

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

**AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE INTERAÇÕES SOCIAIS FAVORÁVEIS E
DESFAVORÁVEIS À INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM ESCOLA REGULAR**

Priscila Haanwinckel Junqueira

**São Carlos – SP
2011**

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

**AVALIAÇÃO FUNCIONAL DE INTERAÇÕES SOCIAIS FAVORÁVEIS E
DESFAVORÁVEIS À INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM ESCOLA REGULAR**

Priscila Haanwinckel Junqueira

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

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Ap. P. Del Prette

**São Carlos – SP
2011**

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

J95af

Junqueira, Priscila Haanwinckel.

Avaliação funcional de interações sociais favoráveis e desfavoráveis à inclusão de crianças em escola regular / Priscila Haanwinckel Junqueira. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

187 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

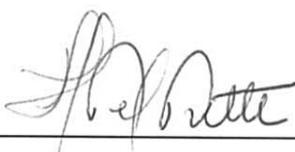
1. Habilidades sociais. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência visual. 4. Habilidades sociais. 5. Análise funcional. 6. Multimodal. I. Título.

CDD: 371.911 (20^a)

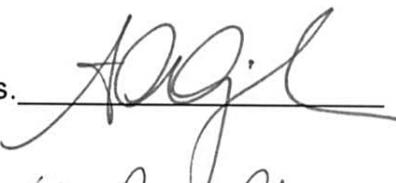


Banca Examinadora da Dissertação de **Priscila Haanwinckel Junqueira**.

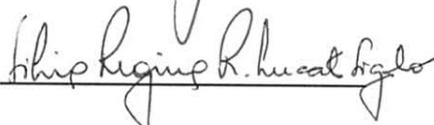
Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(UNESP/ Araraquara)

Ass. 

Apoio financeiro:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Agradecimentos

Durante o período do mestrado pude contar com o apoio de pessoas, essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Zilda Del Prette pela orientação e confiança no trabalho. Pelos ensinamentos, palavras de conforto e os diversos momentos em que foi muito mais que uma orientadora...

Ao Prof^o. Dr. Almir Del Prette pelas contribuições e atenção. Obrigada, Zilda e Almir, pelo acolhimento, aprendizado e oportunidade de fazer parte do grupo (família) RIHS.

À minha mãe, Fátima, por acreditar em mim, compreender e minimizar os efeitos da distância e sempre me receber de braços abertos... Você fez possível a realização desse mestrado, essa conquista é sua!

Aos meus queridos irmãos, Beto e Daniel, pelo apoio em todos os sentidos, pela união durante esses anos, por 'cobrirem' a minha falta quando eu não pude estar presente, pelas conversas descontraídas quase diárias... Prbn!

Léo, por ter sido o primeiro a acreditar e incentivar a realização desse mestrado, pela companhia, compreensão, cumplicidade e alegrias compartilhadas...

À querida Prof^a Dr^a Ana Lúcia Ulian, por me ensinar tanto, muito além de conteúdos acadêmicos e pelo apoio em tantos sentidos...

Aos amigos e colegas do Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, por acreditar em meu trabalho ainda na graduação, pelos ensinamentos, por motivar a continuação do estudo sobre a deficiência visual...

Aos amigos feitos em Salvador, representados aqui por Milena, Larissa, Thiago Pithon e Tiago De Man que mesmo em países, estados ou cidades diferentes sempre estiveram presentes...

Aos amigos do Laboratório de Interações Sociais, Lucas Laranja, Paula, Dani, Malu, Carol, Larissa, Lucas Freitas, Camilinha, Lívia e todos demais pela companhia, parceria, aprendizado e ajuda durante o período em São Carlos...

À Bárbara, por todas as contribuições, discussões, pela compressão, pela voz amiga, por ser um modelo de dedicação e amizade...

À Talita, por cobrar uma Priscila mais flexível e por estar sempre ao meu lado nos momentos de maiores alegrias e tristezas...

À Carina (in memoriam), por ter sido uma companheira sincera, por estar tão presente na finalização deste trabalho e por compartilhar a sua vida comigo...

À Renata, querida menina, pela colaboração com o trabalho, pelo imenso carinho e por entender como é difícil se despedir...

Às minhas juízas, Aline e Nathalia pela dedicação ao trabalho. Zops, obrigada pelo abrigo, companhia e risadas nos últimos meses em Sanca...

Aos amigos dos outros laboratórios, em especial à Alice, por estar sempre ali quando eu mais precisei, quando eu não sabia o que fazer...

Às professoras Dr^{as} Ana Lúcia Aiello, Silvia Regina Sigolo e M^a Stella Gil pela leitura cuidadosa e contribuições nas Bancas de Qualificação e Defesa...

Ao professores e funcionários do PPGEEs pelo apoio e disponibilidade em ajudar durante todo período do mestrado...

Às crianças, professoras e escolas que participaram deste estudo pela colaboração, conversas e trocas durante o período de coleta...

A FAPESP e CNPq pelo apoio financeiro e possibilidade de realização deste trabalho.

Sumário

Resumo	10
Abstract	11
Introdução	12
Inclusão Escolar de Deficientes Visuais	13
Habilidades Sociais, Desempenho Social, Competência Social e Deficiência Visual	16
Avaliação Multimodal dos Desempenhos Sociais e Deficiência Visual	21
Problema de pesquisa e objetivos	30
Método	31
Aspectos éticos da pesquisa	31
Participantes	31
Local de coleta de dados	34
Instrumentos e Materiais	35
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR (Anexo 7).	36
Protocolo para registro dos desempenhos sociais das crianças cegas (Anexo 8).	37
Ficha de avaliação do Status Sociométrico (Anexo 9).	38
Sistema de Categorias Comportamentais (Anexo 10).	38
Equipamentos e materiais	38
Procedimento de coleta	40
Seleção dos participantes	40
Procedimentos éticos	40
Aplicação do SSRS-BR e Questionário de Hábitos Sociais	41
Seleção das atividades filmadas	41
Primeira filmagem - Habituação	43
Filmagem das atividades	44
Avaliação Sociométrica	45
Tratamento dos dados	45
Transcrição das filmagens	45
Análise descritiva das categorias comportamentais	47
SSRS-BR	48
Avaliação sociométrica	48
Resultados	50
Lenita	54
Resultados da Avaliação funcional	54
Comportamentos pró-inclusivos	54
Desempenhos neutros	73
Desempenhos anti-inclusivos	77
Resultados do SSRS-BR e da Avaliação Sociométrica	85
Lucas	92
Resultados da Avaliação funcional	92
Desempenhos pró-inclusivos	92
Desempenhos neutros	113
Desempenhos anti-inclusivos	117
Resultados do SSRS-BR e da Avaliação Sociométrica	128
Discussão	135
Referências	142
Anexos	149

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Caracterização das professoras participantes	33
<i>Tabela 2:</i> Caracterização das mães participantes	33
<i>Tabela 3:</i> Critérios para classificação da avaliação sociométrica	49
<i>Tabela 4:</i> Distribuição de frequência das unidades de análise entre as crianças e tipo de interação.....	50
<i>Tabela 5:</i> Distribuição da frequência das categorias por criança.....	52
<i>Tabela 6:</i> Distribuição As e Cs – Aborda fisicamente o outro.....	54
<i>Tabela 7:</i> Distribuição As e Cs – Aceita atividade proposta.....	55
<i>Tabela 8:</i> Distribuição As e Cs – Concorda com fala anterior.....	56
<i>Tabela 9:</i> Distribuição As e Cs – Confere escrita em Braille.....	57
<i>Tabela 10:</i> Distribuição As e Cs – Pede confirmação informação fornecida.....	57
<i>Tabela 11:</i> Distribuição As e Cs – Cumprimenta.....	58
<i>Tabela 12:</i> Distribuição As e Cs – Dá esclarecimentos ou explicações.....	59
<i>Tabela 13:</i> Distribuição As e Cs – Dá informações adicionais não solicitadas	60
<i>Tabela 14:</i> Distribuição As e Cs – Demonstra satisfação	61
<i>Tabela 15:</i> Distribuição As e Cs – Faz escolhas	62
<i>Tabela 16:</i> Distribuição As e Cs – Orienta ajuda do outro.....	62
<i>Tabela 17:</i> Distribuição As e Cs – Pede ajuda	63
<i>Tabela 18:</i> Distribuição As e Cs – Relata fatos.....	64
<i>Tabela 19:</i> Distribuição As e Cs – Relata próprio comportamento aberto.....	65
<i>Tabela 20:</i> Relata próprio comportamento encoberto	66
<i>Tabela 21:</i> Distribuição As e Cs - Responde corretamente à atividade didática.....	66
<i>Tabela 22:</i> Distribuição As e Cs – Segue instrução	67
<i>Tabela 23:</i> Distribuição As e Cs – Solicita atenção	68
<i>Tabela 24:</i> Distribuição As e Cs - Solicita comportamento específico do outro	69
<i>Tabela 25:</i> Distribuição As e Cs - Solicita explicação ou esclarecimento	70
<i>Tabela 26:</i> Distribuição As e Cs – Solicita permissão para emitir comportamento.....	71
<i>Tabela 27:</i> Distribuição As e Cs – Sugere atividade.....	72
<i>Tabela 28:</i> Distribuição As e Cs – Demonstra desagrado.....	73
<i>Tabela 29:</i> Distribuição As e Cs – Mantém interação mediada por objeto.....	74
<i>Tabela 30:</i> Distribuição As e Cs – Opõe-se a fala anterior	75
<i>Tabela 31:</i> Distribuição As e Cs – Responde erroneamente à atividade didática.....	76
<i>Tabela 32:</i> Distribuição As e Cs – Reverbera som do ambiente.....	76
<i>Tabela 33:</i> Distribuição As e Cs – Briga ou ralha com o colega.....	77
<i>Tabela 34:</i> Distribuição As e Cs – Faz gozações do colega.....	78
<i>Tabela 35:</i> Distribuição As e Cs – Interrompe atividade do outro.....	79
<i>Tabela 36:</i> Distribuição As e Cs - Introduz tema alheio à atividade.....	80
<i>Tabela 37:</i> Distribuição As e Cs – Recusa ajuda	81
<i>Tabela 38:</i> Distribuição As e Cs – Recusa-se a participar de atividade.....	81
<i>Tabela 39:</i> Distribuição As e Cs – Recusa-se a responder perguntas	82
<i>Tabela 40:</i> Distribuição As e Cs – Rejeita instruções.....	83
<i>Tabela 41:</i> Distribuição As e Cs – Toma a vez do colega no jogo	84
<i>Tabela 42:</i> Usa humor ou ironia.....	84
<i>Tabela 43:</i> Distribuição As e Cs - Aborda fisicamente o outro	92
<i>Tabela 44:</i> Distribuição As e Cs - Concorda com fala anterior.....	93
<i>Tabela 45:</i> Distribuição As e Cs - Confere escrita em Braille	94
<i>Tabela 46:</i> Distribuição As e Cs - Confirma informação anterior	95

<i>Tabela 47:</i> Distribuição As e Cs - Dá esclarecimentos ou explicações.....	96
<i>Tabela 48:</i> Distribuição As e Cs - Dá informações adicionais não solicitadas	97
<i>Tabela 49:</i> Distribuição As e Cs - Demonstra satisfação	98
<i>Tabela 50:</i> Distribuição As e Cs - Explica eventos ocorridos.....	99
<i>Tabela 51:</i> Distribuição As e Cs - Explora limites visuais.....	100
<i>Tabela 52:</i> Distribuição As e Cs - Faz escolhas	100
<i>Tabela 53:</i> Distribuição As e Cs - Mapeia contexto interpessoal	101
<i>Tabela 54:</i> Distribuição As e Cs - Orienta ajuda do outro	101
<i>Tabela 55:</i> Distribuição As e Cs - Pede ajuda	102
<i>Tabela 56:</i> Distribuição As e Cs - Pede aprovação por atividade realizada ou comportamento	103
<i>Tabela 57:</i> Distribuição As e Cs - Relata fatos	103
<i>Tabela 58:</i> Distribuição As e Cs - Relata o próprio comportamento aberto	104
<i>Tabela 59:</i> Distribuição As e Cs - Relata próprio comportamento encoberto.....	105
<i>Tabela 60:</i> Distribuição As e Cs - Responde corretamente à atividade didática.....	106
<i>Tabela 61:</i> Distribuição As e Cs - Segue instrução	107
<i>Tabela 62:</i> Distribuição As e Cs - Solicita atenção	108
<i>Tabela 63:</i> Distribuição As e Cs - Solicita comportamento específico do outro	109
<i>Tabela 64:</i> Distribuição As e Cs - Solicita explicação ou esclarecimento	110
<i>Tabela 65:</i> Distribuição As e Cs - Solicita permissão para emitir comportamento	111
<i>Tabela 66:</i> Distribuição As e Cs - Sugere atividade.....	112
<i>Tabela 67:</i> Distribuição As e Cs - Demonstra desagrado.....	113
<i>Tabela 68:</i> Distribuição As e Cs - Mantém interação mediada por objeto.....	114
<i>Tabela 69:</i> Distribuição As e Cs - Opõe-se a fala	115
<i>Tabela 70:</i> Distribuição As e Cs - Responde erroneamente à atividade didática.....	116
<i>Tabela 71:</i> Distribuição As e Cs - Reverbera som do ambiente.....	116
<i>Tabela 72:</i> Distribuição As e Cs - Agride o outro	117
<i>Tabela 73:</i> Distribuição As e Cs - Ameaça ou intimida o outro.....	118
<i>Tabela 74:</i> Distribuição As e Cs - Briga ou ralha com o colega	119
<i>Tabela 75:</i> Distribuição As e Cs - Faz autoagressão	120
<i>Tabela 76:</i> Distribuição As e Cs - Faz gozações do colega.....	121
<i>Tabela 77:</i> Distribuição As e Cs - Interrompe atividade do outro	122
<i>Tabela 78:</i> Distribuição As e Cs - Introduz tema alheio à atividade.....	123
<i>Tabela 79:</i> Distribuição As e Cs - Recusa ajuda	124
<i>Tabela 80:</i> Distribuição As e Cs - Recusa-se a participar de atividade	125
<i>Tabela 81:</i> Distribuição As e Cs - Recusa-se a responder perguntas	125
<i>Tabela 82:</i> Distribuição As e Cs - Rejeita instruções.....	126
<i>Tabela 83:</i> Distribuição As e Cs - Usa humor ou ironia	127

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Posição percentil da criança Lenita na Escala de Autoavaliação	85
<i>Figura 2.</i> Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação pelos Pais.....	86
<i>Figura 3.</i> Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação pelos Professores..	87
<i>Figura 4.</i> Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Pais	88
<i>Figura 5.</i> Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Professores	89
<i>Figura 6.</i> Distribuição da frequência dos tipos de desempenho para Lenita	90
<i>Figura 7.</i> Posição percentil da criança Lucas na Escala de Autoavaliação.....	128
<i>Figura 8.</i> Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Habilidades Sociais pelos Pais	129
<i>Figura 9.</i> Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Habilidades Sociais pelos Professores.....	130
<i>Figura 10.</i> Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Problemas de Comportamento pelos Pais	131
<i>Figura 11.</i> Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Problemas de Comportamento pelos Professores	132
<i>Figura 12.</i> Distribuição da frequência dos tipos de desempenho para Lucas	133

Resumo

Pesquisas apontam que crianças com deficiência visual podem apresentar isolamento e outras dificuldades de interação social que comprometem o processo de inclusão escolar. O campo teórico-prático das habilidades sociais mostra que estas podem ser caracterizadas como comportamentos pró-inclusivos ou anti-inclusivos e que a frequência de ambos depende das condições interativas de ensino, em geral dispostas pelo professor. A literatura aponta para uma carência de estudos de observação em habilidades sociais e competência social. Desta forma, é importante estudar a interação social das crianças cegas no ambiente escolar, principalmente por meio de observação direta, pois este método provê informações importantes para se efetuar uma avaliação funcional dos comportamentos pró e anti-inclusivos identificando possíveis condições favoráveis ou desfavoráveis ao processo de inclusão. A observação direta foi complementada por dados de relato obtidos com diferentes pessoas (pais, professores), auto-relato e avaliação sociométrica (colegas). Este estudo teve como objetivos: (1) Descrever funcionalmente os desempenhos sociais pró e anti-inclusivos de duas crianças cegas em interação com seus colegas e professores, em termos de seus antecedentes e consequentes; (2) Caracterizar por meio de escalas de medidas, o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças incluídas; (3) Relacionar os comportamentos pró e anti-inclusivos aos indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e status sociométrico das crianças. A pesquisa foi realizada com duas crianças, ambas com nove anos de idade (um menino e uma menina), diagnosticadas com cegueira congênita e matriculadas em escolas públicas da rede regular de ensino. Utilizou-se o recurso de filmagem no ambiente da sala de aula (aulas de português e atividade livre proposta pela pesquisadora). Os desempenhos observados foram descritos, em termos de antecedentes, respostas e consequentes, identificando-se a percentagem de correlação entre as respostas e os eventos. Para a avaliação via escalas, foi utilizado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), obtendo informações sobre os comportamentos das crianças por meio dos pais, professores e auto-relato. Além disso, foi realizada avaliação sociométrica pelos colegas de sala das crianças. A análise dos dados coletados com observação direta do comportamento indica que a maior parte, cerca de 70%, dos desempenhos emitidos em interação na sala de aula foram classificados como pró-inclusivos. Esse dado, quando comparado aos resultados do SSRS-BR e avaliação sociométrica, apresenta contradições, com a avaliação das professoras e concordância com a avaliação pelos pares. De maneira geral, as crianças observadas conseguem ser socialmente competentes nas suas interações sociais na escola, o que não garante a sua total inclusão nesse ambiente.

Palavras-chave: Inclusão escolar, deficiência visual, habilidades sociais, análise funcional do comportamento, avaliação multimodal.

Abstract

Research shows that children with visual handicap may develop isolation and other difficulties in social interactions, which may disrupt the process of inclusion in school. The theoretical and practical field of social skills shows that such interactions can be classified as pro- and noninclusive behaviors. Also, the frequency of such behaviors depend on the interactions (or lack thereof) between teacher and student, which are usually established by the teacher. There is currently a lack of observational studies in social skills and social competence. Thus, it is important to examine the social interaction of blind children in the school environment -- in particular using direct observation, since this method provides important data to perform a functional evaluation of pro- and noninclusive behaviors that will identify conditions that are both favorable and unfavorable to the process of inclusion. Direct observation was complemented by reports from parents and teachers, as well as self-reports and sociometric evaluations. This study aimed to: (1) Functionally describe the pro- and noninclusive social performances of two blind children in interaction with their peers and teachers in terms of antecedents and consequences; (2) Define, through measuring scales: the social skills repertoire, behavior problems, academic competence, and the sociometric status of included children; (3) Link pro- and noninclusive behaviors to social skills indicators, behavior problems, and sociometric status of children. The study participants were two children, a boy and a girl, both nine years old and diagnosed with congenital blindness. Participants were enrolled in public, regular education schools, and were filmed in the classroom environment during Portuguese classes and free activities suggested by the researcher. The observed performances were described in terms of antecedents, responses and consequences, and the percentage of correlation between the responses and events was identified. The Social Skills Evaluation System (SSRS-BR) was used with parents and teachers, as well as with the children, to obtain information on the children's behaviors. Furthermore, the children's classmates underwent a sociometric evaluation. The analysis of data collected through direct observation of behavior indicates that around 70% of performances emitted in classroom interactions were classified as pro-inclusive. This information is contradictory when compared to data from SSRS-BR and from sociometric evaluation. In general, the observed children were socially competent in their social interactions at school, which does not guarantee their full inclusion in this environment.

Keywords: Inclusion in education, visual handicap, social skills, functional analysis of behavior, multimodal evaluation.

Introdução

A criança ou jovem com deficiência visual terá necessidades educacionais especiais que desafiam a sua inclusão escolar. A limitação visual exige adaptações no meio acadêmico para que a criança possa participar em condições iguais aos outros alunos e ter um rendimento acadêmico satisfatório. Para que isso ocorra, os profissionais envolvidos na área de educação devem ser sensíveis a essas necessidades específicas e proporcionar à criança a inclusão nas atividades da vida escolar.

A limitação visual impõe restrições também às interações sociais de crianças, pois elas possuem restrições à aprendizagem por modelos e ao acesso às contingências ambientais em operação no momento. No momento de ingresso na escola, essas crianças são expostas a novas situações e necessidade de construir novos relacionamentos interpessoais, podendo surgir as primeiras queixas sobre o comportamento da criança.

A inclusão escolar não envolve apenas o desempenho acadêmico satisfatório da criança com alguma necessidade educacional especial. Como local favorável e motivador ao estabelecimento de novas relações sociais, é necessário acompanhar como está a inclusão também em termos da qualidade das interações sociais que a criança estabelece na escola. Então, como avaliar a qualidade dessa interação?

Se a escola, de uma forma geral, não estiver preparada para este movimento de inclusão corre-se o risco da criança estar na escola e não desfrutar das oportunidades de desenvolvimento social e por conseguinte isolar-se.

A interação social é um importante indicador de como está a inclusão da criança no ambiente escolar. Diante disso, podemos questionar como ocorrem as interações entre colegas, professores e as crianças com deficiência? Quais seriam as situações favoráveis à interação social das crianças com deficiência?

Para esclarecer essas questões, o presente trabalho propõe a construção de um sistema de avaliação dos desempenhos sociais das crianças com deficiência visual e discussão sobre a inclusão destas crianças com base nestes dados. Porém, um único indicador poderia gerar dados enviesados. Por isso, adotou-se um método multimodal de avaliação.

Inclusão Escolar de Deficientes Visuais

A deficiência visual, em termos gerais, descreve casos de pessoas que têm problemas ou dificuldades para ver, mesmo com correção óptica (Gargiulo, 2002). Este tipo de deficiência sensorial envolve tanto a cegueira como a baixa visão (Ochaíta & Espinosa, 2004). De acordo com a definição legal ou médica, a deficiência visual refere-se, principalmente, a uma redução da acuidade visual ou uma restrição do campo de visão do indivíduo (Gargiulo, 2002; Hallahan & Kauffman, 2003).

Segundo Hallahan e Kauffman (2003), uma pessoa cega, de acordo com a definição legal, é aquela que tem a acuidade visual de 20/200 ou menos (a pessoa vê a 20 pés o que uma pessoa com visão normal veria a 200 pés, a acuidade visual normal é de 20/20). Os mesmos autores afirmam que o diagnóstico da cegueira também pode ser baseado na restrição do campo visual, este deve ter distância angular igual ou menor que 20 graus (campo visual muito comprometido com severa restrição da visão periférica) no melhor olho mesmo após correção óptica. É importante salientar que existem diversos níveis de cegueira, essas variações dependem do momento da aparição do problema (congenita ou adquirida), da forma de aparição e o grau de perda da visão (Ochaíta & Espinosa, 2004). A cegueira congênita é aquela com a qual o indivíduo já nasce com ela, como nos casos de

catarata ou glaucoma congênitos, ou adquiridos logo após o nascimento, como na retinopatia da prematuridade.

A pessoa com deficiência visual também pode ter algum resíduo visual e ver com grande dificuldade (Batista, 1998). Estas são diagnosticadas com baixa visão e possuem acuidade visual entre 20/70 e 20/200 no melhor olho com correção óptica (Hallahan & Kauffman, 2003).

Além da definição legal, é também utilizada a definição educacional, caracterizando os indivíduos cegos como aqueles que apresentam um comprometimento visual severo e que necessitam utilizar o sistema Braille ou métodos auditivos para ler e escrever. As pessoas com baixa visão são aquelas que podem ler materiais impressos, com adaptações, como letras ampliadas ou uso de contrastes (Hallahan & Kauffman, 2003).

Dessa forma, as crianças com algum tipo de deficiência visual, quando inseridas na escola, necessitarão de adaptações no material didático, no ambiente da sala de aula e, conseqüentemente de uma capacitação do professor. Com base nestas especificidades do atendimento, as crianças com deficiência visual possuem necessidades educacionais especiais.

Na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), documento que dispõe sobre políticas e práticas na área da Educação Especial, “necessidades educacionais especiais” são definidas como necessidades especiais de crianças que “se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (p. 3). A participação de crianças com necessidades educacionais especiais na rede básica de ensino está aumentando no Brasil (Kasper, Loch & Pereira, 2008) e é acompanhada por diversas políticas que defendem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta a inclusão como um movimento mundial com ação política,

cultural, social e pedagógica que objetiva o estudo integrado de todos os alunos sem discriminações. A inclusão destas crianças nas escolas “comuns” traria benefícios para a sociedade, pois diminuiria comportamentos discriminatórios e criaria comunidades mais acolhedoras (Porter, 2004).

Além disso, a participação das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares propicia a aprendizagem de comportamentos sociais, desenvolvimento cognitivo e aceitação pelos colegas (Kekelis, 1997; Freitas, Del Prette & Del Prette, 2007). Assim, a escola deve abarcar uma diversidade de alunos, atentando para as suas especificidades e provendo uma educação comum e acessível a todos (Brasil, 1990; 1994).

Focalizando-se especificamente o processo de inclusão dos deficientes visuais, de acordo com o Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 1997), no ano de 1997 havia 13.875 alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular. Dez anos depois, esse número passou a ser de 50.500 crianças (INEP, 2007), revelando crescimento no processo de inclusão educacional de alunos cegos ou com baixa visão. Entretanto, os números de matrículas não indicam como está ocorrendo a inclusão, ou mesmo, se estas crianças estão efetivamente frequentando a escola. Apesar dos dados do Censo indicarem um aumento no número de matrículas, Mendes (2006) aponta que a maior parte das crianças com alguma necessidade educacional especial está fora das escolas.

Porém, para que essa inclusão seja efetiva é necessário que a escola (professores, diretores e funcionários em geral), a família e as crianças sejam orientadas sobre esse processo (Brasil, 1994; Kasper et al, 2008). Autores afirmam que a simples inserção da criança com deficiência na escola regular não garante sua completa inclusão neste sistema educacional (Celeste, 2008; Hallahan & Kauffman, 2003). Mendes (2006) afirma ainda

que os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares podem não receber educação apropriada devido à deficiência na formação dos profissionais para trabalhar com essas crianças ou por falta de recursos.

Alguns autores, como Hallahan e Kauffman (2003), Heward (2003) e Gargiulo (2002), defendem que as crianças com deficiência visual devem estudar em escolas regulares, no mesmo ambiente que alunos videntes. Esta postura também é defendida, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e também imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), entre outros documentos.

Celeste (2008) estudou a inclusão de crianças com deficiência visual na escola e apontou que estas apresentam dificuldades para iniciar e manter interação com seus colegas, têm interações sociais negativas e pequena rede de relacionamentos na escola. Outros trabalhos, como os de Brambring (2001) e Batista (1998), também descrevem dificuldades encontradas pelas crianças com deficiência visual nesse ambiente. Algumas destas seriam: maiores dificuldades emocionais, manuais, cognitivas, de interação com colegas videntes, demonstrando pouca familiaridade com atividades em grupo.

Habilidades Sociais, Desempenho Social, Competência Social e Deficiência Visual

As crianças com cegueira não respondem visualmente aos interlocutores em uma interação social, isto pode explicar dificuldades na interação social (Kekelis, 1997; Gargiulo, 2002; Ochaíta & Espinosa, 2004). Dessa forma, o aprendizado de muitas habilidades e o conhecimento do mundo que ocorrem, normalmente, pela via sensorial da visão (imitação), na criança cega será mais restrito e ocorrerá, principalmente, por meio do tato, da linguagem e da audição (Ochaíta & Espinosa, 2004).

O estudo de Freitas et al. (2007) avalia a melhora no repertório social de crianças com deficiência visual após um programa de promoção de habilidades sociais com mães. Os autores afirmam que a falta de visão atrapalha a aprendizagem das regras e normas do ambiente social, sendo o olhar é um importante componente não-verbal das interações sociais.

Quando inseridas na escola as crianças com deficiência visual têm maiores chances de não se comportarem de maneira adequada, surgindo as primeiras queixas sobre o seu comportamento, como problemas de interação social e baixo desempenho acadêmico (Freitas et al., 2007). Diante disto, torna-se importante estudar o processo de interação da criança cega na escola, sendo este um dos componentes necessários para garantir o sucesso no processo de inclusão.

A interação social é fundamental para que as crianças tenham informações sobre o mundo (França, 2008). Manter interações sociais saudáveis e positivas é essencial para o desenvolvimento geral e, particularmente, o socioemocional da criança (Kekelis, 1997; Z. Del Prette & Del Prette, 2008), além de evitar o isolamento e problemas comportamentais dele decorrentes, como atraso de linguagem e estereotípias (Kekelis, 1997). Um repertório diverso de habilidades sociais pode assegurar uma melhor qualidade nas interações e evitar possíveis problemas futuros (Del Prette & Del Prette, 2001).

A inserção da criança na escola cria novas demandas, viabiliza a vivência de novas experiências e o aprendizado de novas habilidades (Del Prette & Del Prette, 2005). O contato com outros agentes sociais (professores e colegas) impõe a necessidade de novos comportamentos sociais, sendo a infância considerada um período crítico para a aquisição de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

No estudo das habilidades sociais é importante tecer uma diferenciação entre este termo e os de competência e desempenho social. O desempenho social é definido como

qualquer tipo de comportamento emitido na relação com o outro, podendo favorecer ou interferir na qualidade da interação (Del Prette & Del Prette, 2005). O termo habilidades sociais tem sentido descritivo e refere-se às “classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 31). As habilidades sociais, portanto, podem ser consideradas como comportamentos operantes que têm altas chances de produzir reforçadores e reduzir estimulações aversivas (Z. Del Prette & Del Prette, 2009).

Já o termo competência social tem sentido avaliativo, com base em critérios para atribuição de funcionalidade ao desempenho social (Del Prette & Del Prette, 2005). Este termo refere-se à capacidade individual de coordenar pensamentos, sentimentos e ações às exigências de uma dada situação social e cultural, de modo a alcançar objetivos e obter reforçadores para si e para os outros (Del Prette & Del Prette, 2005). Assim, um desempenho socialmente competente é aquele em que são emitidos comportamentos classificados como socialmente habilidosos, adequados às condições do indivíduo, em uma dada situação social, que produzem consequências positivas para o indivíduo e para sua relação com os demais (Del Prette & Del Prette, 2005; Wagner, 2004).

A avaliação da funcionalidade dos desempenhos sociais é baseada em critérios de competência social. Para a infância, esses critérios são: alcançar os objetivos imediatos; manter ou melhorar a qualidade da relação e; manter ou melhorar a autoestima. Para a análise da competência, não deve ser utilizado um único critério, pois a criança pode alcançar seu objetivo na interação (obter atenção) de maneira inadequada (comportamentos agressivos) que podem prejudicar a relação em longo prazo. Além disso, é importante salientar que a competência social não pode ser considerada como ‘tudo ou nada’, em que só existem duas opções para o desempenho, competente ou não. A

competência social deve ser avaliada em uma escala, que pode ter variações entre totalmente não-competente e totalmente competente.

A criança socialmente competente está em melhor condição de lidar com situações estressoras e adversas de forma mais adequada. Considerando a inclusão escolar como uma situação nova e muitas vezes difícil para a criança com deficiência visual, a competência social é necessária para a melhor adaptação destas ao ambiente escolar (Del Prette & Del Prette, 2005). Em sentido oposto, déficits em habilidades sociais e, conseqüentemente, falhas na competência social estão relacionados a problemas de relacionamento interpessoal, implicando em possíveis transtornos psicológicos e complicações no desenvolvimento (Kekelis, 1997; Del Prette & Del Prette, 2005).

Crianças com deficiência visual podem apresentar problemas relacionados à aprendizagem de habilidades sociais por terem limitada ou ausente a imitação visual, não sendo possível, assim, a aprendizagem por observação (Sacks, 1997; Wagner, 2004; Del Prette & Del Prette, 2005; Maia, Del Prette & Freitas, 2008). Além disso, elas podem ter dificuldades na percepção de sinais não-verbais da interação social ou do contexto situacional, o que pode gerar a emissão de comportamentos não adequados ao momento, interferindo na sua competência social (Kekelis, 1997; Wagner, 2004).

A interação social na escola representa uma oportunidade única para as crianças com deficiência aprimorarem as suas habilidades sociais e desenvolverem relações interpessoais saudáveis (Kekelis, 1997; Ferreira, Mendes, Almeida & Del Prette, 2007). Dessa maneira, na escola, as crianças com deficiência podem apresentar comportamentos que favorecem ou prejudicam a sua relação interpessoal com os demais, colegas e professores. Esses comportamentos sociais são definidos como desempenhos como *pró-inclusivos* e *anti-inclusivos*, respectivamente.

Segundo A. Del Prette e Del Prette (2008) os desempenhos pró-inclusivos são aqueles

comportamentos que estabelecem condições para o interlocutor responder de maneira a produzir reforçadores para ambos os polos da interação, contribuindo para a manutenção e melhora da relação social e da autoestima dos envolvidos na interação. Em direção oposta, os comportamentos ou desempenhos anti-inclusivos são aqueles que estabelecem restrições para isso. (p.241).

