

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

**CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E EM PROCESSO DE
INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DAS HABILIDADES SOCIAIS**

Thiago Magalhães Pereira de Souza

SÃO CARLOS

2008

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

**CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E EM PROCESSO DE
INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DAS HABILIDADES SOCIAIS**

Thiago Magalhães Pereira de Souza

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

Orientador: Prof^o. Dr. Almir Del Prette

Co-orientadora: Prof^a Dra. Marina de Bittencourt Bandeira

SÃO CARLOS

2008

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

S729cd

Souza, Thiago Magalhães Pereira de.

Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais / Thiago Magalhães Pereira de Souza. -- São Carlos : UFSCar, 2010. 100 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação especial - inclusão. 2. Deficiência auditiva. 3. Relações humanas. 4. Habilidades sociais. I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Thiago Magalhães Pereira de Souza**

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. maalmeida

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-
Silva
(UNESP-Bauru)

Ass. Alessandra

Prof. Dr. Almir Del Prette
(UFSCar)

Ass. Almir Del Prette

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

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Lista de Tabelas..... | vii |
| Lista de Figuras..... | ix |
| Lista de Anexos..... | x |
| Resumo..... | xi |
| Abstract..... | xii |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| MÉTODO..... | 19 |
| Aspectos éticos..... | 19 |
| Participantes..... | 19 |
| Instrumentos de Coleta de Dados..... | 23 |
| Equipamentos e programas..... | 25 |
| Procedimento de Coleta de Dados..... | 25 |
| Procedimento de Análise dos Dados..... | 32 |
| | |
| RESULTADOS..... | 34 |
| Estudo I..... | 34 |
| Categorias de desempenhos pró-inclusivos..... | 34 |
| Categorias de desempenhos anti-inclusivos..... | 41 |
| Estudo II..... | 45 |
| Análise descritiva dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos das crianças..... | 45 |
| Análise descritiva dos escores de habilidades sociais das crianças..... | 52 |
| Análise descritiva dos escores de ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças..... | 55 |
| Análise descritiva dos escores de competência acadêmica das crianças..... | 59 |

| | |
|---|-----------|
| Análise descritiva do status sociométrico das crianças..... | 61 |
| Análise descritiva da relação entre desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e as habilidades sociais, os comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças..... | 62 |
| DISCUSSÃO..... | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 78 |
| ANEXOS..... | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Caracterização dos participantes da amostra que apresentavam Deficiência Auditiva..... | 20 |
| Tabela 2. Caracterização dos participantes da amostra global que não apresentavam deficiências..... | 21 |
| Tabela 3. Caracterização dos participantes da amostra que não apresentavam deficiências..... | 22 |
| Tabela 4. Frequência e porcentagem das interações com e sem utilização de gestos das crianças sem deficiência..... | 46 |
| Tabela 5. Frequência de desempenhos pró-inclusivos das crianças sem deficiência na interação com seus colegas com deficiência auditiva..... | 47 |
| Tabela 6. Frequência de desempenhos anti-inclusivos das crianças sem deficiência na interação com seus colegas com deficiência auditiva..... | 48 |
| Tabela 7. Frequência e porcentagem das interações com e sem utilização de gestos das crianças com deficiência auditiva..... | 49 |
| Tabela 8. Frequência de desempenhos pró-inclusivos das crianças com deficiência auditiva na interação com seus colegas sem deficiência..... | 50 |
| Tabela 9. Frequência de desempenhos anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva na interação com seus colegas sem deficiência..... | 51 |
| Tabela 10. Escores proporcionais de competência acadêmica e de cada um dos itens que compõem essa escala, das crianças sem deficiência e da amostra total..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Tabela 11. Escores proporcionais de competência acadêmica e de cada um dos itens que compõem essa escala, das crianças com deficiência auditiva e da amostra total..... | 60 |
|--|----|

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Escores proporcionais de habilidades sociais das crianças sem deficiência na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação dos professores, por meio do SSRS-BR.....53
- Figura 2.** Escores proporcionais da frequência das habilidades sociais das crianças com deficiência auditiva na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação dos professores, por meio do SSRS-BR.....55
- Figura 3.** Escores proporcionais da ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças sem deficiência na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação dos professores, por meio do SSRS-BR.....56
- Figura 4.** Escores proporcionais da ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças com deficiência auditiva na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação dos professores, por meio do SSRS-BR.....58
- Figura 5.** Frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças sem deficiência.....63
- Figura 6.** Frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças com deficiência auditiva.....66

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Termo de Consentimento: Autorização da Escola/Instituição..... | 88 |
| Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 89 |
| Anexo 3. Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – <i>Social Skills Rating System</i> – SSRS..... | 90 |
| Anexo 4. Critério de Classificação Econômica Brasil..... | 94 |
| Anexo 5. Ementa do Curso de Observação Sistemática do Comportamento..... | 95 |
| Anexo 6. Ementa do Estágio Básico I..... | 97 |
| Anexo 7. Protocolo de Observação de Desempenhos Pró-inclusivos..... | 99 |
| Anexo 8. Protocolo de Observação de Desempenhos Anti-inclusivos..... | 100 |

Souza, T. M. P. (2008). *Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP.

RESUMO

Crianças com deficiência auditiva que estudam no ensino regular podem ser isoladas e rejeitadas pelo grupo de pares e podem apresentar mais dificuldades de aprendizagem, comportamentos problemáticos e problemas emocionais do que as crianças que não apresentam deficiência. O campo teórico das habilidades sociais tem se dedicado ao estudo destas questões. Porém, a literatura não tem apontado quais os desempenhos das crianças que poderiam contribuir e/ou dificultar a inclusão da criança com deficiência auditiva nas suas relações interpessoais, assim como há poucos dados sobre as relações entre estes desempenhos e o isolamento social e rejeição pelo grupo de pares, competência acadêmica e ocorrência de comportamentos problemáticos. Este trabalho foi dividido em dois estudos. O Estudo I teve como objetivo identificar classes de habilidades sociais inclusivas, por meio da categorização dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos. Participaram do Estudo I, oito crianças com deficiência auditiva e 128 crianças sem deficiência de oito classes de 1ª a 4ª séries de escolas regulares. Por meio de filmagens das aulas em sala e de aulas de educação física, foram identificados e categorizados 30 desempenhos pró-inclusivos e 20 desempenhos anti-inclusivos das crianças com e sem deficiência auditiva. O Estudo II teve o objetivo de observar a relação entre desempenhos pró-inclusivos e desempenhos anti-inclusivos e: a) as habilidades sociais; b) a ocorrência de comportamentos problemáticos; c) a competência acadêmica; d) o status sociométrico das crianças com e sem deficiência auditiva. Participaram do Estudo II, oito crianças com deficiência auditiva e oito crianças sem deficiência de oito classes de 1ª a 4ª séries de escolas regulares. A análise estatística descritiva sugeriu a relação entre estes desempenhos e o repertório de habilidades sociais e a competência acadêmica das crianças. Os dados relativos à ocorrência de comportamentos problemáticos e ao status sociométrico das crianças não sugeriram a relação entre estas variáveis e a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos.

