



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO APÓS TRAUMATISMO
CRÂNIO-ENCEFÁLICO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Cognição e da Linguagem

Por

Nicole Vanessa Serrão Agrela

Instituto de Ciências da Saúde

Setembro 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO APÓS TRAUMATISMO
CRÂNIO-ENCEFÁLICO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Cognição e da Linguagem

Por Nicole Vanessa Serrão Agrela

Sob orientação de Professora Doutora Maria Emília Santos e da Doutora Sandra
Guerreiro

Instituto de Ciências da Saúde

Setembro 2019

***Aos meus pais e irmão
com todo o amor e gratidão***

“Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive”.

"Odes", Ricardo Reis (Heterónimo de Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

O processo de concretização deste projeto foi marcado pelo desafio, aprendizagem e sobretudo pelo crescimento a nível pessoal e profissional. A persistência e a resiliência foram duas características pessoais, intrínsecas e primordiais, na contribuição do contorno dos medos, das angústias e dos obstáculos para ultimar este percurso académico. Esta caminhada também não teria sido possível se não tivesse ao meu lado várias pessoas importantes que contribuíram para almejar os propósitos da concretização desta investigação.

O meu primeiro agradecimento é para a pessoa formidável, incansável e sempre disponível para me iluminar e orientar no melhor caminho do trabalho desenvolvido, Professora Doutora Maria Emília Santos, que nos momentos mais difíceis desta caminhada esteve presente com as suas palavras de incentivo e motivação. Obrigada por ter acreditado na minha investigação, pela sua disponibilidade constante, exigência, rigor, apoio e por todos os conhecimentos científicos e profissionais que me proporcionou ao longo destes anos.

Quero agradecer à minha coorientadora, Doutora Sandra Guerreiro, por ter aceitado este desafio e ter acreditado no desenvolvimento deste trabalho. As suas orientações, sugestões e conhecimento profissional e científico foram cruciais para a sua realização.

Agradeço a contribuição da Professora Cláudia Silva em todo o processo estatístico deste estudo.

Agradeço à Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Ciências da Saúde, por me ter facultado espaço físico para a realização desta investigação. Obrigada Zita Bento e Débora Oliveira pela disponibilidade constante ao longo destes anos académicos.

O meu profundo agradecimento à Associação Novamente, principalmente à Vera Bonvalot, Rita Cardoso e Rita Costa que foram pessoas muito importantes e incansáveis na concretização deste estudo.

Quero enaltecer a nobre contribuição de todas as pessoas que participaram no meu estudo, principalmente as pessoas que sofreram Traumatismo Crânio - Encefálico e os seus cuidadores. Sem eles nada teria sido possível. Bem-haja a todos.

À Direção Geral de Saúde e ao Instituto Nacional de Estatística por me terem facultado os dados para a elaboração do estudo epidemiológico em Portugal.

Uma palavra de reconhecimento às minhas colegas de Doutoramento, principalmente à Teresa Mourão, Susana Azevedo e Vanessa Miranda pelo apoio e espírito de entreatajuda.

A todos os meus amigos, principalmente à Patrícia, Susana, Carolina, Cristina, Hilda, Nilda, Mariana, Andreia, Édi, Marlene e Duarte pelas palavras de incentivo e apoio constante ao longo destes anos.

O meu especial agradecimento ao Daniel pelo seu companheirismo, paciência e suporte emocional que me proporcionou ao longo destes anos.

O meu profundo agradecimento aos meus pais e ao meu irmão Wilson que foram ao longo destes anos a minha fonte de inspiração, os meus pilares e acima de tudo obrigada por todos os valores que me inculcaram, as palavras de carinho, apoio constante e por acreditarem nas minhas potencialidades, permitindo que continuasse sempre com uma perspetiva de perseverança em todos os momentos deste trabalho e ao longo de toda a minha vida. Sem vocês esta caminhada não teria sido possível. Estou eternamente grata pelo vosso apoio.

RESUMO

Na nossa sociedade as relações interpessoais são imprescindíveis, dependendo da capacidade comunicativa para se tornarem funcionais e adequadas nos diferentes contextos do dia-a-dia. Devido a lesões cerebrais, como no caso do traumatismo crânio-encefálico (TCE), esta capacidade poderá ficar gravemente comprometida tornando-se uma barreira para a reintegração social. Sabe-se que, dependendo do tipo, da gravidade, da localização e da extensão da lesão cerebral, o TCE pode ter repercussões devastadoras nas capacidades cognitivas, nomeadamente na memória, atenção e funções executivas, e consequentemente na capacidade de comunicar de forma adequada. Embora as taxas de incidência e de mortalidade tenham diminuído ao longo dos últimos 20 anos, o TCE continua a ser um grave problema de saúde pública com consequências a longo prazo para os sobreviventes e para os seus familiares. A presente investigação engloba quatro estudos: (1) um estudo sobre a epidemiologia dos TCE no nosso país; (2) uma revisão da literatura sobre provas que avaliem a comunicação; (3) a adaptação para a população portuguesa de uma bateria italiana que avalia a comunicação verbal e não verbal em pessoas que sofreram TCE e (4) o estudo principal que descreve os resultados de um programa de reabilitação específico ao nível da comunicação em dois grupos intervenção, sendo um grupo o experimental (GE), submetido a um treino específico de comunicação e o outro grupo o de controlo (GC) que seguiu um programa de estimulação de conversação em grupo. Cada grupo teve 24 sessões, duas vezes por semana, com a duração de uma hora e trinta minutos cada, durante 12 semanas. Os resultados obtidos indicam melhorias em alguns aspetos da comunicação nos dois grupos, embora mais evidente no GE tanto após o programa como a médio prazo. Assim, é fundamental que seja efetuada uma intervenção atempada ao nível da capacidade comunicativa, de forma a minimizar o impacto das suas alterações no dia-a-dia.

ABSTRACT

In our society, interpersonal relationships are essential, depending on the communicative capacity to become functional and appropriate in the different contexts of everyday life. Due to brain injuries, such as traumatic brain injury (TBI), this capacity may be severely compromised, becoming a barrier to social reintegration. Depending on the type, severity, location and extent of brain injury, TBI can have devastating repercussions on cognitive abilities, including memory, attention and executive functions, and consequently on the ability to communicate appropriately. Although incidence and mortality rates have declined over the past 20 years, TBI remains a serious public health problem with long-term consequences for survivors and their families. This research encompasses four studies: (1) a study on the epidemiology of TBI in our country; (2) a literature review of evidence assessing communication; (3) the adaptation to the Portuguese population of an Italian battery that assesses verbal and nonverbal communication in people who have suffered a TBI; and (4) the main study describing the results of a specific communication rehabilitation program in two intervention groups, one experimental group (EG), undergoing specific communication training and the other control group (CG) who followed a group conversation stimulation program. Each group had 24 sessions, twice a week, lasting one hour and thirty minutes each, for 12 weeks. Results indicate improvements in some aspects of communication in both groups, although more evident in the GE both after the program and in the medium term. Therefore, timely intervention on the communicative capacity is essential in order to minimize the impact of their changes on a daily basis.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Dedicatória..... | i |
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iv |
| Abstract..... | v |
| Índice | vi |
| Lista de siglas e acrónimos | ix |
| Lista de tabelas | x |
| Lista de figuras | xi |
| | |
| Capítulo 1 – Introdução Geral | 1 |
| 1.1. Problema em estudo e hipóteses | 7 |
| 1.2. Estrutura e justificação do plano da tese..... | 8 |
| | |
| Capítulo 2 – Traumatismos crânio-encefálicos em Portugal: evolução da incidência e da mortalidade | 9 |
| 2.1. Introdução | 10 |
| 2.2. Material e Métodos | 12 |
| 2.3. Resultados..... | 13 |
| 2.4. Discussão | 15 |
| | |
| Capítulo 3 – Avaliação da comunicação no traumatismo crânio-encefálico: revisão sistemática | 18 |
| 3.1. Introdução | 19 |
| 3.2. Metodologia | 20 |
| 3.3. Resultados..... | 20 |
| 3.4. Discussão | 26 |
| | |
| Capítulo 4 – Adaptação para a população portuguesa da <i>Assessment Battery for Communication</i> (ABaCO) | 29 |
| 4.1. Introdução | 30 |
| 4.2. Metodologia | 31 |
| 4.2.1. Participantes | 31 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.1.1. Grupo de participantes de controlo | 31 |
| 4.2.1.2. Grupo clínico..... | 31 |
| 4.2.2. Material | 32 |
| 4.2.3. Procedimentos | 34 |
| 4.3. Resultados..... | 36 |
| 4.3.1. Resultados obtidos na adaptação da ABaCo (40 sujeitos do grupo dos participantes de controlo) e grupo clínico (12 sujeitos) | 36 |
| 4.3.2. Correlação da idade, da escolaridade e do sexo com os resultados na ABaCo, no grupo de participantes de controlo | 38 |
| 4.3.3. Consistência interna da ABaCo..... | 39 |
| 4.4. Discussão | 39 |
| Capítulo 5 – Eficácia de um programa de reabilitação da comunicação | 42 |
| 5.1. Introdução | 43 |
| 5.2. Metodologia | 46 |
| 5.2.1. Participantes | 46 |
| 5.2.2. Medidas | 47 |
| 5.2.3. Procedimentos | 48 |
| 5.3. Resultados..... | 50 |
| 5.4. Discussão | 55 |
| Capítulo 6 – Conclusões Gerais..... | 57 |
| Referências Bibliográficas | 63 |
| Apêndices..... | 76 |
| Apêndice 1: Pedido e autorização dos autores italianos para a adaptação da ABaCo para a população portuguesa | 77 |
| Apêndice 2: Prova de avaliação ABaCo – forma A e B e respetivas cotações | 81 |
| Apêndice 3: Formulário do consentimento informado..... | 108 |
| Apêndice 4: Formulário de autorização de captação audiovisuais..... | 110 |
| Apêndice 5: Questionário aos familiares..... | 112 |
| Apêndice 6: Protocolo de intervenção do grupo experimental..... | 114 |
| Apêndice 7: Registo das sessões do grupo experimental | 172 |
| Apêndice 8: Protocolo de intervenção do grupo de controlo | 204 |
| Apêndice 9: Registo das sessões do grupo de controlo | 225 |

| | |
|--|------------|
| Anexos..... | 232 |
| Anexo 1: Artigo publicado na revista <i>Brain Injury</i> - Traumatic brain injury in Portugal: progress in incidence and mortality..... | 233 |
| Anexo 2: Artigo publicado na revista SINAPSE - Avaliação da comunicação após traumatismo crânio-encefálico: uma revisão..... | 239 |
| Anexo 3: Montreal Cognitive Assessment (MoCa)..... | 247 |

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

| | |
|---------------|--|
| ABaCo | <i>Assessment Battery of Communication</i> |
| AVC | Acidente Vascular Cerebral |
| CADL | <i>Communicative Abilities in Daily Living</i> |
| ECG | Escala de Coma de Glasgow |
| FACS | <i>Functional Assessment of Communication Skills</i> |
| FCP | <i>Functional Communication Profile</i> |
| GALI | Grelha de Análise Linguística |
| GC | Grupo de Controlo |
| GDH | Grupos de Diagnóstico Homogéneo |
| GE | Grupo Experimental |
| GIST | <i>Group interactive structured treatment</i> |
| ICD-10 | <i>International classification of diseases</i> |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| LCQ | La Trobe Communication Questionnaire |
| LCT | <i>The Lille Communication Test</i> |
| MOCA | <i>Montreal Cognitive Assessment</i> |
| PCA | <i>Profile of Communicative Appropriateness</i> |
| PE | Português Europeu |
| PP | <i>Pragmatic Protocol</i> |
| RHCB | <i>Right Hemisphere Communication Battery</i> |
| TASIT | <i>The Awareness of Social Inference Test</i> |
| TCE | Traumatismo Crânio - Encefálico |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 2.1. Frequência de internamentos hospitalares e mortalidade por traumatismo crânio – encefálico..... | 14 |
| Tabela 2.2. Taxas de incidência e de mortalidade por traumatismo crânio-encefálico. | 14 |
| Tabela 2.3. Número de mortes por idade resultantes de traumatismo crânio - encefálico (1997, 2011 e 2014)..... | 15 |
| Tabela 3.1. Estudos incluídos na revisão..... | 21 |
| Tabela 3.2. Parâmetros avaliados nos seis conjuntos de provas..... | 25 |
| Tabela 4.1. Características demográficas da amostra do grupo dos participantes de controlo (n=40) e do grupo clínico (n=12)..... | 32 |
| Tabela 4.2. Resultados obtidos na adaptação da ABaCo (40 sujeitos do grupo dos participantes de controlo) e grupo clínico (12 sujeitos) | 37 |
| Tabela 4.3. Comparação dos resultados obtidos relativamente à consistência interna da ABaCo, Forma A e Forma B | 39 |
| Tabela 5.1. Caraterísticas dos dois grupos | 47 |
| Tabela 5.2. Pontuação média e comparação entre os dois grupos (teste de <i>Mann-Whitney</i>) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P) | 51 |
| Tabela 5.3. Pontuação média e comparação dos três momentos de avaliação no Grupo Experimental (Teste de Anova de <i>Friedman</i>) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P) | 52 |
| Tabela 5.4. Pontuação média e comparação dos três momentos de avaliação no Grupo Controlo (Teste de Anova de <i>Friedman</i>) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P) | 53 |
| Tabela 5.5. Pontuações nos questionários dos familiares / cuidadores nos três momentos de avaliação | 54 |

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1. Etapas do processo de adaptação da ABaCo 35

Figura 5.1. Pontuação final nos três momentos de avaliação no Grupo Experimental (Gexp) e no Grupo Controlo (Gcont) 50

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO GERAL

Há mais de 30 anos as consequências do traumatismo crânio – encefálico (TCE) foram denominadas de *epidemia silenciosa* (Miller, 1986), pois para além dos sobreviventes apresentarem sequelas devastadoras, não tem sido dada a devida atenção por parte dos *media* e da sociedade em geral (Fraser, Downing, Biernacki, McKenzie, & Ponsford, 2019; Maas et al., 2017). Constata-se que, apesar do TCE continuar a ser um grave problema de saúde pública, tendo como principal causa externa as quedas e os acidentes de viação, a sua incidência e mortalidade têm diminuído ao longo dos últimos anos (Dias, Rocha, Pereira, & Cerejo, 2014; Flanagan, Hibbard, & Gordon, 2005; Santos, Sousa, & Castro-Caldas, 2003; Steudel, Cortbus, & Schwerdtfeger, 2005), afetando indivíduos de todas as faixas etárias com maior predominância nos jovens e idosos (Andelic et al., 2012; Shivaji, Lee, Dougall, Mcmillan, & Stark, 2014).

As consequências do TCE, na fase aguda e em estadios posteriores, dependem do tipo de traumatismo, da gravidade, da localização e da extensão da lesão cerebral. A lesão traumática pode afetar qualquer zona do cérebro, normalmente mais que uma zona. É necessário também ter em consideração que a lesão poderá resultar em mecanismos fisiopatológicos distintos: lesão primária e secundária. A diferença entre estes dois conceitos permite distinguir os fatores mecânicos imediatos resultantes do impacto do traumatismo e das complicações que daí advêm, podendo estas, por vezes, serem prevenidas com tratamento (Teasdale & Jennett, 1974; Reilly & Bullock, 2005). Os indicadores mais precisos relativamente ao prognóstico dos TCE são a gravidade, a duração do coma e a duração da amnésia pós-traumática (Ponsford, Spitz, & McKenzie, 2016; Teasdale & Jennett, 1974). De acordo com a localização e a extensão da lesão cerebral, as pessoas que sofreram TCE podem apresentar alterações motoras, cognitivas, emocionais e comportamentais que afetam de forma significativa a sua vida familiar e socioprofissional (Drummond & Boss, 2004; Galetto, Andretta, Zettin, & Marini, 2013; McDonald et al., 2014; Rabinowitz & Levin, 2014; Santos, 2000; Winson, Wilson, & Bateman, 2017). Os problemas cognitivos e de comportamento são os mais graves e persistentes a longo prazo (e.g. Santos, 2000), sendo as perturbações da comunicação uma consequência desses mesmos problemas (Solberg & Mateer, 2001).

Embora a função principal da fala e da linguagem seja a comunicação, estes três conceitos não são sinónimos. A fala é realizada através do processo da articulação de sons. Para que ocorra esta articulação de forma harmoniosa é necessário que exista um equilíbrio na coordenação dos movimentos neuromusculares orais (e.g. Coelho &

Henriques, 2014; Ortiz, 2010). A linguagem é um processo complexo e dinâmico que diz respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura das palavras (morfologia) e à sua organização em frases (sintaxe), ao conteúdo informativo, ao significado e à interpretação das combinações das palavras (semântica) e ainda, às regras do uso da linguagem (pragmática) que visam a adequação da comunicação em contextos situacionais ou sociais (Friedland & Miller, 1998; Galski, Tompkins, & Johnston, 1998; McDonald, 1993). A comunicação é um processo ativo, entre dois ou mais intervenientes, que envolve a capacidade de codificar, transmitir e descodificar atos linguísticos, extralinguísticos (gestos) e paralinguísticos (expressões faciais, pausas e hesitações, entoação, velocidade e ritmo), adequados às normas do discurso e às regras sociais (Bara, 2010). Para comunicarmos de forma funcional no nosso dia-a-dia é necessário que haja uma simbiose entre o uso da linguagem nos diferentes contextos (pragmática) e os processos cognitivos inerentes a esta capacidade (Dahlberg et al., 2007).

A partir da década de 80 foram surgindo alterações na nomenclatura e na perceção das perturbações da comunicação nas pessoas que sofreram TCE. A terapeuta da fala americana Martha Taylor Sarno (1980) definiu os problemas de comunicação após TCE como “afasia subclínica” por não apresentarem a nível funcional alterações típicas de um quadro afásico, embora em provas de avaliação evidenciassem um défice no processamento linguístico. No entanto, ao longo do tempo começou-se a perceber que estas alterações estavam relacionadas com dificuldades em adaptar e adequar a comunicação em contextos específicos do dia-a-dia (pragmática), mais do que alterações de linguagem típicas nos seus aspetos lexicais, sintáticos ou fonológicos, como no caso das pessoas que tinham sofrido acidente vascular cerebral (AVC). Depois do TCE as pessoas falam melhor do que comunicam (Milton, Prutting, & Binder, 1984), ao contrário das pessoas com afasia resultante de AVC que, normalmente, comunicam melhor do que falam (Holland, 1982). A partir do final dos anos 80, passou a ser consensual que a perturbação da comunicação após TCE surge devido às alterações cognitivas, denominando-se por isso “perturbações cognitivo-comunicativas” (Bosco, Gabbatore, Angelery, Zettin, & Parola, 2018; Chapman, Levin, & Culhane, 1995; Togher et al., 2014). A comunicação torna-se pouco funcional, desadequada e, por vezes ineficaz, com dificuldades em compreender e produzir, de forma adequada, gestos e expressões faciais; em reconhecer os aspetos prosódicos do discurso; em manter o contacto ocular, em iniciar, manter ou alterar de forma adequada o tópico da conversa; em adequar o

vocabulário nos diferentes contextos do dia-a-dia; em organizar o seu discurso de forma coerente e coesa; em respeitar os turnos comunicativos; em compreender as necessidades do interlocutor, dispersando-se em comentários irrelevantes e pormenores sem interesse; em realizar inferências a partir de conteúdos extensos e complexos; em compreender os enunciados sarcásticos ou as situações que envolvam o sentido de humor e apresentam, por vezes, diminuição da iniciativa e inibição/desinibição comunicativa (Body & Perkins, 2004; Bosco, Angeleri, Sacco, & Bara, 2015; Coelho, Youse, & Le, 2010; Cummings, 2014; Despina, Turkstra, Struchen, & Clark, 2016; Drummond & Boss, 2004; Gabbatore et al., 2015; Galski et al., 1998; Gaudreau et al., 2013; Green, Turner, & Thompson, 2004; Rousseaux, Vérigneaux, & Kozłowski, 2010; Sainson, Barat, & Aguert, 2014). De acordo com diversos estudos (Côté, Payer, Giroux, & Joanne, 2007; Hinckley, 2014; Sarno, 1980), dependendo das características da amostra, a perturbação da comunicação poderá ocorrer entre 75% e 100% dos TCE.

Embora com menos frequência, a afasia (alteração da linguagem oral e escrita, resultante de lesão cerebral adquirida, que afeta a capacidade receptiva e/ou expressiva do conteúdo e da forma da utilização da língua) poderá ocorrer entre 11% e 15% dos TCE graves, (Chapman et al., 1995; Gil, Cohen, Korn, & Groswasser, 1996) no entanto, ao longo do tempo apresentam uma boa recuperação, ao contrário, por exemplo, das alterações de comunicação que a longo prazo são devastadoras na vida destas pessoas. A disartria (alteração ao nível da função mecânica da produção da fala que deriva de uma lesão neurológica do sistema nervoso central e/ou periférico) é mais frequente que a afasia, contudo, também com uma boa evolução a médio e longo prazo (Wenke, Theodoros, & Cornwell, 2008) e, dependendo das características da amostra, poderá ocorrer até 35% dos TCE (McKinlay, Brooks, Bond, Martinage, & Marshall, 1981; Olver, Ponsford, & Curran, 1996).

Tal como referido anteriormente, a perturbação da comunicação é uma consequência das alterações cognitivas de que resulta comprometimento da capacidade de adquirir, guardar, aceder e usar informação (Bosco, Parola, Sacco, Zettin, & Angeleri, 2017; Honan, McDonald, Gowland, Fisher, & Randall, 2015; Marini, Zettin, & Galetto, 2014; Marini, Zettin, Bencich, Bosco, & Galetto, 2017). As perturbações cognitivas são muito diversificadas envolvendo frequentemente a memória, a atenção e as funções executivas (Brooks, 1984; Fraser et al., 2019; Krawczyk et al., 2013; Martin &

McDonald, 2003; Parola, Bosco, Gabbatore, Galettod, & Zettind, 2019; Rowley, Rogish, Alexander, & Riggs, 2017).

A capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações (memória) é muitas vezes referida, a longo prazo, pelos cuidadores e pelas próprias pessoas que sofreram TCE, como a principal condicionante do seu dia-a-dia (Santos, Castro-Caldas, & de Sousa, 1998). O impacto das alterações de memória no quotidiano destas pessoas, dependerá da gravidade da lesão cerebral, por exemplo, lesões bilaterais do hipocampo poderão levar a uma incapacidade de armazenar e de evocar informações. No caso de uma lesão no lobo frontal contata-se, por vezes, dificuldades em utilizar estratégias que ajudem a aquisição de aprendizagens e a evocação. Estas dificuldades têm repercussões diretas ao nível da comunicação: tendência para repetição de ideias e histórias, perda da linha de raciocínio ao longo da conversação, dificuldades em organizar o discurso e respostas incompletas e limitadas (Barman, Chatterjee, & Bhide, 2016; Perkins, 2000; McDonald, Fisher, Flanagan, & Honan, 2017). A perturbação da atenção é mais comum nas lesões cerebrais frontolaterais (Peach, 2013; Trexler & Zappala, 1988; Vakili & Langdon, 2016). As dificuldades de focalização da atenção podem levar a uma diminuição da velocidade do processamento da informação, dificuldades em lidar com situações mais complexas, a um discurso tangencial, em conseguir iniciar, manter um tópico durante a conversação, em manter o contacto ocular durante a interação comunicativa, em compreender e produzir linguagem figurativa, em organizar de forma sequencial os acontecimentos de uma história e em transmitir a mensagem de forma clara e efetiva (Douglas, 2010; MacDonald, 2017; Ponsford et al., 2014). Por fim, as funções executivas abrangem um conjunto de funções que dependem dos lobos frontais para a sua funcionalidade plena (Spitz, Ponsford, Rudzki, & Maller, 2012). A alteração destas funções é frequente nas pessoas que sofreram TCE, pois a região pré-frontal poderá ser a mais afetada, em consequência, por exemplo, dos acidentes de viação (Lengenfelder, Arjunan, Chiaravalloti, Smith, & Deluca, 2015; Spikman, Timmerman, Milders, Veenstra, & van der Naalt, 2012). Assim, uma lesão no lobo frontal poderá levar a alterações do funcionamento executivo e consequentemente condicionar a funcionalidade comunicativa, como por exemplo, dificuldades em identificar a ideia principal e tirar conclusões de uma conversa, em realizar inferências, em associar a comunicação não-verbal à verbal, em resolver conflitos, em adequar a voz e a velocidade da fala, em utilizar estratégias compensatórias e em aplicar novas aprendizagens. Por vezes há incapacidade

para prever consequências de atos praticados, respostas estereotipadas, falta de concordância entre o que diz e faz e uso de comentários inapropriados (Barman et al., 2016; Finch, Cornwell, Copley, Doig, & Fleming, 2017; Sim, Power, & Togher, 2013; Smith, Heuerman, Wilson, & Proctor, 2003; Struchen et al., 2008).

As alterações supracitadas são uma barreira para a autonomia e reintegração destas pessoas na sociedade, sendo a principal causa do isolamento social (Blyth, Scott, Bond, & Paul, 2012; Brownell et al., 2013; Galski et al., 1998; Gauthier et al., 2018). Tendo em conta a magnitude desta problemática é imprescindível que existam instrumentos de avaliação, formais ou funcionais, que consigam identificar precocemente as principais lacunas ao nível da comunicação para, posteriormente, ser delineado, com mais eficácia, um plano de intervenção específico (Carlomagno, Giannotti, Vorano, & Marini, 2011; Sacco et al., 2008; Sohlberg & Mateer, 2001). Apesar do crescente interesse pela avaliação da perturbação da comunicação e do papel que essas perturbações exercem nas relações interpessoais, a existência de instrumentos de avaliação com boas qualidades métricas é limitada (Steel & Togher, 2018; Struchen et al., 2008).

Tendo em conta as repercussões que as alterações da comunicação acarretam na vida destas pessoas é importante que haja a implementação de programas de intervenção específicos o mais cedo possível após o TCE, a par do trabalho de estimulação/reabilitação cognitiva, para que a longo prazo estas dificuldades não se tornem ainda mais devastadoras (Bosco, 2010; Finch, Copley, Cornwell, & Kelly, 2016; McDonald & Wiseman-Hakes, 2010; Parola et al., 2019; Togher et al., 2014). Um dos focos principais da intervenção é proporcionar a oportunidade de readquirir competências ao nível da comunicação e de as usar de forma adequada e funcional no quotidiano (Braden et al., 2010; Bosco^b et al., 2018; Dahlberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015; Togher, McDonald, Tate, Power, & Rietdijk, 2013). É imprescindível que os programas de reabilitação proporcionem atividades de autoconsciência das dificuldades podendo assim contribuir para aumentar a motivação e melhorar a capacidade de reconhecer as próprias competências e de adquirir estratégias compensatórias (Bosco et al., 2015; Douglas^a, Bracy, & Snow, 2016). Para que estes ganhos sejam efetivos no dia-a-dia, é importante que os parceiros de comunicação sejam envolvidos nos programas de intervenção (Kintz, Hibbs, Henderson, Andrews, & Wright, 2018; Wauters & Marquardt, 2019). Já na década de 1970 surgiu a necessidade de começar a incorporar os familiares/cuidadores no processo de reabilitação, com o objetivo principal de maximizar a prática e a aplicação

de competências comunicativas no dia-a-dia, em diversos contextos das perturbações da linguagem/comunicação. Os parceiros de comunicação podem ter um efeito positivo no sucesso das interações sociais tendo em conta que podem facilitar a comunicação e a participação, das pessoas que sofreram TCE, promovendo a independência e a funcionalidade, a longo prazo, quer no seio familiar, quer na sociedade em geral (Behn, Togher, Power, & Heard, 2012; Sim et al., 2013; Sohlberg & Mateer, 2001; Togher, Power, Rietdijk, McDonald, & Tate, 2012; Togher et al., 2013; Tu, Togher, & Power, 2011).

Em suma, ao longo dos anos foram surgindo diversos programas de reabilitação ao nível da comunicação, que mostram a eficácia da intervenção baseada numa abordagem funcional da pragmática, no entanto, dado o número limitado de estudos na literatura baseados na evidência (McDonald, 2017), é imprescindível continuar a realizar investigações nesta área com vista ao desenvolvimento das competências necessárias para uma integração social bem-sucedida.

1.1. Problema em estudo e hipóteses

O objetivo principal deste trabalho é verificar a eficácia de um programa de reabilitação ao nível da comunicação em pessoas que sofreram TCE, com a finalidade de potenciar a sua autonomia e funcionalidade no dia-a-dia.

Para além desse objetivo pretendemos ainda atualizar os dados sobre a epidemiologia dos TCE no nosso país, uma vez que não existe informação recente sobre o assunto. Um outro objetivo a cumprir será o de fazer a tradução e adaptação para a população portuguesa de uma prova de avaliação da comunicação verbal e não-verbal, de origem italiana (*Assessment Battery of Communication – ABaCo*; Angeleri et al., 2008; Angeleri, Bosco, Gabbatore, Bara, & Sacco, 2012; Bosco, Angeleri, Zuffranieri, Bara, & Sacco, 2012; Sacco et al., 2008) que irá ser usada para a avaliação dos participantes no estudo principal. No nosso país não existem instrumentos validados que avaliem especificamente a perturbação da comunicação após o TCE. Assim, considerou-se de interesse efetuar esta adaptação, tendo em conta que a ABaCo é a bateria mais completa que existe a nível internacional.

Relativamente ao estudo da eficácia de um programa de reabilitação da comunicação será criado um programa estruturado, completo e específico ao nível da comunicação verbal e não-verbal, bem como um programa destinado a estimular a conversação em grupo, neste caso para o grupo de controlo.

Colocam-se as seguintes hipóteses relativamente ao estudo principal:

Hipótese1: A capacidade de comunicação melhora efetivamente após um programa de treino específico em grupo ao nível da comunicação verbal e não-verbal, comparativamente com um grupo de controlo que apenas segue um programa de conversação em grupo.

E caso se comprove esta hipótese:

Hipótese2: Os efeitos positivos verificados no programa de treino específico, perduram a médio prazo (3 meses após o final do treino).

A concretização desta investigação irá contribuir para o conhecimento científico das dificuldades de comunicação nas pessoas que sofreram TCE, enfatizando a importância de ser realizada uma avaliação completa das interações verbais e não-verbais, para posteriormente ser delineada uma intervenção atempada e estruturada. O objetivo primordial será reduzir o impacto destas dificuldades, maximizando a funcionalidade e a autonomia.

1.2. Estrutura e justificação do plano da tese

Esta tese está dividida em seis capítulos, sendo que no presente capítulo fez-se uma introdução geral sobre o tema enunciado, a importância e os objetivos principais desta investigação.

Tendo em conta a escassez de estudos epidemiológicos em Portugal relativos ao TCE, no Capítulo 2 será realizada uma análise sobre a evolução da incidência e da mortalidade desde o final dos anos 90 até 2014.

Com o objetivo de conhecer e analisar as provas que existem a nível internacional para avaliar a comunicação nas pessoas que sofreram TCE, no Capítulo 3 será efetuada uma revisão da literatura sobre o tema, incluindo estudos entre 2006 e 2016.

O objetivo do Capítulo 4 será descrever os procedimentos de adaptação da ABaCo (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008) para a população portuguesa, com vista à sua utilização no estudo principal. O Capítulo 5 abordará a implementação e os resultados de um programa estruturado de intervenção em grupo, ao nível das diferentes componentes da comunicação.

No Capítulo 6 serão apresentadas as conclusões gerais com o objetivo de integrar as principais conclusões de cada estudo realizado, as limitações desta investigação e as sugestões para investigações futuras. Os apêndices e os anexos serão disponibilizados após as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 2 – TRAUMATISMOS CRÂNIO-ENCEFÁLICOS EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO DA INCIDÊNCIA E DA MORTALIDADE¹

O presente Capítulo pretende atualizar dados, no seguimento de um estudo realizado anteriormente (Santos et al., 2003), para obtenção de novos indicadores de incidência e mortalidade no TCE em Portugal. Estas informações foram recolhidas junto da Direção Geral de Saúde e do Instituto Nacional de Estatística.

¹ O conteúdo deste capítulo foi publicado em: Santos, M.E., & Agrela, N. Traumatic brain injury in Portugal: progress in incidence and mortality (2019). *Brain Injury*, 33(12), 1552-1555. <https://doi.org/10.1080/02699052.2019.1658227> (Anexo 1).

2.1. Introdução

O TCE continua a ser um grave problema de saúde pública nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, sendo os acidentes de trânsito e as quedas as principais causas (Peeters et al., 2015). A Organização Mundial de Saúde refere que o TCE será a terceira principal causa de morte e de incapacidade até o ano de 2020 (World Health Organization, 2002).

Na Europa um trabalho de revisão (Tagliaferri, Compagnone, Korsic, Servadei, & Kraus, 2006) identificou uma incidência média por ano de 235 por 100.000, entre 1980 e 2003, com a maioria dos 14 países a que os estudos diziam respeito a apresentar uma taxa de incidência entre 150 a 300 por 100.000 habitantes. Num estudo de revisão posterior (Peeters et al., 2015) com dados relativos ao período entre 1990 e 2014, foi encontrada uma taxa de incidência média bastante mais elevada, de 326 por 100.000, em 16 países europeus. Metodologias diferentes utilizadas nos vários estudos, bem como nos próprios estudos de revisão, poderão ser responsáveis por esta disparidade de dados, uma vez que se tem vindo a verificar nos últimos anos uma diminuição de casos de TCE e não o seu aumento nos países desenvolvidos, como adiante referiremos.

O TCE atinge indivíduos de todas as faixas etárias, com distribuição bimodal em adolescentes e idosos (Andelic et al., 2012; Shivaji et al., 2014) e com maior predominância na população masculina (Abou-Abbass et al., 2016; Santos et al., 2003; Szarpak & Madziala, 2011).

As causas externas do TCE referidas na literatura podem ser muito variadas, quer em função do tipo de desenvolvimento de cada país, quer da sua situação no período de incidência do estudo. Embora, numa forma geral sejam as quedas e os acidentes com veículos motorizados as principais causas, os ferimentos de guerra, a violência doméstica e os acidentes desportivos são também causas importantes (Abou-Abbass et al., 2016). Por exemplo, nos EUA (Califórnia), entre 2001 e 2009, a maioria dos TCE foi causada por quedas, sobretudo na população idosa, seguida de acidentes rodoviários, sendo neste caso os jovens a população mais atingida (Lagbas, Bazargan-Hejazi, Shaheen, Kermah, & Pan, 2013). Em estudos realizados na Europa a partir de 2009, as causas mais comuns foram também as quedas, com frequência mais elevada em idosos na Áustria (Mauritz, Brazinova, Majdan, & Leitgeb, 2014), na Noruega (Andelic et al., 2012; Røe et al., 2013) e na Polónia (Szarpak & Madziala, 2011).

Em Portugal acontece isso mesmo, podendo esse resultado ser explicado pela melhoria das condições de segurança dos veículos e de assistência nos acidentes, mas também pelo conhecido aumento da população idosa (Dias et al., 2014). Contudo, como se verificou no nosso país, já em 1997 a taxa de incidência e de mortalidade era muito superior à dos jovens nos sujeitos com idade mais avançada, a partir dos 80 anos (Santos et al., 2003).

O aumento da mortalidade por TCE na população mais velha é corroborado por diversos estudos. Por exemplo, nos EUA (Califórnia), em 2003, os sujeitos com mais de 65 anos de idade tiveram as taxas mais altas de hospitalizações por TCE e de mortalidade (Rutland-Brown, Langlois, Thomas, & Xi, 2006). Shivaji e colegas (Shivaji et al., 2014) que constatarem dados idênticos na Escócia, referem que a redução de TCE nos países em que se verifica um maior envelhecimento da população deve constituir uma prioridade em saúde pública.

Difícilmente se pode estudar a evolução dos TCE ao longo dos anos, porque as metodologias de estudo podem diferir substancialmente. Por exemplo, dados obtidos em serviços de urgência ou dados referentes a hospitalização darão resultados diferentes, tal como a não utilização dos mesmos códigos de classificação dos TCE. Nos dois estudos de revisão relativos à situação na Europa, atrás referidos (Peeters et al., 2015; Tagliaferri et al., 2006) parece haver um aumento importante do número médio de casos e diminuição da mortalidade, mas estes dados mostraram-se inconsistentes e de difícil interpretação. Estes estudos abrangem períodos muito extensos, superiores a 20 anos, para a obtenção de resultados médios e não têm uma perspetiva evolutiva.

Algumas investigações mostram, pelo contrário, que tende a haver uma diminuição da incidência e também da mortalidade por TCE (Flanagan et al., 2005; Steudel et al., 2005), embora no caso da mortalidade, uma revisão mais recente, mostre indicadores de que se mantém estabilizada (Stein, Georgoff, Meghan, Mizra, & Sonnad, 2010). A não diminuição do número de casos de mortalidade pode ser resultado do aumento de TCE em sujeitos idosos. Assim, a taxa de mortalidade nesta faixa da população pode estar a fazer diminuir os efeitos da melhoria geral que se tem verificado na diminuição de TCE (Andriessen et al., 2011). Em Portugal verificou-se também, entre 2000 e 2010, uma diminuição da incidência, mas acompanhado de aumento da mortalidade, sobretudo na população mais velha, como já atrás referido (Dias et al., 2014).

A incidência geral de TCE varia com o sexo, sendo mais frequente nos homens que nas mulheres em todos os estudos que avaliam esta dimensão. Em dados calculados a partir do estudo de Peeters e colegas (Peeters et al., 2015) em média na Europa entre 1999 e 2012 este ratio terá sido de 2.2:1 e nos últimos anos, entre 2009 e 2012, o ratio diminuiu para 1.6:1. No respeitante à mortalidade esta diferença é mais marcada. Por exemplo, na Áustria, entre 2009 e 2011, foi encontrado um ratio na mortalidade de 2.2:1 (Mauritz et al., 2014).

Em Portugal, os estudos epidemiológicos sobre o TCE são escassos (Dias et al., 2014; Santos et al., 2003) e, como outros autores referem (Oliveira, Lavrador, Santos, & Lobo Antunes, 2012) é quase impossível conhecer a sua verdadeira incidência, nomeadamente pela falta de informação nos sistemas de monitorização em muitas unidades de saúde. Os dados geralmente são difíceis de obter, como observamos em outros países. Além disso, os critérios de codificação e a recolha de dados diferem de estudo para estudo (Brazinova et al., 2016), mostrando resultados incongruentes. Apesar dessas dificuldades, baseamo-nos num número aproximado de casos, referentes aos internamentos e mortalidade hospitalar. Portanto, o objetivo principal foi atualizar dados na continuidade de um estudo realizado anteriormente (Santos et al., 2003) para obtenção de novos indicadores de incidência e de mortalidade.

2.2. Material e Métodos

Os dados foram obtidos de forma retrospectiva e dizem respeito às admissões no sistema público hospitalar e à mortalidade em 2011 e 2014. Procurou-se seguir a mesma metodologia utilizada no estudo anterior respeitante a 1997 (Santos et al., 2003), embora fosse necessário proceder à atualização dos códigos de classificação, quer relativos às admissões hospitalares, quer os relativos à mortalidade. A metodologia deste estudo não exigiu aprovação da comissão de ética.

O número total de internamentos no hospital foi facultado pela Direção Geral de Saúde (DGS), com base no sistema de classificação dos doentes em Grupos de Diagnóstico Homogéneo (GDH), em vigor para o período em estudo, e dizem apenas respeito aos casos ocorridos no Continente. Os dados das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores não foram disponibilizados, pelo que foram obtidos por estimativa tendo em conta a população existente. Os códigos selecionados incluem as várias situações em que os TCE poderão ter sido codificados [GDH: 20 (craniotomia por traumatismo), 55

(traumatismo craniano com coma superior a uma hora ou hemorragia), 56 (contusão cerebral/laceração e/ou fratura do crânio complicada, coma inferior a uma hora ou sem coma), 57 (concussão, fratura fechada do crânio não especificada, lesão traumática não complicada, coma inferior a uma hora ou sem coma) e 910 (craniotomia por traumatismos múltiplos significativos)].

Os dados da mortalidade total do país (Continente e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores) foram fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) segundo os códigos do ICD-10: S02.0, S02.1, S02.9, S06.0–S06.9, S07.0, S07.1, S07.8, S07.9, S08.8 e S08.9. Estes dados referem-se ao número total de óbitos, independentemente do local de ocorrência, pelo que a mortalidade hospitalar também está incluída. Assim, foram retirados todos os casos de morte ocorridos no hospital, de forma a não serem contados a duplicar.

A informação relativa ao número de habitantes no país, destinada a determinar as taxas de incidência e de mortalidade, foi também fornecida pelo INE, com distribuição por faixas etárias e sexo para os anos em estudo.

Não foi possível analisar as causas externas dos TCE, pois a informação não existia para grande parte dos sujeitos admitidos nos hospitais, tal como aconteceu no estudo anterior respeitante a 1997 (Santos et al., 2003).

Para se obter as taxas de incidência e de mortalidade, os dados foram analisados de acordo com a frequência de casos do TCE em cada ano avaliado, tendo em consideração o número total de habitantes no país, idade e sexo.

2.3. Resultados

Os dados obtidos para os dois anos estudados mostram uma importante diminuição, para cerca de metade dos casos observados no final da década de 1990, tanto no respeitante aos sobreviventes, como ao número de mortos (Tabela 2.1). Contudo, verifica-se atualmente alguma tendência de aumento do número de casos de 2011 para 2014, com mais de 200 ocorrências e consequente aumento das taxas de incidência e de mortalidade.

Capítulo 2 – Traumatismos crânio-encefálicos em Portugal: evolução da incidência e da mortalidade

Tabela 2.1. Frequência de internamentos hospitalares e mortalidade por traumatismo crânio – encefálico

| Ano | Admissões hospitalares no Continente (sobreviventes) | Admissões hospitalares na Madeira e Açores (estimativa dos sobreviventes) | Mortes no país | Número total de casos |
|-------------|---|--|-----------------------|------------------------------|
| 1997 | 11 360 | 598 | 1 719 | 13 677 |
| 2011 | 5 335 | 274 | 955 | 6 564 |
| 2014 | 5 449 | 277 | 1 085 | 6 811 |

A taxa de incidência que em 1997 foi calculada em 137/100.000 (Santos et al., 2003), para uma população de cerca de 10.109.000 de habitantes, diminuiu para 62/100.000 em 2011 e 65/100.000 em 2014, para uma população com cerca de 10.557.600 e 10.401.100 habitantes respetivamente (Tabela 2.2).

Tabela 2.2. Taxas de incidência e de mortalidade por traumatismo crânio-encefálico

| | Taxa de incidência | Taxa de mortalidade | Mortalidade 20-29 anos | Mortalidade ≥ 80anos |
|-------------|---------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 1997 | 137/100.000 | 17/100.000 | 20/100.000 | 54/100.000 |
| 2011 | 62/100.000 | 9/100.000 | 7/100.000 | 38/100.000 |
| 2014 | 65/100.000 | 10/100.000 | 6/100.000 | 57/100.000 |

As taxas de mortalidade mostram uma evolução idêntica, ou seja, uma diminuição drástica entre 1997 e 2011, mas uma tendência a aumento em 2014, de 9 para 10/100.000 habitantes. Contudo, esse valor é muito diferente por grupo etário, atualmente mais baixo do que o valor médio entre os jovens na faixa etária dos 20 anos (6/100.000), o que não acontecia em 1997, e muito mais alto do que o valor médio na população com 80 anos ou mais (57/100.000). Na realidade em todos os grupos etários se verifica uma diminuição do número de mortos desde o final da década de 1990 até aos anos em estudo, com exceção do grupo de sujeitos mais velhos, sobretudo a partir dos 80 anos de idade (Tabela 2.3).

Capítulo 2 – Traumatismos crânio-encefálicos em Portugal: evolução da incidência e da mortalidade

Tabela 2.3. Número de mortes por idade resultantes de traumatismo crânio - encefálico (1997, 2011 e 2014)

| Idade (anos) | 1997 | 2011 | 2014 |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|
| < 9 | 61 | 9 | 6 |
| 10-19 | 157 | 27 | 26 |
| 20-29 | 327 | 89 | 68 |
| 30-39 | 236 | 77 | 88 |
| 40-49 | 188 | 114 | 107 |
| 50-59 | 212 | 151 | 130 |
| 60-69 | 197 | 118 | 125 |
| 70-79 | 190 | 163 | 197 |
| ≥ 80 | 151 | 207 | 338 |
| Total | 1719 | 955 | 1085 |

No geral há muito mais casos de TCE nos homens do que nas mulheres. Em 2014, no Continente, 3137 homens foram admitidos nos hospitais representando 58% das admissões hospitalares (sobreviventes) e 755 homens morreram, representando 70% dos casos de morte. Assim, a proporção de homens/mulheres é de 1.4:1 nos casos de internamento e de 2.3:1 na mortalidade. No grupo etário em que se verificou a taxa de mortalidade mais elevada (80 ou mais anos), morreram por TCE 193 homens e 145 mulheres no país, o que representa uma taxa aproximada de 91/100.000 para os homens e de 38/100.000 para as mulheres, tendo em conta o número de homens e mulheres existentes nesta faixa.

2.4. Discussão

A incidência e a mortalidade por TCE em Portugal tiveram uma diminuição importante entre 1997 e 2011, o que refletirá as melhores condições de prevenção e de assistência em situação de acidente, especialmente nos acidentes de viação, embora não tivesse sido possível apurar as causas externas dos traumatismos. Este bom resultado está de acordo com outros estudos que referem essa diminuição nas últimas décadas (Stein et al., 2010; Steudel et al., 2005). Num estudo recente realizado no nosso país (Dias et al., 2014), o último ano analisado foi 2010, tendo sido constatada a diminuição da incidência,

mas acompanhada de aumento da mortalidade na população mais velha. O presente estudo, entre 2011 e 2014, mostrou um ligeiro aumento do número total de casos, tanto de incidência, como de mortalidade, sendo este aumento da mortalidade resultante essencialmente dos casos ocorridos em indivíduos com 80 ou mais anos. A elevada taxa verificada nesta faixa etária era já uma evidência em 1997 (Santos et al., 2003), no entanto, devido ao envelhecimento da população o número de casos é agora substancialmente maior, uma vez que a população que constitui esta faixa etária quase duplicou (1997: 327 820 habitantes; 2011: 540 623, 2014: 595 570 habitantes)².