Assim, os desempenhos pró-inclusivos contribuem para um desempenho socialmente competente das crianças. As contingências positivas derivadas da emissão desses desempenhos aumentam as chances de sucesso no processo de inclusão escolar. Em contrapartida os desempenhos anti-inclusivos podem gerar contingências negativas para a relação interpessoal, como gerar algum dano e não respeitar os direitos do interlocutor. Na interação social, ao emitir um desempenho anti-inclusivo a criança pode conseguir alcançar seus objetivos na interação e não gerar algum dano imediato ao interlocutor, entretanto à medida que estes comportamentos são emitidos com frequência podem prejudicar a relação em longo prazo.

Magalhães (2008), realizou um estudo em que identificou os desempenhos pró e anti-inclusivos de crianças com deficiência auditiva e seus colegas ouvintes em interação a partir de transcrições de atividades desenvolvidas na escola. Os resultados identificaram 30 categorias de desempenhos pró-inclusivos e 20 categorias de desempenhos anti-inclusivos. Não houve categorias específicas para as crianças com deficiência. O estudo demonstrou que os desempenhos ditos 'inclusivos' podem ser emitidos tanto por aqueles que têm a deficiência quanto por aqueles que convivem com estes indivíduos. Isso é importante já que o movimento de inclusão pressupõe que a escola crie condições e programas para que

o aluno com deficiência se insira e participe de forma efetiva da vida escolar, abrangendo a forma como se lida (comportamentos) com essas crianças.

Avaliação Multimodal dos Desempenhos Sociais e Deficiência Visual

Os desempenhos pró-inclusivos são classes de habilidades sociais características do ambiente escolar em que ocorre a inclusão. E os desempenhos anti-inclusivos, como comportamentos que podem interferir negativamente na interação social, podem ser relacionados aos problemas de comportamento. Como qualquer desempenho social, as habilidades sociais pró-inclusivas e os desempenhos anti-inclusivos podem ser analisados em termos de uma relação funcional entre condições antecedentes e consequentes, sob a perspectiva da Análise do Comportamento (Andery & Sérgio, 2001; Sant'Anna, 2001; Gresham, 2009). Segundo Carrara (2008), essa relação descreve as condições sob as quais os comportamentos são instalados e como eles são mantidos ou se alteram a partir das contingências ambientais.

Os eventos ambientais são aqueles que podem influenciar a resposta do indivíduo. Os eventos que a precedem são chamados de antecedentes. Estes mudam a probabilidade de emissão e são temporalmente próximos às respostas do organismo (Sturmey, 1996). Os eventos que ocorrem depois do comportamento e alteram o “responder futuro”, são chamados de consequentes.

Para caracterizar esta relação, os analistas do comportamento efetuam a análise funcional do comportamento. Meyer (2003) define análise funcional como “identificação das relações entre os eventos ambientais e as ações do organismo.” (p.75). Complementando, Ulian (2008) afirma que uma relação funcional implica na dependência entre diversos eventos que ocorrem ao mesmo tempo em uma dada ordem. Isso permite a identificação das variáveis que podem constituir possíveis determinantes do

comportamento. Para Matos (1999), fazer análise funcional é identificar o valor de sobrevivência de um comportamento, explicando um evento pela descrição das relações entre este e outros eventos. É importante salientar que a análise funcional do comportamento é mais probabilística do que determinista (Costa & Marinho, 2002).

A análise funcional subdivide-se em dois tipos: a idiográfica e a nomotética. A primeira refere-se à análise de casos individuais e a nomotética à análise funcional de uma categoria diagnóstica, como a depressão (Costa & Marinho, 2002). Neste estudo, o foco recairá sobre a análise funcional idiográfica. A análise funcional idiográfica é uma forma de avaliação voltada para o planejamento de um tratamento individualizado (Sturmei, 1996).

Dessa forma, este tipo de estudo indica que o foco está sob o indivíduo, se constituindo em um estudo de caso. Silvares e Banaco (2004) apresentam duas formas principais de se realizar um estudo de caso: com delineamento experimental e o naturalístico. O estudo de caso com delineamento experimental é aquele em que ocorre uma intervenção (manipulação) e testa-se se os procedimentos aplicados foram efetivos. O estudo de caso do tipo naturalístico não envolve a manipulação experimental.

Segundo Del Prette, Silvares e Meyer (2005) o estudo de caso possui, dentre as suas limitações, a baixa probabilidade de generalização dos dados. Entretanto, fornece dados importantes sobre as variáveis que podem atuar sobre o comportamento e que devem ser manipuladas em um estudo experimental (Kazdin, 2003; Silvares & Banaco, 2004). Esse tipo de estudo possibilita a formulação de hipóteses com base nas observações realizadas.

O procedimento da análise funcional pode ocorrer de duas formas, por meio do método descritivo e o experimental. A análise funcional descritiva considera as contingências atuais que operam sobre o comportamento (Sturmei, 1996). Envolve a

descrição dos eventos antecedentes, a resposta do indivíduo e os eventos consequentes, buscando identificar relações entre eles, gerando hipóteses. Já a análise funcional experimental, segundo Sturmey (1996), é a manipulação experimental de variáveis para demonstrar a relação entre os eventos ambientais (variável independente) e o comportamento (variável dependente).

Matos (1999) descreve a realização de uma análise funcional completa (descrição e experimentação) em cinco passos. O primeiro seria descrever precisamente o comportamento alvo que será analisado, seguido pela identificação e descrição dos efeitos comportamentais, que envolvem uma operacionalização da linguagem, tornando-a mais objetiva. O terceiro passo seria identificar relações ordenadas entre variáveis ambientais e o comportamento alvo, descrevendo variações no ambiente e no comportamento. A partir disso, segue-se a formulação de hipóteses sobre as relações observadas e predição de efeitos sobre a manipulação das variáveis ambientais. Por fim, o último passo seria a testagem dessas hipóteses, com manipulação experimental.

Gresham e Lambros (1998) tecem uma diferenciação entre os termos avaliação e análise funcional. De acordo com os autores, a avaliação funcional refere-se a todos os procedimentos usados para identificar as variáveis que podem estar em atuação sobre o comportamento, os eventos antecedentes e consequentes. A análise funcional, por outro lado, refere-se à manipulação experimental dos eventos ambientais com o objetivo de identificar os determinantes de um comportamento específico. Dessa forma, a análise funcional seria uma parte da avaliação comportamental. Neste estudo, serão adotados os termos *avaliação funcional do comportamento* referente ao conjunto de métodos utilizados para identificar a função do comportamento e *análise funcional descritiva*, como um dos procedimentos para identificar os eventos ambientais e respostas do indivíduo, tecendo hipóteses sobre relações entre estes.

A relação funcional não é em si observada, mas sim as mudanças comportamentais e ambientais (Matos, 1999). A partir disso, infere-se o tipo de relação funcional estabelecida entre os eventos. Gresham (2009) apresenta dois grupos de funções comportamentais: as de reforçamento positivo e as de reforçamento negativo. As primeiras envolvem a exposição do comportamento aos estímulos que aumentam a probabilidade de ocorrência destes desempenhos, como atenção social e acesso às atividades preferidas. A função de reforçamento negativo envolve o afastamento (fuga, esquiva) ou redução do estímulo aversivo aumentando a ocorrência dos comportamentos emitidos nessas situações.

Segundo Gresham e Lambros (1998), os métodos para realizar a avaliação funcional são três, a saber: (a) indiretos, composto por entrevistas e escalas; (b) diretos ou descritivos, incluindo a observação direta em ambiente natural; (c) experimentais, utilizando-se da manipulação experimental para isolar as variáveis que controlam o comportamento.

Idealmente a análise funcional do comportamento é realizada com base na observação com o uso de uma descrição qualitativa destes eventos (Ulian, 2008). A observação envolve a descrição de contingências, possibilitando a identificação do que controla a ocorrência de determinados comportamentos (Carrara, 2008). A observação direta do comportamento em ambiente natural diminui o nível de inferência dos dados coletados (Gresham & Lambros, 1998)

Os dados obtidos com a observação direta podem e devem ser complementados com outros tipos de avaliações para que se obtenham mais informações sobre as funções do comportamento (Sturme, 1996; A. Del Prette & Del Prette, 2008). Gresham e Lambros (1998) defendem que a avaliação do comportamento deve ser baseada em diferentes

métodos e fontes de informação. A correlação entre os diferentes métodos de avaliação aumenta a validade dos dados apresentados (Gresham & Lambros, 1998).

A amplitude e variação das dimensões das habilidades sociais e competência social implicam na necessidade de realização de uma avaliação multimodal. Esta deve incluir diferentes indicadores dos comportamentos, como observação direta, uso de outros informantes para descrever ou avaliar o repertório do indivíduo e a auto-avaliação (Z. Del Prette & Del Prette, 2009). Segundo estes autores, esse tipo de avaliação supre os déficits característicos de cada método de avaliação, produzindo resultados mais válidos e acurados.

Uma forma de avaliação multimodal é a associação entre métodos observacionais, dados de relato obtidos com diferentes pessoas e o auto-relato (Sturmev, 1996). A observação direta do comportamento fornece dados confiáveis acerca da competência social e também sobre o repertório de habilidades sociais, enquanto os instrumentos de relato produzem dados mais confiáveis sobre o repertório de habilidades sociais do que sobre a competência social (Z. Del Prette & Del Prette, 2009). Assim, a combinação de métodos diretos (observação) e indiretos (inventários e questionários) fornece elementos confiáveis para a realização de uma avaliação funcional do comportamento (Z. Del Prette & Del Prette, 2009).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), no caso das crianças, além da avaliação direta da competência social por meio de observação dos desempenhos, outros indicadores de funcionalidade do comportamento são importantes para avaliação da competência social. Dentre estes indicadores, destaca-se a avaliação do status social da criança por seus colegas e julgamento positivo por outros informantes.

A avaliação do status social da criança na escola pode ser realizada por meio da avaliação sociométrica pelos pares. Esta avaliação, respondida pelos colegas, fornece

dados adicionais para a avaliação comportamental. Através desta avaliação é possível identificar o status social da criança perante o seu grupo. De acordo com Coie e Dodge (1988), algumas variáveis podem influenciar o status social como, agressão, comportamento prossocial, isolamento e fuga e, interação social. Por meio desta avaliação as crianças podem ser classificadas em cinco grupos: populares, rejeitados, negligenciados, controversos e comuns. Duas dimensões são consideradas para estabelecer o status social da criança: a aceitação e a rejeição pelos pares (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). A preferência social está relacionada a maior cooperação e suporte, o que indica comportamentos socialmente competentes para manter a qualidade da relação.

A avaliação do comportamento por pais e professores é também um importante indicador da situação social da criança ao ambiente (Del Prette & Del Prette, 2005). Além destes, outros comportamentos da criança podem fornecer mais informações sobre a funcionalidade dos seus desempenhos, como o rendimento acadêmico, enfrentamento diante de situações de estresse, autocuidado, independência para realizar tarefas e cooperação.

Em especial, o rendimento acadêmico tem apresentado fortes correlações com a competência social (Del Prette & Del Prette, 2005). Por outro lado, os problemas de comportamento indicam baixa competência e podem afetar o rendimento escolar. O rendimento escolar é positivamente influenciado por diversas classes de habilidades sociais, como seguir instruções, cooperar, fazer e responder perguntas entre outras (Del Prette & Del Prette, 2008). Neste estudo, os autores tiveram como objetivo avaliar o repertório de habilidades sociais e competência social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem por meio de avaliação multimodal. Os resultados indicaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem são piores avaliadas pelos diferentes

informantes, apontando uma correlação entre déficits em habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico.

Correlacionar diferentes tipos de medidas obtidas com a avaliação multimodal é um desafio para a pesquisa. Porém, é essencial para evitar avaliações tendenciosas e obter indicadores de competência social de variadas fontes, pois o sentido desta pode ser distinto para os diferentes informantes.

Com base no exposto acima, é possível definir quais comportamentos seriam pró ou anti-inclusivos a partir da avaliação funcional destes, identificando os tipos de consequências geradas e situações favoráveis para a sua emissão. Os comportamentos pró-inclusivos aumentariam, então, a possibilidade de ocorrência de consequências positivas para a qualidade da relação da criança com seu ambiente escolar. Além disso, é importante identificar as condições ambientais favoráveis para a emissão destes desempenhos, ou seja, a identificação dos eventos antecedentes à resposta do indivíduo. Isto está intimamente relacionado à mediação do professor em prover um ambiente adequado às interações sociais entre os alunos e oferecer suporte às crianças com deficiência para o processo de inclusão.

A análise funcional descritiva dos desempenhos sociais das crianças cegas provê informações acerca da competência social. É possível relacionar a emissão de desempenhos pró-inclusivos à presença de habilidades sociais no repertório da criança. Ao contrário, a emissão de desempenhos anti-inclusivos pode implicar em um repertório restrito em habilidades sociais ou na presença de problemas de comportamento que dificultariam o processo de inclusão. Os problemas de comportamento são considerados como concorrentes às habilidades sociais, ou seja, se o ambiente reforça a emissão destes comportamentos, diminui a probabilidade de emissão das habilidades sociais (Gresham, 2009; Z. Del Prette & Del Prette, 2009).

Dessa maneira, o uso da avaliação funcional do comportamento aliada a outros métodos de avaliação, pode ser um procedimento válido para avaliar o processo de inclusão de crianças com deficiência visual na escola regular. Isto porque permite identificar as contingências que favorecem a emissão de desempenhos pró ou anti-inclusivos e as consequências que mantêm tais comportamentos. Supõe-se dessa forma que essa identificação possibilita a organização de novos arranjos ambientais mais favoráveis à ocorrência de comportamentos pró-inclusivos, garantindo que estes sejam reforçados pelo ambiente. Isto levaria a uma melhora no relacionamento interpessoal das crianças com deficiência visual, aumentando a probabilidade de sucesso no processo de inclusão na escola regular.

Para construção teórica desse texto, foi realizado levantamento referencial nos principais bancos de dados, como Scielo, Lilacs, Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia, Portal de Periódicos da Capes utilizando as palavras-chaves habilidades sociais, deficiência visual, competência social, inclusão escolar, observação, análise funcional do comportamento, avaliação funcional do comportamento e avaliação multimodal. Além disso, buscou-se referências nos bancos de teses e dissertações (Psicologia e Educação) da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo. Foram encontrados, na literatura, trabalhos que estudam a interação de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares utilizando somente o relato de professores e colegas para avaliar a inclusão (Brambring, 2001; Teixeira & Kubo, 2008). São ainda poucos os trabalhos que estudam o processo de inclusão a partir da observação direta do comportamento das crianças cegas no ambiente escolar (Batista & Enumo, 2004; França, 2008; Magalhães, 2008) aliada à utilização de métodos indiretos de avaliação do repertório (pais, professores e colegas) e auto-relato. A análise funcional do comportamento pode ser considerada como um método particularmente importante para

analisar a competência social com base em dados de observação direta, ainda pouco explorado na literatura sobre avaliação da competência social e habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2004)

Problema de pesquisa e objetivos

O aumento da participação de crianças com deficiência na rede regular de ensino no país, resulta na necessidade de adaptação das escolas e seus profissionais a este novo contexto. Com o aumento do ingresso destas crianças nas escolas como estaria sua situação nesse ambiente? Sabe-se que a deficiência visual pode levar à dificuldades de interação social da criança no ambiente escolar, já que a deficiência causa limitações na aquisição de habilidades sociais, interferindo na competência social, que é um fator favorável à inclusão. Portanto, como avaliar a inclusão dessas crianças na escola regular? Verifica-se a carência de estudos que investiguem a inclusão escolar com base na observação direta dos comportamentos da criança com deficiência visual em ambiente natural. Em contrapartida, a Análise Funcional do Comportamento pode ser vista como uma potencial forma de avaliação do desempenho social e habilidades sociais, aliada a outros métodos de avaliação do repertório comportamental, buscando-se identificar os quais seriam os desempenhos e situações favoráveis ao processo de inclusão? Diante disso, o presente estudo tem como objetivos:

- (1) Descrever funcionalmente os desempenhos sociais pró e anti-inclusivos de duas crianças cegas em interação com seus colegas e professores, em termos de seus antecedentes e consequentes;
- (2) Caracterizar por meio de escalas de medidas, o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças incluídas;
- (3) Relacionar os comportamentos pró e anti-inclusivos aos indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e status sociométrico das crianças.

Método

O presente estudo foi realizado por meio de um delineamento de estudo de caso do tipo naturalístico.

Aspectos éticos da pesquisa

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, obtendo o Parecer nº 491/2009 (Anexo 1). Este documento foi apresentado às Secretarias de Educação e às diretorias das escolas participantes. Cada diretor(a) autorizou a participação das escolas por meio da assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Escola* (Anexo 2).

Em seguida foi feito contato com os pais das crianças, sendo este individual com os responsáveis pelas crianças que seriam observadas em sala, explicando a pesquisa e solicitando a assinatura no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE* (Anexo 3). Na escola A, a pesquisadora participou de uma reunião de pais das crianças da sala onde foi realizado o estudo, para informar e solicitar autorização para realização da pesquisa (Anexo 4). Na Escola B, foi enviada uma *Carta Informativa aos Pais* (Anexo 5). As crianças participantes também foram informadas sobre a pesquisa e solicitadas a manifestar oralmente o seu consentimento em participar da mesma.

Participantes

O estudo foi realizado com duas crianças, um menino e uma menina, ambas com 9 anos de idade, respectivamente. Lucas¹ cursava a 4ª série em uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade A. Lenita¹, cursando a 3ª série, estuda em escola da Rede

¹ Nome fictício

² Nome fictício

Estadual de Ensino da cidade B. Para inclusão na pesquisa, os participantes deveriam estar devidamente matriculadas em escolas públicas da rede regular de ensino cursando o Ensino Fundamental e terem o diagnóstico de cegueira congênita.

Lucas: a criança foi diagnosticada com catarata congênita, doença que causa opacificação do cristalino, cerca de dois meses após o nascimento. Entretanto, a cirurgia indicada para o tratamento só foi feita aos dois anos de idade, precisando ser refeita aos quatro anos, sem sucesso. A criança tem, atualmente, crises de enxaqueca que são tratadas com medicamentos de dose diária, dieta e controle de exposição ao sol e exercícios físicos. Há histórico de comportamentos agressivos em casa e na escola. Além disso, há queixas relativas à agitação da criança na sala de aula. Lucas ingressou na escola regular aos quatro anos de idade e está estudando há dois anos na Escola A. Tem acompanhamento especializado fora da escola para ensino do Braille, orientação e mobilidade e estimulação desde os quatro anos. No momento da coleta de dados fazia aulas de natação e o atendimento na sala de recurso ainda não havia começado. A criança frequenta a escola no período da tarde e recebe atendimentos especializados aos sábados pela manhã. Lucas lê e escreve em Braille, apresentando somente algumas trocas de letras.

Lenita: a criança apresentou convulsão aos cinco meses de idade o que causou a cegueira. A criança ingressou na escola regular aos quatro anos de idade. Frequentou a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) durante sete meses, depois foi encaminhada para uma instituição especializada em deficiência visual aos três anos de idade. A criança participa de diversos atendimentos na instituição, como orientação e mobilidade, canto e terapia ocupacional. Estuda na escola regular pela manhã e no período da tarde vai para a instituição especializada, de segunda a sexta-feira. Lenita apresenta alguns maneirismos, como o balanço de cabeça. Além disso, durante as aulas costuma cantar músicas. Lenita lê e escreve em Braille, porém não de forma fluente.

Além das crianças participaram como informantes as mães das crianças e professores que responderam aos dois instrumentos descritos adiante (SSRS-BR e Questionário de hábitos sociais).

Tabela 1: Caracterização das professoras participantes

<i>Professoras</i>	<i>Tipo de classe</i>	<i>Tempo de profissão</i>	<i>Formação</i>	<i>Curso de formação</i>	<i>Idade</i>	<i>Escola</i>
<i>De Lenita</i>	Regular	21 anos ou mais	3º Grau	Ciências sociais	60 anos	Estadual
<i>De Lucas</i>	Regular	6 a 10 anos	3º Grau	Pedagogia	25 anos	Municipal

Percebe-se uma grande diferença entre as idades das duas professoras. A professora de Lenita no momento da coleta de dados estava em processo de aposentadoria. Devido ao tempo de formação, pode-se inferir que esta professora não tenha tido acesso a disciplinas que discutissem a inclusão de crianças com alguma necessidade educacional especial. Isso se confirma no discurso da professora, quando ela relata dificuldades em acompanhar o desempenho de Lenita na sala de aula. Em comparação, a professora de Lucas já teve acesso, durante a sua formação, às políticas de educação inclusiva mais recentes. Ela já sabia ler e escrever em Braille e fazer as adaptações necessárias nas atividades acadêmicas.

Tabela 2: Caracterização das mães participantes

<i>Mães</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Profissão</i>
<i>De Lenita</i>	28	2º grau incompleto	Cozinheira
<i>De Lucas</i>	27	2º grau completo	Dona de casa

As duas mães tem idade semelhantes, assim como a formação. As duas acompanham a educação das crianças na escola e nos atendimentos especializados. Demonstram preocupação e investimento na educação dos seus filhos.

Local de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu na escola regular de cada criança, ambas situadas no interior do Estado de São Paulo. A cidade A tem 220.463 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2009) e a cidade B tem 563.107 habitantes (IBGE, 2009).

A escola do Lucas (A) é uma escola da Rede Municipal de Ensino que atende crianças da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, pertencentes em sua maioria à classe média. A sala de aula de Lucas possui 31 alunos matriculados, sendo o único com necessidades educacionais especiais. A sala é ampla, as crianças sentam-se em mesas individuais distribuídas em cinco fileiras, deixando um espaço vago no fundo da sala, onde se localizam dois armários. Lucas sentava na primeira fileira de carteiras, próximo à mesa da professora. A câmera foi posicionada na frente da criança, próxima ao quadro de giz e à mesa da professora.

A escola (A) localiza-se em um bairro residencial da cidade e seus alunos são moradores das localidades próximas. As professoras da escola são, em sua maioria, jovens. A estrutura da escola contempla um corredor com diversas salas de aula, um refeitório, um espaço aberto coberto, um espaço aberto com parque e brinquedos para as crianças, uma quadra de esportes coberta e uma biblioteca situada em um prédio separado da escola. A escola também conta com uma sala de recursos com um professor especializado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, há acompanhamento realizado por um núcleo específico da Prefeitura que trabalha com deficientes visuais.

Lenita estuda em uma escola (B) da Rede Estadual de Ensino da cidade B. Os alunos da escola estão distribuídos entre a 1ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e são predominantes de classe média alta. A sala de aula de Lenita tem 34 alunos, com apenas

ela possuindo necessidades educacionais especiais. A escola possui outros alunos com deficiência visual (baixa visão) distribuídos em diferentes salas. Os alunos da sala são dispostos em duplas, compondo três fileiras de duas carteiras. A sala de aula é toda ocupada pelas carteiras, tendo um espaço e uma mesa para materiais ao fundo. A criança senta-se na primeira fileira de carteiras, sempre acompanhada por um colega, que muda a cada dia seguindo orientações da professora. A câmera foi posicionada na frente da criança, ao final do quadro de giz, próximo à porta da sala.

A escola B situa-se em um bairro central da cidade. Sua estrutura comporta dois conjuntos de salas de dois andares, no primeiro localizam-se as salas administrativas, dos professores e a biblioteca, o outro as salas de aula. Os dois blocos de salas são separados por um pátio coberto, onde as crianças se reúnem antes de entrar nas salas e no horário do intervalo. Esse espaço conta com uma série de mesas e bancos que servem como refeitório para as crianças. Ao lado desse espaço há uma quadra de esportes.

O acompanhamento das crianças com deficiência visual é feito por uma Organização Não Governamental situada na mesma cidade. A escola possui parceria com essa instituição e recebe as crianças que fazem parte dessa. As crianças são acompanhadas pela instituição em turno oposto às aulas. As tarefas acadêmicas são adaptadas pela instituição, que também as transcreve para o Braille e mandam as respostas das crianças traduzidas para a professora da sala de aula.

Ambas as escolas possuem máquinas Braille para o uso dos alunos. A escola de Lucas fornece as folhas Braille necessárias e no caso de Lenita, ela mesma leva as folhas que serão usadas e são fornecidas pela instituição especializada.

Instrumentos e Materiais

Questionário sobre hábitos sociais das crianças (Anexo 6). Questionário adaptado do instrumento *Caracterização Geral do Participante* (Angélico, 2004). As questões

envolvem: diagnóstico; interesses e dificuldades pessoais; escolarização, e; sociabilidade. Além disso, reúne dados gerais sobre o participante como data de nascimento, idade, série, composição familiar e número de pessoas que residem na casa. Foi aplicado com as mães das duas crianças participantes.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR (Anexo 7).

Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (Gresham & Elliot, 1990) e validada para o contexto brasileiro por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009), para crianças de primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Avalia habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica de crianças. O SSRS-BR é apresentado em três versões: autoavaliação pela criança, avaliação por pais e avaliação por professores. A escala de habilidades sociais avalia a frequência com que a criança apresenta cada reação (Nunca=0, Algumas Vezes=1 e Muito Frequente=2) e a importância de cada item (Não Importante=0, Importante=1 e Indispensável=2); a de comportamentos problemáticos avalia a frequência com que a criança apresenta cada item (Nunca=0, Algumas Vezes=1 e Muito Frequente=2.).

As crianças avaliam somente as habilidades sociais (somente frequência). Elas têm que definir a frequência que melhor descreve a ocorrência de cada item para si. Pais e professores respondem às escalas de habilidades sociais e comportamentos problemáticos. Na escala de habilidades sociais, os respondentes (pais e professores) avaliam a frequência (0 a 2) com que a criança emite o desempenho descrito em cada item e a importância atribuída a cada um destes. Na escala de comportamentos problemáticos, os informantes avaliam apenas a frequência de emissão dos desempenhos descritos em casa item. Na escala de competência acadêmica, o professor avalia diferentes aspectos (desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, motivação geral estímulo dos pais funcionamento intelectual e comportamento geral) classificando a criança em relação aos colegas, sob

cada um deles (entre os 10% piores até entre os 10% melhores). A adaptação brasileira do SSRS-BR produziu indicadores de validade e precisão satisfatórios, além de escores para as diferentes subescalas.

A análise da consistência interna indicou os seguintes valores de alfa de Cronbach, para as escalas de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94), comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e competência acadêmica (0,98). A análise da estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais (estudantes: $r=0,78$; pais: $r=0,69$; professores: $r=0,71$), comportamentos problemáticos (pais: $r=0,75$; professores: $r=0,80$) e competência acadêmica ($r=0,73$).

Protocolo para registro dos desempenhos sociais das crianças cegas (Anexo 8).

Instrumento construído para este estudo. Consta de fichas para realização da análise funcional descritiva dos comportamentos observados na filmagem. As fichas foram organizadas em linhas e colunas para registro das unidades de interação social da criança (linhas). Cada linha era separada em três colunas: uma para o registro da resposta da criança (coluna central); uma para eventos antecedentes (coluna à esquerda) e; uma para os eventos consequentes (coluna à direita). As fichas, assim criadas, seguiram o modelo de apresentação de análise funcionais, baseado na tríplice contingência, proposto por Costa e Marinho (2002). Cada linha incluía, ainda, o registro do minuto em que a resposta descrita iniciava-se e a numeração de cada unidade de análise. O cabeçalho do Protocolo continha informações da data da filmagem, data da organização da ficha, nome do arquivo. Após a primeira formulação do Protocolo, foram incluídas outras informações: breve descrição da aula, quantidade total de episódios registrados, e indicação das interações professora-aluno(a) e colega-aluno(a). No caso deste estudo, foram considerados como respostas, a serem registradas na coluna central, as ações observáveis da criança, e como eventos,

anteriores ou conseqüentes, as ações de colegas, professoras e outras situações possíveis de serem observadas.

Ficha de avaliação do Status Sociométrico (Anexo 9).

Após as filmagens foi realizada a avaliação sociométrica por nomeação para caracterizar o status social (Coie & Dodge, 1988) das crianças com deficiência visual com relação aos seus pares. A ficha de avaliação era composta por uma folha de papel contendo o nome completo de todos os alunos da sala de aula, seguindo-se dois quadros com instruções para que os alunos escrevessem os nomes de três colegas dos quais mais gostava (primeiro quadro) e três colegas dos quais menos gostava (segundo quadro) em três linhas numerada de um a três em cada quadro.

Sistema de Categorias Comportamentais (Anexo 10).

Instrumento construído para este estudo. Lista composta por 44 categorias criadas a partir da observação e transcrição das filmagens realizadas, agrupamento das unidades de análise e avaliação por juízes (dois momentos). Após as análises descritas em anexo, foram definidos 26 desempenhos pró-inclusivos, 5 desempenhos neutros e 13 anti-inclusivos. As categorias criadas serviram para análise das interações a partir da avaliação funcional dos eventos a elas relacionados. O modo de construção do instrumento e as definições de cada categoria comportamental encontram-se em anexo.

Equipamentos e materiais

Foram utilizados para realização desta pesquisa: filmadora digital Panasonic®, tripé, gravador digital, microfone sem fio, fone de ouvido, microcomputador, papel, lápis, fitas de vídeo, para o desenvolvimento da atividade lúdica foram utilizados jogos de tabuleiro, dominó, quebra-cabeça e jogo da memória.

Os jogos utilizados para a atividade necessitavam da visão para serem utilizados. Como primeira opção, procurou-se jogos já adaptados para esse público de forma a incentivar a participação independente das crianças na brincadeira. Entretanto, não foram encontrados brinquedos adaptados nas cidades onde se desenvolveu a pesquisa. Com isso, buscaram-se jogos grupais, típicos da faixa etária das crianças, conhecidos e que permitiam a participação da criança com deficiência visual por meio da ajuda do outro, incentivando, dessa forma, a interação entre pares e grupos.

O jogo de tabuleiro era uma corrida entre quatro jogadores. O caminho do tabuleiro era subdividido por casas de cores diferentes e em algumas destas havia instruções para os jogadores, indicando o que deveria ser feito na rodada; avançar, recuar casas ou ficar sem jogar. Para determinar a cor da casa para a qual o peão deveria ser direcionado, girava-se uma roleta colorida. A criança com deficiência visual poderia girar a roleta, e os colegas ajudariam lendo as instruções de cada casa e movimentando o peão para a mesma.

O jogo de dominó possuía a indicação dos números de cada peça marcada em baixo relevo o que possibilitava sua identificação pela criança com deficiência visual. Os colegas ajudaram a criança indicando quais as peças estavam dispostas na mesa.

O quebra-cabeça e o jogo da memória foram utilizados somente pelas crianças videntes, sem a participação das crianças com deficiência visual.

O jogo de formar palavras era composto por dois grupos de peças, figuras e sílabas. O objetivo era formar o nome das figuras utilizando as sílabas. Para viabilizar a participação da criança com deficiência visual nesse jogo, as peças compostas por sílabas foram adaptadas incluindo a sílaba escrita em Braille na parte superior de cada peça. A escrita em Braille foi feita com tinta relevo e em tamanho maior que do que a célula Braille produzida na máquina. Estes fatores podem ter dificultado a leitura das sílabas pela criança com deficiência visual. Lucas experimentou o jogo, mas não quis brincar. E Lenita

utilizou o jogo com outra função; uma colega escolhia uma peça adaptada e lhe entregava pedindo que dissesse o que estava escrito, indicando o erro ou o acerto da criança.

Procedimento de coleta

Seleção dos participantes

Para encontrar possíveis sujeitos para o estudo, foi feito um levantamento das crianças matriculadas nas redes públicas de ensino. Este foi realizado com base nas informações cedidas pela Diretoria de Ensino e Secretaria Municipal de Educação das duas cidades. Na cidade A, foi encontrada apenas uma criança que atendia aos critérios de inclusão na pesquisa. Na cidade B, além das informações cedidas pela Diretoria de Ensino e Secretaria Municipal de Educação também foi consultada uma instituição que atende pessoas com deficiência visual no município e regiões próximas. Na segunda cidade, foi localizada uma criança na Rede Estadual e duas na Rede Municipal. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação da cidade B não permitiu a realização da pesquisa nas escolas, devido ao uso de filmagem na sala de aula.

Procedimentos éticos

Após a identificação das escolas onde as crianças com deficiência estavam matriculadas, foi feito contato com os diretores e assim assinado o *TCLE – Escola* pelos mesmos. Além disso, houve a apresentação da pesquisa aos coordenadores pedagógicos e professoras das crianças, para que estas permitissem a realização da pesquisa na sala de aula. Em seguida, foi feito contato com os responsáveis (mães) pelas crianças através da escola. Neste encontro, foram explicitados os objetivos da pesquisa, lido e assinado o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido*.

