam-se melhorias em: compreender melhor os outros e as suas expressões faciais (empatia), compreender diferentes pontos de vista e perspectivas, aumentar o contacto ocular, manter uma conversação/tópico de conversa e de responder e adequar a resposta à situação social (Golzari et al., 2015).

Existem vários estudos de eficácia nos quais as Social Stories são testadas. Estes estudos desenvolvem-se, na sua maioria, através da comparação entre dois grupos, contando com uma amostra de 15 a 30 crianças com PEA. Nestes estudos são aplicadas provas pré e pós intervenção com o objetivo de analisar as evoluções das crianças e perceber o impacto que as Social Stories têm no desenvolvimento da criança (Golzari et al., 2015; Hanrahan et al., 2020; Wahman et al., 2022).

Várias revisões sistemáticas mostram que não existe consenso quanto à eficácia das histórias sociais quer utilizadas isoladamente ou combinadas (Wahman et al., 2022). Vários autores mostram incerteza na eficácia das histórias em crianças com PEA devido ao planeamento da intervenção (co-intervenção), a fatores de participação inadequada e ao desenho e implementação dos estudos serem ineficazes e com algumas limitações (Karkhaneh et al., 2010). A revisão sistemática realizada por Karkhaneh et al. (2010) identificou 6 estudos sobre a eficácia



das *Social Stories*, identificando melhorias a curto prazo nas dificuldades sociais que crianças com PEA em idade escolar apresentavam. Cinco desses estudos evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo, havendo uma melhoria superior nos grupos que usufruíram de intervenção com as *Social Stories* (Karkhaneh et al., 2010). Estes estudos mostram benefícios num conjunto de competências, nomeadamente, no jogo simbólico, na compreensão de histórias, no reconhecimento de expressões faciais e das emoções, nas competências sociais, de interação e de comunicação, e na redução de comportamentos agressivos (Karkhaneh et al., 2010). Por outro lado, o outro estudo analisado sugere que as *Social Stories* apresentam poucos resultados quando comparadas com programas de intervenção intensos e estruturados (Karkhaneh et al., 2010).

Para além disto, o estudo mencionado acima, ainda destaca, tal como defendido por Carol Gray (The National Autistic Society, 2008), que os efeitos das *Social Stories* são superiores em crianças com PEA de alto funcionamento, ou seja, com melhor desempenho (Karkhaneh et al., 2010; Wahman et al., 2022).

O estudo de Rhodes (2014) refere que as *Social Stories* são um material útil e muito bem aceite pelos professores e pelos pais, permitindo aumentar a probabilidade de continuação da intervenção noutros contextos, de forma integrada nas rotinas diárias. Assim, mostra que existe eficácia e evidência na intervenção com as *Social Stories* (Rhodes, 2014).

Apesar da escassez, a nível nacional, de ferramentas validadas para a intervenção em pragmática, já existe um programa validado de intervenção pragmática para crianças em idade pré-escolar – **Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas (PICP)** (Pereira et al., 2019, 2021).

Este programa conta com um manual de aplicação no qual surgem descritas atividades, estratégias e objetivos, de forma hierarquizada. Isto faz com que o acompanhamento terapêutico seja mais específico e gradual, sendo ajustável a cada criança. As competências incluem Contacto Ocular, Atenção Conjunta, Troca de Turnos, Resposta Comunicativa, Iniciativa Comunicativa, Funções Comunicativas, Compreensão e Expressão em Contextos Comunicativos Verbais e Não-Verbais, Compreensão Inferencial, Coesão, Conversação e Linguagem Figurativa (Pereira et al., 2019).

O PICP constitui uma ferramenta fundamental para a prática clínica do TF, uma vez que proporciona a concretização de uma intervenção linguística precoce, abrangente e simultaneamente específica (Pereira, 2019). Este programa também já demonstra evidências

positivas na eficácia da intervenção em crianças com PEA e com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) (Pereira et al., 2022). Este facto foi testado e descrito através de um estudo não randomizado controlado, com 20 crianças de idade pré-escolar. Estas crianças foram submetidas a uma avaliação e divididas em dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo. Para análise da eficácia de intervenção, as autoras utilizaram duas medidas de resultado, sendo a primária a Goal Attainment Scale (GAS) e a secundária a Escala de Avaliação das Competências Comunicativas (EACC). Cada criança recebeu 24 sessões de intervenção com o PICP. Os resultados obtidos mostram que existem melhorias estatisticamente significativas (EACC-Pais:  $U = 4.50$ ,  $p < 0.001$ ; EACC-Professores:  $U = 4.00$ ,  $p < 0.001$ ) nas competências pragmáticas após a implementação do PICP (Pereira et al., 2022).

Para além do PICP foi recentemente desenvolvida e validada uma coleção de histórias sociais para crianças com PEA falantes do português europeu “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” (Gabriel et al., 2021)<sup>1</sup>. Neste momento, esta coleção de histórias é constituída por 3 histórias, sendo cada uma delas específica para trabalhar uma dificuldade pragmática (Ausência de Contacto Ocular, Não respeito pelos Turnos de Conversação e Ausência de Resposta). Estas histórias têm como ponto de partida a perspetiva do interlocutor e o impacto que o comportamento da criança com perturbação pragmática tem no outro, de modo que a criança identifique e julgue o comportamento da personagem principal (com comportamento pragmático desadequado), possa empatizar com o interlocutor (com comportamento pragmático adequado) e consiga deduzir os resultados subsequentes de uma situação, identificando uma resposta adequada ao problema. Para além disso, cada história é acompanhada por um guia de utilização que tem por objetivo levar a criança a refletir sobre a história, e ainda, por fantoches que representam todas as personagens, dando oportunidade à criança de fazer o reconto da mesma e, no final, poder assumir os diferentes papéis presentes nas histórias (Gabriel et al., 2021).

As histórias intitulam-se de “Gostava de uma Resposta” (Gabriel et al., 2023b); “Deixa-me Falar” (Gabriel et al., 2023a) e “Olha para mim” (Gabriel et al., 2023c).

A história “Gostava de uma Resposta” (Gabriel et al., 2023b) (Anexo 1), tem como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de Resposta Comunicativa. Este

---

<sup>1</sup> A coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” foi vencedora na categoria de Inovação Social do concurso ARISCA C, edição de 2022. Conta também, com o apoio científico da Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala e da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala.

comportamento começa a desenvolver-se entre os 18 meses e os 3 anos de idade, por isso na faixa etária a que as histórias se destinam, já deveria estar adquirido (Summers & Dewart, 1995).

A história “Deixa-me Falar” (Gabriel et al., 2023a) (Anexo 2), tem como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de Respeito pelos Turnos de Conversação. Este comportamento começa a desenvolver-se entre os 0 meses e os 9 meses de idade pois, desde cedo, as interações criança-cuidador envolvem *turn-taking* (turnos de conversação), consistindo muitas vezes em jogos repetitivos que envolvem a troca de turnos (Almeida & Rocha, 2009; Pereira, 2019). Ao longo do desenvolvimento da criança esta competência também evolui e é esperado que no fim de idade pré-escolar esteja adquirida. Assim sendo, revela-se importante reforçar e consciencializar para a importância desta competência pragmática durante o pré-escolar, mas também em idade escolar (Almeida & Rocha, 2009).

A história “Olha para mim” (Gabriel et al., 2023c) (Anexo 3), têm como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de Manutenção do Contacto Ocular. Este comportamento começa a desenvolver-se desde muito cedo, entre os 0 meses e os 9 meses de idade, sendo, inicialmente, pré-intencional. Posteriormente, essa intenção começa a desenvolver-se e a criança começa a responder a interações iniciadas através do olhar. Uma vez que é uma competência que se começa a desenvolver desde cedo, é esperado que na faixa etária a que as histórias se destinam, a mesma esteja adquirida (Almeida & Rocha, 2009; Pereira, 2019).

A coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” (Gabriel et al., 2021) foi previamente submetida à validação de conteúdo. Para o estudo selecionou-se um painel de peritos (total de 6 TF), com experiência na área da pragmática e que tinham frequentado formação específica na mesma área. Estes peritos analisaram o conteúdo da coleção das três histórias e enviaram a sua opinião através do preenchimento de um questionário. Foi calculado o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), sendo que o valor total obtido foi de 0,97. Uma vez que este valor é superior a 0,9 considera-se que a coleção de histórias apresenta uma boa validade de conteúdo (Gabriel et al., 2021; Polit & Beck, 2006). O painel enviou também algumas sugestões de alteração de ilustrações e de texto.

Uma vez que a literatura não é consensual relativamente à eficácia das *Social Stories* combinadas em crianças com PEA e, não tendo ainda sido realizados estudos que analisem os efeitos da coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” (Gabriel et al., 2021) na PEA, este estudo tem como objetivo determinar os efeitos de uma abordagem integrada em crianças com PEA.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Fases Metodológicas**

Tendo em conta os objetivos do estudo mencionados anteriormente, descrevem-se de seguida, as fases metodológicas realizadas.

Para a realização deste estudo foi pedido um parecer externo à Comissão de Ética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), tendo-se obtido um parecer positivo (nº 6\_CEI2022). Posteriormente, foi submetido um pedido de autorização formal às entidades educativas onde decorreu o estudo e recolhidos os Consentimentos livres e informados devidamente assinados pelos representantes legais da criança participante. Durante este processo preservaram-se os direitos de anonimato, confidencialidade e direitos de imagem (Fortin, 2009; Loureiro et al., 2022).

#### **2.1.1 Fase 1: Revisão das ilustrações e texto das histórias**

Com o objetivo de melhorar as histórias e de retificar alguns comentários que o painel de peritos efetuou no processo de Validação de Conteúdo (realizado num outro estudo anterior), procedeu-se a alterações nas ilustrações das histórias e na escrita do próprio texto.