Assim, se por um lado parece existir um bom resultado geral neste domínio, ocorre em simultâneo um grave problema de saúde pública com elevado número de mortos entre os mais idosos em resultado de traumatismo, provavelmente por queda, como referido noutros estudos realizados na Europa (Lagbas et al., 2013; Mauritz et al., 2014; Santos et al., 2003; Tagliaferri et al., 2006), nos EUA e médio Oriente (Shivaji et al., 2014).

É frequente a referência aos acidentes de viação como principal causa nos homens e às quedas como principal causa nas mulheres (Lagbas et al., 2013). No entanto, grande parte dos estudos considera como população mais velha toda a população acima dos 65 anos, daí provavelmente a referência aos acidentes de viação como principal causa nos homens, o que não acontecerá em idades mais avançadas. Este é um problema que deve fazer aumentar as medidas de prevenção para evitar as quedas entre os mais velhos.

Como referido, o número de casos de TCE entre os indivíduos do sexo masculino é muito mais elevado em todos os estudos que analisam as diferenças condicionadas pelo sexo (Peeters et al., 2015). A proporção verificada para 2014 no presente estudo (1.4:1) é um pouco mais baixa, mas bastante semelhante à média europeia (1.6:1) constatada para anos anteriores, entre 2009 e 2012 (Peeters et al., 2015). Já no respeitante à mortalidade geral a proporção que encontramos (2.3:1) foi quase igual à verificada na Áustria entre 2009 e 2011 (Lagbas et al., 2013) (2.2:1), indicando assim que os homens têm mais do dobro de probabilidade de morrer após TCE do que as mulheres, ou seja sofrem mais acidentes e mais graves. Apesar disso verificámos uma diminuição na diferença entre homens e mulheres que em 1997 era bastante maior (3.4:1), diminuição que se verificou também noutros países europeus (Peeters et al., 2015).

² Instituto Nacional de Estatística; Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo

Em suma, os resultados obtidos indicam que ocorreu uma diminuição significativa das taxas de incidência, de 137 para 65/100.000, e de mortalidade, de 17 para 10/100.000, desde 1997 até 2014. Esta evolução positiva pode dever-se ao facto de terem sido implementadas novas medidas de prevenção e de assistência, tendo em conta que em 1997 a principal causa de morte eram os acidentes de viação, principalmente entre a população jovem. No entanto, na população com 80 anos ou mais, verifica-se um aumento significativo de mortalidade. É importante que sejam implementadas medidas preventivas mais eficientes, tendo em conta que há a cada vez mais uma maior longevidade da população. Continua a verificar-se, tal como no final dos anos 90, um maior número de casos de TCE nos homens comparativamente com as mulheres, como se verifica internacionalmente.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO TRAUMATISMO CRÂNIO-ENCEFÁLICO: REVISÃO SISTEMÁTICA³

Nos programas de reabilitação, as alterações de comunicação nas pessoas que sofreram TCE, muitas vezes, não são contempladas como foco de intervenção. Esta falha deve-se ao facto de existirem poucas provas que avaliem a capacidade comunicativa destas pessoas. Assim, no presente Capítulo foi realizada uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo principal foi compilar e analisar instrumentos, já existentes, para avaliar a competência comunicativa em pessoas que sofreram TCE.

³ O conteúdo deste capítulo foi publicado em: Agrela, N., Santos, M.E., & Guerreiro, S. (2019). Avaliação da comunicação após traumatismo crânio-encefálico: uma revisão. *Sinapse*, 19(1-2), 49-55 (Anexo 2).

3.1. Introdução

O interesse pela avaliação da competência comunicativa surge apenas em finais do século XX, em resultado de se ter constatado que as alterações dos aspetos linguísticos, (fonologia, semântica e morfossintaxe), normalmente pouco afetados nos TCE, não justificavam as dificuldades de comunicação no dia-a-dia destes sujeitos (McDonald, 1993; Milton et al., 1984; Parola et al., 2016; Prutting, 1982).

Ao longo dos anos foram surgindo provas de natureza formal e informal (funcional) para avaliar a capacidade comunicativa, conseqüente de lesão cerebral independentemente da causa, são exemplos dessas formas de avaliação para a população adulta: *Functional Communication Profile* – FCP (Sarno, 1969); *Profile of Communicative Appropriateness* – PCA (Penn, 1985); *Right Hemisphere Communication Battery* – RHCBC (Gardner & Brownell, 1986); *Pragmatic Protocol* – PP (Prutting & Kirchner, 1987); *Functional Assessment of Communication Skills* – FACS (Frattali, Thompson, Holland, Wohl, & Ferketic, 1995); *Communicative Abilities in Daily Living* – CADL (Holland, Frattali, & Fromm, 1998) e *The Awareness of Social Inference Test* – TASIT (McDonald, Flanagan, Rollins, & Kinch, 2003). No entanto, as alterações da comunicação podem ser muito diferentes consoante a causa da lesão, estando a competência comunicativa mais perturbada nos TCE, do que noutras situações, como os AVC. Embora a avaliação informal seja importante para compreender as dificuldades de comunicação no dia-a-dia, é necessariamente incompleta para o estabelecimento de um programa de reabilitação. Assim, deve ter-se em consideração a necessidade de efetuar uma avaliação através de instrumentos aferidos, sensíveis às perturbações da competência comunicativa, o que não sendo fácil, é imprescindível para delinear o programa de reabilitação e facilitar a reintegração destas pessoas na sociedade (Frith, Togher, Ferguson, Levick, & Docking, 2014; Steiner & Mansur, 2008). Contudo, dadas as dificuldades envolvidas nesta avaliação, tanto mais que está relacionada com outras funções cognitivas, normalmente não é realizada nos serviços de reabilitação (Coelho et al., 2013). Esta prática tem conseqüências negativas, pois a incapacidade de comunicação pode limitar mais a qualidade de vida do que outras incapacidades mais visíveis, como as motoras ou a fala, propriamente dita (Tompkins, 2012).

Com o presente trabalho pretende-se chamar a atenção para esta problemática, identificar e analisar os instrumentos de avaliação existentes, a nível internacional, destinados a avaliar a competência comunicativa de pessoas que sofreram TCE.

3.2. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa nas bases de dados *PubMed* e *ScienceDirect*, utilizando as palavras-chave “*TBI*” e “*communication*” e/ou “*language*”, “*assessment*”, “*pragmatics*”. Os estudos selecionados foram publicados num intervalo temporal de 11 anos, entre 2006 e 2016. Foi realizado um levantamento dos estudos existentes, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: (i) publicados em revistas científicas revistas por pares (ii) realizados com adultos que tivessem sofrido TCE (iii) que utilizassem provas/tarefas aferidas para avaliação da competência comunicativa e (iv) escritos em inglês, espanhol, francês ou português.

3.3. Resultados

Através da pesquisa nas duas bases de dados foram encontrados 2980 artigos. Após serem eliminados os artigos duplicados ficaram 1450. Destes, através do título e do resumo, foram identificados 30, mas só 15 artigos foram incluídos para a leitura do texto integral. No final foram selecionados seis estudos que cumpriram a totalidade dos critérios previamente estabelecidos. A causa mais frequente que levou à exclusão de estudos foi a não utilização de provas aferidas que avaliassem especificamente a comunicação após TCE.

Os seis estudos incluídos na revisão descrevem outras tantas provas de avaliação formal, bem como a respetiva aplicação e foram realizados na Austrália (Togher, McDonald, Tate, Rietdijk, & Power, 2016), França (Dardier et al., 2011; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014), Itália (Angeleri et al., 2008) e Canadá (LeBlanc et al., 2014). No total, avaliaram 434 sujeitos que tinham sofrido TCE e que apresentavam alterações da comunicação. Em cinco dos estudos foram utilizados sujeitos de controlo, emparelhados por algumas variáveis, sem antecedentes de doenças psiquiátricas, neurológicas ou outras que pudessem interferir com os processos de comunicação. No estudo restante, os resultados foram comparados com os dados normativos do próprio teste aplicado. As principais características e resultados de cada um dos estudos são apresentadas na Tabela 3.1.

Tabela 3.1. Estudos incluídos na revisão

| Prova utilizada | Objetivo da prova | Participantes | Idade | Tempo de evolução | Gravidade do TCE (escala de coma glasgow - ECG) | Resultados/Conclusões |
|--|---|--|--------------|---|--|--|
| Assessment Battery of Communication (Angeleri et al., 2008) | Avaliar a compreensão e a produção de aspetos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, de contexto e de conversação | Dois grupos: G1: 21 TCE G2: 33 controlos | 20 a 68 anos | Entre 2 meses a 20 anos após o TCE | Grave e moderado | Os sujeitos que tinham sofrido TCE tiveram um pior desempenho do que os de controlo em todas as escalas da <i>ABaCo</i> , exceto na escala de conversação em que não foram verificadas alterações significativas nos dois grupos |
| Lille Communication Test (LCT) (Rousseaux, Delacourt, Wyrzykowski, & Lefeuvre, 2001) | Avaliar a capacidade de cumprimentar, atenção, envolvimento na interação e a comunicação verbal e não-verbal | Quatro Grupos: G1: 16 TCE na fase de reabilitação; G2: 16 controlos G3: 18 TCE na fase crónica; G4: 18 controlos | 18 a 56 anos | G1: 2 meses a 1 ano após TCE G3: 2 anos após TCE | Grave | Os sujeitos que sofreram TCE grave demonstraram ter dificuldades na atenção e na motivação para a comunicação e na comunicação verbal/ não verbal, sendo estas alterações mais graves na fase de reabilitação do que na fase crónica |
| Conjunto de tarefas de Dardier et al. (2011) | Avaliar a produção (entrevista), a compreensão (de pedidos) e a metapragmática | Dois grupos: G1: 11 TCE G2: 11 controlos | 18 a 49 anos | Entre 2 a 16 anos após o TCE | Grave | Os sujeitos que sofreram TCE tiveram pior desempenho que os controlos na produção (manutenção do tópico) e na metapragmática. A compreensão estava mantida para os dois grupos |

| Prova utilizada | Objetivo da prova | Participantes | Idade | Tempo de evolução | Gravidade do TCE (escala de coma glasgow - ECG) | Resultados/Conclusões |
|---|--|---|--------------|-------------------------------|--|---|
| Protocole Montréal d'évaluation de la communication (Joanette, Ska, & Côté, 2004) | Avaliar a comunicação verbal e não verbal durante a conversação | 195 TCE | ≥ 16 anos | Não referido | Leve, moderado e grave | Verificaram que os sujeitos com TCE grave apresentam uma comunicação menos eficaz do que os sujeitos com TCE leve e moderado. |
| Grelha de análise linguística (GALI) (Sainson et al., 2014) | Avaliar a comunicação verbal e não-verbal durante a conversação | Dois grupos: G1: 17 TCE G2: 34 controlos (emparelhado com 2 sujeitos do grupo de controlo) | 20 a 59 anos | Entre 3 a 42 meses após o TCE | Grave | Os sujeitos com TCE apresentam dificuldades na comunicação verbal e na comunicação não-verbal comparativamente ao grupo de controlo |
| La Trobe Communic. Quest. – LCQ (Douglas, O'Flaherty, & Snow, 2000) | Avaliar a com. verbal e não verbal com 2 questionários: um dirigido ao TCE e outro ao seu cuidador | 44 TCE divididos em três grupos: G1: 14 TCE intervenção feita com o seu cuidador; G2: 15 TCE; G3: 15 controlos | ≥18 anos | ≥ 9 meses após lesão cerebral | Grave e moderado | Melhoria na comunicação verbal e não verbal nos sujeitos em que a intervenção era realizada juntamente com os seus cuidadores |

TCE – traumatismo crânio-encefálico; ABAco - Assessment Battery of Communication; G1 - grupo um; G2 - grupo dois; G3 - grupo três; G4 - grupo quatro

Apesar destes estudos pretenderem contribuir para a avaliação das capacidades comunicativas das pessoas que sofreram TCE, os seus objetivos específicos eram diferentes, bem como o conteúdo das provas utilizadas:

a) O estudo de Angeleri e colegas (Angeleri et al., 2008) tinha como objetivo principal avaliar a compreensão e a produção de aspetos Linguísticos, Paralinguísticos, e Extralinguísticos, de Contexto e de Conversação através da *Assessment Battery of Communication* (ABaCo) (Angeleri et al., 2008). Esta prova possui duas Formas equivalentes, Forma A e Forma B, sendo muitos dos itens baseados em vídeos (20-25 segundos cada). Esta bateria foi validada para a população italiana e mostrou ter bons resultados de fiabilidade e de concordância entre os avaliadores. A prova demora cerca de 90 minutos a ser aplicada e a cotação é feita quantitativamente. Os autores constataram dificuldades na compreensão e na produção de expressões faciais, na prosódia, nos gestos, nas situações que envolvem a ironia e o humor, na adequação do vocabulário de acordo com determinado contexto, na compreensão de enunciados ambíguos e na manutenção do tópico (Angeleri et al., 2008).

b) O estudo de Rousseaux e colaboradores (Rousseaux et al., 2010) teve como finalidade analisar a conversação, no sentido de identificarem as principais dificuldades a nível verbal e não-verbal. Assim, foi utilizado o *The Lille Communication Test* (LCT) (Rousseaux, Delacourt, Wyrzykowski, & Lefeuvre, 2001), prova inicialmente criada para avaliar pessoas que sofreram AVC, sendo constituída por três partes, a primeira avalia a capacidade de cumprimentar, a atenção ao interlocutor e o envolvimento na interação. A segunda e terceira parte avaliam a comunicação verbal e não-verbal. Esta prova foi validada para a população francesa e mostrou ter boas qualidades métricas no respeitante à concordância entre os avaliadores. A prova demora cerca de 60 minutos e a cotação é feita quantitativamente. Os sujeitos que sofreram TCE apresentaram dificuldades em responder a questões mais complexas, na manutenção do tópico, na introdução de novos tópicos, na coerência e coesão do discurso oral, na adaptação da prosódia e na compreensão de gestos (Rousseaux et al., 2010).

c) As tarefas utilizadas no estudo de Dardier e colaboradores (Dardier et al., 2011) têm como objetivo principal avaliar a produção, a compreensão e a metapragmática, durante a conversação e têm uma duração média de 30 minutos. A cotação das tarefas é realizada qualitativamente, no entanto, revelou uma boa concordância entre os avaliadores. Os autores verificaram dificuldades na manutenção do tópico e na

capacidade de refletir e justificar as suas respostas de acordo com o que era solicitado (metapragmática) (Dardier et al., 2011).

d) O estudo de Leblanc e colaboradores (LeBlanc et al., 2014), utilizou o *Protocole Montréal d'évaluation de la communication* (Joanette, Ska, & Côté, 2004). Esta prova é uma ferramenta que tem como objetivo principal identificar, de uma forma breve, quais são as principais dificuldades ao nível da comunicação verbal e não-verbal durante a conversação. Esta prova é aplicada durante 10 minutos, sendo a cotação feita qualitativa e quantitativamente. Relativamente às suas qualidades métricas não foi possível tirar uma conclusão precisa, pois, os dados na literatura são inconclusivos, uma vez que num estudo (Côté, Moix, & Giroux, 2004) mostrou ter baixa concordância entre avaliadores e nouro apresentou boas qualidades métricas (Fonseca et al., 2008). Nesta prova os sujeitos apresentaram dificuldades em iniciar um tópico conversacional, em adequar o vocabulário aos diferentes contextos e ainda que o conteúdo transmitido durante a conversação não é o mais adequado (expressão imprecisa das ideias, comentários impróprios/inesperados e repetição) (LeBlanc et al., 2014).

e) A Grelha de Análise Linguística (GALI) (Sainson et al., 2014) é uma ferramenta que foi validada para a população francesa e foi testada por Sainson e colaboradores (2014) com o objetivo principal de avaliar a comunicação verbal e não-verbal durante uma conversa entre o avaliador e o sujeito que sofreu o TCE. Esta prova demora também cerca de 10 minutos a ser aplicada e a sua análise é realizada quantitativa e qualitativamente, tendo demonstrado ter uma boa concordância entre os avaliadores. Com a GALI os autores verificaram que os sujeitos apresentavam alterações ao nível da competência comunicativa, como por exemplo, na prosódia, nas expressões faciais, nos gestos, na coerência e coesão do discurso oral, no contacto ocular, nos turnos comunicativos, em questionar o interlocutor e em contribuir de forma adequada para a realização de uma conversa (Sainson et al., 2014).

f) Para verificar a eficácia de um programa de reabilitação em pessoas que sofreram TCE, Togher e colegas (2016) utilizaram o *La Trobe Communication Questionnaire* (LCQ) (Douglas, O'Flaherty, & Snow, 2000). É um questionário, tipo escala de *Likert*, com 30 itens que fornece uma perceção subjetiva da comunicação verbal e não-verbal dos sujeitos que sofreram uma lesão cerebral e dos seus cuidadores. Apresenta duas formas, ambas idênticas no conteúdo, ou seja, um formulário é preenchido pelos sujeitos que sofreram o TCE e o outro é preenchido pelos seus cuidadores. Os questionários

**Capítulo 3 – Avaliação da comunicação no traumatismo crânio-encefálico:
revisão sistemática**

demoram cerca de 10/15 minutos a ser preenchidos e a cotação é feita qualitativa e quantitativamente. O LCQ demonstrou ter uma boa consistência interna para ambas as formas.

Tabela 3.2. Parâmetros avaliados nos seis conjuntos de provas

| Parâmetros avaliados | <i>Assessment Battery of Communication (ABaCO)</i> | <i>The Lille Communication Test (LCT)</i> | <i>Conjunto de tarefas de Dardier e colaboradores</i> | <i>Protocole Montréal d'évaluation de la communication</i> | <i>Grelha de análise linguística (GALI)</i> | <i>La Trobe Communication Questionnaire (LCQ)</i> |
|--|--|---|---|--|---|---|
| Manutenção do tópico | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Introdução de novos tópicos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Turnos comunicativos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Respeitar a estrutura da conversa | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Organização do discurso | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Adequação do vocabulário | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Compreensão de enunciados ambíguos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Compreender e produzir a ironia | ✓ | | | | | |
| Compreender e produzir o humor | ✓ | | | ✓ | | |
| Contradição paralinguística | ✓ | | | | | |
| Compreender e produzir pistas paralinguísticas (entoação, ritmo, velocidade, fluência) | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Contacto ocular | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Produzir gestos | ✓ | ✓ | | | ✓ | |
| Compreender os gestos | ✓ | ✓ | | | ✓ | |
| Compreender as expressões faciais | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| Metapragmática | | | ✓ | | | |

3.4. Discussão

Esta revisão da literatura contém seis estudos que cumpriam os critérios de inclusão inicialmente definidos, com o objetivo de compilar e analisar os estudos que avaliassem a competência comunicativa em sujeitos que tivessem sofrido TCE. Verificou-se que as provas de avaliação já existentes abrangem todos os aspetos importantes da competência comunicativa, verbais e não-verbais. Apenas num dos estudos esta avaliação é feita somente com tarefas verbais (Dardier et al., 2011), sendo por isso insuficiente, pois os aspetos não-verbais são essenciais na comunicação interpessoal. De salientar que a aplicação destas provas em países diferentes daqueles onde foram originalmente criadas, obriga a que seja feita validação noutras populações, tanto das componentes verbais, como não-verbais.

Nos estudos seleccionados para esta revisão (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; LeBlanc et al., 2014; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014; Togher et al., 2016) alguns dos parâmetros avaliados são comuns nas seis provas: a manutenção do tópico, a introdução de novos tópicos e o respeitar a estrutura da conversa; a adequação do vocabulário e a compreensão de enunciados ambíguos (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; Douglas et al., 2000; Joannette et al., 2004; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014). A capacidade de organização do discurso é avaliada em cinco das provas (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; Douglas et al., 2000; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014) bem como o respeito pelos turnos comunicativos (Angeleri et al., 2008; Joannette et al., 2004; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014), a compreensão e produção de pistas paralinguísticas - entoação, ritmo, velocidade, fluência (Angeleri et al., 2008; Douglas et al., 2000; Joannette et al., 2004; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014) e o contacto ocular (Dardier et al., 2011; Douglas et al., 2000; Joannette et al., 2004; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014). A compreensão e produção de expressões faciais são avaliadas em quatro provas (Angeleri et al., 2008; Joannette et al., 2004; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014), a produção e a compreensão de gestos em três das provas (Angeleri et al., 2008; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014) e a capacidade de compreender e produzir situações que envolvam o humor apenas em duas provas (Angeleri et al., 2008; Joannette et al., 2004).

Do mesmo modo, foi possível verificar que muitas das alterações constatadas nas pessoas que sofreram TCE são comuns nesses mesmos estudos, como por exemplo, na introdução de novos tópicos (LeBlanc et al., 2014; Rousseaux et al., 2010) na manutenção

do tópico (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; Rousseaux et al., 2010), na coerência e coesão do discurso oral (LeBlanc et al., 2014; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014), na adequação do vocabulário de acordo com determinado contexto (Angeleri et al., 2008; LeBlanc et al., 2014) na adaptação da prosódia e na produção e compreensão de gestos (Angeleri et al., 2008; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014) e nas expressões faciais (Angeleri et al., 2008; Sainson et al., 2014).

O *Protocole Montréal d'évaluation de la communication* (LeBlanc et al., 2014; Joannette et al., 2004) e a GALI (Sainson et al., 2014), são provas em que os parâmetros a serem avaliados são preenchidos unicamente através de uma conversa entre um avaliador e um sujeito que sofreu TCE. O facto destas avaliações serem baseadas na conversação pode trazer algumas vantagens, como por exemplo, a espontaneidade do discurso, a facilidade e a brevidade com que a prova é aplicada. Contudo, tem a desvantagem de poder mascarar algumas das dificuldades nos sujeitos com TCE, pois numa conversação de 10 minutos dificilmente se podem avaliar todos os aspetos significativos de interesse para um correto diagnóstico. De modo mais abrangente, a bateria ABaCo (Angeleri et al., 2008), para além de avaliar a conversação, tem em conta outros fatores, como a compreensão e a produção de aspetos extralinguísticos (gestos) e paralinguísticos (prosódia e expressões faciais) que são avaliados maioritariamente pela visualização de vídeos com representação de ações, fazendo assim uma avaliação mais completa.

No geral, as provas mencionadas nos diferentes estudos, apresentam boas qualidades métricas (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; Douglas et al., 2000; Rousseaux et al., 2001; Sainson et al., 2014) apenas relativamente ao *Protocole Montréal d'évaluation de la communication* (Joannette et al., 2004) existem dúvidas, pois foram verificadas discrepâncias nos vários estudos que avaliaram a concordância entre os avaliadores (Côté et al., 2004; Fonseca et al., 2008).

O preenchimento de quase todas as provas citadas é realizado por um avaliador independente, apenas o LCQ (Douglas et al., 2000) é de autopreenchimento, duas formas equivalentes de um questionário, sendo uma preenchida pelo sujeito que sofreu TCE e a outra por um familiar/cuidador. Apesar de o LCQ ter demonstrado boas qualidades métricas e de ser fácil de aplicar e de cotar, é uma prova mais subjetiva. A opinião das pessoas que sofreram TCE sobre as suas limitações nem sempre coincide com a opinião dos seus familiares (Santos et al., 1998), podendo, assim, não serem evidenciados alguns

problemas existentes e, do mesmo modo, não serem incluídos nos programas de reabilitação.

De entre os restantes instrumentos de avaliação, a ABaCo (Angeleri et al., 2008) parece ser o mais adequado, pois avalia a pragmática de modo bastante completo e tem a vantagem de possuir duas Formas equivalentes (Forma A e Forma B), o que não acontece nas outras provas. Estas duas Formas são úteis para efetuar a avaliação e a reavaliação, evitando o possível efeito de aprendizagem e fornecendo informações cruciais para a implementação de programas de reabilitação individualizados. A única desvantagem da ABaCo é o tempo de aplicação, bastante extenso, em média 90 minutos.

Concluindo, esta revisão pretendeu compilar os instrumentos existentes, aferidos para avaliar a competência comunicativa após TCE, bem como o tipo de tarefas utilizadas. As investigações feitas até agora têm sido realizadas em populações de língua inglesa (Austrália), italiana e francesa (França e Canadá-Quebeque), e referem-se mais às incapacidades do que à recuperação dos doentes, após reabilitação.

Para a população portuguesa ainda não existem provas validadas para avaliar esta dimensão, que muito frequentemente não é diagnosticada nem intervencionada. Assim, seria importante a criação de um novo instrumento ou a validação de um ou mais já existentes, uma vez que consoante a situação clínica do doente, incluindo o tempo de evolução e os objetivos da própria avaliação, se pode escolher um instrumento genérico e rápido ou um mais completo e, forçosamente, mais demorado.

CAPÍTULO 4 – ADAPTAÇÃO PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA DA *ASSESSMENT BATTERY FOR COMMUNICATION* (ABACO)

Em Portugal não existem provas validadas que avaliem a comunicação verbal e não-verbal nas pessoas que sofreram TCE. O objetivo do presente Capítulo será apresentar o trabalho relativo à adaptação para a população portuguesa de uma prova de origem italiana que nos pareceu a mais completa para este tipo de avaliação (*Assessment Battery for Battery for communication*, ABaCo; Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008).

4.1. Introdução

A avaliação da comunicação após lesão cerebral é fundamental para o processo de reabilitação (Bosco et al., 2015; Parola et al., 2016), embora nem sempre essa necessidade seja tomada em consideração (Frith et al., 2014). Esta lacuna pode dever-se especialmente a dois fatores: dificuldades em avaliar as diferentes modalidades comunicativas e o facto de os sujeitos que sofreram TCE falarem melhor do que comunicam, pois geralmente falam sem problemas linguísticos aparentes, não chamando a atenção dos profissionais, apesar de a sua comunicação ser com frequência desadequada e ineficaz.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidas formas de avaliação mais sofisticadas para pessoas que sofreram TCE direcionadas quer à comunicação verbal - produção, compreensão e metapragmática (Dardier et al., 2011; Rousseaux et al., 2010), quer à comunicação não-verbal, avaliadas em contexto natural (Rousseaux et al., 2010) ou em situações de conversação entre o sujeito com TCE e um avaliador (Sainson et al., 2014).

Apesar do interesse destas provas, existe uma limitação comum, que é a inexistência de Formas equivalentes da mesma prova para evitar o possível efeito de aprendizagem, quando os sujeitos são avaliados e reavaliados antes e após o programa de reabilitação.

A bateria ABaCo (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008) não apresenta esta limitação, pois possui duas Formas equivalentes (Forma A e Forma B) que servem para efetuar a avaliação e a reavaliação das componentes mais importantes da comunicação.

No nosso país não existem instrumentos validados que avaliem a comunicação após lesão cerebral. Assim, considerou-se importante proceder a adaptação da ABaCo tendo em consideração que esta bateria de origem italiana é a mais completa que existe internacionalmente. Sendo uma avaliação baseada na visualização de vídeos sem utilização de fala e em perguntas de resposta rápida, em ambos os casos relacionados com situações simples e cenas quotidianas, apenas foi necessário, para além da devida tradução, obter a certeza de que os gestos usados nos vídeos e a forma de colocar as perguntas eram as adequadas para a população portuguesa.

4.2. Metodologia

4.2.1. Participantes

4.2.1.1. *Grupo de participantes de controlo*

Com o objetivo de testar a adequação das provas, foi recrutada uma amostra com características idênticas à utilizada para a versão original (Angeleri et al., 2012), ou seja, pessoas com mais de 18 anos de idade e com vários graus de escolaridade, pois poderíamos obter algum efeito desta variável nos resultados, tal como aconteceu na versão italiana. Foram recrutados 40 voluntários de várias origens, 16 do sexo masculino e 24 do sexo feminino, com idades entre 18 e os 66 anos e com uma escolaridade entre o quarto ano e o ensino superior (Tabela 4.1). Nenhum dos participantes tinha historial de patologia neurológica, psiquiátrica e/ou dificuldades sensoriais que prejudicassem a realização das provas. Todos foram informados sobre os objetivos do estudo e deram o seu consentimento informado e a autorização de captação audiovisuais (som e imagem) destinada à posterior análise das respostas.

4.2.1.2. *Grupo clínico*

Uma vez que a ABaCo se destina a avaliar a capacidade comunicativa em sujeitos que sofreram TCE, a adaptação da bateria inclui também a avaliação de uma população clínica com o objetivo de verificar se esta prova permite discriminar os problemas de comunicação inerentes ao TCE. Assim, foram utilizados os dados recolhidos em 12 pessoas que se encontravam na fase crónica após TCE grave ou moderado, e que fazem parte do estudo principal descrito no capítulo seguinte - nove sujeitos do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades entre os 20 e os 57 anos e com uma escolaridade entre o 9º e o 12º ano (Tabela 4.1). Como referido, estes sujeitos constituem os participantes do estudo principal, tendo todos realizado a Forma A, antes do início do programa de reabilitação e a Forma B, no final do programa.

Tabela 4.1. Características demográficas da amostra do grupo dos participantes de controlo (n=40) e do grupo clínico (n=12)

| Grupo dos participantes de controlo | | Forma A n=20 | Forma B n=20 |
|--|-----------|-------------------------|-------------------------|
| Sexo | Masculino | 8 | 8 |
| | Feminino | 12 | 12 |
| | | M ± DP | M ± DP |
| Idade | | 43.90 ± 14.73 | 44.55 ± 14.15 |
| Anos de escolaridade | | 10 ± 4.4 | 11.35 ± 3.9 |

| Grupo clínico | | Forma A e Forma B n=12 |
|----------------------|-----------|-----------------------------------|
| Sexo | Masculino | 9 |
| | Feminino | 3 |
| | | M ± DP |
| Idade | | 34.08 ± 10.30 |
| Anos de escolaridade | | 10.08 ± 1.44 |

n – número da amostra; *M* – média; *DP* – desvio padrão

4.2.2. Material

A ABaCo é constituída por duas Formas equivalentes, como já referido, a Forma A e a Forma B, sendo muitos dos itens baseados em vídeos (20-25 segundos cada), cujo objetivo principal é verificar se o participante compreende ou produz adequadamente diversos atos comunicativos, de acordo com o que é solicitado. Apesar dos vídeos serem realizados por atores italianos, os aspetos paralinguísticos (expressões faciais e prosódia) e extralinguísticos (gestos) são culturalmente semelhantes aos utilizados em Portugal.

No presente estudo foram utilizadas as quatro escalas da ABaCo: Linguística, Extralinguística, Paralinguística e de Contexto. Estas escalas estão divididas em sete subescalas: compreensão Linguística; produção Linguística; compreensão Extralinguística; produção Extralinguística; compreensão Paralinguística; produção Paralinguística e subescala de Contexto.

A escala Linguística avalia a capacidade de o sujeito compreender e produzir perguntas, afirmações, ordens e pedidos [ex: Instrução do Observador: “Posso ver o seu relógio?”; “A sua camisola é vermelha”; “Mostre-me onde está a janela”; “Quantos anos

tem?"; Instrução a dar pelo Participante: "Quer saber onde moro. O que me pergunta?"; "Diga-me o que acha da minha camisola"; "Mande-me falar mais baixo"; "Peça-me um lenço"].

Na escala Extralinguística os sujeitos são avaliados na compreensão e na expressão - perguntas, afirmações, ordens, pedidos e ironias, através da visualização de vídeos com atores que comunicam por gestos [ex: Compreensão: O ator tem na mão uma bandeja com chocolates. Ele inclina-a para o espectador, com um ar de interrogação, como se estivesse a perguntar "Também quer?" Após a visualização do vídeo, o participante deve mostrar que percebeu o que o ator queria transmitir; Produção: Instrução do Observador: "Diga-me através de gestos que horas são"]].

Na escala Paralinguística é avaliada a capacidade de os sujeitos perceberem e produzirem determinados elementos importantes que acompanham o discurso oral, nomeadamente a expressão facial e a prosódia [ex: Compreensão: "A atriz está assustada", após a visualização do vídeo o participante deve indicar qual é a emoção que a rapariga está a comunicar; Produção: Instrução a dar ao participante: "Pergunte-me onde há um médico. Pergunte-me como se estivesse triste"]].

Na escala de Contexto é avaliada a capacidade de os sujeitos adequarem o seu vocabulário aos diferentes contextos do dia-a-dia [ex: Instrução do observador: "Imagine que vai perguntar ao seu marido / à sua mulher / mãe se o jantar está pronto. Como lhe pode perguntar?" "Imagine que pergunta ao empregado do restaurante se a comida ainda demora a ser servida. Como pode perguntar-lhe?"]].

Na análise quantitativa de cada item, na folha de cotação, podemos encontrar várias dimensões em cada escala, por exemplo: modo de expressão (o sujeito compreende ou produz determinado ato comunicativo de acordo com a entoação e expressão facial solicitada); conteúdo expresso (o sujeito reconhece ou produz determinado ato comunicativo congruente com a questão colocada); violação das regras e o propósito da violação das regras (o sujeito compreende ou produz determinado ato comunicativo que envolva o engano ou a ironia); significado pretendido (o sujeito compreende ou produz determinado gesto de acordo com o que é solicitado) e a adequação social (o sujeito adequa o ato comunicativo ao contexto). Tendo em conta a subjetividade inerente à avaliação da pragmática, estas dimensões ajudam os avaliadores a certificar-se que as pontuações são atribuídas de forma mais precisa e objetiva.

A cotação da ABaCo varia de 0 (resposta incorreta) a 1 (resposta correta), com um total máximo de 65 pontos em cada Forma. Esta bateria mostrou, na versão original aplicada a uma população de crianças com desenvolvimento típico, ter bons resultados em termos de consistência interna, validade e concordância entre os avaliadores (Sacco et al., 2008). Na população adulta, apenas foi avaliada a consistência interna da prova a partir dos resultados de um grupo de pessoas que sofreram TCE (Bosco et al., 2012).

4.2.3. Procedimentos

Inicialmente foi feito um pedido de autorização aos autores da ABaCo para adaptar a prova para a população portuguesa. Após a aprovação dos autores (Apêndice 1), foi solicitado o envio da prova original, em italiano, pois a versão publicada estava em inglês. A tradução da versão italiana realizou-se em duas fases, sendo que a primeira foi efetuada por um sujeito bilingue que traduziu a prova do italiano para o Português Europeu (PE).

Posteriormente, outro sujeito bilingue realizou a retroversão português – italiano. Na tradução da versão italiana para a língua portuguesa, deu-se especial atenção ao facto de poderem existir erros de inferência, bem como de estruturas gramaticais, ao nível sintático, semântico, prosódico ou cultural. A versão final foi conferida, não se tendo verificado qualquer necessidade de alteração (Apêndice 2). Como referido anteriormente, a maioria dos itens da prova são baseados em vídeos. No pré-teste realizado com três sujeitos adultos sem patologia, verificou-se que num dos vídeos o protagonista realizava um gesto que culturalmente não é usado em Portugal, o que conduziu a dificuldades de interpretação. Assim, e com autorização dos autores da versão original, foi criado um vídeo substituto com o gesto adequado para o nosso país. As várias fases de construção da versão portuguesa estão descritas sinteticamente na Figura 4.1.

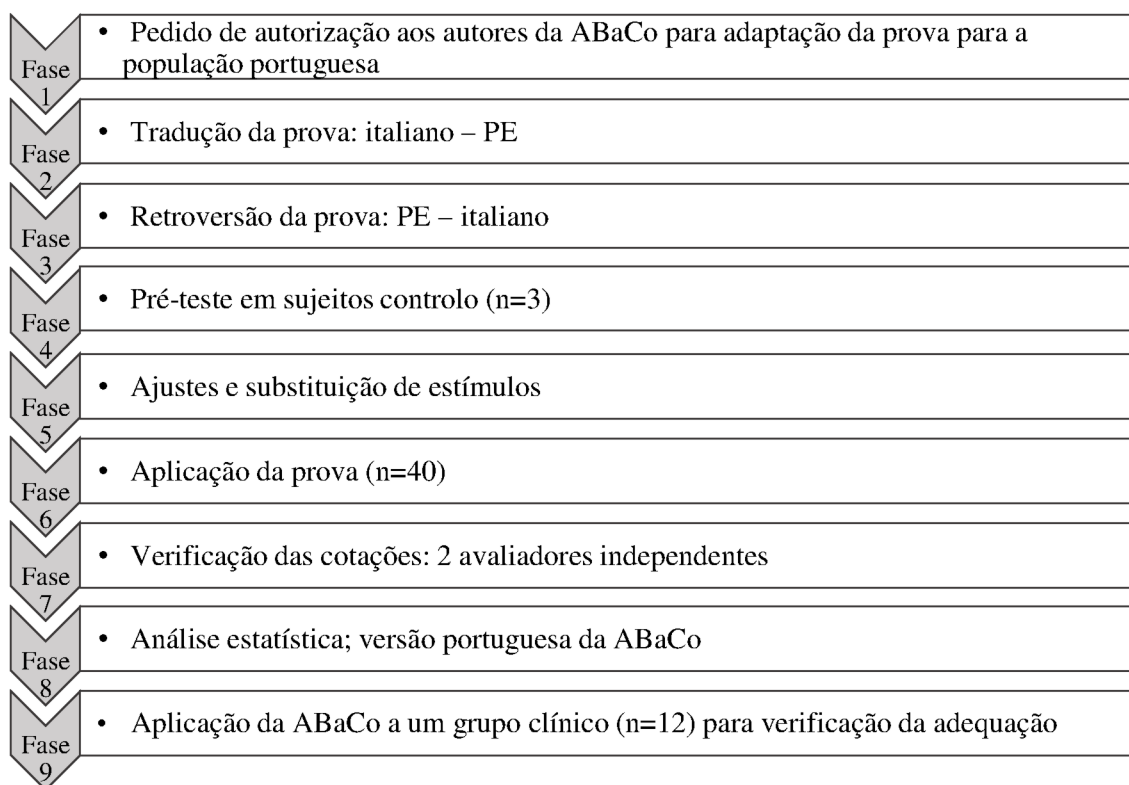


Figura 4.1. Etapas do processo de adaptação da ABaCo | *n* – número da amostra; PE – Português Europeu

Esta prova foi aplicada aos 40 participantes controlo, a Forma A a 20 participantes e a Forma B aos restantes. Os sujeitos foram filmados durante a aplicação da bateria. Dois avaliadores independentes realizaram as cotações separadamente através da visualização dos vídeos e, posteriormente foram comparadas as cotações, não se tendo verificado discrepâncias na avaliação. Relativamente a um dos vídeos na Forma B, constatou-se dispersão de respostas por duas das quatro opções possíveis, pelo que foi acordado considerar que qualquer uma dessas respostas seria correta. As provas foram aplicadas individualmente tendo demorado em média 45 minutos.

Concluído este processo, os 12 sujeitos do grupo clínico que fizeram parte do estudo principal (Capítulo 5) foram avaliados pelas duas Formas da ABaCo: a Forma A que foi aplicada antes do programa de intervenção e a Forma B após o programa (cerca de 3 a 4 meses depois).

4.3. Resultados

4.3.1. Resultados obtidos na adaptação da ABaCo (40 sujeitos do grupo dos participantes de controlo) e grupo clínico (12 sujeitos)

Os resultados médios obtidos na adaptação da ABaCo estão descritos na Tabela 4.2 para o grupo de participantes controlo e para o grupo clínico. A comparação dos resultados obtidos na população de controlo com o grupo clínico (Forma A - antes do programa de intervenção; Forma B – após o programa) foi realizada com a utilização do *Mann-Whitney U test*. Verificámos que na Forma A existem diferenças significativas nos dois grupos, com melhores resultados para o grupo dos participantes de controlo, na produção Paralinguística, na compreensão e produção Extralinguística e na produção de Contexto. Nas restantes subescalas (compreensão Paralinguística, compreensão e produção Linguística), não foram verificadas diferenças significativas.

Na Forma B constatámos que apenas há diferenças significativas entre os dois grupos na produção Paralinguística e na escala de Contexto, com melhores resultados também para o grupo dos participantes de controlo.

Tabela 4.2. Resultados obtidos na adaptação da ABaCo (40 sujeitos do grupo dos participantes de controlo) e grupo clínico (12 sujeitos)

| | Valor máximo de cada escala | Forma A | | | | Forma B | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--------|-------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------|-------------|
| | | Participantes controlo n=20 | Grupo clínico n=12 (antes do treino) | U* | p | Participantes controlo n=20 | Grupo clínico n=12 (depois do treino) | U* | p |
| | | M ± DP | M ± DP | | | M ± DP | M ± DP | | |
| C. Paralinguística (Expressões faciais e prosódia) | 4 | 2.80 ± 0.95 | 2.67 ± 1.30 | 117.50 | .92 | 3.25 ± .85 | 2.83 ± .83 | 84.00 | .14 |
| P. Paralinguística | 6 | 6.00 ± .00 | 3.83 ± 1.19 | .00 | .00 | 6.00 ± .00 | 5.00 ± 1.28 | 60.00 | .001 |
| C. Extralinguística | 16 | 12.80 ± 2.46 | 9.33 ± 2.81 | 44.50 | .003 | 13.60 ± 1.60 | 13.42 ± 1.31 | 105.00 | .55 |
| P. Extralinguística | 21 | 18.05 ± 3.95 | 12.42 ± 2.19 | 33.50 | .001 | 18.45 ± 2.50 | 18.33 ± 2.39 | 111.00 | .72 |
| C. Linguística (Perguntas, afirmações, ordens e pedidos) | 8 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 120.00 | 1.00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± 0.00 | 120.00 | 1.00 |
| P. Linguística | 8 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 120.00 | 1.00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± 0.00 | 120.00 | 1.00 |
| P. Contexto (adequação do vocabulário aos contextos do dia-a-dia) | 2 | 2.00 ± .00 | 1.42 ± .52 | 50.00 | .000 | 2.00 ± .00 | 1.67 ± 0.49 | 80.00 | .007 |
| Total | 65 | | | | | | | | |

C – Compreensão; P – Produção; M – média; DP – desvio padrão; n - número da amostra; U - Teste de Mann-Whitney; p – nível de significância

4.3.2. Correlação da idade, da escolaridade e do sexo com os resultados na ABaCo, no grupo de participantes de controlo

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os resultados da Forma A e da Forma B, foi utilizado o teste *t de Student* para amostras independentes relativamente a cada uma das diferentes componentes. Não foram encontradas diferenças significativas: compreensão Paralinguística [$t(38) = -1.58$; $p > .05$], compreensão Extralinguística [$t(32.65) = -1.22$; $p > .05$] e expressão Extralinguística [$t(32.12) = -.38$; $p > .05$]; na produção Paralinguística, compreensão e produção Linguística e na escala de Contexto, os resultados foram exatamente iguais nas duas Formas.

Para verificar se os anos de escolaridade e a idade tinham algum efeito no desempenho foram realizadas correlações de *Pearson* considerando a amostra total dos 40 participantes (Forma A e Forma B em conjunto). Verificámos que não existe uma relação significativa entre a compreensão Paralinguística e os anos de escolaridade ($r = .010$, $p > .05$), mas existe uma correlação positiva moderada, extremamente significativa, entre a escolaridade e a compreensão Extralinguística ($r = .584$, $p < .001$) e entre a escolaridade e a produção Extralinguística ($r = .598$, $p < .001$). Assim, quanto maior a escolaridade melhor o resultado nestas provas. A idade não se mostrou uma variável relacionada com os resultados da compreensão Paralinguística ($r = -.200$, $p > .05$), mas verificaram-se correlações significativas negativas com a compreensão Extralinguística ($r = -.510$, $p \leq .001$) e com a produção Extralinguística ($r = -.366$, $p < .05$). Assim, quanto mais velhos eram os sujeitos mais baixos foram os resultados na compreensão e na produção Extralinguística.

De forma a verificar o efeito da variável sexo nos resultados da prova foi realizado o *Teste t de Student* para amostras independentes. Verificámos que não existem diferenças significativas entre homens e mulheres - compreensão Paralinguística [$t(38) = -.84$; $p > .05$], compreensão Extralinguística [$t(38) = -.34$; $p > .05$] e expressão Extralinguística [$t(38) = .99$; $p > .05$].

Não foi possível estabelecer as correlações relativamente às subescalas de produção Paralinguística, compreensão e produção Linguística e também na escala de Contexto pois todos os participantes acertaram em todos os itens. Estes resultados

indicam que não haverá diferenças condicionadas pela escolaridade, pela idade e pelo sexo.

4.3.3. Consistência interna da ABaCo

A consistência interna foi avaliada através do *alpha de Cronbach* para a totalidade da amostra (40 participantes do grupo de controlo e 12 participantes do grupo clínico), afim de aumentar a heterogeneidade do grupo, pois as duas amostras eram reduzidas. Verificou-se um *alpha de Cronbach* muito bom para a forma A ($\alpha=.90$) e respeitável para a forma B ($\alpha=.71$) (Tabela 4.3). Os valores obtidos para as escalas Paralinguística e Extralinguística são aceitáveis. Não foi possível obter o *alpha de Cronbach* para a escala Linguística e de Contexto pois a variância verificada foi zero.

Tabela 4.3. Comparação dos resultados obtidos relativamente à consistência interna da ABaCo, Forma A e Forma B

| Escalas | Forma A | Forma B |
|--|----------------|----------------|
| Paralinguística (Expressões faciais e prosódia) | .63 | .58 |
| Extralinguística (Gestos) | .88 | .62 |
| Linguística (Perguntas, afirmações, ordens e pedidos) | --- | --- |
| Contexto (adequação do vocabulário aos contextos do dia-a-dia) | --- | --- |
| Total | .90 | .71 |

4.4. **Discussão**

Avaliar a comunicação em sujeitos que sofreram TCE é fundamental para se conseguir delinear uma intervenção terapêutica eficaz, melhorando assim a qualidade de vida destes sujeitos (Barman et al., 2016; Gauthier et al., 2018). Foi esse o objetivo do presente estudo, através da adaptação para a população portuguesa de uma bateria criada para esse efeito, a ABaCo (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008). Esta bateria possui alguns valores indicativos para a população italiana, o que é uma mais-valia na prática clínica pois permite determinar com maior

precisão o grau das dificuldades comunicativas e comparar com o resultado esperado (Angeleri et al., 2012).

Foram obtidos os valores médios e realizada uma comparação entre as duas Formas que compõem a ABaCo (Forma A e Forma B) num grupo de participantes de controlo. Os resultados estatísticos mostraram que as duas Formas são equivalentes, e mostraram também que os resultados médios obtidos pelo grupo clínico foram inferiores aos controlos nalgumas subescalas. Não é possível comparar os dados que obtivemos com os de outros estudos, pois em nenhum foi avaliada e comparada população adulta de controlo e pessoas que sofreram TCE.