Aplicação do SSRS-BR e Questionário de Hábitos Sociais

Os dois instrumentos foram aplicados com os responsáveis no mesmo dia em que foi assinado o TCLE. As perguntas e itens dos instrumentos foram lidos, por solicitação das mães, pela pesquisadora. As respostas ao SSRS-BR foram registradas na folha de resposta do próprio instrumento e as respostas do Questionário foram orais e armazenadas por meio de um gravador digital.

No período das filmagens, as professoras foram convidadas a responder ao SSRS-BR. O instrumento foi entregue às participantes e recolhido alguns dias depois, verificando-se se todos os itens estavam respondidos e esclarecendo eventuais dúvidas. A professora de Lenita havia se recusado, inicialmente, a responder a seção de Competência Acadêmica do instrumento, pois não sabia se a aluna fazia as atividades e como estava seu desempenho. Foi esclarecida a importância da avaliação e pedido que a professora respondesse ao questionário com base no desempenho de Lenita durante as aulas e não somente nas tarefas de casa.

A versão de autoavaliação do SSRS-BR foi respondida pelas crianças com deficiência visual após o término das filmagens. A aplicação foi feita na escola, fora da sala de aula em local no qual só estavam presentes a criança e a pesquisadora. As instruções sobre a aplicação e os itens foram lidos pela pesquisadora e as respostas orais das crianças registradas no instrumento.

Seleção das atividades filmadas

Antes de iniciar a filmagem, a pesquisadora conversou com as duas professoras com o objetivo de escolher as atividades a serem filmadas. Solicitou-se que essas elencassem as aulas que proporcionam mais interação entre elas e a criança e entre a criança e os colegas. Com isso, foram eleitas as aulas de português, matemática e artes.

Após análise parcial das filmagens verificou-se poucas interações do tipo criança-colega. Para suprir esta carência, foi realizada a filmagem de uma atividade livre dentro da

sala de aula, com a presença da criança com deficiência visual, alguns colegas (metade dos alunos da sala) e a pesquisadora. Esta atividade foi coordenada pela última, com a participação de mais uma profissional que ficou com o restante dos alunos que não participaram da atividade na sala de aula. Foi realizada a mesma atividade para os dois grupos de alunos, sendo que somente o grupo que ficou na sala de aula foi filmado.

Para que a atividade pudesse ser realizada, as professoras cederam cerca de uma hora do período de aulas, acordada anteriormente de forma a minimizar a perda de conteúdos pedagógicos dos alunos. Os alunos foram divididos em dois grupos (metade da sala cada), escolhidos aleatoriamente (sorteio dos nomes). Ao início da atividade, foi fornecida a seguinte instrução:

“Pessoal, vocês sabem que eu tenho vindo aqui para filmar as aulas. Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente! Nós vamos dividir a sala em duas metades, uma metade vai ficar aqui comigo na sala e a outra vai sair da sala e ficar com a minha amiga. Ninguém vai escolher se vai sair ou se vai ficar, nós vamos fazer um sorteio! É uma atividade livre, vocês podem fazer o que quiserem, eu trouxe jogos, papel, vocês podem jogar em dupla, em grupo, podem desenhar... Vocês vão ter mais ou menos 20 minutos para essa atividade, depois todo mundo vai se juntar aqui na sala e faremos um lanche!”

Seguia-se o sorteio, e as crianças nomeadas saíam da sala com a ajudante e a professora. Depois, os jogos e materiais foram dispostos sobre as mesas. Aos dois grupos foram ofertados: folhas de papel em branco, papel para dobraduras, quebra-cabeça, dominó, jogo da velha, jogo da memória, jogo de tabuleiro (corrida com os peões), um jogo de formar palavras adaptado (permanecia na sala de aula), um jogo de cálculo matemático (permanecia com o grupo fora da sala). Dois brinquedos permitiam que a criança com deficiência visual pudesse participar da atividade com mais independência, o dominó com peças numeradas em baixo relevo e o jogo de formar palavras adaptado. Entretanto,

mesmo com esta adaptação, a criança precisava da ajuda dos colegas para identificar qual figura estava sendo utilizada no momento.

Primeira filmagem - Habituação

Para minimizar a influência dos equipamentos sobre os comportamentos das crianças e dos professores (Cozby, 2003), uma filmagem de habituação foi realizada em cada sala de aula. Estas filmagens não foram utilizadas para análise e serviram ao teste de posicionamento da câmera na sala, captura do som e qualidade da imagem.

No dia da realização, antes do início da filmagem, houve uma conversa com a criança observada. A pesquisadora informou que estava realizando um estudo com crianças com deficiência visual, assim como ela, que usaria a filmadora para gravá-la durante as aulas, pois estaria observando sua interação com a professora e colegas. Em seguida, foram apresentados os materiais utilizados (câmera, tripé) e seu funcionamento. As crianças puderam passar as mãos pelos equipamentos e foi gravado um pequeno momento desta conversa e apresentado a elas logo em seguida, para que soubessem como era o registro.

Em seguida, todos os alunos foram informados sobre a realização da pesquisa, a presença da câmera posicionada na sala para filmar a criança com deficiência visual durante a aula e que os dados seriam mantidos em sigilo (em linguagem apropriada). Algumas crianças tiveram dúvidas sobre o acesso dos pais às filmagens, a pesquisadora então explicou que somente ela veria as gravações. A todos os alunos foi solicitado que se comportassem naturalmente, pois a aula seguiria normalmente. Na escola de Lucas, as crianças foram informadas que os pais já estavam cientes sobre a realização da pesquisa. Na sala de aula de Lenita, foi entregue, neste dia, a cada criança, a Carta Informativa aos Pais.

Na sala de aula de Lucas, houve mudanças no comportamento das crianças no primeiro dia de filmagem, segundo relato da professora. Já na sala de aula de Lenita não foram verificadas mudanças. As alterações na conduta das crianças na sala de aula de Lucas não foram verificadas nos dias posteriores. De acordo com a professora, tanto Lucas quanto as outras crianças estariam se comportando normalmente. As informações sobre mudanças nos comportamentos das crianças foram coletadas com as professoras após as sessões de filmagem.

Filmagem das atividades

Seguiu-se então, as filmagens nas duas escolas no mesmo período em diferentes dias da semana. As datas das filmagens eram acordadas previamente com as professoras, compondo quatro sessões para cada criança nas aulas de matemática, português, artes e atividade livre. As aulas duravam, na escola de Lucas, duas horas (qualquer aula) e na escola de Lenita, uma hora e quarenta minutos as aulas de matemática e português e cinquenta minutos a aula de artes. As filmagens totalizaram cerca de seis horas de filmagem para Lucas e quatro horas de filmagem para Lenita. A coleta ocorreu em cinco dias diferentes no caso de Lenita e seis para o Lucas, distribuídos ao longo de um mês.

O presente trabalho baseou-se na análise das filmagens das aulas de português e atividade livre, o que totalizou quatro horas e vinte e três minutos para as duas crianças. As outras filmagens, aulas de artes e matemáticas, foram submetidas à observação em sua íntegra. Entretanto, por não possuírem diferenças em relação aos desempenhos emitidos pelas crianças das duas primeiras filmagens, optou-se por não utilizá-las no procedimento de análise.

Verificou-se a necessidade de utilização de um microfone sem fio após a observação das primeiras filmagens de teste. O procedimento de apresentação do material às crianças foi o mesmo feito com a câmera e tripé. O microfone foi preso na camisa das

crianças e a caixa com baterias e antena, disposta no espaço disponível para guardar material escolar abaixo da mesa das crianças. A câmera era posicionada e ligada antes do início da aula. A criança observada era sempre informada sobre a presença dos equipamentos na sala de aula.

Durante as filmagens, na sala de Lucas, a pesquisadora ficava sentada ao fundo da sala distante dos alunos e levantava-se após uma hora do início da filmagem para a troca das fitas de gravação. Na sala de aula de Lenita, não havia espaço para a acomodação da pesquisadora na sala. Esta permanecia fora da sala, no corredor de acesso as salas de aula e entrava no ambiente após uma hora do início, para troca das fitas.

Avaliação Sociométrica

A avaliação sociométrica foi realizada por volta de um mês após o término das filmagens. Antes da aplicação, a pesquisadora entrou em contato com as professoras, explicou a atividade que seria realizada com os alunos e registrou o nome de todos os alunos da sala de aula. Com esta informação, foi elaborada a ficha de avaliação para cada sala, com a lista dos alunos. Cada aluno recebeu uma Ficha de Avaliação de Avaliação Sociométrica. Todos foram orientados sobre como responder a avaliação, enfatizando-se que deveriam fazê-lo individualmente. As dúvidas surgidas foram esclarecidas antes da aplicação. Ao término a atividade, a pesquisadora recolhia a ficha e conferia se estava preenchida corretamente.

Tratamento dos dados

Transcrição das filmagens

Em uma primeira etapa, duas filmagens, uma para cada criança, foram transcritas no Protocolo (Anexo 8). Com isso pode-se observar e definir qual seria a unidade de análise. Esta definição foi obtida depois da observação das filmagens testes, em que se

anotavam todas as respostas da criança e posteriormente os eventos prováveis a elas relacionados. Assim, cada ação da criança com deficiência visual era transcrita na coluna central do Protocolo. Em seguida, identificava-se os eventos ambientais relacionados a essa ação.

A unidade de análise foi a resposta da criança observada, podendo ser uma ação verbal ou não-verbal observável. Porém, não eram quaisquer ações das crianças que seriam registradas, mas sim aquelas que iniciassem ou mantivesse uma interação social com o colega ou professor da sala de aula. Os eventos ambientais registrados como antecedentes ou consequentes, foram aquelas ações do colega ou do professor contíguos à resposta da criança e que se relacionavam com ela. Assim, a unidade de análise (resposta da criança) poderia preceder ou vir após uma resposta verbal ou motora de outra pessoa (colega ou professor), caracterizando uma sequência de interação. Estes eventos funcionaram como antecedentes e consequentes da unidade de análise.

Os eventos contíguos foram aqueles que ocorreram temporalmente próximos à resposta da criança. Assim, para identificá-los, no caso dos antecedentes, a pesquisadora voltava a gravação em alguns segundos, identificando a qual evento a ação da criança se referia. Depois, buscava identificar o evento consequente, descrevendo-o. Os eventos elencados tinham uma relação com a resposta da criança, tendo uma possível relação de contingência entre eles, ou seja, algum efeito sobre a resposta.

É importante diferenciar a resposta da criança do termo comportamento. As respostas consideradas foram as ações observações da criança em contexto interativo. A relação entre essas ações e os eventos ambientais (respostas dos interlocutores), a tríplice relação entre evento antecedente, resposta e evento consequente forma um comportamento. Entretanto, neste trabalho, os termos resposta e comportamento serão adotados como sinônimos para caracterizar os desempenhos sociais da criança observada.

Em algumas situações, a criança emitia alguma ação verbal que não estava relacionada ao contexto do que era dito em sala. Nesses casos a filmagem era revista algumas vezes, voltando alguns minutos para se ter certeza que a fala não estaria relacionada a algum evento anterior não imediato.

Análise descritiva das categorias comportamentais

Com a definição das unidades de análise, as respostas das crianças foram categorizadas de acordo com características comuns (Anexo 10) e funcionalidade. Concluída esta etapa, procedeu-se a análise dos desempenhos pró-inclusivos, neutros e anti-inclusivos quanto à sua frequência, contexto geral, identificando os antecedentes e consequentes comuns à emissão destes comportamentos.

Para isso, identificou-se todas as unidades de análise (respostas da criança) que compunham cada categoria comportamental. Depois, voltou-se aos protocolos de registro dos desempenhos para que fossem identificados todos os eventos antecedentes e consequentes a eles relacionados. Assim, foi composta uma lista de eventos antecedentes e consequentes para cada categoria comportamental.

Cada grupo de eventos antecedentes e consequentes foram analisados em função da sua ocorrência dentro cada categoria comportamental. Dessa forma, foi calculado o índice de percentagem de correlação entre cada evento e as respostas das crianças. Os cálculos foram baseados nas fórmulas abaixo, sugeridas por Martens, DiGennaro, Reed, Szczech & Rosenthal (2008):

$$\frac{\text{Antecedente-Resposta}}{\text{Respostas}} \times 100\% \quad \text{e} \quad \frac{\text{Resposta-Consequente}}{\text{Respostas}} \times 100\%$$

Deste modo, obtém-se a proporção de ocorrência da resposta precedida pelo antecedente e seguida pelo consequente. Se estes eventos se correlacionam com a resposta algumas vezes, pode-se dizer que são possíveis reforçadores ou discriminantes para o

comportamento. Quanto maiores forem as taxas, maior é a probabilidade de tal evento ser o reforçador ou a situação mais favorável para a ocorrência do comportamento. Uma alta probabilidade de correlação é considerada acima de 50% (Martes et. al., 2008).

SSRS-BR

Os resultados da avaliação do repertório social das duas crianças com base no Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) foram convertidos em escores e percentis, analisados por meio de estatísticas descritivas, comparados ao repertório comportamental observado na filmagem e à referência normativa desse instrumento. Foram efetuadas análises de correlação entre comportamentos pró-inclusivos e habilidades sociais, e entre os anti-inclusivos e problemas de comportamento.

Avaliação sociométrica

A avaliação sociométrica permitiu observar o status social da criança no grupo. Segundo Coie e Dodge (1988), este método de avaliação do status sociométrico classifica cada criança em um dos seguintes grupos de status: a) popular; b) rejeitado; c) negligenciado; d) controverso e; e) comum. O status sociométrico foi calculado de acordo com as indicações positivas (mais gosto) e negativas (menos gosto) que cada aluno recebeu, dessa maneira obtém-se duas medidas sociométricas derivadas: *preferência social* (subtração entre o número de indicações positivas e o número de indicações negativas) e *impacto social* (adição entre o número de indicações positivas e o número de indicações negativas). Os critérios para classificação em cada grupo são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3. Critérios para classificação da avaliação sociométrica

Grupos	Indicações Positivas	Indicações Negativas	Preferência social	Impacto social
Populares	maior que 0	menor que 0	maior que 1	
Rejeitados	menor que 0	maior que 0	menor que -1	
Negligenciados	menor que 0	menor que 0		menor que -1
Controverso	maior que 0	maior que 0		maior que 1
Comuns			entre 1 e -1	entre 1 e -1

O status sociométrico foi utilizado como medida adicional do impacto dos comportamentos inclusivos e anti-inclusivos das crianças na escola.

Resultados

Os resultados serão apresentados separadamente para cada criança, de acordo com um estudo de caso, sendo divididos em duas partes: (1) descrição das condições antecedentes e consequentes em função das categorias comportamentais; (2) descrição dos dados obtidos com o SSRS-BR, com o cálculo do percentil dos escores globais e de cada fator, e com a avaliação sociométrica.

Antes serão apresentados alguns dados gerais sobre a distribuição das unidades de análise e categorias comportamentais em relação às duas crianças do estudo. Apesar de se caracterizar por ser um estudo de caso, algumas semelhanças entre as crianças serão traçadas nesse momento inicial, de forma a caracterizar as condutas traçando algumas comparações entre as crianças.

A transcrição das filmagens resultou na identificação de 1.256 unidades de análise (respostas) distribuídas em 44 categorias comportamentais.

Tabela 4. Distribuição de frequência das unidades de análise entre as crianças e tipo de interação

<i>Criança/Tipo de interação</i>	<i>Criança-professor</i>	<i>Criança-colega</i>	Total
Lucas	456	303	759
Lenita	47	450	497
Total	503	753	1256

Observa-se a maior frequência de interações do tipo criança-professor nos comportamentos emitidos por Lucas e do tipo criança-colega, por Lenita. Essas diferenças podem ser atribuídas às diferentes metodologias empregadas pelas duas escolas. Na escola de Lenita, a criança conta com o apoio de um colega que trabalha com um sistema semelhante ao da parceria colaborativa. Os colegas se revezam e desenvolvem atividade como ditar o exercício à criança com deficiência visual, acompanhá-la no intervalo, entre

outras. Porém, a adoção deste método de trabalho não deve excluir a participação do professor na aprendizagem do aluno com deficiência. Pode-se verificar o baixo número de interações criança-professor apresentado por Lenita. A professora da sala de aula pouco interfere nas atividades desenvolvidas por Lenita na sala de aula, ficando estas delegadas aos alunos. Como já exposto anteriormente, a professora de Lenita, provavelmente não teve, durante a sua formação, conteúdos referentes a inclusão de criança com algum tipo de necessidade educacional especial em escolas regulares. Grande parte da sua experiência de trabalho e formação foi concebendo a educação especial como um sistema paralelo de ensino. Para ela, não era esperado esse aluno com deficiência dentro da sala de aula.

Já na sala de aula de Lucas, a professora é a responsável pela condução das atividades a serem desenvolvidas pelo menino. Neste caso, a professora sabe ler e escrever em Braille e leva atividades adaptadas para o aluno. Isso permite que o educador possa acompanhar a realização da atividade, conferindo-a e corrigindo possíveis erros no momento em que ocorrem. Porém, a frequência alta de interações criança-professor apresentada por Lucas, indica que a professora interage com uma única criança quase todo o tempo da aula, o que pode afetar a qualidade do ensino para os outros alunos.

Tabela 5: Distribuição da frequência das categorias por criança

Categorias comportamentais	Lucas	Lenita
	% Ocor.	% Ocor.
<i>Anti- Inclusivo</i>		
Agride o outro	0,81	0,00
Ameaça ou intimida o outro	2,30	0,00
Briga ou ralha com o colega	0,68	4,87
Faz autoagressão	0,41	0,00
Faz gozações do colega	0,81	0,44
Interrompe atividade do outro	2,84	2,65
Introduz tema alheio à atividade	5,68	3,54
Recusa ajuda	0,27	0,44
Recusa-se a participar de atividade	0,68	0,22
Recusa-se a responder perguntas	3,11	0,66
Rejeita instruções	1,35	3,76
Toma a vez do colega no jogo	0,00	0,22
Usa humor ou ironia	1,76	0,22
Total	20,68	17,04
<i>Neutro</i>		
	% Ocor.	% Ocor.
Demonstra desagrado	2,57	2,65
Mantém interação mediada por objeto	3,11	1,99
Opõe-se a fala anterior	3,38	3,98
Responde incorretamente à atividade didática	0,95	0,44
Reverbera som do ambiente	0,14	2,43
Total	10,14	11,50

Em relação aos desempenhos anti-inclusivos, observa-se que a resposta mais frequente de Lucas foi “Introduz tema alheio à atividade” e para Lenita este foi o terceiro mais frequente. Este desempenho pode indicar uma esquiva às tarefas acadêmicas. O segundo mais frequente para ele foi “Recusa-se a responder perguntas”, enquanto Lenita apresenta uma baixa emissão deste comportamento. Este resultado pode ser explicado pela maior interação entre Lucas e sua professora, que constantemente confere sua atividade e faz perguntas sobre os exercícios, se comparado à interação entre Lenita e sua professora. Para Lenita, a resposta “Briga ou ralha com colega” é a mais frequente, sendo esta pouco emitida por Lucas. O desempenho “Interrompe atividade do outro” ficou entre os mais frequentes para ambas as crianças.

Categories comportamentais (cont.)	Lucas	Lenita
<i>Pró-Inclusivo</i>	% Ocor.	% Ocor.
Aborda fisicamente colega ou professor	1,08	0,44
Aceita atividade proposta	0,00	0,66
Concorda com fala anterior	1,62	2,65
Confere escrita em Braille	0,95	0,44
Confirma informação anterior	2,57	2,21
Cumprimenta	0,00	0,66
Dá esclarecimentos ou explicações	9,46	5,31
Dá informações adicionais não solicitadas	3,24	2,65
Demonstra satisfação	2,43	3,76
Explica eventos ocorridos	0,81	0,00
Explora limites visuais	1,35	0,00
Faz escolhas	0,54	0,44
Mapeia contexto interpessoal	0,81	0,00
Orienta ajuda do outro	0,27	1,33
Pede ajuda	0,14	0,66
Pede aprovação por atividade realizada ou comportamento	0,41	0,00
Relata fatos	0,81	2,21
Relata próprio comportamento aberto	5,00	1,99
Relata próprio comportamento encoberto	1,35	0,66
Responde corretamente à atividade didática	2,70	1,99
Segue instrução	14,73	18,58
Solicita atenção	2,43	3,54
Solicita comportamento específico do outro	2,84	4,42
Solicita explicação ou esclarecimento	11,49	13,94
Solicita permissão para comportamento	0,81	0,44
Sugere atividade	1,35	2,43
Total	69,19	71,46

Com esta tabela é possível observar a distribuição das categorias por crianças, com a frequência sendo definida pela divisão entre o número de unidades de análise em cada categoria e o valor total das unidades por criança. Também é possível observar a porcentagem de cada tipo de desempenho emitido pela criança, pró, neutro ou anti-inclusivo.

Lenita

Resultados da Avaliação funcional

A seguir serão apresentadas as tabelas contendo os eventos antecedentes e consequentes relacionados a cada desempenho social categorizado. Os eventos são apresentados em termos de porcentagem de ocorrência em relação ao total de eventos (antecedente ou consequente) de cada categoria comportamental.

$$\frac{\text{Ocorrência do antecedente } a}{\text{Total de antecedentes (a+b+c...)}} \quad \text{ou} \quad \frac{\text{Ocorrência do consequente } a}{\text{Total de consequentes (a+b+c...)}} \times 100\%$$

Comportamentos pró-inclusivos

Tabela 6: Distribuição As e Cs – Aborda fisicamente o outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende chamado	100
Total	100%

Nesta categoria, a criança toca em alguma parte do corpo do colega ou da professora em momento em que não está havendo interação entre eles. Como consequência o interlocutor atende o chamado da criança, interagindo com a mesma. Esse consequente reforça o comportamento da criança, já que esta consegue a atenção que solicitava.

Tabela 7: Distribuição As e Cs – Aceita atividade proposta

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor convida para brincadeira	66,7
Interlocutor sugere jogo	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Inicia-se atividade	33,4
Interlocutor observa os jogos	33,3
Interlocutor descreve situação	33,3
Total	100%

O desempenho de ‘Aceitar a atividade proposta’ ocorreu somente nas situações da atividade livre em que as crianças podiam jogar em pequenos grupos. Diante do convite a da sugestão de algum jogo a criança acata à proposta. Os consequentes distribuem-se igualmente em três situações. Primeiro, inicia-se a atividade proposta após o aceite da criança. Em segundo, o interlocutor observa os jogos, avaliando as outras opções ou, em terceiro, descreve a situação do ambiente para a criança. O desempenho é importante para a criança ingressar em atividades junto a seus colegas promovendo sua interação social.

Tabela 8: Distribuição As e Cs – Concorda com fala anterior

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação ou objeto	33,3
Interlocutor dá instrução	25
Interlocutor dá opinião	25
Interlocutor faz pedido	16,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dita exercício/ dá instrução	25
Interlocutor faz atividade	25
Interlocutor descreve situação	25
Interlocutor dá informação livre	8,4
Interlocutor dá orientações a turma	8,3
Interlocutor pede confirmação informação	8,3
Total	100%

Os eventos antecedentes desta categoria possuem poucas diferenças em relação à sua ocorrência, como pode ser observado na tabela. O mais comum são as situações que envolvem o fornecimento de informações sobre uma situação ou um objeto. Além disso, a criança também manifesta concordância quando o interlocutor emite algum tipo de opinião sobre algum tema. Este desempenho parece ter influência sobre o comportamento do interlocutor, já que em 50% das ocorrências dos eventos antecedentes (Dita exercício/ dá instrução ou descreve situação) há continuidade do mesmo. Ele pode ser importante ao fornecer informações necessárias ao interlocutor para que este dê prosseguimento às suas atividades com a criança. Dessa forma, a criança se beneficia, pois a emissão do desempenho do interlocutor será mais adequado às suas necessidades.

Tabela 9: Distribuição As e Cs – Confere escrita em Braille

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre atividade/ explica exercício	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dita exercício	50
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ atividade	50
Total	100%

O desempenho apresentado na tabela acima ocorre somente em situações em que o interlocutor solicita que a criança lhe forneça informações sobre o exercício ou atividade que está executando. Para isso a criança, confere o que o já foi escrito na folha em Braille. Ao fazer isso, o interlocutor tem acesso ao que está escrito na folha e pode continuar o ditado para a criança ou faz pergunta sobre o exercício. A criança com o desempenho reforça o comportamento do interlocutor de pedir para que a criança confira o que já foi escrito e lhe permite continuar a atividade com a criança de maneira mais adequada.

Tabela 10: Distribuição As e Cs – Pede confirmação informação fornecida

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	60
Interlocutor descreve situação	30
Interlocutor responde pergunta anterior	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repete a fala anterior	40
Interlocutor confirma informação	40
Interlocutor fornece explicação	10
Interlocutor corrige informação	10
Total	100%

O principal evento antecedente relacionado à categoria é o ditar exercício. O desempenho Pedir confirmação de informação parece ser importante para que a criança possa escrever corretamente o exercício em Braille. Como eventos consequentes, ‘Repetir a fala anterior’ e ‘Confirmar informação’ totalizam 80% das ocorrências, sendo que todos

os eventos o interlocutor fornece a informação solicitada pela criança, seja confirmando, repetindo ou corrigindo-a. Isso demonstra que o interlocutor estava atento às necessidades da criança e ao responder, produz uma relação de provável contingência reforçadora para o tal desempenho.

Tabela 11: Distribuição As e Cs – Cumprimenta

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor atende chamado anterior da aluna	33,4
Interlocutor faz atividade	33,3
Interlocutor se despede	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Não há resposta ao cumprimento	66,7
Interlocutor faz pergunta	33,3
Total	100%

Os antecedentes relacionados à emissão do desempenho dividem-se igualmente nas três situações descritas acima. É importante observar que os desempenhos ocorrem não somente em momentos do início da atividade, ela emite o comportamento quando inicia a interação com algum interlocutor. Além disso, diante de um cumprimento ela responde adequadamente. Como consequente, na maior parte das ocorrências, não há resposta ao cumprimento. Isso se torna agravante, pois, em longo prazo pode levar à extinção de um comportamento adequado da criança pela falta de reforçamento, pelo menos neste ambiente.

Tabela 12: Distribuição As e Cs – Dá esclarecimentos ou explicações

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/atividade	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução	54
Interlocutor descreve situação	17
Interlocutor faz pergunta	12,5
Interlocutor aproxima-se da criança	4,1
Interlocutor corrige resposta da criança	4,1
Interlocutor volta a atividade	4,1
Interlocutor repreende comportamento da criança	4,1
Total	100%

Diante de solicitações do interlocutor para que a criança responda questões sobre a atividade ou sobre o exercício em execução, ela fornece as informações. Com isso, o interlocutor dá continuidade à tarefa acadêmica em 54% das ocorrências. Este desempenho é importante para contribuir para a relação interpessoal, pois a criança atende um pedido do interlocutor possibilitando que este possa orientar a atividade acadêmica da aluna com mais precisão sobre o que ela já realizou e como está executando.

Tabela 13: Distribuição As e Cs – Dá informações adicionais não solicitadas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação	42
Interlocutor fala sobre atividade/ conversa	25
Interlocutor faz pergunta	17
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	8
Interlocutor repreende comportamento da aluna	8
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor descreve evento	25
Interlocutor faz pergunta	17
Interlocutor concorda com a criança	17
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	17
Interlocutor discorda da criança	8
Interlocutor expressa opinião	8
Interlocutor olha em direção a aluna e não fala	8
Total	100%

O desempenho ‘Dá informações adicionais não solicitadas’ ocorre mais comumente em situações em que o interlocutor descreve alguma situação ou evento na sala de aula, com 44%, ou fala sobre a atividade que está sendo realizada ou sobre algum outro tema. Mesmo não sendo solicitada a criança fornece informações apropriadas sobre o tema falado, isso faz com que o interlocutor continue conversando sobre o mesmo em 59% dos eventos consequentes, reunindo a continuidade da descrição da situação, o questionamento e sobre o comentário da criança e a concordância com este. Esses eventos podem reforçar o comportamento da criança, pois demonstra que o interlocutor deu atenção ao que foi falado pela criança. O desempenho revela que ele contribui para a interação social na medida em que a criança não se restringe a responder perguntas, inserindo novas informações nas conversas. Entretanto, em 26% dos casos, ‘Dá instrução/ dita exercício’ e ‘Olha em direção e não fala’, indicam que o interlocutor ignora os desempenhos da criança, o que podem influenciar negativamente a emissão futura dos mesmos.

Tabela 14: Distribuição As e Cs – Demonstra satisfação

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor orienta atividade livre	35
Interlocutor descreve situação no jogo	29,5
Interlocutor responde pergunta anterior	29,5
Interlocutor atende chamado anterior	6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor continua atividade	35
Interlocutor dá nova informação sobre evento	29
Interlocutor demonstra afeto	12
Interlocutor dá instrução	12
Interlocutor convida aluna para participar de atividade	6
Interlocutor solicita que criança espere	6
Total	100%

Os eventos antecedentes mais comuns ao demonstrar satisfação somam as situações envolvidas com a atividade livre com uso de jogos e brincadeiras. A expressão desses sentimentos é saudável para as interações sociais e permite que o interlocutor saiba que a criança está desfrutando o momento e possa continuar a atividade, como no primeiro e segundo consequentes descritos na tabela. Além disso, outro consequente importante de se salientar é que com este desempenho o interlocutor também pôde demonstrar afeto em 12% das ocorrências, criando ou indicando uma relação de maior proximidade com a criança.

Tabela 15: Distribuição As e Cs – Faz escolhas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor escolhe peão do jogo	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor explica jogo	100
Total	100%

O desempenho apresentado na tabela 15, indica que diante de opções que lhe foram dadas pelo interlocutor, ele faz uma escolha. Feito isso, o interlocutor pode dar continuidade à atividade explicando às regras do jogo.

Tabela 16: Distribuição As e Cs – Orienta ajuda do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor instrui colega a jogar	66,7
Interlocutor explica o que aluna deve digitar	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor segue orientação	50
Interlocutor joga	33
Interlocutor concorda, mas não emite comportamento	17
Total	100%

O desempenho de ‘Orientar ajuda do outro’ ocorreu mais comumente nas situações relacionadas à atividade livre. Isso pode ser entendido pelo fato das crianças não conhecerem as atividades ou brincadeiras a serem desenvolvidas e que necessitavam de algum tipo de apoio do colega para que a criança com deficiência pudesse participar efetivamente. No caso, a própria criança indica como os colegas podem ajudá-la a participar dos jogos. O desempenho é essencial para a inclusão da criança nas atividades tanto acadêmicas como fora desse contexto. O comportamento possui como consequência mais comum, o interlocutor seguindo as orientações da criança. Esse evento tem provável

relação reforçadora com o desempenho da criança e contribui de forma essencial para a participação da criança nas atividades sociais.

Tabela 17: Distribuição As e Cs – Pede ajuda

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução	66,7
Microfone se solta	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende pedido	66,7
Interlocutor olha em direção ao quadro	33,3
Total	100%

Neste desempenho a criança pede ajuda ao interlocutor em situações acadêmicas ou não em que não consegue realizar a atividade sozinha. É importante a criança saber reconhecer situações em que não pode resolver algum problema sozinha e consegue pedir ajuda. Como consequente de maior frequência, o interlocutor atende ao pedido de ajuda da criança, fazendo com que ela consiga concluir a tarefa com êxito. Com isso, a probabilidade de que ela peça ajuda em outras situações de igual necessidade aumenta.

Tabela 18: Distribuição As e Cs – Relata fatos

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor responde pergunta anterior	40
Interlocutor descreve situação/ próprio comportamento	20
Interlocutor faz atividade	20
Máquina Braille apresenta problemas	10
Interlocutor dita exercício	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor descreve situação	30
Interlocutor faz pergunta	30
Interlocutor dá instrução	10
Interlocutor ri	10
Interlocutor faz atividade	10
Interlocutor expressa concordância com criança	10
Total	100%

O desempenho ‘Relata fatos’ informa ao interlocutor sobre algo que ocorreu no ambiente no momento da fala ou anteriormente. A situação mais comum envolve a resposta do interlocutor a uma pergunta anterior formulada pela criança. Este evento parece dar a possibilidade da criança falar sobre algo que lhe ocorreu. Como eventos consequentes, com 30% das ocorrências, o interlocutor descreve a situação atual no ambiente, fornecendo informações para a criança ou faz pergunta sobre o que a criança relatou com 30% de frequência. Esses consequentes indicam que a partir do relato inicia-se uma interação sobre o que foi dito, no momento em que o interlocutor dá informações para a criança ou quer saber mais sobre o que foi dito. Com isso, possivelmente estabelece-se uma relação de reforço positivo do desempenho da criança.