#### **2.1.2 Fase 2: Estudo Piloto de Aceitabilidade**

##### **2.1.2.1 Amostra**

Procedeu-se à uniformização da amostra selecionada, tendo por base alguns critérios de inclusão, nomeadamente, serem crianças falantes do português europeu (PE), revelarem um desenvolvimento linguístico típico e apresentarem idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos. Tendo em conta os critérios definidos, o método utilizado para a seleção da amostra foi o Método de amostragem não probabilístico por conveniência (Fortin, 2009).

Fizeram parte deste estudo 10 crianças (7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino), com idades entre os 5 e os 8 anos, sendo a média das idades de 6.2 anos.

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica - Estudo de Aceitabilidade

Identidade dos sujeitos	Idade	Sexo
Sujeito 1	7	Feminino
Sujeito 2	8	Feminino
Sujeito 3	5	Masculino
Sujeito 4	7	Feminino
Sujeito 5	7	Masculino
Sujeito 6	5	Masculino
Sujeito 7	5	Feminino
Sujeito 8	6	Feminino
Sujeito 9	6	Feminino
Sujeito 10	6	Feminino
<b>M±D.P</b>	6.2±1.0	Masculino: 3 (30.0) Feminino: 7 (70.0)

#### 2.1.2.2 Recolha de dados

O Estudo Piloto de Aceitabilidade decorreu nas instalações da Junta de Freguesia de Alqueidão da Serra, após a devida autorização do Presidente da Junta de Freguesia (Anexo 4). Após esta autorização, foram contactados os representantes legais das crianças participantes no estudo, tendo sido explicado o procedimento e objetivo do estudo, o armazenamento e divulgação de dados e a confidencialidade. Posteriormente, foi preenchido o Consentimento Livre e Informado.

De seguida, procedeu-se à aplicação das três histórias com recurso aos guias de utilização e aos fantoches, que representam as personagens das histórias. O objetivo foi verificar a aceitabilidade das histórias junto de crianças com desenvolvimento típico e da mesma faixa etária das crianças a que esta coleção se destina. A aplicação decorreu em três sessões distintas e individuais, sendo em cada uma delas abordada e explorada uma única história. Cada uma das sessões teve, aproximadamente, a duração de 30 minutos.

No final do estudo, foi entregue a todos os participantes um certificado de participação voluntária e uma medalha (anexo 5).

Para a recolha dos dados, foram realizadas questões ao representante legal de cada um dos participantes sobre a caracterização sociodemográfica dos mesmos. Numa fase seguinte, e após a aplicação de cada uma das histórias, individualmente, foi aplicado um questionário de aceitabilidade (anexo 6). Utilizaram-se essencialmente questões fechadas, com recurso a expressões faciais para representar o “sim” e o “não”. As questões, quando abertas, eram simples e adaptadas à idade das crianças. As perguntas de resposta fechada e as perguntas de resposta aberta foram assinaladas e/ou transcritas pela investigadora.

#### 2.1.2.3 Análise de Dados

As respostas obtidas, nos questionários, foram analisadas numa base de dados com o *software* Excel, à luz da estatística descritiva. As questões abertas foram analisadas com recurso à análise de conteúdo.

### **2.1.3 Fase 3: Estudo Experimental Randomizado Controlado**

#### **2.1.3.1 Caracterização do Estudo**

O estudo efetuado consistiu num estudo experimental randomizado controlado com um grupo de 10 crianças entre os 4 e os 9 anos de idade, diagnosticadas ou com suspeitas de PEA e com dificuldades significativas a nível da pragmática. Existiram dois grupos de intervenção: o grupo com o programa PICP (G-PICP) e o grupo com a Abordagem Integrada (G-AI). No G-AI foi implementado o PICP e a coleção “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE”. A distribuição das crianças pelos dois grupos foi realizada de forma aleatória, com recurso ao programa Random.org. As duas intervenções tiveram atividades e objetivos selecionados de acordo com as principais dificuldades de cada criança e, no caso do G-AI, considerando também os objetivos das histórias.

##### 2.1.3.1.1 Amostra

A amostra foi constituída por 10 crianças falantes do português diagnosticadas ou com suspeitas de PEA.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: ter diagnóstico ou suspeita de PEA, ter pelo menos duas das seguintes dificuldades (não manutenção do contacto ocular, ausência de resposta e não respeito pelos turnos de conversação), língua materna o português e idade compreendida entre os 4 e os 9 anos.

Os critérios de exclusão definidos foram a ausência de verbalização e o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Todos os procedimentos éticos foram assegurados e o consentimento informado foi assinado por todos os cuidadores antes de qualquer recolha de dados.

#### 2.1.3.1.2 Recolha de dados

O estudo experimental randomizado controlado decorreu nas instalações das escolas do Agrupamento de Escolas de Ourém, após a devida autorização da Direção do Agrupamento (Anexo 7). Seguidamente, foram contactados os representantes legais das crianças participantes no estudo, tendo sido explicado todos os procedimentos e objetivos, o armazenamento e divulgação de dados e a confidencialidade. Posteriormente procedeu-se ao preenchimento do Consentimento Livre.

Após este procedimento iniciou-se a avaliação, realizada por uma TF externa ao estudo (TF2). Desta avaliação traçaram-se, para cada criança, três objetivos de intervenção, em conjunto com os representantes legais.

Aos participantes do G-AI foi feita a aplicação das histórias com recurso aos guias de utilização e aos fantoches que representam as personagens das histórias, em conjunto com as atividades do PICP. Esta intervenção teve a duração total de doze semanas, sendo quatro semanas para estimular cada um dos três objetivos traçados inicialmente.

Aos participantes do G-PICP foram aplicadas as atividades do PICP durante as doze semanas para trabalhar os três objetivos traçados inicialmente.

Em ambos os grupos, as sessões foram planeadas tendo em conta as atividades programadas no PICP, e tendo em consideração as devidas adaptações para cada criança, sendo estas individualmente pensadas e personalizadas. Todas as crianças receberam o mesmo número de sessões (total de 12 sessões), com carácter semanal, com a duração de 60 minutos cada uma. Todas as sessões foram realizadas pela autora do trabalho (TF1), de forma presencial, num contexto natural da criança (escola) e por vezes envolveram outros parceiros comunicativos, nomeadamente pares, na realização das tarefas propostas com o objetivo de promover a generalização das competências trabalhadas com diferentes interlocutores e em situações reais de interação.

Terminado o processo de intervenção, todas as crianças participantes foram submetidas novamente a uma avaliação pela TF externa ao estudo (TF2). No final do estudo, foi entregue a todos os participantes um certificado de participação voluntária e uma medalha (anexo 5).

#### 2.1.3.1.3 Medidas de resultados

Para o processo de avaliação, pré e pós intervenção, foi utilizada como principal medida de resultados a Escala de Avaliação de Competências Comunicativas (EACC) (Seabra, 2021; Seabra et al., 2022). Este instrumento foi desenvolvido para identificar dificuldades no uso da linguagem, para crianças em idade pré-escolar e escolar (Seabra et al., 2022). Trata-se de uma escala de autopreenchimento, com 45 itens classificados de acordo com uma escala de Likert (de Nunca até Frequentemente) e que avalia diferentes competências pragmáticas, nomeadamente nas áreas I) Intenções comunicativas, II) Competências de Interação, III) Resposta em Contextos Comunicativos, IV) Compreensão em Contextos Comunicativos, V) Coerência no Discurso, VI) Coesão no Discurso, VII) Compreensão e Uso de Linguagem Não Literal e VIII) Aspectos Paralinguísticos (Pereira et al., 2022; Seabra et al., 2022).

Este instrumento avalia os comportamentos que se pretendem trabalhar com a coleção de histórias pelo que se considerou ser uma medida de resultado adequada. Esta escala foi preenchida pelos pais e pela TF2 aquando dos dois momentos de avaliação (Seabra et al., 2022).

Este instrumento apresenta boas características psicométricas de validade e fiabilidade (Oliveira, 2022; Seabra, 2021). Apresenta dados de validade de conteúdo e de construto, assim como de fiabilidade (consistência interna e fiabilidade teste-reteste). Os estudos de validação incluíram 143 crianças com desenvolvimento típico e 97 crianças com PEA (Oliveira, 2022; Seabra, 2021).

De forma a obter outras medidas de resultados, procedeu-se à aplicação da Goal Attainment Scale (GAS), para traçar os objetivos e posteriormente avaliar o alcance dos mesmos no final da intervenção (Adams & Gaile, 2020). Esta escala foi adaptada recentemente, desenvolvida e testada para crianças com dificuldades pragmáticas. Os autores desenvolveram um sistema baseado numa escala de 7 pontos com o objetivo de descreverem, de forma viável, os resultados de uma intervenção na comunicação social complexa para crianças com dificuldades pragmáticas. Os autores referem ainda que a GAS pode medir resultados de intervenções individualizadas e de populações heterogêneas (Adams & Gaile, 2020; Pereira et al., 2022).

As diferentes pontuações atribuídas relacionam-se com a evolução que a criança fez ao longo da intervenção, sendo que a pontuação de -1 indica que as competências são inferiores à linha



de base, ou seja, que a criança piorou, a pontuação de 0 significa que não existiram mudanças comparativamente com a linha de base, a pontuação de +1 indica que a criança compreendeu a competência trabalhada, a pontuação de +2 que a criança começou a utilizar a competência trabalhada mas com apoio, a pontuação +3 significa que a criança atingiu o objetivo conforme esperado com o mínimo apoio, a pontuação +4 que a criança adquiriu a competência e que a generalizou para outros contextos e, por fim, a pontuação de +5 indica que a criança generalizou a competência trabalhada em diferentes contextos e de forma mais frequente e consistente.