Relativamente à comparação dos resultados do grupo dos participantes de controlo com os do grupo clínico, constatámos que na Forma A e B verificam-se diferenças significativas na capacidade de produzir expressões faciais, na prosódia e na adequação dos atos comunicativos de acordo com os diferentes contextos. Na Forma A, verificam-se ainda diferenças significativas nos dois grupos no respeitante ao reconhecimento e produção de gestos.

Na forma B verificámos menos diferenças significativas entre os dois grupos, como seria de esperar, pois a aplicação da Forma B, no grupo clínico, foi realizada após um programa de reabilitação da comunicação (Capítulo 5), o que melhorou bastante a capacidade comunicativa destes sujeitos. De um modo geral, constatámos que em ambas as Formas o grupo dos participantes de controlo apresenta melhores resultados do que o grupo clínico.

Na população de controlo, verificámos também que os anos de escolaridade e a idade têm um efeito significativo na compreensão e na produção Extralinguística, ou seja, quanto mais escolaridade os sujeitos tiverem mais facilidade terão em produzir e compreender pistas gestuais em determinadas situações do dia-a-dia e, pelo contrário, quanto mais velhos forem piores serão os resultados. No estudo original (Angeleri et al., 2012), apenas foi verificada relação da escolaridade com a compreensão Extralinguística e não com a produção, mas no que respeita à idade os resultados foram idênticos aos nossos. Na compreensão Paralinguística não encontramos relação significativa nem com a escolaridade, nem com a idade, ou seja, independentemente do nível de escolaridade ou da idade os sujeitos tinham a mesma facilidade/dificuldade em compreender expressões faciais e/ou pistas prosódicas ao longo do discurso. Contudo, no estudo italiano (Angeleri et al., 2012) esta relação era significativa, ou seja, havia uma correlação positiva com o

nível de escolaridade, e uma correlação negativa com a idade, com piores resultados dos sujeitos mais velhos. Efeitos culturais e sobretudo a pequena dimensão da nossa amostra poderão explicar a falta de efeito significativo. Os resultados foram idênticos entre homens e mulheres. Os autores do estudo original (Angeleri et al., 2012) também não encontraram, no geral, diferenças condicionadas pelo sexo. De salientar também que o tamanho da amostra dos participantes de controlo do presente estudo, destinado a verificar a adaptabilidade da ABaCo à nossa população, é bastante inferior à utilizada por Angeleri e colaboradores (2012). Assim, alguns dos resultados supracitados podem diferir nos dois estudos, não só devido a aspetos culturais, mas também ao facto de a nossa amostra ser relativamente pequena.

Relativamente à consistência interna da prova, no que concerne à amostra total, constatámos uma boa fiabilidade na Forma A e na Forma B apesar de o valor desta ser mais baixo é ainda assim aceitável. O valor total do *alpha de Cronbach* na Forma A é muito semelhante ao estudo original (Forma A: $\alpha = .92$; Bosco et al., 2012), no entanto, na Forma B o valor é mais baixo (Forma B: $\alpha = .95$; Bosco et al., 2012), certamente em resultado do pequeno tamanho da nossa amostra e da sua maior homogeneidade, com pouca variabilidade nas respostas. Na escala Linguística e na escala de Contexto não foi possível calcular a consistência interna para nenhuma das Formas, pois a variância foi zero, os sujeitos tiveram os mesmos resultados em todas as questões. Assim, apesar do interesse desta prova para avaliar a capacidade comunicativa em pessoas que sofreram TCE, apresenta uma limitação importante que é o *ceiling effect* para algumas das subescalas (produção Paralinguística, compreensão e produção Linguística e produção de Contexto).

Em suma, a comunicação, nos seus aspetos pragmáticos, não tem merecido a atenção necessária nos programas de reabilitação das pessoas que sofreram TCE, sendo a falta de instrumentos de avaliação um fator que contribui para essa falha (e.g. Steel, & Togher, 2018). A adaptação que realizámos mostrou que a ABaCo poderá ser utilizada com vantagem na nossa população, pois poderá contribuir para uma melhor avaliação e reabilitação das incapacidades ao nível da comunicação, contribuindo também assim para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com sequelas de TCE.

CAPÍTULO 5 – EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE REABILITAÇÃO DA COMUNICAÇÃO⁴

O objetivo do presente Capítulo será apresentar o estudo sobre os benefícios de um programa de intervenção ao nível das competências comunicativas em pessoas que sofreram TCE. Inicialmente será realizada uma breve introdução sobre os programas já existentes e, posteriormente, serão apresentadas as principais características demográficas dos participantes, os instrumentos de avaliação, os procedimentos e os resultados do programa a curto e médio prazo.

⁴ Parte do conteúdo deste capítulo foi submetido para publicação na revista *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, aguardando decisão: Agrela, N., Santos, M.E., Guerreiro, S. Communication after traumatic brain injury: the effectiveness of a Pragmatics rehabilitation programme.

5.1. Introdução

A integração na nossa sociedade implica competências sociais que, tal como já foi mencionado anteriormente, estão prejudicadas nas pessoas que sofreram TCE, ou seja, apresentam dificuldades em conseguir comunicar de forma funcional e adequada no seu dia-a-dia (Behn, Togher & Power, 2015; Dahlberg et al., 2006; Rietdjik, Simpson, Togher, Power, & Gillett, 2013; Steel, Ferguson, Spencer, & Togher, 2015). A longo prazo, grande parte dos sobreviventes necessitará de apoio específico com vista à sua reintegração social, nomeadamente na área da comunicação interpessoal (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Douglas, Knox, De Maio, & Bridge, 2014; Gabbatore et al., 2015; Hawley & Newman, 2010; Sacco et al., 2016; Togher et al., 2013; Togher et al., 2014).

Ehrlich e Sipes (1985) foram pioneiros a desenvolver um programa de intervenção baseado numa abordagem pragmática em que o objetivo principal era adequar e melhorar a comunicação verbal e não verbal nas pessoas com sequelas de TCE. Ao longo dos anos, foram surgindo novos programas com a finalidade de fornecer estratégias que facilitassem a comunicação interpessoal: iniciar, manter e finalizar uma conversa, compreender e produzir gestos e pistas paralinguísticas (expressões faciais, pausas e hesitações, entoação, velocidade e ritmo), interpretar inferências e emoções e melhorar a coerência e a coesão do discurso oral, ou seja, tornar estas pessoas mais funcionais nas interações sociais com os seus pares (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Ehrlich & Sipes, 1985; Gabbatore et al., 2015; Togher et al., 2013). Os programas de intervenção, apesar de seguirem a mesma abordagem pragmática, acabam por diferir uns dos outros de acordo com a duração, a intensidade e o tipo de feedback utilizado durante a reabilitação. A maioria dos estudos realça a importância deste tipo de intervenção ser realizada em grupo (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Ehrlich & Sipes, 1985; Gabbatore et al., 2015; Hawley & Newman, 2010; Togher, McDonald, Code, & Grant, 2004; Togher et al., 2013; Sacco et al., 2016) com resultados positivos a longo prazo (Braden et al., 2010; Dalberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015; Togher et al., 2013).

Mais recentemente, Dahlberg e colaboradores (2007) implementaram um programa de intervenção de 12 semanas (uma vez por semana) de 1h30m cada com dois grupos, um grupo o de intervenção e outro de controlo, com o objetivo principal de verificar a eficácia da intervenção ao nível da comunicação em pessoas que sofreram TCE a curto e longo prazo. Com o mesmo objetivo Braden e colegas (2010) desenvolveram

um programa de 13 semanas (uma vez por semana) de 1h30m com um grupo de 30 pessoas que tinham sofrido TCE grave e moderado. Os dois estudos supracitados seguiram uma metodologia baseada na funcionalidade comunicativa, apoiada na interação verbal (*group interactive structured treatment (GIST)* (Hawley & Newman, 2010) e conseguiram provar a eficácia da intervenção ao nível da comunicação em pessoas que sofreram TCE. Posteriormente, Gabbatore e colegas (2015) desenvolveram um programa mais completo baseado na interação verbal e não verbal e funções executivas, com a duração de 12 semanas (duas vezes por semana) a um grupo de 15 pessoas que tinham sofrido TCE, grave e moderado, e verificar as melhorias ao nível da comunicação a curto e médio prazo. De uma forma geral, os três programas referidos anteriormente (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015) foram baseados em atividades funcionais apoiadas nos diferentes contextos do dia-a-dia com o objetivo de fomentar o aumento da participação destas pessoas na sociedade. Contudo, nenhum destes estudos existiram grupos de controle.

Existem diversos autores que defendem que a intervenção deverá ser realizada com os parceiros de comunicação, uma vez que, o impacto do TCE nos familiares/cuidadores pode comprometer as relações conjugais/parentais. Assim, torna-se importante que os parceiros de comunicação estejam envolvidos nos programas de intervenção para conseguirem compreender, adquirir e aplicar estratégias ao nível da comunicação no dia-a-dia (Hawley & Newman, 2010; Togher et al., 2013; Togher et al., 2014). Enquanto os três estudos supracitados (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015) tiveram como objetivo melhorar a funcionalidade comunicativa das pessoas que sofreram TCE, Togher e colaboradores (2013) verificaram que o treino realizado em grupo (parceiros de comunicação e pessoas que tinham sofrido TCE) melhorou significativamente o desempenho ao nível da comunicação, comparativamente com as sessões realizadas individualmente. Os resultados mantiveram-se a longo prazo.

Em suma, é importante que a intervenção, ao nível da comunicação, seja realizada o mais precocemente possível para que a longo prazo estas dificuldades não se tornem persistentes com consequências negativas na vida destas pessoas (Douglas^b et al., 2016; Matsuoka, Kotani, & Yamasato, 2012; Steel, Ferguson, Spencer, & Togher, 2013; Chabok, Kapourchali, Leili, Saberi, & Mohtasham-Amiri, 2012). No entanto, vários estudos evidenciam melhorias significativas mesmo na fase crónica do TCE (Braden et al., 2010; Coelho, DeRuvter & Stein, 1996; Dahlberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015;

McDonald et al., 2008; Togher et al., 2013). O estudo de Sacco (Sacco et al., 2016) vem comprovar estas melhorias na fase crónica, acompanhadas por um aumento da atividade cerebral nos giros pré-centrais bilaterais, nos giros temporais direito, no giro do cíngulo direito e no lobo parietal inferior esquerdo. Por exemplo, uma melhoria na compreensão de metáforas, ironias e da prosódia poderá levar um aumento da atividade cerebral no giro temporal médio e superior e no giro pré-central. Relativamente ao giro do cíngulo, atua como responsável pela monitorização de conflitos tendo ocorrido também um aumento da atividade. No programa de intervenção os participantes melhoraram a capacidade de relacionar as expressões faciais com as emoções, verificando-se um aumento da atividade do lobo parietal inferior esquerdo.

Apesar de existirem diversos programas de intervenção baseados na reabilitação da pragmática, existe escassez de estudos que comprovem a eficácia desta intervenção nas perturbações da comunicação (Braden et al., 2010; Brunner, Hemsley, Togher, & Palmer, 2017; Elbourn, Togher, Kenny, & Power, 2017; Gabbatore et al., 2015; MacDonald, 2017; Togher et al., 2013). O presente estudo tem como objetivo principal contribuir nesse sentido, testando os benefícios da reabilitação específica da pragmática, através da comparação dos resultados de dois tipos de intervenção: (1) um programa específico baseado num já existente, o *Cognitive Pragmatic Treatment* (Gabbatore et al., 2015), envolvendo as diferentes modalidades comunicativas em grupo: Linguística; Extralinguística (gestos); Paralinguística (expressões faciais, pausas e hesitações, entoação, velocidade e ritmo) e de Contexto (adequar o vocabulário nos diferentes contextos do dia-a-dia), e (2) um programa visando apenas a estimulação da conversação em grupo, a partir de assuntos de interesse para os participantes. Colocámos como primeira hipótese que a capacidade de comunicação melhora efetivamente após um programa de treino específico, comparativamente com um grupo de controlo que apenas seguisse um programa de conversação e como segunda hipótese que os efeitos positivos verificados no programa de treino específico, perduram a longo prazo (3 meses após o final do treino).

5.2. Metodologia

5.2.1. Participantes

Foram recrutadas 12 pessoas que tinham sofrido TCE grave ou moderado, resultante de acidente de viação ou de atropelamento, três do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Os participantes foram voluntários recrutados de entre os membros de uma associação sem fins lucrativos, a Novamente, associação destinada ao apoio e acompanhamento de pessoas que sofreram lesão cerebral e seus familiares/cuidadores. A maioria dos participantes vivia em casa com os seus pais e/ou cuidadores, apenas um vivia de forma independente.

A participação no estudo implicou os seguintes critérios de inclusão: (1) ter sofrido TCE grave ou moderado; (2) ter pelo menos 18 anos de idade; (3) ter um tempo de evolução superior a 12 meses; (4) ser falante nativo do português europeu e (5) apresentar um nível cognitivo e uma comunicação recetiva e expressiva que permitisse participar em grupo. Seriam excluídos os sujeitos que apresentassem historial de patologia mental e/ou física que impedisse ou prejudicasse a participação em grupo. Os 12 participantes correspondiam ao total de pessoas existentes na associação que cumpriam os critérios de inclusão enunciados.

Foi explicado a todos os objetivos do estudo, o modo de funcionamento e o porquê da sua duração prolongada, cerca de seis meses. Nenhum sujeito ou familiar/cuidador levantou obstáculos, pelo que foi obtido por escrito o consentimento informado (Apêndice 3) e a autorização de captação de audiovisuais (Apêndice 4).

Os participantes foram divididos, de forma aleatória, em dois grupos semelhantes, sendo um o GE, submetido a um treino específico de comunicação e o outro o GC que seguiu um programa de estimulação de conversação em grupo. Os participantes dos dois grupos não diferiam significativamente na idade, escolaridade e tempo de evolução (Tabela 5.1).

Tabela 5.1. Características dos dois grupos

| | Grupo Experimental (n= 6) | Grupo Controlo (n=6) | | |
|--|------------------------------|-------------------------|----------|----------|
| Sexo | | | | |
| Masculino | 4 | 5 | | |
| Feminino | 2 | 1 | | |
| | M ± DP | M ± DP | U | p |
| Idade (20-57 anos) | 34.50 ± 7.31 | 33.67 ± 13.39 | 14.50 | .574 |
| Anos de escolaridade (9-12 anos de escolaridade) | 9.50 ± 1.23 | 10.67 ± 1.51 | 9.50 | .121 |
| Tempo de evolução (2-23 anos) | 8.67 ± 4.55 | 10.17 ± 8.98 | 18.0 | 1.00 |

n – número da amostra; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *U* – Teste de Mann-Whitney; *p* – nível de significância

5.2.2. Medidas

Inicialmente, para verificar o nível cognitivo dos participantes foi aplicado um instrumento de rastreio cognitivo rápido, o *Montreal Cognitive Assessment* (MoCa) (Nasreddine et al., 2005) (Anexo 3). É uma avaliação com boas qualidades métricas, adaptado à população portuguesa (Freitas, Simões, Martins, Vilar, & Santana, 2010) que avalia os seguintes domínios cognitivos: capacidade visuo-espacial/executiva, nomeação de imagens, memória (evocação diferida), atenção, linguagem (repetição de frases e fluência verbal), abstração e orientação espaço-temporal, com uma pontuação máxima de 30 pontos. A pontuação dos participantes situou-se entre 16 e 29, com evidência de maiores dificuldades ao nível da memória e da atenção. Não foi excluído nenhum participante, mesmo com pontuações mais baixas, porque foi considerado que existia a capacidade para seguir instruções relativamente complexas e participar em grupo.

Com a finalidade de verificar a eficácia do programa de reabilitação, os participantes foram avaliados através da ABAco (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008) numa adaptação portuguesa autorizada pelos autores. É uma prova de origem italiana que apresenta duas Formas equivalentes, a Forma A e a Forma B, sendo que a maioria dos itens são baseados em vídeos (20-25 segundos cada). O objetivo principal é verificar se o participante compreende ou produz adequadamente diversos atos comunicativos, de acordo com o que é solicitado. No presente estudo foram utilizadas as quatro escalas da ABAco: Linguística (compreensão

e produção de perguntas, afirmações, ordens e pedidos), Extralinguística (compreensão e produção de perguntas, afirmações, ordens, pedidos e ironias, através da visualização de vídeos com atores que comunicam por gestos), Paralinguística (compreensão e produção de expressões faciais e prosódia) e de Contexto (adequação do vocabulário nos diferentes contextos do dia-a-dia). Cada Forma desta prova tem uma duração aproximada de 90 minutos e a cotação varia entre 0 (resposta incorreta) e 1 (resposta correta). As respostas dos sujeitos foram registadas e a cotação foi dada posteriormente por dois avaliadores independentes, que obtiveram resultados idênticos.

A opinião do familiar/cuidador de cada participante foi também recolhida no início e no final do programa, através de um questionário com 11 itens, contendo as principais características comunicativas, descritas habitualmente na literatura. Seis perguntas têm conotação positiva (ex. “Quando necessário utiliza gestos para comunicar”) e cinco têm conotação negativa (ex: “Muda repentinamente de assunto durante uma conversa), estando distribuídas de forma aleatória. Cada item do questionário tem quatro possibilidades de resposta (Sempre ou na maior parte das vezes; Por vezes; Raramente ou nunca; e Não sei). A pontuação dos itens com conotação negativa foi corrigida de forma a fazer corresponder uma maior pontuação a uma melhor capacidade comunicativa (Apêndice 5).

5.2.3. Procedimentos

Antes de iniciar o programa de intervenção todos os participantes foram avaliados individualmente para verificar as suas capacidades comunicativas, através da Forma A da ABaCo. Na mesma altura os familiares/cuidadores preencheram o questionário sobre as competências comunicativas do seu familiar.

O programa de reabilitação, quer para GE, quer para o GC, foi implementado pela autora (terapeuta da fala), sob orientação e supervisão de um psicólogo com experiência de trabalho com grupos. Cada grupo teve 24 sessões, com a duração de uma hora e trinta minutos cada, duas vezes por semana, durante 12 semanas.

As sessões do GE consistiram em atividades de grupo baseadas nas competências comunicativas, para o que foi criado um Protocolo baseado no *Cognitive Pragmatic Treatment* (Gabbatore et al., 2015) e no GIST (Hawley & Newman, 2010), partindo de atividades mais simples, até às mais complexas nas últimas sessões do programa (Apêndice 6). São exemplos destas atividades ações como iniciar/manter/finalizar uma

conversa, dar feedback, adequar os diferentes estilos comunicativos (agressivo, passivo e assertivo) no dia-a-dia e de acordo com cada situação, respeitar os limites dos outros, a resolução de conflitos e a importância da comunicação no trabalho. Através da visualização de vídeos e de role play foram realizados exercícios de compreensão e produção linguística, de gestos (extralinguística), de prosódia e de expressões faciais (paralinguística). As últimas sessões consistiram em atividades de produção de contexto, ou seja, através de *role play* e de vídeos, os participantes tinham de aplicar o vocabulário de forma adequada e generalizar os conteúdos abordados nos diferentes contextos do dia-a-dia. Ao longo da intervenção foram fornecidas aos participantes diversas estratégias, como por exemplo, a verificação (fazer um *briefing* de uma narrativa apresentada por outra pessoa), a utilização de um caderno para realizarem anotações importantes sobre cada tema abordado e trabalhos de casa para serem realizados com a ajuda dos seus familiares/cuidadores. Foram filmados a realizar diversas atividades e posteriormente deram *feedback* em autoavaliação e heteroavaliação. Foi criado um grupo no *WhatsApp* com todos os elementos do grupo, com o objetivo de lembrar os trabalhos de casa e fomentar a união entre os membros. Geralmente, as sessões seguiram uma estrutura consistente: no início de cada sessão era feito um resumo da sessão anterior e cada um falava sobre a sua semana, posteriormente, eram realizados exercícios de compreensão e de produção com os temas acima mencionados, e no final era realizado um resumo da sessão e o pedido de trabalhos para fazerem em casa (Apêndice 7).

Relativamente ao GC as sessões eram iniciadas com um resumo do que tinha sido discutido na sessão anterior e cada participante falava sobre a sua semana, logo depois era discutido um tema que ia de encontro aos interesses do grupo e no final era definido o tema para ser abordado na sessão seguinte (Apêndice 8 e 9).

Depois de terminar o programa de intervenção e no sentido de verificar se existiam melhorias, todos os participantes foram avaliados através da Forma B da ABaCo. As respostas dos participantes foram registadas e a cotação foi dada posteriormente por dois avaliadores independentes, que obtiveram resultados idênticos. Os familiares/cuidadores voltaram a preencher o questionário das competências comunicativas.

Para verificar se os efeitos positivos do programa de intervenção perduraram ao longo do tempo, os dois grupos foram de novo avaliados após três meses do término do programa com a Forma A da ABaCo. Os familiares/cuidadores voltaram a preencher o questionário das competências comunicativas.

5.3. Resultados

Na avaliação inicial, a comparação dos resultados do GE com o GC, através da Forma A da ABAco, foi realizada com utilização do *Mann-Whitney U test*, relativamente a cada uma das diferentes modalidades comunicativas. Não encontramos diferenças significativas nos parâmetros avaliados, podendo os dois grupos ser considerados idênticos (Figura 5.1 e Tabela 5.2).

Após o programa de intervenção os dois grupos foram avaliados de novo através da Forma B da ABAco. Encontramos diferenças significativas relativamente à compreensão e produção Paralinguística (compreensão e produção de expressões faciais e prosódia) e à produção Extralinguística (produção de perguntas, afirmações, ordens, pedidos e ironias, através gestos) com melhores resultados no GE. Nos restantes parâmetros não foram constatadas diferenças significativas: compreensão Extralinguística; compreensão e produção Linguística e produção de Contexto (Figura 5.1 e Tabela 5.2).

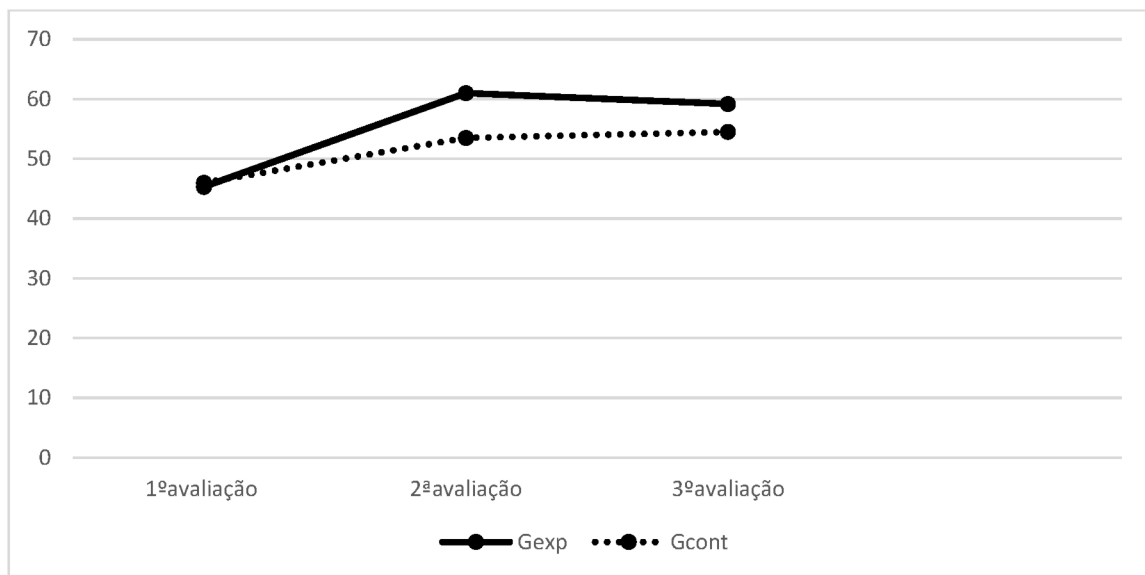


Figura 5.1. Pontuação final nos três momentos de avaliação no Grupo Experimental (Gexp) e no Grupo Controlo (Gcont)

Tabela 5.2. Pontuação média e comparação entre os dois grupos (teste de *Mann-Whitney*) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P)

| Cotação Máxima | 1ª Avaliação | | | | 2ª Avaliação | | | |
|--|--------------------|----------------|-------|------|--------------------|----------------|-------|-------------|
| | Grupo Experimental | Grupo Controlo | U* | p | Grupo Experimental | Grupo Controlo | U* | p |
| | M ± DP | M ± DP | | | M ± DP | M ± DP | | |
| C. Paralinguística-4 (Expressões faciais e prosódia) | 2.83 ± .98 | 2.50 ± 1.64 | 17.00 | .87 | 3.33 ± .81 | 2.33 ± .51 | 6.00 | .04 |
| P. Paralinguística-6 | 4.17 ± .98 | 3.50 ± 1.37 | 12.50 | .36 | 6.00 ± .00 | 4.00 ± 1.09 | .00 | .002 |
| C. Extralinguística-16 (Gestos) | 8.33 ± 3.55 | 10.33 ± 1.50 | 7.00 | .08 | 13.50 ± 1.04 | 13.33 ± 1.63 | 15.50 | .67 |
| P. Extralinguística-21 | 12.50 ± 2.51 | 12.33 ± 2.06 | 18.00 | 1.00 | 20.33 ± .51 | 16.33 ± 1.63 | .00 | .003 |
| C. Linguística-8 (Perguntas, afirmações, ordens e pedidos) | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 18.00 | 1.00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 18.00 | 1.00 |
| P. Linguística-8 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 18.00 | 1.00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 18.00 | 1.00 |
| P. Contexto -2 (adequação do vocabulário aos contextos do dia-a-dia) | 1.50 ± 0.54 | 1.33 ± .51 | 15.00 | .58 | 1.83 ± .40 | 1.50 ± .54 | 12.00 | .241 |

C – Compreensão; P – Produção; M – média; DP – desvio padrão; U – Teste de *Mann-Whitney*; p – nível de significância

Após três meses do término do programa de intervenção, os dois grupos foram avaliados novamente através da Forma A da ABaCo. Verificamos diferenças significativas na produção Paralinguística [U=4.50, p=.020], com melhores resultados no GE. Não constatamos diferenças significativas nos restantes parâmetros avaliados: compreensão Paralinguística [U=18.00, p=1.00]; compreensão [U=11.50, p=.28] e produção Extralinguística [U=8.00, p=.099]; compreensão e produção Linguística [U=18.00, p=1.00] e produção de Contexto [U=15.00, p=.52].

Com o objetivo de comparar os resultados nos três momentos de avaliação dentro de cada grupo, foi utilizado o teste não paramétrico Anova de *Friedman*. No GE, verificamos diferenças significativas na produção Paralinguística (A1⁵UA2⁶=.006; A1UA3⁷=.014; A2UA3=.773), na compreensão Extralinguística (A1UA2=.043; A1UA3=.021; A2UA3=.773) e na produção Extralinguística (A1UA2=.001; A1UA3=.083; A2UA3=.083). Nos restantes parâmetros avaliados não foram verificadas diferenças significativas entre os três momentos de avaliação (Tabela 5.3).

Tabela 5.3. Pontuação média e comparação dos três momentos de avaliação no Grupo Experimental (Teste de Anova de *Friedman*) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P)

| Grupo Experimental | 1ª Avaliação | 2ª Avaliação | 3ª Avaliação | P |
|---|--------------|--------------|--------------|------|
| Cotação Máxima | M ± DP | M ± DP | M ± DP | |
| C. Paralinguística – 4 (expressões faciais e prosódia) | 2.83 ± .98 | 3.33 ± .81 | 2.83 ± .75 | .513 |
| P. Paralinguística - 6 | 4.17 ± .98 | 6.0 ± .00 | 5.83 ± .40 | .003 |
| C. Extralinguística – 16 (gestos) | 8.33 ± 3.55 | 13.50 ± 1.04 | 13.50 ± 1.87 | .022 |
| P. Extralinguística - 21 | 12.50 ± 2.51 | 20.33 ± .51 | 19.17 ± .75 | .002 |
| C. Linguística – 8 (Perguntas, afirmações, ordens e pedidos) | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 1.00 |
| P. Linguística - 8 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 1.00 |
| P. Contexto – 2 (Adequação do vocabulário aos contextos do dia-a-dia) | 1.50 ± .54 | 1.83 ± .40 | 1.83 ± .40 | .264 |

C – Compreensão; P – Produção; M – média; DP – desvio padrão; p – nível de significância

⁵ A1 – 1ª avaliação

⁶ A2 – 2ª avaliação

⁷ A3 – 3ª avaliação

No GC apenas observámos diferenças significativas na produção Extralinguística (A1UA2=.030; A1UA3=.009; A2UA3=.665) (Tabela 5.4).

Tabela 5.4. Pontuação média e comparação dos três momentos de avaliação no Grupo Controlo (Teste de Anova de *Friedman*) nas tarefas de compreensão (C) e produção (P)

| Grupo Controlo Cotação Máxima | 1ªAvaliação M ± DP | 2ªAvaliação M ± DP | 3ªAvaliação M ± DP | p |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------|
| C. Paralinguística – 4 (expressões faciais e prosódia) | 2.50 ± 1.64 | 2.33 ± .51 | 2.83 ± .75 | .431 |
| P. Paralinguística - 6 | 3.50 ± 1.37 | 4.00 ± 1.09 | 4.50 ± 1.04 | .350 |
| C. Extralinguística – 16 (gestos) | 10.33 ± 1.50 | 13.33 ± 1.63 | 12.17 ± 1.60 | .097 |
| P. Extralinguística - 21 | 12.33 ± 2.06 | 16.33 ± 1.63 | 17.33 ± 2.42 | .018 |
| C. Linguística – 8 (Perguntas, afirmações, ordens e pedidos) | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 1.00 |
| P. Linguística - 8 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 8.00 ± .00 | 1.00 |
| P. Contexto – 2 (Adequação do vocabulário aos contextos do dia-a-dia) | 1.33 ± .51 | 1.50 ± .54 | 1.67 ± .51 | .472 |

C – Compreensão; P – Produção; M – média; DP – desvio padrão; p – nível de significância

Relativamente aos questionários preenchidos pelos familiares/cuidadores acerca da comunicação da pessoa que sofreu TCE, verificámos que são assinalados, tanto aspetos positivos como negativos na comunicação. No GE constatámos diferenças positivas significativas entre a 1º e a 3ª avaliação (p=.011), nos restantes momentos de avaliação não foram verificadas diferenças significativas. No GC não encontramos diferenças significativas (Tabela 5.5).

Tabela 5.5. Pontuações nos questionários dos familiares / cuidadores nos três momentos de avaliação

| Itens | Grupo Experimental | | | Grupo Controlo | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | 1 ^a Avaliação | 2 ^a Avaliação | 3 ^a Avaliação | 1 ^a Avaliação | 2 ^a Avaliação | 3 ^a Avaliação |
| 1. Não mantém o contato ocular durante a conversação (“olhos nos olhos”). | 11 | 11 | 12 | 12 | 11 | 13 |
| 2. Muda repentinamente de assunto durante uma conversa. | 14 | 14 | 14 | 13 | 11 | 11 |
| 3. Reformula a sua maneira de falar quando lhe é pedido. | 14 | 13 | 15 | 14 | 16 | 16 |
| 4. A fala de forma monótona ou com pouca entoação. | 16 | 17 | 17 | 11 | 14 | 12 |
| 5. Quando é necessário utiliza gestos adequados para comunicar. | 11 | 14 | 11 | 10 | 14 | 13 |
| 6. Fala de forma clara e perceptível. | 14 | 14 | 14 | 14 | 16 | 15 |
| 7. Auto corrige-se de forma espontânea. | 12 | 13 | 14 | 13 | 12 | 15 |
| 8. Escolhe as palavras corretas. | 14 | 14 | 15 | 14 | 17 | 16 |
| 9. Quando está a conversar dá tempo para que o interlocutor fale (“ora falo eu, ora falas tu”). | 13 | 14 | 14 | 14 | 12 | 13 |
| 10. Não responde ao que lhe é perguntado. | 11 | 11 | 14 | 14 | 11 | 14 |
| 11. Não adequa a sua expressão facial de acordo com o assunto que está a falar (p.e. Parece alegre quando o assunto é triste...). | 14 | 15 | 15 | 14 | 14 | 12 |
| Pontuação Total | 144 | 150 | 155 | 143 | 148 | 150 |

5.4. Discussão

As dificuldades de comunicação interpessoal em pessoas que sofreram TCE são consideradas um obstáculo para a sua reinserção psicossocial, pois o sucesso a nível pessoal, social e profissional depende de uma boa função comunicativa (Behn et al., 2015; Despins et al., 2016). Assim, torna-se crucial existirem programas de reabilitação nesta área, frequentemente negligenciada, que permita a aprendizagem e treino de estratégias ao nível da comunicação no quotidiano (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Ehrlich & Sipes, 1985; Hawley & Newman, 2010; Togher et al., 2013; Sacco et al., 2016). Foi esse o objetivo do presente estudo, testar a eficácia de um programa de intervenção específico, nas diferentes modalidades da comunicação, em pessoas que sofreram TCE, comparativamente com um programa de estimulação de conversação utilizado num grupo de controlo e verificar se os efeitos positivos perduram a longo prazo (três meses após o final do programa).

Após 12 semanas do programa de intervenção, verificámos melhorias significativas no GE comparativamente com o GC na compreensão e produção de expressões faciais, na entoação da fala e na produção de gestos de acordo com determinadas situações do dia-a-dia. Assim, a nossa hipótese inicial foi confirmada, uma vez que foram constatadas mais melhorias no grupo que participou num programa específico de comunicação. Após três meses do final do programa, verificámos que continuam a existir diferenças significativas, entre os dois grupos, na produção de expressões faciais e na entoação da fala, com melhores resultados para o GE.

Na comparação dos três momentos de avaliação intragrupo, constatámos que, após o programa de reabilitação, os dois grupos melhoraram as suas competências comunicativas, no que concerne à produção de perguntas, afirmações, ordens, pedidos e ironias através do uso de gestos, embora de forma mais evidente no GE, e essas melhorias permanecerem após os três meses do término do programa. No GE, após o programa, os participantes conseguiam compreender e produzir gestos de forma mais adequada e transmitir de forma mais eficaz as suas emoções, bem como produzir a entoação da fala em concordância com o que é dito. Estas melhorias mantiveram-se ao longo dos três meses após o final do programa. Assim, a nossa segunda hipótese foi também comprovada, uma vez que os efeitos positivos no programa do treino específico perduraram a longo prazo. Estas melhorias, também foram verificadas no estudo de Gabbatore e colaboradores (2015) numa população com um tempo de evolução idêntico.

Contudo, o mesmo não aconteceu no respeitante às outras modalidades de comunicação (compreensão Paralinguística, compreensão e produção Linguística e na aplicabilidade do vocabulário nos diferentes contextos), pois os participantes do nosso estudo não obtiveram melhorias nestas componentes. Esta diferença entre os dois estudos pode estar relacionada com a pequena dimensão da nossa amostra, sendo por isso difícil comparar os resultados de ambos os estudos nas diferentes modalidades comunicativas. De referir ainda que no estudo citado não foi utilizado grupo de controlo.

A opinião dos familiares/cuidadores foi obtida na perspetiva de estes poderem pronunciar-se sobre a funcionalidade comunicativa do seu familiar que sofreu TCE. Constatámos uma melhoria gradual significativa na opinião dos familiares relativamente aos aspetos da comunicação da pessoa que sofreu o TCE, no GE. No GC não verificámos diferenças significativas na opinião dos familiares, embora se notasse também uma tendência para melhorar.

O presente estudo diferencia-se de outros programas de intervenção que apenas incluem a interação verbal (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Togher et al., 2013). É semelhante ao estudo de Gabbatore (Gabbatore et al., 2015) que inclui uma abordagem verbal e não verbal, no entanto, distingue-se deste por apresentar dois grupos de comparação (GE e GC).

Os resultados do presente estudo vêm comprovar a eficácia do tratamento grupo em sujeitos que se encontram na fase crónica do TCE, em diferentes modalidades comunicativas, e que essa melhoria se mantém após três meses do término do programa, tal como verificado noutros estudos (Braden et al., 2010; Dahlberg et al., 2007; Gabbatore et al., 2015; Togher et al., 2013). Os resultados mostram também que, embora um programa de comunicação detalhado e específico obtenha melhores resultados, a existência de um grupo de comunicação livre, mas apoiado pode ter também resultados positivos e deve ser implementado sempre que não seja possível uma intervenção mais específica.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES GERAIS

O presente trabalho integra vários estudos sobre a problemática relacionada com os TCE e especialmente sobre formas de avaliação da comunicação e eficácia da intervenção terapêutica a esse nível.

Dos vários estudos realizados podemos concluir o seguinte:

1. Traumatismo crânio-encefálico em Portugal: evolução da incidência e da mortalidade

O TCE continua a ser um problema de saúde pública, com mortalidade elevada e sequelas incapacitantes para muitos sobreviventes, em resultado sobretudo de acidentes de viação e quedas. Estudos epidemiológicos atuais afiguram-se necessários para melhor compreensão e monitorização deste problema. Este estudo teve como objetivo principal analisar a evolução destes casos em Portugal desde o final dos anos 90 até 2014.

Os dados relativos ao número de episódios de internamento no sistema público hospitalar foram fornecidos pela DGS e os respeitantes à mortalidade pelo INE. Foram analisados os anos de 2011 e 2014 que foram comparados com valores obtidos anteriormente, com a mesma metodologia, para 1997.

Verificou-se uma diminuição do número casos, passando a taxa de incidência de 137/100.000 em 1997 para 65/100.000 em 2014. Também a taxa de mortalidade diminuiu de 17/100.000 para 10/100.000. Contudo, verifica-se entre 2011 e 2014 uma tendência para aumento do número total de casos. A incidência por grupos etários é atualmente diferente, com menos casos na população de adultos jovens, mas uma mortalidade muito elevada entre as pessoas com 80 ou mais anos, de 57/100.000. Os homens continuam a sofrer mais TCE, numa proporção de 1.4:1 nos casos de internamento e de 2.3:1 na mortalidade.

Os resultados são consistentes com outros estudos, sendo a evolução do número de TCE bastante positiva desde o final dos anos 90. Contudo, o aumento da longevidade lança agora outro desafio, mostrando ser necessário mais medidas de prevenção junto da população idosa.

2. Avaliação da capacidade de comunicação nas pessoas que sofreram TCE e a adaptação da ABaCo

As pessoas que sofrem TCE, a longo prazo, apresentam perturbações emocionais, cognitivas e, especialmente perturbações ao nível da comunicação que dificultam a sua reintegração social. Estas frequentemente são subestimadas devido à escassez de instrumentos de avaliação destinados a avaliar a competência comunicativa, ou seja, a

adequação da comunicação interpessoal. Foi realizada uma revisão da literatura que teve como objetivo principal identificar as provas que avaliam a competência comunicativa em sujeitos que sofreram TCE. Foram incluídos estudos publicados entre 2006 e 2016. No total, foram avaliados nesses estudos 434 sujeitos que tinham sofrido TCE. Cinco estudos utilizaram provas que avaliavam a comunicação verbal e não verbal (Angeleri et al., 2008; LeBlanc et al., 2014; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014; Togher et al., 2016) e um estudo utilizou apenas a comunicação verbal (Dardier et al., 2011). Estas seis provas são bastante diferentes entre si, sendo umas mais completas que outras e variando o tempo de aplicação entre 10 e 90 minutos. Assim, a escolha do instrumento poderá variar em função do objetivo da avaliação e da situação clínica.

As investigações realizadas até ao momento têm sido direcionadas para a população de língua inglesa, italiana e francesa (Angeleri et al., 2008; Dardier et al., 2011; LeBlanc et al., 2014; Rousseaux et al., 2010; Sainson et al., 2014; Togher et al., 2016), para a população portuguesa ainda não existem provas validadas que avaliem especificamente estas dificuldades nas pessoas com sequelas de TCE. Assim, um dos objetivos do presente estudo, foi adaptar para a nossa população um instrumento que permitisse avaliar a comunicação de forma abrangente (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008). De entre as provas de avaliação analisadas, a ABaCo parece-nos ser a mais adequada porque avalia de forma minuciosa e completa as dificuldades de comunicação existentes em pessoas que sofreram TCE. Esta bateria possui ainda, duas Formas equivalentes (Forma A e Forma B) que são úteis para se conseguir elaborar uma avaliação e reavaliação, evitando o efeito de aprendizagem, e consequentemente elaborar de forma mais eficaz a implementação de um programa de reabilitação. Foram recrutados 40 participantes sem patologia (16 do sexo masculino e 24 do sexo feminino), entre os 18 e os 66 anos de idade. Foram utilizadas as duas Formas equivalentes (Forma A e Forma B), constituídas por quatro escalas: Linguística, Extralinguística, Paralinguística e de Contexto. A adaptação da bateria incluiu também a avaliação de uma população clínica. Assim, foram utilizados os dados recolhidos em 12 pessoas (nove sujeitos do sexo masculino e três do sexo feminino), com idades entre os 20 e os 57 anos, que se encontravam na fase crónica após TCE grave ou moderado e que fizeram parte do estudo principal (Capítulo 5). Todos os participantes do grupo clínico realizaram a Forma A, antes do início do programa de reabilitação e a Forma B, no final do programa.

Na comparação dos resultados obtidos na adaptação da ABaCo (grupo dos participantes de controlo) com os obtidos no grupo clínico, verificámos que as pessoas que sofreram TCE apresentam resultados mais baixos, comparativamente com a população sem patologia neurológica. Constatámos ainda que, na Forma B, existem menos diferenças significativas entre os grupos, tendo em conta que o grupo clínico foi avaliado após um programa de reabilitação da comunicação, ou seja, melhorou significativamente o seu desempenho comunicativo comparativamente à Forma A (antes do programa de reabilitação). Os resultados obtidos com o grupo clínico mostraram que a prova é discriminativa para a população com TCE, embora nalgumas escalas tal não aconteça, devido ao *ceiling effect*.

No grupo dos participantes de controlo, os resultados mostraram que não existem diferenças entre as duas Formas. Mostraram ainda a existência de correlação da escolaridade e da idade com algumas das componentes da ABaCo, tal como se verificou na versão original (Angeleri et al., 2012). Não foram verificadas diferenças nas respostas condicionadas pelo sexo.

A bateria mostrou ter boas qualidades métricas com um *alpha de Cronbach* de 0.90 (Forma A) e de 0.71 (Forma B) para a amostra total (participantes do grupo de controlo e participantes do grupo clínico). O facto do valor do *alpha de Cronbach*, na Forma B, ser mais baixo comparativamente ao estudo original (Bosco et al., 2012), pode estar relacionado com o pequeno tamanho da nossa amostra e à pouca variabilidade nas respostas dos sujeitos.

Em suma, a ABaCo mostrou ser um instrumento adequado para avaliação da comunicação na população adulta portuguesa. Apesar das limitações é esperado que esta prova seja útil na avaliação e estudo da reabilitação da capacidade de comunicação após TCE.

3. Programa de treino de competências da comunicação após TCE

A perturbação da comunicação após TCE é comum, mas apesar da sua importância social é normalmente negligenciada nos programas de reabilitação. Assim, de forma a potenciar a funcionalidade comunicativa em pessoas que se encontram na fase crónica do TCE foi criado um programa de reabilitação específico de comunicação, baseado num já existente, o *Cognitive Pragmatic Treatment* (Gabbatore et al., 2015), cujos efeitos foram comprovados com os de um programa estruturado de estimulação da conversação.

Foram recrutados 12 participantes adultos que sofreram TCE grave ou moderado, com mais de dois anos de evolução. Os sujeitos foram divididos, de forma aleatória, em dois grupos, experimental (GE) e de controlo (GC). Para verificar a eficácia do programa, os dois grupos foram avaliados antes, após o tratamento e feito *follow-up* três meses depois, através das duas Formas equivalentes do mesmo teste, Formas A e B da ABaCo (Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008). O GE seguiu um programa específico de reabilitação da pragmática e o GC um programa de estimulação geral da comunicação, através da conversação em grupo. Cada programa consistiu em 24 sessões de grupo, de uma hora e trinta minutos, duas vezes por semana, durante 12 semanas.

Foram observadas melhorias nos dois grupos, embora mais evidentes no GE. Ambos os grupos obtiveram melhores resultados na produção Extralinguística (perguntas, afirmações, ordens, pedidos e ironias através do uso gestos). No GE verificou-se ainda melhoria na produção Paralinguística (expressões faciais e prosódia) e na compreensão Extralinguística. Estas melhorias permaneceram três meses após o final do programa.

Os resultados do presente estudo vêm demonstrar a eficácia de um programa de intervenção nas diferentes modalidades comunicativas em sujeitos que sofreram TCE. Este tipo de intervenção pode melhorar as competências comunicativas interpessoais e, conseqüentemente, a qualidade de vida destas pessoas. O estudo demonstrou também que, embora seja este tipo de programa que obtém melhores resultados, uma intervenção simples em grupo de conversação pode trazer algum benefício, quando programas mais elaborados não podem ser executados.

No desenvolvimento de uma futura investigação seria interessante aumentar o número de participantes com o objetivo de testar este programa numa amostra mais representativa da população que sofreu TCE. Seria também aliciante num futuro estudo envolver os cuidadores nos grupos de intervenção para que a aplicação das competências comunicativas, adquiridas nos programas, pudessem ser generalizadas de forma mais eficaz, aos diferentes contextos do dia-a-dia.

Sabe-se que o comprometimento da capacidade comunicativa em pessoas que sofreram TCE está intrinsecamente relacionado com a perturbação cognitiva (Bosco et al., 2018^a; Brooks, 1984; Marini et al., 2017; Parola et al., 2019; Rowley et al., 2017). Seria importante numa investigação futura incluir, neste programa de reabilitação da comunicação, tarefas de memória, atenção e funções executivas e, posteriormente

comparar com um GC não submetido a esse programa. Seria também enriquecedor, num futuro estudo criar um *software* com atividades de comunicação e de funções executivas para que as pessoas que sofreram TCE conseguissem generalizar e aplicar de forma mais eficiente as estratégias fornecidas nos grupos de comunicação.