Palavras-Chave: inclusão, deficiência auditiva, desempenhos pró-inclusivos, desempenhos anti-inclusivos, habilidades sociais.

Souza, T. M. P. (2008). *Children with and without hearing impairment and inclusion process: the social skills perspective*. Master's Dissertation, Graduate Program in Special Education, Federal University at São Carlos, SP.

ABSTRACT

Children with hearing impairments which study into the regular school can be isolated and rejected by their peer group and can exhibit more learning disability, emotional and behavior problems than children that don't have deficiencies. Theoretical field of social skills has been dedicated to the study of these questions. However the literature don't indicate which performances from the children could contribute or hinder the inclusion of children with hearing impairments on their interpersonal relations, just as there a few data on the relations between these performances and the social isolation and rejection by the peer group, academic competence and behavior problems. This work was divided into two researches. The purpose of the "*research I*" consists in identify the inclusive social skills, by categorizing the pro-included performances and from the anti-included performances. Participated in this "*research I*" eight children with hearing impairments and 128 children without deficiency of eight classes of 1^a the 4^a grades of regular schools. By means of filming from the classes in the classroom and classes of the physical education, have been identified and categorized 30 pro-included performances and 20 anti-included performances from the children. The objective of the "*research II*" was observe the relation among the pro-included performances and the anti-included performances and: a) the social skills; b) the behavior problems; c) the academic competence; d) the sociometric status from the children. Participated in this "*research II*" eight children with hearing impairments and eight children without deficiency of eight classes of 1^a the 4^a grades of regular schools. The statistically descriptive analysis suggested the relation among these performances and the repertory of social skills and the academic competence from the children. The data relative to the behavior problems and the sociometric status from the children don't suggest the relation among these variables and the pro-inclusive performances and anti-inclusive performances.

Keywords: Inclusion, hearing impairments, pro-included performances, anti-included performances, social skills.

INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema não visível, um conjunto de sinais e sintomas que privam o indivíduo de acessar os sons do ambiente. A etiologia da deficiência auditiva pode estar associada a fatores hereditários ou a infecções, traumas e o uso de tóxicos que produzem lesões no aparelho auditivo. Havendo a possibilidade de serem provocadas, durante ou após o desenvolvimento intra-uterino e, no segundo caso, também é possível ocorrer antes ou após o desenvolvimento da linguagem convencional (Costa 1994; Lima, Boechat & Tega, 2003; Santos, Lima & Rossi, 2003).

Os estímulos ambientais captados pelos sentidos (audição, visão, paladar, olfato e tato) são essenciais, pois possibilitam ao indivíduo elaborar conceitos, pensamentos, conhecimentos, aprender novos comportamentos ou modificar aqueles presentes em seu repertório. O sentido auditivo é essencial para fornecer informações importantes do ambiente físico e social e, conseqüentemente, possibilitar maior controle sobre esse. A perda auditiva pode representar sérios prejuízos no desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança, pois, com a dificuldade/impossibilidade de detectar e perceber as vibrações sonoras, sua integração ao ambiente é dificultada (Lima, Boechat & Tega, 2003; Santos, Lima & Rossi, 2003).

O artigo quarto da Lei nº7.853, de 20 de dezembro de 1999, considera a pessoa com deficiência auditiva aquela com perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na seguinte forma: leve (de 25 a 40 decibéis - db); moderada (de 41 a 55db); acentuada (de 56 a 70db); severa (de 71 a 90db); e profunda (acima de 91db).

As crianças com deficiência auditiva a partir do grau moderado (de 41 a 55db) já apresentam dificuldades significativas para compreender a conversação, discriminar vogais,

consoantes e sons ambientais, além de deficiência ou ausência na fala e na linguagem. Os estudos revelam que as crianças com perda auditiva, a partir do grau moderado, necessitam do uso de prótese, de treinamento auditivo, de educação especial e devem frequentar programas específicos, para estimular as habilidades da linguagem, conceitos e fala (Costa, 1994; Kirk, 1972; Santos, Lima & Rossi, 2003; WHO, 2002).

O último levantamento realizado pela *World Health Organization* (WHO), em 2002, revelou que cerca de 250 milhões de pessoas no mundo possuem deficiência auditiva. Estima-se que aproximadamente dois terços desta população viva nos países em desenvolvimento, como, por exemplo, o Brasil. Além disso, a prevalência de pessoas que apresentam deficiência auditiva está aumentando a cada ano (WHO, 2002).

No Brasil, segundo o IBGE (2000), a deficiência auditiva atinge aproximadamente 5,70 milhões de pessoas, sendo 2,90 milhões de homens e 2,80 milhões de mulheres. Nesse censo, cerca de 3,30% da população responderam ter algum problema auditivo e aproximadamente 1,00% declarou ser incapaz de ouvir.

O censo escolar de 2004 registrou um crescimento significativo, no Brasil, da participação do atendimento inclusivo, passando de 13,00% em 1998 para 34,40% em 2004. De acordo com os dados desse censo ocorreu um aumento de 164,61% nas matrículas do ensino regular/classes comuns por crianças com necessidades educacionais especiais, em apenas sete anos (MEC/INEP, 2005).

Entre os anos de 2002 a 2006 o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares cresceu significativamente, passando de 110.704, em 2002, para 325.136, em 2006, ou seja, um aumento de 194,00% no número de matrículas desses alunos em escolas regulares. Em 2006, das 325 mil matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares/classes comuns,

aproximadamente 35.845 (11,02%) foram realizadas por alunos com deficiência auditiva. Os dados revelam ainda que, entre 2002 e 2004, houve um crescimento de 18,90% no número de matrículas de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares/classes comuns (MEC/INEP, 2007).