#### 2.1.3.1.4 Procedimentos de análise de dados

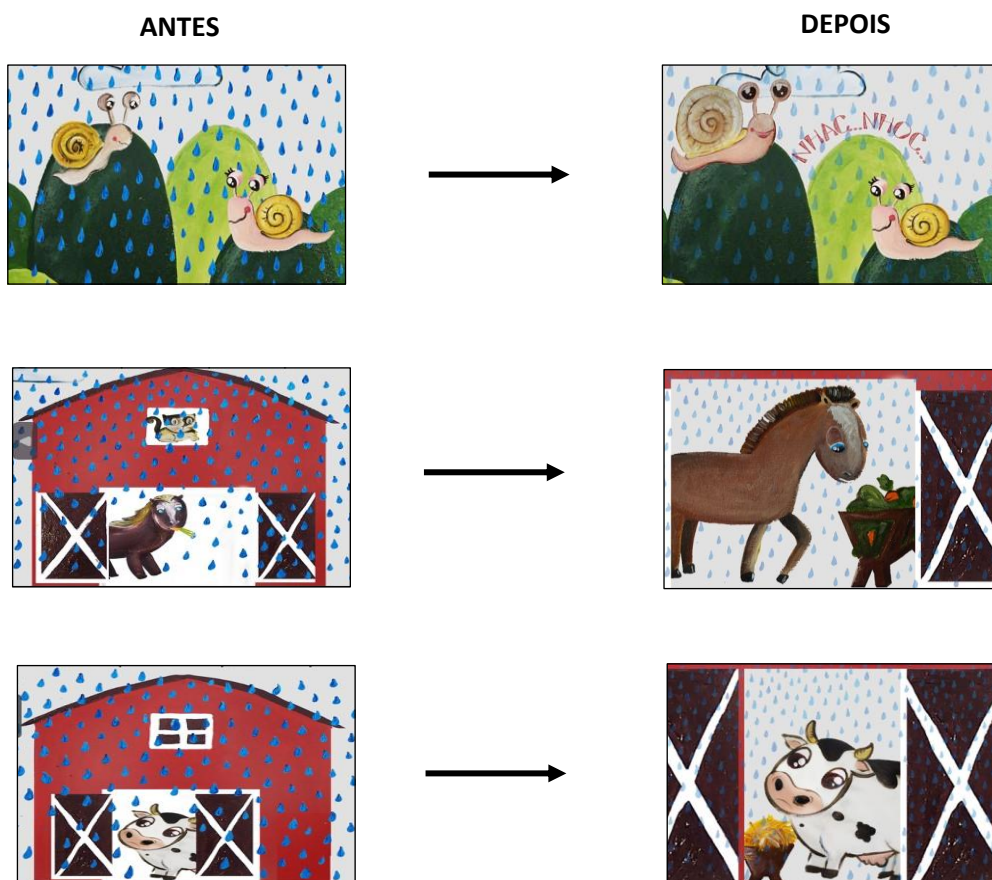
Os dados recolhidos nos dois momentos de avaliação foram introduzidos numa base de dados, criada no *software* IBM SPSS STATISTICS 28 procedendo-se, posteriormente, à respetiva análise estatística. Os dados foram analisados tendo em conta a estatística descritiva e inferencial. Relativamente à estatística descritiva calcularam-se médias (M), desvios padrão (DP) e intervalos de confiança de 95% para variáveis quantitativas. Calcularam-se percentagens (%) para variáveis qualitativas. Quanto à estatística inferencial, aplicou-se o Teste T de amostras Independentes com o objetivo de comparar as diferenças de resultados nos dois grupos. Foi selecionado este teste devido à pequena dimensão da amostra. Os resultados foram considerados significativos se  $p < 0,05$ .

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Fase 1: Revisão das ilustrações e texto das histórias

Obtiveram-se novas ilustrações, sendo estas mais claras e exemplificativas das histórias. Esta revisão possibilitou a melhoria das ilustrações, com base nos resultados do estudo de validação de conteúdo (realizado num estudo prévio), principalmente, na história “Olha para mim”. Nesta história as alterações efetuadas foram:

Imagem 1 - Alteração das Ilustrações



#### 3.2 Fase 2: Estudo Piloto de Aceitabilidade

Os dados durante o Estudo Piloto de Aceitabilidade revelaram que as histórias são apelativas e de fácil compreensão para as crianças.

Relativamente à história “Gostava de uma Resposta” todos os participantes revelaram gostar da história e das respetivas ilustrações. No que respeita à forma como a toupeira se estava a sentir 60% acharam que estava triste, pois não tinha acabado o túnel e 40% acharam que a toupeira

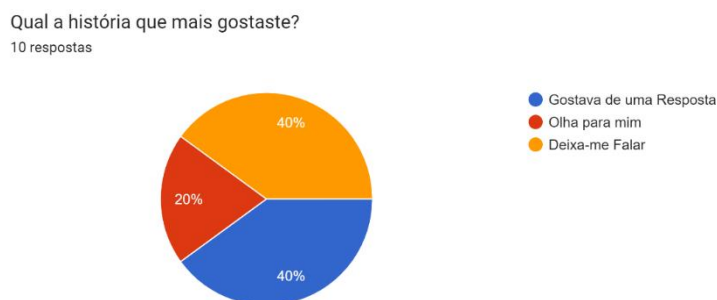
estava feliz. Todavia, todos os participantes concordaram que o facto da toupeira não responder deixava os seus interlocutores tristes, sendo que a atitude da mesma não foi correta, pois devia ter respondido aos amigos e ter aceite a sua ajuda. Considera-se que esta história tem um bom índice motivacional, pois 90% dos participantes referiram gostar de ouvir novamente a história.

Na história “Deixa-me Falar”, todos os participantes gostaram da história e das ilustrações. Quanto à forma como o macaco se estava a sentir, 90% disseram que ele estava triste porque não encontrou a fruta que tanto queria e 10% responderam que o macaco estava feliz, pois pensava que ia encontrar a fruta. Relativamente à emoção provocada nos interlocutores, todos mencionaram emoções menos positivas (tristes, chateados, confusos...), sendo que todos concordaram que a atitude do macaco de não respeitar os turnos de conversação não foi correta, pois ele deveria ter esperado que os outros animais acabassem de falar. Esta história também motivou os participantes, pois 100% disseram que gostariam de a voltar a ouvir.

À semelhança das anteriores, também a leitura da história “Olha para mim” mostrou que todos os participantes gostaram da história e das ilustrações. Quanto ao caracol, 100% responderam que ele estava triste pois não encontrou ninguém para brincar e que os outros animais também ficaram tristes e aborrecidos pois não entenderam o motivo pelo qual o caracol não olhava para eles. Também se revelou uma história entusiasmante, pois 90% das crianças mencionaram que gostavam de a voltar a ouvir e apenas 10% disseram que não queriam voltar a ouvir a história.

Das três histórias a favorita foi a história “Gostava de uma Resposta” e “Deixa-me Falar” com 40%, sendo que a história que menos gostaram foi a história “Olha para mim”, com 20%.

Gráfico 1: Preferência pela história (meninos com desenvolvimento típico)



### 3.3 Fase 3: Estudo Randomizado Controlado

Os participantes do estudo eram provenientes da mesma região demográfica. A tabela 2 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

Tabela 2 - Caracterização Sociodemográfica da amostra

G-PICP	Idade (anos)	Escolaridade	Sexo	G-AI	Idade (anos)	Escolaridade	Sexo
1	8	Escolar	M	6	8	Escolar	F
2	7	Escolar	F	7	9	Escolar	M
3	5	Pré-escolar	M	8	7	Escolar	M
4	6	Pré-escolar	M	9	5	Pré-escolar	M
5	4	Pré-escolar	M	10	4	Pré-escolar	M
<b>M±DP</b>	6.0±1.6	Pré-escolar: 3 (60.0) Escolar: 2 (40.0)	Masculino: 4 (80.0) Feminino: 1 (20.0)	<b>M±DP</b>	6.6±2.1	Pré-escolar: 2 (40.0) Escolar: 3 (60.0)	Masculino: 4 (80.0) Feminino: 1 (20.0)

Os resultados obtidos através da EACC estão evidenciados na tabela seguinte.

Tabela 3 - Resultados EACC - Escala de Avaliação das Competências Comunicativas pelos pais e TF2. \*TE: Tamanho do Efeito (d de Cohen)

	T1			T2			Diferença (T2- T1)		
	G-PICP	G-AI	Resultado Estatístico	G-PICP	G-AI	Resultado Estatístico	G-PICP	G-AI	Resultado Estatístico
EACC-P	110.4±23.2	103.8±16.6	t(8)=0.5 p=0.619 *TE=0.327	131.4±19.2	113.4±24.6	t(8)=1.3 p=0.233 *TE=0.815	21.0±20.3	9.6±21.8	t(8)=0.9 p=0.418 *TE=0.540
EACC-TF2	99.20±15.5	76.6±10.8	t(8)=2.7 p=0.028 *TE=1.688	115.4±17.6	101.2±20.3	t(8)=1.2 p=0.272 *TE=0.747	16.2±14.2	24.6±15.9	t(8)=-0.9 p=0.403 *TE=0.558

Para a análise dos resultados foi utilizado o teste paramétrico Teste T de amostras independentes, para comparar as diferenças entre os dois momentos de avaliação, dos dois grupos. Verifica-se que após a intervenção em ambos os grupos, existe uma tendência favorável para o G-AI na pontuação atribuída pela TF2, contrariamente ao que se verifica na pontuação atribuída pelos pais, a qual reflete uma tendência favorável para o G-PICP. Apesar das diferenças verificadas, nenhum dos resultados estatísticos revela diferenças estatisticamente significativas após a intervenção ( $p < 0.05$ ).

Tendo em conta a variável da diferença entre os dois momentos de avaliação, o tamanho de efeito (TE) obtido pelos pais é de 0.540 e o obtido pelo TF2 é de 0.558. Assim, considera-se que tanto num caso como no outro, o tamanho de efeito é médio.

Os resultados obtidos através da GAS estão evidenciados na tabela seguinte.