Os achados desta investigação vêm demonstrar que é imprescindível a intervenção ao nível da perturbação da comunicação, em pessoas que sofreram TCE, uma vez que é importante facultar a estas pessoas a oportunidade de readquirirem estratégias de comunicação com o objetivo principal de se tornarem funcionais e independentes no seu dia-a-dia. Este estudo prova também os benefícios de uma intervenção específica nas diferentes modalidades comunicativas e que essas melhorias se mantêm a curto e médio prazo. Para além disso, esta investigação evidencia que quando tal não seja possível a existência de grupos de comunicação mais livre, mas orientados, podem produzir efeitos positivos na vida destas pessoas e dos seus familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abou-Abbass, H., Bahmad, H., Ghandour, H., Fares, J., Wazzi-Mkahal, R., Yacoub, B., & Kobeissy, F. (2016). Epidemiology and clinical characteristics of traumatic brain injury in Lebanon A systematic review. *Medicine (United States)*, *95*(47), 1–8. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000005342>
- Andelic, N., Anke, A., Skandsen, T., Sigurdardottir, S., Sandhaug, M., Ader, T., & Roe, C. (2012). Incidence of hospital-admitted severe traumatic brain injury and in-hospital fatality in Norway: A national cohort study. *Neuroepidemiology*, *38*(4), 259–267. <https://doi.org/10.1159/000338032>
- Andriessen, T.M., Horn, J., Franschman, G., van der Naalt, J., Haitisma I, Jacobs B., & Steyerberg, E.W. (2011). Epidemiology, severity classification, and outcome of moderate and severe traumatic brain injury: a prospective multicenter study. *Journal Neurotrauma*, *28*(10), 2019–31. <https://doi.org/10.1089/neu.2011.2034>
- Angeleri, R., Bosco, F. M., Zettin, M., Sacco, K., Colle, L., & Bara, B. G. (2008). Communicative impairment in traumatic brain injury: A complete pragmatic assessment. *Brain and Language*, *107*(3), 229–245. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.002>
- Angeleri, R., Bosco, F. M., Gabbatore, I., Bara, B. G., & Sacco, K. (2012). Assessment battery for communication (ABaCo): Normative data. *Behavior Research Methods*, *44*(3), 845–861. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0174-9>
- Bara, B.G. (2010). *Cognitive Pragmatics: The Mental Processes of Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Barman, A., Chatterjee, A., & Bhide, R. (2016). Cognitive Impairment and Rehabilitation Strategies After Traumatic Brain Injury. *Indian Journal of Psychological Medicine*, *38*(3), 172–181. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.183086>
- Behn, N., Togher, L., Power, E., & Heard, R. (2012). Evaluating communication training for paid carers of people with traumatic brain injury. *Brain Injury*, *26*(13–14), 1702–1715. <https://doi.org/10.3109/02699052.2012.722258>
- Behn, N., Togher, L., & Power, E. (2015). Experiences from a communication training programme of paid carers in a residential rehabilitation centre for people with traumatic brain injury. *Brain Injury*, *29*(13-14), 13-14. <https://doi.org/10.3109/02699052.2015.1077992>
- Body, R., & Perkins, M.R. (2004). Validation of linguistic analyses in narrative discourse after traumatic brain injury. *Brain Injury*, *18*(7), 707-724. <https://doi.org/10.1080/02699050310001596914>
- Bosco, F.M. (2010). *Rehabilitation, communication*. In: Cummings L, ed. *The Pragmatics Encyclopedia*. London/New York: Routledge, 391–393.
- Bosco, F. M., Angeleri, R., Zuffranieri, M., Bara, B. G., & Sacco, K. (2012). Assessment Battery for Communication : Development of two equivalent forms. *Journal of Communication Disorders*, *45*(4), 290-303. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.03.002>
- Bosco, F. M., Angeleri, R., Sacco, K., & Bara, B. G. (2015). Explaining pragmatic performance in traumatic brain injury: A process perspective on communicative errors. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *50*(1), 63–83. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12114>

- Bosco, F.M., Parola, A., Sacco, K., Zettin, M., & Angeleri, R. (2017). Communicative-pragmatic disorders in traumatic brain injury: The role of theory of mind and executive functions. *Brain and Language*, *168*, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.01.007>
- Bosco^a, F.M., Gabbatore, I., Angelery, R., Zettin, M., & Parola, A. (2018). Do executive function and theory of mind predict pragmatic abilities following traumatic brain injury? An analysis of sincere, deceitful and ironic communicative acts. *Journal of Communication Disorders*, *75*, 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.05.002>
- Bosco^b, F.M., Parola, A., Angeleri, R., Galetto, V., Zettin, M., & Gabbatore, I. (2018). Improvement of Communication Skills after Traumatic Brain Injury: The Efficacy of the Cognitive Pragmatic Treatment Program using the Communicative Activities of Daily Living. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *33*(7), 875-888. <https://doi.org/10.1093/arclin/acy041>
- Blyth, T., Scott, A., Bond, A., & Paul, E. (2012). A comparison of two assessments of high level cognitive communication disorders in mild traumatic brain injury. *Brain Injury*, *26*(3), 234-240. <https://doi.org/10.3109/02699052.2012.654587>
- Braden, C., Hawley, L., Newman, J., Morey, C., Gerber, D., & Harrison-Felix, C. (2010). Social communication skills group treatment: A feasibility study for persons with traumatic brain injury and comorbid conditions. *Brain Injury*, *24*(11), 1298–1310. <https://doi.org/10.3109/02699052.2010.506859>
- Brazinova, A., Rehorcikova, V., Taylor, M.S., Buckova, V., Majdan, M., Psota, M., Peeters, W., Feijin, V., Theadom, A., Holkovic, L., & Synnot, A. (2016). Epidemiology of traumatic brain injury in Europe: a living systematic review. *Journal Neurotrauma*, *33*, 1–30. <https://doi.org/10.1089/neu.2015.4126>
- Brooks, N. (1984). *Closed head injury – psychological, social and family consequences*. Oxford University Press, New York.
- Brownell, H., Lundgren, K., Cayer-meade, C., Milione, J., Katz, D. I., & Kearns, K. (2013). Treatment of Metaphor Interpretation Deficits Subsequent to Traumatic. *Brain Injury*, *28*(6), 446–452. <https://doi.org/10.1097/HTR.0b013e31825b5e85>
- Brunner, M., Hemsley, B., Togher, L., & Palmer, S. (2017). Technology and its role in rehabilitation for people with cognitive-communication disability following a traumatic brain injury (TBI). *Brain Injury*, *31*(8), 1028-1043. <http://dx.doi.org/10.1080/02699052.2017.1292429>
- Carlomagno, S., Giannotti, S., Vorano, L., & Marini, A. (2011). Discourse information content in non-aphasic adults with brain injury: a pilot study. *Brain Injury*, *25*(10), 1010-8. <https://doi.org/10.3109/02699052.2011.605097>
- Chapman, S. B., Levin, H. S., & Culhane, K. A. (1995). *Language impairment in closed head injury*. In H. S. Kirshner (Ed.). *Handbook of neurological speech and language disorders*. New York: Marcel Dekker Inc.
- Chabok, S. Y., Kapourchali, S. R., Leili, E. K., Saberi, A., & Mohtasham-Amiri, Z. (2012). Effective factors on linguistic disorder during acute phase following traumatic brain injury in adults. *Neuropsychologia*, *50*(7), 1444-1450. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.02.029>

- Coelho, C.A., DeRuvter, F., & Stein, M. (1996). Treatment efficacy: cognitive-communicative disorders resulting from traumatic brain injury in adults. *Journal of speech and hearing research*, 39(5), S5-17.
- Coelho, C. A., Youse, K. M., & Le, K. N. (2010). Conversational discourse in closed-head-injured and non-brain-injured adults. *Aphasiology*, 16(4–6), 659–672. <https://doi.org/10.1080/02687030244000275>
- Coelho, C., Lê, K., Mozeiko, J., Hamilton, M., Tyler, E., Krueger, F., & Grafman, J. (2013). Characterizing discourse deficits following penetrating head injury: a preliminary model. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), S438-48. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/12-0076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/12-0076))
- Coelho, M., & Henriques, S. (2014). A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. *Domínios de lingu@gem*, 8(1), 645-663. <https://doi.org/10.14393/DL15-v8n1a2014-36>
- Côté, H., Moix, V., & Giroux, F. (2004). Évaluation des troubles de la communication des cérébrolésés droits. *Rééduc Orthophonique*, 219, 107–122.
- Côté, H., Payer, M., Giroux, F., & Joannette, Y. (2007). Towards a description of clinical communication impairment profiles following right-hemisphere damage. *Aphasiology*, 21(6–8), 739–49. <https://doi.org/10.1080/02687030701192331>
- Cummings, L. (2014). *Pragmatic Disorders*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dahlberg, C., Hawley, L., Morey, C., Newman, J., Cusick, C.P., & Harrison-Felix, C. (2006). Social communication skills in persons with post-acute traumatic brain injury: Three perspectives. *Brain Injury*, 20(4), 425-435. <https://doi.org/10.1080/02699050600664574>
- Dahlberg, C. A., Cusick, C. P., Hawley, L. A., Newman, J. K., Morey, C. E., Harrison-Felix, C. L., & Whiteneck, G. G. (2007). Treatment Efficacy of Social Communication Skills Training After Traumatic Brain Injury: A Randomized Treatment and Deferred Treatment Controlled Trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88(12), 1561–1573. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.07.033>
- Dardier, V., Bernicot, J., Delanoë, A., Vanberten, M., Fayada, C., Chevignard, M., & Dubois, B. (2011). Severe traumatic brain injury, frontal lesions, and social aspects of language use: A study of French-speaking adults. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), 359–378. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.02.001>
- Despins, E.H., Turkstra, L.S., Struchen, M.A., & Clark, A.N. (2016). Sex-Based Differences in Perceived Pragmatic Communication Ability of Adults With Traumatic Brain Injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 97(2), S26-32. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2014.06.023>
- Dias, C., Rocha, J., Pereira, E., & Cerejo, A. (2014). Traumatic brain injury in Portugal: trends in hospital admissions from 2000 to 2010. *Acta Médica Portuguesa*, 27, 349-56.
- Douglas, J.M., O’Flaherty, C.A., & Snow, P.C. (2000). Measuring perception of communicative ability: The development and evaluation of the La Trobe Communication Questionnaire. *Aphasiology*, 14, 251-68. <https://doi.org/10.1080/026870300401469>

- Douglas., J. M. (2010). Relation of executive functioning to pragmatic outcome following severe traumatic brain injury. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(2), 365–382. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0205\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0205))
- Douglas, J. M., Knox, L., De Maio, C., & Bridge, H. (2014). Improving communication-specific coping after traumatic brain injury: Evaluation of a new treatment using single-case experimental design. *Brain Impairment*, 15(3), 190-201. <https://doi.org/10.1017/BrImp.2014.25>
- Douglas^a, J.M., Bracy, C. A., & Snow, P.C. (2016). Return to Work and Social Communication Ability Following Severe Traumatic Brain Injury. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(3), 511-520. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0025
- Douglas^b, J. M., Knox, L., De Maio, C., Bridge, H., Drummond, M., & Whiteoak, J. (2016). Effectiveness of Communication-specific Coping Intervention for adults with traumatic brain injury: preliminary results. *Neuropsychological Rehabilitation*, 29(1), 73-91. <https://doi.org/10.1080/09602011.2016.1259114>
- Drummond, S. S., & Boss, M.R. (2004). Functional communication screening in individuals with traumatic brain injury. *Brain Injury*, 18(1), 41-56. <http://dx.doi.org/10.1080/0269905031000149461>
- Ehrlich, J.S., & Sipes, A.L. (1985). Group treatment of communication skills for head trauma patients. *Cognitive Rehabilitation*, 3(1), 32–37.
- Elbourn, E., Togher, L., Kenny, B., & Power, E. (2017). Strengthening the quality of longitudinal research into cognitive-communication recovery after traumatic brain injury: A systematic review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/17549507.2016.1193896>
- Finch, E., Copley, A., Cornwell, P., & Kelly, C. (2016). Systematic Review of Behavioral Interventions Targeting Social Communication Difficulties After Traumatic Brain Injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 97(8), 1352–1365. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2015.11.005>
- Finch, E., Cornwell, P., Copley, A., Doig, E. & Fleming, J. (2017). Remediation of social communication impairments following traumatic brain injury using metacognitive strategy intervention: a pilot stud. *Brain Injury*, 31(13-14), 1830-1839. <https://doi.org/10.1080/02699052.2017.1346284>
- Flanagan, S.R., Hibbard, M.R., & Gordon, W.A. (2005). The impact of age on traumatic brain injury. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 16(1), 163–77. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2004.06.012>
- Fonseca, R.P., Joannette, Y., Côté, H., Ska, B., Giroux, F., Fachel, J.M., Damasceno, F.G., & Parente, M.A. (2008). Brazilian version of the Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication (Protocole MEC): Normative and reliability data. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 678-88.
- Fraser, E.E., Downing, M., Biernacki, K., McKenzie, D., & Ponsford, J. (2019). Cognitive Reserve and Age Predict Cognitive Recovery after Mild to Severe Traumatic Brain Injury. *Journal of Neurotrauma*, 36, 1–9. <https://doi.org/10.1089/neu.2019.6430>

- Frattali, C.M., Thompson, C.K., Holland, A.L., Wohl, C.B., & Ferketic, M.M. (1995). *American speechlanguage hearing association functional assessment of communication skills for adults*. Rockville, MD: ASHA Fulfillment Operations.
- Freitas, S., Simões, M., Martins, C., Vilar, M., & Santana, I. (2010). Estudo de adaptação do Montreal Cognitive Assessment (MoCa) para a população portuguesa. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 345-357.
- Friedland, D., & Miller, N. (1998). Conversation analysis of communication break-down after closed head injury. *Brain Injury*, 12(1), 1-14.
- Frith, M., Togher, L., Ferguson, A., Levick, W., & Docking, K. (2014). Assessment practices of speech-language pathologists for cognitive communication disorders following traumatic brain injury in adults: An international survey. *Brain Injury*, 28(13-14), 1657-1666. <https://doi.org/10.3109/02699052.2014.947619>
- Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B. G., & Bosco, F. M. (2015). Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(5), E14-E28. <https://doi.org/10.1097/htr.0000000000000087>
- Galetto, V., Andretta, S., Zettin, M., & Marini, A. (2013). Patterns of impairment of narrative language in mild traumatic brain injury. *Journal of Neurolinguistics*, 6, 649-661. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2013.05.004>
- Galski, T., Tompkins, C., & Johnston, M.V. (1998). Competence in discourse as a measure of social integration and quality of life in persons with traumatic brain injury. *Brain Injury*, 12(9), 769-782
- Gardner, H., & Brownell, H.H. (1986). *Right hemisphere communication battery*. Boston: Psychology Service, VAMC.
- Gaudreau, G., Monetta, L., Macoir, J., Laforce, R. Jr., Poulin, S., & Hudon, C. (2013). Verbal irony comprehension in older adults with amnesic mild cognitive impairment. *Neuropsychology*, 27(6), 702-712. <https://doi.org/10.1037/a0034655>
- Gauthier, S., LeBlanc, J., Seresova, A., Laberge-Poirier, A., Correa, J., YAlturki, A., Marcoux, J., Maleki, M., Feyz, M., & Guise, M. (2018). Acute prediction of outcome and cognitive-communication impairments following traumatic brain injury: The influence of age, education and site of lesion. *Journal of Communication Disorders*, 73, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.04.003>
- Gil, M., Cohen, M., Korn, C., & Groswasser, Z. (1996). Vocational outcome of aphasic patients following severe traumatic brain injury. *Brain injury*, 10(1), 39-45.
- Green, R.E., Turner, G.R., & Thompson, W.F. (2004). Deficit in facial emotion perception in adults with recent traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 42(2), 133-141.
- Hawley, L. A., & Newman, J. K. (2010). Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury. *Brain Injury*, 24(11), 1292-1297. <https://doi.org/10.3109/02699052.2010.506866>
- Hinckley, J.J. (2014). A case for the implementation of cognitive-communication screenings in acute stroke. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(1), 4-14. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/11-0064\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/11-0064))

- Holland, A. (1982). Observing functional communication of aphasic adults. *Journal Speech Heard Disorder*, 47(1), 50-6.
- Holland, A., Frattali, C., & Fromm, D. (1998). *Communication activities of daily living (CADL-2)*. Austin, TX: Pro-Editor.
- Honan, C.A., McDonald, S., Gowland, A., Fisher, A., & Randall, R.K. (2015). Deficits in comprehension of speech acts after TBI: The role of theory of mind and executive function. *Brain and Language*, 150, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.08.007>
- Joanette, Y., Ska, B., & Côté, H. (2004). *Protocole Montreal d'Évaluation de la Communication*. Isbergues: Ortho Édition.
- Kintz, S., Hibbs, V., Henderson, A., Andrews, M., & Wright, H.H. (2018). Discourse-based treatment in mild traumatic brain injury. *Journal of Communication Disorders*, 76, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.08.001>
- Krawczyk, D.C., Marquez de la Plata, C., Schauer, G.F., Vas, A.K., Keebler, M., Tuthill, S., Gardner, C., Jantz, T., Yu, W., & Chapman, S.B. (2013). Evaluating the effectiveness of reasoning training in military and civilian chronic traumatic brain injury patients: study protocol. *Trials*, 30, 14-29. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-29>
- Lagbas, C., Bazargan-Hejazi, S., Shaheen, M., Kermah, D., & Pan, D. (2013). Traumatic Brain Injury Related Hospitalization and Mortality in California. *BioMed Research International*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2013/143092>
- LeBlanc, J., De Guise, E., Champoux, M. C., Couturier, C., Lamoureux, J., Marcoux, J., & Feyz, M. (2014). Acute evaluation of conversational discourse skills in traumatic brain injury. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(6), 582-593. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.871335>
- Lengenfelder, J., Arjunan, A., Chiaravalloti, N., Smith, A., & Deluca, J. (2015). Assessing frontal behavioral syndromes and cognitive functions in traumatic brain injury. *Applied Neuropsychology:Adult*, 22(1), 7-15. <https://doi.org/10.1080/23279095.2013.816703>
- Maas, A.I., Menon, D.K., Adelson, P.D., Andelic, N., Bell, M. J., Belli, A., Chesnut, R.M., Citerio, G., Coburn, M., Cooper, D.J., Crowder, A.T., Czeiter, E., Czosnyka, M., Diaz-Arrastia, R., Dreier, J.P., Duhaime, A.C., Ercole, A., van Essen, T.A., Feigin, V.L., Gao, G., Giacino, J., Gonzalez-Lara, L.E., Gruen, R.L., Gupta, D., Hartings, J.A., Hill, S., Jiang, J.Y., Ketharanathan, N., Kompanje, E.J., Lanyon, L., Laureys, S., Lecky, F., Levin, H., Lingsma, H.F., Maegele, M., Majdan, M., Manley, G., Marsteller, J., Mascia, L., McFadyen, C., Mondello, S., Newcombe, V., Palotie, A., Parizel, P.M., Peul, W., Piercy, J., Polinder, S., Puybasset, L., Rasmussen, T.E., Rossaint, R., Smielewski, P., Soederberg, J., Stanworth, S.J., Stein, M.B., von Steinbüchel, N., Stewart, W., Steyerberg, E.W., Stocchetti, N., Synnot, A., Te Ao, B., Tenovuo, O., Theadom, A., Tibboel, D., Videtta, W., Wang, K.K., Williams, W.H., Wilson, L., & Yaffe, K. (2017). Traumatic brain injury: integrated approaches to improve prevention, clinical care, and research. *The Lancet Neurology*, 16(12), 987-1048. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(17\)30371-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(17)30371-X)
- Matsuoka, K., Kotani, I., & Yamasato, M. (2012). Correct information unit analysis for determining the characteristics of narrative discourse in individuals with chronic

traumatic brain injury. *Brain injury*, 26, 13-14.
<https://doi.org/10.3109/02699052.2012.698789>

- Marini, A., Zettin, M., & Galetto, V. (2014). Cognitive correlates of narrative impairment in moderate traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 64, 282-8.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.042>
- Marini, A., Zettin, M., Bencich, E., Bosco, F.M., & Galetto, V. (2017). Severity effects on discourse production after TBI. *Journal of Neurolinguistics*, 44, 91-106.
<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.03.005>
- Martin, I. & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85(3), 451-466.
- Mauritz, W., Brazinova, A., Majdan, M., & Leitgeb, J. (2014). Epidemiology of traumatic brain injury in Austria. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 126(1-2), 42-52.
<https://doi.org/10.1007/s00508-013-0456-6>
- McDonald S. (1993). Viewing the brain sideways? Right hemisphere versus anterior models of non-aphasic language disorders. *Aphasiology*, 7, 535-49.
<https://doi.org/10.1080/02687039308248629>
- McDonald, S., Flanagan, S., Rollins, J., & Kinch, J. (2003). TASIT: A new clinical tool for assessing social perception after traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 18(3), 219-238.
- McDonald, S., Tate, R., Togher, L., Bornhofen, C., Long, E., Gertler, P., & Bowen, R. (2008). Social Skills Treatment for People With Severe, Chronic Acquired Brain Injuries: A Multicenter Trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89(9), 1648-1659. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2008.02.029>
- McDonald, S., & Wiseman-Hakes, C. (2010). Knowledge translation in ABI rehabilitation: A model for consolidating and applying the evidence for cognitive-communication interventions. *Brain Injury*, 24(3), 486-508.
<https://doi.org/10.3109/02699050903518118>
- McDonald, S., Gowland, A., Randall, R., Fisher, A., Osborne-Crowley, K., & Honan, C. (2014). Cognitive factors underpinning poor expressive communication skills after traumatic brain injury: theory of mind or executive function? *Neuropsychology*, 28(5), 801-11. <https://doi.org/10.1037/neu0000089>
- McDonald, S., Fisher, A., Flanagan, S., & Honan, C.A. (2017). Impaired perception of sincerity after severe traumatic brain injury. *Journal of Neuropsychology*, 11(2), 291-304. <https://doi.org/10.1111/jnp.12086>
- McDonald, S. (2017). Introducing the model of cognitive-communication competence: A model to guide evidence-based communication interventions after brain injury. *Brain Injury*, 31(13-14), 1760-1780.
<https://doi.org/10.1080/02699052.2017.1379613>
- McKinlay, W.W., Brooks, D.N., Bond, M.R., Martinage, D.P., & Marshall, M.M. (1981). The short-term outcome of severe blunt head injury as reported by relatives of the injured persons. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 44(6), 527-33. <https://doi.org/10.1136/jnnp.44.6.527>

- Miller, W.G. (1986). *The neuropsychology of head injuries*. In: D. Wedding, A.M. Horton Jr, and J. Webster, editors. *The Neuropsychology handbook: behavioural and clinical perspectives*. New York: Springer.
- Milton, S., Prutting, C., & Binder, G. (1984). Appraisal of communication competence in head injury. *Clinical Aphasiology*, *14*, 114-23.
- Nasreddine, Z., Phillips, N.A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J.L., & Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief screening tool for Mild Cognitive Impairment. *American Geriatrics Society*, *53*(4), 695-699. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x>
- Oliveira, E., Lavrador, P., Santos, J.M., & Lobo Antunes, J. (2012). Traumatismo Crânio-Encefálico: Abordagem Integrada. *Acta Medica Portuguesa*, *25*(3), 179–192.
- Ortiz, K. Z. (2010). *Distúrbios Neurológicos Adquiridos – Fala e Deglutição*. Brasil: Manole.
- Olver, J.H., Ponsford, J.L., & Curran, C.A. (1996). Outcome following traumatic brain injury: A comparison between 2 and 5 years after injury. *Brain Injury*, *10*(11), 841–48. <https://doi.org/10.1080/026990596123945.100>
- Parola, A., Gabbatore, I., Bosco, F. M., Bara, B. G., Cossa, F. M., Gindri, P., & Sacco, K. (2016). Assessment of pragmatic impairment in right hemisphere damage. *Journal of Neurolinguistics*, *39*, 10–25. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2015.12.003>
- Parola, A., Bosco, F.M., Gabbatore, I., Galettod, V., & Zettind, M. (2019). The impact of the Cognitive Pragmatic Treatment on the pragmatic and informative skills of individuals with traumatic brain injury (TBI). *Journal of Neurolinguistics*, *51*, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.12.003>
- Peach, R.K. (2013). The cognitive basis for sentence planning difficulties in discourse after traumatic brain injury. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *22*(2), S285-97. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/12-0081\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/12-0081))
- Peeters, W., van den Brande, R., Polinder, S., Brazinova, A., Steyerberg, E. W., Lingsma, H. F., & Maas, A. I. R. (2015). Epidemiology of traumatic brain injury in Europe. *Acta Neurochirurgica*, *157*(10), 1683–1696. <https://doi.org/10.1007/s00701-015-2512-7>
- Penn, C. (1985). The profile of communicative appropriateness: A clinical tool for the assessment of pragmatics. *South African Journal of Communication Disorders*, *32*, 18-23.
- Perkins, M.R. (2000). *The scope of pragmatic disability: A cognitive approach*, In: *Pragmatics and clinical applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ponsford, J.L., Downing, M.G., Olver, J., Ponsford, M., Acher, R., Carty, M. & Spitz, G. (2014). Longitudinal follow-up of patients with traumatic brain injury: outcome at two, five, and ten years post-injury. *Journal Neurotrauma*, *31*(1), 64-77. <https://doi.org/10.1089/neu.2013.2997>
- Ponsford, J.L., Spitz, G., & McKenzie, D. (2016). Using Post-Traumatic Amnesia To Predict Outcome after Traumatic Brain Injury. *Journal Neurotrauma*, *33*(11), 997-1004. <https://doi:10.1089/neu.2015.4025>

- Prutting, C.A. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal Speech Heard Disorder*, 47(2), 123-34.
- Prutting, C.A., & Kirchner, D.M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105-119. <http://dx.doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Rabinowitz, A.R. & Levin, H.S. (2014). Cognitive sequelae of traumatic brain injury. *Psychiatric Clinics of North America*, 37, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2013.11.004>
- Reilly, P., & Bullock, R. (2005). *Head injury: Pathophysiology and Management*. London: Hodder Arnold.
- Rietdijk, R., Simpson, G., Togher, L., Power, E., & Gillett, L. (2013). An exploratory prospective study of the association between communication skills and employment outcomes after severe traumatic brain injury. *Brain Injury*, 27, 812–818. <https://doi.org/10.3109/02699052.2013.775491>
- Røe, C., Skandsen, T., Anke, A., Ader, T., Vik, A., Lund, S. B., & Andelic, N. (2013). Severe traumatic brain injury in Norway: Impact of age on outcome. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 45(8), 734–740. <https://doi.org/10.2340/16501977-1198>
- Rousseaux, M., Delacourt, A., Wyrzykowski, N., & Lefeuvre, M. (2001). *TLC: Test Lillois de Communication*. Isbergue: Ortho Edition.
- Rousseaux, M., Vérigneaux, C., & Kozlowski, O. (2010). An analysis of communication in conversation after severe traumatic brain injury. *European Journal of Neurology*, 17(7), 922–929. <https://doi.org/10.1111/j.1468-1331.2009.02945.x>
- Rowley, D. A., Rogish, M., Alexander, T., & Riggs, K. J. (2017). Cognitive correlates of pragmatic language comprehension in adult traumatic brain injury: A systematic review and meta-analyses. *Brain Injury*, 31(12), 1564–1574. <https://doi.org/10.1080/02699052.2017.1341645>
- Rutland-Brown, W., Langlois, J.A., Thomas, K.E., & Xi, Y.L. (2006). Incidence of traumatic brain injury in the United States, 2003. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 21(6), 544–48.
- Sacco, K, Angeleri, R., Bosco, F. M., Colle, L., Mate, D., & Bara, B. G. (2008). Assessment Battery for Communication — ABaCo : A new Instrument for the Evaluation of Pragmatic Abilities. *Journal of Cognitive Science*, 9, 111 – 157.
- Sacco, Katuscia, Gabbatore, I., Geda, E., Duca, S., Cauda, F., Bara, B. G., & Bosco, F. M. (2016). Rehabilitation of Communicative Abilities in Patients with a History of TBI: Behavioral Improvements and Cerebral Changes in Resting-State Activity. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00048>
- Sainson, C., Barat, M., & Aguert, M. (2014). Communication disorders and executive function impairment after severe traumatic brain injury: An exploratory study using the GALI (a grid for linguistic analysis of free conversational interchange). *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 57(9–10), 664–683. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2014.08.011>
- Santos, M.E., Castro-Caldas, A., & de Sousa, L. (1998). Spontaneous complaints of long-term traumatic brain injured subjects and their close relatives. *Brain Injury*, 12, 759-67.

- Santos, M.E. (2000). *Consequências psicossociais, a longo prazo, dos traumatismos crânio-encefálicos*. Dissertação de doutoramento. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Santos, M.E., de Sousa, L., & Castro-Caldas, A. (2003). Epidemiologia dos traumatismos crânio-encefálicos em Portugal. *Acta Médica Portuguesa*, 16, 71–6.
- Sarno, M.T. (1969). *The functional communication profile*. New York: Institute of Rehabilitation Medicine, NYU Medical Center.
- Sarno, M.T. (1980). The nature of verbal impairment after closed head injury. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 168(11), 685-692. <http://dx.doi.org/10.1097/00005053-198011000-00008>
- Shivaji, T., Lee, A., Dougall, N., Mcmillan, T., & Stark, C. (2014). Epidemiology of TBI in scotland. *Neurology*, 14(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2377-14-2>
- Sim, P., Power, E., & Togher, L. (2013). Describing conversations between individuals with traumatic brain injury (TBI) and communication partners following communication partner training: Using exchange structure analysis. *Brain Injury*, 27(6), 717–742. <https://doi.org/10.3109/02699052.2013.775485>
- Smith, R., Heuerman, M., Wilson, B.M., & Proctor, A. (2003). Analysis of normal discourse patterns. *Brain and Cognition*, 53(2), 368-371. [http://dx.doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00145-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00145-3)
- Solberg, M.M., & Mateer, C.A. (2001). *Cognitive Rehabilitation: Na Integrative Neuropsychological Approach*. New York: The Guilford Press.
- Spikman, J.M., Timmerman, M.E., Milders, M.V., Veenstra, W.S., & van der Naalt, J. (2012). Social cognition impairments in relation to general cognitive deficits, injury severity, and prefrontal lesions in traumatic brain injury patients. *Journal Neurotrauma*, 29(1), 101-11. <http://dx.doi.org/10.1089/neu.2011.2084>
- Spitz, G., Ponsford, J. L., Rudzki, D., & Maller, J. J. (2012). Association between cognitive performance and functional outcome following traumatic brain injury: A longitudinal multilevel examination. *Neuropsychology*, 26(5), 604-612. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029239>
- Steel, J., Ferguson, A., Spencer, E., & Togher, L. (2013). Speech pathologists' current practice with cognitive-communication assessment during post-traumatic amnesia: A survey. *Brain Injury*, 27(7-8), 819-830. <http://dx.doi.org/10.3109/02699052.2013.775492>
- Steel, J., Ferguson, A., Spencer, E., & Togher, L. (2015). Language and cognitive communication during post-traumatic amnesia: A critical synthesis. *NeuroRehabilitation*, 37(2), 221–234. <http://dx.doi.org/10.3233/NRE-151255>
- Steel, J., & Togher, L. (2018). Social communication assessment after TBI: a narrative review of innovations in pragmatic and discourse assessment methods. *Brain Injury*, 10, 1-14. <http://dx.doi: 10.1080/02699052.2018.1531304>
- Stein, S.C., Georgoff, P., Meghan, S., Mizra, K., & Sonnad, S.S. (2010). 150 years of treating severe traumatic brain injury: a systematic review of progress in mortality. *Journal Neurotrauma*, 27(7), 1343–53. <https://doi.org/10.1089/neu.2009.1206>
- Steiner, V.A., & Mansur, L.L. (2008). Contribuições da Análise Conversacional ao estudo do traumatismo crânio-encefálico: relato de um caso. *Revista da Sociedade*

Brasileira de Fonoaudiologia, 13(1), 82-8. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342008000100014>

- Studel, W.I., Cortbus, F., & Schwerdtfeger, K. (2005). Epidemiology and prevention of fatal head injuries in Germany: trends and the impact of the reunification. *Acta Neurochirurgica* (Wien), 147(3), 231–42.
- Struchen, M.A., Clark, A.N., Sander, A.M., Mills, M.R., Evans, G. & Kurtz, D. (2008). Relation of executive functioning and social communication measures to functional outcomes following traumatic brain injury. *NeuroRehabilitation*, 23(2), 185–198.
- Szarpak, L., & Madziala, M. (2011). Epidemiology of crânio-cerebral injuries in emergency medical services practice. *Polish Journal of Surgery*, 83(12), 646-51. <https://doi.org/10.2478/v10035-011-0103-8>
- Tagliaferri, F., Compagnone, C., Korsic, M., Servadei, F., & Kraus, J. (2006). A systematic review of brain injury epidemiology in Europe. *Acta Neurochirurgica* (Wien), 148(3), 255–68. <https://doi.org/10.1007/s00701-005-0651-y>
- Teasdale, G., & Jennett, B. (1974). Assessment of coma and impaired consciousness. A practical scale. *The Lancet*, 13(2), 81-4.
- Togher, L., McDonald, S., Code, C., & Grant, S. (2004). Training communication partners of people with traumatic brain injury: A randomized controlled trial. *Aphasiology*, 18(4), 313-335. <http://dx.doi.org/10.1080/02687030344000535>
- Togher, L., Power, E., Rietdijk, R., McDonald, S., & Tate, R. (2012). An exploration of participant experience of a communication training program for people with traumatic brain injury and their communication partners. *Disability and Rehabilitation*, 34(18), 1562–1574. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.656788>
- Togher, L., McDonald, S., Tate, R., Power, E., & Rietdijk, R. (2013). Training communication partners of people with severe traumatic brain injury improves everyday conversations: A multicenter single blind clinical trial. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 45(7), 637–645. <https://doi.org/10.2340/16501977-1173>
- Togher, L., Wiseman-Hakes, C., Douglas, J., Stergiou-Kita, M., Ponsford, J., Teasell, R., Bayley, M., & Turkstra, L.S. (2014). INCOG recommendations for management of cognition following traumatic brain injury, part IV: cognitive communication. *Journal Head Trauma Rehabilitation*, 29(4), 353–368. <http://dx.doi.org/10.1097/HTR.0000000000000071>
- Togher, L., McDonald, S., Tate, R., Rietdijk, R., & Power, E. (2016). The effectiveness of social communication partner training for adults with severe chronic TBI and their families using a measure of perceived communication ability. *NeuroRehabilitation*, 38(3), 243–255. <https://doi.org/10.3233/NRE-151316>
- Tompkins, C. A. (2012). Rehabilitation for cognitive-communication disorders in right hemisphere brain damage. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93(1), S61 – S69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2011.10.015>
- Trexler, L.E., & Zappala, G. (1988). Neuropathological determinants of acquired attention disorders in traumatic brain injury. *Brain Cognition*, 8(3), 291-302.
- Tu, L., Togher, L., & Power, E. (2011). The impact of communication partner and discourse task on a person with traumatic brain injury: The use of multiple

perspectives. *Brain Injury*, 25(6), 560-80.
<https://doi.org/10.3109/02699052.2011.571655>

Vakili, A., & Langdon, R. (2016). Cognitive rehabilitation of attention deficits in traumatic brain injury using action video games: A controlled trial. *Cogent Psychology*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1143732>

Wauters, L. & Marquardt, T.P. (2019). Disorders of Emotional Communication in Traumatic Brain Injury. *Seminars in Speech and Language*, 40(1), 13-26. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1676364>

Wenke, J., Theodoros, D., & Cornwell, P. (2008). The short- and long-term effectiveness of the LSVT for dysarthria following TBI and stroke. *Brain Injury*, 22(4), 339-52. <https://doi.org/10.1080/02699050801960987>

Winson,R., Wilson, B.A & Bateman,A. (2017). *Brain Injury Rehabilitation Workbook*. New York: The Guilford Press.

World Health Organization. (2002). *Projections of mortality and burden of disease to 2030: deaths by income group*. Geneva: World Health Organization.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PEDIDO E AUTORIZAÇÃO DOS AUTORES ITALIANOS PARA A ADAPTAÇÃO DA ABACO PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA

Assessment Battery for Communication (ABaCo)

sáb, 28/11/2015 11:55

Dear Dr. Francesca Bosco,

I am a Portuguese Speech and Language Therapist, accomplishing at present a PhD program in Cognitive and Language Sciences at the Universidade Católica Portuguesa, in Lisbon. The main goal of my research is to study the efficacy of rehabilitation of pragmatic disabilities in traumatic brain injured people. With this purpose I've been researching several assessment tests and I found your protocol "*Assessment Battery for Communication*" (ABaCo) very interesting for my work. Is there any chance that you send me this protocol?

Thank you for your patience and cooperation.

Best regards,

Nicole Agrela

Fwd: Assessment Battery for Communication Material

Francesca Marina Bosco <francesca.bosco@unito.it>

qua, 02/12/2015 16:30

Dear Nicole,

Thank you for your interest in our research.

I'm sending you the requested material.

I also ask to my co-author Ilara gabbatore (in CC) to send you via e-mail (Ilaria I've not yet learned how to do this, sorry!) all relevant videos that it is possible to use also with not Italian native Speakers.

Please note that ABaCo is made of 5 evaluation scales - Linguistic, Extralinguistic, Paralinguistic, Context and Conversational scale - and it is able to assess both comprehension and production abilities.

A number of the items of the battery are based on the examiner's prompt, i.e., using an examiner-participant dialogue format in order to provide interactive situations, which are able to elicitate communicative behaviors in an ecological context. For those kind of items, we have the corresponding english version.

Another part of the items are based on videotaped scenes in which two actors engaged a communicative interaction, using spoken language in the linguistic scale and

communicative gestures in the extralinguistic one. Unfortunately at the moment we are not able to translate in English the linguistic items, but the extralinguistic scenes are suitable also for non-italian speakers, precisely because they comprise only gestural communicative interactions. In the same way, also some videotaped scenes of the paralinguistic scale (i.e., the scale assessing the sensitivity to the emotional content of the utterances), are suitable for non-italian speakers.

I'm happy to send you the English version of the Battery that we made in consideration of the above-mentioned limitations.

Attached are the following files:

- ABaCo English - Random 1: the protocol for one-session assessment procedure
- Score sheet English_ ABaCo Random 1: the grid for the scoring procedure of the protocol Random 1

- ABaCo English - Form A : the protocol of the first equivalent form of the Battery
- Score sheet English_ABaCo Form A: the grid for the scoring procedure of the equivalent Form A

- ABaCo English - Form B: the protocol of the second equivalent form of the Battery

- Score sheet English_ABaCo Form B: the grid for the scoring procedure of equivalent Form B

- Bosco et al 2012_ABaCo: paper focused on the development of two equivalent forms of the ABaCo.

- Angeleri et al 2012: paper focused on the Italian normative data of the ABaCo

- Angeleri et al., 2008: paper focused on the evaluation of the communicative-pragmatic abilities of a sample of Traumatic Brain Injury Patients, using the ABaCo.

Please let us know if you are planning to use ABaCo or if you need further informations.

Kind regards,

Francesca Bosco

ABaCo

2016-04-07 <nicole_agrela@hotmail.com>:

Dear Dr. Ilaria Gabbatore,

I would like to check into Portuguese your assessment test. Is it possible?

I also would like to know if you can send me the evaluation test in Italian.

Thank you very much!

Best regards, Nicole Agrela

Re: ABaCo

ilaria gabbatore <ilaria.gabbatore@unito.it>

qua, 13/04/2016 07:31

Dear Nicole,

Thanks once again for your interest in ABaCo.

I talked to my colleagues and co-authors, Francesca Bosco and Katiuscia Sacco (in cc).

ABaCo has been published by an Italian Publisher, Giunti OS, and it is purchasable on their website: <http://www.giuntios.it/catalogo/test/abaco>

If you have the possibility to buy the test, we will be happy to provide you all the necessary support in selecting and translating those parts of the battery that are more useful for your goals (e.g., the equivalent forms of the battery to be used in rehabilitative settings with TBI individuals).

Of course we are also available in helping you, if needed, in contacting Giunti. I just noticed the website is available in Italian only.

Let me know if the purchase of ABaCo would be possible to you.

And, please, do not hesitate in contacting me again for any further information or clarification.

All my best

Ilaria

APÊNDICE 2

PROVA DE AVALIAÇÃO ABACO – FORMA A E B E RESPETIVAS COTAÇÕES

Forma A

Nome e sobrenome: _____

Idade: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

Diagnóstico: _____

Observador: _____

Data: _____

Compreensão paralinguística

Instrução: Agora vai ver uma pessoa a falar numa língua inventada. Por favor diga-me, na sua opinião, o que a pessoa sente ou o que é que ela quer dizer.

Emoção (Medo)

| | |
|----|---|
| P5 | A atriz está assustada. <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, qual a emoção que ela está a comunicar, como é que ela se sente? |
| | <ol style="list-style-type: none">TristeAssustadaContenteTranquila |

Emoção (Tristeza)

| | |
|----|---|
| P7 | O ator está a falar com uma expressão muito triste. <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, qual a emoção que ele está a comunicar, como é que ele se sente? |
| | <ol style="list-style-type: none">ZangadoEnvergonhadoTristeFeliz |

Ato básico de comunicação (Pergunta)

| | |
|-----|--|
| P11 | A atriz faz uma pergunta. <ul style="list-style-type: none">A atriz quer: |
|-----|--|

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | | |
|---|---|--|
| | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uma pergunta 2. Dar uma ordem 3. Dizer uma coisa em que está a pensar 4. Fazer um pedido |
| <i>Ato básico de comunicação (Pedido)</i> | | |
| P13 | <p>A atriz faz um pedido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atriz quer: | |
| | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer uma coisa em que está a pensar 2. Fazer um pedido 3. Dar uma ordem 4. Enganar |

Produção linguística

Instrução: Agora deve perguntar-me algumas coisas.

Ato básico de comunicação (Pergunta)

| | | |
|-----|--|-------|
| L36 | Quer saber onde eu moro. O que me pergunta? | _____ |
| L35 | Quer saber onde eu nasci. O que me pergunta? | _____ |

Instrução: Agora tem que dizer-me algumas coisas.

Ato básico de comunicação (Afirmção)

| | | |
|-----|---|-------|
| L32 | Diga-me o que acha da minha camisola/camisa. | _____ |
| L29 | Diga-me o que gosta de fazer durante a tarde. | _____ |

Instrução: Agora tem que mandar-me fazer algumas coisas.

Ato básico de comunicação (Ordem)

| | | |
|-----|----------------------------|-------|
| L43 | Mande-me falar mais baixo. | _____ |
| L41 | Mande-me bater palmas. | _____ |

Instrução: Agora tem que me pedir para fazer algumas coisas.