No Brasil as pessoas com deficiência auditiva não têm acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades lingüísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. As crianças com deficiência auditiva ou são colocadas em classes/escolas especiais, que atuam em uma perspectiva *oralista*, ou em escolas regulares, inseridas em classes de crianças sem deficiências, nas quais se espera que ela se comporte como uma criança ouvinte, acompanhando os conteúdos preparados para as crianças sem deficiências, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que a aprendizagem aconteça (Lacerda, 2007a; Sá, 2006).

A abordagem oralista detém grande força no Brasil e no mundo, enfatizando a fala e a amplificação da audição. Nessa abordagem a linguagem oral é a valorizada e, a *Língua de Sinais* aparece apenas como um meio para se alcançar a oralidade. Essa abordagem pretende, em última análise, que o aluno com deficiência auditiva comporte-se como um ouvinte, por meio da leitura labial, da fala, leitura e escrita da Língua Portuguesa (Sá, 2006; Santana, 2007).

Atualmente algumas instituições começaram a permitir a penetração da *Língua de Sinais* em seu espaço, embora a presença desse tipo de comunicação, na maioria das vezes, ainda seja indesejável nesses locais. O objetivo dessas instituições é sair do modelo oralista e atuar sob a égide da Comunicação Total, que se caracteriza como uma abordagem educacional que prioriza o aprendizado da língua da comunidade majoritária, por meio da

utilização de todos os recursos possíveis além da fala (leitura labial, escrita, pistas auditivas, e *Língua de Sinais*) (Lacerda, 2007a; Sá, 2006).

Segundo Sá (2006), o oralismo e a comunicação total não alcançam o desenvolvimento pleno da linguagem para as pessoas com deficiência auditiva e, portanto, não promovem satisfatoriamente a constituição do sujeito. A educação de pessoas com deficiência auditiva deveria contemplar o direito lingüístico dessas pessoas de terem acesso, em uma língua na qual tenham domínio, aos conhecimentos sociais e culturais. Os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes a essas pessoas precisariam ser considerados em uma proposta de ensino. Nesse sentido, países que optaram pela abordagem bilíngüe relatam experiências satisfatórias quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiências auditivas. A abordagem bilíngüe busca desenvolver satisfatoriamente a linguagem das pessoas com deficiência auditiva e postula a *Língua de Sinais* como primeira língua e eixo fundamental na educação dessas pessoas. Essa abordagem enfatiza a necessidade da aquisição, o mais precocemente possível, da *Língua de Sinais*, considerada a língua natural das pessoas com deficiência auditiva, e a língua utilizada pelos seus pais como segunda língua (Sá, 2006; Santana, 2007).

Nesse sentido, os órgãos governamentais brasileiros têm trabalhado com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de ações, que visem ao fortalecimento das políticas de inclusão escolar e atendimento pedagógico especializado dos alunos com deficiência auditiva. O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, por exemplo, estabelece que a educação de pessoas surdas constitui-se por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngüe, no qual escolas e turmas são abertas a alunos surdos e ouvintes (MEC/SEESP, 2005).

Os números da educação no Brasil revelam claramente que as atuais políticas públicas têm se voltado para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Os programas e políticas educacionais brasileiros têm como proposta norteadora e dominante na Educação Especial a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares (Aranha, 1995; Araujo & Del Prette, 2001; Batista & Enumo, 2004; Cardoso, 2003; Glat, 1995; Mantoan, 1997; Travassos 2003).

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, tem sido objeto de muita discussão entre profissionais da educação, principalmente porque não há consenso sobre o que se entende por inclusão (Duarte, 1990; Reis, 1996). O movimento de inclusão propõe que a escola deve ser responsável por se adaptar para atender a todos os alunos. Nesse contexto, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança, contemplando a diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística. O modelo inclusivo valoriza a participação de cada criança e reconhece a importância da sua individualidade como garantia da riqueza do todo, do enriquecimento do grupo. A escola deve buscar soluções para manter esse aluno na sala de aula regular, auxiliando-o a alcançar resultados satisfatórios não apenas em seu desempenho acadêmico, mas também no seu desempenho social (Lacerda, 2007b).

A escola inclusiva deve garantir a redução da distância física ou espacial entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, de maneira que as classes ou unidades de educação especial sejam construídas no mesmo espaço físico das classes comuns, ou que as crianças com necessidades educacionais especiais dividam o mesmo espaço com as crianças sem essas necessidades. (Mazzota, 1996; Lacerda, 2007b). As crianças com

necessidades educacionais especiais devem participar, por um tempo parcial ou completo, das aulas normais, atuando na dinâmica da escola, utilizando os mesmos recursos e equipamentos educacionais existentes na escola e, quando necessário, a escola deve buscar soluções a fim de manter esse aluno no espaço da sala de aula regular (Marchesi, 1987; Lacerda, 2007b). A escola deve agir no sentido de favorecer o desenvolvimento de relações sociais positivas entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos. Essa dimensão da inclusão envolve não apenas a presença física e a utilização dos mesmos recursos didáticos, mas sim a diminuição da distância social entre os alunos. Dessa maneira, a inclusão deve possibilitar a criança com necessidades educacionais especiais o estabelecimento de interações sociais com as demais crianças, sua participação ativa e reconhecida no grupo de pares, sua aprovação e aceitação como membro desse grupo, por meio de relações sociais regulares e espontâneas (Marchesi, 1987).

Segundo Hinde (1997), interação social e relação social são termos que apresentam significados diferentes. As interações sociais se caracterizam por uma série de eventos limitados no tempo, em que um sujeito emite um comportamento dirigido a outro sujeito que, por sua vez, responde com um comportamento. Essas interações podem ocorrer em situações isoladas, como em contatos ocasionais no cotidiano. As relações sociais são caracterizadas por uma seqüência de interações sociais, efetivadas por um período prolongado de tempo, incluindo processos afetivos e cognitivos, vivenciados pelo indivíduo, mesmo na ausência do outro elemento da díade, são, por exemplo, as relações de amizade e as relações familiares.

No Brasil a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, tem sido objeto de muita discussão entre profissionais da educação, porém, poucas pesquisas investigaram a inclusão do aluno com deficiência auditiva, inserido nesse

contexto (Duarte, 1990; Northern & Downs, 1989; Reis, 1996). Sendo que a maioria das pesquisas tem analisado a inclusão de crianças com deficiência auditiva por meio do relato dos professores e colegas.