Tabela 4 - Classificações da GAS no pós intervenção (T2) – \*máximo = 3; mínimo=0 (Para atingir a expectativa, cada objetivo tem de ser classificado com uma classificação superior ou igual a 3); \*\* máximo=15

G-PICP	Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	Total**	Número de objetivos que atingiram a expectativa*	G-AI	Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	Total**	Número de objetivos que atingiram a expectativa*
1	5	5	5	15	3 (100%)	6	4	4	4	12	3 (100%)
2	2	3	5	10	2 (66.6%)	7	3	3	5	11	3 (100%)
3	4	3	3	10	3 (100%)	8	2	4	3	9	2 (66.6%)
4	4	4	4	12	3 (100%)	9	4	4	4	12	3 (100%)
5	5	3	3	11	3 (100%)	10	3	3	4	10	3 (100%)
<b>M±DP</b>	4.0±1.2	3.6±0.9	4.0±1.0	11.60±2.1	2.8±0.4	<b>M±DP</b>	3.2±0.8	3.6±0.5	4.0±0.7	10.80±1.3	2.8±0.4

A pontuação total média obtida pelos pais do G-PICP foi de 11.60±2.1 e a pontuação obtida pelos pais do G-AI foi de 10.80±1.3. O resultado estatístico resultante da diferença total entre os grupos foi  $t(8)=0.7$ ,  $p=0.486$ , logo para  $p<0.05$ , não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Todavia, é importante reforçar que em ambas as classificações se observa que em 80% das crianças (4 em 5) de ambos os grupos, todos os objetivos definidos atingiram as expectativas dos pais. De realçar que no G-PICP a criança número 2 atingiu 66,6% (2 em 3) dos objetivos esperados e que no G-AI a criança número 8 também atingiu 66,6% (2 em 3) dos objetivos esperados, enquanto as restantes crianças atingiram 100% dos objetivos definidos.

#### 4. DISCUSSÃO

Este estudo teve como principal objetivo contribuir para a análise dos efeitos de uma abordagem integrada de intervenção em pragmática (incluindo a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” e o PICP), em comparação com o PICP em crianças com PEA.

A realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade com crianças que partilhavam características semelhantes às do público-alvo, mas com desenvolvimento linguístico típico, consistiu, numa mais-valia para este estudo, mostrando que a coleção de histórias apresenta boas características de aceitabilidade, à semelhança do que acontece noutros estudos que testaram a aceitabilidade de material e de programas de intervenção (Pereira, 2019; Sousa, 2016).

Observando as pontuações finais da EACC de ambos os grupos, consegue-se verificar que tanto na EACC preenchida pelos pais, como na EACC preenchida pela TF2 a pontuação obtida em T2 é superior no G-PICP, todavia é importante realçar que em T1 a pontuação já era maior no G-PICP que no G-AI.

A cotação obtida pelos pais é fundamental, mas estes são diferentes de grupo para grupo e de criança para criança o que não nos permite fazer uma análise tão rigorosa dos resultados. Para além disso, as respostas dadas pelos pais podem corresponder às suas expectativas e não ao que realmente acontece com a criança, podendo enviesar as respostas à escala. Contudo, o profissional que fez a avaliação (TF2) foi o mesmo nos dois grupos e nos dois momentos de avaliação, o que permite uniformizar os critérios de avaliação, obtendo por isso dados de avaliação mais rigorosos e equilibrados, permitindo uma melhor comparação entre grupos.

Os resultados obtidos através da EACC mostram que após a intervenção em ambos os grupos, existe uma tendência favorável para o G-AI na pontuação atribuída pela TF2, contrariamente ao que se verifica na pontuação atribuída pelos pais, que reflete uma tendência favorável para o G-PICP. Apesar das diferenças, nenhum dos resultados é estatisticamente significativo.

Esta tendência de maior evolução no G-AI, pode ter ocorrido uma vez que esta abordagem inclui a componente cognitiva e prática do uso da linguagem, sendo que a coleção de histórias acrescenta informação cognitiva e de consciência do comportamento e o PICP promove o uso da linguagem, permitindo esta abordagem integrada uma maior generalização das competências trabalhadas e adquiridas (Ghanouni et al., 2019; Golzari et al., 2015).

Será realizada uma comparação com o estudo de Pereira et al., (2022) uma vez que é o único estudo de eficácia realizado até ao momento com o PICIP, apesar das diferenças metodológicas do estudo de Pereira et al. (2022) em relação ao presente trabalho, nomeadamente: o número de sessões (24 sessões), a idade dos participantes (apenas crianças de idade pré-escolar) e a metodologia adotada, pois Pereira et al., (2022) compara um grupo com intervenção com outro grupo sem intervenção, e no presente trabalho foram comparados dois grupos com intervenções distintas. Podemos relacionar os resultados obtidos na EACC pais, pois o instrumento de avaliação utilizado e o programa de intervenção foram os mesmos. No estudo de Pereira et al., (2022) os resultados obtidos entre momentos de avaliação foram considerados estatisticamente significativos, com uma média de intervenção de  $21.20 \pm 21.3$ . No trabalho presente, apesar dos resultados obtidos não serem estatisticamente significativos é de referir que a média da diferença da cotação entre T1 e T2 obtida pela EACC pais no G-PICP foi de  $21.0 \pm 20.3$ , valor semelhante ao estudo de Pereira et al., (2022). Contudo no G-AI, o valor da média da diferença entre T1 e T2 foi de  $9.6 \pm 21.8$ , valor que se afasta do estudo comparado acima (Pereira et al., 2022).

O elevado desvio padrão verificado na cotação da EACC preenchida quer pelos pais, quer pela TF2 deve-se ao facto de a amostra ser reduzida e de existirem crianças com uma grande evolução (aumento grande de pontuação) e outras com pouca evolução. Na EACC preenchida pelos pais verifica-se uma evolução grande: no sujeito 1 (G-PICP) que melhorou de uma pontuação de 108 para uma pontuação de 147; no sujeito 2 (G-PICP) que melhorou de uma pontuação de 85 para 127; e no sujeito 9 (G-AI) que melhorou de uma pontuação de 100 para 145. Na EACC preenchida pela TF2 verifica-se uma grande evolução no sujeito 7 (G-AI) que melhorou de uma pontuação de 79 para 121 e no sujeito 10 (G-AI) que melhorou de uma pontuação de 82 para 123. Esta variabilidade de pontuações pode estar relacionada com a pequena dimensão da amostra, mas também pelo facto da PEA ser uma perturbação muito heterogénea (Georgiou & Spanoudis, 2021). Os resultados obtidos em relação ao desvio padrão também se verificaram no estudo de Pereira et al., (2022).

Vários estudos mostram que as *Social Stories* apresentam um maior impacto em crianças diagnosticadas com PEA com mais capacidades e melhor desempenho, apesar de crianças com maiores dificuldades também beneficiarem das *Social Stories* (Karkhaneh et al., 2010; The National Autistic Society, 2008). Embora, a população, do presente estudo, seja heterogénea este aspeto também se evidenciou, pois, ainda que todas as crianças do G-AI tenham evoluído, destaca-se o sujeito 10 (G-AI), com 4 anos de idade, que apresentou uma das maiores pontuações iniciais (82 pontos) na EACC preenchida pela TF2, considerando-se assim um dos

sujeitos com melhor desempenho. Em T2 apresenta uma pontuação de 123 pontos, ou seja, um aumento de 41 pontos, sendo este o maior aumento no G-AI. Este facto mostra que as crianças com melhor desempenho também foram aquelas em que as histórias tiveram mais impacto. No final, o sujeito 10 encontra-se superior ao mínimo obtido para crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 4 anos e os 5 anos e 11 meses, no estudo de Seabra, (2021) (121 pontos na EACC).

O estudo de Seabra, (2021) foi realizado com 143 crianças no sentido de testar a validade de construto da EACC e com uma subamostra de 24 crianças sem alterações pragmáticas para analisar a fiabilidade teste-reteste. Os resultados obtidos mostram que a EACC apresenta boas características psicométricas de validade e fiabilidade para ser utilizada na prática clínica do TF, em crianças dos 4 aos 8 anos de idade (Seabra, 2021).

Para a GAS foram definidos três objetivos inicialmente, antes da intervenção, de forma colaborativa, à semelhança do que se verificou no estudo de Pereira et al. (2022). Cada objetivo foi analisado segundo uma escala de 7 pontos. Todas as crianças começaram na linha de base (0), e quando o objetivo é classificado com +3 ou superior, considera-se que vai ao encontro das expectativas, de acordo com o proposto em Adams & Gaile, (2020), o que sugere que as crianças de ambos os grupos, no presente estudo evoluíram, sendo que em 80% das crianças de cada grupo, três objetivos atingiram a expectativa, à semelhança também do que se verificou no estudo de Pereira et al, (2022), apesar destes estudos terem procedimentos metodológicos diferentes como referido acima.

No artigo de Adams & Gaile, (2020), também se utilizou uma escala de 7 pontos, à semelhança deste trabalho, e o resultado que obtiveram foi que os pais classificaram os três objetivos como indo ao encontro das suas expectativas em 10% dos casos, ou seja, um valor bastante inferior ao presente estudo. Todavia, torna-se importante reforçar que o principal objetivo de Adams & Gaile, (2020) não era determinar a eficácia da intervenção.

Uma das limitações do presente estudo é a pequena dimensão da amostra. Por outro lado, o facto destas perturbações do neurodesenvolvimento serem bastante heterogéneas pode dificultar a análise dos resultados e a generalização dos mesmos, pois esta variabilidade dificulta a análise e a compreensão relativamente à natureza das dificuldades de linguagem, nomeadamente, do uso da linguagem em crianças com PEA (Georgiou & Spanoudis, 2021). Outra limitação pode estar relacionada com o inventário parental utilizado, a EACC. Os inventários parentais oferecem informações fiáveis relativamente ao desenvolvimento pragmático da criança, pois são os cuidadores que acompanham o seu desenvolvimento



diariamente (Bishop & McDonald, 2009). Contudo, como estas escalas são preenchidas pelos cuidadores das crianças, as respostas dadas por estes podem corresponder às suas expectativas e não ao que realmente acontece com a criança, podendo enviesar as respostas dadas por estes aos questionários (Seabra, 2021). De forma a reduzir esta subjetividade nos resultados apresentados, é importante que profissionais da área também preencham as escalas de acordo com o que observam em determinada criança (Seabra, 2021). No presente estudo foi esta a metodologia adotada para ultrapassar esta limitação, sendo que os resultados obtidos pela TF2 são dispares dos resultados obtidos pelos pais, existindo uma tendência favorável para o G-AI na pontuação atribuída pela TF2.