Tabela 19: Distribuição As e Cs – Relata próprio comportamento aberto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor responde pergunta anterior	22,2
Interlocutor comenta atividade feita pela criança/ faz pergunta	22,2
Interlocutor dá instrução	22,2
Interlocutor atende pedido anterior	11,1
Interlocutor fornece material ao aluno	11,1
Interlocutor a repreende comportamento da criança	11,1
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor faz pergunta	33
Interlocutor dá instrução	33
Interlocutor faz atividade	22
Interlocutor repreende comportamento da criança	22
Total	100%

Os eventos antecedentes relacionados ao desempenho de 'Relatar comportamento aberto' são variados, indicando que o desempenho pode ocorrer em diferentes situações. O desempenho informa ao interlocutor o que a criança está fazendo no momento da interação. Esse comportamento pode ser imitado do que os outros fazem com a criança, para que ela tenha acesso ao que está ocorrendo no ambiente apesar da limitação visual. Diante do desempenho, o interlocutor faz pergunta sobre o que a criança relatou ou continua a fazer o exercício com a criança, em 66% das ocorrências. Pelos dados não é possível afirmar que tipo de influência ou de relação se estabelece entre o desempenho e os eventos, já que os antecedentes e consequentes encontram-se bem distribuídos em diversas situações.

Tabela 20: Relata próprio comportamento encoberto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pedido	33,4
Interlocutor descreve evento	33,3
Interlocutor faz atividade	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende vontade da criança	100
Total	100%

O relato do próprio comportamento encoberto da criança ocorre em três situações conforme apresentado na tabela 20. Diante dessas situações, a criança expressa um pensamento ou algum desejo, como no caso. Ao fazer isso, a criança tem sua vontade atendida pelo interlocutor em 100% das ocorrências. Esse consequente provavelmente, está atuando como reforçador do desempenho da criança.

Tabela 21: Distribuição As e Cs - Responde corretamente à atividade didática

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ faz pergunta sobre exercício ao aluno	77
Interlocutor dá instrução/ faz pergunta sobre exercício a sala	23
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor consequência a resposta com 'muito bem' 'isso'	50
Interlocutor continua atividade	30
Interlocutor dá instrução	10
Interlocutor repete resposta do aluno	10
Total	100%

Ao responder corretamente à atividade didática o interlocutor consequência o desempenho do aluno com termos 'muito bem' e 'isso' em 50% das ocorrências, o que pode se relacionar a contingências de reforçamento. O emprego destas expressões pode aumentar a probabilidade da criança tentar responder a outras questões acadêmicas em outros momentos, melhorando o seu desempenho acadêmico.

Tabela 22: Distribuição As e Cs – Segue instrução

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	73
Interlocutor orienta comportamento futuro	26
Interlocutor pede mudança de comportamento	1
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor continua ditado	62,7
Interlocutor faz pergunta, confere se criança seguiu instrução	9,7
Interlocutor orienta comportamento da criança	8,4
Interlocutor dá orientações sobre atividade	6
Interlocutor descreve situação	6
Interlocutor faz atividade	3,6
Interlocutor pede mudança de comportamento	2,4
Interlocutor corrige criança no exercício	1,2
Total	100%

A maior proporção de eventos antecedentes para o desempenho de ‘Seguir instrução’ relaciona-se com tarefas acadêmicas, com 73% das ocorrências para ‘Dita exercício’. Este é um importante comportamento para o sucesso do desempenho acadêmico da criança. No segundo evento antecedente mais frequente, o interlocutor orienta a emissão de um comportamento futuro da criança. ao seguir as instruções, Lenita reforça o comportamento do interlocutor e este continua a emitir o comportamento, como pode ser visto no consequente mais frequente, ‘continua o ditado’ para a criança, com 62,7%. Com isso, estabelece-se, possivelmente, uma dupla relação de reforçamento, em que o comportamento de seguir instruções da criança e o de dar instruções do interlocutor são mutuamente influenciados.

Tabela 23: Distribuição As e Cs – Solicita atenção

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	69
Interlocutor atende chamado anterior	13
Interlocutor repreende comportamento da criança	6
Interlocutor dita exercício	6
Interlocutor se identifica para criança	6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende chamado	62,5
Interlocutor faz atividade	12,5
Interlocutor pede para aluno esperar	12,5
Interlocutor dá explicações sobre atividade	6,3
Interlocutor repreende comportamento da criança	6,2
Total	100%

O desempenho de ‘Solicitar atenção’ ocorrem, em 69% das ocorrências, em situações em que o interlocutor faz a sua própria atividade e não está interagindo com a criança. O consequente ‘Atende chamado’ tem provável função reforçadora para o desempenho, ocorrendo em 62,5% das ocorrências, revelando que a criança tem acesso à atenção quando a solicita.

Tabela 24: Distribuição As e Cs - Solicita comportamento específico do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício/ dá instrução	57
Interlocutor faz pergunta	9,6
Interlocutor faz atividade	9,5
Interlocutor descreve situação	9,5
Máquina Braille/ microfone apresenta problema	4,8
Interlocutor emite comportamento solicitado anterior	4,8
Interlocutor pega material das mãos criança	4,8
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor emite comportamento solicitado	71,4
Interlocutor repete/ continua instrução	14,1
Interlocutor não emite comportamento e informa que não o fez	5
Interlocutor se aproxima da criança	9,5
Total	100%

O evento antecedente mais frequente para a categoria ‘Solicita comportamento específico do outro’ é ‘Dar instrução ou dita exercício’. Quando a criança pede que o interlocutor faça algo, ele emite este comportamento solicitado em 71,4% das ocorrências. É provável que este evento consequente mantenha o comportamento da criança, já que quando o interlocutor emite o comportamento solicitado, a criança atinge o seu objetivo na interação de maneira adequada.

Tabela 25: Distribuição As e Cs - Solicita explicação ou esclarecimento

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/dita exercício	22
Interlocutor descreve situação	19
Interlocutor entrega material a aluno	9,6
Interlocutor solicita repetição da pergunta	8
Interlocutor responde pergunta anterior	8
Interlocutor orienta atividade	6
Interlocutor faz comentário sobre desempenho anterior da criança	3,5
Interlocutor atende chamado anterior do colega	3,5
Interlocutor repreende comportamento inadequado da criança	1,6
Criança explora jogo com as mãos	1,6
Interlocutor oferece ajuda	1,6
Interlocutor orienta comportamento futuro da criança	1,6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor responde à pergunta do aluno	57
Interlocutor continua/repete ditado/instrução	14
Interlocutor solicita repetição da pergunta	10
Interlocutor não fornece informação solicitada ou diz 'nada'	10
Interlocutor faz pergunta ao aluno	3
Interlocutor repreende comportamento do aluno	1,5
Interlocutor pede silêncio a aluna	1,5
Interlocutor solicita tempo	1,5
Interlocutor faz comentário sobre desempenho da aluna no jogo	1,5
Total	100%

Na categoria 'Solicita explicação ou esclarecimento' há uma diversificação entre os eventos antecedentes, mostrando que Lenita questiona o interlocutor ou busca esclarecer suas dúvidas em diferentes contextos. Os dois primeiros antecedentes indicam que a criança pede mais dados enquanto o interlocutor fornece informações sobre o exercício ou descreve o ambiente. O consequente de maior frequência, com 57% das ocorrências, indica que os colegas ou a professora oferece mais informações à criança o que mantém a relação de contingência positivamente.

Tabela 26: Distribuição As e Cs – Solicita permissão para emitir comportamento

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor consente	50
Interlocutor descreve situação	50
Total	100%

O desempenho ocorre somente em situações em que o interlocutor está dando alguma instrução. A criança pede autorização ao interlocutor para emitir algum tipo de comportamento, demonstrando preocupação com a adequação da emissão à situação. Como consequente, em 50% das ocorrências o interlocutor consente a emissão do desempenho e nos outros 50% há a descrição da situação à criança, informando a impossibilidade de emitir o comportamento. Nos dois casos, o desempenho da criança tem provável relação de reforçamento positivo com os consequentes.

Tabela 27: Distribuição As e Cs – Sugere atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor apresenta jogo	36,3
Interlocutor observa jogos/canta/ brinca	18,2
Interlocutor faz pergunta sobre atividade	18,2
Interlocutor continua na mesma atividade	9,1
Interlocutor descreve situação no jogo	9,1
Interlocutor se aproxima de aluna	9,1
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor continua na mesma atividade	27,2
Interlocutor aceita brincar com criança	18,2
Interlocutor convidado não responde	18,2
Interlocutor pede para aluna esperar	9,1
Interlocutor explica atividade	9,1
Interlocutor faz pergunta	9,1
Interlocutor sugere outra atividade	9,1
Total	100%

O desempenho ‘Sugerir atividade’ ocorre, em 36,3% das ocorrências, nas situações em que o interlocutor apresenta um jogo para a criança, fazendo com que esta sugira que eles brinquem com o apresentado. Os eventos antecedentes seguintes também se relacionam à atividade livre, quando o interlocutor observa os jogos oferecidos, canta ou brinca com os colegas e quando pergunta sobre a atividade que está sendo realizada. Diante da oferta, em 27,2% de frequência, o interlocutor não acata à proposta e continua na mesma atividade que estava sendo realizada antes. Esse consequente pode não ter influência negativa, diminuindo a ocorrência futura do desempenho da criança, pois a sua ocorrência é relativamente baixa. Entretanto, se somado com o terceiro consequente listado na tabela, a frequência do não aceite em participar ou não obter resposta sobre para 45,4%. Em contrapartida, com 18,2%, o interlocutor aceita brincar com a criança. Este é um tipo de desempenho adequado que pode não ser adequadamente reforçado pelo ambiente e ter sua ocorrência diminuída.

Desempenhos neutros

Tabela 28: Distribuição As e Cs – Demonstra desagrado

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ explicação	33,3
Interlocutor descreve situação	25
Máquina Braille ou microfone apresenta problemas	16,7
Interlocutor derrama líquido na criança	8,3
Interlocutor pede que aluno espere	8,3
Interlocutor não responde pergunta ou não atende pedido da criança	8,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	25
Interlocutor descreve situação	25
Interlocutor solicita explicação	16,7
Interlocutor discorda de aluno	8,3
Interlocutor continua explicação	8,3
Interlocutor continua atividade	8,3
Interlocutor sorri	8,3
Total	100%

A expressão de sentimentos negativos relacionados ao desagrado ocorre com maior frequência, 33,3% em situações que o interlocutor dá alguma instrução à criança ou explica. Isto indica algumas situações de conteúdo aversivo para a criança, podendo envolver situações de cunho acadêmico. O mesmo ocorre nos antecedentes relacionados à descrição de situações na sala de aula. Em 25% das ocorrências o interlocutor continua a atividade acadêmica, mesmo diante da insatisfação da criança, ou também em 25%, descreve a situação. Estes consequentes indicam para a criança a necessidade de realizar algo, mesmo diante de uma insatisfação.

Tabela 29: Distribuição As e Cs – Mantém interação mediada por objeto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor joga	56
Interlocutor apresenta material à criança	22
Interlocutor pergunta sobre atividade	11
Interlocutor dá opinião	11
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	33
Interlocutor dá informação sobre característica do objeto	22
Interlocutor faz pergunta sobre atividade	22
Interlocutor exclama com material apresentado pela criança	11
Interlocutor descreve situação	11
Total	100%

Os desempenhos caracterizados como mediados por objetos, ocorrem principalmente nas situações de atividade livre, em que foram disponibilizados jogos para as crianças. Ao ter acesso a esses objetos a criança mantém interações verbais com conteúdo sobre os mesmos. Os eventos antecedentes mais comuns envolvem os interlocutores manipulando o jogo, ou apresentando-o à criança. O evento consequente de maior frequência é o ‘Repreender comportamento da criança’. Isto pode estar relacionado ao fato da criança explorar manualmente o material do jogo, interferindo na atividade dos colegas. Esse tipo de consequente, se atuar como uma punição ao comportamento da criança pode fazer com que sua frequência diminua. Por outro lado, o segundo consequente, ‘Dá informação sobre objeto’, pode funcionar como reforçador pois fornece informações adicionais à criança, ampliando o seu conhecimento sobre o mesmo.

Tabela 30: Distribuição As e Cs – Opõe-se a fala anterior

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação	44,4
Interlocutor discorda de fala anterior	33,4
Interlocutor dá instrução	11
Interlocutor faz afirmação sobre comportamento anterior da criança	5,6
Interlocutor responde pergunta anterior	5,6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor discorda de aluno	44
Interlocutor não faz comentário; volta à atividade	22
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	17
Interlocutor pede silencio	11
Interlocutor descreve situação	6
Total	100%

O desempenho de ‘Opor-se a fala anterior’ ocorre em 44,4% das ocorrências em situação em que o interlocutor descreve alguma situação em sala. Com esse dado, a criança expressa alguma discordância ou corrige algo que foi dito. Diante disso, o interlocutor demonstra também o seu posicionamento e discorda da criança em 44% das ocorrências. Este desempenho é importante, pois a criança consegue expressar uma posição contrária ao que foi dito e também dá a possibilidade do interlocutor se posicionar. Entretanto, 39% dos eventos consequentes, abrangendo não fazer nenhum comentário ou dar instrução, mostrando que, possivelmente, o interlocutor ignora o que foi dito pela criança. Essa situação é desfavorável, pois pode influenciar negativamente a emissão futura deste tipo de desempenho.

Tabela 31: Distribuição As e Cs – Responde erroneamente à atividade didática

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ faz pergunta sobre exercício ao aluno	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor corrige resposta do aluno	100
Total	100%

Em relação ao responder erroneamente às questões didáticas, é importante salientar a tentativa da criança em participar da atividade. Isso também gera a oportunidade da aluna ser corrigida, como ocorre em 100% dos eventos consequentes, o que pode aprimorar o seu desempenho acadêmico em sala de aula e promovendo o seu aprendizado.

Tabela 32: Distribuição As e Cs – Reverbera som do ambiente

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	45,5
Interlocutor descreve situação	27,2
Interlocutor faz comentário sobre atividade	9,1
Interlocutor assovia	9,1
Interlocutor justifica-se com professora	9,1
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repete ditado	45
Interlocutor faz pergunta sobre exercício	18
Interlocutor chama atenção para comportamento da criança	9
Interlocutor sorri	9
Interlocutor descreve situação	18
Total	100%

A criança emite o desempenho de ‘Reverberar som do ambiente’ em situações em que o interlocutor lhe fornece algum tipo de informação, sobre o exercício (45,5%) ou sobre o ambiente (27,2%). A criança, então, repete o que foi dito anteriormente. Em resposta ao comportamento da criança, o interlocutor repete o ditado (45%) em maior frequência dos eventos consequentes. O desempenho da criança parece não alterar o

desempenho do interlocutor, que repete o que foi dito antes. Também não é possível identificar a relação funcional estabelecida entre os eventos.

Desempenhos anti-inclusivos

Tabela 33: Distribuição As e Cs – Briga ou ralha com o colega

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	36
Interlocutor descreve situação	23
Interlocutor faz atividade	14
Interlocutor pede para brincar com criança	4,5
Interlocutor corrige criança	4,5
Interlocutor toma a vez no jogo	4,5
Interlocutor ofende aluna	4,5
Interlocutor se aproxima da aluna	4,5
Interlocutor da instrução	4,5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor descreve situação	27
Interlocutor faz atividade	23
Interlocutor repreende comportamento da criança	14
Interlocutor ri	9
Interlocutor ofende aluna	9
Interlocutor da instrução	9
Interlocutor pede para brincar com criança	4,5
Interlocutor pede calma a criança	4,5
Total	100%

O desempenho ‘Briga ou ralha com o colega’ ocorre, principalmente, em situações em que o colega repreende algum comportamento inadequado emitido pela criança anteriormente. Isso pode demonstrar que a criança não aceita essas repreensões e reage de forma agressiva. Além disso, os comportamentos também ocorrem, em 23% das ocorrências, relacionadas à descrição de alguma situação feita pelo interlocutor, indicando alguma insatisfação da criança. Como consequentes, com 27%, maior porcentagem, ocorre o evento ‘Descreve situação’. Deste modo, diante da reação da criança, o interlocutor fornece informações sobre o que está ocorrendo, talvez como justificativa para a criança

não reagir desta forma. Com a segunda frequência, o conseqüente ‘Faz atividade’ pode indicar uma tentativa do interlocutor de ‘ignorar’ o comportamento da criança. Com 14% das ocorrências, o interlocutor repreende o comportamento inadequado da criança. Os dois últimos conseqüentes descritos somam 37% e indicam uma relação de extinção ou punição do comportamento da criança, levando à provável diminuição da sua emissão.

Tabela 34: Distribuição As e Cs – Faz gozações do colega

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor conversa	50
Interlocutor brinca com criança	50
Total	100%
<i>Conseqüentes</i>	
Interlocutor dá instrução	50
Interlocutor faz atividade	50
Total	100%

Nas situações em que o desempenho ocorre, pode-se observar que em 50% a criança está interagindo com o interlocutor e em 50% ela se insere na interação deste com outros na sala de aula. A criança revela-se, dessa forma, atenta ao que está acontecendo na sala de aula. E diante de alguma situações ou conversa, ela faz gozações do colega, ridicularizando-o na frente dos demais. Este tipo de desempenho pode ser comum no contexto da escola, porém pode interferir na qualidade relacionamento das crianças por expor um aos demais. Como conseqüentes, observa-se que não há possíveis reforçadores do desempenho da criança, o interlocutor dá uma instrução ou continua a sua própria atividade.

Tabela 35: Distribuição As e Cs – Interrompe atividade do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	66,7
Interlocutor chama atenção da criança	16,7
Interlocutor atende chamado anterior do aluno	8,3
Interlocutor da instrução	8,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor chama atenção do aluno/ pede mudança de comportamento	66,6
Interlocutor pega o material que aluno retirou de si/ se afasta	16,7
Interlocutor se aproxima e dá instrução	16,7
Total	100%

A maior frequência deste desempenho ocorre em situações em que o interlocutor está fazendo outra atividade, não envolvendo interação com a criança. Nestas situações, a própria criança não está fazendo nenhuma atividade. Como evento consequente mais comum, o interlocutor chama a atenção do aluno, falando o seu nome ou pede mudança de comportamento. Em qualquer um dos casos, o interlocutor interage com a criança, mesmo que brevemente, interrompendo o que estava fazendo anteriormente. Este desempenho pode atrapalhar o desempenho do interlocutor na atividade. E observando o primeiro e terceiro tipo de consequentes, pode-se supor que o comportamento é mantido por atenção, já que a criança estava sem nenhuma interação anteriormente. Dessa forma, o comportamento mesmo sendo inadequado, está sendo reforçado pelo interlocutor, com altas chances de vir a ocorrer em outros momentos, prejudicando outros na sala de aula.

Tabela 36: Distribuição As e Cs - Introduz tema alheio à atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício ou dá instrução	50
Interlocutor responde com monossilábicos a comentário anterior	18,5
Interlocutor brinca com criança	6,3
Interlocutor faz atividade	6,3
Interlocutor solicita repetição de fala sobre tema	6,3
Interlocutor atende chamado anterior do aluno	6,3
Interlocutor faz pergunta sobre atividade	6,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor responde pergunta	44
Interlocutor continua ditado/instrução	25
Interlocutor continua própria atividade	18,5
Interlocutor solicita repetição de fala sobre tema	12,5
Total	100%

Com 50% das ocorrências, o evento antecedente ‘Ditar exercício ou dar instrução’ é a situação mais comum para a ocorrência de tal desempenho. Diante desta situação, pode-se supor que ‘Introduzir tema alheio à atividade’ pode funcionar como uma esquiva da criança para realizar as atividades acadêmicas, pois ao emitir tal desempenho ela interrompe a sua própria atividade. Os consequentes ‘Responder à pergunta da criança’ e ‘Solicita repetição da fala’ somam 56,5% dos eventos, indicando que o interlocutor oferece algum tipo de atenção ou interesse pelo tema abordado. Isto pode indicar uma possível relação de reforçamento, já que a criança ao continuar a fala sobre o tema alheio, deixa de fazer a sua atividade acadêmica.

Tabela 37: Distribuição As e Cs – Recusa ajuda

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor se oferece para pegar material	50
Interlocutor oferece ajuda para problema na máquina Braille/ microfone	50
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor insiste na oferta	50
Interlocutor mexe na máquina	50
Total	100%

O desempenho de recusar ajuda ocorre em situações em que a criança não consegue realizar alguma atividade sozinha. O interlocutor identifica essa dificuldade e oferece ajuda. Diante da recusa da criança, o interlocutor insiste na oferta ou já ajuda a criança diretamente. Neste caso, o interlocutor percebe a necessidade da criança e não desiste de ajudá-la frente à recusa. Isto pode ocorrer no contexto em que a criança já é conhecida pelos demais, assim como suas dificuldades, permitindo que a criança consiga realizar a atividade com ajuda mesmo tendo negado-a inicialmente. Entretanto, em outro contexto, pode não ocorrer essa insistência ou ajuda direta, fazendo com que a criança não consiga cumprir uma determinada atividade, podendo trazer consequências negativas para si.

Tabela 38: Distribuição As e Cs – Recusa-se a participar de atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor sugere atividade em grupo	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor explica jogo	100
Total	100%

Diante da situação de convite para realizar uma atividade em grupo, Lenita declina do convite. Esse desempenho pode interferir negativamente na inclusão escolar da criança, pois pode gerar problemas de relacionamento com os seus colegas, que podem deixar de

convidá-la se as recusas forem constantes. Como consequente, o interlocutor explica o jogo proposto, dando informações sobre a formação do grupo. O tipo do consequente, provavelmente, não age como reforçador do comportamento da criança. Pelo contrário, tenta explicar a criança porque se joga em grupo, levando-a a aceitar a proposta.

Tabela 39: Distribuição As e Cs – Recusa-se a responder perguntas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ comportamento	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor insiste para criança responder	67
Interlocutor continua atividade	33
Total	100%

Neste desempenho, a criança não fornece as informações solicitadas pelo interlocutor em relação a um comportamento anterior ou sobre o exercício. Diante desta recusa o interlocutor insiste para que a criança responda em 67% dos casos. Isso pode influenciar de maneira negativa na relação interpessoal da criança, pois o interlocutor não obtém as informações que julga necessárias e a criança pode ser prejudicada com isso já o colega ou a professora não terão os dados para orientar a criança em relação a emissão de algum desempenho ou da atividade acadêmica. Em 33% das ocorrências o interlocutor continua a sua própria atividade não dando prosseguimento à atividade acadêmica com a criança, o que pode prejudicar o seu desempenho em sala de aula.

Tabela 40: Distribuição As e Cs – Rejeita instruções

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor pede mudança de comportamento	53
Interlocutor dita exercício	47
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	35,2
Interlocutor faz atividade	29,4
Interlocutor repete ditado/ pergunta	29,4
Interlocutor dá explicações sobre evento	6
Total	100%

Conforme descrito na tabela 40, a criança ‘Rejeita instruções’ mais frequentemente em situações em que o interlocutor pede mudança de comportamento, em 53% das ocorrências. Em seguida, observa-se evento ‘Ditar exercício’ com 47%. O não seguir as orientações do interlocutor pode prejudicar o relacionamento da criança à longo prazo, pois o colega ou a professora não consegue atingir os seus objetivos. Um indicativo de que isto influencia o interlocutor pode ser verificado ao se contatar como evento consequente mais frequente o ‘Repreende comportamento’, que pode vir a funcionar como uma punição para o comportamento inadequado da criança. O consequente seguinte, ‘Faz atividade’ demonstra que o interlocutor ‘abre mão’ do seu pedido anterior e volta à sua própria atividade. Este evento pode ter função reforçadora na medida em que a criança deixa de fazer algo que não gostaria, mudar comportamento ou fazer o exercício, atuando como um reforçador negativo do desempenho.

Tabela 41: Distribuição As e Cs – Toma a vez do colega no jogo

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	100
Total	100%

Nesta categoria a criança não espera a sua vez para jogar e na situação em que todos jogam, ele passa a frente dos demais. Como consequente o interlocutor que teve a sua vez tomada repreende o comportamento da criança, que ao funcionar como uma punição o que pode levar à diminuição da ocorrência do comportamento.

Tabela 42: Usa humor ou ironia

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor erra nome de aluno/ troca palavras	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor corrige informação	100
Total	100%

O desempenho ocorre em situações em que o interlocutor erra alguma informação. A criança, percebendo esse erro, faz algum comentário de conteúdo jocoso ou irônico sobre o mesmo. Este desempenho pode trazer consequências negativas para a relação social, pois o interlocutor pode sentir-se mal ou ofendido com o comentário. Como consequentes, depois do comentário, o interlocutor identifica o erro e o corrige. Em curto prazo o consequente pode não interferir no desempenho da criança, mas à medida que este for emitido com maior frequência no relacionamento, o interlocutor pode tender a evitar essa relação.

Resultados do SSRS-BR e da Avaliação Sociométrica

Os resultados obtidos com o SSRS-BR serão apresentados em figuras que mostram a posição percentil da criança no escore global e nos escores de cada fator em relação ao posto percentil, comparação com a norma do instrumento. Para melhor visualização das faixas percentiais, o gráfico é dividido em três partes seguindo de acordo com a posição percentil em que a pontuação da criança se localiza.

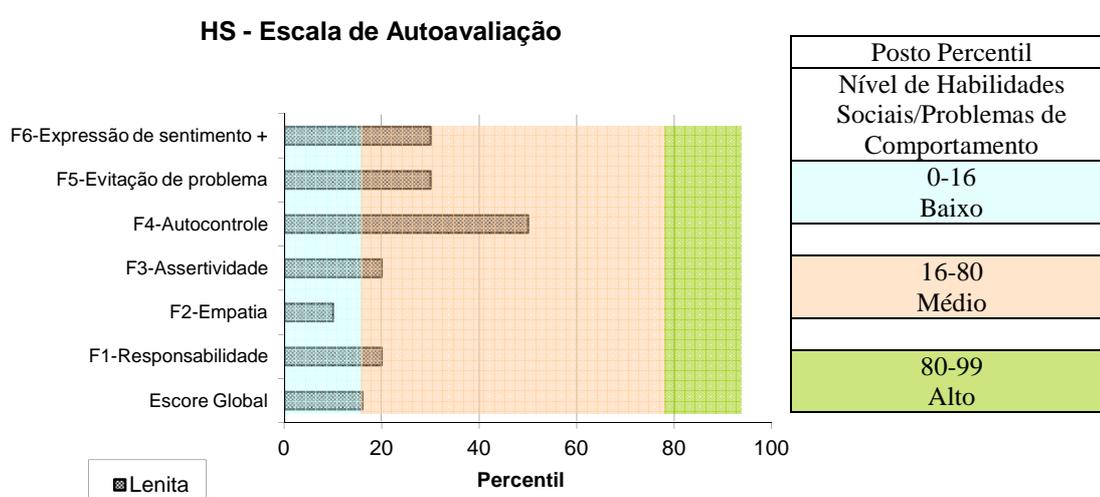


Figura 1. Posição percentil da criança Lenita na Escala de Autoavaliação

Na figura 1, pode-se observar que a maioria dos fatores encontra-se no posto percentil médio do nível de habilidades sociais. Apenas o Escore Global e o Fator 2 – Empatia tiveram percentiais abaixo da média, obtendo as posições 16 e 10 respectivamente. De forma geral, a autoavaliação realizada por Lenita demonstra baixo repertório de habilidade sociais, sobressaindo apenas a avaliação do Fator 4 – Autocontrole, com posição percentil 50.

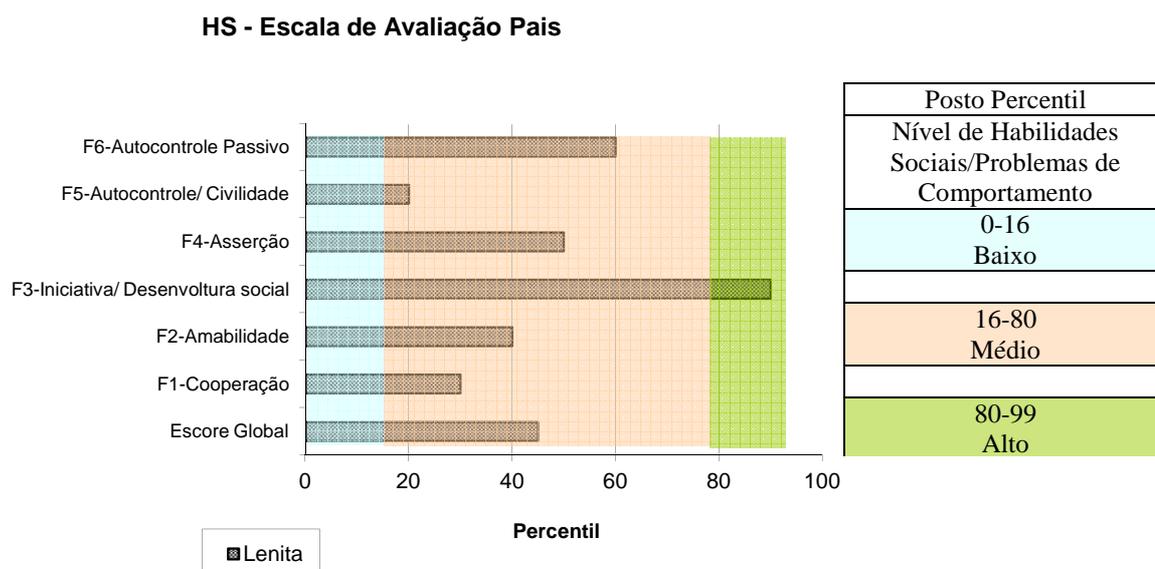


Figura 2. Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação pelos Pais

A avaliação feita pelo responsável da criança mostra níveis mais altos de habilidades sociais do que os encontrados na autoavaliação, não obtendo nenhum percentil abaixo da média. O menor percentil é visto no Fator 5 – Autocontrole/Civilidade e o maior, situado na faixa de alto nível de habilidade sociais, é o do F3 – Iniciativa/Desenvoltura Social. A avaliação realizada pela mãe mostra que a criança possui bom repertório de habilidades sociais. Essa avaliação pode estar superestimada ou a autoavaliação realizada pela criança estar subestimada.

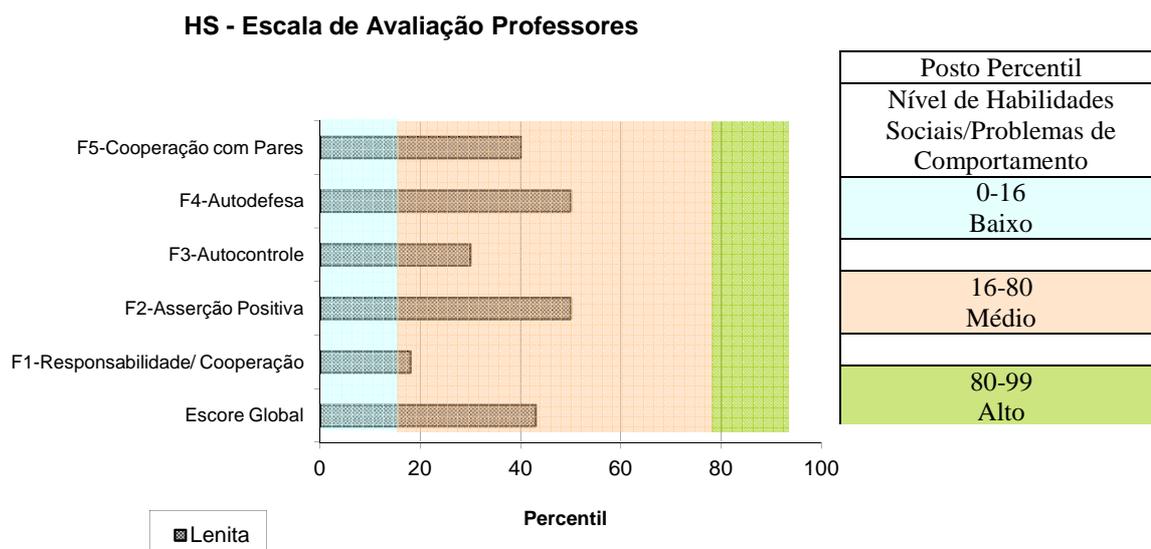


Figura 3. Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação pelos Professores

A avaliação feita pela professora de Lenita a situou na faixa mediana do nível de habilidades sociais. Os fatores possuem valores próximos, sendo o menor percentil o referente ao F1- Responsabilidade/ Cooperação. Esta avaliação pode ser influenciada pelo fato da professora não ter conhecimento sobre as atividades realizadas pela criança, já que a adaptação das atividades e correção era feita na Instituição de apoio e até o final do período de coleta a professora ainda não havia tido acesso a esse material. Como a avaliação deste fator refere-se ao cumprimento das atividades escolares a professora não possuía informações suficientes para realizar uma avaliação mais acurada. Além disso, é importante salientar que a coleta de dados ocorreu durante o primeiro mês de aulas do ano letivo, e devido a isso, a professora poderia não ter conhecimento sobre os desempenhos da criança.