Oliveira (2003) investigou o contexto da sala de aula inclusiva, para verificar se esse ambiente favorece o processo de integração entre a criança com deficiência auditiva e seus pares com deficiência auditiva e ouvintes. Participaram desse estudo seis alunos com deficiência auditiva, dez alunos ouvintes e uma professora de uma turma da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola regular da cidade de Salvador. Os resultados foram obtidos por meio de: discursos espontâneos da professora e dos alunos; observação das interações entre as crianças com deficiência auditiva, entre as crianças com deficiência auditiva e as crianças ouvintes e entre as crianças e a professora; registro descritivo da professora sobre as interações entre seus alunos. Os resultados revelaram menor interação entre as crianças com deficiência auditiva e os colegas ouvintes, do que entre aqueles com a mesma deficiência. Na maioria das vezes, os alunos com deficiência auditiva recorriam aos colegas ouvintes para observar o que faziam e logo, em seguida, imitá-los. Segundo Oliveira (2003) os fatores que contribuíram para dificultar o processo de integração entre as crianças foram: a ausência de uma língua comum; a professora não lançar desafios pedagógicos para os alunos com deficiência auditiva; a metodologia empregada pela professora não favorecer a interação entre as crianças; o número excessivo de alunos com deficiência auditiva na sala de aula; e a professora e a escola não serem capacitadas para a prática inclusiva.

Silva e Pereira (2003) investigaram a imagem que professores tinham a respeito de seus alunos com deficiência auditiva. Foram realizadas observações e entrevistas semi-estruturadas com sete professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de

Campinas, Estado de SP, com pelo menos um aluno com deficiência auditiva em sua sala. As professoras relataram que seus alunos com deficiência auditiva apresentavam comportamentos de *nervosismo*, *irritação*, *agitação*, de *mexer* em tudo e de *cutucar* os colegas. Além disso, as professoras relataram que cabe aos alunos com deficiência auditiva se aproximarem dos colegas e se adaptarem a sala de aula.

Lacerda (2006) analisou uma experiência de inclusão de um aluno com deficiência auditiva em uma escola regular, com a presença de dois intérpretes da língua de sinais. Foram entrevistados e analisados os depoimentos de 29 alunos ouvintes, de dez a doze anos, uma criança com deficiência auditiva, os professores e duas intérpretes da língua de sinais de uma escola particular. Os resultados indicaram que professores apresentam dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, acarretando, assim, a exclusão, do aluno com deficiência auditiva das atividades. Os dados indicaram, ainda, que as relações entre o aluno com deficiência auditiva e seus colegas sem deficiência limitam-se a troca de informações básicas, que são “enganosamente imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Segundo Lacerda (2006), aspectos importantes para o desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva não são contemplados pela escola regular e a presença física dessas crianças cria uma falsa imagem do sucesso da inclusão. A autora conclui que a inclusão é, ainda, muito restrita para o aluno com deficiência auditiva, pois oferece poucas oportunidades do desenvolvimento dos aspectos lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros.

Em um estudo internacional, Cambra (2002) avaliou as atitudes de estudantes sem deficiências com seus colegas de classe com deficiência auditiva. Foi adaptada e aplicada uma escala originalmente utilizada para avaliar a atitude dos professores em direção a integração do aluno com deficiência, em 792 alunos sem deficiências. Os resultados desse

estudo revelaram que os alunos com deficiência auditiva desenvolvem atitudes positivas e os aspectos acadêmicos são os mais problemáticos. Segundo o relato dos alunos, seus colegas com deficiência auditiva não são isolados do grupo, e na escola especial eles teriam maiores oportunidades para aumentar suas habilidades.

Algumas pesquisas internacionais identificaram que crianças com deficiência auditiva, inseridas na escola regular, são isoladas e rejeitadas pelo grupo de pares (Antia, 1982; Cambra, 2002; Farrugia & Austin, 1980; Kluwin, 1999; Newcomb & Bagwell, 1995; Northern & Downs, 1989; Reich, Hambleton & Houldin, 1977; Vialle & Paterson, 1995), apresentam mais dificuldades de aprendizagem, comportamentos problemáticos e emocionais do que as crianças sem deficiência (Greenberg & Kusché, 1989; Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg & Kusché, 1998; Kusché, Garfield, & Greenberg, 1983; Meadow, 1972). Os estudos em crianças com deficiência auditiva têm revelado que essas crianças apresentam déficits significativos na empatia (Bachara, Raphael & Phelan, 1980), na comunicação (Klansek-Kyllo & Rose, 1985), na percepção social (Odom, Blanton & Laukhuf, 1973), no desenvolvimento moral (DeCaro & Emerton, 1978), na atribuição social (Kusché, Garfield & Greenberg, 1983) e no controle da impulsividade (Harris, 1978). O isolamento e rejeição pelo grupo de pares, as dificuldades de aprendizagem, a ocorrência de comportamentos problemáticos e emocionais podem comprometer diretamente o desempenho do indivíduo em interação social. Todas essas variáveis tem sido correlacionadas ao comprometimento do repertório de habilidades sociais das crianças (Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham & McMillan, 1997; Matson, Sevin & Box, 1995; Merrell & Gimpel, 1998).

O termo habilidades sociais refere-se à aquisição de um conjunto de capacidades aprendidas em uma série de atuações, a partir de condutas de comunicação e interações

interpessoais. Esse modelo comportamental enfatiza que a capacidade de resposta deve ser adquirida e consiste em capacidades específicas e identificáveis. Assim, a ocorrência de qualquer habilidade, em qualquer situação crítica, é determinada por fatores ambientais, variáveis cognitivas e a interação entre estes aspectos (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001). Pode-se definir o termo *habilidades sociais* como o conjunto dos desempenhos sociais, apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. Essas habilidades são aprendidas e as demandas para o seu desempenho variam em função do contexto e do estágio de desenvolvimento do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 1999).