Ato básico de comunicação (Pedido)

| | | |
|-----|---|-------|
| L39 | Peça-me para escrever a minha assinatura. | _____ |
| L38 | Peça-me um lenço. | _____ |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Compreensão extralinguística

| | |
|--|---|
| <i>Instrução:</i> Agora vamos ver alguns vídeos. Observe com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas. | |
| Ato comunicativo não padrão (Engano) | |
| X24 | A Cristina está sentada na sua secretária, com a intenção de estudar. Atrás dela está a Márcia, enrolada na toalha de banho, que, sem ser vista, pega na camisola que pertence à sua irmã e leva-a para a casa de banho. A Cristina entra na casa de banho, pega na camisola e, com ar chateado, olha para sua irmã, como se dissesse: "Pegaste na minha camisola?" A Márcia abana a cabeça com um ar inocente. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O que é que a rapariga (Márcia) quis comunicar à sua irmã (Cristina)? <hr/> |
| | Se o participante <i>repete</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> A rapariga disse a verdade? <hr/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> Porque é que a rapariga respondeu à sua irmã com aquele gesto? <hr/> |
| Ato comunicativo padrão | |
| X20 | O Daniel acabou de fazer um pouco de café e coloca-o na chávena. A Maria entra na cozinha, já com o casaco vestido e com a carteira, pronta para sair. O Daniel faz um gesto com a mão que está a segurar a cafeteira como se estivesse a perguntar se ela queria uma chávena de café. Maria aponta para o relógio e abana com a cabeça como se dissesse "não". |
| | <ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, o que a rapariga quis comunicar ao rapaz? <hr/> |
| | Se o participante <i>repetir</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> A rapariga vai tomar o café? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X27 | A Ana e o Lucas estão a decorar cuidadosamente a sala para uma festa. A certa altura, ela vai buscar o bolo e, enquanto ela o leva para a mesa, deixa-o cair no chão. Ele coloca as velas no bolo disforme no chão, como se nada tivesse acontecido. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O que é que o rapaz quis comunicar à rapariga? <hr/> |
| | Se o participante <i>repetir</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> O gesto que ele fez era a sério? |

* Angelieri et al., 2008; Angelieri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | |
|---|--|
| | _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Por que é que o rapaz respondeu à rapariga com aquele gesto? _____ |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X25 | O Pedro e a Alice estão sentados à mesa na cozinha. A Alice pega na concha da sopa que estava dentro da panela e começa a servir os pratos. Eles provam uma colherada e ambos fazem uma cara de nojo, como se a comida estivesse intragável. Ela olha interrogativamente para o Pedro e ele leva os dedos à boca e beija as pontas dos dedos com uma expressão como se dissesse "Delicioso!" |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O que é que o rapaz quis comunicar à rapariga? _____ |
| | Se o participante <i>repetir</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> • O que isso significa? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O gesto que ele fez era a sério? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que o rapaz respondeu à rapariga com aquele gesto? _____ |

Compreensão linguística

| | | |
|---|---------------------------|-------|
| Instrução: Agora eu vou fazer-lhe algumas perguntas. | | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | | |
| L11 | Pode dar-me aquele livro? | _____ |
| L12 | Posso ver o seu relógio? | _____ |

| | | |
|---|---|-------|
| Instrução: Agora eu vou dizer-lhe algumas frases. Vai ter que me dizer se o que eu digo é verdadeiro ou falso. | | |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | | |
| L1 | O tempo hoje está agradável. | _____ |
| L4 | A sua tshirt/ camisola/ casaco/ blusa é vermelha. | _____ |

| | | |
|---|-------------------------------|-------|
| Instrução: Agora eu vou pedir-lhe para fazer algumas coisas. | | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | | |
| L13 | Pegue na caneta. | _____ |
| L16 | Mostre-me onde está a janela. | _____ |

| | | |
|---|--|--|
| Instrução: Agora eu vou fazer-lhe algumas perguntas. | | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | | |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | | |
|----|-------------------------------|-------|
| L5 | Quantos anos tem? | _____ |
| L7 | O que lhe agrada neste local? | _____ |

Compreensão extralinguística

| | | |
|---|--|-------|
| <i>Instrução:</i> Vamos ver alguns vídeos em que há pessoas que lhe querem dizer algo. Veja com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas. | | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | | |
| X9 | O ator tem na mão uma bandeja com chocolates. Ele inclina-a para o espectador, com um ar de interrogação, como se estivesse a perguntar "Também quer?" | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? | _____ |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | | |
| X1 | A atriz tem um bolo à sua frente e realiza um gesto de aprovação com o polegar, como se estivesse a dizer "Que bom!" | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? | _____ |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | | |
| X10 | O ator esfrega as mãos para cima e para baixo nos braços, como se estivesse a dizer "Que frio que está!". Então, ele olha para a janela aberta ao seu lado e com um ar a implorar faz um sinal com as mãos para a fechar. | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? | _____ |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | | |
| X8 | Um turista que quer visitar uma determinada parte da cidade, tem um mapa na mão, porque ele não sabe como chegar lá. Ele vira-se para o espectador apontando para um ponto específico no mapa, como se perguntasse "Como faço para chegar aqui?" | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? | _____ |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | | |
| X16 | O ator está de pé perto de uma cadeira e, indicando-a muito firmemente, volta-se para o espectador, como se quisesse dizer "Senta-te!" | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? | _____ |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | | |
| X4 | O ator está sentado num sofá e, com uma mão na testa, ele olha para a câmara com um ar de sofrimento, como se quisesse dizer: "Eu estou tão cansado!" | |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? <hr/> |
|--|---|

Produção paralinguística

| | |
|--|--|
| <i>Instrução:</i> Agora eu vou pedir-lhe para dizer algumas frases. Deve dizer-me como eu lhe vou pedir. | |
| Emoção (Tristeza) | |
| P27 | Pergunte-me onde há um médico. Pergunte-me como se estivesse triste. <hr/> |
| Emoção (Raiva) | |
| P25 | Diga-me para fechar a porta. Diga-me como se estivesse com raiva. <hr/> |
| Emoção (Agitação) | |
| P22 | Pergunte-me que horas são. Pergunte-me como se estivesse agitado. <hr/> |
| Emoção (Preocupação) | |
| P23 | Diga-me que tem que ir ao médico. Diga-me como se estivesse preocupado. <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | |
| P32 | Diga-me para lhe dar a caneta. <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | |
| P30 | Pergunte-me se hoje está sol. <hr/> |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Produção extralinguística

| | |
|--|--|
| <i>Instrução:</i> Agora vamos ver alguns vídeos juntos. Preste atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas. | |
| Ato comunicativo padrão | |
| X48 | O Luís entra num bar e vai até a mesa, onde um homem está sentado a falar ao telefone. O Luís aponta para a cadeira, como se estivesse a perguntar se podia sentar-se. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Com que gesto pode o homem responder ao rapaz? <hr/> |
| | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Engano) | |
| X51 | O Bruno come o último chocolate que está numa bandeja sobre a mesa. A Anabela chega, olha para a bandeja e dirige-se ao Bruno com um ar irritado, como se estivesse a perguntar se foi ele que comeu o último chocolate. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O rapaz não quer ser descoberto. Que gesto poderia ele fazer? <hr/> |
| | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X55 | O Roberto está a brincar na construção de uma torre com blocos de madeira coloridos. A Carlota entra e senta-se ao lado dele e, acrescentando um bloco, faz cair toda a torre. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Imagine que o rapaz quer gozar com a rapariga. Qual o gesto que ele poderia fazer? <hr/> |
| | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo padrão | |
| X46 | O Diogo está sentado no sofá, a ler um livro. A Manuela entra no quarto e aponta interrogativamente para o livro como se estivesse a perguntar "Como é? É bom?". |
| | <ul style="list-style-type: none"> A rapariga pergunta como é que é o livro. Com que gesto pode o rapaz responder? <hr/> |
| | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X54 | A Diana acabou de engomar uma camisa. Satisfeita, ela dá-a ao Paulo, que a desdobra para ver melhor. Vê-se que a camisa tem uma grande marca do ferro. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Imagine que o rapaz quer gozar com a rapariga. Que gesto poderia ele fazer? <hr/> |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | | |
|--|--|--|
| | | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none">• O que isso significa? <hr/> |
|--|--|--|

Produção escala de contexto

| | |
|---|--|
| <i>Instrução:</i> Agora eu vou pedir-lhe para dizer algumas frases. | |
| <i>Normas sociais</i> | |
| C19 | Imagine que vai perguntar ao seu marido / à sua mulher / mãe se o jantar está pronto. Como lhe pode perguntar? <hr/> |
| C20 | Imagine que pergunta ao empregado do restaurante se a comida ainda demora a ser servida. Como pode perguntar-lhe? <hr/> |

Produção extralinguística

| | | |
|---|---|--|
| <i>Instrução:</i> Agora deve comunicar-me algumas coisas, mas apenas através de gestos, expressão facial e / ou corporal. | | |
| <i>Ato básico de comunicação (Pergunta)</i> | | |
| X33 | Pergunte-me que horas são. | |
| X35 | Pergunte-me se eu consigo ouvi-lo. | |
| <i>Ato básico de comunicação (Ordem)</i> | | |
| X42 | Mande-me parar. | |
| X43 | Mande-me não olhar. | |
| <i>Ato básico de comunicação (Afirmação)</i> | | |
| X30 | Diga-me que está frio. | |
| X29 | Diga-me que há um cheiro desagradável aqui. | |
| <i>Ato básico de comunicação (Pedido)</i> | | |
| X38 | Peça-me dinheiro. | |
| X39 | Peça-me para usar o telefone. | |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Forma A

Nome e sobrenome: _____

Idade: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: _____

Escolaridade: _____

Diagnóstico: _____

Observador: _____

Data: _____

Compreensão paralinguística

| | | Pontuação | |
|--|---|-----------|---|
| Emoção (Medo) | P5 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende o tipo de emoção comunicada pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Emoção (Tristeza) | P7 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende o tipo de emoção comunicada pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | P11 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende que o protagonista faz uma pergunta. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | P13 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende que o protagonista faz um pedido. | 0 | 1 |

| Produção linguística | | | Pontuação | |
|--------------------------------------|---|---|-----------|--|
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | L36 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a pergunta. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | L35 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a pergunta. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | P32 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a afirmção. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | P29 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a afirmção. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | L43 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a ordem. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | L41 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a ordem. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | L39 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente o pedido. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | L38 | | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente o pedido. | 0 | 1 | |

| Compreensão extralinguística | | | Pontuação | |
|------------------------------|--|---|-----------|--|
| Engano | X24 | | | |
| Conteúdo expesso | O sujeito compreende o que foi expesso pelo protagonista. | 0 | 1 | |
| Violação das regras | O sujeito compreende que o que o protagonista disse não era verdade. | 0 | 1 | |
| Propósito | O sujeito compreende que o que o protagonista queria enganar. | 0 | 1 | |
| Padrão | X20 | | | |
| Conteúdo expesso | O sujeito compreende o que foi expesso pelo protagonista. | 0 | 1 | |
| Ironia | X27 | | | |
| Conteúdo expesso | O sujeito compreende o que foi expesso pelo protagonista. | 0 | 1 | |
| Violação das regras | O sujeito compreende que o que o protagonista disse não era verdade. | 0 | 1 | |
| Propósito | O sujeito compreende que o protagonista estava a brincar. | 0 | 1 | |
| Ironia | X25 | | | |
| Conteúdo expesso | O sujeito compreende o que foi expesso pelo protagonista. | 0 | 1 | |
| Violação das regras | O sujeito compreende que o que o protagonista disse não era verdade. | 0 | 1 | |
| Propósito | O sujeito compreende que o protagonista estava a brincar. | 0 | 1 | |

| Compreensão linguística | | | Pontuação | |
|---------------------------------------|--|---|-----------|--|
| Ato básico de comunicação (Pedido) | L11 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi pedido pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | L12 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi pedido pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | L1 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi afirmado pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | L4 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi afirmado pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | L13 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende a ordem dada pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | L16 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende a ordem dada pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | L5 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi perguntado pelo examinador. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | L7 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi perguntado pelo examinador. | 0 | 1 | |

| Compreensão extralinguística | | | Pontuação | |
|---------------------------------------|---|---|-----------|--|
| Ato básico de comunicação (Pedido) | X9 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende pedir com o gesto. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | X1 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende afirmar com o gesto. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | X10 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende pedir com o gesto. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | X8 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende perguntar com o gesto. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | X16 | | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende ordenar com o gesto. | 0 | 1 | |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | X4 | | | |

| | | | |
|---|---|------------------|---|
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende afirmar com o gesto. | 0 | 1 |
| Produção paralinguística | | | |
| Emoção (Tristeza) | P27 | Pontuação | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Raiva) | P25 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Agitação) | P22 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Preocupação) | P23 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | P32 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de ato comunicativo pedido. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | P30 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de ato comunicativo pedido. | 0 | 1 |

| | | | |
|----------------------------------|--|------------------|---|
| Produção extralinguística | | | |
| Padrão | X48 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Engano | X51 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de enganar ou não ser descoberto. | 0 | 1 |
| Ironia | X55 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de brincar ou gozar. | 0 | 1 |
| Padrão | X46 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Ironia | X54 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de brincar ou gozar. | 0 | 1 |

| Produção escala de contexto | | | |
|-----------------------------|--|-----------|---|
| Normas sociais | C19 | Pontuação | |
| Adequação social | O sujeito produz um ato comunicativo adequado. | 0 | 1 |
| Normas sociais | C20 | Pontuação | |
| Adequação social | O sujeito produz um ato comunicativo adequado. | 0 | 1 |

| Produção extralinguística | | | |
|--------------------------------------|---|-----------|---|
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | X33 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a pergunta com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | X35 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a pergunta com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | X42 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a ordem com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | X43 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a ordem com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | X30 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a afirmação com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | X29 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a afirmação com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | X38 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente o pedido com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | X39 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente o pedido com um gesto claro. | 0 | 1 |

Forma B

Nome e sobrenome: _____

Idade: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

Diagnóstico: _____

Observador: _____

Data: _____

Compreensão paralinguística

| | |
|---|--|
| <i>Instrução:</i> Agora vai ver uma pessoa a falar uma língua inventada. Por favor diga-me, na sua opinião, o que a pessoa sente ou o que é que ela quer dizer. | |
| Emoção (Alegria) | |
| P3 | A atriz ri enquanto fala. <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, qual a emoção que ela está a comunicar, como é que ela se sente? |
| | <ol style="list-style-type: none">DivertidaSurpreendidaIrritadaDesgostosa |
| Emoção (Raiva) | |
| P1 | Um ator, que está visivelmente zangado, grita e gesticula enquanto fala. <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, qual a emoção que ele está a comunicar, como é que ele se sente? |
| | <ol style="list-style-type: none">ZangadoTristeFelizEnvergonhado |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | |
| P15 | O ator dá uma ordem <ul style="list-style-type: none">O ator quer: |
| | <ol style="list-style-type: none">Fazer um pedido |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | | |
|---|--|--|
| | | 2. Dizer uma coisa em que está a pensar 3. Dar uma ordem 4. Dizer uma piada |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | | |
| P9 | O ator faz uma afirmação. <ul style="list-style-type: none"> • O ator quer: | |
| | | 1. Dar uma ordem 2. Dizer uma coisa em que está a pensar 3. Fazer uma pergunta 4. Fazer um pedido |

Produção linguística

| | | |
|---|--|-------|
| <i>Instrução:</i> Agora deve perguntar-me algumas coisas. | | |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | | |
| L34 | Quer saber que idade tenho. O que me pergunta? | _____ |
| L33 | Quer saber se tenho filhos. O que me pergunta? | _____ |

| | | |
|--|--------------------------------------|-------|
| <i>Instrução:</i> Agora tem que dizer-me algumas coisas. | | |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | | |
| L31 | Diga-me o que gosta de comer. | _____ |
| L30 | Diga-me o que acha do tempo de hoje. | _____ |

| | | |
|---|--|-------|
| <i>Instrução:</i> Agora tem que mandar-me fazer algumas coisas. | | |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | | |
| L44 | Mande-me parar de lhe fazer perguntas. | _____ |
| L42 | Mande-me pousar a caneta. | _____ |

| | | |
|---|---|-------|
| <i>Instrução:</i> Agora tem que pedir-me para fazer algumas coisas. | | |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | | |
| L40 | Peça-me para lhe mostrar os meus sapatos. | _____ |
| L37 | Peça-me para me pôr de pé. | _____ |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

Compreensão extralinguística

| | |
|--|--|
| <i>Instrução:</i> Agora vamos ver alguns vídeos. Observe com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas. | |
| Ato comunicativo não padrão (Engano) | |
| X22 | A Diana está sentada à mesa a comer doces com um ar guloso. Ela ouve passos a aproximarem-se e rapidamente põe os doces numa lata de biscoitos. O Jorge entra e, vendo o saco de doces, faz o gesto com a mão, como quem quer dizer "Não me dás um?". Diana mostra a embalagem vazia para mostrar que já tinham acabado. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O que é que a rapariga quis comunicar ao rapaz? _____ |
| | Se o participante <i>repete</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> A rapariga disse a verdade? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> Por que é que a rapariga respondeu ao rapaz com aquele gesto? _____ |
| Ato comunicativo padrão | |
| X18 | A Valentina está a fazer o jantar. O Sérgio chega e olha para a panela. Ela dá-lhe a provar com uma colher o molho que está a preparar. Ele com um ar enjoado põe a mão no estômago e começa a massajá-lo. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, o que o rapaz quis comunicar à rapariga? _____ |
| | Se o participante <i>repete</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O rapaz quer provar o molho? _____ |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X28 | O Guilherme está claramente a esforçar-se para levantar uma mala do chão, sem muito sucesso. A Soraia entra no quarto e olha para ele com uma expressão divertida. Ela pega num haltere e faz o gesto para lhe mostrar o que ele deve fazer. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O que é que a rapariga quis comunicar ao rapaz? _____ |
| | Se o participante <i>repete</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> O gesto que ela fez era a sério? |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | |
|---|---|
| | _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> Por que é que a rapariga respondeu ao rapaz com aquele gesto? _____ |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | |
| X26 | A Helena está a tricotar um cachecol de lã e, ao perceber que fez um grande buraco, fica a olhar com uma expressão desconsolada. Sentado no sofá ao lado dela está o Sandro que, divertido, faz o gesto OK com a mão. |
| | <ul style="list-style-type: none"> O que é que o rapaz quis comunicar à rapariga? _____ |
| | Se o participante <i>repete</i> o gesto da personagem: <ul style="list-style-type: none"> O que isso significa? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> O gesto que ele fez era a sério? _____ |
| | <ul style="list-style-type: none"> Porque é que o rapaz respondeu à rapariga com aquele gesto? _____ |

Compreensão linguística

| | | |
|---|-----------------------|-------|
| Instrução: Agora eu vou fazer-lhe algumas perguntas. | | |
| Ato básicos de comunicação (Pedido) | | |
| L9 | Quer um copo de água? | _____ |
| L10 | Quer um doce? | _____ |

| | | |
|---|--|-------|
| Instrução: Agora eu vou dizer-lhe algumas frases. Vai ter que me dizer se o que eu digo é verdadeiro ou falso. | | |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | | |
| L3 | Há uma cadeira neste quarto/sala/espço | _____ |
| L2 | Aquela parede está pintada de branco. | _____ |

| | | |
|---|-------------------|-------|
| Instrução: Agora eu vou pedir-lhe para fazer algumas coisas. | | |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | | |
| L15 | Levante um braço. | _____ |
| L14 | Toque no nariz. | _____ |

| | | |
|---|---------------------------------------|-------|
| Instrução: Agora eu vou fazer-lhe algumas perguntas. | | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | | |
| L6 | Onde mora? | _____ |
| L8 | Qual é o nome dos seus filhos / pais? | _____ |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

Compreensão extralinguística

| | |
|--|---|
| <i>Instrução:</i> Vamos ver alguns vídeos em que há pessoas que lhe querem dizer algo. Veja com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas | |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | |
| X11 | A atriz está de pé numa cadeira ao lado de uma estante e está a reorganizar os livros. Ela deixa cair um livro e, olhando para o espectador, aponta para o livro como se estivesse a pedir que seja apanhado. |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | |
| X2 | O ator está num supermercado com muita gente. Ele tira o ticket no balcão da charcutaria, olha para ele, em seguida, olha para o ecrã que mostra o número da pessoa que está a ser servida e suspira com ar aborrecido e impaciente, como se dissesse: "Que chatice!" |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | |
| X12 | A atriz faz alguns passos de dança e voltando-se para o espectador, move a mão para si mesma, como se dissesse "Vem dançar?". |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | |
| X7 | O ator está a segurar duas gravatas. Ele vira-se para o espectador e mostra primeiro uma e depois a outra, como se quisesse dizer "Qual prefere?". |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | |
| X15 | A atriz está ocupada a limpar o chão e, dirigindo-se ao espectador, gesticula firmemente com a mão, como se quisesse dizer: "Alto! Não se pode passar!" |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <hr/> |
| Ato básico de comunicação (Afirmação) | |
| X3 | O ator levanta-se da secretária e tropeça no cabo elétrico do ventilador, cai e bate com o joelho no chão. Ele senta-se e toca no joelho, olhando para a câmara com um ar de sofrimento, como se quisesse dizer: "Isto dói!". |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | |
|--|---|
| | |
| | <ul style="list-style-type: none">Na sua opinião, o que é que ele queria dizer-lhe? <hr/> |

Produção paralinguística

| | |
|--|--|
| <i>Instrução:</i> Agora eu vou pedir-lhe para dizer algumas frases. Deve dizer-me como eu lhe vou pedir. | |
| Emoção (Medo) | |
| P28 | Pergunte-me onde é o médico. Pergunte-me como se estivesse assustado. <hr/> |
| P26 | Diga-me para fechar a porta. Diga-me como se estivesse com medo. <hr/> |
| Emoção (Tédio) | |
| P21 | Pergunte-me que horas são. Pergunte-me como se estivesse aborrecido. <hr/> |
| Emoção (Alegria) | |
| P24 | Diga-me que tem que ir ao médico. Diga-me com alegria. <hr/> |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | |
| P31 | Peça-me para lhe dar a caneta. <hr/> |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | |
| P29 | Diga-me que hoje está sol. <hr/> |

Produção extralinguística

| | |
|---|--|
| <i>Instrução:</i> Agora vamos ver alguns vídeos. Preste atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas. | |
| Ato comunicativo padrão | |
| X47 | O Francisco está a falar ao telefone. A Luísa entra e faz um gesto como se dissesse "Vamos?" |
| | <ul style="list-style-type: none">Com que gesto pode o rapaz responder à rapariga? <hr/> |
| | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none">O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Engano) | |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

| | | |
|---|--|--|
| X49 | Duas meninas estão a brincar num pátio. A certa altura, a Diana deixa cair uma garrafa que estava numa mesa. Tendo ouvido o barulho, o seu pai chega e cruza os braços como se lhe perguntasse o que tinha acontecido. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A criança não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? <hr/> | |
| | | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> • O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | | |
| X56 | O Pedro chega a casa depois de ir fazer algumas compras, carregando um monte de pacotes que caem ao chão. A mãe assiste divertida à cena. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Imagine que a mãe quer gozar com o filho. Qual o gesto que ela poderia fazer? <hr/> | |
| | | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> • O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo padrão | | |
| X45 | O carro do Fabrício está parado numa estrada deserta. Ele dá a impressão de estar lá há muito tempo. Por fim, vê um carro a chegar. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O rapaz precisa de ajuda. Qual o gesto que ele poderia fazer? <hr/> | |
| | | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> • O que isso significa? <hr/> |
| Ato comunicativo não padrão (Ironia) | | |
| X53 | A Manuela e o José estão na cozinha a esvaziar os sacos das compras e a colocar os produtos nos armários. O José distraído deixa cair um ovo, sujando a mesa. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Imagine que a rapariga quer gozar com o rapaz. Que gesto pode ela fazer? <hr/> | |
| | | Em caso de dúvida: <ul style="list-style-type: none"> • O que isso significa? <hr/> |

Assessment Battery of Communication (ABaCo)*

Produção escala de contexto

| | |
|---|---|
| <i>Instrução:</i> Agora eu vou pedir-lhe para dizer algumas frases. | |
| Normas Sociais | |
| C17 | Imagine que se atrasa para o encontro com um amigo e tem que se desculpar. Como pede desculpa? _____ |
| C18 | Imagine que está atrasado para uma consulta com o seu advogado e tem que se desculpar. Como pede desculpa? _____ |

Produção extralinguística

| | | |
|---|--------------------------------------|-------|
| <i>Instrução:</i> Agora deve comunicar-me algumas coisas, mas apenas através de gestos, expressão facial e / ou corporal. | | |
| Ato básico de comunicação (Pergunta) | | |
| X34 | Pergunte-me se pode sair. | _____ |
| X36 | Pergunte-me o que está na gaveta. | _____ |
| Ato básico de comunicação (Ordem) | | |
| X41 | Mande-me estar calma. | _____ |
| X44 | Mande-me limpar o chão. | _____ |
| Ato básico de comunicação (Afirmção) | | |
| X32 | Diga-me que eu sou louca. | _____ |
| X31 | Diga-me que tem dor de cabeça. | _____ |
| Ato básico de comunicação (Pedido) | | |
| X37 | Peça-me um doce. | _____ |
| X40 | Peça-me para fechar a porta à chave. | _____ |

* Angeleri et al., 2008; Angeleri et al., 2012; Bosco et al., 2012; Sacco et al., 2008. Tradução e adaptação portuguesa de Agrela, N. & Santos, M. E. (2017). Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Forma B

Nome e sobrenome: _____

Idade: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

Diagnóstico: _____

Observador: _____

Data: _____

| Compreensão paralinguística | | | |
|--|---|-----------|---|
| Emoção (Alegria) | P3 | Pontuação | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende o tipo de emoção comunicada pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Emoção (Raiva) | P1 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende o tipo de emoção comunicada pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | P15 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende que o protagonista faz uma ordem. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | P9 | | |
| Modo de expressão | O sujeito compreende que o protagonista faz uma afirmação. | 0 | 1 |

| Produção linguística | | | |
|--|--|-----------|---|
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | L34 | Pontuação | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a pergunta. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | L33 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a pergunta. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | L31 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a afirmação. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | L30 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a afirmação. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | L44 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a ordem. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | L42 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente a ordem. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | L40 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente o pedido. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | L37 | | |
| Modo de expressão | O sujeito produz corretamente o pedido. | 0 | 1 |

| Compreensão extralinguística | | | |
|------------------------------|---|-----------|---|
| Engano | X22 | Pontuação | |
| Conteúdo expreso | O sujeito compreende o que é expreso pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Violação das regras | O sujeito compreende que o que o protagonista disse não era verdade. | 0 | 1 |
| Propósito | O sujeito compreende que o protagonista queria enganar. | 0 | 1 |
| Padrão | X18 | | |
| Conteúdo expreso | O sujeito compreende o que foi expreso pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Ironia | X28 | | |
| Conteúdo expreso | O sujeito compreende o que foi expreso pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Violação das regras | O sujeito compreende que o que o protagonista disse não era verdade. | 0 | 1 |
| Propósito | O sujeito compreende que o protagonista estava a brincar. | 0 | 1 |
| Ironia | X26 | | |
| Conteúdo expreso | O sujeito compreendeu o que foi expreso pelo protagonista. | 0 | 1 |
| Violação das regras | O sujeito compreendeu que o que o protagonista disse não era verdade/não foi dito seriamente. | 0 | 1 |
| Propósito | O sujeito compreende que o protagonista estava a brincar. | 0 | 1 |

| Compreensão linguística | | | |
|--|--|-----------|---|
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | L9 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi pedido pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | L10 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi pedido pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | L3 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi afirmado pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | L2 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi afirmado pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | L15 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende a ordem dada pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | L14 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende a ordem dada pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | L6 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi perguntado pelo examinador. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | L8 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que foi perguntado pelo examinador. | 0 | 1 |

| Compreensão extralinguística | | | |
|--|---|-----------|---|
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | X11 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende pedir com o gesto. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | X2 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende afirmar com o gesto. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | X12 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende pedir com o gesto. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | X7 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende perguntar com o gesto. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | X15 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende ordenar com o gesto. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | X3 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito compreende o que o protagonista pretende afirmar com o gesto. | 0 | 1 |

| Produção paralinguística | | | |
|--|---|-----------|---|
| Emoção (Medo) | P28 | Pontuação | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Medo) | P26 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Tédio) | P21 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Emoção (Alegria) | P24 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de emoção pedida. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | P31 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de ato comunicativo pedido. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | P29 | | |
| Modo de expressão | O sujeito responde com uma entoação /mímica apropriada de acordo com o tipo de ato comunicativo pedido. | 0 | 1 |

| Produção extralinguística | | | |
|-------------------------------|--|-----------|---|
| Padrão | X47 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Engano | X49 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de enganar ou não ser descoberto. | 0 | 1 |
| Ironia | X56 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de brincar ou gozar. | 0 | 1 |
| Padrão | X45 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Ironia | X53 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz um ato comunicativo com um gesto. | 0 | 1 |
| Significado pretendido | O sujeito produz um ato comunicativo claro e facilmente compreensível. | 0 | 1 |
| Violação das regras/propósito | O sujeito comunica algo que não é verdade com o objetivo de brincar ou gozar. | 0 | 1 |

| Produção da escala de contexto | | | |
|--------------------------------|---|-----------|---|
| Normas sociais | C17 | Pontuação | |
| Adequação social | O sujeito produz um ato comunicativo adequado de acordo com a situação. | 0 | 1 |
| Normas sociais | C18 | | |
| Adequação social | O sujeito produz um ato comunicativo adequado de acordo com a situação. | 0 | 1 |

| Produção extralinguística | | | |
|--|---|-----------|---|
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | X34 | Pontuação | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a pergunta com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pergunta) | X36 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a pergunta com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | X41 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a ordem com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Ordem) | X44 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a ordem com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | X32 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a afirmação com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Afirmção) | X31 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente a afirmação com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | X37 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente o pedido com um gesto claro. | 0 | 1 |
| Atos básicos de comunicação (Pedido) | X40 | | |
| Conteúdo expresso | O sujeito produz corretamente o pedido com um gesto claro. | 0 | 1 |

APÊNDICE 3

FORMULÁRIO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Data: _____

Exmo. (a) senhor(a)

Chamo-me Nicole Agrela, sou terapeuta da fala, doutoranda em Ciências da Cognição e da Linguagem na Universidade Católica Portuguesa, e venho solicitar a sua colaboração para o desenvolvimento da investigação que pretendo realizar, com o apoio da NOVAMENTE.

O objetivo principal da minha Tese é verificar a eficácia de um programa de reabilitação da comunicação em pessoas que sofreram um traumatismo crânio-encefálico. Como certamente saberá, as dificuldades de comunicação nestas situações são frequentes, não porque os doentes não falem bem, mas porque muitas vezes a sua comunicação interpessoal não é eficaz, daí resultando cansaço e frustração.

Este programa de reabilitação será desenvolvido durante três meses, em 24 sessões de grupo, duas sessões por semana com a duração de 1h e 30 minutos cada, em horário a combinar. A participação não implica qualquer pagamento.

Durante as sessões serão realizados exercícios dirigidos à comunicação, através de vídeos com situações reais e de conversação, e será estimulada a comunicação entre os vários participantes (6 a 7 pessoas por grupo).

Caso considerem de interesse, agradeço que assine em baixo, juntamente com o seu familiar, se possível.

Grata pela colaboração,

Nicole Agrela

Telemóvel: 964359576

Estou interessado(a) em participar neste programa de reabilitação

a) Pessoa que sofreu traumatismo crânio-encefálico:

b) Familiar:

Parentesco _____

APÊNDICE 4

FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO AUDIOVISUAIS

Autorização de captação de audiovisuais

Eu, _____, participante no grupo de estudo orientado por Nicole Agrela, estudante de doutoramento da UCP, autorizo a captação de imagens e gravação áudio durante as sessões para serem utilizadas, única e exclusivamente, no âmbito da tese de doutoramento que está a desenvolver.

(Pessoa que sofreu um traumatismo crânio-encefálico)

Tomei conhecimento e concordo:

(Cuidador)

Lisboa, 1 de outubro de 2018

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO AOS FAMILIARES

PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO – AVALIAÇÃO DOS FAMILIARES*

Data: ____ / ____ / ____

Nome do doente: _____ idade: _____ Profissão: _____ Situação atual: _____

Nome do familiar: _____ Grau de parentesco: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Este questionário tem como objetivo saber se o seu familiar, que sofreu traumatismo crânio encefálico, apresenta algumas das seguintes dificuldades de comunicação. Por favor assinale apenas uma opção de resposta com um X.

| | Sempre ou na maior parte das vezes | Por vezes | Raramente ou nunca | Não sei |
|---|------------------------------------|-----------|--------------------|---------|
| 1. Não mantém o contacto ocular durante a conversação (“olhos nos olhos”). | | | | |
| 2. Muda repentinamente de assunto durante uma conversa. | | | | |
| 3. Reformula a sua maneira de falar quando lhe é pedido. | | | | |
| 4. Fala de forma monótona ou com pouca entoação. | | | | |
| 5. Quando é necessário utiliza gestos adequados para comunicar. | | | | |
| 6. Fala de forma clara e perceptível. | | | | |
| 7. Auto corrige-se de forma espontânea. | | | | |
| 8. Escolhe as palavras corretas. | | | | |
| 9. Quando está a conversar dá tempo para que o interlocutor fale (“ora falo eu, ora falas tu”). | | | | |
| 10. Não responde ao que lhe é perguntado. | | | | |
| 11. Não adequa a sua expressão facial conforme o assunto de que está a falar (ex. Parece alegre ou despreocupado quando o assunto é triste...). | | | | |

* Nicole Agrela e Maria Emília Santos (2017). Escala elaborada no contexto do programa de doutoramento em Ciências da Cognição e da Linguagem, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa.

APÊNDICE 6

PROTOCOLO DE INTERVENÇÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Programa de reabilitação

Este programa de reabilitação tem como objetivo principal verificar a eficácia da intervenção ao nível da comunicação em pessoas que sofreram um traumatismo crânio-encefálico (TCE).

O programa de reabilitação será desenvolvido durante três meses (12 semanas), ou seja, 24 sessões de grupo, duas sessões por semana com a duração de 1h e 30 minutos cada. Serão recrutadas 12 pessoas que sofreram TCE e de forma aleatória vão ser realizados dois grupos, cada um com seis elementos. O GE realizará atividades que envolvam as diferentes componentes da comunicação e o GC um programa visando apenas a estimulação da conversação em grupo, a partir de assuntos de interesse para os participantes. A inclusão das pessoas que sofreram o TCE deverá respeitar os seguintes critérios: (1) ter sofrido TCE grave ou moderado; (2) ter pelo menos 18 anos de idade; (3) ter um tempo de evolução superior a 12 meses; (4) ser falante nativo do português europeu e (5) apresentar um nível cognitivo e uma comunicação recetiva e expressiva que permitisse participar em grupo. Seriam excluídos os sujeitos que apresentassem historial de patologia mental e/ou física que impedisse ou prejudicasse a participação em grupo. Antes do programa iniciar os dois grupos serão avaliados através da prova *The Assessment Battery of Communication* (ABaCo Forma A). É uma bateria que avalia a comunicação verbal e não verbal em pessoas que sofreram TCE. É uma prova que apresenta duas Formas equivalentes do mesmo teste (Forma A e Forma B) sendo constituída por quatro escalas: Linguística, Extralinguística, Paralinguística e de Contexto. A opinião do familiar/cuidador de cada pessoa será também recolhida no início e no final do programa, através de um questionário com 11 itens, contendo as principais características comunicativas. Posteriormente, durante três meses, será realizado um treino estruturado para o GE. Estes exercícios encontram-se em anexo e serão realizados de forma aleatória durante os três meses de treino. O GC realizará atividades para estimular a conversação. Após o término do programa os dois grupos serão reavaliados através da ABaCo Forma B e também será entregue aos cuidadores o questionário com questões sobre a comunicação do seu familiar que sofreu TCE.

Após três meses ao término do programa de reabilitação, será novamente aplicada a ABaCo Forma A e o questionário aos familiares aos dois grupos.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 1

1º Parte (60 minutos)

Introdução dos objetivos do grupo (os familiares também estão presentes).

O terapeuta inicia o tema: Este grupo tem como objetivo principal realizar uma intervenção ao nível da comunicação, ou seja, quando existe um traumatismo crânio-encefálico (TCE) muitas vezes as pessoas ficam com dificuldades em comunicar com os outros (familiares, amigos), como por exemplo: apresentam dificuldades na organização do discurso de modo lógico e sequencial, na adequação do vocabulário nos diferentes contextos da vida diária; podem apresentar uma diminuição da iniciativa e inibição/desinibição comunicativa, podem ter dificuldades em satisfazer/compreender as necessidades do interlocutor (familiares ou amigos), dispersando-se em comentários irrelevantes e pormenores sem interesse; dificuldades em contribuir com informação que mantenha e desenvolva a conversação, em manter ou alterar de forma adequada o tópico e em respeitar a sua tomada de vez; dificuldades em realizar deduções a partir de conteúdos extensos e complexos; a expressão facial e gestual desadequada e alterações no reconhecimento de aspetos prosódico (entoação) do discurso. Estas dificuldades, muitas vezes, interferem no âmbito profissional, social e pessoal.

Este trabalho é realizado em grupo para que todas as pessoas possam aprender com as experiências de cada um de nós e acima de tudo perceberem que nunca estão sozinhos.

Estrutura das sessões:

No início de todas as sessões será realizado um resumo da sessão anterior e um sumário daquilo que será feito na sessão. Posteriormente serão realizados exercícios para trabalhar a comunicação (expressão e compreensão). No fim de cada sessão poderá ser necessário enviar alguns trabalhos para serem realizados em casa.

Nota: Dar a todos os elementos do grupo um caderno para ser utilizado em todas as sessões.

- Apresentações (nesta parte os familiares já não estão presentes)

Fazer grupos de 2 elementos (3 grupos) e cada um apresenta o seu par: nome; idade, onde mora, uma breve descrição do acidente, qual era/é a sua profissão, o que gosta de fazer

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

nos tempos livres e uma breve descrição da sua família e quais são os objetivos/expectativas de cada um para este grupo.

2º Parte (20 minutos)

Definir regras de grupo

- Confidencialidade
- Pontualidade/assiduidade
- Interajuda
- Respeito

O que requer uma boa comunicação:

Nota introdutória: A maioria das coisas que fazemos no nosso dia-a-dia envolve ter uma boa capacidade comunicativa, ou seja, comunicar os nossos pensamentos e as nossas necessidades, ouvir os outros, poder trabalhar em conjunto com alguém para resolver problemas. Se tivermos uma boa capacidade comunicativa temos boas hipóteses de sermos bem-sucedidos na nossa vida pessoal, profissional e social. Se uma pessoa tem dificuldades para comunicar, pode afastar as pessoas, ter mais dificuldade em manter um emprego, uma amizade, entre outras.

Exercício: O que é que uma boa capacidade comunicativa requer (cada um tenta pensar/dizer algumas capacidades comunicativas)

Alguns dos exemplos:

- Prestar atenção
- Lembrar-se de informações importantes
- Expressar as suas ideias e pensamentos de forma assertiva
- Compreender o que a outra pessoa está a dizer
- Controlar as suas emoções
- Ter confiança em si próprio
- Manter o contato ocular
- Realizar perguntas e responder com comentários adequados

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

- Manter o tópico da conversa que está a ter
- Discutir uma variedade de tópicos
- Respeitar a vez de falar de cada um (turnos comunicativos)
- Dar uma quantidade adequada de informações
- Mostrar que tem sentido de humor
- Conseguir resolver conflitos durante as interações sociais
- Utilizar gestos e adequar a as expressões faciais ao tópico da conversa.

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (10 minutos)

- Discutir com os seus familiares/amigos o que acham das suas capacidades comunicativas (formulário)
- O familiar/amigo dizer o que acha das suas capacidades comunicativas e pontos a melhorar (formulário)
- Criar um grupo no WhatsApp para lembrar os trabalhos de casa e os horários das sessões
- Entregar o formulário a cada um dos elementos do grupo

Formulário:

Este formulário tem como objetivo principal realizar uma lista de competências comunicativas (características que acha que tem para ser um bom comunicador). Depois peça ao seu familiar/amigo que escreva o que ele acha que são as suas capacidades comunicativas e os seus pontos a melhorar.

As minhas capacidades comunicativas:

Pontos que eu acho que devo melhorar (pelo menos 3):

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Membro da família/amigo – comentários sobre mim (o membro da família ou amigo escreve o que acha da pessoa)

As capacidades comunicativas do (da) _____ são boas?

Pontos a melhorar:

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 2

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que foi abordado na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (80 minutos)

Exercício: a pares (3 pares) → 20 minutos para discutirem em pares + 40 minutos para apresentarem (13 minutos para cada par)

Objetivos do exercício:

- Dividir em 3 pares para que cada par possa discutir as competências comunicativas de cada um. No final, cada um apresenta essas capacidades do parceiro
- Pontos a melhorar de cada um ao nível da comunicação (cada um pode escrever no caderno 3 pontos a melhorar/objetivos – podem escolher da lista das capacidades comunicativas da sessão 1)

Será introduzido o tema “dar *feedback*” (20 minutos)

Estamos constantemente a receber respostas / sugestões das pessoas que nos rodeiam. Por exemplo: se fizermos um bom trabalho o nosso chefe pode dar os parabéns; se é educado para uma pessoa desconhecida ele / ela pode dar-lhe um sorriso como *feedback*; se ficar muito perto de alguém, a pessoa pode dar um passo atrás para lhe dar o *feedback* de que ele / ela está desconfortável.

- ***Feedback* positivo:** reforça os nossos comportamentos, fazendo com que continuemos com um determinado comportamento.
- ***Feedback* negativo:** ajuda-nos a mudar o nosso comportamento, tendo em conta que o nosso comportamento não nos trouxe os resultados que queríamos. Quando alguém tem uma lesão cerebral, pode ficar com dificuldades em perceber o

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

feedback que lhe é dado. Aprender a dar *feedback* adequadamente aos outros é também um fator importante na nossa comunicação.

Regras básicas para dar *feedback*

- Seja específico
- Tente dizer os seus comentários de forma positiva e favorável
- Diga comportamentos positivos em vez de erros

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Falar com os seus familiares sobre os objetivos que escolheu para trabalhar ao longo destas sessões de grupo. Com base nos comentários, se quiser, pode alterar os seus objetivos.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 3

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa e se querem alterar os seus objetivos
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (40 minutos)

Será introduzido o tema “Como iniciar uma conversa com alguém”

O terapeuta começa por iniciar o tema: Para muitas pessoas iniciar uma conversa pode ser difícil. Nesta sessão, vamos discutir como iniciar uma conversa com alguém:

Primeiro cada um de nós precisa de encontrar alguém que gostaria de conversar conosco:

Para as pessoas que procuram conhecer novas pessoas, um passo difícil é descobrir o lugar para isso acontecer. Uma das melhores maneiras de conhecer pessoas é através da sua família e amigos.

- Cada elemento do grupo diz formas/ locais para conhecer outras pessoas

Depois é importante perceber se a outra pessoa quer conversar:

Iniciar uma conversa pode ser difícil, especialmente com alguém novo. A outra pessoa quer conversar? A pessoa está a sorrir e é acessível? Que tipo de expressões faciais ela está a fazer?

- Cada elemento do grupo discute como é que podemos saber se a outra pessoa quer conversar.

Depois quando conhece alguém novo é importante apresentar-se:

É importante dizer o nome e, em algumas situações, um aperto de mão, quando se aproximam de alguém.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Posteriormente surge sempre a questão “E Agora, o que devo dizer?”

Existem uma diversidade de tópicos que podem ser abordados quando não conhecemos a outra pessoa:

- Cada elemento do grupo tenta mencionar temas que podem ser abordados com a outra pessoa.

Exemplos:

- As coisas que existem à sua volta - o tempo, um novo edifício, uma pintura
- Algo sobre a outra pessoa - um boné de um jogador de futebol, um *slogan* na camisola
- Eventos - jogo de futebol, os feriados, as festividades
- Entretenimento - filmes, eventos, música

Responder à questão: “Então, o que é que faz?”

No início da conversa, as pessoas geralmente perguntam: "O que é que faz?" pode ser uma pergunta difícil de responder se não estiver a trabalhar. E quando diz que não está a trabalhar as pessoas geralmente perguntam porquê? Pode ser que não seja um tópico que queira discutir com alguém que você realmente não conhece. Mesmo sendo importante para si partilhar os detalhes da sua lesão, normalmente não é o melhor tópico a ser usado para manter uma conversa com alguém que se conhece há pouco tempo. Se falar sobre o que lhe aconteceu esse tópico pode dominar a conversa e a outra pessoa pode não ter a hipótese de conhecer outras coisas sobre si. A pessoa pode não saber como e o que responder quando ouve falar sobre a sua lesão. Desta forma, surgem algumas opções para responder “e o que é que faz?”:

- Indique os factos brevemente e volte à conversa com a pessoa sobre outro assunto, por exemplo, “Eu tive um acidente de carro e não estou a trabalhar. Então conte-me um pouco sobre o seu trabalho”
- Outro exemplo: “Não estou a trabalhar neste momento, contudo, estou a fazer voluntariado no jardim zoológico, já estive lá? Se sim, o que achou?”
- Outro exemplo: “Sou reformada e passo muito tempo com o meu grupo de amigas a fazer ginástica. Então o que é que faz nos seus tempos livres?”

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

3º Parte (40 minutos)

Exercício: Cada elemento do grupo escreve num papel, os seus hobbies, as suas qualidades, posteriormente à sorte, cada um tira um papel e tenta adivinhar quem é a pessoa que tem essas características.

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Conte aos seus familiares/amigos o que é que fez hoje durante a sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 4

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (80 minutos)

Será introduzido o tema “conseguir manter uma conversa”

O terapeuta começa por iniciar o tema: Para muitas pessoas manter uma conversa pode ser difícil. Uma vez que uma conversa inicia é fundamental que se consiga manter. É importante tentar perceber se a outra pessoa está interessada na sua conversa. É fundamental ao longo da conversa realizar perguntas de resposta aberta e não apenas perguntas que a resposta seja “sim ou não”.

Exercício 1 – realizar um *brainstorming* de coisas importantes para se conseguir manter uma conversa.

Seguem alguns exemplos:

- Manter os turnos comunicativos (ora eu ora tu)
- Manter o contato ocular
- Ficar focado na conversa
- Fazer perguntas - isso mostra que está interessado
- Não interromper quando a outra pessoa está a falar
- Tentar perceber a expressão facial e os gestos que a outra pessoa está a demonstrar: a pessoa parece chateada, confusa ou quer continuar a conversa?

Exercício 2: Dividir em pares com o objetivo de treinar a conversação. Os membros do grupo escolhem um tema para discutir (ter em atenção o que foi falado na sessão 2 e 3) (um dos pares realiza o exercício com supervisão do terapeuta e os restantes assistem).

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

No final fazer uma autoavaliação e heteroavaliação → discutir entre todos se conseguiram aplicar as estratégias dadas anteriormente.

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Fale com os seus familiares/amigos o que é que fez hoje durante a sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 5

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (50 minutos)

Nesta sessão será introduzido o tema “Os estilos básicos de comunicação”

Nota introdutória feita pelo terapeuta: Existem três estilos básicos de comunicação: podemos ser agressivos, passivos ou assertivos. A maioria de nós utiliza os três estilos em diferentes momentos, dependendo sempre com quem estamos a interagir.

Agressivo: quando alguém é agressivo, a pessoa aponta o dedo, culpa e sente que os seus direitos são mais importantes do que os direitos dos outros. Por exemplo: “eu não me importo se estás ocupada ou não, quero que me respondas agora às minhas dúvidas”.

Passivo: quando alguém está interagindo passivamente, a pessoa não deixa que suas necessidades sejam conhecidas. A pessoa sente que os seus direitos não são tão importantes quanto os dos outros. Por exemplo: “Eu gostava de fazer algumas perguntas, contudo, acabei por não fazer porque o médico parecia muito ocupado”.

Assertivo: alguém que é assertivo ataca os problemas e não as pessoas. Uma pessoa assertiva defende os seus direitos, mas sem ultrapassar os direitos dos outros. Por exemplo: “Dr. eu tenho algumas dúvidas que gostava de esclarecer consigo, faço agora ou aguardo até ao final da consulta?”

Quando uma pessoa sofre uma lesão cerebral, pode ser mais difícil ser assertivo porque:

- Ele / ela pode estar frustrado (a)
- Ele / ela pode ter uma baixa autoestima
- Ele / ela pode ter dificuldade em expressar-se

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Aqui estão alguns exemplos adicionais de respostas assertivas (os membros do grupo podem tentar dar exemplos para cada um dos estilos de comunicação)

Um dos seus amigos tenta sempre dar conselhos mesmo que eles não sejam solicitados

a) Passivo: “Pode dizer tudo o que pensa”

b) Agressivo: “Estás sempre a dizer-me o que tenho que fazer”

c) Assertivo: “Eu sei que estás a tentar ajudar-me, contudo, eu consigo lidar com esta situação sozinho. Eu digo-te se precisar de ajuda.

Está a ser ignorado por um funcionário de uma loja:

a) Passivo: “Saí da loja e não consegui o que queria”

b) Agressivo: “Não sabe gerir o seu negócio. Eu quero ser atendido agora”

c) Assertivo: “Desculpe, estou a precisar de ajuda, existe alguém nesta loja que o possa fazer?”

3º Parte (30 minutos)

Exercícios de produção Linguística (30 minutos) – role play

(total de produção Linguística 320 minutos → 5 horas)

- Realizar 12 exercícios de produção Linguística (cada membro do grupo faz pelo menos 2 exercícios)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Partilhe com os seus familiares/amigos sobre os diversos estilos de comunicação
- Pense numa situação em que gostaria de ser mais assertivo
- Descreva os comentários da sua família/amigos sobre qual é que acham que é o estilo de comunicação que mais utiliza (assertivo, passivo ou agressivo).

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 6

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2ª parte (50 minutos)

Continuação do tema “Os estilos básicos de comunicação”.