Como trabalho futuro, sugere-se a realização de um estudo de análise da eficácia de uma abordagem integrada na PEA com o PICP e com a coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” com uma amostra maior e melhor distribuída geograficamente. Pretende-se ainda dar continuidade ao desenvolvimento da coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE”.

## 5. CONCLUSÕES

A procura, continuada, de ferramentas e materiais de intervenção válidos, que permitam uma intervenção baseada na evidência científica contribuiu para a motivação na elaboração deste trabalho, pois o desenvolvimento de materiais validados para Português Europeu torna-se cada vez, mais importante no trabalho do terapeuta da fala, não só para dar credibilidade ao mesmo, mas também para que este seja, diariamente, posto em prática com base em evidência científica.

Este estudo contribuiu para a análise dos efeitos de uma abordagem integrada de intervenção em pragmática na PEA, com o intuito de perceber o impacto que as histórias sociais da coleção “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” têm no atenuar de algumas dificuldades pragmáticas comuns na PEA.

Após a realização de um estudo experimental randomizado, concluiu-se que a coleção de histórias em combinação com o PICP promove uma melhoria no desenvolvimento das crianças com PEA.

Em conclusão, considera-se que o processo de validação da eficácia da coleção de histórias “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” seja o início de uma mudança na intervenção com crianças com PEA e no âmbito da pragmática. Espera-se que esta coleção seja uma ferramenta útil na prática clínica do TF, pois proporciona a consciencialização da criança para diferentes competências pragmáticas importantes para o seu desenvolvimento e interação com os pares. Para além disto, pretende-se que ao utilizar estas histórias a sessão se torne um momento de partilha e interação, incentivando o estabelecimento de relações com diferentes interlocutores (terapeuta, cuidadores, pares...), contribuindo para a aquisição e generalização de competências pragmáticas específicas em diferentes contextos.

Atualmente, as crianças demonstram, cada vez mais, um grande fascínio pelas novas tecnologias e os livros vão perdendo lugar nas suas vidas. Assim, esta coleção tenciona ser um contributo na criação de momentos de leitura agradáveis e estimulantes para as crianças, quer em ambiente de sessão, quer em ambiente familiar, pois acredita-se que ler e partilhar uma história com as crianças ajuda-as a conhecer o mundo e a entendê-lo melhor.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., & Gaile, J. (2020). Evaluation of a parent preference-based outcome measure after intensive communication intervention for children with social (pragmatic) communication disorder and high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 105*(August), 103752.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103752>
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders, 47*(3), 233–244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>
- Almeida, J., & Rocha, J. (2009). *Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar*. 69–86.
- American Psychiatric Association. (2023). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª Edição - Texto Revisto* (C. Editores (ed.); 5ª).
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Social Communication Disorder*.  
<https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/>
- Baron-Cohen, S., Granader, Y., & Humphrey, A. (2008). *LEGO (( R )) Therapy and the Social Use of Language Programme : An Evaluation of Two Social Skills Interventions for Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome LEGO Ò Therapy and the Social Use of Language Programme : An Evaluation of Two*. June 2014.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0590-6>
- Bishop, D. V. M., & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children combining language test scores with parental report. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(5), 600–615.  
<https://doi.org/10.1080/13682820802259662>
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Gabriel, M., Lousada, M., & Oliveira, P. (2023a). *Deixa-me Falar* (Clínica Contigo (ed.); 1ª edição).

- Gabriel, M., Lousada, M., & Oliveira, P. (2023b). *Gostava de Uma Resposta* (Clínica Contigo (ed.); 1ª edição).
- Gabriel, M., Lousada, M., & Oliveira, P. (2023c). *Olha para Mim* (Clínica Contigo (ed.); 1ª edição).
- Gabriel, M., Oliveira, P., & Lousada, M. (2021). *A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE*.
- Georgiou, N., & Spanoudis, G. (2021). Developmental language disorder and autism: Commonalities and differences on language. *Brain Sciences*, *11*(5).  
<https://doi.org/10.3390/brainsci11050589>
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social Stories for Children with Autism Spectrum Disorder: Validating the Content of a Virtual Reality Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(2), 660–668.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3737-0>
- Glaeser, B. C., Pierson, M. R., & Fritschmann, N. (2003). Comic Strip Conversations: A Positive Behavioral Support Strategy. *TEACHING Exceptional Children*, *36*(2), 14–19.  
<https://doi.org/10.1177/004005990303600202>
- Golzari, F., Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2015). The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students With Autism Spectrum Disorder. *SAGE Open*, *5*(4).  
<https://doi.org/10.1177/2158244015621599>
- Hanrahan, R., Smith, E., Johnson, H., Constantin, A., & Brosnan, M. (2020). A Pilot Randomised Control Trial of Digitally-Mediated Social Stories for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(12), 4243–4257.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04490-8>
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, *14*(6), 641–662. <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Law, J., Lee, W., Lindsay, G., Wren, Y., & Zeng, B. (2012). “ *What Works* ”: *Interventions for children and young people with speech , language and communication needs*. January.
- Loureiro, R. M., Azevedo, D. A. De, & Correia, T. (2022). *Privacidade e confidencialidade em medicina: o que diz o Regulamento Geral de Proteção de Dados sobre o acesso a informação de saúde*. 215–220. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v38i2.12751>

- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., & Furnier, S. M. (2023). *Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos - Rede de monitoramento de deficiências de desenvolvimento e autismo*. 1–22.
- Maksimović, S., Marisavljević, M., Stanojević, N., Ćirović, M., Punišić, S., Adamović, T., Đorđević, J., Krgović, I., & Subotić, M. (2023). Importance of Early Intervention in Reducing Autistic Symptoms and Speech–Language Deficits in Children with Autism Spectrum Disorder. *Children*, *10*(1). <https://doi.org/10.3390/children10010122>
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(4), 981–992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- Oliveira, D. M. (2022). *Escala de avaliação de competências comunicativas: contributos para a validação na perturbação do espectro do autismo*.
- Pereira, T. (2019). *Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas para Crianças em Idade Pré-escolar*. Universidade de Aveiro.
- Pereira, T., Lousada, M., & Ramalho, M. (2019). *Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas - versão pré-escolar*.
- Pereira, T., Lousada, M., Ramalho, M., & Machado, B. (2021). *PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS : DESENVOLVIMENTO , VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO E ESTUDO PILOTO DE ACEITABILIDADE*.
- Pereira, T., Ramalho, A. M., Valente, A. R., Couto, P. S., & Lousada, M. (2022). The Effects of the Pragmatic Intervention Programme in Children with Autism Spectrum Disorder and Developmental Language Disorder. *Brain Sciences*, *12*(12). <https://doi.org/10.3390/brainsci12121640>
- Polit, D., & Beck, C. (2006). *The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations*. 488–495. <https://doi.org/10.1002/nur>
- Rhodes, C. (2014). Do social stories help to decrease disruptive behavior in children with autistic spectrum disorders? A review of the published literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, *18*(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/1744629514521066>
- Seabra, M. (2021). *Desenvolvimento de uma Escala de Avaliação de Competências*

*Comunicativas em Idade pré-escolar e escolar.* Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

- Seabra, M., Lousada, M., & Figueiredo, D. (2022). *Escala de Avaliação de Competências Comunicativas.* 1–5.
- Silva, A. M. (2019). *Desenvolvimento e validação de um Programa de intervenção em Competências pragmáticas para Crianças em idade escolar.* Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. S. A. de. (2016). *Contributos para a Validação de um Software de Treino Cognitivo: Um Estudo Exploratório com Pessoas Idosas na Comunidade.*
- Summers, S., & Dewart, H. (1995). *Perfil Pragmático das Capacidades de Comunicação na Vida Diária em Crianças.*
- The National Autistic Society. (2008). *Social Strip and comic strip conversations.* 44(0), 1–10.
- Vernon, S., Shumaker, J., & Deshler, D. (1996). *The SCORE Skills: Social Skills for Cooperative Groups.*
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M., & Santos, R. M. (2022). Examining the Effects of Social Stories™ on Challenging Behavior and Prosocial Skills in Young Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Topics in Early Childhood Special Education, 41(4), 267–279.* <https://doi.org/10.1177/0271121419855692>
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44(4), 511–528.* <https://doi.org/10.1080/13682820802708098>



## Anexos

### Anexo 1

#### "GOSTAVA DE UMA RESPOSTA"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



A história intitulada de *Gostava de uma resposta*, têm como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de **Resposta Comunicativa**. Este comportamento começa a desenvolver-se entre os 18 meses e os 3 anos de idade, por isso na faixa etária a que as histórias se destinam, já deveria estar adquirido (Pereira, 2019).