Os padrões de comportamento esperados para as diferentes situações e contextos sociais são definidos pela cultura na qual o indivíduo está inserido e, embora existam normas gerais para os desempenhos sociais, normas particulares são desenvolvidas por cada grupo ou classe social. Assim, as normas que determinam a maneira como o indivíduo deve se comportar socialmente são definidas pelos pequenos grupos a que pertence (a família, o contexto escolar, contexto de trabalho, o grupo de amigos e etc.) (Del Prette & Del Prette, 1999, 2003). A definição de comportamentos socialmente competentes, segundo Caballo (2003), deve abranger dois aspectos, o conteúdo e as conseqüências do comportamento. O conteúdo refere-se à expressão do comportamento (sentimentos, opiniões, etc.), enquanto as conseqüências referem-se, principalmente, ao reforço social. Dessa maneira, o indivíduo é considerado socialmente competente, quando apresenta comportamentos que expressem sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, adequados a um determinado ambiente interpessoal, respeitando esses comportamentos nos outros, resolvendo problemas imediatos da situação e minimizando a probabilidade de problemas futuros (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001).

Os estudos na área de habilidades sociais têm destacado as relações entre essas habilidades e a ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças. Os resultados dos estudos vêm evidenciando que a ocorrência desses comportamentos em crianças tende a variar em função do seu repertório de habilidades sociais, de maneira que, crianças com um repertório bem elaborado dessas habilidades têm menor probabilidade de apresentar comportamentos problemáticos. (Carvalho, 1997; Carvalho, 1998; Martins, Miura & Graminha, 1996; Melo, 2002; Segrin & Flora, 2000; Vieira, 1997). Além disso, o repertório de habilidades sociais está relacionado positivamente ao desempenho acadêmico, visto que este requer uma interação constante da criança com as pessoas no contexto escolar, influenciando seu desempenho nas tarefas escolares.

Nos primeiros anos de vida, é possível a criança vivenciar uma série seqüente de dificuldades no ambiente social, possibilitando favorecer a rejeição pelo grupo de pares, a manifestação de relacionamentos interpessoais pobres e o fracasso escolar (Baraldi & Silves, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001; Ferreira & Marturano 2002; Marinho, 2003; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Estudos têm verificado que um repertório bem elaborado de habilidades sociais contribui para a promoção de melhor comunicação interpessoal e, da capacidade de resolver conflitos interpessoais, além de prevenir a ocorrência de comportamentos problemáticos ou anti-sociais. Por outro lado, crianças com déficits no repertório de habilidades sociais apresentam maior probabilidade de apresentar dificuldades ou rejeição pelo grupo de pares.

Os dados levantados pela literatura da área apontam para uma relação inversa entre habilidades sociais e comportamentos problemáticos (Del Prette & Del Prette, 2005), incluindo as habilidades para solucionar problemas interpessoais (Borges & Marturano,

2003; Elias & Marturano, 2004). A ocorrência de comportamentos problemáticos em crianças tende a variar em função do repertório de suas habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2003). Essa capacidade contribui significativamente para diminuição da ocorrência de comportamentos problemáticos em crianças (Bandeira, Rocha, de Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Baraldi & Silvaes, 2003).

Comportamentos problemáticos são caracterizados como excessos ou déficits comportamentais que dificultam o acesso da criança a importantes contingências de aprendizagem e promotoras do desenvolvimento (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006). A literatura tem identificado dois grandes grupos de problemas de comportamento: os internalizantes e os externalizantes (Achenbach & Edelbrock, 1978; Hinshaw, 1992; Kazdin & Weisz, 2003; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz, 2005). Os comportamentos internalizantes, aqueles que se expressam predominantemente em relação ao próprio indivíduo, são evidenciados por retraimento, depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social. Os comportamentos externalizantes, aqueles que se expressam predominantemente em relação a outras pessoas, são caracterizados por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e condutas anti-sociais como mentir e roubar. Esses dois grupos de comportamentos problemáticos podem privar a criança de interagir com o ambiente, gerar conflitos e provocar a rejeição do grupo de pares (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006).

Bandeira, Rocha, de Souza, Del Prette e Del Prette (2006) investigaram as relações entre a ocorrência de comportamentos problemáticos e as habilidades sociais e as dificuldades acadêmicas. Participaram desse estudo 257 estudantes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, 185 pais e 12 professores desses estudantes. Foi utilizada a escala *Social Skills Rating System* (SSRS) para avaliar as habilidades sociais, a ocorrência de

comportamentos problemáticos e a competência acadêmica das crianças. Os resultados demonstraram, na classificação pelos professores: 6,65% dos estudantes apresentavam muitos comportamentos problemáticos; 9,37% apresentavam poucos. A ocorrência de comportamentos problemáticos foi mais elevada em crianças do sexo masculino, de nível sócio-econômico mais baixo e com desempenho acadêmico mais deficitário, sucedendo-se com menor frequência em crianças de nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais. Os resultados levantados nesse estudo confirmam a relação inversa entre habilidades sociais e comportamentos problemáticos, observados pela literatura especializada.

Baraldi e Silveiras (2003) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o efeito de um treinamento de habilidades sociais e de resolução de problemas sobre a ocorrência de comportamentos problemáticos em um grupo de crianças de seis a dez anos de idade, com queixas de agressividade. Os resultados verificaram que as crianças submetidas ao treinamento das habilidades sociais e de resolução de problemas apresentaram significativamente menor ocorrência de comportamentos problemáticos, em oposição a crianças não submetidas ao treinamento.

Borges e Marturano (2003) realizaram um estudo para verificar a eficácia do currículo “Eu Posso Resolver Problemas” no desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. Participaram do estudo 55 alunos de primeira série, divididos em um grupo de intervenção (n = 31) e um grupo controle (n = 24). Os resultados revelaram que as crianças participantes do programa melhoraram seu desempenho nas soluções de problemas interpessoais e os mais envolvidos, inicialmente, em conflitos, ao longo do programa, diminuíram sua participação nessas ocorrências.

Elias e Marturano (2004) avaliaram um treinamento de habilidades de resolução de problemas interpessoais em 24 crianças, de seis a doze anos, que apresentavam queixas de dificuldades sócio-emocionais. Os resultados revelaram que as crianças submetidas ao treinamento desenvolveram essas habilidades e reduziram a emissão de comportamentos problemáticos.

A infância tem sido apontada como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo que, com a estimulação apropriada durante esse período, a criança terá maior probabilidade de desenvolver interações sociais mais adequadas e reforçadoras no futuro (Del Prette & Del Prette, 1999).

A passagem do contexto familiar para o escolar exige da criança uma adaptação a novas demandas sociais. No ambiente escolar, a criança depara-se com novas regras, novos interlocutores e novos papéis. Assim, espera-se que a criança, quando inserida nesse novo ambiente, amplie o seu repertório de habilidades sociais para lidar de maneira adequada às demandas próprias da vida escolar (Del Prette & Del Prette, 1999).