Exercício 1: O objetivo deste exercício é cada um tentar adivinhar qual é o estilo de comunicação que está a ser utilizado (25 minutos).

Vai ser dado uma lista de interações em que estas podem ser passivas, assertivas e/ou agressivas. Em algumas situações, o estilo da comunicação é baseado no tom da voz e expressões faciais, em vez das palavras. Portanto, é importante prestar atenção em como a afirmação é lida. Os membros do grupo podem trocar em que um elemento do grupo lê a afirmação e os outros tem que adivinhar qual o estilo da comunicação e vice-versa (se este exercício for muito difícil, a terapeuta pode ler as afirmações).

- “Estás sempre a dizer-me aquilo que tenho de fazer. Deixa-me em paz”.
- “Eu sinto que estás sempre a dizer o que tenho de fazer. Peço-te por favor que não o faças”.
- “Eu gostava de ir ver outro filme, contudo, se não quiseres podemos ir ver este filme. Eu não me importo, o que decidires está tudo bem”.
- “Eu estava aqui à procura de alguém que me pudesse ajudar na compra de um computador. Está alguém disponível?”
- “Não, não estou a precisar de ajuda. Pode continuar com os outros clientes”

Exercício 2: Segue uma lista de situações em que vai precisar de ser assertivo. A terapeuta irá escrever essas frases em cartões e cada um pode escolher uma frase.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Posteriormente, de acordo com a situação terá de resolver o problema de forma assertiva (25 minutos).

- Está no supermercado e precisa de ajuda, contudo, não encontra ninguém para ajudá-lo.
- Vai jantar com os seus amigos, no entanto, eles querem ir a um restaurante que você não gosta.
- Está no restaurante à espera da sua sandes, após esperar 40 minutos o funcionário traz uma salada em vez de uma sandes.
- A sua filha deveria estar em casa às 9h30, contudo, chega às 11h com os seus amigos.
- A sua mulher/marido quer fazer uma grande compra, contudo, sabe que será difícil pagar. De qualquer forma, a sua mulher decide avançar com a compra sem lhe informar.
- O seu carro está no mecânico. Quando vai buscá-lo o mecânico refere que precisa de arranjar outras coisas no seu carro. No entanto, você não notou mais nenhum problema.

3º Parte (25 minutos)

Exercícios de produção Linguística (25 minutos)

- Realizar 8 exercícios da produção Linguística

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Explique aos seus familiares o que foi feito nesta sessão
- Treine algumas situações em que gostava de ser mais assertivo.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 7

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º parte (45 minutos)

No início da sessão será feita uma pequena introdução sobre “Respeitar os limites dos outros”.

Introdução realizada pelo terapeuta: Conseguir compreender as regras e os limites sociais é uma parte importante na comunicação. Os limites sociais são as regras não escritas que orientam o quão abertos e intangíveis somos uns com os outros, tanto na nossa conversa como nas nossas ações. Os limites incluem o quão perto estamos uns dos outros e quais os tópicos que são apropriados para falar. Os limites são aprendidos gradualmente como parte do crescimento e amadurecimento. Aprendemos a ajustar a nossa conversa e comportamento de acordo com a situação social. Após uma lesão cerebral, uma pessoa pode ter dificuldade em perceber as pistas da interação social. A pessoa pode dizer ou fazer algo sem pensar, devido à dificuldade de monitorizar e regular o seu comportamento (impulsividade). Algumas pessoas têm dificuldade em interpretar *feedback* verbal e não-verbal dos outros e, conseqüentemente, não "leem" a situação com precisão.

Questões para refletir:

- É importante reconhecer e respeitar os limites de todas as pessoas
- Ajustar o que dizemos e fazemos depende de: a) a situação e b) quão bem conhecemos a outra pessoa
- Definir nossos próprios limites nos relacionamentos é particularmente importante depois de uma lesão cerebral, para que outros não se aproveitem de nós.

Exercício: Cada elemento do grupo fala um pouco da sua opinião sobre os limites sociais (acham que já ultrapassaram alguma vez esses limites? Alguém já ultrapassou esses limites para com vocês?)

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

3º Parte (35 minutos)

Exercícios de produção Linguística (35 minutos)

- Realizar 12 exercícios da produção Linguística (cada membro do grupo faz 2 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu sobre os limites sociais
- Peça-lhes feedback para tentar perceber se você respeita ou não os limites sociais
- Pode escrever no caderno alguns dos comentários.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 8

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º parte (45 minutos)

No início da sessão será feita uma pequena introdução sobre “A Resolução de conflitos”
Introdução realizada pelo terapeuta: Resolver desentendimentos de maneira saudável pode ser um desafio para todos porque requer um conjunto de competências comunicativas. Existem vários fatores que influenciam a forma como abordamos os conflitos com os outros. Estes incluem a capacidade de ouvir o ponto de vista das outras pessoas, a capacidade de se concentrar no tema da conversa, a capacidade de se comunicar de forma assertiva sem ofender os outros e a capacidade de regular as nossas emoções. Estas são algumas das capacidades que são frequentemente afetadas após uma lesão cerebral. Geralmente, as pessoas estão interessadas em aprender a resolver as diferenças antes que essas diferenças se transformem em conflitos sérios. Há uma série de estratégias que podem ser úteis neste processo. Lembre-se, que em cada conflito há pelo menos dois lados. Nenhum dos lados está completamente certo ou errado. Assuma a responsabilidade do conflito e a sua resolução.

Exercício 1: Discuta em grupo as regras básicas para a resolução de conflitos.

Regras básicas para a resolução de conflitos (alguns exemplos)

- Use um tom de voz amigável e uma expressão e /ou corporal apropriada à situação
- Tente ver o ponto de vista da outra pessoa
- Preste atenção e ouça atentamente
- Manter o contato ocular confortável
- Expresse os seus sentimentos com honestidade - fale na 1ª pessoa

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

- Manter o tópico da conversa
- Respeite a outra pessoa
- Tente usar o humor, se for apropriado
- Pense naquilo que quer dizer
- Diga a verdade
- Permaneça no presente, em vez de trazer o passado
- Dê a outra pessoa tempo para explicar seu ponto de vista
- Seja assertivo e não passivo nem agressivo

Exercício 2: Peça que cada membro do grupo diga situações de conflito que ocorreram nas suas vidas. Peça ao grupo que tente arranjar uma solução para a resolução desse conflito.

3º Parte (35 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (35 minutos) (anexo)

(total de compreensão e produção Extralinguística 325 minutos → 5 horas)

- Compreensão (17,5 minutos): 4 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)
- Produção (17,5 minutos): 4 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Reveja com os seus familiares e/ou amigos as regras básicas da comunicação
- Anote uma situação/conflito que gostaria de resolver e como é que lidava com essa situação.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 9

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2ª parte (40 minutos)

No início da sessão será feita uma pequena introdução sobre “A importância da comunicação no trabalho”.

Exercício 1: Realize uma lista de fatores importantes que possam contribuir para uma comunicação eficaz no trabalho (seguem alguns exemplos):

- Seja amigável com os colegas de trabalho
- Não interrompa os colegas de trabalho enquanto trabalham, a menos que seja necessário
- Não discuta assuntos / problemas pessoais no trabalho
- Se tem algum conflito com um colega de trabalho, dirija-se a essa pessoa e tente resolver o mais rápido possível
- Não fale negativamente sobre colegas de trabalho
- Seja sincero e honesto, fale sobre si e não sobre os outros
- Mantenha o seu chefe informado
- Faça sempre o seu melhor
- Se cometer algum erro, não se esqueça de admitir e perguntar o que pode fazer para resolver o problema
- Trabalhe em cooperação com os colegas de trabalho
- Se não entender ou esquecer as instruções, peça para repetir ou peça algum esclarecimento do que deveria fazer

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Exercício 2: Tentar perceber junto dos membros do grupo problemas específicos da comunicação que tenham surgido no trabalho. Discuta como o problema foi resolvido e qual foi o resultado.

3º Parte (40 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (40 minutos) (anexo)

- Compreensão (20 minutos): 4 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)
- Produção (20 minutos): 4 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu sobre os fatores importantes para ter uma comunicação eficaz no trabalho.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 10

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (40 minutos)

Exercícios de compreensão Extralinguística (40 minutos) (anexo)

- Compreensão (40 minutos): 12 itens (cada membro do grupo realiza 2 exercício)

3º Parte (40 minutos)

Exercícios de produção Extralinguística (40 minutos) (anexo)

- Produção (40 minutos): 12 itens (cada membro do grupo realiza 2 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 11

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (40 minutos)

Exercícios de compreensão Extralinguística (40 minutos) (anexo)

- Compreensão (40 minutos): 12 itens (cada membro do grupo realiza 2 exercício)

3º Parte (40 minutos)

Exercícios de produção Extralinguística (40 minutos) (anexo)

- Produção (40 minutos): 12 itens (cada membro do grupo realiza 2 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 12

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (55 minutos)

Exercícios de produção Linguística (55 minutos) (anexo)

- Produção (55 minutos): 24 itens (cada membro do grupo realiza 4 exercício)

3º Parte (25 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (25 minutos) (anexo)

- Compreensão (13 minutos): 5 itens
- Produção (13 minutos): 4 itens

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 13

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Linguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 24 itens (cada membro do grupo realiza 4 exercício)

3º Parte (20 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (20 minutos) (anexo)

- Compreensão (10 minutos): 4 itens
- Produção (10 minutos): 4 itens

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 14

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (55 minutos)

Exercícios de produção Linguística (55 minutos) (anexo)

- Produção (55 minutos): 24 itens (cada membro do grupo realiza 4 exercício)

3º Parte (25 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (25 minutos) (anexo)

- Compreensão (13 minutos): 4 itens
- Produção (13 minutos): 4 itens

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 15

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Linguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 24 itens (cada membro do grupo realiza 4 exercício)

3º Parte (20 minutos)

Exercícios de produção e compreensão Extralinguística (20 minutos) (anexo)

- Compreensão (10 minutos): 4 itens
- Produção (10 minutos): 4 itens

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 16

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (20 minutos)

Exercícios de compreensão Paralinguística (20 minutos) (anexo)

(total de compreensão e produção Paralinguística 320 minutos → 5 horas)

- Compreensão (20 minutos): 7 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

3º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Paralinguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 30 itens (cada membro do grupo realiza 5 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 17

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (20 minutos)

Exercícios de compreensão Paralinguística (20 minutos) (anexo)

- Compreensão (20 minutos): 7 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

3º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Paralinguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 30 itens (cada membro do grupo realiza 5 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 18

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (20 minutos)

Exercícios de compreensão Paralinguística (20 minutos) (anexo)

- Compreensão (20 minutos): 7 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

3º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Paralinguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 30 itens (cada membro do grupo realiza 5 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 19

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (20 minutos)

Exercícios de compreensão Paralinguística (20 minutos) (anexo)

- Compreensão (20 minutos): 7 itens (cada membro do grupo realiza 1 exercício)

3º Parte (60 minutos)

Exercícios de produção Paralinguística (60 minutos) (anexo)

- Produção (60 minutos): 32 itens (cada membro do grupo realiza 5 exercício)

4º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 20

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (80 minutos)

Exercícios de produção de Contexto (80 minutos) (anexo)

(total de produção de Contexto 320 minutos → 5 horas)

O terapeuta realiza primeiro o *role play* com um dos elementos do grupo para demonstração.

- Produção (80 minutos): 4 situações de *role play* (cada par realiza as 4 situações do dia-a-dia)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 21

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (80 minutos)

Exercícios de produção de Contexto (80 minutos) (anexo)

- Produção (80 minutos): 5 situações de *role play* (cada par realiza as 5 situações do dia-a-dia)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 22

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte (80 minutos)

Exercícios de produção de Contexto (80 minutos) (anexo)

- Produção (80 minutos): 4 situações de *role play* (cada par realiza as 4 situações do dia-a-dia)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 23

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário, sugerir análise dos apontamentos)

2º Parte 80 minutos)

Exercícios de produção de Contexto (80 minutos) (anexo)

- Produção (80 minutos): 5 situações de *role play* (cada par realiza as 5 situações do dia-a-dia)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo Experimental

baseado no “*Cognitive Pragmatic Treatment: A Rehabilitative Program for Traumatic Brain Injury Individuals*” de Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B., Bosco, F. (2015) e no “*Group interactive structured treatment (GIST): A social competence intervention for individuals with brain injury*” de Hawley, L. A & Newman, J.K. (2010)

Sessão 24

O terapeuta finaliza as sessões de grupo: Estas 12 semanas foram apenas um começo para melhorar as vossas capacidades ao nível da comunicação. Aprenderam que para mudar alguns comportamentos e aprender novas competências requer muita motivação, tempo e esforço. Espero que com este grupo tenham-se sentido bem e acima de tudo tenham ficado com um sentimento de sucesso, de realização e de motivação para continuar a trabalhar estas competências após o término do grupo. Daqui a três meses voltamo-nos a juntar para aplicarmos e discutirmos de novo estas coisas.

É importante agradecer à família e aos amigos que acompanharam este processo e que fizeram com que este programa tenha sido um sucesso.

Nota: No final, cada elemento do grupo pode dizer pontos negativos e positivos das sessões.

Atividades para o Grupo Experimental

(Estes exercícios serão realizados de forma aleatória ao longo das sessões)

Exercícios de produção Linguística

Instrução: Deve perguntar ao seu parceiro algumas coisas.

Nota: realizar os exercícios em *role play*

1. Quer saber se gosto do Natal. O que me pergunta?
2. Quer saber o que comi ontem ao jantar. O que me pergunta?
3. Quer saber o que fiz no fim de semana. O que me pergunta?
4. Quer saber qual a minha cor preferida. O que me pergunta?
5. Quer saber se tenho animais. O que me pergunta?
6. Quer saber se sou casada(o). O que me pergunta?
7. Quer saber se tenho irmãos. O que me pergunta?
8. Quer saber a minha profissão. O que me pergunta?
9. Quer saber qual é a minha comida preferida. O que me pergunta?
10. Quer saber qual a minha música preferida. O que me pergunta?
11. Quer saber qual é o meu filme preferido. O que me pergunta?
12. Quer saber o que faço nos meus tempos livres. O que me pergunta?
13. Quer saber como está a ser o meu dia. O que me pergunta?
14. Quer saber a minha nacionalidade. O que me pergunta?
15. Quer saber o meu clube de futebol. O que me pergunta?
16. Quer saber em que dia faço anos. O que me pergunta?
17. Quer saber se gosto de nadar. O que me pergunta?
18. Quer saber se gosto de ler. O que me pergunta?
19. Quer saber o meu nome. O que me pergunta?
20. Quer saber o meu animal preferido. O que me pergunta?
21. Quer saber qual a minha cidade preferida. O que me pergunta?
22. Quer saber qual o meu desporto preferido. O que me pergunta?
23. Quer saber como foi o meu dia. O que me pergunta?
24. Quer saber qual o meu dia da semana preferido. O que me pergunta?
25. Quer saber qual o mês do ano de que gosto mais. O que me pergunta?
26. Quer saber qual é a minha viagem de sonho. O que me pergunta?
27. Quer saber qual o meu livro preferido. O que me pergunta?
28. Quer saber qual é que é o meu signo. O que me pergunta?
29. Quer saber se tenho carta de condução. O que me pergunta?
30. Quer saber a minha morada. O que me pergunta?
31. Quer saber quais os países que conheço. O que me pergunta?
32. Quer saber se gosto de doces. O que me pergunta?

Instrução: Deve mandar o seu parceiro realizar algumas ações.

1. Ordene-me que pare.

| |
|---|
| 2. Ordene-me que me sente. |
| 3. Ordene-me que comece a jantar. |
| 4. Ordene-me que trabalhe. |
| 5. Ordene-me que feche a porta. |
| 6. Ordene-me que vá embora. |
| 7. Ordene-me que entre em casa. |
| 8. Ordene-me que vá à escola. |
| 9. Ordene-me que desligue a luz. |
| 10. Ordene-me que veja televisão. |
| 11. Ordene-me que vá dormir. |
| 12. Ordene-me que faça os trabalhos. |
| 13. Ordene-me que não faça barulho. |
| 14. Ordene-me que tome banho. |
| 15. Ordene-me que pare de mexer no telemóvel. |
| 16. Ordene-me que ande de bicicleta. |
| 17. Ordene-me que faça exercício físico. |
| 18. Ordene-me que me cale. |
| 19. Ordene-me que desligue o computador. |
| 20. Ordene-me que lhe passe o prato. |
| 21. Ordene-me que me levante. |
| 22. Ordene-me que deite protetor. |
| 23. Ordene-me que leia o livro. |
| 24. Ordene-me que desligue a televisão. |
| 25. Ordene-me que não durma no sofá. |
| 26. Ordene-me que vá comprar pão. |
| 27. Ordene-me que lave a roupa. |
| 28. Ordene-me que vá ao supermercado. |
| 29. Ordene-me que desligue o rádio. |
| 30. Ordene-me que faça o jantar. |
| 31. Ordene-me que aspire a casa. |
| 32. Ordene-me que lave a loiça. |

Instrução: Deve dizer algumas coisas ao seu parceiro.

| |
|--|
| 1. Diga-me qual a sua estação do ano preferida. |
| 2. Diga-me o que acha desta sala. |
| 3. Diga-me o que gosta de comer. |
| 4. Diga-me o que acha dos meus sapatos. |
| 5. Diga-me o que gosta de fazer durante o Verão. |
| 6. Diga-me o qual a sua comida preferida. |
| 7. Diga-me como foi o seu dia. |
| 8. Diga-me qual o país que gostava de conhecer. |
| 9. Diga-me qual o seu animal preferido. |
| 10. Diga-me quantos anos tem. |
| 11. Diga-me o que acha do Natal. |
| 12. Diga-me qual o tipo de filme que gosta de ver. |
| 13. Diga-me qual a cor de que gosta mais. |
| 14. Diga-me o seu nome. |

| |
|--|
| 15. Diga-me qual é a sua nacionalidade. |
| 16. Diga-me onde nasceu. |
| 17. Diga-me o que acha do Carnaval. |
| 18. Diga-me o dia em que faz anos. |
| 19. Diga-me se é casado (a). |
| 20. Diga-me o que acha da minha roupa. |
| 21. Diga-me o que acha do futebol. |
| 22. Diga-me qual a sua comida preferida. |
| 23. Diga-me o que acha do Presidente da República. |
| 24. Diga-me se gosta de passear no inverno. |
| 25. Diga-me qual o seu livro preferido. |
| 26. Diga-me se gosta de doces. |
| 27. Diga-me o que achou do seu dia de ontem. |
| 28. Diga-me se gosta de limpar a casa. |
| 29. Diga-me o que acha dos feriados nacionais. |
| 30. Diga-me se gosta de viajar. |
| 31. Diga-me o que acha do Inverno. |
| 32. Diga-me se gosta de ouvir música. |
| Instrução: Agora deve pedir algumas coisas ao seu parceiro. |
| 1. Peça-me para ver televisão. |
| 2. Peça-me que me levante. |
| 3. Peça-me que me sente. |
| 4. Peça-me que levante os braços. |
| 5. Peça-me um guardanapo. |
| 6. Peça-me uma peça de fruta. |
| 7. Peça-me para dormir. |
| 8. Peça-me que desligue a luz. |
| 9. Peça-me que entre em casa. |
| 10. Peça-me que saia da sala. |
| 11. Peça-me para cantar. |
| 12. Peça-me para contar até 10. |
| 13. Peça-me que faça menos barulho. |
| 14. Peça-me que faça o jantar. |
| 15. Peça-me que lhe mostre o meu relógio. |
| 16. Peça-me para lavar a roupa. |
| 17. Peça-me que desligue a televisão. |
| 18. Peça-me ajuda para lavar a loiça. |
| 19. Peça-me boleia para ir passear. |
| 20. Peça-me um bolo para comer. |
| 21. Peça-me que vá tomar banho. |
| 22. Peça-me que desligue o computador. |
| 23. Peça-me que feche a porta. |
| 24. Peça-me que o ajude a arranjar a bicicleta. |
| 25. Peça-me um chá. |
| 26. Peça-me que tire a carteira da mala. |
| 27. Peça-me uma caneta. |
| 28. Peça-me que leia o livro. |

| |
|--|
| 29. Peça-me uma bolacha. |
| 30. Peça-me uma folha para escrever. |
| 31. Peça-me um café. |
| 32. Peça-me que lhe mostre as minhas calças. |

Exercícios de compreensão Extralinguística

| |
|--|
| <p>Instrução: Agora vamos ver alguns vídeos. Observe com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas.</p> <p>Posteriormente, poderão realizar os exercícios em <i>role play</i>.</p> |
| <p><i>Ironia – 8 situações</i></p> |
| <p>A Hilda pede à Vanessa que prove o bolo que ela fez. A Vanessa faz uma cara de nojo e depois realiza o gesto com o dedo como se estivesse a dizer “está ótimo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? • A rapariga disse a verdade? |
| <p>A Hilda está a carregar as malas de viagem, contudo, como não tem muita força deixa as malas caírem no chão. A Vanessa que está ao seu lado começa a apontar e a rir para as malas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? |
| <p>A Hilda mostra um quadro que pintou à Vanessa. A Vanessa realiza um gesto como se o quadro estivesse muito bonito e depois olha para a câmara e realiza um gesto como se o quadro fosse horrível.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? • A rapariga disse a verdade? |
| <p>A Vanessa está vestida com um vestido cor-de-rosa. A Vanessa pergunta à Hilda se o vestido lhe fica bem. A Hilda olha para a câmara com um ar como se o vestido fosse horrível. Posteriormente, olha para a Vanessa e realiza o gesto como se estivesse a dizer que lhe ficava muito bem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? |
| <p>A Hilda está a tentar levantar um peso. Contudo, não tem muita força para o levantar. A Vanessa olha para ela e realiza um gesto como se a Hilda tivesse muita força.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? |
| <p>A Vanessa quer tirar uma fotografia, contudo, não se percebe que tem uma parte da cara pintada. A Vanessa olha para a Hilda e realiza o gesto como se estivesse a perguntar se estava bonita. A Hilda realiza um gesto como se a Vanessa estivesse ótima.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? |

A Vanessa está vestida com muitos casacos e roupa quente pois está muito frio. A Hilda entra na sala e começa a realizar o gesto como se estivesse muito calor.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?

A Vanessa está a esticar o seu cabelo. A Vanessa olha para a Hilda e realiza o gesto como se estivesse a perguntar se o cabelo estava bom. A Hilda realiza uma expressão facial de como se a camisola estivesse péssima e depois olha para a Vanessa realizando um gesto com o dedo como se estivesse a dizer “está ótima”.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

Enganar – 8 situações

A Vanessa e a Hilda estão sentadas no sofá. A Hilda levanta-se para ir à cozinha e a Vanessa aproveita para esconder o seu livro. A Hilda olha para a Vanessa com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a esconder o livro. A Vanessa realiza o gesto como se estivesse a dizer que não tinha sido ela.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda?
- A rapariga disse a verdade?

A Hilda esconde as chaves do carro da Vanessa. A Vanessa anda à procura das chaves e pergunta com um ar surpreendido se a Hilda sabe das suas chaves. A Hilda abana a cabeça como se não soubesse de nada.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

A Vanessa e a Hilda estão a jantar. De repente, a Hilda coloca muito picante na comida da Vanessa. A Vanessa quando vai comer faz uma cara enojada como se estivesse a perguntar se tinha sido a Hilda a colocar picante na comida. A Hilda abana a cabeça como se não tivesse sido ela a colocar o picante.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

A Hilda põe um pacote de pipocas em cima da mesa com o objetivo de surpreender a Vanessa. A Vanessa observa o pacote de pipocas e depois realiza um gesto como se estivesse a perguntar quem é que tinha colocado o pacote de pipocas em cima da mesa. A Hilda abana a cabeça como se estivesse a dizer que não tinha sido ela.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

A Hilda e o André estão na sala a ver um filme. A Hilda sem querer deixa cair o comando da televisão no chão. A Vanessa ouve o barulho e vem à sala ver o que se tinha passado. A Vanessa está com um ar chateado como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a deixar cair os comandos no chão. A Hilda faz um gesto como se tivesse sido o André.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

| |
|--|
| <p>A Hilda está a comer pastilhas elásticas. Quando se apercebe que a Vanessa vai entrar na sala esconde rapidamente o resto das pastilhas elásticas que ainda sobram e fica apenas o pacote vazio em cima da mesa. A Vanessa realiza o gesto como se estivesse a perguntar se não havia mais pastilhas elásticas. A Hilda responde realizando o gesto como se estivesse a dizer que não tinha mais pastilhas elásticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? |
| <p>A Hilda está a tirar a roupa do estendal. De repente decide esconder uma das peças de roupa preferida da Vanessa sem que ela se aperceba. Posteriormente, quando a Vanessa vai à procura da peça de roupa e não encontra realiza o gesto como se estivesse a perguntar onde é que a camisola dela estava. A Hilda responde com um gesto como se não soubesse onde está o que ela procura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? |
| <p>A Vanessa esqueceu-se do telemóvel em casa. A Hilda quando se apercebe da situação decide esconder o telemóvel. A Vanessa entra na sala com um ar assustado como se estivesse a perguntar se ela tinha o telemóvel. A Hilda realiza o gesto como se não soubesse onde ele estava.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? |
| <p><i>Pedidos, afirmações, ordens, perguntas (8 questões)</i></p> |
| <p>A Vanessa convida a Cristina para comer um pouco de bolo. A Cristina realiza o gesto como se não tivesse muito tempo e tivesse que ir embora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? |
| <p>A Cristina está a tentar abrir uma lata, contudo, não está a conseguir. Desta forma, através do gesto pede ajuda à Vanessa. Contudo, a Vanessa responde realizando o gesto como se tivesse pouca força e não conseguisse abrir a lata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina? |
| <p>A Vanessa está a preparar-se para ir correr. Posteriormente olha para a Cristina como se estivesse a perguntar se ela queria ir correr. A Cristina aponta para o joelho como se estivesse com muitas dores e não conseguisse correr.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? |
| <p>A Hilda quer muito ver um filme e realiza o gesto como se estivesse a perguntar à Vanessa se ela queria ver um filme também. A Vanessa responde realizando o gesto como se estivesse com muito sono e precisasse de dormir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? |
| <p>A Vanessa está com muito frio. Posteriormente vai até ao quarto da Cristina e realiza o gesto como se estivesse a pedir um casaco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina? |

| |
|---|
| <p>A Vanessa está a dançar. Depois vira-se para a Cristina e realiza o gesto como se estivesse a pedir para ela ir dançar também. A Cristina responde realizando o gesto como se tivesse dores de cabeça e não conseguisse dançar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? |
| <p>A Cristina precisa de dinheiro, desta forma, vira-se para a Vanessa e realiza o gesto como se estivesse a pedir dinheiro. A Vanessa responde realizando o gesto como se não tivesse dinheiro para lhe dar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina? |
| <p>A Vanessa precisa de um telemóvel para fazer uma chamada. Ela pede emprestado o telemóvel à Cristina, contudo, esta aponta para o telemóvel e realiza o gesto como se estivesse a dizer que ele está estragado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? |

| |
|---|
| <p>Instrução: Vamos ver alguns vídeos em que há pessoas que lhe querem dizer algo. Veja com atenção, porque depois vou fazer-lhe algumas perguntas.</p> |
| <p>Pedido</p> |
| <p>A atriz está com calor, então, ela olha para a janela fechada ao seu lado e faz um sinal com as mãos como se estivesse a pedir para abrir a janela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz cai no chão, então olha para o espetador com um ar como se tivesse a pedir ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz olha para a porta aberta e faz o gesto como se estivesse a pedir para fechá-la.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz está a colocar as bolas na árvore de natal, contudo, as restantes bolas estão longe. Assim, realiza o gesto como se estivesse a pedir que lhe dessem as bolas que estão em cima da mesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz está a correr e realiza o gesto para o espetador como se estivesse a pedir que viesse correr também.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz está no café, contudo, precisa de pedir açúcar para colocar no café.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>Afirmação</p> |
| <p>A atriz está a ler um livro e realiza o gesto de aprovação, como se estivesse a dizer “é bom”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz está a correr e, de repente, tem de parar a corrida pois tem muitas dores no joelho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |
| <p>A atriz está a andar de bicicleta e realiza um gesto como se estivesse muito cansada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? |

| |
|--|
| <p>A atriz deixa cair a comida do cão no chão. Posteriormente olha para o espetador como se estivesse a dizer “que chatice”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está sentada à frente do computador e com uma mão na cabeça realiza o gesto como se estivesse com muitas dores de cabeça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está a comer e olha para o espetador como se estivesse a dizer “está bom”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está a andar de mota, contudo, apercebe-se que tem um furo no pneu. De repente, vê um carro na sua direção e levanta os braços como se estivesse a pedir ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>Pergunta</p> |
| <p>A atriz está a passear, contudo, está com um ar como se estivesse com sede. Vira-se para o espetador e realiza o gesto se estivesse a perguntar “onde posso beber água?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está a passear, no entanto, chega a um entroncamento e não sabe que caminho deve escolher.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está a ver uma revista, de repente, mostra ao espetador com um ar de interrogação uma imagem de uma figura pública como se estivesse a perguntar “quem é?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está no supermercado e quer comprar amendoins. Contudo, não sabe o preço. Assim, olha para o espetador como se estivesse a perguntar “quanto é que é?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz está a limpar o chão. De repente, encontra um brinco no chão e realiza o gesto para o espetador como se estivesse a perguntar “de quem será?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz mostra dois pacotes de massa ao espetador como se estivesse a perguntar “qual é que será o melhor?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>Ordem</p> |
| <p>A atriz realiza o gesto como se estivesse a ordenar “levanta-te”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz olha para o espetador como se estivesse a ordenar “pare”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz olha para a porta e para o espetador como se estivesse a ordenar “feche a porta”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz aponta para um prato e olha para o espetador como se estivesse a ordenar “vai lavar melhor”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz realiza o gesto como se estivesse a ordenar “cala-te”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |
| <p>A atriz aponta para o espetador e para a porta de saída como se estivesse a ordenar “sai”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?</i> |

Exercícios de produção Extralinguística

Instrução: Agora vamos ter que reproduzir algumas situações do nosso dia-a-dia, contudo, só podem ser realizadas através de gestos.

Posteriormente, poderão realizar os exercícios em *role play*.

Nota: Estes exercícios poderão ser filmados para posteriormente serem discutidos em grupo.

Ironia/gozar/brincar (8 situações)

A Vanessa está a passear, contudo, está chuva e muito vento e o seu guarda-chuva voa.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a tentar colocar o seu número da corrida na t-shirt, contudo, acaba por rasgar a folha com o seu número.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está distraída a passear, de repente, molha os pés numa fonte. Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa queima a mão ao tocar numa vedação que está muito quente.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a empurrar um carrinho, de repente o carrinho cai contra a parede.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a arrumar livros numa prateleira. De repente os livros caem no chão.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a carregar os sacos das compras. Como não tem muita força acaba por deixar cair os sacos no chão.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a fotografar o mar. De repente, vem uma onda e molha os seus ténis.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

Enganar (8 situações)

A Cristina acaba de comer os gelados da Vanessa. A Vanessa pergunta com um ar indignado se tinha sido ela a comer os gelados.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Cristina está a engomar uma peça de roupa da Vanessa. De repente deixa queimar a blusa. A Vanessa surge com um ar chateada como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a estragar a sua blusa.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Hilda esconde o casaco da Vanessa. De repente aparece a Vanessa com um ar chateado como se estivesse a perguntar se ela sabia do seu casaco.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Cristina deixa cair o íman do frigorífico no chão e parte-o. A Vanessa quando se apercebe que o íman caiu no chão fica com um ar chateado como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a partir o íman.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Vanessa senta-se em cima dos óculos da Cristina e parte-os. A Cristina quando se apercebe que tem os seus óculos partidos, pergunta com um ar chateado se tinha sido ela a partir os seus óculos.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

| |
|--|
| <p>A Vanessa está a tentar escolher uns sapatos para uma festa. De repente a Cristina, esconde um par dos seus sapatos. A Vanessa fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a esconder os sapatos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? |
| <p>A Nilda acabou de colocar a máquina de lavar loiça a funcionar. Sem a Nilda se aperceber a Cristina para a máquina. A Nilda fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido a Cristina a parar a máquina de lavar roupa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? |
| <p>A Hilda está a fazer o jantar. De repente sai da cozinha e a Vanessa aproveita para desligar o fogão. A Hilda fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a desligar o fogão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? |
| <p><i>Pedidos, afirmações, ordens, perguntas (8 questões)</i></p> |
| <p>A Vanessa está a ouvir a música muito alta. A Hilda faz o gesto como se estivesse com dores de cabeça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Hilda poderia fazer? |
| <p>A Hilda tira a última fatia de pizza sem dizer nada à Cristina. A Cristina está com um ar esfomeado e chateado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Cristina poderia fazer? |
| <p>A Vanessa está sentada na mesa da cozinha a beber um chá. A Nilda entra na sala e a Vanessa oferece um pouco de chá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Nilda parece estar um pouco atrasada. Qual é o gesto que ela poderia fazer? |
| <p>A Vanessa está sentada a mexer no computador. A Nilda entra e faz um gesto como se dissesse “sai”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com que gesto pode a Vanessa responder à Nilda? |
| <p>A Nilda acabou de sujar uma peça de roupa da Vanessa. A Vanessa fica com um ar chateado quando vê a peça de roupa toda suja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Vanessa poderia fazer? |
| <p>A Vanessa está a ver um filme. A Hilda entra na sala com um ar de interrogação como se estivesse a perguntar “como é que é o filme?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com que gesto pode a Vanessa responder à Hilda? |
| <p>A Vanessa está na estação de comboio e tem pressa para ir trabalhar. Para saber a hora do próximo comboio dirige-se à pessoa mais próxima.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Vanessa poderia fazer? |
| <p>A Vanessa está sentada no sofá com as janelas todas abertas. A Hilda entra na sala com um ar como se estivesse com frio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o gesto que a Hilda poderia fazer? |

| |
|---|
| <p><i>Instrução:</i> Agora deve comunicar-me algumas coisas, mas apenas através de gestos.</p> |
| <p><i>Realizar pedidos</i></p> |
| <p>Peça-me para fechar a porta.</p> |
| <p>Peça-me para abrir a porta.</p> |
| <p>Peça-me que me levante.</p> |
| <p>Peça-me que me sente.</p> |

| |
|---|
| Peça-me para não fazer barulho. |
| Peça-me que não fume. |
| Realizar afirmações |
| Diga-me que está com fome. |
| Diga-me que está com calor. |
| Diga-me que está muito feliz. |
| Diga-me que tem dores de barriga. |
| Diga-me que quer ir embora. |
| Diga-me que tem sono. |
| Realizar perguntas |
| Pergunte-me se eu quero correr. |
| Pergunte-me se pode fechar a janela. |
| Pergunte-me se tenho um telemóvel para fazer uma chamada. |
| Pergunte-me se posso abrir a janela. |
| Pergunte-me se eu quero comer. |
| Pergunte-me se quero uma flor. |
| Realizar ordens |
| Ordene-me que feche a janela. |
| Ordene-me que abra a janela. |
| Ordene-me que lave o chão. |
| Ordene-me que vá embora |
| Ordene-me que vá dormir. |
| Ordene-me que lave a roupa. |

Exercícios de compreensão Paralinguística

Instrução: Agora vai ver uma pessoa a fazer diversas expressões faciais e sons. Por favor diga-me, na sua opinião, o que a pessoa sente ou o que é que ela quer dizer.

Nota: a atriz combina a expressão facial com os gestos e sons.

A atriz está triste.

Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).

- Chateada
- Contente
- Triste

A atriz está feliz.

Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).

- Feliz
- Surpreendida
- Chateada

A atriz está chateada.

Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).

- Feliz
- Chateada

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Maldisposta |
| <p>A atriz está surpreendida. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surpreendida • Feliz • Envergonhada |
| <p>A atriz está envergonhada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Envergonhada • Chateada |
| <p>A atriz está assustada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Assustada • Feliz |
| <p>A atriz está com raiva. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chateada • Raiva • Feliz |
| <p>A atriz está com medo. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Medo • Chateada |
| <p>A atriz está aborrecida. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Feliz • Aborrecida |
| <p>A atriz está com nojo. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Enojada • Aborrecida |
| <p>A atriz está calma. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agitada • Triste |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Calma |
| <p>A atriz está a pensar em alguma coisa. Na sua opinião o que ela quer? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma afirmação • Está a pensar em alguma coisa • Dar uma ordem |
| <p>A atriz está preocupada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupada • Agitada • Triste |
| <p>A atriz está agitada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupada • Agitada • Medo |
| <p>Outras situações</p> |
| <p>A atriz está triste. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chateada • Contente • Triste |
| <p>A atriz está feliz. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Surpreendida • Chateada |
| <p>A atriz está chateada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Chateada • Maldispota |
| <p>A atriz está surpreendida. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surpreendida • Feliz • Envergonhada |
| <p>A atriz está envergonhada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Envergonhada |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Chateada |
| <p>A atriz está assustada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Assustada • Feliz |
| <p>A atriz está com raiva. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chateada • Raiva • Feliz |
| <p>A atriz está com medo. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Medo • Chateada |
| <p>A atriz está aborrecida. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Feliz • Aborrecida |
| <p>A atriz está com nojo. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triste • Enojada • Aborrecida |
| <p>A atriz está calma. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agitada • Triste • Calma |
| <p>A atriz está a pensar em alguma coisa. Na sua opinião o que ela quer? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma afirmação • Está a pensar em alguma coisa • Dar uma ordem |
| <p>A atriz está preocupada. Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupada • Agitada • Triste |

A atriz está agitada.

Na sua opinião como é que ela se sente? (se não conseguirem responder dar várias opções).

- Preocupada
- Agitada
- Medo

Exercícios de expressão Paralinguística

Instrução: Agora eu vou pedir-lhe para dizer algumas frases. Deve dizer-me como eu lhe vou pedir.

Posteriormente, poderão realizar os exercícios em *role play*.

Nota: Estes exercícios poderão ser filmados para posteriormente serem discutidos em grupo.

1. Pergunte-me onde é a farmácia. Pergunte-me como se estivesse aborrecido.
2. Pergunte-me que horas são. Pergunte-me como se estivesse assustado.
3. Diga-me que perdeu o seu anel de casamento. Diga-me como se estivesse triste.
4. Diga-me para fechar a janela. Diga-me como se estivesse com medo.
5. Diga-me que tem de fazer exercício físico. Diga-me como se estivesse aborrecido.
6. Pergunte-me onde estão as chaves. Pergunte-me como se estivesse agitado.
7. Diga-me que faz anos. Diga-me como se estivesse feliz.
8. Diga-me que vai à praia. Diga-me como se estivesse calmo.
9. Pergunte-me onde é a polícia. Pergunte-me como se estivesse com medo.
10. Pergunte-me onde é a florista. Pergunte-me como se estivesse preocupado.
11. Pergunte-me onde é o cabeleireiro. Pergunte-me como se estivesse envergonhado.
12. Pergunte-me onde é a casa de banho. Pergunte-me como se estivesse enojado.
13. Diga-me para fechar a porta. Diga-me como se estivesse chateado.
14. Diga-me que tem de passar as férias em casa. Diga-me como se estivesse aborrecido.
15. Diga-me que tem de conduzir em Lisboa. Diga-me como se estivesse assustado.
16. Pergunte-me onde é a igreja. Pergunte-me como se estivesse triste.
17. Diga-me que tem de ir ao dentista. Diga-me como se estivesse com medo.
18. Diga-me que vai ao cinema. Diga-me como se estivesse agitado.
19. Pergunte-me onde é o casamento. Pergunte-me como se estivesse feliz.
20. Diga-me que vai dormir. Diga-me como se estivesse calmo.
21. Diga-me que vai fazer um exame esta semana. Diga-me como se estivesse preocupado.
22. Diga-me que tem de lavar o carro. Diga-me como se estivesse com raiva.
23. Diga-me que recebeu flores. Diga-me como se estivesse envergonhado.
24. Pergunte-me onde está a ratoeira. Pergunte-me como se estivesse enojado.
25. Diga-me para apagar a luz. Diga-me como se estivesse chateado.
26. Diga-me que tem de ler quatro livros. Diga-me como se estivesse aborrecido.
27. Pergunte-me onde é a serra de Sintra. Pergunte-me como se estivesse assustado.

| |
|--|
| 28. Diga-me que tem de levar o cão ao veterinário. Diga-me como se estivesse triste. |
| 29. Diga-me que não gosta de aranhas. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 30. Pergunte-me onde é o jardim zoológico. Pergunte-me como se estivesse agitado. |
| 31. Diga-me que vai de férias. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 32. Diga-me que tem de tirar dois dentes. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 33. Diga-me que partiu os ovos. Diga-me como se estivesse triste. |
| 34. Pergunte-me onde está a barata. Pergunte-me como se estivesse com medo. |
| 35. Pergunte-me a que horas é o voo. Pergunte-me como se estivesse agitado. |
| 36. Diga-me que hoje é o dia dos namorados. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 37. Diga-me que fez ioga. Diga-me como se estivesse calmo. |
| 38. Pergunte-me qual o horário do seu emprego. Pergunte-me como se estivesse preocupado. |
| 39. Diga-me que não gostou do corte de cabelo. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 40. Diga-me que lhe ofereceram chocolates. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 41. Diga-me que viu uma cobra. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 42. Diga-me que perdeu a carteira. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 43. Diga-me que estão muitas pessoas à sua frente no talho. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
| 44. Diga-me que lhe ofereceram uma viagem. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 45. Diga-me que vai ver um filme de terror. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 46. Diga-me que tem de tirar exames de sangue. Diga-me como se estivesse triste. |
| 47. Diga-me que vai andar de avião. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 48. Pergunte-me qual o horário do telejornal. Pergunte-me como se estivesse agitado. |
| 49. Diga-me que vai ter um sobrinho. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 50. Diga-me que vai andar de barco. Diga-me como se se estivesse calmo. |
| 51. Diga-me que está atrasado. Diga-me como se estivesse preocupado. |
| 52. Diga-me que teve uma discussão com o seu melhor amigo. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 53. Diga-me que recebeu uma medalha de mérito pelo seu trabalho. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 54. Diga-me que pisou uma barata. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 55. Diga-me que perdeu as chaves do carro. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 56. Pergunte-me onde é a lavandaria. Pergunte-me como se estivesse aborrecido. |
| 57. Diga-me que foi pedido em casamento. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 58. Diga-me que foi assaltado. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 59. Diga-me que não tem férias há muito tempo. Diga-me como se estivesse triste. |
| 60. Diga-me que não gosta de dormir às escuras. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 61. Diga-me que vai a um baile de máscaras. Diga-me como se estivesse agitado. |
| 62. Diga-me que ganhou o euro milhões. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 63. Diga-me que dormiu 12 horas. Diga-me como se estivesse calmo. |

| |
|---|
| 64. Pergunte-me onde fica o quartel dos bombeiros. Pergunte-me como se estivesse preocupado. |
| 65. Diga-me que o seu chefe brigou consigo. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 66. Diga-me que foi elogiada pelos seus amigos. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 67. Diga-me que teve de trocar a fralda ao seu sobrinho. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 68. Diga-me que amanhã já é segunda-feira. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 69. Diga-me que as suas férias acabaram. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
| 70. Diga-me que foi convidado para jantar. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 71. Diga-me que viu alguém a ser assaltado. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 72. Diga-me que o seu cão está doente. Diga-me como se estivesse triste. |
| 73. Diga-me que vai andar na montanha russa. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 74. Diga-me que vai para o ginásio. Diga-me como se estivesse agitado. |
| 75. Pergunte-me onde pode andar de barco. Pergunte-me como se estivesse feliz. |
| 76. Diga-me que esteve apanhar sol a manhã toda. Diga-me como se estivesse calmo. |
| 77. Diga-me que não sabe onde deixou a sua mala. Diga-me como se estivesse preocupado. |
| 78. Diga-me que faltou a luz na sua casa esta noite. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 79. Diga-me que pediram para dançar consigo na festa de Carnaval. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 80. Diga-me que não gosta de comida chinesa. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 81. Diga-me que perdeu o telemóvel no jardim. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 82. Pergunte-me onde é o oftalmologista. Pergunte-me como se estivesse aborrecido. |
| 83. Diga-me que foi convidado para ser padrinho de um casamento. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 84. Diga-me que o seu local de trabalho foi assaltado. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 85. Diga-me que o Verão terminou. Diga-me como se estivesse triste. |
| 86. Diga-me que tem medo de cães. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 87. Diga-me que precisa de ir à casa de banho. Diga-me como se estivesse agitado. |
| 88. Diga-me que vai fazer a viagem dos seus sonhos. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 89. Diga-me que foi ao oceanário. Diga-me como se estivesse calmo. |
| 90. Diga-me que comeu algo fora do prazo de validade. Diga-me como se estivesse preocupado. |
| 91. Diga-me que tropeçou nas escadas do centro comercial. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 92. Diga-me que vai oferecer um ramo de flores. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 93. Pergunte-me onde está o caixote do lixo. Pergunte-me como se estivesse com nojo. |

| |
|--|
| 94. Diga-me que já é tarde e não consegue dormir. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 95. Diga-me que não gostou do filme que viu no cinema. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
| 96. Diga-me que recebeu uma visita da sua melhor amiga. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 97. Diga-me que roubaram o seu computador. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 98. Diga-me que vai ter de pagar uma multa. Diga-me como se estivesse triste. |
| 99. Pergunte-me onde é os perdidos e achados do Colombo. Pergunte-me como se estivesse com medo. |
| 100. Diga-me que esteve parado no trânsito 2 horas. Diga-me como se estivesse agitado. |
| 101. Pergunte-me onde é a Padaria Portuguesa. Pergunte-me como se estivesse feliz. |
| 102. Pergunte-me onde pode é a praia. Pergunte-me como se estivesse calma. |
| 103. Pergunte-me onde é o multibanco. Pergunte-me como se estivesse preocupado. |
| 104. Diga-me que rebocaram o seu carro. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 105. Diga-me que recebeu um elogio dos seus pais. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 106. Diga-me que acabou de passar na estrada o camião do lixo. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 107. Diga-me que a sua amiga chegou tarde ao jantar do seu aniversário. Diga-me como se estivesse chateado. |
| 108. Diga-me que vai chover. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
| 109. Diga-me que recebeu uma carta de um amigo que já não vê há muito tempo. Diga-me como se estivesse surpreendido. |
| 110. Diga-me que o pneu do carro está furado. Diga-me como se estivesse assustado. |
| 111. Pergunte-me onde é o veterinário. Pergunte-me como se estivesse triste. |
| 112. Diga-me que não gosta de gatos. Diga-me como se estivesse com medo. |
| 113. Pergunte-me onde são os correios. Pergunte-me como se estivesse agitado. |
| 114. Diga-me que ganhou a lotaria. Diga-me como se estivesse feliz. |
| 115. Diga-me que vai fazer exercício. Diga-me como se estivesse calmo. |
| 116. Diga-me que a sua avó está doente. Diga-me como se estivesse preocupado. |
| 117. Pergunte-me onde existe uma sapataria. Diga-me como se estivesse com raiva. |
| 118. Diga-me que recebeu um presente. Diga-me como se estivesse envergonhado. |
| 119. Diga-me que viu um rato. Diga-me como se estivesse com nojo. |
| 120. Pergunte-me onde pode encontrar um electricista. Pergunte-me como se estivesse chateado. |
| 121. Diga-me que tem de cuidar dos seus sobrinhos. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
| 122. Diga-me que lhe fizeram uma serenata. Diga-me como se estivesse surpreendido. |

Exercícios de Contexto

Instrução: Agora vão ter de realizar um pequeno teatro interpretando as diversas situações do dia-a-dia (realizam o role play de cada situação).