#### Objetivos:

Objetivos principais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consciencializar para a necessidade de Resposta Comunicativa.</li><li>• Consciencializar para o impacto que a ausência de resposta comunicativa tem no interlocutor e na eficácia da comunicação.</li></ul>
Objetivos secundários	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover o grau dos adjetivos;</li><li>• Promover o desenvolvimento do campo lexical;</li><li>• Promover a relação de contraste marcada pela conjunção adversativa "mas";</li><li>• Promover a consciência de rima;</li><li>• Promover a memória auditiva;</li><li>• Promover a reflexão sobre aspetos pessoais e das relações interpessoais:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Promover a importância de nos focarmos nos nossos objetivos, não desistir deles e trabalhar para os atingirmos;</li><li>○ Promover a importância do trabalho em equipa;</li><li>○ Promover a empatia pelos sentimentos dos outros;</li><li>○ Promover a importância de termos amigos e de falarmos com diferentes pessoas, não</li></ul></li></ul>





## "GOSTAVA DE UMA RESPOSTA"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



	ter vergonha de lhes pedir ajuda quando precisamos.
--	---

**Guias de Utilização** (apenas estão numeradas as páginas que têm correspondência com o guia):

Capa (título)	<i>Gostava de uma resposta! Do que é que achas que esta história fala? O que é que achas que vai acontecer?</i>
Página 7	<i>"A minhoca quer construir o túnel com a toupeira! Que simpática!"</i>
Página 8	O terapeuta deverá mostrar-se admirado ao dizer: <i>"A toupeira não respondeu!"</i>
Página 9	O terapeuta deverá mostrar-se confuso e exprimir pena pelo que aconteceu à minhoca: <i>"Cafadinha da minhoca!"</i>
Página 12	O terapeuta deverá mostrar-se confuso e perguntar: <i>"Mas porque será que a toupeira não responde aos amigos?"</i>
Página 13	O terapeuta deverá mostrar desilusão: <i>"O escaravelho parece triste e desiludido com a toupeira!"</i>
Página 16	O terapeuta deverá mostrar-se indignado ao dizer: <i>"Esta toupeira não responde a ninguém!"</i>
Página 17	<i>"Eu acho que a família ficou um pouco triste... Não achas?"</i>
Página 18	<i>"A toupeira já está muito cansada! Pois, não deixa que ninguém a ajude!"</i>
Página 20	<i>"A toupeira não para de escavar para falar com ninguém!"</i>

## "GOSTAVA DE UMA RESPOSTA"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



Página 21	<i>"O tatu também não gostou que a toupeira não lhe respondesse! Até acho que ficou chateado!"</i>
Página 22	<i>"Se os amigos a fivessem ajudado, a toupeira não tinha ficado tão cansada!"</i>
Página 23	Após a leitura, questionar: <i>"Os animais não desistiram! Achas que a toupeira lhe vai responder?"</i>
Página 26	<i>"A toupeira não conseguiu acabar o seu túnel! Acho que ficou triste de não ter conseguido..."</i>
Página 27 e 28 Página de reflexão conjunta	<p><b>Sugestão de temas a abordar na reflexão conjunta:</b></p> <p>Iniciativa comunicativa das personagens secundárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Todos os animais que por aí passaram queriam construir o túnel com a toupeira! É bom quando os amigos querem brincar connosco, não é?"</i></li> </ul> <p>Ausência de resposta da personagem principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Quando alguém fala connosco, devemos responder! Porque que achas que ela nunca respondeu?"</i></li> <li><i>"O que é que achas da toupeira não ter respondido a ninguém?"</i></li> </ul> <p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve nas personagens secundárias (sentimentos e ações):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Como é que achas que os amigos da toupeira se sentiram?"</i></li> <li><i>"Achas que eles vão querer voltar a brincar com a toupeira?"</i></li> <li><i>"Porque é que achas que eles se sentiram assim?"</i></li> </ul>

## "GOSTAVA DE UMA RESPOSTA"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



	<p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve em si própria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Já viste, a Toupeira não terminou o túnel! Não chegou à meta! Porque que achas que ela não chegou?"</i></li> <li><i>"Como é que achas que a toupeira se sentiu por não ter acabado o túnel?"</i></li> </ul> <p>Comportamento pragmático adequado à situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"O que é que a toupeira podia ter feito?"</i></li> <li><i>"O que é que achas que ela podia ter respondido?"</i></li> </ul> <p>Impacto que o comportamento pragmático adequado teria tido na personagem principal e nas personagens secundárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Se a toupeira tivesse respondido aos amigos, como é que achas que eles se sentiriam?"</i></li> <li><i>"É a toupeira como é se sentiria? Achas que teria acabado o túnel?"</i> - Se não: <i>"Porque é que achas que mesmo assim não teria terminado?"</i></li> </ul> <p>Reflexão sobre o comportamento pragmático da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Se fosses tu a estar no lugar da toupeira, terias respondido?"</i></li> <li><i>"Conheces alguém como a toupeira, que também não responde aos outros?"</i></li> <li><i>"É tu alguma vez foste um bocadinho como a toupeira?"</i></li> <li><i>"Às vezes também estás tão focado no teu trabalho/ brincadeira, que nem respondes a quem falou contigo, não é?"</i></li> </ul>
Página 29	<i>"Olha apareceu um coelho! A toupeira vai ter oportunidade de fazer de forma diferente! Ajudas-me a acabar esta história?"</i>

## "GOSTAVA DE UMA RESPOSTA"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



	Nota: Caso a criança não encaminhe a história no sentido da resposta comunicativa por parte da toupeira, deverá ser orientada nesse sentido.
Página 30 e 31 Página resumo	Nesta página é dada oportunidade à criança de recordar todas as personagens e as principais ações da história.



## Anexo 2

### "DEIXA-ME FALAR"

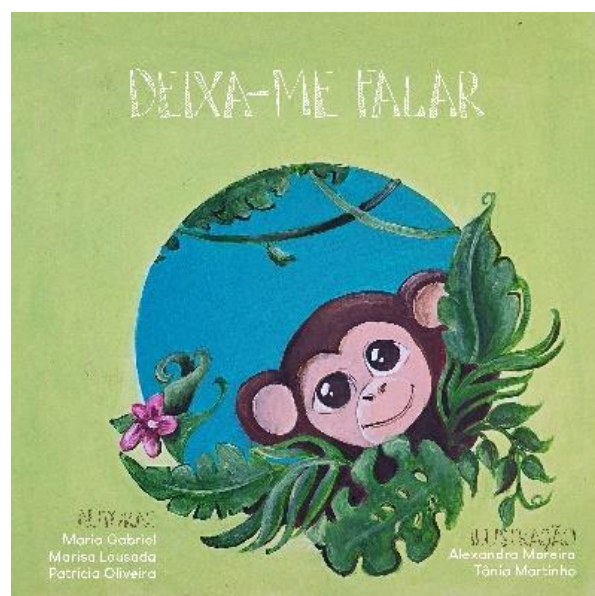
(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



A história intitulada de *Deixa-me falar*, têm como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de **Respeito dos Turnos de Conversação**. Este comportamento começa a desenvolver-se entre os 0 meses e os 9 meses de idade, pois desde cedo as interações criança-cuidador envolvem *turn-taking* (turnos de conversação), consistindo muitas vezes em jogos repetitivos que envolvem a troca de turnos. Ao longo do desenvolvimento da criança, esta competência também vai evoluindo e é esperado que uma criança em fim de idade pré-escolar tenha esta competência adquirida. Assim sendo, revela-se importante reforçar e consciencializar para a importância desta competência pragmática durante a pré-escola, mas também em idade escolar (Pereira, 2019).

#### Objetivos:

Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consciencializar para a necessidade de respeitar os turnos de conversação.</li><li>• Consciencializar para o impacto que o não respeito dos turnos de conversação tem no interlocutor e na eficácia da comunicação.</li></ul>
Objetivos Secundários	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover o desenvolvimento do campo lexical (relacionado com as características distintivas de cada animal da selva, e com as frutas e respetivas árvores de fruto);</li><li>• Promover a compreensão de expressões idiomáticas (linguagem figurativa), todas relacionadas com "ter fome";</li><li>• Promover a consciência de rima;</li><li>• Promover a memória auditiva;</li><li>• Promover a reflexão sobre aspetos pessoais e das relações interpessoais:<ul style="list-style-type: none"><li>◦ Promover a importância de pedir ajuda quando precisamos.</li></ul></li></ul>





**Guias de Utilização** (apenas estão numeradas as páginas que têm correspondência com o guia):

Capa (título)	<i>Deixa-me falar! Do que é que achas que esta história fala? O que é que achas que vai acontecer?</i>
Página 5	<i>"Eu acho que o macaco tem fome! Será?"</i>
Página 6	O terapeuta deverá mostrar-se curioso ao dizer: <i>"Quem é que ele viu?"</i>
Página 9	O terapeuta deverá mostrar-se confuso ao dizer: <i>"O macaco deve estar com pressa, não deixou o lido acabar de falar!"</i>
Página 10	<i>"O lido parece um pouco confuso! Ele sabia como ajudar o macaco, mas o macaco não esperou!"</i>
Página 11	O terapeuta deverá mostrar-se curioso: <i>"Quem é que apareceu agora?"</i>
Página 14	O terapeuta deverá mostrar-se desanimado ao dizer: <i>"A zebra parece ter ficado um pouco aborrecida!"</i>
Página 15	O terapeuta deverá mostrar-se surpreendido: <i>"Tantos animais... quem é que o macaco está a ver desta vez?"</i>
Página 17	O terapeuta deverá mostrar-se confuso ao dizer: <i>"Mas este macaco não dá tempo para nenhum animal lhe responder até ao fim?"</i>
Página 19	<i>"Quem será agora? Tem um peçoço alto! Que animal conheces com um peçoço alto?"</i>