Segundo Del Prette e Del Prette (2003) as habilidades sociais mais enfatizadas e valorizadas no contexto escolar são: relação com os companheiros (ex: cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda ou assistência); autocontrole (ex: controlar o humor, seguir regras, respeitar limites); habilidades sociais acadêmicas (ex: envolver-se na tarefa, realizá-la de forma independente, seguir instruções); ajustamento (ex: seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado); e asserção (ex: iniciar conversação, aceitar elogios, fazer convites).

No Brasil, vários estudos têm apontado a elevada ocorrência de dificuldades de aprendizagem em estudantes de ensino fundamental (Del Prette & Del Prette, 1998, 2003; Freller, 1999; Patto, 1987). Tem-se observado que crianças com dificuldades de

aprendizagem têm maior probabilidade de manifestar problemas emocionais e comportamentais, interferindo significativamente na vida social das mesmas (Medeiros e Loureiro, 2004).

As maiores dificuldades sociais encontradas pelas crianças em idade escolar consistem em ajustar-se às demandas do professor e em responder as expectativas dos colegas (Severson & Walker, 2002). O fracasso escolar, a rejeição pelos colegas, a ocorrência de comportamentos problemáticos podem ser consequência do não ajustamento infantil às demandas provenientes do contexto escolar (Del Prette & Del Prette, 2003).

O funcionamento social está diretamente relacionado à competência acadêmica da criança, de maneira que déficits nas interações interpessoais podem contribuir significativamente para o fracasso escolar (Del Prette & Del Prette, 1998, 2003; Marturano, Linhares & Parreira, 1993). Por outro lado, os estudos revelam que crianças em idade pré-escolar, dotadas dum repertório bem elaborado de habilidades sociais, tendem a apresentar maior sucesso escolar (Marinho, 2003, Del Prette & Del Prette, 2003).

Lemos e Meneses (2002), compararam, por meio do *Social Skills Rating System*, o repertório de habilidades sociais de dois grupos de crianças portuguesas, possuindo um grupo alta competência acadêmica e o outro, baixa competência. Nesse estudo foi verificado que os melhores alunos possuíam um repertório de habilidades sociais mais elaborado do que os piores.

Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) avaliaram, por meio do *Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança* e do *Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-Eficácia*, 52 crianças, de oito a 12 anos, 26 com queixa de dificuldade na aprendizagem e 26 com bom desempenho acadêmico. Observou-se que as crianças com queixas de dificuldade na aprendizagem, quando comparadas às crianças com bom

desempenho, apresentaram baixa capacidade nas habilidades de organização, atenção, iniciativa, decisão, comunicação e interação espontânea.

Del Prette e Del Prette (2002) avaliaram, por meio do *Inventário multimídia de habilidades sociais para crianças*, 406 escolares, de sete a 13 anos, de ambos os sexos, com diferentes graus de dificuldade na aprendizagem. Os resultados indicaram que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram uma frequência maior de habilidades sociais do que as sem dificuldades de aprendizagem. Em outro estudo, Del Prette e Del Prette (2003), utilizando-se de protocolos de avaliação de habilidades sociais e competência social, verificaram novamente: crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram uma frequência maior de habilidades sociais que as sem dificuldades de aprendizagem.

Molina (2003) realizou um estudo com o objetivo de promover, por meio de um treinamento, o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais. Participaram do estudo crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, distribuídas em três condições experimentais: Grupo Habilidades Sociais; Grupo de Ensino de Leitura; Grupo Controle, sem intervenção. No primeiro grupo foram realizadas sessões focadas no desenvolvimento de habilidades sociais. Foram usados procedimentos lúdico-pedagógicos, modelação, instrução, solução de problemas, feedback, role-playing, reforçamento e procedimentos para generalização dos ganhos. No segundo grupo foram realizadas sessões destinadas ao ensino de palavras de duas e três sílabas, de acordo com o método de controle de estímulo. Antes e após a intervenção, os participantes responderam ao *Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças*, os professores responderam ao *Protocolo de Avaliação da Competência Social Junto ao Professor* e todos os alunos da classe responderam ao sociograma. O repertório de habilidades sociais e a competência acadêmica das crianças foram avaliados em dois momentos, antes e após a intervenção, por

meio da observação e registro de respostas em atividades de leitura, nomeação e ditado. Os resultados revelaram que o grupo experimental submetido a um programa de ensino de leitura e escrita apresentou ganhos acadêmicos em leitura e escrita e, ainda, no status social, mas não apresentou ganhos com relação ao repertório de habilidades sociais. O grupo experimental submetido ao programa de treinamento em habilidades sociais apresentou ganhos tanto no repertório de habilidades sociais quanto no repertório acadêmico, mas não apresentou ganhos com relação ao status social. O grupo controle também apresentou aquisições acadêmicas e sociais, porém significativamente inferior aos grupos experimentais. Estes resultados reforçam a idéia da correlação positiva entre habilidades sociais e acadêmicas.

Considerando-se a literatura consultada, observou-se que ainda não foram identificados quais os desempenhos das crianças (com e sem deficiência) poderiam contribuir para a inclusão da criança com deficiência auditiva na escola regular.

Também não foram investigados quais os desempenhos das crianças (com e sem deficiência) podem prejudicar ou dificultar a inclusão da criança com deficiência auditiva na escola regular. Além disso, a relação entre esses desempenhos e a ocorrência de problemas de comportamento, o desempenho acadêmico, o status sociométrico e as habilidades sociais das crianças, também não foi observada.

Serão denominados *desempenhos pró-inclusivos*, aqueles que facilitam a inclusão da criança com deficiência; *desempenhos anti-inclusivos*, aqueles que dificultam a inclusão, na escola regular, da criança com deficiência.

Dadas as considerações anteriores, o presente trabalho foi dividido em dois estudos. O Estudo I objetivou: categorizar os desempenhos pró-inclusivos e os desempenhos anti-inclusivos das crianças. O Estudo II objetivou: a) observar a freqüência dos desempenhos

pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos das crianças; b) avaliar, por meio de escalas de medida, o repertório de habilidades sociais, de ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças; c) analisar descritivamente a relação entre os desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e as habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos, o desempenho acadêmico e o status sociométrico das crianças com deficiência auditiva e sem deficiência, que participaram do estudo.