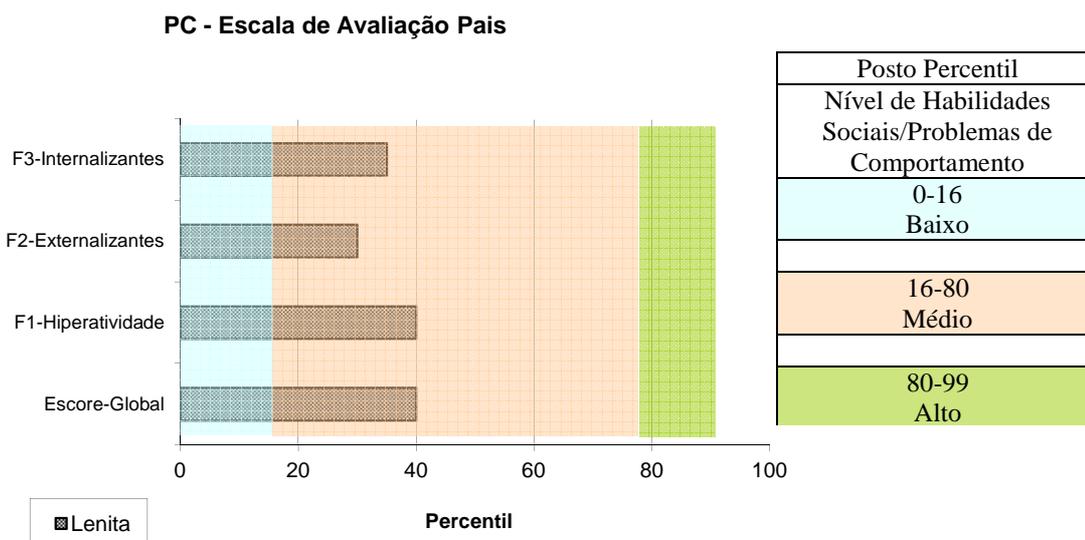


Figura 4. Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Pais

O nível de problemas de comportamento avaliado pela mãe de Lenita situa a criança na faixa mediana. Os fatores apresentam percentis próximos, variando de 30 a 40. Os resultados mostram que, de acordo com a avaliação da mãe, há a presença, concomitante, de bom repertório de habilidades sociais com a presença de problemas de comportamentos. Entre os fatores, o maior percentil localiza-se no Fator 1 – Hiperatividade. Esta avaliação pode ser influenciada pela presença de alguns comportamentos estereotipados no repertório da criança, como balançar a cabeça e bater a mão na boca. Essas informações foram fornecidas pela mãe da criança durante a aplicação do SSRS-BR e dos Questionário de Hábitos Sociais.

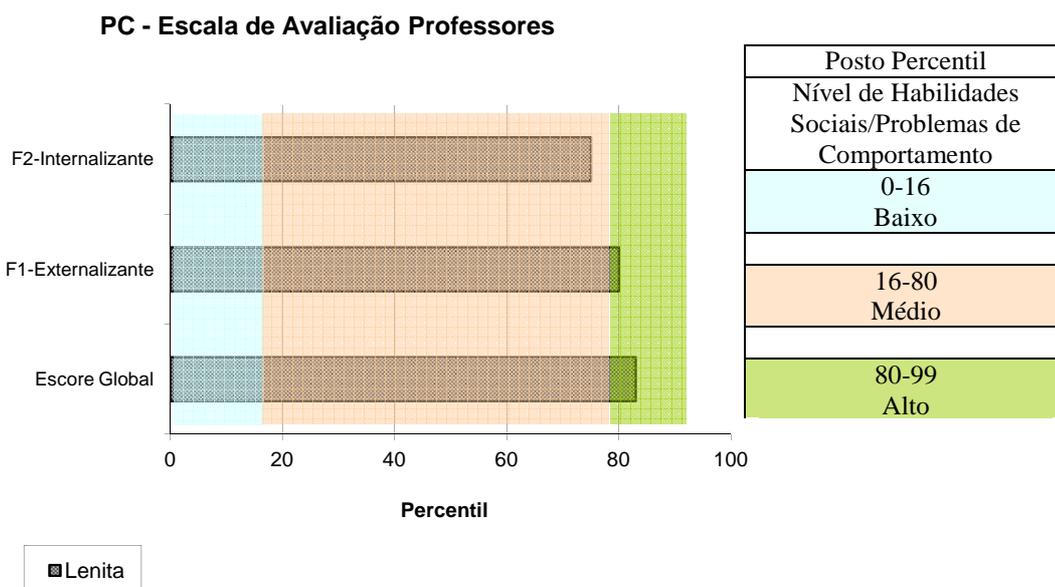


Figura 5. Posição percentil da criança Lenita na Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Professores

A professora de Lenita avaliou a criança como possuindo altos nível de problemas de comportamento. Assim como na avaliação das habilidades sociais, estes resultados podem estar influenciados pelo pouco conhecimento que a professora possuía sobre a criança no início do ano letivo. Os problemas de comportamento externalizantes obtiveram percentil um pouco maior dos problemas internalizantes, 80 e 75 respectivamente. A emissão comportamentos estereotipados, como relatado pela mãe da criança, também ocorre na sala de aula, o que pode influenciar a avaliação da professora sobre a presença de problemas de comportamento externalizantes.

Os dados obtidos com o SSRS-BR caracterizam o repertório de habilidades como nível médio e a presença de comportamentos no nível médio a alto. Em relação à competência acadêmica, a professora avaliou no posto percentil médio (27). É importante lembrar que a professora recusou-se, inicialmente, a responder esta escala de avaliação do SSRS-BR por não ter informações sobre o desempenho acadêmico da criança. Diante disso, situou a criança entre os alunos medianos na sala para não comprometer a sua avaliação, superestimando ou subestimando a competência acadêmica da criança. Na

avaliação sociométrica, os colegas de sala situaram Lenita no grupo dos ‘comuns’. Segundo Coie e Dodge (1988), este grupo é o terceiro em nível de comportamentos prossociais e o segundo menos agressivo. A posição de Lenita no grupo dos ‘comuns’ em relação aos comportamentos prossociais confirma os resultados encontrados na aplicação do SSRS-BR.

Conclusões – Lenita

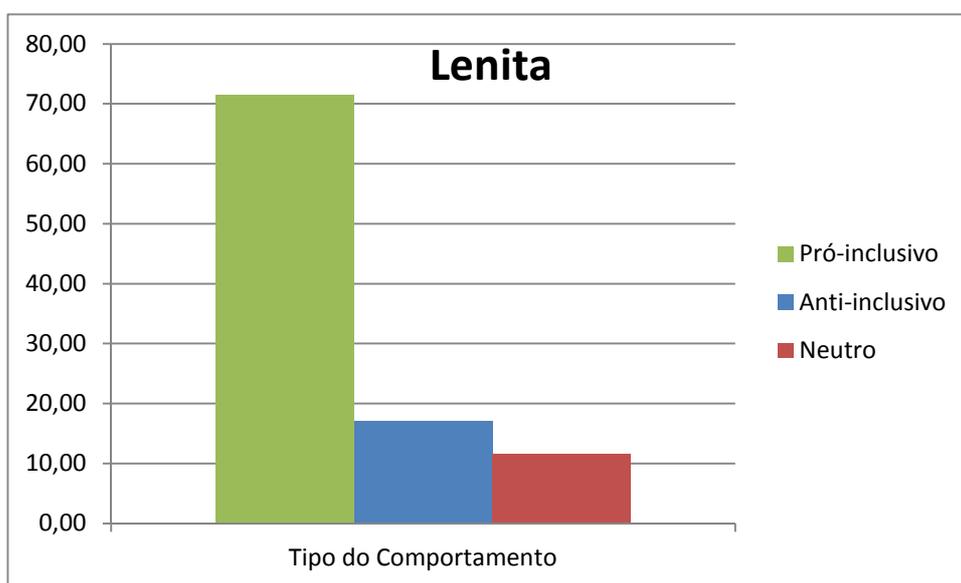


Figura 6. Distribuição da frequência dos tipos de desempenho para Lenita

Em resumo ao que foi apresentado nas parte de avaliação funcional, pode-se observar que a porcentagem de desempenhos pró-inclusivos emitidos pela criança durante as filmagens foi pouco acima de 70%. Isso indica um repertório diversificado em habilidades sociais. Com esses resultados, não se pode afirmar que os desempenhos ocorrem de maneira ideal, mas sim que eles estão presentes no repertório da criança. A frequência de desempenhos pró-inclusivos corrobora com as avaliações feitas pelos informantes e pela própria criança de que esta teria um repertório, majoritariamente, mediano em habilidades sociais. Em relação aos desempenhos anti-inclusivos, os

resultados indicam uma frequência abaixo de 20% do total de desempenhos emitidos na sala de aula. Isso vai de encontro à avaliação feita pela professora da sala de Lenita que situa a criança com um alto percentil de problemas de comportamento. Podemos supor uma supervalorização destes comportamentos. Na avaliação sociométrica, como pode se observar, a maioria dos desempenhos emitidos em sala são pró-inclusivos o que favorecem uma boa interação entre a criança e os demais, o que justificaria a posição 'comum' na sua avaliação.

Lucas

Resultados da Avaliação funcional

A seguir serão apresentadas as tabelas contendo os eventos antecedentes e consequentes relacionados a cada desempenho social categorizado. Os eventos são apresentados em termos de porcentagem de ocorrência em relação ao total de eventos (antecedente ou consequente) de cada categoria comportamental.

Ocorrência do antecedente a ou Ocorrência do consequente a
 Total de antecedentes (a+b+c...) Total de consequentes (a+b+c...)

Desempenhos pró-inclusivos

Tabela 43: Distribuição As e Cs - Aborda fisicamente o outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor se aproxima da carteira do aluno	75
Interlocutor pede aluno soltá-lo	12,5
Interlocutor dá instrução	12,5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende chamado	37,5
Interlocutor pede para aluno soltá-lo/ se afasta	37,5
Interlocutor repreende comportamento do aluno	12,5
Interlocutor sorri	12,5
Total	100%

O desempenho apresentado na tabela 43, ocorre com 75% de ocorrência em situações em que o interlocutor se aproxima do local onde a criança esta. Em 37,5% dos consequentes, o interlocutor atende o chamado do aluno e fala com este. Com a mesma porcentagem o interlocutor pede que o aluno o solte ou se afasta. Este consequente em conjunto com o evento 'Repreende o comportamento', podem atuar como punições ao

comportamento da criança e diminui a sua frequência. Por outro lado, o primeiro evento consequente e o último (Sorri), também somam 50% das ocorrências e podem reforçar o comportamento a criança. Dessa forma, não se pode afirmar o tipo de relação funcional estabelecida entre o comportamento da criança e os seus consequentes.

Tabela 44: Distribuição As e Cs - Concorda com fala anterior

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação ou objeto	58,3
Interlocutor responde pergunta anterior	16,7
Interlocutor faz pergunta	16,7
Interlocutor dá instrução	8,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dita exercício/ dá instrução	38,4
Interlocutor pede confirmação informação	23
Interlocutor faz atividade	15,4
Interlocutor descreve situação	15,4
Interlocutor dá opções à criança para realizar atividade	7,8
Total	100%

A criança ‘Concorda com fala anterior’, em 58,3% das ocorrências, quando o interlocutor fornece informações sobre uma situação ou objeto. Depois do responder da criança, o interlocutor dita exercício ou dá instrução (38,4) e com 23% de frequência, o interlocutor pede confirmação da informação dita pela criança. Este desempenho parece estar relacionado à continuidade da tarefa, possibilitando que o interlocutor a conduza de maneira mais adequada, influenciando positivamente o desempenho acadêmico do aluno.

Tabela 45: Distribuição As e Cs - Confere escrita em Braille

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre atividade/ explica exercício	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dita exercício	43
Interlocutor orienta alunos/ Alunos conversam	28,4
Interlocutor descreve situação	14,3
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ atividade	14,3
Total	100%

O desempenho apresentado acima ocorre em situações em que o interlocutor solicita que a criança confira o que já foi feito do exercício. Em 43% das ocorrências dos eventos consequentes, o interlocutor dita o exercício para a criança. Este desempenho parece ser importante para que o interlocutor possa continuar a atividade com a criança de forma adequada ao que já foi feito. O comportamento permite que o interlocutor, mesmo sem saber a leitura em Braille, tenha acesso ao que o aluno está fazendo. Esse é um importante desempenho para a inserção da criança na escola.

Tabela 46: Distribuição As e Cs - Confirma informação anterior

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor orienta realização de atividade	32
Interlocutor dita exercício	21
Interlocutor responde pergunta anterior	16
Interlocutor descreve situação	11
Interlocutor dá instrução para escrita na folha	5
Interlocutor apresenta material	5
Interlocutor conversa com outros alunos	5
Interlocutor orienta comportamento futuro da criança	5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor confirma informação	63
Interlocutor continua o ditado	11
Interlocutor apresenta material/ objeto	11
Interlocutor fornece explicação	5
Interlocutor corrige informação	5
Interlocutor faz pergunta sobre fala da criança	5
Total	100%

A emissão do desempenho ‘Confirma informação anterior’, ocorre principalmente nas situações que envolvem o fornecimento de instruções ao aluno. No antecedente de maior frequência, o interlocutor fornece orientações ao aluno para que este execute alguma atividade. O segundo antecedente é característicos dos momentos de realização de tarefas acadêmicas. O desempenho da criança é, possivelmente, reforçado positivamente pelos seus consequentes, já que em 68% das ocorrências o interlocutor confirma ou corrige a informação. A criança obtém a informação que havia solicitado, possibilitando a execução mais precisa da atividade ou do exercício.

Tabela 47: Distribuição As e Cs - Dá esclarecimentos ou explicações

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/atividade	67,1
Interlocutor faz pergunta pessoal	14,3
Interlocutor dá instrução sobre exercício	5,7
Interlocutor descreve situação	5,7
Interlocutor chama atenção do aluno	3
Interlocutor responde com monossilábicos	1,4
Interlocutor descreve comportamento anterior do aluno	1,4
Interlocutor responde pergunta direcionada a criança	1,4
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor faz pergunta	21,4
Interlocutor dá instrução	18,6
Interlocutor descreve situação	11,4
Interlocutor volta à atividade	8,6
Interlocutor repete resposta do aluno	7
Interlocutor discorda de resposta da criança	7
Interlocutor aproxima-se da criança	5,7
Interlocutor responde com monossilábicos	5,7
Interlocutor comenta resposta da criança	3
Interlocutor chama atenção da criança	3
Interlocutor faz comentário pessoal	3
Interlocutor dá dica sobre resposta	1,4
Interlocutor dá instrução a outros alunos	1,4
Interlocutor encerra atividade	1,4
Interlocutor oferece ajuda	1,4
Total	100%

Diante da solicitação do interlocutor de que a criança forneça informações sobre exercício ou atividade (67,1%), a criança dá esclarecimentos ou explicações. Os eventos consequentes relacionados a este desempenho são diversificados. O mais comum, com 21,4% de frequência, o interlocutor faz uma nova pergunta à criança, o que pode ser devido à uma resposta incompleta da criança à primeira questão. Em 18,4% das ocorrências, o interlocutor dá instrução à criança, voltando a fazer a atividade em conjunto. O desempenho da criança, reforça o comportamento de solicitar esclarecimentos e parece ser importante nesses casos para que o interlocutor possa dar prosseguimento à tarefa acadêmica. Após os esclarecimentos da criança, o interlocutor fornece informações sobre a situação à criança em 11,4% das respostas.

Tabela 48: Distribuição As e Cs - Dá informações adicionais não solicitadas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação	46
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	17
Interlocutor faz pergunta	17
Interlocutor responde pergunta anterior da criança	12
Interlocutor faz atividade/ conversa	4
Interlocutor entrega material	4
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor descreve situação	37,5
Interlocutor faz pergunta	25
Interlocutor concorda com a criança	12,5
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	12,5
Interlocutor discorda da criança	4,2
Interlocutor ri	4,2
Interlocutor expressa opinião	4,2
Total	100%

A criança emite o desempenho ‘Dar informações adicionais’ mais frequentemente em situações em que o interlocutor descreve eventos ambientais. Com a mesma ocorrência de 17%, o desempenho acontece em contextos instrucionais acadêmicos e em questões formuladas pelo interlocutor. Em 37,5% das ocorrências, após a emissão do desempenho, o interlocutor continua fornecendo mais informações sobre o ambiente para a criança. Outros consequentes indicam que ao fornecer informações adicionais não solicitadas a criança contribui para a sua interação social com o interlocutor. Pode-se observar que os eventos ‘Faz pergunta’, ‘Concorda’, ‘Discorda’ e ‘Expressa opinião’ indicam continuidade da interação e possivelmente, reforçam positivamente o comportamento da criança.

Tabela 49: Distribuição As e Cs - Demonstra satisfação

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação	50
Interlocutor dá instrução	28
Interlocutor responde pergunta anterior	11
Interlocutor atende chamado anterior	5,5
Interlocutor faz atividade	5,5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução	44,5
Interlocutor continua atividade	33,4
Interlocutor convida criança para participar de atividade	5,5
Interlocutor demonstra satisfação	5,5
Interlocutor repreende comportamento de aluno	5,5
Interlocutor faz pergunta	5,5
Total	100%

A criança demonstra satisfação, principalmente em situações em que o interlocutor descreve algum evento ambiental para a criança. em consequência ao comportamento da criança, o interlocutor dá instrução para que o aluno faça exercício ou atividade em 44,5% das ocorrências. O segundo evento consequente mais frequente, o interlocutor não apresenta reação ao comportamento da criança e volta fazer a sua própria atividade. Pelos eventos apresentados, o desempenho parece não ter influência sobre o comportamento do interlocutor, mas pode ser importante na medida em que fornece dados ao colega ou professor se o aluno está satisfeito ou não com a situação e eles possam fazer adequações à atividade, por exemplo.

Tabela 50: Distribuição As e Cs - Explica eventos ocorridos

Antecedentes	
Interlocutor responde pergunta anterior	50
Interlocutor dita exercício	16,7
Interlocutor fornece explicação sobre exercício	16,7
Interlocutor conversa	16,6
Total	100%
Consequentes	
Interlocutor continua ditado/ dá instrução	33,3
Interlocutor explica situação	33,3
Interlocutor descreve comportamento da criança	16,7
Interlocutor descreve consequências do comportamento	16,7
Total	100%

O interlocutor ao fornecer informações solicitadas pela a criança cria situações adequadas para que ela tenha dados para correlacionar eventos e 'Explicar eventos ocorridos' (50%). Como consequentes, em duas situações o interlocutor descreve o comportamento da criança e suas consequências, também fazendo correlações (33,4%). Em 33,3% das ocorrências o interlocutor explica a situação para a criança. Esse desempenho demonstra que a criança apresenta-se atenta aos eventos do meio e é importante para que ela possa tecer relações causais entre situações e melhore a sua compreensão do meio. E ao fornecer informações, o interlocutor ajuda a criança nesse processo.

Tabela 51: Distribuição As e Cs - Explora limites visuais

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá informação sobre alcance da visão	50
Interlocutor faz atividade/ conversa	30
Interlocutor repreende comportamento da criança	10
Interlocutor responde algo diferente do que é solicitado	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá informação sobre alcance da visão	50
Interlocutor observa comportamento da criança	20
Interlocutor responde algo diferente do que é solicitado	20
Interlocutor retoma atividade	10
Total	100%

O interlocutor faz alguma atividade ou conversa em 30% das situações em que a criança emite o desempenho 'Explora limites visuais'. O interlocutor, diante da resposta da criança, dá informações solicitadas sobre o alcance da visão. Este consequente parece ter efeito reforçador sobre o comportamento da criança, já que se torna o antecedente de maior frequência (50%), indicando que a criança emite novamente o mesmo desempenho após às informações fornecidas.

Tabela 52: Distribuição As e Cs - Faz escolhas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá opções para aluno realizar atividade	75
Interlocutor escolhe peão do jogo	25
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor oferece material	50
Interlocutor colega dá instrução	25
Interlocutor explica jogo	25
Total	100%

O desempenho ocorre em situações em que o interlocutor dá opções ao aluno para que este realize uma atividade (75%). Como consequente, o interlocutor oferece à criança o material por ela escolhido (50%). Esse evento consequente possivelmente reforça o desempenho da criança que tem o seu pedido atendido.

Tabela 53: Distribuição As e Cs - Mapeia contexto interpessoal

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor em pé ao lado da carteira da criança	50
Interlocutor cumprimenta aluno	16,7
Outro Interlocutor responde pergunta da criança	16,7
Interlocutor responde a pergunta anterior da criança	16,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Outro interlocutor responde pergunta do aluno	50
Interlocutor diz próprio nome	16,7
Professora pede para colega se retirar	16,7
Interlocutor se afasta	16,6
Total	100%

Tal desempenho ocorre mais comumente quando o interlocutor se aproxima do aluno. Em 66,7% das ocorrências a criança recebe a informação de quem era pessoa próxima de si e/ou a sua localização, mesmo que a resposta tenha sido dada por outro informante que não a pessoa que se aproximou do aluno. Esses eventos consequentes são prováveis reforçadores do comportamento da sondagem. O desempenho também é especialmente importante para que a criança tenha acesso às informações que são limitadas pela sua condição visual.

Tabela 54: Distribuição As e Cs - Orienta ajuda do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor instrui colega a jogar	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor explica atividade	100
Total	100%

O desempenho apresentado acima ocorre nas situações de atividade livre. Para poder participar efetivamente das atividades que dependiam da visão, a criança contava com a ajuda dos colegas. Como consequente o interlocutor explica o funcionamento da atividade ou do jogo. Este desempenho é muito importante para as crianças com algum

tipo de necessidade. Envolve o reconhecimento das suas limitações e de como o outro pode ajudá-la a desempenhar uma atividade que sozinha não seria possível. Isso possibilita que ela se insira nas atividades, participe e promova uma maior interação com os seus colegas na escola. Ao seguir às orientações da criança, os colegas reforçam o seu comportamento.

Tabela 55: Distribuição As e Cs - Pede ajuda

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor insiste em pergunta sobre exercício	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor explica porque não pode ajudar	100
Total	100%

O aluno 'Pede ajuda' em situações em que não consegue responder alguma pergunta sobre o exercício realizado e o interlocutor insiste para que ele responda. Como consequente, o interlocutor justifica a não assistência. Apesar do interlocutor não atender ao pedido do aluno e com isso este não conseguir alcançar os seus objetivos na interação, o comportamento pode não sofrer alterações na sua frequência já que o interlocutor justifica o seu comportamento para a criança.

Tabela 56: Distribuição As e Cs - Pede aprovação por atividade realizada ou comportamento

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor conversa com alunos	33,4
Interlocutor dita exercício	33,3
Interlocutor aprova comportamento	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor aprova atividade ou comportamento, usa 'legal'	100
Total	100%

Os antecedentes do desempenho apresentado na tabela acima se dividem igualmente em três situações, interlocutor conversa com alunos, dita exercício ou aprova comportamento anterior. Como consequente, o interlocutor aprova o comportamento ou atividade, usando termos como 'legal'. Este evento atua como provável reforçador para o comportamento da criança.

Tabela 57: Distribuição As e Cs - Relata fatos

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	66,7
Máquina Braille apresenta problemas	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução	50
Interlocutor descreve situação	16,7
Interlocutor faz pergunta	16,7
Interlocutor expressa concordância com criança	16,7
Total	100%

O desempenho 'Relata fatos' ocorre em situações em que o interlocutor dita o exercício para a criança (66,7%). Em decorrência do comportamento, o interlocutor dá instrução para criança em 50% das ocorrências. Nos eventos consequentes restantes, pode-se observar uma maior interação da criança com o interlocutor, quando este dá informações sobre o ambiente, faz pergunta ou expressa concordância com o que foi dito

pela criança. Estes eventos podem ter efeito reforçado sobre o desempenho já que promovem uma maior interação entre os agentes.

Tabela 58: Distribuição As e Cs - Relata o próprio comportamento aberto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	21,6
Interlocutor dá instrução	19
Interlocutor responde pergunta anterior	16,2
Interlocutor comenta atividade feita pela criança/ faz pergunta	16,2
Interlocutor segue relato de comportamento	13,5
Interlocutor chama atenção da criança	5,4
Interlocutor fornece material ao aluno	5,4
Interlocutor orienta criança sobre comportamento emitido	2,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor faz atividade	21,6
Interlocutor faz pergunta	21,6
Interlocutor dá instrução	16,2
Interlocutor segue relato de comportamento	13,6
Interlocutor orienta aluno sobre comportamento emitido	5,4
Interlocutor fornece material à criança	5,4
Interlocutor observa o que a criança está fazendo	5,4
Interlocutor descreve situação	5,4
Interlocutor repreende comportamento da criança	2,7
Interlocutor corrige aluno	2,7
Total	100%

O desempenho 'Relata o próprio comportamento aberto' ocorre em diversas situações, com frequência bem distribuída entre elas. Isso pode indicar que o comportamento seja generalizado para diferentes contextos. Os eventos antecedentes de maiores frequências são 'Interlocutor faz atividade' e 'Interlocutor dá instrução', totalizando 40,6% das ocorrências. Os consequentes ao desempenho também se encontram bem divididos. No primeiro, o interlocutor faz atividade, o que parece indicar uma não influência do desempenho sobre o seu comportamento. E no segundo evento consequente mais comum, o interlocutor faz pergunta sobre o que a criança falou o que possibilita uma interação maior entre elas, o que pode indicar um possível reforçador do comportamento.

Tabela 59: Distribuição As e Cs - Relata próprio comportamento encoberto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve evento	50
Interlocutor responde pergunta anterior	20
Interlocutor solicita repetição de fala	10
Interlocutor atende pedido anterior da criança	10
Interlocutor manifesta pena da criança	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor descreve situação	50
Interlocutor corrige aluno	10
Interlocutor solicita repetição de fala	10
Interlocutor atende pedido	10
Interlocutor demonstra satisfação	10
Interlocutor faz pergunta	10
Total	100%

O evento antecedente que mais proporciona a emissão do desempenho 'Relata próprio comportamento aberto' é a descrição do ambiente pelo interlocutor. Esta situação parece fornecer informações para que a criança emita alguma opinião ou descreva algum pensamento sobre o que foi dito. Em decorrência da resposta, o interlocutor descreve a situação ambiental, fornecendo mais dados para a criança, o que pode funcionar como reforçador para a criança para que ela tenha acesso (descrição verbal) ao que está ao seu redor.

Tabela 60: Distribuição As e Cs - Responde corretamente à atividade didática

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ faz pergunta sobre exercício ao aluno	95
Interlocutor corrige resposta anterior do aluno	5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução	55
Interlocutor repete resposta do aluno	25
Interlocutor consequência resposta com ‘muito bem’ ‘isso’	15
Interlocutor fala com outro aluno	5
Total	100%

Em situações em que a criança é solicitada a responder questões de conteúdo acadêmico e responde corretamente, como evento consequente mais comum o interlocutor dá nova instrução à criança. O desempenho da criança sinaliza ao interlocutor que ele pode dar continuidade à atividade. Os consequentes seguintes, ‘Repete resposta’ e ‘Usa muito bem e isso’, demonstram algum tipo de aprovação ao desempenho pelo interlocutor, o que pode estabelecer uma relação reforçadora com o comportamento da criança.

Tabela 61: Distribuição As e Cs - Segue instrução

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	79
Interlocutor orienta comportamento futuro	8,2
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ corrige aluno	7,3
Interlocutor pede mudança de comportamento	5,5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor continua ditado	58
Interlocutor faz pergunta, confere se criança seguiu instrução	12
Interlocutor dá orientações sobre atividade	8
Interlocutor orienta comportamento da criança	5,5
Interlocutor faz atividade	5,5
Interlocutor consequência com 'isso' 'muito bem'	5,5
Interlocutor corrige criança no exercício	3
Interlocutor pede mudança de comportamento	1
Interlocutor descreve situação	1
Total	100%

O comportamento de seguir instruções ocorre mais frequentemente em situações envolvendo tarefas acadêmicas, quando o interlocutor dita exercício para o aluno (79%). Como consequente, o interlocutor continua o ditado (58%). Este desempenho reforça o comportamento do interlocutor que continua a tarefa com a criança e permite que esta participe das atividades didáticas da sala de aula, favorecendo a sua inclusão. Com isso pode-se supor que este desempenho produz benefícios mútuos para a criança e interlocutor.

Tabela 62: Distribuição As e Cs - Solicita atenção

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade	66,7
Interlocutor dita exercício	16,7
Interlocutor repreende comportamento da criança	11,1
Interlocutor ameaça chamar outra professora	5,5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor atende chamado	56
Interlocutor repreende comportamento da criança	16,6
Interlocutor faz atividade	11
Interlocutor dita exercício	5,5
Interlocutor pede para aluno esperar	5,5
Interlocutor brinca com criança	5,4
Total	100%

Na maior parte das situações em que o aluno 'Solicita atenção', o interlocutor está fazendo outra atividade, sem interagir com a criança (66,7%). Como consequente, em 56% das situações, o interlocutor atende o chamado e fala com a criança. A criança, assim, consegue alcançar o seu objetivo na interação e assim o consequente deve atuar como possível reforçador positivo para o seu comportamento.

Tabela 63: Distribuição As e Cs - Solicita comportamento específico do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício/ dá instrução	57
Interlocutor faz pergunta	9,6
Interlocutor faz atividade	9,5
Interlocutor descreve situação	9,5
Máquina Braille/ microfone apresenta problema	4,8
Interlocutor emite comportamento solicitado anterior	4,8
Interlocutor pega material das mãos criança	4,8
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor emite comportamento solicitado	71,4
Interlocutor repete/ continua instrução	14,1
Interlocutor não emite comportamento e informa que não o fez	5
Interlocutor se aproxima da criança	9,5
Total	100%

O evento antecedente mais frequente para a categoria ‘Solicita comportamento específico do outro’ é ‘Dar instrução ou dita exercício’. Quando a criança pede que o interlocutor faça algo, ele emite este comportamento solicitado em 71,4% das ocorrências. É provável que este evento consequente mantenha o comportamento da criança, já que quando o interlocutor emite o comportamento solicitado, a criança atinge o seu objetivo na interação de maneira adequada.

Tabela 64: Distribuição As e Cs - Solicita explicação ou esclarecimento

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/dita exercício	30
Interlocutor descreve situação	19
Interlocutor orienta atividade	14
Interlocutor realiza própria atividade/ conversa com outros presentes	8
Interlocutor responde pergunta anterior	7
Interlocutor entrega material a aluno	3
Interlocutor faz comentário sobre desempenho anterior da criança	3
Interlocutor solicita repetição da pergunta	2
Interlocutor faz relato pessoal	2
Interlocutor atende chamado anterior do colega	2
Interlocutor sugere atividade	2
Interlocutor orienta comportamento futuro do aluno	1
Barulho na sala de aula	1
Máquina braille com problema	1
Interlocutor repreende comportamento inadequado da criança	1
Interlocutor pega material que aluno tinha escondido	1
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor responde à pergunta do aluno	72
Interlocutor faz pergunta ao aluno	9
Interlocutor não fornece informação solicitada ou diz ‘nada’	4
Interlocutor dá opções de escolha para aluno desenvolver uma atividade	2,5
Interlocutor ajuda aluno com máquina braille	2,5
Interlocutor solicita repetição da pergunta	1
Interlocutor continua/repete ditado/instrução	1
Interlocutor dá dica sobre resposta do exercício	1
Interlocutor repreende comportamento do aluno	1
Total	100%

O desempenho ‘Solicita explicação ou esclarecimento’ ocorre em variadas situações. Isso demonstra que o comportamento da criança pode ser generalizado para diferentes contextos. Os três primeiros eventos antecedentes descritos na tabela concentram 63% das ocorrências. O primeiro antecedente indica que a criança esclarece as suas dúvidas em relação à atividade acadêmica. No segundo evento, o interlocutor descreve a situação no ambiente e a criança pede mais informações sobre o contexto e no terceiro antecedente, há a orientação para que a criança execute determinada atividade. Em 72% das ocorrências, o interlocutor responde às solicitações do aluno, fornecendo mais informações sobre o assunto abordado. Com esta frequência, este evento consequente

estabelece uma provável relação reforçadora ao comportamento da criança, já que ela consegue alcançar os seus objetivos na interação, aumentando as chances de ocorrência no futuro. Pela distribuição na tabela, pode-se supor que este comportamento já esteja instalado no repertório da criança.

Tabela 65: Distribuição As e Cs - Solicita permissão para emitir comportamento

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor solicita repetição de pergunta/ fala	33,3
Interlocutor dá instrução	33,3
Interlocutor faz pergunta sobre exercício	16,7
Interlocutor conversa com alunos	16,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor consente	50
Interlocutor recusa	33,3
Interlocutor solicita repetição de pergunta	16,7
Total	100%

A criança ‘Solicita permissão para emitir comportamento’ em situações que envolvem tarefas acadêmicas (50%), incluindo dar instrução e fazer pergunta sobre exercício. Em 50% dos eventos consequentes, o interlocutor consente e autoriza a criança a emitir o comportamento desejado. Este desempenho possibilita que a criança emita um comportamento que seja adequado à situação, já que pede o consentimento do interlocutor antes. Esta adequação aumenta a probabilidade que o novo comportamento seja reforçado pelo ambiente.