Nota: Estes exercícios poderão ser filmados para posteriormente serem discutidos em grupo.

Supermercado

- Imagine que está no supermercado e não sabe onde fica a secção dos legumes e das frutas. O quê e como pode perguntar ao funcionário(a)?

Cinema

- Imagine que está na bilheteira do cinema e quer saber quais são os filmes que estão em exibição. O quê e como pode perguntar?

Restaurante

- Imagine que está no restaurante e quer saber quais são pratos que existem. O quê e como pode perguntar?

Médico

- Imagine que chegou atrasado à consulta com o seu médico. O quê e como pode se desculpar?

Festa entre amigos

- Imagine que chegou atrasado a uma festa dos seus amigos. O quê e como pode se desculpar?

Café

- Imagine que está num café e sem querer derrame o sumo que está a beber nas calças de uma senhora que está ao seu lado. O quê e como pode dizer?

Farmácia

- Imagine que chegou à farmácia para ser atendido, contudo, o funcionário está na conversa com um amigo e não o atende. O quê e como pode dizer?

Teatro

- Imagine que vai ao teatro e quer saber na bilheteira qual o horário do teatro. O quê e como pode perguntar?

Comboio

- Imagine que vai no comboio de pé, contudo, está muito maldisposto e precisa de se sentar. No entanto, não há lugares vagos. O quê e como pode perguntar?

Conversa entre amigos

- Imagine que quer convidar a sua melhor amiga para ir ao cinema. O quê e como pode perguntar?

Correios

- Imagine que está nos correios e precisa de enviar uma carta para o seu amigo que está em França. Contudo, não sabe como faz. O quê e como pode perguntar?

Loja de roupa

- Imagine que comprou umas calças numa loja. Contudo, quando foi pagar o funcionário deu dinheiro a mais. O quê e como pode dizer?

Almoço entre amigos

- Imagine que foi almoçar com o seu amigo. Após o almoço o seu amigo quer pagar o almoço dos dois. O quê e como pode dizer?

Conversa entre vizinhos

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Imagine que está em sua casa. Contudo, o seu vizinho tem a música muito alta. O quê e como pode dizer? |
| Cabeleireiro |
| <ul style="list-style-type: none">• Imagine que foi cortar o cabelo, contudo, não gostou como ficou. O quê e como pode dizer? |
| Talho |
| <ul style="list-style-type: none">• Imagine que está no talho à espera para comprar carne. Enquanto está à espera passa uma senhora à sua frente. O quê e como pode dizer? |
| Museu |
| <ul style="list-style-type: none">• Imagine que quer ir visitar um museu. Contudo, não sabe qual o valor a pagar e quais são os horários que pode visitar. O quê e como pode perguntar? |
| Perdido num passeio |
| <ul style="list-style-type: none">• Imagine que está a passear, contudo, perdeu-se. O quê e como pode perguntar? |

APÊNDICE 7

REGISTO DAS SESSÕES DO GRUPO EXPERIMENTAL

| Sessões | Objetivos/atividades | Resultados |
|----------------------------------|---|---|
| <p>1</p> <p>2/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao programa - Entregar a cada um dos elementos do grupo um caderno - Apresentações - Definir regras de grupo <p>Será introduzido o tema “O que requer uma boa comunicação”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar um formulário para ser preenchido pela pessoa que sofreu o TCE e pelo seu cuidador - Criar um grupo no <i>WhatsApp</i> para partilha de informações - Conclusão e trabalhos de casa | <p>A terapeuta realizou uma introdução ao programa e foram definidos alguns objetivos para o grupo. Foi entregue a cada um dos elementos do grupo um caderno para que possam tirar as notas necessárias e depois mostrar aos seus cuidadores.</p> <p>Foram formados 2 grupos (1 grupo com 2 elementos e outro grupo com 3 elementos). Inicialmente tiveram que fazer perguntas ao seu parceiro para posteriormente poderem apresentá-lo ao grupo. Todos os participantes tiveram algumas dificuldades em elaborar perguntas para fazer ao seu parceiro e em dar ideias para as regras de grupo. Posteriormente, foi introduzido o tema “o que requer uma boa comunicação”, todos tentaram dar sugestões. No final da sessão foi criado um grupo no <i>WhatsApp</i> para poderem ao longo da semana comunicarem uns com os outros e para servir de lembrete na realização das atividades em casa. Foi entregue um formulário para ser preenchido pelos participantes e pelos seus cuidadores.</p> <p>De todos os elementos do grupo o N.C. é o que interrompe mais vezes a sessão para realizar comentários desadequados ao contexto.</p> <p>Faltas: M.S.</p> |
| <p>2</p> <p>4/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa - Alguém tenta explicar o que foi abordado na sessão anterior <p>Exercício:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir as competências comunicativas de cada um - Pontos a melhorar de cada um ao nível da comunicação <p>Será introduzido o tema “dar feedback”</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Feedback</i> positivo - <i>Feedback</i> negativo - Regras básicas para dar <i>feedback</i> <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente todos falaram um pouco sobre a sua semana.</p> <p>No que concerne ao trabalho enviado para fazerem em casa, as únicas pessoas que o fizeram foi a F.L., a R.P. e o N.C.</p> <p>Posteriormente foram formados dois grupos de dois elementos cada. Cada grupo tentou descobrir as competências comunicativas do seu parceiro e posteriormente apresentaram ao grupo. Cada um dos elementos do grupo teve que pensar em três aspetos que deveriam melhorar na sua comunicação. O D.R. foi o único que achou que não tinha nada para melhorar na sua comunicação. Todos participaram ativamente nas atividades e quiseram sempre dar a sua opinião.</p> <p>No final da sessão foi introduzido o tema “dar <i>feedback</i>”. Todos tentaram dar a sua opinião sobre o tema, no entanto, tiveram algumas dificuldades em explicar o que é e em dar exemplos práticos.</p> <p>Faltas: S.C. e R.P.</p> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| <p>3 9/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior - Será introduzido o tema “como iniciar uma conversa com alguém” - Exercício: Cada elemento do grupo escreve num papel, os seus hobbies, as suas qualidades e, posteriormente, à sorte, cada um tira um papel e tenta adivinhar quem é a pessoa que tem essas características. <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente todos falaram um pouco sobre a sua semana. Posteriormente, iniciámos o tema “como iniciar uma conversa com alguém”. Cada elemento do grupo disse várias formas/locais para conhecer outras pessoas. No entanto, quando passámos para a parte de tentar perceber se a outra pessoa quer conversar e de temas que podem ser abordados com a pessoa que acaba de conhecer, as respostas, na maioria dos casos, foi desadequada ao contexto.</p> <p>No final da sessão, foi realizado um exercício em que cada um dos participantes tinha de escrever num papel os seus <i>hobbies</i>, as suas qualidades e coisas importantes da vida de cada um e, posteriormente à sorte cada um tirou um papel e tentou adivinhar quem é a pessoa que tem essas características. A maioria dos participantes teve dificuldade em selecionar as informações mais relevantes sobre cada um deles.</p> <p>No final da sessão foi reforçada a necessidade de explicarem aos familiares o que tinham aprendido nesta sessão.</p> <p>Ao longo desta semana os elementos do grupo participaram ativamente no grupo do <i>WhatsApp</i>.</p> |
| <p>4 10/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Será introduzido o tema “conseguir manter uma conversa”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício 1 - Exercício 2 <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente cada um falou um pouco sobre a sua semana. Posteriormente, foi feito um resumo da sessão anterior. No <u>exercício 1</u> cada um tinha de dar exemplos de como conseguir manter uma conversa, no entanto, todos tiveram dificuldades, assim, foi distribuído a cada um, uma pequena frase com exemplos de coisas importantes para se conseguir manter uma conversa. Cada elemento tentava dizer, por gestos ou por outras palavras simples, o que estava escrito no papel e os restantes tinham de tentar adivinhar. Neste exercício todos demonstraram dificuldades em conseguir adequar os gestos e/ou palavras simples à frase, o que dificultava os restantes elementos adivinharem o que estava escrito. No <u>exercício 2</u>, cada par escolheu um tema para conversar e os restantes tiveram de estar atentos e atribuir as frases, anteriormente discutidas, a cada par (as interações foram todas filmadas). Por exemplo “não manteve o contacto ocular”; “teve dificuldades em manter o tema da conversa”; “conseguiu estar focado na conversa”; “não interrompeu quando a outra pessoa estava a falar” e no final, após a visualização dos vídeos, cada pessoa fazia também a sua autoavaliação. O D.R. e a R.P. não conseguiram ter autoconsciência das dificuldades que apresentaram durante a conversação. No entanto, após a visualização dos vídeos perceberam que afinal apresentavam algumas dificuldades. Os restantes tiveram dificuldades em conseguir identificar as dificuldades/qualidades dos seus companheiros ao longo da conversação.</p> |
| <p>5 16/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior | <p>Inicialmente todos falaram sobre a sua semana e posteriormente falámos do que foi abordado na sessão anterior, ninguém se lembrava do que tinha sido feito, assim, a terapeuta sugeriu que consultassem o caderno para ver o que tínhamos feito. Logo depois foi introduzido o tema “Os estilos básicos de comunicação – assertivo, passivo, agressivo”. Todos deram a sua opinião sobre o que significava cada conceito, no entanto,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Será introduzido o tema “Os estilos básicos de comunicação” - Exercícios de produção Linguística - Conclusão e trabalhos de casa | <p>todos tiveram dificuldades em dizer exatamente aquilo que significava e em dar exemplos. Posteriormente, foi entregue uma definição e exemplos a cada um. Os participantes tinham que ler e explicar aos restantes o que significava. Posteriormente, a terapeuta deu uma frase a cada elemento do grupo (situação do dia-a-dia) e cada um tinha de dizer como responderiam de acordo com o estilo de comunicação solicitado (agressivo, passivo, assertivo). Todos tiveram dificuldades em realizar este exercício, acabavam por confundir “passivo e assertivo”.</p> <p>No final da sessão foram realizados exercícios de produção Linguística (todos os exercícios de produção linguística foram filmados em todas as sessões). Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entonação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber qual a minha cor preferida. O que me pergunta? 2. Quer saber a minha profissão. O que me pergunta? 3. Quer saber o meu animal preferido. O que me pergunta? 4. Ordene-me que vá embora. 5. Ordene-me que faça exercício físico. 6. Ordene-me que vá comprar pão. 7. Diga-me o que gosta de comer. 8. Diga-me o que gosta de fazer durante o Verão. 9. Diga-me qual o seu livro preferido. 10. Peça-me que desligue a luz. 11. Peça-me que faça o jantar. 12. Peça-me um chá. <p>Alguns elementos do grupo apresentaram dificuldades em adequar a entonação da fala (pedido, ordem, afirmação) de acordo com o que era solicitado. No final, foram visualizados os vídeos dos itens em que os participantes demonstraram mais dificuldades.</p> <p>No final da sessão foi sugerido que explicassem os estilos de comunicação e perguntassem aos seus familiares qual é que acham que é o estilo de comunicação que mais utiliza.</p> <p>Faltas: D.R.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-------------------------|--|---|
| <p>6 18/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Continuação do tema “Os estilos básicos de comunicação”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício 1 - Exercício 2 <p>Exercícios de produção Linguística</p> <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente todos falaram sobre a sua semana e posteriormente a F.L. explicou o que foi abordado na sessão anterior. A única pessoa que realizou os trabalhos de casa foi a F.L., os restantes esqueceram-se, apesar de ter sido lembrado no grupo do <i>WhatsApp</i>.</p> <p>No <u>exercício 1</u> cada um teve que ler a frase, interpretar e posteriormente dizer a frase com a entoação e expressão facial correta (se era assertivo, passivo ou agressivo) para que os outros tentassem adivinhar qual é que seria o estilo de comunicação presente na frase. Todos tiveram muita dificuldade em adequar a entoação/expressão facial ao conteúdo da frase. No <u>exercício 2</u>, de uma forma geral, todos apresentaram dificuldades em resolver os problemas de forma assertiva, muitas vezes, tentavam resolver de forma passiva ou agressiva.</p> <p>No que concerne aos exercícios de produção Linguística, foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entoação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Embora nesta sessão, continuem com algumas dificuldades em adequar a entoação da fala (pedido, ordem, afirmação) de acordo com o que era solicitado, já conseguiram realizar os exercícios com mais facilidade. No final, para conseguirem ter autoconsciência das suas dificuldades, foram visualizados e discutidos os vídeos dos itens em que os participantes demonstraram mais dificuldades.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber a minha nacionalidade. O que me pergunta? 2. Quer saber qual o meu livro preferido. O que me pergunta? 3. Ordene-me que veja televisão. 4. Ordene-me que deite protetor. 5. Diga-me qual a cor de que gosta mais. 6. Diga-me o que acha do Inverno. 7. Peça-me que levante os braços. 8. Peça-me uma bolacha. |
| <p>7 23/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Iniciar o tema “Respeitar os limites dos outros”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício | <p>Inicialmente todos falaram um pouco sobre a sua semana e posteriormente foi feito um resumo da sessão anterior. Tendo em conta que ninguém se lembrava do que foi abordado, todos tiveram de ir ao caderno verificar o tema discutido na sessão anterior. Foi introduzido o tema “respeitar os limites dos outros”. Após a introdução da terapeuta, cada elemento do grupo deu a sua opinião sobre os limites sociais. Todos falaram sobre o facto de já terem ultrapassado os limites sociais e também falaram sobre a experiência de pessoas que já ultrapassa esses limites com cada elemento do grupo. No final da sessão foram realizados exercícios</p> |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | <p>Exercícios de produção Linguística</p> <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>de produção Linguística. Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entoação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras.</p> <p>Nesta sessão, de uma forma geral, já conseguiram realizar de forma mais eficaz os exercícios.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber qual é o meu filme preferido. O que me pergunta? 2. Quer saber se gosto de nadar. O que me pergunta? 3. Quer saber a minha morada. O que me pergunta? 4. Ordene-me que me sente. 5. Ordene-me que vá à escola. 6. Ordene-me que tome banho. 7. Diga-me qual a sua estação do ano preferida. 8. Diga-me o qual a sua comida preferida. 9. Diga-me o que acha da minha roupa. 10. Peça-me para cantar. 11. Peça-me boleia para ir passear. 12. Peça-me que desligue o computador. <p>No final da sessão, foram dadas estratégias de comunicação à cuidadora do S.C.</p> <p>Falta: D.R. e R.P.</p> |
| <p>8</p> <p>25/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Será iniciado o tema “Resolução de conflitos”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício 1 - Exercício 2 <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana. A F.L. e o S.C. fizeram uma revisão daquilo que foi abordado na sessão anterior. Logo depois iniciámos o tema “resolução de conflitos”, cada um dos elementos do grupo tentou mencionar regras básicas para a resolução de conflitos (exercício 1), no entanto, todos tiveram dificuldades em aplicar essas regras no exercício 2.</p> <p>No que concerne aos exercícios Extralinguísticos:</p> <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> |

Conclusão e trabalhos de casa

A Hilda pede à Vanessa que prove o bolo que ela fez. A Vanessa faz uma cara de nojo e depois realiza o gesto com o dedo como se estivesse a dizer “está ótimo”.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda?
- A rapariga disse a verdade?

Cada um deu a sua opinião sobre a interpretação do vídeo, contudo, todos tiveram dificuldade em perceber que a rapariga estava a ser irónica, responderam que o bolo estava bom.

A Vanessa e a Hilda estão sentadas no sofá. A Hilda levanta-se para ir à cozinha e a Vanessa aproveita para esconder o seu livro. A Hilda olha para a Vanessa com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a esconder o livro. A Vanessa realiza o gesto como se estivesse a dizer que não tinha sido ela.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda?
- A rapariga disse a verdade?

Cada um deu a sua opinião sobre a interpretação do vídeo, contudo, todos tiveram dificuldade em perceber que a rapariga estava a tentar enganar, a resposta dada foi que a rapariga guardou o livro porque queria ler.

A Vanessa convida a Cristina para comer um pouco de bolo. A Cristina realiza o gesto como se não tivesse muito tempo e tivesse que ir embora.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?

Neste exercício, todos conseguiram dar a resposta correta, exceto o S.C.

A atriz está com calor, então, ela olha para a janela fechada ao seu lado e faz um sinal com as mãos como se estivesse a pedir para abrir a janela.

- *Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?*

Neste exercício, todos conseguiram dar a resposta correta.

No final, cada par escolheu uma situação para representar em *role play*.

Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e depois tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação e foram filmados a realizar o *role play*)

A Vanessa está a passear, contudo, está chuva e muito vento e o seu guarda-chuva voa.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual o gesto que poderia fazer?

A Cristina acaba de comer os gelados da Vanessa. A Vanessa pergunta com um ar indignado se tinha sido ela a comer os gelados.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | | <p>A Cristina deixa cair o íman do frigorífico no chão e parte-o. A Vanessa quando se apercebe que o íman caiu no chão fica com um ar chateado como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a partir o íman.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? <p>Nestas situações, todos tiveram dificuldade em aplicar o gesto correto.</p> <p>A Vanessa está a ouvir a música muito alta. A Hilda faz o gesto como se estivesse com dores de cabeça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Hilda poderia fazer? <p>O N.C, a R.P e o D.R. conseguiram realizar o gesto correto, os restantes tiveram dificuldade em realizar o gesto correspondente à situação.</p> <p>Após o <i>role play</i>, da situação escolhida por cada par, foram visualizados e discutidos os vídeos entre todos.</p> |
| <p>9 30/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Iniciar o tema “A importância da comunicação no trabalho”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício 1 - Exercício 2 <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente todos falaram um pouco sobre o seu fim-de-semana. Posteriormente, o D.R. tentou fazer um resumo do que foi abordado na sessão anterior (foi necessário recorrer ao caderno para ver o que foi feito). Logo depois foi introduzido o tema “a importância da comunicação no trabalho”. No <u>exercício 1</u> todos os elementos do grupo deram ideias/sugestões sobre fatores importantes que podem contribuir para uma comunicação eficaz no trabalho. Para complementar o que tinham dito foi entregue a cada um, uma frase e tinham de discutir com os restantes elementos o que lá estava escrito. No que concerne ao <u>exercício 2</u>, todos tentaram falar sobre alguns problemas de comunicação que surgiram no trabalho, posteriormente, em grupo tiveram que tentar arranjar estratégias para melhorar e resolver o problema.</p> <p>No final da sessão foram realizados exercícios Extralinguísticos:</p> <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <p>A Hilda está a tentar levantar um peso. Contudo, não tem muita força para o levantar. A Vanessa olha para ela e realiza um gesto como se a Hilda tivesse muita força.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? <p>Tiveram dificuldades em perceber o conteúdo do vídeo, posteriormente, depois de fornecer algumas estratégias o N.C., R.P e F.L. conseguiram responder rapidamente.</p> <p>A Hilda põe um pacote de pipocas em cima da mesa com o objetivo de surpreender a Vanessa. A Vanessa observa o pacote de pipocas e depois realiza um gesto como se estivesse a perguntar quem é tinha colocado o pacote de pipocas em cima da mesa. A Hilda abana a cabeça como se estivesse a dizer que não tinha sido ela.</p> |

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?
- A rapariga disse a verdade?

Neste exercício o D.R. foi o único que conseguiu responder corretamente às perguntas referentes ao vídeo.

A Hilda quer muito ver um filme e realiza o gesto como se estivesse a perguntar à Vanessa se ela queria ver um filme também. A Vanessa responde realizando o gesto como se estivesse com muito sono e precisasse de dormir.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda?

Neste exercício todos conseguiram responder corretamente às perguntas.

A atriz está no supermercado e quer comprar amendoins. Contudo, não sabe o preço. Assim, olha para o espetador como se estivesse a perguntar “quanto é que é?”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

Neste exercício todos conseguiram responder corretamente às perguntas.

Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação e foram filmados a realizar o *role play*)

A Vanessa está a empurrar um carrinho, de repente o carrinho cai contra a parede.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

Todos conseguiram responder corretamente exceto o S.C. e o M.S. (não conseguiam realizar o gesto, tentavam sempre recorrer à parte verbal)

A Vanessa está a tentar escolher uns sapatos para uma festa. De repente a Cristina, esconde um par dos seus sapatos. A Vanessa fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a esconder os sapatos.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

O N.C. foi o único que conseguiu responder à questão, através do gesto.

A Vanessa está sentada a mexer no computador. A Nilda entra e faz um gesto como se dissesse “saí”.

- Com que gesto pode a Vanessa responder à Nilda?

Todos conseguiram realizar o gesto corretamente.

A Vanessa está sentada no sofá com as janelas todas abertas. A Hilda entra na sala com um ar como se estivesse com frio.

- Qual o gesto que a Hilda poderia fazer?

A F.L. foi a única que conseguiu realizar, de forma adequada, o gesto correspondente à questão.

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | <p>Após o <i>role play</i>, da situação escolhida por cada par, foram visualizados e discutidos os vídeos entre todos.</p> <p>No final da sessão foi reforçada a importância de partilharem com os seus familiares aquilo que é abordado em sessão.</p> |
| <p>10 2/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana e posteriormente o N.C. fez um resumo do que tinha sido abordado na última sessão.</p> <p>Posteriormente, foram realizados exercícios de compreensão e produção Extralinguística:</p> <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <p>A Hilda mostra um quadro que pintou à Vanessa. A Vanessa realiza um gesto como se o quadro estivesse muito bonito e depois olha para a câmara e realiza um gesto como se o quadro fosse horrível.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda? • A rapariga disse a verdade? <p>A Vanessa está a esticar o seu cabelo. A Vanessa olha para a Hilda e realiza o gesto como se estivesse a perguntar se o cabelo estava bom. A Hilda realiza uma expressão facial de como se a camisola estivesse péssima e depois olha para a Vanessa realizando um gesto com o dedo como se estivesse a dizer “está ótima”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Vanessa e a Hilda estão a jantar. De repente, a Hilda coloca muito picante na comida da Vanessa. A Vanessa quando vai comer faz uma cara enojada como se estivesse a perguntar se tinha sido a Hilda a colocar picante na comida. A Hilda abana a cabeça como se não tivesse sido ela a colocar o picante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Vanessa esqueceu-se do telemóvel em casa. A Hilda quando se apercebe da situação decide esconder o telemóvel. A Vanessa entra na sala com um ar assustado como se estivesse a perguntar se ela tinha o telemóvel. A Hilda realiza o gesto como se não soubesse onde ele estava.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?• A rapariga disse a verdade? <p>A Vanessa está a preparar-se para ir correr. Posteriormente olha para a Cristina como se estivesse a perguntar se ela queria ir correr. A Cristina aponta para o joelho como se estivesse com muitas dores e não conseguisse correr.</p> <ul style="list-style-type: none">• O que é que aconteceu neste vídeo?• Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? <p>A Vanessa precisa de um telemóvel para fazer uma chamada. Ela pede emprestado o telemóvel à Cristina, contudo, esta aponta para o telemóvel e realiza o gesto como se estivesse a dizer que ele está estragado.</p> <ul style="list-style-type: none">• O que é que aconteceu neste vídeo?• Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? <p>A atriz está no café, contudo, precisa de pedir açúcar para colocar no café.</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a colocar as bolas na árvore de natal, contudo, as restantes bolas estão longe. Assim, realiza o gesto como se estivesse a pedir que lhe dessem as bolas que estão em cima da mesa.</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a andar de mota, contudo, apercebe-se que tem um furo no pneu. De repente, vê um carro na sua direção e levanta os braços como se estivesse a pedir ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a passear, contudo, está com um ar como se estivesse com sede. Vira-se para o espetador e realiza o gesto se estivesse a perguntar “onde posso beber água?”</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz realiza o gesto como se estivesse a ordenar “levanta-te”</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz aponta para o espetador e para a porta de saída como se estivesse a ordenar “sai”</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>Neste exercício, de uma forma geral, todos tiveram dificuldade em perceber alguns dos gestos. Após dar algumas pistas conseguiram responder de forma eficaz. A F.L. foi quem teve mais facilidade em responder.</p> |
|--|--|--|

Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação e foram filmados a realizar o *role play*)

A Vanessa queima a mão ao tocar numa vedação que está muito quente.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a carregar os sacos das compras. Como não tem muita força acaba por deixar cair os sacos no chão.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

A Hilda esconde o casaco da Vanessa. De repente aparece a Vanessa com um ar chateado como se estivesse a perguntar se ela sabia do seu casaco.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Hilda está a fazer o jantar. De repente saí da cozinha e a Vanessa aproveita para desligar o fogão. A Hilda fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a desligar o fogão.

- Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer?

A Hilda tira a última fatia de pizza sem dizer nada à Cristina. A Cristina está com um ar esfomeado e chateado.

- Qual é o gesto que a Cristina poderia fazer?

A Vanessa está a ver um filme. A Hilda entra na sala com um ar de interrogação como se estivesse a perguntar “como é que é o filme?”

- Com que gesto pode a Vanessa responder à Hilda?

Nestes exercícios todos tiveram dificuldade em produzir gestos de acordo com a situação. Após dar alguns exemplos e estratégias todos conseguiram realizar os exercícios propostos.

Após o *role play*, da situação escolhida por cada par, foram visualizados e discutidos os vídeos entre todos. Alguns dos participantes só conseguem ter autoconsciência após a visualização dos vídeos.

Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada:

- ✓ Peça-me para fechar a porta.
- ✓ Pergunte-me se eu quero correr.
- ✓ Ordene-me que lave a roupa.
- ✓ Diga-me que está com calor.
- ✓ Pergunte-me se quero uma flor.
- ✓ Pergunte-me se tenho um telemóvel para fazer uma chamada.

Estes exercícios foram realizados com mais facilidade.

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | <p>Faltas: N.C., S.C., R.P.</p> |
| <p>11 6/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana e posteriormente, a F.L. fez um resumo do que tinha sido abordado na última sessão. Posteriormente, foram realizados alguns exercícios da sessão anterior aos participantes que faltaram na última sessão. Logo depois foram realizados exercícios de compreensão e produção Extralinguística:</p> <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <p>A Vanessa está vestida com um vestido cor-de-rosa. A Vanessa pergunta à Hilda se o vestido lhe fica bem. A Hilda olha para a câmara com um ar como se o vestido fosse horrível. Posteriormente, olha para a Vanessa e realiza o gesto como se estivesse a dizer que lhe ficava muito bem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Hilda esconde as chaves do carro da Vanessa. A Vanessa anda à procura das chaves e pergunta com um ar surpreendido se a Hilda sabe das suas chaves. A Hilda abana a cabeça como se não soubesse de nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Hilda está a comer pastilhas elásticas. Quando se apercebe que a Vanessa vai entrar na sala esconde rapidamente o resto das pastilhas elásticas que ainda sobram e fica apenas o pacote vazio em cima da mesa. A Vanessa realiza o gesto como se estivesse a perguntar se não havia mais pastilhas elásticas. A Hilda responde realizando o gesto como se estivesse a dizer que não tinha mais pastilhas elásticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Cristina está a tentar abrir uma lata, contudo, não está a conseguir. Desta forma, através do gesto pede ajuda à Vanessa. Contudo, a Vanessa responde realizando o gesto como se tivesse pouca força e não conseguisse abrir a lata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina? <p>A Vanessa está a dançar. Depois vira-se para a Cristina e realiza o gesto como se estivesse a pedir para ela ir dançar também. A Cristina responde realizando o gesto como se tivesse dores de cabeça e não conseguisse dançar.</p> |

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?

A atriz cai no chão, então olha para o espetador com um ar como se tivesse a pedir ajuda.

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz está a correr e, de repente, para a corrida pois tem muitas dores no joelho.

- *Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?*

A atriz deixa a comida do cão no chão. Posteriormente olha para o espetador como se estivesse a dizer “que chatice”.

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz está a passear, no entanto, chega a um entroncamento e não sabe que caminho deve escolher.

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz olha para a porta e para o espetador como se estivesse a ordenar “feche a porta”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz realiza o gesto como se estivesse a ordenar “cala-te”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz mostra dois pacotes de massa ao espetador como se estivesse a perguntar “qual é que será o melhor?”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

Estes exercícios, comparativamente às sessões anteriores, foram realizados de forma mais adequada. No entanto, continuam a demonstrar algumas dificuldades. Após dar algumas pistas conseguiram responder de forma eficaz. O N.C. e R.P. foi quem teve mais facilidade em responder.

Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação e foram filmados a realizar o *role play*)

A Vanessa está a tentar colocar o seu número da corrida na t-shirt, contudo, acaba por rasgar a folha com o seu número.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está a fotografar o mar. De repente, vem uma onda e molha os seus ténis.

- Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer?

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | | <p>A Cristina está a engomar uma peça de roupa da Vanessa. De repente deixa queimar a blusa. A Vanessa surge com um ar chateada como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a estragar a sua blusa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? <p>A Nilda acabou de colocar a máquina de lavar loiça a funcionar. Sem a Nilda se aperceber a Cristina para a máquina. A Nilda fica com um ar surpreendido como se estivesse a perguntar se tinha sido a Cristina a parar a máquina de lavar roupa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? <p>A Nilda acabou de sujar uma peça de roupa da Vanessa. A Vanessa fica com um ar chateado quando vê a peça de roupa toda suja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gesto que a Vanessa poderia fazer? <p><u>Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Peça-me que me levante. • Peça-me para não fazer barulho. • Diga-me que está muito feliz. • Diga-me que quer ir embora. • Pergunte-me se posso abrir a janela. • Ordene-me que feche a janela. • Ordene-me que lave o chão. <p>Todos os participantes tiveram dificuldades em produzir gestos de acordo com a situação. Após dar alguns exemplos e estratégias todos conseguiram realizar os exercícios propostos. No final, foram visualizados e discutidos os vídeos do <i>role play</i>.</p> |
| <p>12 8/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção | <p>Inicialmente todos falaram da sua semana e logo depois foi feito um breve resumo da sessão anterior. Foram realizados exercícios de produção Linguística. Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entonação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras.</p> <p>Apesar dos exercícios terem sido realizados com mais facilidade, após a visualização dos vídeos alguns dos participantes tiveram mais consciência das dificuldades que apresentaram na execução das tarefas.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber o que comi ontem ao jantar. O que me pergunta? 2. Quer saber se sou casada. O que me pergunta? 3. Quer saber como está a ser o meu dia. O que me pergunta? 4. Quer saber qual o meu desporto preferido. O que me pergunta? 5. Quer saber qual o mês do ano de que gosto mais. O que me pergunta? 6. Quer saber se gosto de doces. O que me pergunta? 7. Ordene-me que trabalhe. 8. Ordene-me que faça os trabalhos. 9. Ordene-me que desligue o computador. 10. Ordene-me que desligue a televisão. 11. Ordene-me que desligue o rádio. 12. Ordene-me que lave a loiça. 13. Diga-me o que acha desta sala. 14. Diga-me qual o país que gostava de conhecer. 15. Diga-me o que acha do Natal. 16. Diga-me o que acha do Carnaval. 17. Diga-me o que acha do Presidente da República. 18. Diga-me o que acha dos feriados nacionais. 19. Peça-me para ver televisão. 20. Peça-me uma peça de fruta. 21. Peça-me que faça menos barulho. 22. Peça-me um bolo para comer. 23. Peça-me uma caneta. 24. Peça-me que lhe mostre as minhas calças. <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <p>A Vanessa quer tirar uma fotografia, contudo, tem uma parte da cara pintada. A Vanessa olha para a Hilda e realiza o gesto como se estivesse a perguntar se estava bonita. A Hilda realiza um gesto como se a Vanessa estivesse ótima.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? • A rapariga disse a verdade? <p>A Hilda e o André estão na sala a ver um filme. A Hilda sem querer deixa cair o comando da televisão no chão. A Vanessa ouve o barulho e vem à sala ver o que se tinha passado. A Vanessa está com um ar chateado como se estivesse a perguntar se tinha sido ela a deixar cair os comandos no chão. A Hilda faz um gesto como se tivesse sido o André.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que aconteceu neste vídeo? • Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa? |
|--|--------------------------------------|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• A rapariga disse a verdade? <p>A Hilda está a tirar a roupa do estendal. De repente decide esconder uma das peças de roupa preferida da Vanessa sem que ela se aperceba. Posteriormente quando a Vanessa vai à procura da peça de roupa e não encontra realiza o gesto como se estivesse a perguntar onde é que a camisola dela estava. A Hilda responde com um gesto como se não soubesse onde está o que ela procura.</p> <ul style="list-style-type: none">• O que é que aconteceu neste vídeo?• Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?• A rapariga disse a verdade? <p>A atriz está sentada à frente do computador e com uma mão na cabeça realiza o gesto como se estivesse com muitas dores de cabeça.</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a limpar o chão. De repente, encontra um brinco no chão e realiza o gesto para o espetador como se estivesse a perguntar “de quem será?”</p> <ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>Estes exercícios já foram realizados com mais facilidade, no entanto, o M.S. e o S.C. continuam com algumas dificuldades.</p> <p><u>Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação para realizar em <i>role play</i>)</u></p> <p>A Vanessa senta-se em cima dos óculos da Cristina e parte-os. A Cristina quando se apercebe que tem os seus óculos partidos, pergunta com um ar chateado se tinha sido ela a partir os seus óculos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ela não quer ser descoberta. Que gesto pode ela fazer? <p>A Vanessa está sentada na mesa da cozinha a beber um chá. A Nilda entra na sala e a Vanessa oferece um pouco de chá.</p> <ul style="list-style-type: none">• A Nilda parece estar um pouco atrasada. Qual é o gesto que ela poderia fazer? <p><u>Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Peça-me para abrir a porta.• Ordene-me que vá dormir. <p>Nestes exercícios a R.P. e o N.C. foi quem teve melhor desempenho. Os restantes ainda continuam com algumas dificuldades em adequar o gesto ao contexto.</p> <p>Nesta sessão, de uma forma geral, todos conseguiram realizar o <i>role play</i> sem ajudas.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">13</p> <p style="text-align: center;">13/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Faltas: D.R.</p> <p>No início da sessão todos falaram sobre o seu fim-de-semana e logo depois o S.C. tentou explicar o que foi abordado na sessão anterior. Posteriormente, tendo em conta que o D.R. faltou na última sessão foram realizados alguns exercícios da sessão anterior. Posteriormente, foram realizados exercícios de produção Linguística. Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entoação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras.</p> <p>Nestes exercícios já conseguiram de forma mais eficaz adequar a entoação da fala (pedido, ordem, afirmação) de acordo com o que era solicitado. Nem sempre conseguiram manter o tópico da conversa.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber se gosto do Natal. O que me pergunta? 2. Quer saber o que fiz no fim de semana. O que me pergunta? 3. Quer saber qual a minha música preferida. O que me pergunta? 4. Quer saber em que dia faço anos. O que me pergunta? 5. Quer saber se gosto de ler. O que me pergunta? 6. Quer saber qual o meu dia da semana preferido. O que me pergunta? 7. Quer saber se tenho carta de condução. O que me pergunta? 8. Ordene-me que feche a porta. 9. Ordene-me que ande de bicicleta. 10. Ordene-me que me levante. 11. Ordene-me que vá ao supermercado 12. Ordene-me que aspire a casa. 13. Diga-me o que acha dos meus sapatos. 14. Diga-me qual o seu animal preferido. 15. Diga-me qual é a sua nacionalidade 16. Diga-me o dia em que faz anos. 17. Diga-me qual a sua comida preferida. 18. Diga-me o que achou do seu dia de ontem. 19. Peça-me que me levante. 20. Peça-me que saia da sala. 21. Peça-me para lavar a roupa. 22. Peça-me ajuda para lavar a loiça. 23. Peça-me que o ajude a arranjar a bicicleta. |
|--|---|--|

24. Peça-me uma folha para escrever.

Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)

A Hilda está a carregar as malas de viagem, contudo, como não tem muita força deixa as malas caírem no chão. A Vanessa que está ao seu lado começa a apontar e a rir para as malas.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Hilda?

A Vanessa está vestida com muitos casacos e roupa quente pois está muito frio. A Hilda entra na sala e começa a realizar o gesto como se estivesse muito calor.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Vanessa?

A Vanessa está com muito frio. Posteriormente vai até ao quarto da Cristina e realiza o gesto como se estivesse a pedir um casaco.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina?

A atriz está a ler um livro e realiza o gesto de aprovação, como se estivesse a dizer “é bom”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A maior parte dos participantes conseguiu compreender a intenção dos gestos visualizados nos vídeos.

Exercícios de produção Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e tinham que adequar o gesto à situação. No final, cada par escolheu uma situação para realizar em role play)

A Vanessa está distraída a passear, de repente, molha os pés numa fonte. Imagine que quer gozar/brincar com ela.

- Qual é o gesto que poderia fazer?

A Vanessa está na estação de comboio e tem pressa para ir trabalhar. Para saber a hora do próximo comboio dirige-se à pessoa mais próxima.

- Qual é o gesto que a Vanessa poderia fazer?

Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada:

- Peça-me que me sente.
- Diga-me que está com fome.

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | | <p>Nos quatro exercícios quem apresentou mais dificuldade em realizá-los foi o S.C. Os restantes conseguiram realizar os exercícios de forma eficaz. Após o <i>role play</i>, da situação escolhida por cada par, foram visualizados e discutidos os vídeos entre todos. Alguns dos participantes só conseguiram ter autoconsciência após a visualização dos vídeos.</p> <p>Faltas: D.R.</p> |
| <p>14 15/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana. Como o D.R. faltou na última sessão foram realizados alguns exercícios da sessão anterior. Nos exercícios de produção Linguística, foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entonação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras. De uma forma geral todos conseguiram realizar os exercícios de forma correta. No entanto, a manutenção do tópico continua a ser uma dificuldade geral. Após a visualização dos vídeos os participantes conseguiram ter essa percepção.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber se tenho animais. O que me pergunta? 2. Quer saber se tenho irmãos. O que me pergunta? 3. Quer saber qual é a minha comida preferida. O que me pergunta? 4. Quer saber qual a minha cidade preferida. O que me pergunta? 5. Quer saber qual é a minha viagem de sonho. O que me pergunta? 6. Quer saber quais os países que conheço. O que me pergunta? 7. Ordene-me que comece a jantar. 8. Ordene-me que entre em casa. 9. Ordene-me que pare de mexer no telemóvel. 10. Ordene-me que lhe passe o prato. 11. Ordene-me que faça o jantar. 12. Diga-me quantos anos tem. 13. Diga-me o seu nome. 14. Diga-me se é casado (a). 15. Diga-me se gosta de passear no inverno. 16. Diga-me se gosta de doces. 17. Diga-me se gosta de viajar. |

18. Peça-me que me sente.
19. Peça-me um guardanapo.
20. Peça-me que lhe mostre o meu relógio.
21. Peça-me que feche a porta.
22. Peça-me que leia o livro.
23. Peça-me um café.

Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)

A Cristina precisa de dinheiro, desta forma, vira-se para a Vanessa e realiza o gesto como se estivesse a pedir dinheiro. A Vanessa responde realizando o gesto como se não tivesse dinheiro para lhe dar.

- O que é que aconteceu neste vídeo?
- Na sua opinião o que é que ela queria comunicar à Cristina?

A atriz olha para a porta aberta e faz o gesto como se estivesse a pedir para fechá-la.

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz está a comer e olha para o espetador como se estivesse a dizer “está bom”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

A atriz aponta para um prato e olha para o espetador como se estivesse a ordenar “vai lavar melhor”

- Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe?

Exercícios de produção Extralinguística

Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada

- Peça-me que não fume.
- Diga-me que tem dores de barriga.
- Pergunte-me se eu quero comer.
- Ordene-me que abra a janela.

De uma forma geral, todos conseguiram realizar os exercícios de compreensão e produção Extralinguística. No entanto, o S.C. e o M.S. continuam com algumas dificuldades na produção.

| | | |
|--------------------------|---|--|
| <p>15 20/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção <p>Exercícios Extralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente todos falaram sobre a sua semana. Logo depois foram realizados exercícios de produção Linguística. Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a forma/entonação como pergunta/ordena/pede, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita. Através do <i>role play</i> foi possível trabalhar a coerência e coesão do discurso oral, aplicação do vocabulário de acordo com o contexto, manutenção do tópico da conversa, entre outras. Nestes exercícios conseguiram adequar a entonação da fala (pedido, ordem, afirmação) de acordo com o que era solicitado.</p> <p><u>Exercícios de produção Linguística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quer saber o que faço nos meus tempos livres. O que me pergunta? 2. Quer saber o meu clube de futebol. O que me pergunta? 3. Quer saber o meu nome. O que me pergunta? 4. Quer saber como foi o meu dia. O que me pergunta? 5. Quer saber qual é que é o meu signo. O que me pergunta? 6. Ordene-me que pare 7. Ordene-me que desligue a luz. 8. Ordene-me que vá dormir. 9. Ordene-me que não faça barulho. 10. Ordene-me que me cale 11. Ordene-me que leia o livro. 12. Ordene-me que não durma no sofá. 13. Ordene-me que lave a roupa. 14. Diga-me como foi o seu dia. 15. Diga-me qual o tipo de filme que gosta de ver. 16. Diga-me onde nasceu. 17. Diga-me o que acha do futebol. 18. Diga-me se gosta de limpar a casa. 19. Diga-me se gosta de ouvir música. 20. Peça-me para dormir. 21. Peça-me para contar até 10. 22. Peça-me que desligue a televisão. 23. Peça-me que vá tomar banho. 24. Peça-me que tire a carteira da mala. |
|--------------------------|---|--|

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | | <p><u>Exercícios de compreensão Extralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <p>A atriz está a correr e realiza o gesto para o espetador como se estivesse a pedir que viesse correr também.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a andar de bicicleta e realiza um gesto como se estivesse muito cansada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz está a ver uma revista, de repente, mostra ao espetador com um ar de interrogação uma imagem de uma figura pública como se estivesse a perguntar “quem é?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p>A atriz olha para o espetador como se estivesse a ordenar “pare”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que ela queria dizer-lhe? <p><u>Exercícios de produção Extralinguística (neste exercício os participantes visualizaram o vídeo e tinham que adequar o gesto à situação)</u></p> <p>A Vanessa está a arrumar livros numa prateleira. De repente os livros caem no chão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagine que quer gozar/brincar com ela. Qual é o gesto que poderia fazer? <p><u>Nestes exercícios, os participantes apenas tinham que adequar o gesto à situação solicitada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diga-me que tem sono. • Pergunte-me se pode fechar a janela. • Ordene-me que vá embora <p>Nesta sessão todos conseguiram compreender e produzir, de forma eficaz, os gestos de acordo com o contexto.</p> <p>Faltas: R.P., S.C.</p> |
| <p>16 22/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Tentar perceber como correu a semana – Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Paralinguísticos</p> | <p>Inicialmente todos falaram sobre o seu fim-de-semana, posteriormente foi feito um resumo do que tinha abordado na sessão anterior. Como a R.P. e o S.C. faltaram na última sessão foram realizados alguns exercícios da sessão anterior.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p><u>Exercícios de compreensão Paralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A atriz está feliz 2. A atriz está surpreendida 3. A atriz está assustada 4. A atriz está aborrecida 5. A atriz está calma 6. A atriz está preocupada 7. A atriz está triste <p><u>Exercícios de produção Paralinguística (estes exercícios foram filmados)</u></p> <p>Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a expressão facial e a entoação da fala, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pergunte-me que horas são. Pergunte-me como se estivesse assustado. 2. Diga-me que tem de fazer exercício físico. Diga-me como se estivesse aborrecido. 3. Diga-me que vai à praia. Diga-me como se estivesse calmo. 4. Pergunte-me onde é o cabeleireiro. Pergunte-me como se estivesse envergonhado. 5. Diga-me para fechar a porta. Diga-me como se estivesse chateado. 6. Pergunte-me onde é a igreja. Pergunte-me como se estivesse triste. 7. Pergunte-me onde é o casamento. Pergunte-me como se estivesse feliz. 8. Diga-me que tem de lavar o carro. Diga-me como se estivesse com raiva 9. Diga-me para apagar a luz. Diga-me como se estivesse chateado. 10. Diga-me que não gosta de aranhas. Diga-me como se estivesse com medo. 11. Diga-me que tem de tirar dois dentes. Diga-me como se estivesse assustado. 12. Diga-me que fez ioga. Diga-me como se estivesse calmo. 13. Diga-me que lhe ofereceram chocolates. Diga-me como se estivesse envergonhado. 14. Diga-me que estão muitas pessoas à sua frente no talho. Diga-me como se estivesse aborrecido. 15. Diga-me que tem de tirar exames de sangue. Diga-me como se estivesse triste. 16. Diga-me que vai ter um sobrinho. Diga-me como se estivesse feliz. 17. Diga-me que teve uma discussão com o seu melhor amigo. Diga-me como se estivesse com raiva. 18. Diga-me que pisou uma barata. Diga-me como se estivesse com nojo. 19. Pergunte-me onde é a lavandaria. Pergunte-me como se estivesse aborrecido. 20. Pergunte-me onde fica o quartel dos bombeiros. Pergunte-me como se estivesse preocupado. 21. Diga-me que teve de trocar a fralda ao seu sobrinho. Diga-me como se estivesse com nojo. |
|--|--|--|

| | | |
|--------------------------|---|--|
| | | <p>22. Diga-me que foi convidado para jantar. Diga-me como se estivesse surpreendido.</p> <p>23. Diga-me que vai andar na montanha russa. Diga-me como se estivesse com medo.</p> <p>24. Diga-me que esteve apanhar sol a manhã toda. Diga-me como se estivesse calmo.</p> <p>25. Diga-me que perdeu o telemóvel no jardim. Diga-me como se estivesse chateado.</p> <p>26. Diga-me que o seu local de trabalho foi assaltado. Diga-me como se estivesse assustado.</p> <p>27. Diga-me que precisa de ir à casa de banho. Diga-me como se estivesse agitado.</p> <p>28. Diga-me que comeu algo fora do prazo de validade. Diga-me como se estivesse preocupado.</p> <p>29. Diga-me que vai oferecer um ramo de flores. Diga-me como se estivesse envergonhado.</p> <p>30. Diga-me que a sua avó está doente. Diga-me como se estivesse preocupado.</p> <p>De uma forma geral, os elementos do grupo tiveram mais dificuldades na produção do que na compreensão Paralinguística. Os que tiveram melhor desempenho foram o N.C. e a R.P. Os restantes tiveram mais dificuldades quer na produção quer na compreensão.</p> <p>Após o <i>role play</i> foram visualizados e discutidos os vídeos entre todos. Alguns dos participantes só conseguem ter autoconsciência após a visualização dos vídeos.</p> <p>Faltas: S.C.</p> |
| <p>17 27/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Paralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>No início da sessão a F.L. realizou um resumo daquilo que tinha sido abordado na sessão anterior. Posteriormente, como o S.C. faltou na última sessão foram realizados alguns exercícios da sessão anterior.</p> <p><u>Exercícios de compreensão Paralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A atriz está triste. 2. A atriz está chateada. 3. A atriz está envergonhada. 4. A atriz está com raiva. 5. A atriz está com medo. 6. A atriz está com nojo. 7. A atriz está a pensar em alguma coisa. <p><u>Exercícios de produção Paralinguística (estes exercícios foram filmados)</u></p> <p>Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a expressão facial e a entoação da fala, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita.</p> |

1. Pergunte-me onde é a serra de Sintra. Pergunte-me como se estivesse assustado.
2. Diga-me que vai de férias. Diga-me como se estivesse feliz.
3. Pergunte-me a que horas é o voo. Pergunte-me como se estivesse agitado.
4. Diga-me que não gostou do corte de cabelo. Diga-me como se estivesse com raiva.
5. Diga-me que perdeu a carteira. Diga-me como se estivesse chateado.
6. Diga-me que vai ver um filme de terror. Diga-me como se estivesse assustado.
7. Diga-me que está atrasado. Diga-me como se estivesse preocupado.
8. Diga-me que foi assaltado. Diga-me como se estivesse assustado.
9. Diga-me que não gosta de dormir às escuras. Diga-me como se estivesse com medo.
10. Diga-me que ganhou o euro milhões. Diga-me como se estivesse feliz.
11. Diga-me que foi elogiada pelos seus amigos. Diga-me como se estivesse envergonhado.
12. Diga-me que amanhã já é segunda-feira. Diga-me como se estivesse chateado.
13. Diga-me que viu alguém a ser assaltado. Diga-me como se estivesse assustado.
14. Diga-me que não sabe onde deixou a sua mala. Diga-me como se estivesse preocupado.
15. Diga-me que pediram para dançar consigo na festa de Carnaval. Diga-me como se estivesse envergonhado.
16. Diga-me que foi convidado para ser padrinho de um casamento. Diga-me como se estivesse surpreendido.
17. Diga-me que o Verão terminou. Diga-me como se estivesse triste.
18. Diga-me que vai fazer a viagem dos seus sonhos. Diga-me como se estivesse feliz.
19. Diga-me que já é tarde e não consegue dormir. Diga-me como se estivesse chateado.
20. Diga-me que recebeu uma visita da sua melhor amiga. Diga-me como se estivesse surpreendido.
21. Diga-me que esteve parado no trânsito 2 horas. Diga-me como se estivesse agitado.
22. Pergunte-me onde é o multibanco. Pergunte-me como se estivesse preocupado.
23. Diga-me que recebeu um elogio dos seus pais. Diga-me como se estivesse envergonhado.
24. Diga-me que vai chover. Diga-me como se estivesse aborrecido.
25. Diga-me que o pneu do carro está furado. Diga-me como se estivesse assustado.
26. Diga-me que não gosta de gatos. Diga-me como se estivesse com medo.
27. Diga-me que ganhou a lotaria. Diga-me como se estivesse feliz.
28. Diga-me que recebeu um presente. Diga-me como se estivesse envergonhado.
29. Pergunte-me onde pode encontrar um electricista. Pergunte-me como se estivesse chateado.
30. Diga-me que lhe fizeram uma serenata. Diga-me como se estivesse surpreendido.