A categorização dos desempenhos das crianças possibilitará a identificação de uma classe de habilidades sociais inclusivas, que, juntamente com a observação da relação entre esses desempenhos e as habilidades sociais, a competência acadêmica, a ocorrência de comportamentos problemáticos e o status sociométrico, serão importantes para a caracterização de déficits e a adoção de medidas preventivas, pertinentes e efetivas para a inclusão social das crianças com deficiência auditiva na escola regular.

A literatura sobre a inclusão social de crianças com deficiência auditiva permite algumas considerações contempladas nos objetivos de pesquisa do presente trabalho: a) os índices de crianças com deficiência auditiva, que estudam na escola regular e apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e baixo status sociométrico, justificam selecioná-las num grupo de risco de inclusão no contexto escolar; b) um maior detalhamento sobre os desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos, as habilidades sociais, a ocorrência de problemas de comportamentos, as dificuldades de aprendizagem e o status sociométrico das crianças matriculadas nessas classes inclusivas pode ser um fator importante para implementar estratégias terapêuticas e educacionais com esses educandos.

MÉTODO

Aspectos éticos

A autorização dada pelo(a) diretor(a) de cada instituição de ensino, nas quais se desenvolveu a pesquisa, registrou-se em *Termo de Concordância* (Anexo 1); e das famílias em *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 2). Após a leitura e esclarecimento de possíveis dúvidas, realizou-se a assinatura de ambos os termos. A aprovação do projeto foi deliberada pelo *Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos* da UFSCar (CEP/UFSCar), em 26 de Outubro de 2006, com protocolo nº 286/2006.

Participantes

Este trabalho foi realizado com a participação de estudantes e professores de oito classes regulares, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de quatro escolas estaduais e duas municipais, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 218.702 habitantes (IBGE, 2006). Para a inclusão de cada classe na pesquisa era necessária a matrícula de uma criança com deficiência auditiva, a partir do grau moderado. Os registros sobre a localização das crianças, com deficiência auditiva, na *Diretoria de Ensino* e na *Secretaria Municipal de Educação*, da cidade em questão, revelaram a presença de nove dessas crianças matriculadas nas escolas regulares/classes comuns das primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Por não freqüentar a escola em que se matriculou, excluiu-se da pesquisa um sujeito ausente das aulas há mais de dois meses. Para verificar o grau de deficiência auditiva apresentado pela criança, solicitou-se aos pais uma cópia do último exame audiométrico realizado.

Estudo I:

Participaram 136 crianças, na faixa etária que compreende dos seis aos 12 anos, e oito professores dessas crianças. Das 136 crianças, oito apresentavam deficiência auditiva, a partir do grau moderado. De cada classe, além da criança com deficiência auditiva, foram indicadas pela professora, para a participação no estudo, 16 crianças sem deficiência. Segue-se abaixo uma tabela com a caracterização dos participantes com deficiência auditiva, na qual se destaca: sexo, idade, série, tipo de escola que frequentam (estadual ou municipal), nível socioeconômico da família, grau de deficiência auditiva, utilização do aparelho de amplificação sonora e contato com a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS).

Tabela 1. Caracterização dos participantes da amostra que apresentavam Deficiência Auditiva

| Criança | Sexo | Idade | Série | Tipo de Escola | Nível Socioeconômico | Grau de Deficiência Auditiva | Uso de Aparelho de Amplificação Sonora | LIBRAS |
|---------|-----------|-------|----------------|----------------|----------------------|------------------------------|--|--------|
| André | Masculino | 11 | 2 ^a | Estadual | C | Severa | Não | Não |
| Bruno | Masculino | 8 | 2 ^a | Municipal | C | Moderada | Sim | Não |
| Carlos | Masculino | 9 | 2 ^a | Municipal | C | Moderada | Sim | Não |
| Davi | Masculino | 7 | 2 ^a | Municipal | C | Acentuada | Sim | Não |
| Ester | Feminino | 10 | 2 ^a | Estadual | B2 | Profunda | Não | Não |
| Fábio | Masculino | 11 | 1 ^a | Estadual | C | Acentuada | Sim | Não |
| Gilson | Masculino | 8 | 2 ^a | Estadual | C | Moderada | Não | Não |
| Hugo | Masculino | 11 | 4 ^a | Estadual | D | Moderada | Sim | Não |

De acordo com os dados da tabela 1, das oito crianças com deficiência auditiva, apenas uma do sexo feminino (Ester). As idades desses participantes variaram entre sete e 11 anos, dentre essas: seis crianças frequentavam a 2^a série; uma (Fábio), a 1^a série; uma (Hugo), a 4^a série. Não foi encontrada nenhuma criança, com deficiência auditiva, matriculada na 3^a série do ensino fundamental. Os exames audiométricos, apresentados pelos pais das crianças, revelaram: quatro crianças com perda auditiva “moderada” (de 41 a

55db); duas (Davi e Fábio), perda “acentuada” (de 56 a 70db); uma (André), perda “severa” (de 71 a 90db); uma criança (Ester), perda auditiva “profunda” (acima de 91db). Nenhuma criança usava o implante coclear e, com exceção de Davi, as crianças com perdas auditivas mais significativas (André e Ester) não usavam o aparelho auditivo e encontravam-se atrasados na escola, no mínimo, dois anos. Segundo os pais das mesmas, nenhuma delas, até o momento da pesquisa, teve qualquer contato com a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS). Os sujeitos Bruno e Carlos, irmãos gêmeos idênticos, estudavam na mesma escola, porém em classes diferentes; as crianças Fábio e Gilson também estudavam na mesma escola.

Com relação à etiologia da deficiência auditiva, os pais foram informados pelos médicos que: Bruno e Carlos apresentaram deficiência auditiva de origem genética; André, Davi e Gilson adquiriram a deficiência, após o uso de antibióticos muito potentes. Os pais de Ester, Fábio e Hugo não souberam identificar a causa da deficiência de seus filhos.

A tabela abaixo apresenta os dados acerca da caracterização dos participantes que não apresentaram deficiências em termos de sexo, idade, série, tipo de escola e nível socioeconômico da família.