Tabela 66: Distribuição As e Cs - Sugere atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre atividade	30
Interlocutor prepara jogos	30
Interlocutor escolhe jogo	20
Interlocutor descreve situação no jogo	10
Interlocutor se aproxima de aluno	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor aceita brincar com criança	70
Interlocutor faz pergunta	10
Interlocutor continua na mesma atividade	10
Interlocutor descreve situação	10
Total	100%

O desempenho 'Sugere atividade' ocorre na atividade livre e em situações em que o interlocutor faz pergunta sobre atividade (30%) e prepara o jogo (30%), principalmente. No conseqüente de maior frequência, o interlocutor aceita a atividade proposta pela criança (70%). Esse conseqüente atua como possível reforçador do comportamento da criança, já que ela consegue realizar a atividade que queria.

Desempenhos neutros

Tabela 67: Distribuição As e Cs - Demonstra desagrado

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ explicação	31,5
Interlocutor descreve situação	16
Interlocutor responde pergunta anterior da criança	16
Máquina Braille ou microfone apresenta problemas	10,5
Interlocutor não responde pergunta ou não atende pedido da criança	10,5
Interlocutor faz pergunta	5,3
Interlocutor cai devido à ação da criança	5,3
Interlocutor aproxima objeto da criança	5,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor da instrução/ dita exercício	47,5
Interlocutor continua explicação	16
Interlocutor continua atividade	16
Interlocutor repreende comportamento da criança	10,5
Interlocutor descreve situação	5
Interlocutor oferece ajuda	5
Total	100%

Em 31,5% das situações em que a criança ‘Demonstra desagrado’ o interlocutor está dando alguma instrução ou explicação sobre exercício. O desempenho acontece 32% das ocorrências em situações em que o interlocutor fornece alguma informação à criança, descrevendo a situação no ambiente ou respondendo à pergunta anterior. O interlocutor não responde diretamente ao desempenho da criança em 79,5% das ocorrências, quando dá instrução ou dita exercício para criança, continua a explicação ou atividade que estava fazendo antes. Em 10,5% dos eventos consequentes, o interlocutor apresenta algum tipo de punição ao comportamento, ao repreender o comportamento da criança. Assim como o desempenho ‘Demonstra satisfação’, este comportamento ter influência direta sobre o comportamento do interlocutor, mas pode ser importante na medida em que fornece indícios sobre a satisfação da criança na tarefa.

Tabela 68: Distribuição As e Cs - Mantém interação mediada por objeto

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor apresenta material à criança	22
Interlocutor orienta atividade	22
Interlocutor pergunta sobre atividade/ explica exercício	13
Interlocutor dá informação sobre característica do objeto	13
Interlocutor faz atividade	13
Interlocutor exclama com material apresentado pelo aluno	9
Interlocutor dá opinião	4
Criança toca em objeto no corpo do colega	4
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá informação sobre característica do objeto	43,5
Interlocutor descreve situação	17,4
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ atividade	13
Interlocutor exclama com material apresentado pelo aluno	8,7
Interlocutor orienta comportamento futuro	4,4
Interlocutor demonstra satisfação	4,4
Interlocutor conversa	4,3
Interlocutor oferece ajuda	4,3
Total	100%

Os antecedentes descritos na tabela acima demonstram que tal desempenho ocorre em diversas situações, envolvem a interação com brinquedos durante a atividade livre a objetos apresentado durante a aula. Em 43,5% dos eventos consequentes, o interlocutor dá informações sobre característica do objeto e em 17,4%, descreve situação ambiental para a criança. Os consequentes favorecem o conhecimento da criança sobre o que ela não teria acesso pelo canal da visão.

Tabela 69: Distribuição As e Cs - Opõe-se a fala

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor descreve situação	24
Interlocutor responde pergunta anterior	20
Interlocutor faz afirmação sobre comportamento anterior da criança	16
Interlocutor dá instrução	16
Interlocutor discorda de fala anterior	16
Interlocutor ameaça chamar diretora	4
Interlocutor comenta sobre si	4
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor faz pergunta	25
Interlocutor discorda da criança	16,7
Interlocutor descreve situação	12,5
Interlocutor não faz comentário; volta à atividade	12,5
Interlocutor se afasta	8,3
Interlocutor dá instrução/ dita exercício	8,3
Interlocutor chama atenção da criança	8,3
Interlocutor corrige aluno	4,2
Interlocutor descreve comportamento anterior do aluno	4,2
Total	100%

Observa-se pelos antecedentes apresentados na tabela acima que o desempenho ‘Opõe-se a fala’ ocorre em diferentes situações, sendo as mais frequentes quando o interlocutor descreve situação no ambiente e fornece informação solicitada pelo aluno anteriormente. Importante também salientar o evento antecedente ‘Faz afirmação sobre comportamento anterior’, revelando que a criança discorda do interlocutor quando este faz algum comentário sobre si. Como consequentes, observa-se novamente, uma diversificação. Como mais frequente o interlocutor pede mais informações à criança, por meio de perguntas sobre a sua colocação. Esse evento tem papel importante para o interlocutor compreender o posicionamento da criança. No segundo consequente mais frequente, o interlocutor também apresenta sua opinião e discorda novamente do aluno. Esses consequentes favorecem a interação da criança e que ela exponha sua opinião sobre algum evento.

Tabela 70: Distribuição As e Cs - Responde erroneamente à atividade didática

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dá instrução/ faz pergunta sobre exercício	86
Interlocutor solicita repetição da resposta	14
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor corrige resposta da criança	42,8
Interlocutor dá dica sobre resposta	14,3
Interlocutor repete resposta do aluno em tom de pergunta	14,3
Interlocutor refaz pergunta	14,3
Interlocutor solicita repetição da resposta	14,3
Total	100%

Ao ser questionado sobre questões acadêmicas, a criança não apresenta o conteúdo acadêmico necessário. Diante do erro, o interlocutor corrige a resposta da criança em 42,8% das ocorrências. Nos três eventos consequentes seguintes, ‘Dar dica sobre resposta’, ‘Repete resposta em tom de pergunta’ e ‘Refaz pergunta’, pode-se perceber que o interlocutor induz a criança a chegar à resposta sozinha. Isso demonstra uma preocupação, por parte do interlocutor, em promover o aprendizado da criança. O desempenho e os seus consequentes são importantes para o aprimoramento do desempenho acadêmico da criança.

Tabela 71: Distribuição As e Cs - Reverbera som do ambiente

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá dica sobre exercício	100
Total	100%

O aluno ‘Reverbera som do ambiente’ após o interlocutor ditar o exercício. Ele repete o que foi dito pelo interlocutor que em resposta dá dica sobre o exercício para que a criança consiga chegar à resposta correta. Não se pode afirmar, a partir dos dados, qual a relação que se estabelece entre os eventos e o comportamento.

Desempenhos anti-inclusivos

Tabela 72: Distribuição As e Cs - Agride o outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor não aceita brincadeira da criança	50
Interlocutor se afasta de aluno	16,7
Interlocutor reclama de dor provocada	16,7
Interlocutor chama professora	16,6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	66,7
Interlocutor chama professora	16,7
Interlocutor reclama de dor provocada	16,6
Total	100%

A criança 'Agride o outro', em 50% das ocorrências do desempenho em situações em que o interlocutor não aceita as brincadeiras do aluno e em 16,7% quando o interlocutor se afasta da criança. Isso indica que o comportamento pode estar relacionado às situações de frustração para a criança. Como consequente de maior frequência, o interlocutor repreende o comportamento da criança, apresentando uma punição ao desempenho inadequado, podendo levá-lo à diminuição da frequência.

Tabela 73: Distribuição As e Cs - Ameaça ou intimida o outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	35
Interlocutor zomba da criança	23,5
Interlocutor dá instrução	17,5
Interlocutor não atende pedido da criança	6
Interlocutor se aproxima da criança	6
Interlocutor tenta se soltar/afastar da criança	6
Interlocutor faz atividade	6
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução	47
Interlocutor repreende comportamento da criança	41
Interlocutor faz ameaça	6
Interlocutor cai	6
Total	100%

A criança ‘Ameaça ou intimida o outro’, principalmente, em situações em que o interlocutor repreende o comportamento do aluno (35%), zomba dele (23,5%) ou dá instrução (17,5%). Os eventos podem indicar situações aversivas para a criança, em que ela busca eliminar ou se esquivar dos mesmos. Como consequente, o interlocutor continua a dar instrução, ignorando o comportamento da criança. E com 41% das ocorrências, o interlocutor repreende novamente o comportamento da criança. Pode-se observar que esses consequentes tendem a fazer com que a frequência do comportamento da criança diminua, na medida em que um (continua a dar instrução) põe o comportamento em extinção, e o outro (repreende o comportamento) o pune.

Tabela 74: Distribuição As e Cs - Briga ou ralha com o colega

Antecedentes	
Interlocutor descreve situação	40
Interlocutor corrige criança	20
Interlocutor faz atividade	20
Interlocutor se recusa a responder pergunta/ não atende pedido	20
Total	100%
Consequentes	
Interlocutor descreve situação ou dá explicações	40
Interlocutor faz atividade	40
Interlocutor repreende comportamento da criança	20
Total	100%

O desempenho 'Briga ou ralha com o colega' ocorre com 40% de frequência em situações em que o interlocutor descreve o ambiente para a criança. Somando 40% das ocorrências, observam-se situações em que o interlocutor não faz o que a criança quer ou a corrige em algum sentido. Diante do comportamento da criança, o interlocutor oferece mais informações sobre o ambiente em 40% das ocorrências. Com a mesma frequência, o interlocutor continua sua atividade, sem oferecer consequentes diretos ao comportamento da criança. Com a menor frequência, o interlocutor repreende o comportamento da criança. Somando-se a ocorrência dos dois últimos eventos consequentes têm-se 60% das ocorrências, que podem ter efeito extintor ou punitivo para o comportamento.

Tabela 75: Distribuição As e Cs - Faz autoagressão

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor insiste para aluno responder pergunta	66,7
Interlocutor conversa com alunos	33,3
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor dá instrução sobre exercício	66,7
Interlocutor explica resposta do exercício	33,3
Total	100%

O comportamento autoagressivo da criança ocorre mais comumente em situações em que o interlocutor insiste para que a criança responda a uma pergunta sobre um exercício, que a criança diz não saber. Com isso, pode-se supor que o desempenho ocorra em situações em que a criança se sinta frustrada. Como consequente mais comum o interlocutor dá instrução sobre o exercício para que a criança o faça ou responda à pergunta. Em 33,3% dos consequentes, o interlocutor diz a resposta do exercício e a explica para a criança. Se a criança consegue ajuda para conseguir realizar a tarefa acadêmica por meio da emissão desse desempenho, possivelmente o comportamento seja reforçado por este tipo de consequente.

Tabela 76: Distribuição As e Cs - Faz gozações do colega

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento da criança	50
Interlocutor fala com professora	33,3
Interlocutor conversa	16,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor chama atenção de aluno	50
Interlocutor ameaça chamar professora	33,3
Interlocutor repreende comportamento da criança	16,7
Total	100%

A criança 'Faz gozações do colega' enquanto este fala com a professora ou conversa com os demais em 50% das ocorrências. Nos outros 50%, o comportamento ocorre quando o interlocutor repreende algum comportamento anterior da criança. Com isso, pode-se supor que a repreensão por parte do colega não tem efeito punitivo para o comportamento da criança. Em decorrência do comportamento, o interlocutor chama a atenção do aluno, falando o seu nome em voz alta na sala em 50% das situações. Em 33,3% dos eventos consequentes, a professora de sala do aluno ameaça chamar a professora de apoio do aluno. Pode-se supor que a intervenção da professora, como evento consequente à resposta do aluno, aja com efeito punitivo sobre o comportamento de fazer gozações do colega.

Tabela 77: Distribuição As e Cs - Interrompe atividade do outro

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz atividade/ se afasta	57
Interlocutor chama atenção da criança	24
Interlocutor atende chamado anterior da criança	9
Interlocutor insiste para criança responder pergunta	5
Interlocutor da instrução	5
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor chama atenção do aluno/ pede mudança de comportamento	42,8
Interlocutor se aproxima e dá instrução	23,8
Interlocutor faz atividade	19
Interlocutor pega o material que aluno retirou de si/ se afasta	4,8
Interlocutor ameaça chamar outra professora	4,8
Interlocutor ri	4,8
Total	100%

O desempenho 'Interrompe atividade do outro' ocorre, na sua maioria, em situações (57%) que o interlocutor faz a sua própria atividade ou está distante do aluno. Como consequente mais comum, o interlocutor chama a atenção do aluno, falando seu nome em voz alta ou pede mudança de comportamento. Com 23,8% de frequência, o interlocutor se aproxima do aluno e dá alguma instrução. Pode-se supor que esses consequentes têm efeito reforçador sobre o comportamento da criança. Voltando aos antecedentes, observa-se que o 'Chamar atenção' torna-se evento desencadeador de novas emissões.

Tabela 78: Distribuição As e Cs - Introduz tema alheio à atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor responde com monossilábicos ou ri do comentário anterior	33
Interlocutor dita exercício ou dá instrução	21
Interlocutor faz atividade	14
Interlocutor atende chamado anterior do aluno	10,6
Interlocutor chama atenção do aluno	7
Interlocutor passa ao lado do aluno	4,4
Interlocutor solicita repetição de fala sobre tema	2
Interlocutor interrompe fala anterior do aluno	2
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor responde com monossilábicos “hum” ou ri do comentário	35,4
Interlocutor continua ditado/instrução	24
Interlocutor responde pergunta	12
Interlocutor fala com outra criança	9,5
Interlocutor chama atenção do aluno	7
Interlocutor continua própria atividade	4,8
Interlocutor solicita repetição de fala sobre tema	2,4
Interlocutor faz pergunta à criança	2,4
Interlocutor discorda de comentário da criança	2,4
Total	100%

O desempenho ‘Introduz tema alheio’ indica que a criança interrompe a sua própria atividade para falar sobre algo fora do contexto da atividade que está sendo realizada. Observa-se que em 21% das ocorrências, o desempenho acontece quando o interlocutor está fazendo o exercício com a criança e em 14% quando o mesmo está fazendo executando alguma atividade. Em todos os casos, a criança para de fazer a sua tarefa acadêmica, o que pode sugerir que o comportamento ocorre para evitar alguma situação aversiva para a criança, uma esquiva para a atividade acadêmica. Em relação aos consequentes, em 47,4% das ocorrências o interlocutor responde ao comentário da criança, mesmo só com monossilábicos ou risadas, fornecendo algum tipo de atenção ao comportamento. Isso pode atuar como um reforçador para um comportamento inadequado e pode-se verificar isso ao analisar novamente os antecedentes, o evento mais frequente é o

‘Responder ou rir do comentário anterior da criança’. Isso indica que a criança emite o desempenho e ao obter algum tipo de atenção, o faz novamente.

Tabela 79: Distribuição As e Cs - Recusa ajuda

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor oferece ajuda para problema na máquina Braille	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor mexe na máquina	100
Total	100%

Em situações em que a máquina Braille apresenta problemas, o interlocutor oferece ajuda à criança para resolver o defeito. A criança recusa a ajuda e apesar disso, o interlocutor mexe na máquina para consertá-la. O interlocutor, no caso, não respeita o pedido do aluno e o ajuda mesmo sob recusa, já que a criança não consegue resolver o problema sozinha. Este consequente é importante, pois o interlocutor mostra-se atento às dificuldades do aluno e se propõe a ajudá-lo, porém pode ser prejudicial se o colega ou professor insiste em ajudar a criança em situações que esta poderia executar a tarefa sozinha.

Tabela 80: Distribuição As e Cs – Recusa-se a participar de atividade

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor sugere que grupo troque de jogo	100
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre recusa	40
Interlocutor explica jogo	20
Interlocutor consente a recusa	20
Interlocutor sugere outra atividade	20
Total	100%

A criança ‘Recusa atividade proposta’ durante atividade livre quando colegas sugerem troca de jogos. Diante da recusa o interlocutor faz pergunta sobre a recusa, solicitando mais informações sobre o comportamento da criança (40%). Esse consequente parece ser importante para o interlocutor entender as atitudes da criança.

Tabela 81: Distribuição As e Cs - Recusa-se a responder perguntas

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta sobre exercício/ comportamento	79
Interlocutor insiste para criança responder	17
Interlocutor solicita repetição da fala anterior	4
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor insiste para criança responder	43,5
Interlocutor repreende comportamento da criança	17,5
Interlocutor reformula pergunta	9
Interlocutor responde pergunta direcionada à criança	9
Interlocutor se afasta	9
Interlocutor fala com outros alunos	4
Interlocutor faz nova pergunta	4
Interlocutor continua atividade	4
Total	100%

O desempenho ‘Recusar-se a responder perguntas’, ocorre em 79% das ocorrências em situações em que o interlocutor questiona a criança sobre o exercício realizado ou comportamento emitido anteriormente. Em decorrência da recusa, o interlocutor insiste para a criança responder (43,5%), levando a tentar obter alguma

resposta. Este consequente é importante, pois possibilita à criança um desempenho diferente do anterior, mais adequado e com isso, com mais chances de obter reforçadores do meio. Os três primeiros consequentes descritos na tabela demonstram que o interlocutor não ignora a recusa da criança e responde de forma que a criança emita outro desempenho.

Tabela 82: Distribuição As e Cs - Rejeita instruções

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor dita exercício	60
Interlocutor orienta aluno a fazer exercício	20
Interlocutor pede mudança de comportamento	10
Interlocutor pede que criança corrija exercício	10
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor repreende comportamento do aluno	40
Interlocutor repete ditado/ pergunta	30
Interlocutor faz atividade	20
Interlocutor faz pergunta sobre exercício	10
Total	100%

Os eventos antecedentes apresentados na tabela 82, mostram que o comportamento ‘Rejeita instruções’ ocorre mais comumente em situações de tarefa acadêmica. Em 60% das situações, o interlocutor dita o exercício para a criança que não segue a instrução digitando o que foi dito. O interlocutor repreende o comportamento da criança em 40% dos casos, mas não se pode indicar qual o efeito desse consequente. Em 30% das situações, o interlocutor repete o ditado ou a pergunta possibilitando que o aluno emita outro desempenho mais adaptativo. Esse desempenho, se emitido em altas frequências pode interferir negativamente no desempenho acadêmico do aluno, pois acarretará em dificuldades de participar das tarefas na sala de aula. Além disso, pode gerar desgastes na relação do interlocutor com o aluno, que pode aumentar a frequências de consequências punitivas ao comportamento da criança.

Tabela 83: Distribuição As e Cs - Usa humor ou ironia

<i>Antecedentes</i>	
Interlocutor faz pergunta	30,7
Interlocutor responde pergunta anterior da criança	15,4
Interlocutor atente chamado anterior	7,7
Interlocutor troca palavras	7,7
Interlocutor comenta resposta da criança ao exercício	7,7
Interlocutor atende outros alunos	7,7
Interlocutor ri	7,7
Interlocutor dá dica sobre resposta	7,7
Interlocutor dá informação sobre si	7,7
Total	100%
<i>Consequentes</i>	
Interlocutor continua atividade	23,1
Interlocutor faz nova pergunta	23,1
Interlocutor corrige informação	15,4
Interlocutor zomba de resposta da criança	15,4
Interlocutor responde com humor	15,4
Interlocutor ri	7,6
Total	100%

A criança 'Usa humor ou ironia' em suas respostas às situações em que o interlocutor lhe faz alguma pergunta sobre exercício ou atividade (30,7%) ou quando este lhe responde alguma pergunta anterior (15,4%). O interlocutor não oferece resposta direta ao desempenho da criança em 23,1% das ocorrências e continua a sua própria atividade. Com a mesma frequência, o colega ou professora faz nova pergunta à criança sobre o que foi falado. Em 15,4% das ocorrências, o interlocutor corrige informação fornecida, na qual havia algum erro que foi sinalizado pela criança. E em 30,8% dos eventos consequentes o interlocutor também se utiliza de algum tipo de humor ou faz gozação para responder à criança. Ao usar o humor, o interlocutor pode reforçar o comportamento da criança. Enquanto que as gozações, podem agir como punições fazendo com que o comportamento diminua.

Resultados do SSRS-BR e da Avaliação Sociométrica

A apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do SSRS-BR e da avaliação sociométrica para Lucas seguirão o mesmo modelo de descrição dos resultados apresentados acima para Lenita.

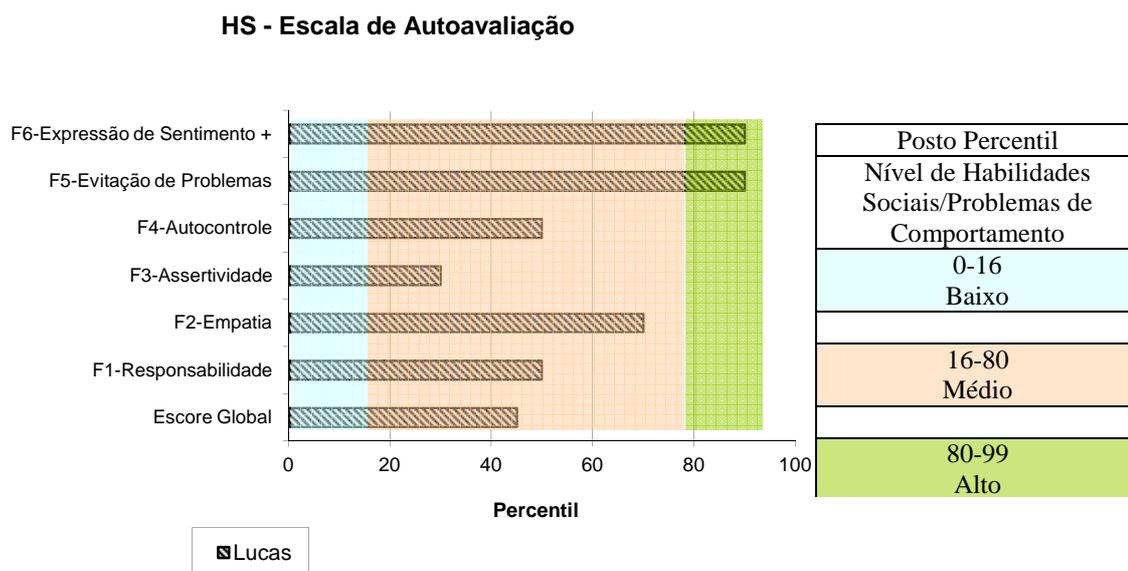


Figura 7. Posição percentil da criança Lucas na Escala de Autoavaliação

Lucas, na autoavaliação, situou o Escore Global e quatro fatores no posto médio do nível de habilidades sociais. De forma geral, a avaliação indica a presença de um bom repertório de habilidades sociais. Os fatores Evituação de Problemas e Expressão de Sentimento Positivo ficaram no posto percentil mais alto, indicando um repertório elaborado de desempenhos referentes a estes fatores. O fator com menor percentil foi o de Assertividade. É importante observar que os fatores Fator 5 e o Fator 3, de maior e menor percentil respectivamente, possuem na sua descrição a capacidade de domínio sobre as próprias emoções. Pela diferença nos percentis, pode-se inferir que a menor pontuação em Assertividade deve-se a outros componentes do fator, como cumprimentar pessoas e expressar opiniões.

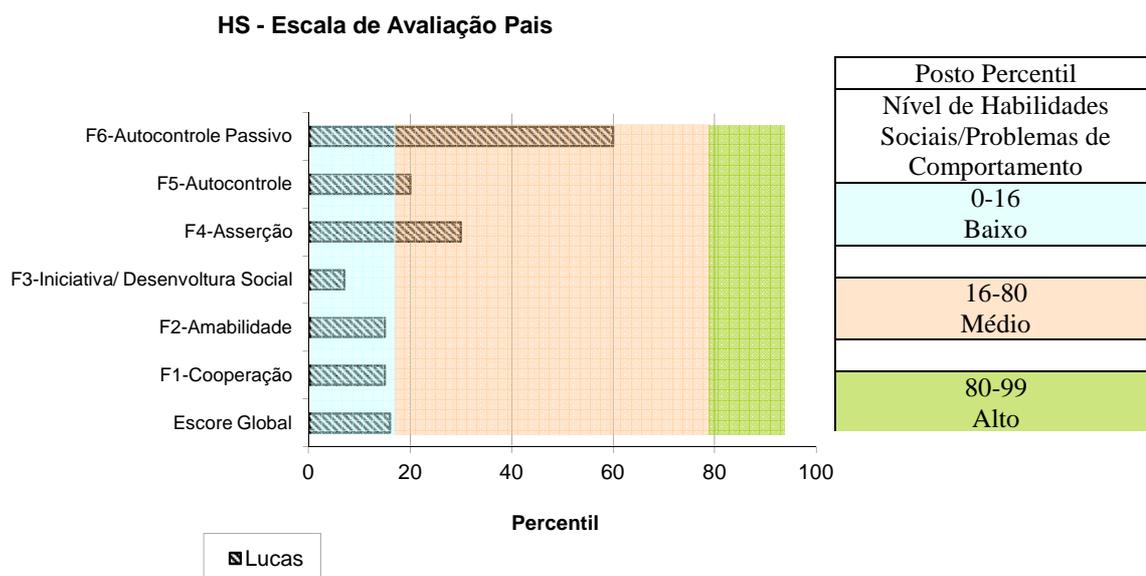


Figura 8. Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Habilidades Sociais pelos Pais

Na avaliação realizada pela mãe de Lucas, observam-se baixos percentis na escala de avaliação das habilidades sociais. O escore geral e mais três fatores situam-se no nível abaixo da média. O único fator que obteve pontuação acima do percentil 50 foi o de Autocontrole Passivo. Este fator inclui o domínio sobre as próprias emoções por meio de reações encobertas, os fatores que incluíam este mesmo componente na escala de autoavaliação também obteve escores mais altos que os demais, demonstrando uma correlação positiva entre as duas avaliações. O menor percentil é encontrado no Fator 3, se acordo com as informações coletadas com a mãe, a criança tem poucos contatos com outras crianças, fora da escola e ela o define como tímido.

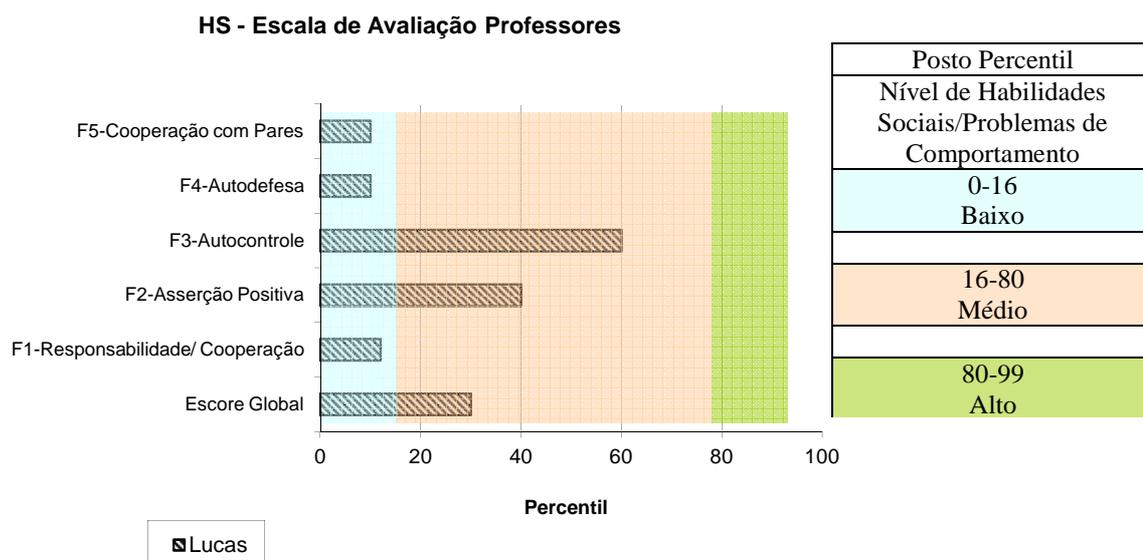


Figura 9. Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Habilidades Sociais pelos Professores

A avaliação realizada pela professora revela três fatores situados abaixo da média, Responsabilidade/ Cooperação, Autodefesa e Cooperação com Pares. Segundo a professora, o aluno apresenta dificuldade em realizar as tarefas acadêmicas, é distraído e não interage com muitos colegas da sala, tem colegas fixos, em torno de três. Isso pode influenciar nos resultados encontrados para Responsabilidade e Cooperação. O fator com maior percentil foi o Autocontrole, abrangendo o componente de domínio das próprias reações emocionais. Este resultado corrobora com os achados na escala de autoavaliação e avaliação pelos pais. É importante salientar, mais uma vez, que a avaliação foi feita durante o primeiro mês de aulas e que as professoras podiam não ter informações suficientes sobre os desempenhos das crianças para responder ao SSRS-BR com maior acurácia.

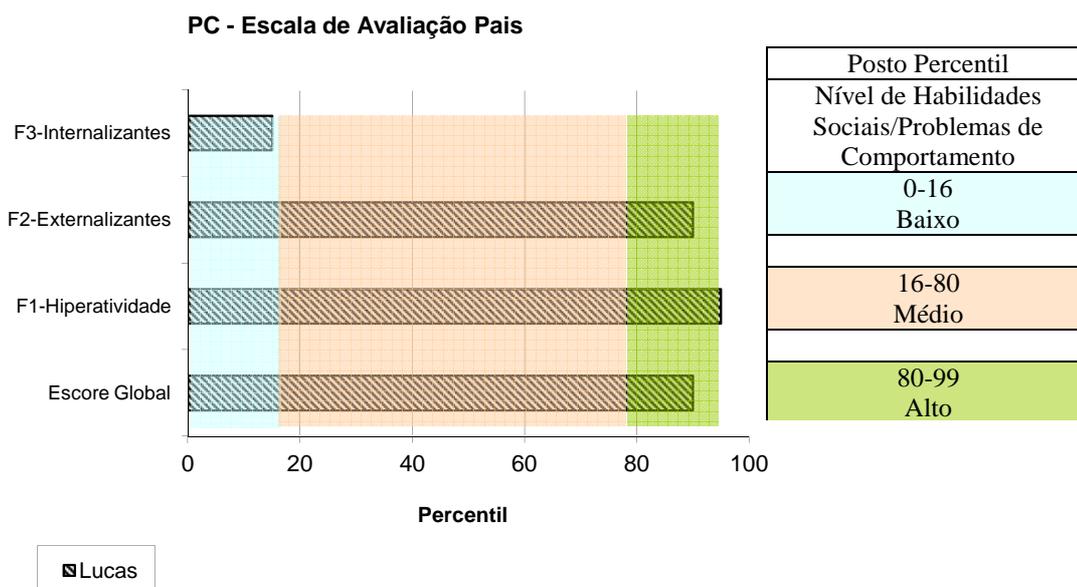


Figura 10. Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Problemas de Comportamento pelos Pais

Na Escala de Avaliação de Problemas de Comportamento pelos Pais, dois dos três fatores encontram-se no nível mais alto de problemas de comportamento. O escore geral também está acima da média. A mãe relata a presença de comportamentos agressivos na história da criança, o que é expresso no percentil 90 para problemas de comportamento externalizantes no SSRS-BR. A mãe identifica poucos comportamentos pertencentes ao Fator 3 – Internalizantes, atingindo a posição 15 no percentil.

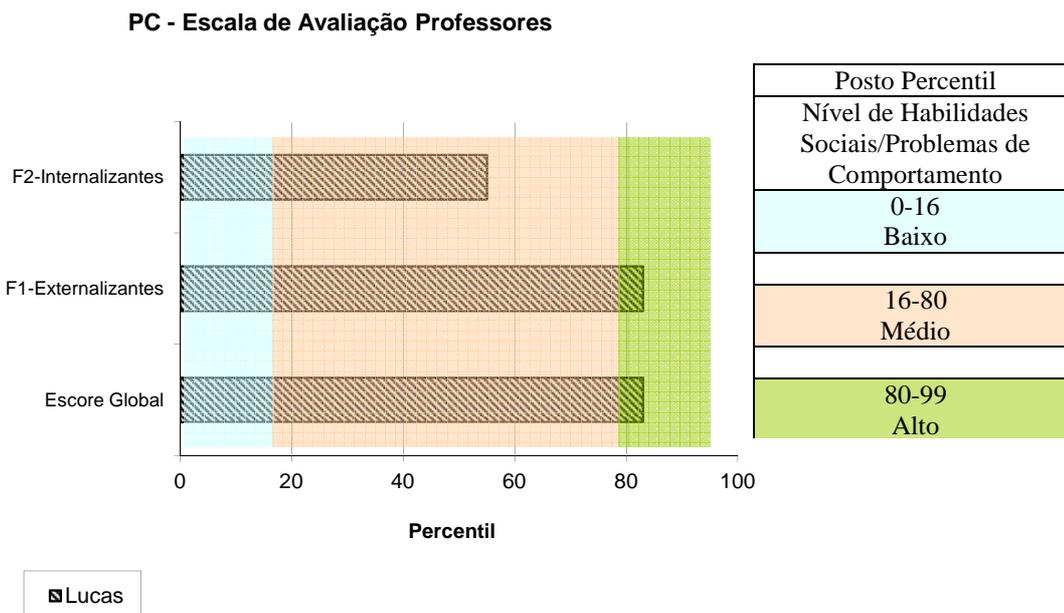


Figura 11. Posição percentil da criança Lucas na Escala de Avaliação de Problemas de Comportamento pelos Professores

Assim como a responsável por Lucas, a professora também avalia a criança com um nível alto de problemas de comportamento no escore geral. O Fator 1 – Externalizantes obteve maior percentil que o Fator 2. Isso demonstra a presença de comportamentos agressivos também no ambiente escolar. A professora identifica maior nível de problemas de comportamento internalizante do que a mãe. Esta avaliação pode ser relacionada, com o já exposto na Escala de Avaliação de Habilidades Sociais pelos Professores, que a professora de Lucas relata que a criança possui poucos amigos na sala e não aceita realizar atividade com colegas diferentes dos que já está habituado.