Página 21	O terapeuta deverá mostrar-se um pouco chateado ao dizer: <i>"O macaco está sempre a interromper os outros animais quando estão a falar!"</i>
Página 23	O terapeuta deverá mostrar-se curioso e admirado ao dizer: <i>"Mas um animal? Quem será?"</i>
Página 25	<i>"Já viste? Assim nunca mais vai encontrar nada para comer!"</i>
Página 27	<i>"O macaco não deixou os amigos acabarem de falar, e por isso não entendeu que eles sabiam onde encontrar as frutas que ele queria comer... agora adomeceu chelo de fome..."</i>
Página 29 e 30 Página de Reflexão Conjunta	<p><b>Sugestão de temas a abordar na reflexão conjunta:</b></p> <p>Não respeito dos turnos de conversação da personagem principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Quando alguém está a falar connosco não os devemos interromper. Devemos esperar que eles terminem de falar! Porque é que achas que o macaco não esperava pela resposta dos outros animais?"</li> <li>"O que é que achas do macaco não ter esperado pela resposta dos amigos?"</li> </ul> <p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve nas personagens secundárias (sentimentos e ações):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Como é que achas que os amigos do macaco se sentiram quando o macaco se ia embora sem ouvir a resposta?"</li> </ul> <p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve em si própria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Já viste, o macaco não encontrou a fruta para comer! Achas que não havia nenhuma fruta na selva?"</li> <li>"Porque é que achas que o macaco não conseguiu encontrar a fruta?"</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Como é que achas que o macaco se sentiu por não ter encontrado nenhuma fruta para comer?"</i></li> </ul> <p>Comportamento pragmático adequado à situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"O que é que o macaco podia ter feito?"</i></li> </ul> <p>Impacto que o comportamento pragmático adequado teria tido na personagem principal e nas personagens secundárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"O que é que achas que teria acontecido se ele tivesse esperado pela resposta dos amigos?"</i></li> </ul> <p>Reflexão sobre o comportamento pragmático da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Se fosses tu a estar no lugar do macaco, terias esperado que os animais acabassem de falar?"</i></li> <li><i>"Conheces alguém como o macaco, que também não espera que os outros terminem de falar?"</i></li> <li><i>"E tu, alguma vez foste um bocadinho como o macaco? Esperas pela tua vez de falar?"</i></li> <li><i>"Quando estamos a falar com alguém temos de dar tempo para que a pessoa termine de falar... temos de esperar pela nossa vez, sabias disso?"</i></li> </ul>
Página 31 e 32	<p><i>"Olha apareceu uma arara! O macaco vai ter oportunidade de fazer de forma diferente! Ajuda-me a acabar esta história!"</i></p> <p>Nota: Caso a criança não encaminhe a história no sentido do respeito dos turnos de conversação por parte do macaco, deverá ser orientado nesse sentido.</p>
Página 33 Página Resumo	Nesta página é dada oportunidade à criança de recordar todas as personagens e as principais ações da história.



## Anexo 3

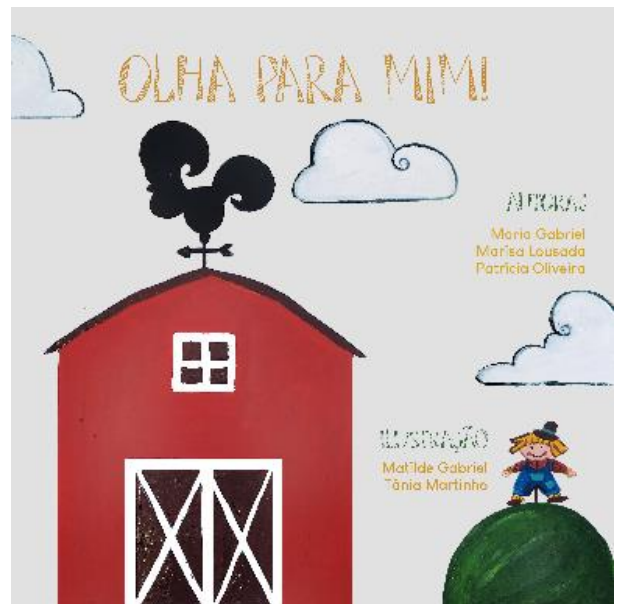
### "OLHA PARA MIM!" (Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



A história intitulada de *Olha para mim!* têm como objetivo principal trabalhar o comportamento pragmático de **Manutenção do Contacto Ocular**. Este comportamento começa a desenvolver-se desde muito cedo, entre os 0 meses e os 9 meses de idade, sendo, inicialmente, sem uma intenção comunicativa específica. Posteriormente, essa intenção começa a desenvolver-se e a criança começa a responder a interações iniciadas através do olhar. Sendo esta uma competência que se começa a desenvolver desde cedo, já era esperado que na faixa etária a que as histórias se destinam, estivesse adquirida (Pereira, 2019).

#### Objetivos:

Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar para a necessidade de manter o Contacto Ocular.</li> <li>• Consciencializar para o impacto que a ausência de contacto ocular tem no interlocutor e na eficácia da comunicação.</li> </ul>
Objetivos Secundários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar para a existência de linguagem figurativa (ironia);</li> <li>• Promover a consciência de rima;</li> <li>• Promover a memória auditiva;</li> <li>• Promover o desenvolvimento do campo lexical (relacionado com a quinta);</li> <li>• Promover a reflexão sobre aspetos pessoais e das relações interpessoais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promover a importância da empatia no estabelecimento de relações interpessoais;</li> <li>○ Promover a importância do cumprimentar;</li> <li>○ Promover a aceitação das diferenças e que todos temos gostos e brincadeiras preferidas, diferentes.</li> </ul> </li> </ul>



## "OLHA PARA MIMI"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



**Guias de Utilização** (apenas estão numeradas as páginas que têm correspondência com o guia):

Capa (título)	"Olha para mim! Do que é que achas que esta história fala? O que é que achas que vai acontecer?"
Página 7	"O gato parece não gostar nada de chuva!"
Página 8	"Os animais não se querem malhar! Acho que não gostam de dias de chuva!"
Página 9	"Mas o caracol estava feliz! Parece gostar muito de brincar à chuva!" "Vamos ver se vai encontrar alguém para brincar com ele!"
Página 10	"O caracol tem de ser educado e cumprimentar sempre os amigos!"
Página 11	O terapeuta deverá mostrar-se triste ao dizer: "O cavalo parece estar triste por estar a chover e não poder sair!"
Página 12	O terapeuta deve mostrar-se admirado ao dizer: "O caracol não olhou para o cavalo quando falou com ele?"
Página 13	"A vaca disse... 'Está um dia tãããã bonito!', será que ela acha mesmo que o dia está bonito?"
Página 14	O terapeuta deve mostrar-se confuso ao dizer: "Este caracol não percebe que os amigos não gostam de chuva!"
Página 16	O terapeuta deverá mostrar-se confuso e perguntar: "Mas porque será que o caracol não olha para os amigos?"
Página 17	O terapeuta deverá mostrar-se indignado ao comentar:

## "OLHA PARA MIMI"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



	"O caracol acordou a cobra! EU acho que ela também não quer brincar!"
Página 18	O terapeuta deverá mostrar-se confuso ao dizer: "Este caracol não olha mesmo para ninguém!"
Página 19	"O cão também disse que o dia estava 'tãããã bonito', eu acho que ele queria dizer o contrário!"
Página 19	O terapeuta deverá mostrar-se desiludido: "Então, mas o caracol seguiu o seu caminho sem olhar para o cão? O cão parece desiludido/ triste com o caracol"  "Já viste este caracol falar com todos, e até se cumprimenta, mas não olha para ninguém."
Página 20	O terapeuta deverá mostrar-se triste ao dizer: "O caracol agora, também parece triste pois nenhum animal veio para o rua brincar!"
Página 21	"O caracol não olhou para os amigos e por isso não entendeu que eles não gostam de brincar à chuva... agora ficou sozinho sem ninguém com quem se divertir..."
Página 22 e 23 Página de reflexão conjunta	<b>Sugestão de temas a abordar na reflexão conjunta:</b>  Ausência de contacto ocular do personagem principal: <ul style="list-style-type: none"> <li>"Quando alguém fala conosco, devemos olhar para a pessoa! Porque é que achas que ele não olhou?"</li> <li>"O que é que achas do caracol não ter olhado nos olhos de nenhum dos outros animais?"</li> <li>"Achas que se ele tivesse olhado, teria percebido que nenhum deles gosta de brincar à chuva?"</li> <li>"Há coisas que só percebemos quando olhamos para a cara das pessoas! Exemplificar à criança: faça uma cara</li> </ul>

## "OLHA PARA MIMI"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)



	<p>triste ao mesmo tempo que diz "Estou muito contente hoje!".</p> <p>Impacto da linguagem figurativa na comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Às vezes usamos palavras, mas a forma como as usamos mostra que queremos dizer exatamente o contrário! Todos os animais dizem "Está um dia tãããã bonito!", o que é que achas que eles queriam realmente dizer?"</li> </ul> <p>Impacto que o comportamento dos personagens secundários teve no personagem principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"O caracol achou que todos os animais achavam o dia mais bonito quando estava a chover! Porque é que ele achou isso?"</li> <li>"Quando alguém nos diz o contrário daquilo que realmente sente, podemos ficar um bocadinho confusos!"</li> </ul> <p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve nos personagens secundários (sentimentos e ações):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Como é que achas que os amigos do caracol se sentiram, depois dele seguir em frente?"</li> <li>"Porque é que achas que eles se sentiram assim?"</li> </ul> <p>Impacto que o comportamento da personagem principal teve em si própria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Já viste, o Caracol não encontrou ninguém para brincar! Porque que achas que ele não conseguiu?"</li> <li>"Como é que achas que o caracol se sentiu por não ter encontrado ninguém para brincar?"</li> </ul> <p>Comportamento pragmático adequado à situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"O que é que o caracol podia ter feito?"</li> <li>"O que é que achas que teria acontecido se ele tivesse olhado para os amigos?"</li> </ul>
--	--

## "OLHA PARA MIMI"

(Gabriel, Oliveira, & Lousada, 2021)




	<p>Reflexão sobre o comportamento pragmático da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Se fosses tu a estar no lugar do caracol, olhavas para a cara de quem estavas a falar?"</li> <li>"Conheces alguém como o caracol que também não olha para a cara dos outros?"</li> <li>"E tu alguma vez foste um bocadinho como o caracol? Olhas nos olhos das pessoas que falam contigo?"</li> <li>"Às vezes também queres tanto brincar que não percebes que os teus amigos estão tristes e não lhes apetece brincar?"</li> <li>"Tu costumavas cumprimentar os teus colegas de manhã quando chegas à escola?"</li> </ul>
Página 25	"Olha apareceu uma galinha! O caracol vai ter oportunidade de fazer de forma diferente! Ajudas-me a acabar esta história?"  Nota: Caso a criança não encaminhe a história no sentido da manutenção do contacto ocular por parte do caracol, deverá ser orientada nesse sentido.
Página 26 Página resumo	Nesta página é dada oportunidade à criança de recordar todas as personagens e as principais ações da história.