Nesta sessão o S.C. e a F.L. foi quem teve mais dificuldade na realização dos exercícios de produção. Nos exercícios de compreensão Paralinguística quem teve mais dificuldade foi o M.S. Após dar algumas pistas, os restantes elementos do grupo, conseguiram realizar os exercícios.

No final da sessão, durante a visualização dos vídeos, alguns participantes conseguiram reconhecer que a expressão facial que utilizaram não era a mais adequada.

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| <p>18</p> <p>29/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Paralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>Inicialmente foi feito um resumo da sessão anterior. Posteriormente, foram realizados exercícios de compreensão e produção Paralinguística.</p> <p><u>Exercícios de compreensão Paralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A atriz está agitada. 2. A atriz está chateada. 3. A atriz está envergonhada. 4. A atriz está com raiva. 5. A atriz está aborrecida. 6. A atriz está calma. 7. A atriz está preocupada. <p><u>Exercícios de produção Paralinguística (estes exercícios foram filmados)</u></p> <p>Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a expressão facial e a entoação da fala, houve um pequeno <i>role play</i> da situação descrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diga-me que perdeu o seu anel de casamento. Diga-me como se estivesse triste 2. Diga-me que faz anos. Diga-me como se estivesse feliz. 3. Pergunte-me onde é a florista. Pergunte-me como se estivesse preocupado. 4. Diga-me que tem de conduzir em Lisboa. Diga-me como se estivesse assustado. 5. Diga-me que tem de ir ao dentista. Diga-me como se estivesse com medo. 6. Diga-me que vai fazer um exame esta semana. Diga-me como se estivesse preocupado. 7. Pergunte-me onde está a ratoeira. Pergunte-me como se estivesse enojado. 8. Pergunte-me onde está a barata. Pergunte-me como se estivesse com medo. 9. Pergunte-me qual o horário do seu emprego. Pergunte-me como se estivesse preocupado. 10. Pergunte-me qual o horário do telejornal. Pergunte-me como se estivesse agitado. 11. Diga-me que vai andar de barco. Diga-me como se se estivesse calmo. 12. Diga-me que recebeu uma medalha de mérito pelo seu trabalho. Diga-me como se estivesse envergonhado. 13. Diga-me que foi pedido em casamento. Diga-me como se estivesse surpreendido. 14. Diga-me que não tem férias há muito tempo. Diga-me como se estivesse triste. 15. Diga-me que vai a um baile de máscaras. Diga-me como se estivesse agitado. 16. Diga-me que o seu chefe brigou consigo. Diga-me como se estivesse com raiva. 17. Diga-me que as suas férias acabaram. Diga-me como se estivesse aborrecido. |
|------------------------------------|---|--|

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | | <p>18. Pergunte-me onde pode andar de barco. Pergunte-me como se estivesse feliz. 19. Pergunte-me onde é o oftalmologista. Pergunte-me como se estivesse aborrecida 20. Diga-me que tropeçou nas escadas do centro comercial. Diga-me como se estivesse com raiva. 21. Diga-me que não gostou do filme que viu no cinema. Diga-me como se estivesse aborrecido. 22. Diga-me que roubaram o seu computador. Diga-me como se estivesse assustado. 23. Pergunte-me onde pode é a praia. Pergunte-me como se estivesse calma. 24. Diga-me que rebocaram o seu carro. Diga-me como se estivesse com raiva. 25. Diga-me que a sua amiga chegou tarde ao jantar do seu aniversário. Diga-me como se estivesse chateada. 26. Pergunte-me onde é o veterinário. Pergunte-me como se estivesse triste. 27. Diga-me que vai fazer exercício. Diga-me como se estivesse calmo. 28. Pergunte-me onde existe uma sapataria. Diga-me como se estivesse com raiva. 29. Diga-me que tem de cuidar dos seus sobrinhos. Diga-me como se estivesse aborrecido. 30. Diga-me que tem medo de cães. Diga-me como se estivesse com medo</p> <p>Nos exercícios de compreensão, o S.C. foi quem teve mais dificuldade e nos exercícios de expressão o M.S. e o S.C. foi quem teve mais dificuldade. Mesmo após a visualização do vídeo o S.C. continuou com dificuldades em identificar o que tinha feito mal.</p> <p>Faltas: D.R., F.L., N.C.</p> |
| <p>19 4/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior <p>Exercícios Paralinguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Produção <p>Conclusão e trabalhos de casa</p> | <p>No início da sessão a R.P. fez um resumo da sessão anterior. Logo depois, como o D.R., F.L., N.C. faltaram na última sessão foram realizados alguns exercícios da sessão anterior. Posteriormente, iniciámos a sessão com exercícios de compreensão Paralinguística. Estes exercícios já foram realizados com mais facilidade relativamente às sessões anteriores.</p> <p><u>Exercícios de compreensão Paralinguística (nestes exercícios os participantes visualizaram vídeos e posteriormente, individualmente, cada um dava a sua opinião)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A atriz está feliz. 2. A atriz está surpreendida. 3. A atriz está assustada. 4. A atriz está com medo. 5. A atriz está com nojo. 6. A atriz está a pensar em alguma coisa. 7. A atriz está agitada. |

Exercícios de produção Paralinguística (estes exercícios foram filmados)

Foi distribuído a cada participante uma frase e depois podiam escolher uma pessoa para representar o que estava descrito no papel. Nestes exercícios, para além de adequar a expressão facial e a entoação da fala, houve um pequeno *role play* da situação descrita.

1. Pergunte-me onde é a farmácia. Pergunte-me como se estivesse aborrecido.
2. Diga-me para fechar a janela. Diga-me como se estivesse com medo.
3. Pergunte-me onde estão as chaves. Pergunte-me como se estivesse agitado.
4. Pergunte-me onde é a polícia. Pergunte-me como se estivesse com medo.
5. Pergunte-me onde é a casa de banho. Pergunte-me como se estivesse enojado.
6. Diga-me que tem de passar as férias em casa. Diga-me como se estivesse aborrecido.
7. Diga-me que vai ao cinema. Diga-me como se estivesse agitado.
8. Diga-me que vai dormir. Diga-me como se estivesse calmo.
9. Diga-me que recebeu flores. Diga-me como se estivesse envergonhado.
10. Diga-me que tem de ler quatro livros. Diga-me como se estivesse aborrecido.
11. Diga-me que tem de levar o cão ao veterinário. Diga-me como se estivesse triste.
12. Pergunte-me onde é o jardim zoológico. Pergunte-me como se estivesse agitado.
13. Diga-me que partiu os ovos. Diga-me como se estivesse triste.
14. Diga-me que hoje é o dia dos namorados. Diga-me como se estivesse feliz.
15. Diga-me que viu uma cobra. Diga-me como se estivesse com nojo.
16. Diga-me que lhe ofereceram uma viagem. Diga-me como se estivesse surpreendido.
17. Diga-me que vai andar de avião. Diga-me como se estivesse com medo.
18. Diga-me que perdeu as chaves do carro. Diga-me como se estivesse chateado.
19. Diga-me que dormiu 12 horas. Diga-me como se estivesse calmo.
20. Diga-me que o seu cão está doente. Diga-me como se estivesse triste.
21. Diga-me que vai para o ginásio. Diga-me como se estivesse agitado.
22. Diga-me que faltou a luz na sua casa esta noite. Diga-me como se estivesse com raiva.
23. Diga-me que não gosta de comida chinesa. Diga-me como se estivesse com nojo.
24. Diga-me que foi ao oceanário. Diga-me como se estivesse calmo.
25. Pergunte-me onde está o caixote do lixo. Pergunte-me como se estivesse com nojo.
26. Diga-me que vai ter de pagar uma multa. Diga-me como se estivesse triste.
27. Pergunte-me onde é os perdidos e achados do Colombo. Pergunte-me como se estivesse com medo.
28. Pergunte-me onde é a Padaria Portuguesa. Pergunte-me como se estivesse feliz.
29. Diga-me que acabou de passar na estrada o camião do lixo. Diga-me como se estivesse com nojo.
30. Diga-me que recebeu uma carta de um amigo que já não vê há muito tempo. Diga-me como se estivesse surpreendido.
31. Pergunte-me onde são os correios. Pergunte-me como se estivesse agitado.

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | | <p>32. Diga-me que viu um rato. Diga-me como se estivesse com nojo.</p> <p>Relativamente aos exercícios de produção Paralinguística a F.L. foi quem teve mais dificuldade em realizar os exercícios. Os restantes conseguiram efetuar as tarefas de forma mais adequada.</p> <p>Nesta sessão, não tivemos tempo para visualizar os vídeos referentes ao <i>role play</i> dos participantes.</p> |
| <p>20 6/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior - Exercícios de produção de Contexto - Conclusão e trabalhos de casa | <p>No início da sessão todos falaram um pouco sobre a sua semana. Posteriormente foi feito um resumo sobre a sessão anterior. Logo depois iniciámos os exercícios de produção de Contexto, ou seja, foram formados 2 grupos (1 grupo com 2 elementos e outro com 3). Cada grupo tirou aleatoriamente 4 situações (Supermercado, Cinema, Restaurante, Teatro) do dia-a-dia. Posteriormente, a terapeuta exemplificou cada uma das situações em <i>role play</i>. Cada grupo teve de elaborar no caderno um guião para cada situação e logo depois representar cada situação através do <i>role play</i> (cada situação foi filmada). No final da sessão todos visualizaram os vídeos e cada um teve de fazer a sua auto/hétero avaliação (coisas boas e coisas a melhorar). Para fazer esta avaliação podiam recorrer ao caderno e utilizar o que foi dado na primeira sessão (caraterísticas importantes para serem bons comunicadores: presta atenção; lembra-se de informações importantes; expressa as suas ideias e pensamentos de forma assertiva; compreende o que a outra pessoa está a dizer; controla as suas emoções; tem confiança em si próprio; mantém o contato ocular; realiza perguntas e responde com comentários adequados.; mantém o tema da conversa que está a ter; discute uma variedade de temas; respeita a vez de falar de cada um; da uma quantidade adequada de informações; mostra que tem sentido de humor; consegue resolver conflitos durante as interações sociais; utiliza gestos e expressões faciais adequados ao tema da conversa). Todos tiveram dificuldade em elaborar o guião e na representação do mesmo, por vezes, foram desadequados e tiveram dificuldade em manter o tópico da conversa.</p> <p>Faltas: S.C.</p> |
| <p>21 11/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior - Exercícios de produção de Contexto - Conclusão e trabalhos de casa | <p>Inicialmente todos falaram sobre o seu fim-de-semana. Iniciámos os exercícios de produção de Contexto, ou seja, foram formados 2 grupos (1 grupo com 2 elementos e outro com 3). Cada grupo tirou aleatoriamente 5 situações (Festa entre amigos, Comboio, Correios, Almoço entre amigos, Museu) do dia-a-dia. Posteriormente, a terapeuta exemplificou cada uma das situações em <i>role play</i>. Cada grupo teve de elaborar no caderno o guião para cada situação. No final, tiveram de representar cada situação através do <i>role play</i>. Nesta sessão as situações de <i>role play</i> não foram gravadas porque o D.R. não quis ser filmado. Depois de</p> |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | | <p>representarem cada situação, cada um teve de fazer a auto/hétero avaliação (coisas boas e coisas a melhorar). Para fazer esta avaliação podiam recorrer ao caderno e utilizar o que foi dado na primeira sessão (caraterísticas importantes para serem bons comunicadores: presta atenção; lembra-se de informações importantes; expressa as suas ideias e pensamentos de forma assertiva; compreende o que a outra pessoa está a dizer; controla as suas emoções; tem confiança em si próprio; mantém o contato ocular; realiza perguntas e responde com comentários adequados.; mantém o tema da conversa que está a ter; discute uma variedade de temas; respeita a vez de falar de cada um; da uma quantidade adequada de informações; mostra que tem sentido de humor; consegue resolver conflitos durante as interações sociais; utiliza gestos e expressões faciais adequados ao tema da conversa). Os guiões nesta sessão já foram realizados sem ajuda, no entanto, continuam com dificuldades em conseguir manter o tópico da conversa e na adequação do vocabulário nos diferentes contextos.</p> <p>Faltas: N.C.</p> |
| <p>22 13/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior - Exercícios de produção de Contexto - Conclusão e trabalhos de casa | <p>Nesta sessão todos falaram sobre o seu fim-de-semana. Logo depois iniciámos os exercícios de produção de Contexto, ou seja, foram formados 2 grupos (1 grupo com 2 elementos e outro com 3). Cada grupo tirou aleatoriamente 4 situações (Médico, Farmácia, Cabeleireiro, Perdido num passeio) do dia-a-dia. Posteriormente, a terapeuta exemplificou cada uma das situações em <i>role play</i>. Cada grupo teve de elaborar no caderno o guião para cada situação. No final, tiveram de representar cada situação através do <i>role play</i>. O <i>role play</i> de cada grupo foi filmado. Depois de representarem cada situação, todos viram os vídeos e cada um teve de fazer a auto/hétero avaliação (<i>feedback's</i> construtivos). Para fazer esta avaliação podiam recorrer ao caderno e utilizar o que foi dado na primeira sessão (caraterísticas importantes para serem bons comunicadores: presta atenção; lembra-se de informações importantes; expressa as suas ideias e pensamentos de forma assertiva; compreende o que a outra pessoa está a dizer; controla as suas emoções; tem confiança em si próprio; mantém o contato ocular; realiza perguntas e responde com comentários adequados.; mantém o tema da conversa que está a ter; discute uma variedade de temas; respeita a vez de falar de cada um; da uma quantidade adequada de informações; mostra que tem sentido de humor; consegue resolver conflitos durante as interações sociais; utiliza gestos e expressões faciais adequados ao tema da conversa). De uma forma geral, nesta sessão, todos os elementos do grupo conseguiram adequar o vocabulário em cada situação e o discurso da maioria foi mais coerente e coeso, relativamente às restantes sessões.</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| | | Faltas: D.R. |
| <p>23</p> <p>18/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior - Exercícios de produção de Contexto - Conclusão e trabalhos de casa | <p>Nesta sessão todos falaram sobre o seu fim-de-semana. Logo depois iniciamos os exercícios de produção de contexto, ou seja, foram formados 3 grupos (cada grupo com 2 elementos). Cada grupo tirou aleatoriamente 4 situações (café, conversa entre amigos, conversa entre vizinhos, talho e loja de roupa) do dia-a-dia. Posteriormente, a terapeuta exemplificou cada uma das situações em <i>role play</i>. Logo depois, cada grupo teve de elaborar no caderno o guião para cada situação. No final, tiveram de representar cada situação através do <i>role play</i>. O <i>role play</i> de cada grupo foi filmado. Depois de representarem cada situação, todos viram os vídeos e cada um teve de fazer a auto/hétero avaliação (<i>feedback's</i> construtivos). Para fazer esta avaliação podiam recorrer ao caderno e utilizar o que foi dado na primeira sessão (caraterísticas importantes para serem bons comunicadores: presta atenção; lembra-se de informações importantes; expressa as suas ideias e pensamentos de forma assertiva; compreende o que a outra pessoa está a dizer; controla as suas emoções; tem confiança em si próprio; mantém o contato ocular; realiza perguntas e responde com comentários adequados.; mantém o tema da conversa que está a ter; discute uma variedade de temas; respeita a vez de falar de cada um; da uma quantidade adequada de informações; mostra que tem sentido de humor; consegue resolver conflitos durante as interações sociais; utiliza gestos e expressões faciais adequados ao tema da conversa). Nesta sessão, já conseguiram adequar de forma mais eficaz o vocabulário e a manutenção do tópico da conversa.</p> <p>No final da sessão todos escreveram pontos positivos e negativos do programa.</p> |
| <p>24</p> <p>20/12/2018</p> | <p>Sessão Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessão com os familiares | <p>Na última sessão estiveram presentes todos os participantes (exceto o D.R.) e os seus familiares/cuidadores. Foi realizado um pequeno convívio e uma apresentação sobre o trabalho desenvolvido ao longo destes três meses.</p> |

APÊNDICE 8

PROTOCOLO DE INTERVENÇÃO DO GRUPO DE CONTROLO

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 1

1º Parte (10 minutos)

Introdução dos objetivos do grupo (os familiares também estão presentes).

O terapeuta inicia o tema: Este grupo tem como objetivo principal realizar uma intervenção ao nível da comunicação, ou seja, quando existe um traumatismo crânio-encefálico (TCE) muitas vezes as pessoas ficam com dificuldades em comunicar com os outros (familiares, amigos), como por exemplo: apresentam dificuldades na organização do discurso de modo lógico e sequencial, na adequação do vocabulário nos diferentes contextos da vida diária; podem apresentar uma diminuição da iniciativa e inibição/desinibição comunicativa, podem ter dificuldades em satisfazer/compreender as necessidades do interlocutor (familiares ou amigos), dispersando-se em comentários irrelevantes e pormenores sem interesse; dificuldades em contribuir com informação que mantenha e desenvolva a conversação, em manter ou alterar de forma adequada o tópico e em respeitar a sua tomada de vez; dificuldades em realizar deduções a partir de conteúdos extensos e complexos; a expressão facial e gestual desadequada e alterações no reconhecimento de aspetos prosódico (entoação) do discurso. Estas dificuldades, muitas vezes, interferem no âmbito profissional, social e pessoal.

Este trabalho é realizado em grupo para que todas as pessoas possam aprender com as experiências de cada um de nós e acima de tudo perceberem que nunca estão sozinhos.

Estrutura das sessões:

No início de todas as sessões será realizado um resumo da sessão anterior e um sumário daquilo que será feito na sessão. Posteriormente serão debatidos alguns temas escolhidos por vocês. No fim de cada sessão poderá ser necessário enviar alguns trabalhos para serem realizados em casa.

2º Parte (70 minutos)

- Apresentações (nesta parte os familiares já não estão presentes)

Fazer grupos de 2 elementos (3 grupos) e cada um apresenta o seu par: nome; idade, onde mora, uma breve descrição do acidente, qual era/é a sua profissão, o que gosta de fazer

Programa do Grupo de Controlo

nos tempos livres e uma breve descrição da sua família e quais são os objetivos/expectativas de cada um para este grupo.

Definir regras de grupo

- Confidencialidade
- Pontualidade/assiduidade
- Interajuda
- Respeito

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (10 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão
- Definir o tema para a próxima sessão
- Criar um grupo no *WhatsApp*

Sessão 2

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão
- Definir objetivos para as próximas sessões

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 3

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 4

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão
- Definir temas para as próximas sessões

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 5

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana

Sessão 6

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 7

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana (um membro do grupo pode apresentar um tema)

Sessão 8

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana (um membro do grupo pode apresentar um tema)

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 9

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana

Sessão 10

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 11

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Preparar o tema para a próxima semana

Sessão 12

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Organização de uma saída à comunidade

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 13

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

Nesta parte da sessão serão realizados alguns exercícios sobre expressões idiomáticas. Seguem alguns exemplos de expressões:

- Já trabalha há 5 anos mas *não passa da cepa torta**
 - Não faz progressos
 - Ganha pouco
 - A árvore está torta
- O homem *foi no conto do vigário*
 - Entrou na igreja
 - Perdeu a memória
 - Foi burlado
- Dizem que o Sr. João *chegou a roupa ao pelo ao namorado da filha*
 - Ofereceu roupa
 - Deu uma sova
 - Pediu informações
- Ao sair do bar já estava *com um grão na asa*
 - Doía-lhe um braço
 - Tinha comido grãos
 - Ia levemente embriagado
- Durante a entrevista, provou que *não tem papas na língua*

Programa do Grupo de Controlo

- Fala bem
- Diz honestamente o que pensa
- Está cheio de fome

- Quando alguém fala do assunto, *ela faz ouvidos de mercador*
 - Finge que não ouve
 - Vai comprar qualquer coisa
 - Vai-se embora

- A compra e venda dessas ações *foi um negócio da china*
 - Deu muitos lucros
 - Deu prejuízo
 - Era na Ásia

- A irmã mais velha *ficou para tia*
 - Ficou viúva
 - Tem muitos sobrinhos
 - Continua solteira

- No início da conversa ele *estava com a pedra no sapato*
 - Mal podia andar
 - Coxeava ligeiramente
 - Mostrava-se desconfiado

- Tem um *coração de pedra*
 - É insensível
 - Sofre de uma doença cardíaca
 - É bom

- Estão tranquilos pois *têm as costas quentes*
 - Sentem-se protegidos

Programa do Grupo de Controlo

- Vestiram roupa quente
- Achrom que está tudo bem

- Tenho *a palavra debaixo da língua*
 - Estou quase a lembrar-me
 - Tenho um problema na língua
 - Estou a provar a comida

*Exercícios adaptados do Caderno de Exercícios de Leitura e Escrita – Nível 2 (Leal e Fonseca, 2009)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.
- Escolher um tema para falar na próxima sessão

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 14

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 15

1º Parte (10 minutos)

- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Escolher um tema para falar na próxima sessão
- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 16

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 17

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

Nesta parte da sessão serão realizados alguns exercícios sobre expressões idiomáticas. Seguem alguns exemplos de expressões:

- **O carro foi muito barato**
 - Foi tiro e queda
 - Custou uma tuta-e-meia
 - Levou-me o couro e o cabelo

- **Foram apanhados a assaltar a ourivesaria**

Programa do Grupo de Controlo

- Como varas verdes
- A ferro e fogo
- Com a boca na botija

- **São os meus vizinhos do lado**
 - Moramos no cu de judas
 - Moramos paredes-meias
 - Moramos em cascos de rolha

- **Tenho que esclarecer a situação**
 - Vou dar corda aos sapatos
 - Vou aos arames
 - Vou por os pontos nos iis

- **Esta numa situação segura**
 - Não passa de cepa torta
 - Está de pedra e cal
 - Está com a pedra no sapato

- **A Joana é muito invejosa**
 - Tem dor de cotovelo
 - Tem um coração de pedra
 - Tem mais olhos que barriga

- **Estou com muita fome**
 - Cai como sopa no mel
 - Tenho a barriga a dar horas
 - Não passo de cepa torta

- **O homem esteve quase a morrer**
 - Se deu por achado
 - Teve a vida por um fio

Programa do Grupo de Controlo

- Foi no conto do vigário

- **Esta noite não consegui adormecer**
 - Não preguei olho
 - Foi tudo por água abaixo
 - Passei tudo a pente fino

- **Comprei um relógio muito caro**
 - Roeu a corda
 - Custou-me os olhos da cara
 - Não dei o braço a torcer

- **Aquele trabalho foi muito difícil**
 - Custou-me os olhos da cara
 - Cai na esparrela
 - Deu-me água pela barba

- **O presente veio mesmo no momento certo**
 - Caiu das nuvens
 - Caiu que nem um pato
 - Caiu como a sopa no mel

*Exercícios adaptados do Caderno de Exercícios de Leitura e Escrita – Nível 2 (Leal e Fonseca, 2009)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Escolher um tema para falar na próxima sessão
- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 18

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Escolher um tema para falar na próxima sessão
- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 19

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 20

1º Parte (5 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 21

- Saída à comunidade

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 22

1º Parte (10 minutos)

- ✓ Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- ✓ Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

Nesta parte da sessão serão realizados alguns exercícios sobre expressões idiomáticas.

Seguem alguns exemplos de expressões:

- Não adianta *tapar o sol com a peneira*
 - Faça o que bem entender
 - Não adianta insistir
 - Não se pode negar o que é evidente

- Recebeu *de mão beijada*
 - De graça
 - Com todo o respeito
 - Com carinho

- Podes *tirar o cavalinho da chuva*
 - Podes desistir
 - O animal pode ficar doente
 - É melhor avisar

- A mentira *tem a perna curta*
 - A justiça é cega
 - A verdade não tardará a aparecer
 - A mentira anda devagar

- Estão *com a corda na garganta*
 - Estão com pressa

Programa do Grupo de Controlo

- Foram condenados à morte
- Passam por dificuldades económicas

- Vive no *mundo da lua*
 - É astronauta
 - É distraído
 - É astrólogo

- Parece que vai *tirar o pai da forca*
 - É muito apressado
 - Está preocupado
 - Adora o pai

- Comprou *gato por lebre*
 - Tem uma loja de animais
 - Foi enganado
 - Confessou o erro

- **Gosta muito de falar**
 - Tem um parafuso a menos
 - Fala pelos cotovelos
 - Não tem papas na língua

- **O chefe ficou irritado**
 - Roeu a corda
 - Foi aos arames
 - Caiu das nuvens

- **Ficou muito surpreendido com a notícia**
 - Caiu das nuvens
 - Passou as passas do Algarve
 - Deu com o nariz na porta

Programa do Grupo de Controlo

- **O rapaz só faz disparates**
 - Não regula bem da cabeça
 - Fala pelos cotovelos
 - Tem mais olhos que barriga

*Exercícios adaptados do Caderno de Exercícios de Leitura e Escrita – Nível 2 (Leal e Fonseca, 2009)

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Sessão 23

1º Parte (10 minutos)

- Tentar perceber como correu a semana e se realizaram o trabalho de casa
- Alguém tenta explicar o que abordamos na sessão anterior (dar pistas se for necessário)

2º Parte (75 minutos)

- Conversação sobre o tema escolhido pelos participantes

3º Parte – Conclusão e trabalhos de casa (5 minutos)

- Durante a semana explique à sua família/amigos o que aprendeu nesta sessão.

Programa do Grupo de Controlo

Sessão 24

O terapeuta finaliza as sessões de grupo: Estas 12 semanas foram apenas um começo para melhorar as vossas capacidades ao nível da comunicação. Aprenderam que para mudar alguns comportamentos e aprender novas competências requer muita motivação, tempo e esforço. Espero que com este grupo tenham-se sentido bem e acima de tudo tenham ficado com um sentimento de sucesso, de realização e de motivação para continuar a trabalhar estas competências após o término do grupo. Daqui a três meses voltamo-nos a juntar para aplicarmos e discutirmos de novo estas coisas.

É importante agradecer à família e aos amigos que acompanharam este processo e que fizeram com que este programa tenha sido um sucesso.

Nota: No final, cada elemento do grupo pode dizer pontos negativos e positivos das sessões

APÊNDICE 9

REGISTO DAS SESSÕES DO GRUPO DE CONTROLO

| Sessões | Objetivos/atividades | Resultados |
|-----------------------------------|--|---|
| <p>1</p> <p>1/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao programa - Apresentações - Definir regras de grupo - Definir o tema para ser abordado na próxima sessão - Criar um grupo no <i>WhatsApp</i> para partilha de informações - Conclusão | <p>A terapeuta realizou uma introdução ao programa e foram delineados os objetivos do grupo. Foram realizados 2 grupos (1 grupo com 2 elementos e outro grupo com 3 elementos). Inicialmente tiveram que fazer perguntas ao seu parceiro para posteriormente poderem apresentá-lo ao grupo. A grande dificuldade de todos foi o facto de pensarem em perguntas e de retirar as informações mais importantes dos parceiros e expor essas mesmas informações. Todos sugeriram diversas regras para serem implementadas no grupo.</p> <p>No final da sessão foi criado um grupo no <i>WhatsApp</i> para poderem ao longo da semana comunicarem uns com os outros. A T.S. sugeriu que na próxima sessão fosse discutido o tema “Implantação da República”.</p> <p>Faltas: A.S.</p> |
| <p>2</p> <p>3/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema: “<i>Implantação da República, 5 de outubro</i>” - Jogo das perguntas e respostas sobre o tema supracitado - Conclusão | <p>Antes de iniciar a sessão, todos os elementos do grupo voltaram a apresentar-se, tendo em conta que, na sessão anterior tinha faltado um dos participantes. Posteriormente, todos falaram sobre a sua semana e foi feito um resumo da sessão anterior. Para iniciar o tema desta sessão, o G.S. quis fazer uma apresentação sobre “<i>A Implantação da República, 5 de outubro</i>”. No final da sessão foi realizado um jogo sobre o tema supracitado, em que cada um dos elementos do grupo tinha de fazer uma pergunta já predefinida e os restantes tinham de tentar adivinhar a resposta.</p> |
| <p>3</p> <p>8/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema: “<i>Implantação da República, 5 de outubro</i>” - Continuação do jogo das perguntas e respostas sobre o tema supracitado - Conclusão | <p>Inicialmente todos falaram sobre o seu fim-de-semana e foi feito um resumo da sessão anterior. Posteriormente, demos continuidade ao tema abordado na sessão anterior. Todos quiseram fazer perguntas aos seus companheiros sobre o tema. No final da sessão o G.S. quis falar um pouco sobre o livro que está a escrever. O D.C. sugeriu que na próxima sessão fosse realizado um jogo de palavras (categorização).</p> |
| <p>4</p> <p>10/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo da categorização - Conclusão | <p>Todos os elementos do grupo falaram sobre um acontecimento importante das suas vidas. Ao longo desta sessão foi realizado o jogo de “categorização”, ou seja, um participante iniciava com um tema (p.e. agricultura, desporto, religião, alimentação) e os restantes tinham de pensar em palavras relacionadas com esse mesmo tema.</p> |

| | | |
|------------------------|---|--|
| | | Faltas: J.S e T.S. |
| 5 15/10/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo da categorização - Conclusão | No início da sessão todos falaram sobre o seu fim-de-semana. Posteriormente, o D.C. quis fazer um resumo do que foi feito na última sessão. Ao longo desta sessão foi dada continuidade ao jogo da “categorização”. A T.S. sugeriu que na próxima sessão o tema abordado fosse “A comunicação”. |
| 6 17/10/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema “Comunicação” - Conclusão | Todos falaram sobre a sua semana e foi feito um resumo da sessão anterior. Por sugestão de um dos elementos do grupo, nesta sessão o tema abordado foi a comunicação. Todos tentaram dizer o que significava este conceito e posteriormente cada um falou sobre as dificuldades que sentem no dia-a-dia ao nível da comunicação e também sobre situações desagradáveis que acontecem por não terem uma comunicação eficaz. |
| 7 22/10/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Continuação do tema da sessão anterior “Comunicação” - Conclusão | Inicialmente todos quiseram falar sobre o que fizeram no fim-de-semana. O G.S. fez um resumo da sessão anterior. Nesta sessão os participantes quiseram dar continuidade ao tema abordado na sessão anterior “Comunicação”. Todos falaram sobre os problemas que sentem ao nível da comunicação no trabalho e no grupo de amigos. O G.S. sugeriu que na próxima sessão o tema fosse “A água”. |
| 8 24/10/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema “a água” - Conclusão | Nesta sessão, inicialmente, todos falaram sobre o seu fim-de-semana. Logo depois fizemos uma revisão daquilo que foi realizado na sessão anterior. O G.S. e o D.C. quiseram fazer uma apresentação sobre o tema proposto para esta sessão. No final da apresentação todos leram diferentes curiosidades sobre a “água” e cada um deu a sua opinião sobre o tema solicitado. A T.S. sugeriu que na próxima sessão fosse abordado o tema “Reflexologia” Faltas: J.S., A.S. |
| 9 29/10/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema “Reflexologia” | No início da sessão todos falaram sobre o seu fim-de-semana. O G.S. fez um resumo da sessão anterior. Nesta sessão a T.S. apresentou o tema “Reflexologia”, explicou o significado desta terapia, a sua história e benefícios da intervenção nesta área. Todos ficaram entusiasmados com a apresentação e no final a T.S. deu |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Conclusão | <p>estratégias e exercícios que se podem fazer para promover o relaxamento global do corpo. No final cada um fez questões e deu a sua opinião sobre o tema. O G.S. sugeriu que na próxima sessão o tema fosse “O desporto”.</p> <p>Faltas: J.S.</p> |
| <p>10 31/10/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema “desporto” - Conclusão | <p>No início da sessão o D.C. tentou fazer um resumo da sessão anterior. Posteriormente, iniciámos o tema “desporto” todos falaram um pouco sobre o tema e mencionaram os desportos que já tinham feito ao longo da vida. Logo depois foi entregue a cada um dos elementos do grupo perguntas sobre diversos desportos (basquetebol, rugby, futebol, natação, karting) em que um dos elementos fazia a pergunta e os outros tinham de tentar adivinhar a resposta. Caso não soubessem a resposta, o participante que estivesse a ler a pergunta tinha de tentar dar pistas sobre a resposta.</p> <p>Faltas: T.S.</p> |
| <p>11 5/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo para adivinhar as palavras - Conclusão | <p>Inicialmente todos falaram sobre o seu fim-de-semana e posteriormente o J.S. fez um resumo da sessão anterior. Nesta sessão foi realizado um jogo em que cada um dos elementos do grupo tinha uma palavra de determinada categoria semântica e posteriormente, através do desenho ou palavras tinha de dar pistas para os restantes elementos do grupo adivinharem qual é que seria a palavra.</p> |
| <p>12 7/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Organizar a saída para a última semana do grupo - Conclusão | <p>No início da sessão foi feito um resumo da sessão anterior e todos falaram como tinha corrido a semana. O objetivo principal desta sessão foi definir qual seria o museu que visitaríamos no final do programa. Todos deram sugestões e a maioria decidiu que gostava de visitar o museu da Marioneta. Todos participaram ativamente nesta sessão.</p> <p>Faltas: A.S., G.S.</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| <p>13 12/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Provérbios - Conclusão | <p>Inicialmente todos falaram sobre o seu fim-de-semana e posteriormente a T.S. fez um resumo da sessão anterior.</p> <p>Nesta sessão foram realizados exercícios sobre provérbios em que era dada a expressão idiomática e cada elemento do grupo tentava explicar o que significava. Quando não sabiam o que significava eram dadas três opções de resposta e tinham que escolher qual seria a mais correta.</p> <p>Faltas: A.F.</p> |
| <p>14 14-11-2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo sobre as cidades de Portugal - Conclusão | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana. O G.S. fez um resumo do que tinha sido feito na sessão anterior. Nesta sessão fizemos uma atividade em que cada elemento do grupo tirava um cartão com perguntas sobre cada cidade de Portugal (cultura, gastronomia, arte, entre outras) e escolhia um colega para responder. Caso não soubesse a resposta eram dadas três opções.</p> <p>Faltas: D.C; A.S. T.S.</p> |
| <p>15 19/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo sobre as cidades de Portugal - Conclusão | <p>Inicialmente todos falaram sobre a sua semana e posteriormente o G.S. realizou um resumo da sessão anterior.</p> <p>Nesta sessão, a pedido dos elementos do grupo, foi dada continuidade à atividade realizada na sessão anterior. O objetivo principal desta tarefa era cada elemento do grupo tentar responder a questões relacionadas com as cidades de Portugal. Os elementos do grupo sugeriram que na próxima sessão fosse realizado o jogo feito na sessão 11.</p> <p>Faltas: D.C.</p> |
| <p>16 21/11/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Jogo para adivinhar as palavras - Conclusão | <p>Nesta sessão, inicialmente, todos falaram sobre a sua semana. Posteriormente, foi realizado um jogo em que cada elemento do grupo tinha uma palavra de determinada categoria semântica e posteriormente, através de desenho ou palavras tinha de dar pistas para os restantes elementos do grupo adivinharem qual é que seria a palavra.</p> <p>Faltas: D.C, T.S., J.S.</p> |
| <p>17</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior | <p>No início da sessão todos falaram um pouco sobre o seu fim-de-semana. Posteriormente, foi realizada uma atividade sobre expressões idiomáticas cuja objetivo principal era: de acordo com determinada frase cada</p> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| 26/11/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Provérbios - Conclusão | <p>elemento do grupo tinha de pensar em expressões que se costumam utilizar no dia-a-dia. Quando não conseguiam dizer eram dadas 3 opções e tinham de escolher a correta. O G.S. sugeriu que na próxima semana fosse debatido o tema “viagens”.</p> <p>Faltas: A.S., D.C.</p> |
| 18 28/11/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Debater o tema “Viagens” - Conclusão | <p>No início da sessão foi feito um resumo da sessão anterior. Posteriormente, iniciámos o tema sobre viagens em que cada um dos elementos do grupo falou sobre as viagens que já tinham realizado e como é que era a gastronomia, cultura e arquitetura de cada um deles. Foi sugerido que ao longo do fim de semana pesquisassem informações sobre o “museu da marioneta”.</p> <p>Faltas: T.S., A.S, J.S., D.C.</p> |
| 19 3/12/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Tema: “Museu da Marioneta” - Conclusão | <p>Nesta sessão todos falaram um pouco sobre o seu fim-de-semana, posteriormente iniciámos o tema “museu da marioneta” em que cada um falou sobre as informações que tinha pesquisado em casa sobre o tema. O D.C. sugeriu que na próxima semana fosse debatido o tema “a infância”.</p> <p>Faltas: J.S., A.S., D.C.</p> |
| 20 5/12/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Tema: “A infância” - Conclusão | <p>Nesta sessão iniciámos o tema sobre a infância. Cada um falou sobre algumas histórias da infância (os primeiros anos da escola, os primeiros amigos, as brincadeiras que eram mais divertidas, os castigos que levaram e aqueles das quais escaparam). Todos gostaram muito do tema e acabaram por relembrar episódios divertidos e marcantes da sua infância.</p> <p>Faltas: T.S., J.S., D.C.</p> |
| 21 10/12/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Museu da Marioneta - Convívio – Almoço | <p>Na sessão de hoje o grupo foi ao museu da Marioneta e posteriormente fomos todos almoçar.</p> <p>Faltas: A.F.</p> |
| 22 | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana e posteriormente começámos a realizar exercícios com provérbios em que era dada a expressão idiomática e cada elemento do grupo tentava explicar o que</p> |

| | | |
|--|--|--|
| 12/12/2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Provérbios - Conto de histórias - Conclusão | <p>significava. Quando não sabiam o significado eram dadas três opções de resposta e tinham que escolher qual seria a mais correta.</p> <p>Posteriormente, foram dadas várias imagens a cada um dos elementos do grupo. Logo depois um dos elementos começava a história com a sua imagem e posteriormente os restantes tinham que dar continuidade a essa história inserindo a sua imagem. O J.S. sugeriu que na próxima sessão fosse debatido o tema “O Natal”.</p> <p>Faltas: A.S.</p> |
| <p style="text-align: center;">23</p> <p>17/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentar perceber como correu a semana - Rever o que foi feito na sessão anterior - Tema: O Natal - Conclusão | <p>No início da sessão todos falaram sobre a sua semana e posteriormente iniciámos o tema sobre o Natal. Todos falaram sobre o que acham do Natal e depois contaram como é que passam este dia.</p> <p>Faltas: T.S.</p> |
| <p style="text-align: center;">24</p> <p>19/12/2018</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sessão final | <p>Inicialmente todos os escreveram o que acharam deste programa e posteriormente a terapeuta finalizou o programa com um pequeno discurso. No final, foi feito um convívio entre todos.</p> <p>Faltas: D.C.</p> |

ANEXO 1

**ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA BRAIN INJURY - TRAUMATIC
BRAIN INJURY IN PORTUGAL: PROGRESS IN INCIDENCE AND
MORTALITY**

ANEXO 2

**ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA SINAPSE - AVALIAÇÃO DA
COMUNICAÇÃO APÓS TRAUMATISMO CRÂNIO-ENCEFÁLICO:
UMA REVISÃO.**

ANEXO 3

MONTREAL COGNITIVE ASSESSMENT (MoCA)

MONTREAL COGNITIVE ASSESSMENT (MOCA)

VERSÃO PORTUGUESA

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: _____

Escolaridade: _____ Data de Avaliação: _____

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---------|---------|-------------------|-----------|----------------|---|
| VISUO-ESPACIAL / EXECUTIVA | | | | | | | Pontos | |
| | Copiar o cubo | Desenhar um Relógio (onze e dez) (3 pontos) | | | | | ___/5 | |
| | | [] | [] | [] | [] | [] | [] | |
| | | Contorno Números Ponteiros | | | | | | |
| NOMEAÇÃO | | | | | | | | |
| | | | | | | | | ___/3 |
| | | [] | [] | [] | [] | [] | [] | |
| MEMÓRIA | Leia a lista de palavras. O sujeito deve repeti-la. Realize dois ensaios. Solicite a evocação da lista 5 minutos mais tarde. | 1º ensaio 2º ensaio | Boca | Linho | Igreja | Cravo | Azul | Sem Pontuação |
| | | | | | | | | |
| ATENÇÃO | | Leia a sequência de números. O sujeito deve repetir a sequência. [] 2 1 8 5 4 (1 número/segundo) O sujeito deve repetir a sequência na ordem inversa. [] 7 4 2 | | | | | | ___/2 |
| | | Leia a série de letras (1 letra/segundo). O sujeito deve bater com a mão cada vez que for dita a letra A. Não se atribuem pontos se ≥ 2 erros [] FBACMNAAJKLBAFAKDEAAAJAMOFAB | | | | | | ___/1 |
| | | Subtrair de 7 em 7 começando em 100. [] 93 [] 86 [] 79 [] 72 [] 65 4 ou 5 subtrações correctas: 3 pontos; 2 ou 3 correctas: 2 pontos; 1 correcta: 1 ponto; 0 correctas: 0 pontos | | | | | | ___/3 |
| LINGUAGEM | | Repetir: Eu só sei que hoje devemos ajudar o João. [] O gato esconde-se sempre que os cães entram na sala. [] | | | | | | ___/2 |
| | | Fluência verbal: Dizer o maior número possível de palavras que comecem pela letra "P" (1 minuto). [] _____ (N ≥ 11 Palavras) | | | | | | ___/1 |
| ABSTRACÇÃO | | Semelhança p.ex. entre banana e laranja = fruta [] comboio - bicicleta [] relógio - régua | | | | | | ___/2 |
| EVOCAÇÃO DIFERIDA | | Deve recordar as palavras SEM PISTAS | Boca | Linho | Igreja | Cravo | Azul | Pontuação apenas para evocação SEM PISTAS |
| | | | | | | | | |
| ORIENTAÇÃO | | [] Dia do mês | [] Mês | [] Ano | [] Dia da semana | [] Lugar | [] Localidade | ___/6 |
| | | | | | | | | ___/30 |
| | | © Z.Nasreddine MD Examinador: _____ | | | | | | TOTAL ___/30 |