Em relação à Competência Acadêmica a professora avaliou a criança no posto percentil médio (63). Por conhecer o Sistema Braille, a professora corrige as atividades enquanto elas são feitas pelo aluno, o que permite uma avaliação mais acurada da competência acadêmica. Na avaliação sociométrica, Lucas foi classificado no grupo dos populares. De acordo com Coie e Dodge (1988), neste grupo encontram-se os alunos com mais comportamentos prossociais. Estes alunos são mais consistentes no Impacto Social e tem maiores capacidades de socialização, são mais cooperativos e tem menos problemas

acadêmicos. É possível observar que em alguns pontos a avaliação sociométrica fornece informações contraditórias em relação àquelas obtidas com a aplicação do SSRS-BR com as professoras e a mãe. De acordo com estas informantes, a criança teria poucos repertórios relacionados à Cooperação, Iniciativa/ Desenvoltura Social.

Conclusões – Lucas

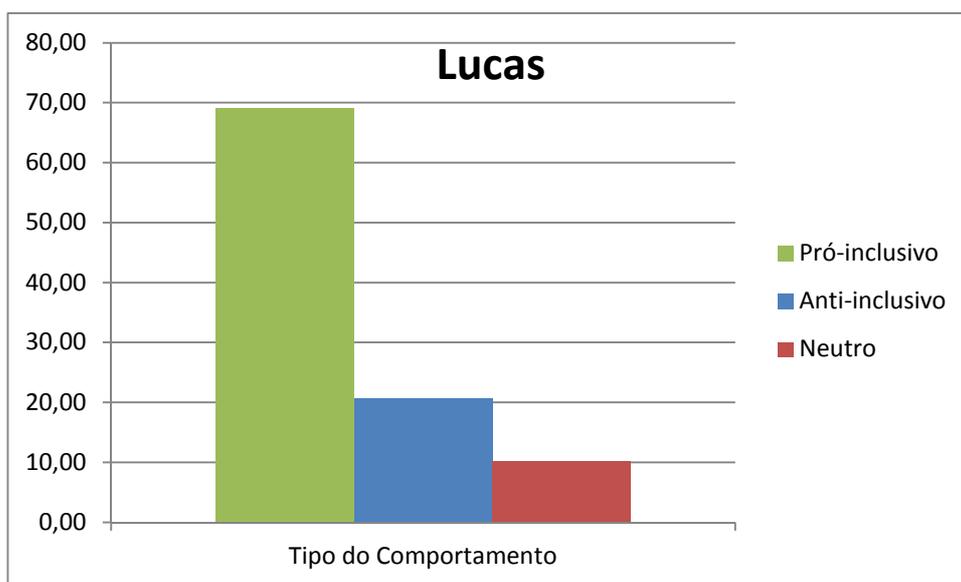


Figura 12. Distribuição da frequência dos tipos de desempenho para Lucas

O gráfico acima mostra que a maior parte dos desempenhos emitidos por Lucas em sala de aula foram pró-inclusivos, cerca de 70% da frequência. Isso indica um bom repertório de habilidades sociais, o que contradiz a avaliação dos pais professores na escala de habilidades sociais do SSRS-BR. Esses informantes posicionam a criança no percentil médio a baixo nessa escala. Isso indica uma avaliação em que se os comportamentos adequados são subvalorizados.

Em relação aos desempenhos anti-inclusivos, observa-se a porcentagem um pouco acima dos 20% de frequência. Nas escalas de problemas de comportamentos do SSRS-BR, os professores e pais posicionam a criança no alto percentil dessa escala. Os resultados da

avaliação revelam uma frequência menor ao esperado, supondo que os informantes podem dar uma atenção maior aos problemas de comportamento apresentados pela crianças.

Os resultados da avaliação sociométrica corroboram os achados dos dados de observação, já que enquadram a criança como popular, representando uma boa interação com colegas com boa competência social.

Discussão

Os resultados da avaliação funcional dos desempenhos sociais da criança, fornecem indícios sobre quais eventos podem servir de reforçadores em contextos específicos (Eckert, Martes & DiGennaro, 2005). Aliados a outros métodos de coleta de dados, é possível realizar uma avaliação funcional do comportamento, dando indícios para a análise da competência social dos indivíduos, e no caso desse estudo, avaliar a inclusão social de crianças cegas na escola regular.

De acordo com os resultados obtidos com a observação direta do comportamento, a frequência de desempenhos pró-inclusivos é a maior para as duas crianças em relação aos desempenhos anti-inclusivos. Entretanto, na escala de avaliação das habilidades sociais, a mãe de Lucas e sua professora o avaliam como tendo um repertório mediano abaixo nessa escala e um alto nível de problemas de comportamento. Pode-se supor que esteja ocorrendo uma superestima dos desempenhos inadequados da criança em detrimento dos socialmente competentes em diferentes contextos.

Algum tipo de atenção é fornecida como consequente na emissão dos desempenhos anti-inclusivos, o que pode fazer com que a frequência deles aumente, provocando, em longo prazo, problemas no relacionamento interpessoal da criança. Para evitar que isso ocorra, uma intervenção com base no manejo de comportamento poderia ser implementada na escola, de forma que os interlocutores ofereçam reforçadores na emissão de desempenhos pró-inclusivos, e evitem fazer isso na presença dos anti-inclusivos, levando à diminuição na sua frequência.

No caso de Lenita, a mãe provavelmente realiza uma avaliação mais acurada sobre o repertório social da criança. Na escala de habilidades sociais, a mãe avalia a criança com um repertório mediano, posicionando alguns fatores no mais alto percentil. A mesma informante, na escala de problemas de comportamento, indica que a criança tem um nível

médio de problemas de comportamento. Esta avaliação se mostra mais próxima dos dados coletados com a observação direta do comportamento. Isso pode indicar que a mãe está mais atenta aos comportamentos adequados da criança. Na avaliação feita pela professora, a criança apresenta médio repertório de habilidades sociais e alto nível de problemas de comportamento.

Assim como ocorreu com Lucas, as habilidades sociais da criança devem ser subestimadas, focando-se mais nos problemas de comportamento. Diante das poucas interações que a criança mantém com a professora na sala de aula, esse dado torna-se ainda mais relevante, pois pode indicar interações mantidas pela emissão de desempenhos inadequados por Lenita.

Dessa forma, as crianças apresentam um bom repertório de habilidades sociais concomitante com a presença de problemas de comportamento. Isso parece ser mais saudável para a criança do que a ausência de habilidades sociais, já que ela consegue ser socialmente competente em diversas situações. A criança consegue obter reforçadores do meio, alcançar seus objetivos na interação sem prejudicar sua relação com o outro. Por outro lado, analisando os consequentes dos desempenhos pró-inclusivos pode-se notar que a emissão desses comportamentos também é importante para o interlocutor, principalmente ao dar continuidade às tarefas acadêmicas. Os desempenhos pró-inclusivos, então, geram antecedentes para que os interlocutores também gerem comportamentos inclusivos, e isso ajuda no processo de inclusão das crianças.

Outro indicativo da competência social das crianças no contexto da sala de aula são os resultados da avaliação sociométrica. A avaliação por pares é um importante indicador do ajustamento social das crianças (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Lucas foi avaliado como 'popular' pelos seus colegas, recebeu mais indicações positivas do que negativas dos seus colegas. Isso indica qualidade do relacionamento que mantém com eles. Lenita foi

avaliada como 'comum', as avaliações positivas e negativas não estão posicionadas nos extremos. Esse status mostra que a criança está envolvida em situações de cooperação e pouco ligada a brigas ou comportamentos inadequados (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Com esses dados, pode-se concluir que as duas crianças conseguem ser socialmente competentes no ambiente escolar. A emissão dos desempenhos pró-inclusivos lhes permitem a obtenção de reforçadores, consecução dos objetivos, informação sobre o meio e colabora na qualidade da relação com colegas e professores. Um fator a se atentar, é a falta de consequências diretas ao comportamento, o que pode influenciar a sua emissão futura. Esses resultados contradizem alguns achados na literatura que indicam que as crianças com deficiência visual tendem a ser mais isoladas e apresentar dificuldades de interação na escola (Batista, 1998; Brambring, 2001; Celeste 2008).

Em relação aos desempenhos anti-inclusivos, observa-se a emissão de algumas categorias durante a realização da atividade acadêmica, o que pode indicar uma possível tentativa de esquiva das mesmas. Como consequentes, deve-se atentar para os prováveis reforços originados por meio da atenção fornecida no momento da emissão dos comportamentos. A identificação das funções dos comportamentos pró e anti-inclusivos permite pensar em estratégias de manejo comportamental e ambiental que favoreçam a emissão de comportamentos pró-inclusivos e diminuam a frequência dos anti-inclusivos.

Dessa forma, pode-se orientar o professor de sala e os colegas a observarem a emissão dos desempenhos pró-inclusivos e consequenciar o comportamento de maneira adequada, oferecendo atenção ou dando informações. Aliado a isso, diminuir a oferta de atenção aos comportamentos inadequados, levando à diminuição da emissão.

O fato das crianças conseguirem ser socialmente competentes em diversas situações não implica dizer que elas estejam totalmente incluídas no processo escolar. Especialmente no caso de Lenita, as poucas interações entre a criança e a professora da

sala de aula indicam dificuldades na inserção da criança nas atividades acadêmicas. Pelo fato da professora delegar aos colegas a função de acompanhar a criança nas tarefas acadêmicas, isso criou a oportunidade das crianças interagirem entre si, construindo relações sociais saudáveis. Porém, o desempenho acadêmico da criança pode ser comprometido se não houver o acompanhamento da professora e a adaptação das atividades.

O trabalho, baseado em uma avaliação multimodal do comportamento, contribui para traçar a situação social de duas crianças com deficiência visual em escolas regulares. A reunião dos dados permite fazer uma avaliação mais acurada das relações sociais que as crianças estabelecem na escola. As incongruências surgidas entre a observação direta do comportamento e avaliação indireta por informantes são minimizadas com a análise dos resultados da avaliação sociométrica.

Além disso, a construção de um sistema de categorias comportamentais adequado ao contexto educacional contribui para a realização da avaliação funcional dos desempenhos nesse estudo e pode servir de base para estudos futuros. É importante observar que a maior parte das categorias comportamentais podem ser características de qualquer criança em idade escolar. Entretanto, algumas foram específicas às crianças com deficiência visual e todas referentes aos desempenhos pró-inclusivos: Confere escrita em Braille; Explora limites visuais; Mapeia contexto interpessoal, e; Orienta ajuda do outro. Estes desempenhos são importantes para a inclusão escolar da criança e para que ela obtenha informações sobre o meio, não acessíveis sem a visão.

Outros dados foram obtidos por meio de observações assistemáticas realizadas pela pesquisadora. As crianças utilizam o verbo 'ver' habitualmente nas suas interações verbais. Os momentos em que tem acesso a um novo objeto e o exploram manualmente, as crianças identificam essa ação como o ver. Elas também pedem para outros vejam o que ela está

fazendo, no sentido de conferir a atividade que está sendo realizada. Essa característica ocorre também, com frequência, quando Lucas emite os desempenhos referentes à categoria ‘Explora limites visuais’. A criança demonstra uma curiosidade em saber qual o alcance da visão do seu interlocutor, ver objetos em movimentos, com diferentes proximidades e ocultos por outro item. Para isso ela pergunta ao interlocutor se ele consegue ou não ver tal objeto ou pede explicações sobre como a pessoa identifica o que está escondido. A brincadeira de esconder e achar, que também faz parte desta categoria, parece não ter função para a criança cega, mas ela apresenta esses desempenhos como forma de entender a capacidade visual do outro e suas limitações.

Outro desempenho apresentado, que é característico da comunicação não verbal, foi os movimentos de cabeça emitidos por Lenita. A criança balança a cabeça para assentir com alguma informação ou negar, fazendo os sinais de ‘sim’ e ‘não’. Esse comportamento facilita a comunicação para o seu interlocutor, porém se esse fizer isso em interação com a criança, ela não terá acesso ao movimento e a comunicação decorrente deste. Pode-se supor que este comportamento foi ensinado à criança, já que não pode ter sido aprendido por imitação visual.

Limitações do estudo

Uma das limitações do presente estudo refere-se à realização da coleta de dados no primeiro mês de aulas do ano letivo. Isso pode ter influenciado tanto na avaliação feita pelo SSRS-BR quanto nas interações observadas durante as aulas. Neste período, a professora tinha pouco contato com a criança, assim como os colegas. No caso do Lucas, a maioria dos colegas de sala era nova para ele. Na sala de Lenita, a professora estava em processo de aposentadoria e na realização da avaliação sociométrica ela já havia sido substituída.

Dessa forma, as avaliações podem ter sido influenciadas por um conhecimento superficial do aluno, sendo que se fosse realizada em outro momento, principalmente as avaliações por professores e colegas, poderia obter resultados mais acurados sobre o desempenho do aluno. Hoeppler (2007) indica que após um ano de interações, as professoras de crianças com deficiência na educação infantil, mudam suas concepções sobre as capacidades da criança. Assim durante o ano, a relação das crianças com as professoras e os colegas pode ter mudado e isso acarretar em resultados diferentes do SSRS-BR e na avaliação sociométrica.

Outro fator que pode ter causado alterações nos dados coletados foi a presença da pesquisadora na sala de aula do Lucas. Isso pode ter influenciado o comportamento das crianças e da professora. Pela presença da pesquisadora na sala, a professora pode ter interagido mais com a criança estando sob controle desse aspecto.

Além disso, existem as limitações inerentes à realização de um estudo de caso, em que os dados não podem ser generalizáveis, sendo aplicados àquele contexto e com aqueles indivíduos específicos com os quais a pesquisa foi realizada.

Estudos futuros

Estudos futuros poderiam utilizar o sistema de desempenhos pró e anti-inclusivos criado para esse estudo, em outras populações, para averiguar possíveis semelhanças e diferenças entre os desempenhos a depender do tipo de deficiência.

Como o estudo foi conduzido apenas com duas crianças, estudos futuros poderiam utilizar o mesmo sistema de avaliação com mais crianças e com isso identificar possíveis diferenças entre os repertórios e competência social, decorrentes das diferenças entre gêneros.

Outra forma de análise pode ser conduzida tomando-se como base as atividades observadas (aula de diferentes matérias e atividades livres), verificando-se se há diferenças entre as interações a depender do tipo de atividade que vem sendo desenvolvida. E assim, identificar as que facilitariam mais a emissão de desempenhos pró e anti-inclusivos.

Referências

- Andery, M.A.P.A., & Sérgio, T.M.A.P. (2001). Behaviorismo Radical e os determinantes do comportamento. In H.J. Guilhardi, M.B.B.P. Madi, P. P. Queiroz & M.C. Scoz. *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 94-98). Santo André: ESETec. (Vol. 7).
- Angélico, A.P. (2004). *Estudo descritivo do repertório de Habilidades Sociais de adolescentes com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) em ensino fundamental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Batista, C.G. (1998). Crianças com deficiência visual – como favorecer sua escolarização? *Temas em Psicologia*, 6(3), 217-229.
- Batista, M.W., & Enumo, S.R.F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Brambring, M. (2001). Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health and Development*, 27(5), 425-438.
- BRASIL. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.324/96.

- BRASIL. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão. Brasília: Ministério da Educação/MEC.
- Carrara, K. (2008). Bases conceituais revisitadas, implicações éticas permanentes e estratégias recentes em Análise do Comportamento. In M.R. Cavalcante (Org.). *Avaliação e intervenção em análise do comportamento: Aspectos de procedimentos* (pp.1-14). São Paulo: Roca.
- Celeste, M. (2008). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A.; & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Costa, S.E.G. de C., & Marinho, M.L. (2002). Um modelo de apresentação de análises funcionais do comportamento. *Rev. Estudos de Psicologia (Campinas)*, 19(3), 43-54.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In E.G. Mendes, M.A. Almeida & M.C.P.I. Hayashi (Orgs.), *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 239-256). Araraquara: Junqueira e Marin.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2009). Componentes não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.) *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 149-188). Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, G. (2006). *Terapia analítico-comportamental infantil: Relações entre o brincar e os comportamentos da terapeuta e da criança*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Del Prette, G., Silvaes, F. M., & Meyer, S. B. (2005). Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (1), 93-106.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams. *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp.149-157). São Carlos: EdUFSCar.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2008). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.167-199). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 92-108). Petrópolis: Vozes.
- Eckert, T.L., Martens, B.K., & DiGennaro, F. (2005). Describing antecedent-behavior-consequence relations using conditional probabilities and the general operant

- contingency space: A preliminary investigation. *School Psychology Review*, 34(4), 520-528.
- Ferreira, B.C., Mendes, E.G., Almeida, M.A., & Del Prette, Z.A.P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 29, 9-22.
- França, M.L.P. (2008). *Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Freitas, M.G., Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13(37), 17-27.
- Gargiulo, R.M. (2002). Persons with visual impairments. In R. M. Gargiulo. *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* (pp.451-488). Wadsworth Publishing.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.) *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F.M., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Lambros, K.M. (1998). Behavioral and Functional Assessment. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.). *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp. 3-40). New York: Plenum Press.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2003). Learners with blindness or low vision. In D. P. Hallahan & J. M. Kauffman. *Exceptional learners: Introduction to special education* (pp.337-371). Boston: Allyn and Bacon.

- Heward, W.L. (2003). Blindness and low vision. In W. L. Heward. *Exceptional children: An introduction to special education* (pp.401-437). NJ: Prentice-Hall.
- Hoeppler, L. T. (2007). *Professor da educação infantil e a criança com deficiência: Mediações que se estabelecem no contexto imediato*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista.
- IBGE (2009). Dados sobre municípios brasileiros. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/cidadesat> em 10/07/2010.
- INEP (1997). Censo Escolar 1997. Recuperado de <http://www.inep.gov.br> em 02/01/2009.
- INEP (2007). Censo Escolar 2007. Recuperado de <http://www.inep.gov.br> em 02/01/2009.
- Kasper, A.A., Loch, M.V.P., & Pereira, V.L.D. do V. (2008). Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: Algumas considerações. *Educar*, 31, 231-243.
- Kazdin, A.E. (2003). The case study and single-case research designs. In A.E. Kazdin. *Research design in Clinical Psychology* (pp.265-298). Boston: Allyn & Bacon.
- Kekelis, L.S. (1997). Peer interaction in childhood: The impact of visual impairment. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies* (pp.13-35). New York: AFB Press.
- Magalhães, T.M.P. (2008). *Inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: Uma análise sob a perspectiva das habilidades sociais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Maia, J.M.D., Del Prette, A., & Freitas, L.C. (2008). Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4(1), 45-54.

- Martens, B.K., DiGennaro, F. D., Reed, D.D., Szczech, F.M., & Rosenthal, B.D. (2008). Contingency space analysis: Na alternative method for identifying contingent relations from observational data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 69-81.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Rev. Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(3), 8-18.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(33), 387-405.
- Meyer, S. (2003). Análise funcional do comportamento. In C.C. Costa, J.C. Luzia & H.A.N. Sant'Anna. *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 75-91). Santo André: ESETec.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M.A. (2004). Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 151-170). Porto Alegre: ArtMed.
- Porter, G.L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. In Ardanaz, L. e cols. *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones* (pp. 15-25). Barcelona: Editorial Graó.
- Sacks, S.Z. (1997). The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies* (pp.3-11). New York: AFB Press.
- Sant'Anna, R.C. (2001). Behaviorismo Radical: o comportamento sob uma perspectiva otimista. In H.J. Guilhardi, M.B.B.P. Madi, P.P. Queiroz & M.C. Scoz. *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 94-98). Santo André: ESETec. (Vol. 7).

- Silvares, E.F. de M. & Banaco, R.A. (2004). O estudo de caso clínico comportamental. In E. F. de M. Silvares (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (pp. 31-48). Campinas: Papirus. (Vol. 1).
- Sturmev, P. (1996). *Functional Analysis in Clinical Psychology*. England: Jonh Wiley & Sons.
- Teixeira, F.C., & Kubo, O.M. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 75-92.
- Ulian, A.L.A.O. (2008). *Uma sistematização da prática do terapeuta analítico-comportamental: Subsídios para a formação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(11), 703-710.

Anexos

Anexo 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 3445.0.000.135-09

Título do Projeto: Análise funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular
Classificação: Grupo III
Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Pesquisadores (as): Enscila Haackwinckel Junqueira, Zilda Aparecida Pereira Del Prette (orientadora)
Processo nº: 23112.003672/2009-61

Parecer Nº. 491/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve descontinuar a pesquisa conforme delimitado no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer nº.444/2009, de 31 de outubro, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado.

São Carlos, 8 de dezembro de 2009.


 Prof. Dra. Estelina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (escola)

1. Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “Análise Funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular”, sob orientação da Profª Drª Zilda A. P. Del Prette.

2. Este estudo visa identificar os comportamentos das crianças cegas, assim como as situações de sala de aula que contribuem para a inclusão escolar. Sua escola foi selecionada por ser pública e possuir alunos com deficiência visual matriculados e freqüentando as séries iniciais o Ensino Fundamental. A participação da escola nesta pesquisa consistirá em permitir a observação e filmagem das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula. As aulas serão filmadas pela pesquisadora para depois serem analisadas as interações ocorridas durante o período. Uma atividade focará a interação entre as crianças e outra entre a criança e o professor.

3. Os riscos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa na sala de aula são, primeiramente, alterações no curso normal das aulas pelo desconforto gerado pela presença da pesquisadora e dos equipamentos de filmagem na sala. Além disso, a filmagem na sala de aula poderá alterar o comportamento do professor ao dar a aula e dispersar a atenção dos alunos.

4. Para reduzir estes riscos será feito, antes da coleta de dados, um exercício de habituação das crianças e professores à presença da pesquisadora e dos equipamentos na sala de aula. A pesquisadora explicará, aos alunos e professores, a sua participação neste ambiente, buscando-se reduzir, ao máximo, interferências na rotina da classe.

5. Os benefícios, para a escola, relacionados com a participação na pesquisa, são a identificação de situações e comportamentos das crianças com deficiência visual que favorecem o processo de inclusão, permitindo o planejamento de intervenções e/ou orientações ao professor que possam criar situações adequadas à interação social de crianças com deficiência visual, impulsionando a inclusão escolar.

6. A participação da escola não é obrigatória. A qualquer momento, você ou os professores de sala de aula podem desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa. A participação neste projeto não implicará em ônus financeiro para você ou para a escola.

7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da escola, professores e crianças. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar estas identificações. A escola, professores e alunos serão identificados apenas por um nome que será atribuído de forma aleatória a cada um dos participantes da pesquisa.

8. Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados sobre a pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não às hipóteses levantadas na pesquisa.

Priscila Haanwinckel Junqueira

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Telefone: (16) 3351-8447 Endereço eletrônico: priscila.psicologa@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da escola na pesquisa e concordo em sua participação.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Diretor (a) da escola participante da pesquisa

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Análise Funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular”, sob orientação da Prof^a Dr^a Zilda A. P. Del Prette.

2. Este estudo visa identificar os comportamentos do seu filho (a), assim como as situações de sala de aula que contribuem para a inclusão escolar. Seu filho (a) foi selecionado por ser cego e estar matriculado e frequentando as séries iniciais o Ensino Fundamental. A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em ser observado e filmado em sala de aula durante duas atividades desenvolvidas pelo professor. As aulas serão filmadas pela pesquisadora para depois serem analisadas as interações ocorridas durante o período. Uma atividade focará a interação entre as crianças e outra entre a criança e o professor.

3. Os riscos relacionados à participação de seu filho (a) na pesquisa são, primeiramente, alterações no curso normal das aulas pelo desconforto gerado pela presença da pesquisadora e dos equipamentos de filmagem na sala. Além disso, a filmagem na sala de aula poderá alterar o comportamento do professor ao dar a aula e dispersar a atenção dos alunos.

4. Para reduzir estes riscos será feito, antes da coleta de dados, um exercício de habituação das crianças e professores à presença da pesquisadora e dos equipamentos na sala de aula. A pesquisadora explicará, aos alunos e professores, a sua participação neste ambiente, buscando-se reduzir, ao máximo, interferências na rotina da classe.

5. Os benefícios, para seu filho (a), relacionados com a participação na pesquisa, são a identificação de situações e comportamentos que favorecem o processo de inclusão, permitindo o planejamento de intervenções e/ou orientações ao professor que possam criar situações adequadas à interação social de crianças com deficiência visual, impulsionando a inclusão escolar.

6. A participação de seu filho (a) não é obrigatória. A qualquer momento, você ou seu filho (a) podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a instituição de pesquisa ou com a escola a qual seu filho (a) frequenta. A participação neste projeto não implicará em ônus financeiro para você ou para seu filho (a).

7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho (a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Seu filho (a) será identificado apenas por um nome que será atribuído de forma aleatória a cada um dos participantes da pesquisa.

8. Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados sobre a pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não às hipóteses levantadas na pesquisa.

Priscila Haanwinckel Junqueira

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Telefone: (16) 3351-8447 Endereço eletrônico: priscila.psicologa@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho na pesquisa e concordo em sua participação.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Responsável pelo participante da pesquisa

Anexo 4

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, portador do RG nº _____, responsável pelo aluno (a) _____, autorizo o uso de filmagem em sala de aula para realização da pesquisa “Análise funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular” conduzida pela mestrandia Priscila Haanwinckel Junqueira do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob supervisão da Profª Drª Zilda A. P. Del Prette.

Declaro, ainda, que fui informado dos objetivos da pesquisa e que as informações obtidas através desta serão confidenciais, assegurando o sigilo sobre a participação do (a) aluno (a) pelo qual sou responsável. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação das crianças e estas serão identificadas apenas por um nome que será atribuído de forma aleatória a cada um dos participantes da pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

Local e data

Assinatura do responsável

Priscila Haanwinckel Junqueira

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP
- Brasil

Telefone: (16) 3351-8447; (16) 8124-8190

Endereço eletrônico: priscila.psicologa@gmail.com

Anexo 5

Carta informativa aos pais

Informamos que a Escola _____ está participando da pesquisa “Análise Funcional dos desempenhos sociais de crianças cegas incluídas em Escola Regular”, conduzida pela mestrande Priscila Haanwinckel Junqueira do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof^a Dr^a Zilda A. P. Del Prette.

A pesquisa avalia a interação social de crianças cegas dentro das salas de aula e visa identificar os comportamentos da criança com deficiência visual, assim como as situações de sala de aula que contribuem para a inclusão escolar. Você está recebendo esta carta, pois o (a) seu (a) filho (a) faz parte da classe na qual a criança com deficiência visual estuda.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Além disso, foi solicitada ao responsável pela criança com deficiência visual a participação desta no estudo, o que foi consentido.

A pesquisa será realizada por meio da observação e filmagem em sala de aula, focando a criança cega. A filmagem ocorrerá em sala de aula durante atividades desenvolvidas pelo professor. A pesquisadora explicará, aos alunos e professores, a sua participação neste ambiente, buscando-se reduzir, ao máximo, interferências na rotina da classe. Os benefícios da realização da pesquisa serão a identificação de situações e comportamentos que favorecem o processo de inclusão, permitindo o planejamento, de intervenções baseadas em alterações ambientais que possam criar situações adequadas à interação social de crianças com deficiência visual, impulsionando a inclusão escolar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e as imagens serão utilizadas somente para análise da pesquisadora. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação das crianças.

Atenciosamente,

Priscila Haanwinckel Junqueira

Psicóloga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Endereço: Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Telefone: (16) 3351-8447; (16) 8124-8190. Endereço eletrônico: priscila.psicologa@gmail.com

Anexo 6

Questionário sobre hábitos sociais das crianças

Baseado no instrumento *Caracterização Geral do Participante* (Angélico, 2004)

Informante:

I – Dados gerais

1. Data:
2. Nome do participante:
3. Sexo
4. Data de nascimento
5. Idade
6. Série
7. Composição familiar
8. Número de pessoas que residem na casa

II- Diagnóstico

1. Como foi a gravidez? Houve complicações?
2. Qual o diagnóstico da criança (causa da cegueira)?
3. Quando e como a criança foi diagnosticada?
4. Como a família recebeu o diagnóstico?

III – Interesses e dificuldades pessoais

1. Quais são os interesses do seu (sua) filho (a)? (esporte, passatempo, coleções, clubes, distrações, brincadeiras)
2. Do que ele (a) gosta mais? (comestíveis, atividades, brinquedos, objetos)
3. Como ele (a) ocupa a maior parte do seu tempo livre?
4. Ele (a) faz escolhas? (ex.: o pai o convida para assistir e o irmão para passear)
5. Como você educa o seu (sua) filho (a)?
6. Em sua opinião, qual é o maior problema do seu (sua) filho (a)?
 - a. Em casa
 - b. Na escola

c. Em outro lugar

IV – Escolarização

1. Quando seu (sua) filho (a) ingressou na escola regular?
2. O seu (sua) filho (a) frequenta alguma outra instituição além da escola?
 - a. Qual?
 - b. Há quanto tempo?
 - c. Quais os serviços prestados?
3. Como foi o início da escolarização (adaptação)?
 - a. Dificuldades e facilidades
4. O que você pensa sobre a escolarização do (a) seu (sua) filho (a)?
5. Como é o desempenho do (a) seu (sua) filho (a) na escola?
6. Você conversa com o (a) professor (a) do (a) seu (sua) filho (a) sobre como ele está na escola?

V – Sociabilidade

1. Seu (sua) filho (a) é uma criança sociável?
2. Procura estabelecer contato com outras crianças?
3. Tem facilidade?
4. É bem aceito (a)?
5. Consegue manter estes contatos?
6. Tem preferência por sexo, idade ou determinada criança?
7. Você incentiva o contato dele (a) com outras crianças para brincar, jogar, etc.?
Como e com quem (irmãos, vizinhos, parentes)?
8. A partir de qual idade?
9. Em comparação com os irmãos, o incentivo foi na mesma idade? Se não, por quê?
10. Você brinca com seu (sua) filho (a)?
11. Conversa com ele (a)?
12. Com quem mais o (a) seu (sua) filho (a) brinca? (vizinhos, colegas da escola, filhos de amigo)
13. Ele (a) brinca com crianças da sua idade? Se não, por quê?
14. Seu (sua) filho (a) prefere brincar sozinho ou na companhia de outras crianças ou adultos?
15. Enquanto brinca com outras crianças, conversa com elas?
16. Nas brigas, como reage? (chora, é agressivo, se retrai, etc.)
17. Como se comporta com os adultos em geral?

18. Sai sem acompanhamento com outras crianças?
19. Reações características e habituais ao ambiente (agressivo, medroso, tímido, excitado, passivo, dependente, negativista)
20. Sempre reagiu deste modo?
21. Comportamento dos familiares em relação a ele
22. Como reage às frustrações?
23. Relacionamento com irmãos (se houver)
24. Com quem ele (a) melhor se relaciona em casa?
25. Com quem seu (sua) filho (a) prefere compartilhar as coisas que acontecem na vida dele (a), incluindo os problemas? Por quê?
26. Ele (a) empresta seus brinquedos e reparte com irmãos ou amigos, permitindo usá-los e jogar separadamente?
27. Pede emprestados os brinquedos dos outros, devolvendo sob a solicitação do dono?
28. Joga ou brinca com outras pessoas?
 - a. Com um ou dois colegas
 - b. Com três ou mais colegas
28. É capaz de ajudar os outros?
 - a. Oferecendo ajuda
 - b. Interrompendo sua própria atividade para ajudar as pessoas
29. Provoca os colegas para brigar? Como?
30. Como é o relacionamento da família em casa?