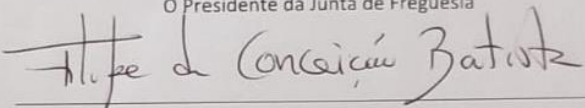


## Anexo 4

 universidade  
de aveiro  
Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

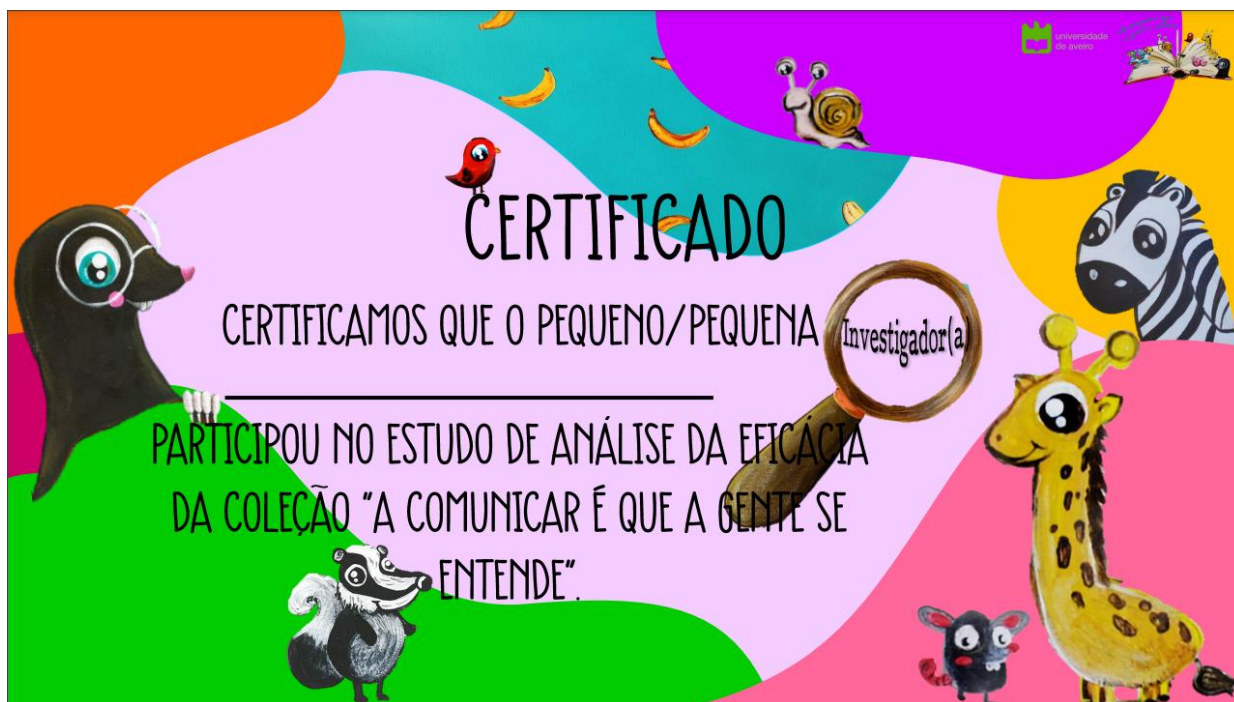
**Declaração de Autorização**

Declara-se, para os devidos efeitos, que a Junta de Freguesia de Alqueidão da Serra, localizada em Alqueidão da Serra, distrito de Leiria, autoriza a realização do Estudo Piloto de Aceitabilidade da coleção de histórias sociais "A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE", perante parecer positivo do representante legal da criança. Este estudo será realizado pela Terapeuta da Fala Maria Gabriel, no âmbito do Mestrado em Terapia da Fala – Ramo de Linguagem e Comunicação, da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA).

O Presidente da Junta de Freguesia  


Alqueidão da Serra, 16 de outubro de 2022







## Anexo 6

### Questionário de Aceitabilidade

O objetivo com o preenchimento deste questionário prende-se com a necessidade de informação sobre a aceitabilidade das ilustrações da coleção de histórias sociais “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE”.

Tendo em conta os itens apresentados, a criança deverá responder e assinalar o símbolo que mais se adequa à sua resposta (sim/não).

#### História “Olha para mim!”

1. Gostaste da história?

  Sim

  Não

2. Gostaste dos desenhos da história?

  Sim

  Não

3. O caracol estava feliz?

  Sim

  Não

Se não, como estava? \_\_\_\_\_

4. Como é que os outros animais se sentiram, quando o caracol não olhou?

\_\_\_\_\_

5. Achas que a atitude do caracol foi correta?

  Sim

  Não

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

6. Gostavas de ouvir a história outra vez?

  Sim

  Não

## História “Gostava de uma resposta”

1. Gostaste da história?

  Sim

  Não

2. Gostaste dos desenhos da história?

  Sim

  Não

3. A toupeira estava feliz?

  Sim

  Não

Se não, como estava? \_\_\_\_\_

4. Como é que os outros animais se sentiram, quando a toupeira não respondeu?

\_\_\_\_\_

5. Achas que a atitude da toupeira foi correta?

  Sim

  Não

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

6. Gostavas de ouvir a história outra vez?

  Sim

  Não

## História “Deixa-me Falar”

1. Gostaste da história?



2. Gostaste dos desenhos da história?



3. O macaco estava feliz?



Se não, como estava? \_\_\_\_\_

4. Como é que os animais se sentiram quando o macaco se foi embora?

\_\_\_\_\_

5. Achas que a atitude do macaco foi correta?



Se não, porquê? \_\_\_\_\_

6. Gostavas de ouvir a história outra vez?



### Questões Gerais:

1. Qual a história que mais gostaste? Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Observações:**

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten or typed observations. It occupies the majority of the page's vertical space below the 'Observações:' label.





## **Anexo 7**

### Autorização do Agrupamento de Escolas de Ourém

O meu nome é Maria Gabriel, sou Terapeuta da Fala e neste momento encontro-me a frequentar o Mestrado em Terapia da Fala – Ramo de Linguagem e Comunicação na criança, na Universidade de Aveiro.

No passado ano letivo, fiz o meu último ensino clínico sob a supervisão da Terapeuta da Fala Patrícia Oliveira, no Agrupamento que Vossa Excelência dirige. No decorrer desse ensino clínico iniciei um projeto, que se intitula por “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” (Gabriel, Oliveira & Lousada, 2022), do qual resultaram três histórias sociais e o respetivo material de suporte com o objetivo de estimular as dificuldades no âmbito do domínio pragmático, nomeadamente a ausência de contacto ocular, o não respeito pelos turnos de conversação e a ausência de resposta.

Este ano letivo (2021/2022), para a realização da tese de Mestrado irei continuar o desenvolvimento deste projeto, sob a orientação da Professora Doutora Marisa Lousada e com a colaboração da Terapeuta da Fala Patrícia Oliveira. Será realizado um estudo de eficácia de uma abordagem integrada na área da pragmática (que inclui a coleção “A COMUNICAR É QUE A GENTE SE ENTENDE” e o Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas - PICP) em crianças com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Para tal, será necessário recolher dados de avaliação e intervenção com crianças do final do pré-escolar/ início do primeiro ciclo (idades compreendidas entre os 4-9 anos) com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Assim, gostaria de solicitar a autorização de Vossa Excelência para saber se existem crianças que cumpririam os critérios de inclusão no estudo e a devida autorização para a realização do mesmo no AEO.

O processo considera-se ser benéfico para as crianças participantes, pois terão a possibilidade de uma intervenção específica ao nível da Pragmática durante 12 semanas em sessões de 1 hora. As crianças participantes serão submetidas a um processo de avaliação inicial realizado por uma colega externa ao estudo, posteriormente serão realizadas as sessões de intervenção e no final deste processo as crianças serão reavaliadas, por forma a averiguar possíveis evoluções.

De forma a poder esclarecer e descrever todos os procedimentos burocráticos e práticos do projeto ao longo do estudo, peço a vossa melhor atenção no agendamento de uma reunião conjunta.

Agradeço a atenção dispensada e fico a aguardar parecer da vossa parte.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Gabriel – Terapeuta da Fala

**De:** Agrupamento de Escolas de Ourém AEO <agrupamento.escolas.ourem@gmail.com>

**Enviado:** 20 de setembro de 2022 16:47

**Para:** Maria Peixe <mgp@ua.pt>

**Cc:** Marisa Lousada <marisalousada@ua.pt>

**Assunto:** Re: Pedido de Autorização para realização de um estudo experimental

Exma senhora

Maria Gabriel

Em resposta ao seu pedido cumpre informar que o mesmo se encontra autorizado devendo articular com a Dra Patrícia Oliveira todos os procedimentos necessários. Não obstante esta articulação, deve ser agendada uma reunião com a presença da coordenadora do departamento pré-escolar, para dar conhecimento do projeto.

Com os melhores cumprimentos

MJMarto

### **Agrupamento de Escolas de Ourém**

PARQUE MUNICIPAL - APARTADO 35, OURÉM, SANTARÉM • 2494-909 Ourém

• Telefone : 249 540 570 • Fax:249 540 575

mail:[agrupamento.escolas.ourem@gmail.com](mailto:agrupamento.escolas.ourem@gmail.com) site:[www.aeourem.pt](http://www.aeourem.pt)