Anexo 7

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR

Escala de Autoavaliação de Habilidade Sociais

É composta por seis fatores:

1. Responsabilidade: comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e as pessoas no ambiente escolar
2. Empatia: comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas
3. Assertividade: comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões
4. Autocontrole: comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas de outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado (a)
5. Evitação de Problemas: comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações que podem ocasionar conflitos
6. Expressão de Sentimento Positivo: comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos

Escala de Avaliação das Habilidades Sociais pelos Pais

É composta por seis fatores:

1. Cooperação: comportamentos da criança de colaborar, sem ser solicitado
2. Amabilidade: comportamentos da criança que geram a estima dos demais

3. Iniciativa/Desenvoltura Social: comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais
4. Asserção: comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas, questionar regras consideradas injustas
5. Autocontrole/Civilidade: comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas tais como: usar “apropriadamente” o tempo livre, responder “educadamente” a provocações e pedidos abusivos
6. Autocontrole Passivo: comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções, por meio principalmente de reações encobertas

Escala de Avaliação das Habilidades Sociais pelos Professores

É composta por cinco fatores:

1. Responsabilidade/Cooperação: comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o bom andamento das atividades
2. Asserção Positiva: comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais
3. Autocontrole: comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais
4. Autodefesa: comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro
5. Cooperação com Pares: comportamentos que expressam disponibilidade da criança para colaborar

Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Pais

É composta por três fatores:

1. Hiperatividade: comportamentos que envolvem excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas
2. Externalizantes: comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva
3. Internalizantes: comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima

Escala de Avaliação dos Problemas de Comportamento pelos Professores

É composta por dois fatores:

1. Externalizantes: comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva
2. Internalizantes: comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima

Anexo 8

Protocolo de análise funcional dos desempenhos sociais

Data da filmagem: / /

Data da análise: / /

Quant. de respostas: _____ Interação professor-aluno: _____ Interação colega-aluno:

Arquivo: _____

Descrição da aula: _____

Nº	Minuto	Evento antecedente	Resposta	Evento consequente
.				
.				
.				

Anexo 9

Avaliação Sociométrica

1. Aqui está a lista com os nomes de todos os colegas da sua sala e também o seu. Marque seu nome na lista, você pode usar uma →, um ✕, uma ● ou outra coisa!

_____ nome _____	_____ nome _____	me _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____ no _____	_____

2. Quais são os colegas de sala que você mais gosta? Escolha até três nomes e escreva o nome aí embaixo. Lembre de colocar o sobrenome do colega!

1° _____
 2° _____
 3° _____

3. E quais são os colegas de sala que você menos gosta? Escolha até três nomes e escreva o nome aí embaixo. Lembre de colocar o sobrenome do colega!

1° _____
 2° _____
 3° _____

Anexo 10

Sistema de categorias comportamentais

Para realização da avaliação funcional do comportamento das crianças observadas, foi necessário criar um sistema de categorias comportamentais, submetida à avaliação de juízes.

Método

As categorias foram criadas a partir da observação e transcrição das atividades filmadas em sala de aula (aula de português e atividade livre). Todos os desempenhos sociais da criança com deficiência visual foram transcritos, bem como os eventos antecedentes e consequentes a cada resposta.

Para isso, definiu-se a unidade de análise previamente, a partir da observação de uma filmagem teste. Dessa forma, eram selecionadas as respostas emitidas em interação com um colega específico, com a sala de aula como todo ou com a professora. A unidade de análise foi a resposta da criança observada, podendo ser caracterizada como uma ação verbal ou não-verbal em contexto interativo. A cada resposta registrada da criança deveria haver uma ou mais respostas do professor ou colegas a ela relacionadas (interação). Dessa forma, a unidade de análise poderia preceder ou vir após uma resposta verbal ou motora de outra pessoa (colega ou professor). Estes eventos funcionaram como antecedentes e consequentes da unidade de análise.

A resposta observada era, então, registrada na coluna central do Protocolo. Cada interação foi descrita a partir da identificação, nas filmagens, de uma ação da criança que fosse decorrente de algum evento anterior ocorrido na sala ou que iniciasse um evento na sala de aula. Na ocorrência da primeira situação, a pesquisadora voltava a gravação em alguns segundos, identificando a qual evento antecedente a ação da criança se referia.

Depois, buscava identificar o evento consequente, descrevendo-o. No segundo caso, em que a ação da criança iniciava a interação, voltava-se à filmagem da mesma forma, descrevendo os antecedentes e consequentes. Em algumas situações, a criança emitia alguma ação verbal que não estava relacionada ao contexto do que era dito em sala. Nesses casos a filmagem era revista algumas vezes, voltando alguns minutos para se ter certeza que a fala não estaria relacionada a algum evento anterior não imediato.

Categorização dos desempenhos sociais da criança

Cada unidade de interação foi descrita em sua tríplice contingência no Protocolo, e a partir disso categorizadas, quanto às repostas comuns. Esta primeira etapa não incluiu classificação das respostas quanto à sua função, pró-inclusiva, anti-inclusiva ou neutra. O processo de categorização teve como base os trabalhos de Del Prette (2006) e Magalhães (2008). No primeiro trabalho, a autora apresenta dois conjuntos de categorias comportamentais, do terapeuta e do cliente, para análise da terapia comportamental infantil. As categorias são subdivididas em subcategorias o que especifica e ajuda a classificação das respostas. O trabalho foi usado como referência pela clareza na definição da unidade de análise, forma de apresentação das categorias, com definição, caracterização, exemplos e especificação dos antecedentes e consequentes.

O estudo de Magalhães (2008), envolve, como na presente pesquisa, a classificação dos desempenhos sociais de crianças entre pró e anti-inclusivos. As categorias apresentadas nesse trabalho foram criadas a partir da análise de interações entre crianças com deficiência auditiva e crianças ouvintes, considerando as respostas de todas as crianças. Os comportamentos das crianças com deficiência auditiva foram transcritos, assim como o das crianças ouvintes e depois esses dois protocolos foram cruzados de forma a estabelecer a relação entre o desempenho da criança ouvinte com o desempenho da criança com deficiência. Os resultados foram analisados em relação às categorias

criadas e frequência de emissão dos desempenhos pró e anti inclusivos para os grupos de crianças.

Após a transcrição das aulas, houve tentativa de adequar as categorias criadas no estudo de Magalhães (2008), porém verificaram-se importantes diferenças comportamentais inerentes à falta da visão e pela presença da fala, o que levou a escolha pela não adoção desse sistema de categorias. O trabalho foi utilizado como referência de classificação e categorização de comportamentos de interação social entre crianças.

Após a transcrição, as unidades análise eram avaliadas e feitas observações ao lado de cada uma sobre tipos de ações presentes, como “responde pergunta” e “chama colega”. Feito isso, foram criadas as categorias comportamentais, agrupando as respostas da criança e avaliando novamente cada unidade de análise.

As categorias formuladas foram descritas em um documento do Word. Abaixo de cada definição, havia uma planilha que incluía o nome do arquivo analisado, a numeração de cada unidade de análise referente àquela categoria, os antecedentes e consequentes observados. Abaixo desta planilha, eram expostos alguns exemplos da categoria descrita.

Tabela 1. Modelo da planilha utilizada para categorização das unidades de análise

Nome da categoria	
Arquivo	Unidades
Nome do arquivo	1, 2, 3...
Nome do arquivo	1, 2, 3...
Nome do arquivo	1, 2, 3...
Nome do arquivo	1, 2, 3...
Antecedentes observados	
Consequentes observados	

Além disso, cada unidade de análise poderia ser incluída em mais de uma categoria comportamental se fosse composta de respostas com funções diferentes após um antecedente ou antes do consequente, como apresentado nos exemplos seguintes.

Exemplo 1: Resposta na categoria *Solicita esclarecimento ao professor*

Evento antecedente	Resposta	Evento consequente
Professora dá orientações sobre a prova e informa que esta é uma avaliação que todos deverão fazer na sexta-feira	Lucas diz: [Professora, e minha máquina não vai chegar?]	Professora diz: já vai chegar Lucas.

Exemplo 2: Resposta nas categorias *Concorda com fala anterior* e *Dá informações adicionais não solicitadas*

Evento antecedente	Resposta	Evento consequente
Professora aproxima-se de Lucas e informa que ele irá fazer a prova como os colegas	Lucas diz: [Ah claro!] [Já fiz um monte de prova!]	Professora diz: só que ai acho que o... você prefere fazer com o Rafael? De manhã?

A lista das categorias foi submetida à análise de um especialista na área de Habilidades Sociais. A partir dessa avaliação, algumas categorias foram desmembradas e reformuladas.

1ª Avaliação de juízes – análise das categorias (Ao final)

A lista de categorias comportamentais deste estudo foi submetida à avaliação por juízes. Estes deverão classificar uma amostra de 20% do total das unidades de análise, retirada das transcrições, a partir da primeira classificação comportamental. O uso de juízes serviu para atestar a fidedignidade da categorização. Segundo Cozby (2003), a fidedignidade se refere “à consistência ou estabilidade de uma medida do comportamento.” (pg. 108). Assim, utiliza-se no mínimo dois indivíduos para realizar esta medida, analisando os mesmos dados.

A amostra a ser analisada foi dividida entre três juízes. Assim foram elencados 20% do total de unidades de analisadas, que foram convertidos em exemplos, incluindo a resposta da criança e o contexto. As unidades foram escolhidas aleatoriamente, a partir da sua numeração, divididas entre desempenhos de Lucas e Lenita, sendo que continha pelo menos um exemplo de cada categoria. Essas unidades foram divididas igualmente entre

três juízes com três juízes da área de Psicologia. Cada juiz recebeu, então, um protocolo dividido em três partes, instruções, lista de categorias e lista de exemplos. O juiz deveria classificar cada exemplo com a categoria que melhor lhe conviesse.

Posteriormente, estas análises foram submetidas a um teste de concordância entre cada juiz e a pesquisadora. O índice de concordância (IC) teria que atingir 80%, o seu calculo foi feito pela divisão do total de respostas que apresentem concordância (ΣA) pela somatória do número de respostas que apresentem concordância (ΣA) e discordâncias (ΣD), multiplicando-se o resultado por 100, como é apresentado na fórmula a seguir:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Os exemplos eram analisados até se atingir o percentual mínimo de 80% de concordância, incluindo discussões com a pesquisadora e esclarecimento de dúvidas. A concordância com o primeiro juiz foi de 81%, com o segundo, 82% e o terceiro, 80%.

2ª Avaliação de juízes – classificação em pró e anti-inclusivos (Ao final)

Após a avaliação das categorias comportamentais criadas, averiguando se a definição estava coerente de acordo com a amostra. Os juízes analisaram estas categorias em termos da sua funcionalidade, classificando-as em desempenhos pró-inclusivos, desempenhos anti-inclusivos e desempenhos neutros. Para isso, cada juiz recebeu material explicativo contendo a definição dos desempenhos pró e anti-inclusivos, critérios de avaliação da competência social e a lista de categorias. A avaliação foi baseada em uma escala de 0 a 6, variando do desempenho totalmente anti-inclusivo para o totalmente pró-inclusivo. A classificação das categorias foi feita por três juízes experientes na área de

Habilidades Sociais e Análise do Comportamento. A concordância deveria ocorrer entre, no mínimo, dois avaliadores.

Feitas essas análises, obteve-se a seguinte lista de desempenhos, com as suas definições

Desempenhos pró-inclusivos

1. Aborda fisicamente colega ou professor

Ação não-verbal da criança (toque com a mão) diante da proximidade de um interlocutor que inicia interação com o mesmo, seguida de ações verbais.

2. Aceita participar de atividade

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa concordância em participar de atividade proposta pelo colega ou professor, geralmente a ser realizada em grupo. Após o comportamento da criança segue o início da atividade proposta.

3. Concorda com fala anterior do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que sinaliza aceitação da fala ou informação anteriormente fornecida pelo professor ou colega. As ações verbais podem ser do tipo mínima (monossilábica) e as ações não verbais podem incluir apenas assentimento com a cabeça.

4. Confere escrita em Braille

Ação não-verbal da criança, quando solicitada, que inclui a verificação da atividade realizada por meio da leitura da folha digitada em Braille, passando-se os dedos pela mesma após a digitação.

5. Cumprimenta

Ação verbal ou não-verbal da criança que inclui expressões de saudação (como 'oi', 'tudo bem?') características de início ou final de interação social.

6. Dá esclarecimentos ou explicações

Ação verbal da criança que fornece informações ou explicações em resposta à solicitação do professor ou aluno sobre algum evento, atividade ou comportamento.

7. Dá informações adicionais não solicitadas

Ação verbal da criança que faz comentários pertinentes, mas não diretamente solicitados pelo interlocutor. Pode complementar uma fala anterior da própria criança.

8. Demonstra satisfação/afeto

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa sentimentos positivos (amizade, afeição, alegria, surpresa) em relação a um evento, colega ou ao professor.

9. Explica eventos

Ação verbal da criança que estabelece relações causais entre eventos ou entre eventos e seu próprio comportamento.

10. Explora limites visuais

Ação verbal ou não-verbal da criança que investiga por meio de perguntas ou brincadeiras o alcance da visão do interlocutor.

11. Faz escolhas

Ação verbal da criança que, quando solicitada, indica sua opção diante de alternativas dadas.

12. Mapeia contexto interpessoal

Ação verbal da criança que solicita a identificação da pessoa que está próxima a si no ambiente. Pode incluir solicitações sobre o posicionamento do interlocutor (frente, lado).

13. Orienta ajuda do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que orienta o colega sobre como ajudá-lo na execução de uma atividade ou comportamento, dada sua limitação visual.

14. Pede ajuda

Ação verbal da criança que solicita apoio do colega ou professor para a realização uma atividade ou parte dela.

15. Pede aprovação por atividade realizada ou comportamento

Ação verbal da criança que inclui a solicitação de aprovação do professor ou colega, por meio de comentários positivos sobre a própria atividade realizada ou comportamento emitido.

16. Pede confirmação de informação fornecida

Ação verbal da criança que inclui repetição em tom interrogativo da fala do professor ou do colega ou perguntas diretas sobre o conteúdo antes referido.

17. Relata fatos

Ação verbal da criança que informa um evento já ocorrido ou em curso no momento da fala, sem estabelecer relações causais.

18. Relata o próprio comportamento aberto

Ação verbal da criança que descreve um comportamento próprio em curso ou imediatamente antes apresentado ou comunica um comportamento futuro.

19. Relata o próprio comportamento encoberto

Ação verbal da criança que informa um pensamento, sentimento ou anuncia desejo de realizar algo.

20. Responde corretamente à atividade didática

Ação verbal da criança que demonstra domínio do conteúdo didático em resposta à uma questão formulada por colega ou professor. Pode vir ou não seguida de expressões como “Muito bem” e “Isso” emitidas pelos interlocutores.

21. Segue instrução

Ação verbal ou não-verbal da criança que apresenta o desempenho de comportamentos sugeridos e ou solicitados por professor ou colega.

22. Solicita atenção

Ação verbal da criança que chama a atenção ou pede proximidade a professor ou colega.

23. Solicita comportamento específico do outro

Ação verbal da criança em que indica ao professor ou ao colega um comportamento específico que gostaria que o outro emitisse.

24. Solicita explicação ou esclarecimento

Ação verbal da criança que inclui pedidos ao professor ou ao colega de informações adicionais ou explicações sobre um tema falado. Pode ocorrer na forma de pergunta.

25. Solicita permissão para emitir comportamento

Ação verbal da criança de pedir autorização ao professor ou ao colega para emissão de comportamento futuro.

26. Sugere atividade

Ação verbal da criança que sugere a realização de uma atividade, geralmente a ser executada em grupo.

Desempenhos neutros**27. Opõe-se a fala anterior**

Ação verbal ou não-verbal da criança que corrige, discorda ou demonstra posição contrária em relação a uma fala anterior do professor ou do colega.

28. Responde incorretamente à atividade didática

Ação verbal da criança que demonstra ausência de domínio do conteúdo didático em resposta à uma questão formulada por colega ou professor. Pode vir seguida de correção por colega ou professor.

29. Demonstra desagrado

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa sentimentos negativos (tristeza, raiva) em relação a um evento, colega ou ao professor.

30. Mantém interação mediada por objeto

Ação não-verbal da criança de explorar manualmente algum objeto e manter interações verbais com conteúdo referente ao objeto.

31. Reverbera som do ambiente

Ação verbal ou motora da criança que reproduz uma fala ou comportamento anterior do colega e/ou professor, sem conotação de deboche ou descaso.

Desempenhos anti-inclusivos**32. Agride o outro**

Ação verbal ou não-verbal da criança (intencional) com probabilidade de ofender ou gerar dano ao professor e colega.

33. Ameaça/ intimida o outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que desafia ou sinaliza a execução de alguma ação aversiva relacionada ao professor ou colega.

34. Briga/ralha com colega

Ação verbal da criança com tom de voz áspero e elevado em relação ao colega. Não envolve ameaça/intimidação ou algum tipo de agressão física ou verbal.

35. Faz autoagressão

Ação não-verbal da criança (tapas e murros) que produz dano a seu próprio corpo em seguida a alguma situação de frustração na interação com colega e/ou professor na sala de aula.

36. Faz gozações do colega

Ação verbal ou não-verbal da criança que deprecia ou ridiculariza o colega em situação compartilhada pelos demais da sala.

37. Interrompe atividade do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que, sem atividade no momento, chama a atenção dos colegas e/ou do professor para si, interrompendo o comportamento do outro.

38. Introduce tema alheio à atividade

Ação verbal da criança que interrompe a própria atividade em curso com comentários sobre um tema alheio ao que está sendo discutido em sala ou não pertinente à atividade realizada. A fala pode incluir perguntas, respostas ou comentários.

39. Recusa ajuda

Ação verbal ou não-verbal da criança que rejeita ajuda oferecida por colega e/ou professor para realizar uma atividade ou parte dela.

40. Recusa-se a participar de atividade

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa discordância em participar de uma atividade proposta pelo colega ou professor, geralmente a ser realizada em grupo.

41. Recusa-se a responder perguntas

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa resistência ou negação aberta em responder questões formuladas pelo professor ou colega. Inclui expressões como “Não sei” e “Nada”

42. Rejeita instruções

Ação verbal ou não-verbal da criança que ignora ou se opõe à instrução recebida do professor ou colega.

43. Toma a vez do colega no jogo

Em situação de jogo ou competição, a criança transgride a regra de esperar o término da rodada para jogar novamente, antecipando-se aos colegas.

44. Usa ironia/humor

Ação verbal da criança em tom sarcástico ou jocoso emitida após algum evento ou comportamento emitido pelo colega ou professor.

Anexo 11

Avaliação das categorias comportamentais por juízes

Este material contém a descrição de 44 categorias comportamentais obtidas por meio da filmagem de crianças cegas em interação com seus colegas e professoras nas salas de aula de escolas regulares. Além das categorias, há uma lista de exemplos de situações de interação que foram descritos a partir das filmagens realizadas.

A avaliação por juízes é importante para aumentar a fidedignidade dos resultados obtidos e neste trabalho, a categorização dos exemplos feita pela pesquisadora será submetida à concordância pela avaliação com juízes.

Instruções

Você, como juiz participante da pesquisa, deverá classificar os exemplos descritos de acordo com as categorias comportamentais apresentada.

1- Leia atentamente às descrições de cada categoria comportamental que aparecem no Anexo 1. Em caso de dúvidas sobre a descrição, esclareça-as com a pesquisadora antes de passar à classificação.

2- Feito isto, siga para a lista de itens (Anexo 2). Nessa lista você encontrará a descrição de situações de interação entre uma criança cega e seu colega e/ou professor na sala de aula. Leia atentamente cada item e classifique o comportamento da criança (que aparece grifado) de acordo com a categoria comportamental que considerar mais pertinente entre as que lhe foram dadas (Anexo 1).

5- Ao final de cada exemplo você encontrará um espaço destinado à anotação do número da categoria a qual você classifica aquela ação e que aparece antes do título referente a cada uma da lista dada.

Anexo 1

Lista de categorias comportamentais

1. Pede confirmação de informação fornecida

Ação verbal da criança que inclui repetição em tom interrogativo da fala do professor ou do colega ou perguntas diretas sobre o conteúdo antes referido.

2. Solicita explicação ou esclarecimento

Ação verbal da criança que inclui pedidos ao professor ou ao colega de informações adicionais ou explicações sobre um tema falado. Pode ocorrer na forma de pergunta.

3. Dá esclarecimentos ou explicações

Ação verbal da criança que fornece informações ou explicações em resposta à solicitação do professor ou aluno sobre algum evento, atividade ou comportamento.

4. Opõe-se a fala anterior

Ação verbal ou não-verbal da criança que corrige, discorda ou demonstra posição contrária em relação a uma fala anterior do professor ou do colega.

5. Ameaça/ intimida o outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que desafia ou sinaliza a execução de alguma ação aversiva relacionada ao professor ou colega.

6. Agride o outro

Ação verbal ou não-verbal da criança (intencional) com probabilidade de ofender ou gerar dano ao professor e colega.

7. Solicita permissão para emitir comportamento

Ação verbal da criança de pedir autorização ao professor ou ao colega para emissão de comportamento futuro.

8. Solicita comportamento específico do outro

Ação verbal da criança em que indica ao professor ou ao colega um comportamento específico que gostaria que o outro emitisse.

9. Briga/ralha com colega

Ação verbal da criança com tom de voz áspero e elevado em relação ao colega. Não envolve ameaça/intimidação ou algum tipo de agressão física ou verbal.

10. Faz gozações do colega

Ação verbal ou não-verbal da criança que deprecia ou ridiculariza o colega em situação compartilhada pelos demais da sala.

11. Orienta ajuda do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que orienta o colega sobre como ajudá-lo na execução de uma atividade ou comportamento, dada sua limitação visual.

12. Toma a vez do colega no jogo

Em situação de jogo ou competição, a criança transgredir a regra de esperar o término da rodada para jogar novamente, antecipando-se aos colegas.

13. Introduz tema alheio à atividade

Ação verbal da criança que interrompe a própria atividade em curso com comentários sobre um tema alheio ao que está sendo discutido em sala ou não pertinente à atividade realizada. A fala pode incluir perguntas, respostas ou comentários.

14. Mapeia contexto interpessoal

Ação verbal da criança que solicita a identificação da pessoa que está próxima a si no ambiente. Pode incluir solicitações sobre o posicionamento do interlocutor (frente, lado).

15. Responde corretamente à atividade didática

Ação verbal da criança que demonstra domínio do conteúdo didático em resposta à uma questão formulada por colega ou professor. Pode vir ou não seguida de expressões como “Muito bem” e “Isso” emitidas pelos interlocutores.

16. Responde incorretamente à atividade didática

Ação verbal da criança que demonstra ausência de domínio do conteúdo didático em resposta à uma questão formulada por colega ou professor. Pode vir seguida de correção por colega ou professor.

17. Dá informações adicionais não solicitadas

Ação verbal da criança que faz comentários pertinentes, mas não diretamente solicitados pelo interlocutor. Pode complementar uma fala anterior da própria criança.

18. Recusa-se a responder perguntas

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa resistência ou negação aberta em responder questões formuladas pelo professor ou colega. Inclui expressões como “Não sei” e “Nada”

19. Demonstra satisfação/afeto

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa sentimentos positivos (amizade, afeição, alegria, surpresa) em relação a um evento, colega ou ao professor.

20. Demonstra desagrado

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa sentimentos negativos (tristeza, raiva) em relação a um evento, colega ou ao professor.

21. Usa ironia/humor

Ação verbal da criança em tom sarcástico ou jocoso emitida após algum evento ou comportamento emitido pelo colega ou professor.

22. Cumprimenta

Ação verbal ou não-verbal da criança que inclui expressões de saudação (como ‘oi’, ‘tudo bem?’) características de início ou final de interação social.

23. Pede ajuda

Ação verbal da criança que solicita apoio do colega ou professor para a realização uma atividade ou parte dela.

24. Recusa ajuda

Ação verbal ou não-verbal da criança que rejeita ajuda oferecida por colega e/ou professor para realizar uma atividade ou parte dela.

25. Aborda fisicamente colega ou professor

Ação não-verbal da criança (toque com a mão) diante da proximidade de um interlocutor que inicia interação com o mesmo, seguida de ações verbais.

26. Explora limites visuais

Ação verbal ou não-verbal da criança que investiga por meio de perguntas ou brincadeiras o alcance da visão do interlocutor.

27. Interrompe atividade do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que, sem atividade no momento, chama a atenção dos colegas e/ou do professor para si, interrompendo o comportamento do outro.

28. Faz autoagressão

Ação não-verbal da criança (tapas e murros) que produz dano a seu próprio corpo em seguida a alguma situação de frustração na interação com colega e/ou professor na sala de aula.

29. Concorda com fala anterior do outro

Ação verbal ou não-verbal da criança que sinaliza aceitação da fala ou informação anteriormente fornecida pelo professor ou colega. As ações verbais podem ser do tipo mínima (monossilábica) e as ações não verbais podem incluir apenas assentimento com a cabeça.

30. Segue instrução

Ação verbal ou não-verbal da criança que apresenta o desempenho de comportamentos sugeridos e ou solicitados por professor ou colega.

31. Rejeita instruções

Ação verbal ou não-verbal da criança que ignora ou se opõe à instrução recebida do professor ou colega.

32. Relata o próprio comportamento aberto

Ação verbal da criança que descreve um comportamento próprio em curso ou imediatamente antes apresentado ou comunica um comportamento futuro.

33. Relata fatos

Ação verbal da criança que informa um evento já ocorrido ou em curso no momento da fala, sem estabelecer relações causais.

34. Relata o próprio comportamento encoberto

Ação verbal da criança que informa um pensamento, sentimento ou anuncia desejo de realizar algo.

35. Explica eventos

Ação verbal da criança que estabelece relações causais entre eventos ou entre eventos e seu próprio comportamento.

36. Confere escrita em braille

Ação não-verbal da criança, quando solicitada, que inclui a verificação da atividade realizada por meio da leitura da folha digitada em Braille, passando-se os dedos pela mesma após a digitação.

37. Mantém interação mediada por objeto

Ação não-verbal da criança de explorar manualmente algum objeto e manter interações verbais com conteúdo referente ao objeto.

38. Pede aprovação por atividade realizada ou comportamento

Ação verbal da criança que inclui a solicitação de aprovação do professor ou colega, por meio de comentários positivos sobre a própria atividade realizada ou comportamento emitido.

39. Solicita atenção

Ação verbal da criança que chama a atenção ou pede proximidade a professor ou colega.

40. Reverbera som do ambiente

Ação verbal ou motora da criança que reproduz uma fala ou comportamento anterior do colega e/ou professor, sem conotação de deboche ou descaso.

41. Aceita participar de atividade

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa concordância em participar de atividade proposta pelo colega ou professor, geralmente a ser realizada em grupo. Após o comportamento da criança segue o início da atividade proposta.

42. Recusa-se a participar de atividade

Ação verbal ou não-verbal da criança que expressa discordância em participar de uma atividade proposta pelo colega ou professor, geralmente a ser realizada em grupo.

43. Sugere atividade

Ação verbal da criança que sugere a realização de uma atividade, geralmente a ser executada em grupo.

44. Faz escolhas

Ação verbal da criança que, quando solicitada, indica sua opção diante de alternativas dadas.

Exemplos

(alport02_29) Máquina apresenta problemas e prende a folha. Lenita tenta retirá-la girando o botão lateral e diz à Maria que a folha está saindo. Maria olha em direção à máquina e diz: “Tá? Tá não...”. Lenita diz: “não tá?”. Maria diz que não.

Categoria: _____

(alatlivre_72) Pesquisadora inicia a atividade livre e divide a turma em dois grupos. Aproxima-se de Lenita para prender o microfone que havia caído e a aluna pergunta onde está a ajudante de pesquisa. A pesquisadora informa que está fora da sala com a outra metade da turma. Lenita diz: “Tá?”. Pesquisadora confirma.

Categoria: _____

(alport01_101) Professora termina de contar a história para os alunos e a discute ao final: “Vocês perceberam que ao longo do percurso para a festa ela foi parando com uma, com outra, cada parada que ela perguntava se as amigas iam à festa, ela tirava o que? Uma coisa que estava enfeitando ela, e na verdade ela ficou?”. Lenita diz: “Linda!”. Professora: “Linda! Mas também chegou a ficar sem...”. Continua a discussão.

Categoria: _____

(alport01_78) Maria levanta-se para esclarecer uma dúvida com a professora. Lenita inclina o corpo para o lado esquerdo e chama o colega que está sentado próximo. Luis diz: “O que é?”. Lenita diz: “Eu tou com o negócio...”. Luis diz: “Que negócio?”. Ela se refere ao microfone e Maria volta para a cadeira e elas retomam a atividade.

Categoria: _____

(alport02_25) Professora faz exercícios com os alunos. Lenita insere a folha na máquina e esta fica presa, ela tenta puxá-la e rasga um pedaço. Maria olha em direção à máquina e diz: “Entrou lá dentro?”. Lenita diz: “Entrou...”. Maria diz: “Vê se sai, vai...”.

Categoria: _____

(alatlivre_06) Professora orienta a turma sobre a realização da atividade livre. Gabriela pergunta se eles poderão jogar, a pesquisadora confirma. Lenita diz: “Ebaaa!”. Gabriela convida Lenita para brincar um jogo e diz o nome para a colega.

Categoria: _____

(lhport01_350) Lucas mostra à professora como uma colega o ensinou a apertar a mão, pressionando um ponto com força (provoca dor). Lucas diz: “Professora, deixa eu fazer na sua mão”. Professora recusa.

Categoria: _____

(alatlivre_09) Colegas escolhem os jogos para brincar durante a atividade livre. Lenita mexe nos materiais dispostos e Tais pede que ela espere. Lenita diz: “Ai, eu vou brincar com a Gabriela!”. Os alunos continuam escolhendo os jogos.

Categoria: _____

...

Anexo 12

Classificação das categorias comportamentais por juízes

Este material contém a descrição de 44 categorias comportamentais obtidas por meio da filmagem de crianças cegas em interação com seus colegas e professoras nas salas de aula de escolas regulares.

O objetivo desta avaliação é a classificação das categorias comportamentais descritas (Anexo 1) em desempenhos pró e anti-inclusivos, considerando a sua funcionalidade no ambiente. Estes desempenhos são aqueles característicos do ambiente escolar que interferem na inclusão escolar de crianças com alguma necessidade educacional especial.

Segundo A. Del Prette e Del Prette (2008) os desempenhos pró-inclusivos são aqueles

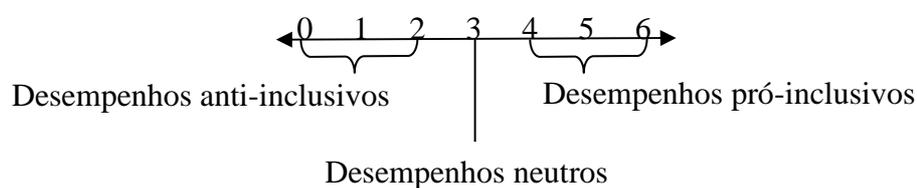
comportamentos que estabelecem condições para o interlocutor responder de maneira a produzir reforçadores para ambos os polos da interação, contribuindo para a manutenção e melhora da relação social e da autoestima dos envolvidos na interação. Em direção oposta, os comportamentos ou desempenhos anti-inclusivos são aqueles que estabelecem restrições para isso. (p.241).

Assim, os desempenhos pró-inclusivos contribuem para um desempenho socialmente competente das crianças. As contingências positivas derivadas da emissão desses desempenhos aumentam as chances de sucesso no processo de inclusão escolar. Em contrapartida os desempenhos anti-inclusivos podem gerar contingências negativas para a relação interpessoal. Esses desempenhos relacionam-se à possibilidade de gerar algum dano e/ou ao não respeito aos direitos do interlocutor. A avaliação da funcionalidade dos desempenhos sociais é baseada em critérios de competência social. Para a infância, esses critérios são: alcançar os objetivos imediatos; manter ou melhorar a qualidade da relação e; manter ou melhorar a autoestima. Para a análise da competência, não deve ser utilizado um único critério, pois a criança pode alcançar seu objetivo na interação, mas de maneira inadequada, prejudicando a qualidade da interação em longo prazo. Além disso, a competência social não pode ser considerada como 'tudo ou nada', abarcando somente duas opções para o desempenho, competente ou não. A competência social deve ser avaliada em uma escala, que pode ter variações entre totalmente não-competente e

totalmente competente. Dessa forma, os desempenhos anti-inclusivos caracterizam-se por serem socialmente não-competentes e os pró-inclusivos podem ser considerados socialmente competentes.

Instruções

Você, como juiz participante da pesquisa, deverá classificar as categorias descritas, quanto à sua funcionalidade, em uma escala que pode ter variações entre totalmente não-competente (0), neutro (3) e totalmente competente (6).



1- Leia atentamente às descrições de cada categoria comportamental que aparecem no Anexo 1. Em caso de dúvidas sobre a descrição, esclareça-as com a pesquisadora antes de passar à classificação.

2- Feito isto, com base nas definições dos desempenhos pró e anti-inclusivos e nos critérios de competência social, classifique cada categoria comportamental de acordo com a escala apresentada acima. Podendo variar de 0 a 2 para os desempenhos anti-inclusivos, 3 para os desempenhos neutros e de 4 a 6 para os desempenhos pró-inclusivos.

5- Ao final de cada categoria você encontrará uma escala destinada à marcação do número da escala ao qual você classifica aquele desempenho.

Seguia a lista com as definições como definidas no Anexo 10.