Tabela 2. Caracterização dos participantes da amostra global que não apresentavam deficiências

| Sexo | N | Masculino | | Feminino | | | | Total | | |
|-------|---|-----------|--------|----------|--------|----------|---------|----------|-------|-------|
| | | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | | |
| | | 68 | | | 60 | | | 128 | | |
| | % | 53,10 | | | 46,90 | | | 100 | | |
| Idade | N | 1ª Série | | 2ª Série | | 3ª Série | | 4ª Série | | Total |
| | | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | Total | |
| | | 11 | 34 | 44 | 16 | 21 | 1 | 1 | 128 | |
| | % | 8,60 | 26,60 | 34,30 | 12,50 | 16,40 | 0,80 | 0,80 | 100 | |
| Série | N | 1ª Série | | 2ª Série | | 3ª Série | | 4ª Série | | Total |
| | | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | Total | |
| | | 16 | 96 | 0 | 16 | | | | 128 | |
| | % | 12,50 | 75,00 | 0 | 12,50 | | | | 100 | |

| Tipo de Escola | N | Municipal | | | Estadual | | | Total | |
|----------------------|---|-----------|------|------|----------|-------|-------|-------|-------|
| | | % | 48 | | | 80 | | | 128 |
| | | 37,50 | | | 62,50 | | | 100 | |
| Nível Socioeconômico | N | A1 | A2 | B1 | B2 | C | D | E | Total |
| | | % | 0 | 1 | 4 | 18 | 83 | 20 | 2 |
| | | 0 | 0,80 | 3,10 | 14,10 | 64,80 | 15,60 | 1,60 | 100 |

Na tabela 2, é possível observar um equilíbrio na porcentagem de crianças do sexo masculino e feminino. Com relação à faixa etária, 60,90% das crianças tinham entre sete e oito anos, 75% delas freqüentavam a segunda série do ensino fundamental e 62,50% estudavam em escolas estaduais. Os dados revelaram, no nível socioeconômico “C”, a grande maioria das crianças (64,80%).

Estudo II:

Participaram 16 crianças, na faixa etária dos seis aos 12 anos, e oito professores dessas crianças. Das 16 crianças, oito apresentavam deficiência auditiva, a partir do grau moderado. A caracterização dos oito participantes, em termos de sexo, idade, nível socioeconômico da família, série, tipo de escola freqüentada (estadual ou municipal), grau de deficiência auditiva, utilização do aparelho auditivo e contato com a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), encontra-se na tabela 1.

A tabela abaixo apresenta, em termos de sexo, idade, série, tipo de escola freqüentada (estadual ou municipal) e nível socioeconômico da família, os dados relativos à caracterização dos oito participantes sem deficiência auditiva.

Tabela 3. Caracterização dos participantes da amostra que não apresentavam deficiências

| Criança | Sexo | Idade | Série | Tipo de Escola | Nível Socioeconômico |
|---------|-----------|-------|----------------|----------------|----------------------|
| Alan | Masculino | 9 | 2 ^a | Estadual | C |

| | | | | | |
|--------|-----------|----|----------------|-----------|----|
| Bianca | Feminino | 7 | 2 ^a | Municipal | B2 |
| Caio | Masculino | 8 | 2 ^a | Municipal | B2 |
| Diana | Feminino | 7 | 2 ^a | Municipal | C |
| Elen | Feminino | 9 | 2 ^a | Estadual | D |
| Felipe | Masculino | 7 | 1 ^a | Estadual | B2 |
| Gina | Feminino | 7 | 2 ^a | Estadual | C |
| Heitor | Masculino | 10 | 4 ^a | Estadual | C |

De acordo com os dados da tabela 3, das oito crianças sem deficiência auditiva, quatro eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades desses participantes variaram entre sete e 10 anos. Seis crianças freqüentavam a 2^a série, uma (Felipe), a 1^a série e uma (Heitor), a 4^a série.

Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de avaliação foram utilizados, apenas no Estudo II, para a avaliação do repertório de habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças.

Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – Social Skills Rating System – SSRS (Greshman & Elliott, 1990 – Anexo 3), formulário do professor, traduzido e adaptado para o Brasil por Del Prette (2003), foi utilizado no Estudo II, para avaliar o repertório de habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos e a competência acadêmica dos estudantes. A validação do SSRS foi realizada para a amostra brasileira por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Souza (no prelo), utilizando-se dos dados de 416 estudantes do Ensino Fundamental, com idade média de 8,75 anos (d.p.=1,74), sendo 224 (53,84%) meninos e 192 (46,16%) meninas, matriculados em escolas públicas e particulares, de cinco cidades, de quatro estados brasileiros (MG, PR, SP e RJ).

O formulário para professores é um instrumento composto por 30 questões, para avaliar o repertório de habilidades sociais da criança, 18 questões, os comportamentos problemáticos e nove questões, a competência acadêmica. A escala de habilidades sociais inclui cinco subescalas que avaliam as seguintes dimensões: responsabilidade/cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com o grupo de pares. A escala de comportamentos problemáticos é composta de duas subescalas, que avaliam a frequência de ocorrência de comportamentos externalizantes e internalizantes.

Avaliação do Status Sociométrico, para mensurar a percepção das crianças a cerca dos seus colegas de classe, no Estudo II foi utilizada a avaliação sociométrica por nomeação. A escolha desse método fundamentou-se na tendência de estabilidade, em longo prazo, do status sociométrico das crianças entre seus pares. A formulação das categorias de rejeição e aceitação baseou-se nos perfis adotados por Coie, Dodge e Coppotelli (1982). Trata-se de um método, no qual cada estudante deveria selecionar três colegas de classe, de qualquer sexo, de que mais gosta e depois mais três colegas de que menos gosta. Esse método de avaliação do status sociométrico classifica cada criança em um dos seguintes grupos de status: a) popular; b) rejeitado; c) negligenciado; d) controvertido; e) mediano. A determinação do status sociométrico foi realizada de acordo com as indicações positivas e negativas, recebidas por cada participante, originando 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). Segundo a padronização estatística apresentada por esses autores, as crianças são classificadas como: a) “populares”, quando os índices de aceitação mostraram-se superiores a zero, os índices de rejeição inferiores a zero e a preferência social maior que um; b) “rejeitadas”, aquelas com índice de aceitação menor

que zero, rejeição maior que zero e preferência social inferior a menos um; c) “negligenciadas”, quando a aceitação foi menor que zero e o impacto social inferior a menos um; d) “controvertidas”, quando os índices de aceitação, rejeição e impacto social foram superiores a um; e) “medianas”, quando as crianças se encontravam dentro da faixa média de aceitação, rejeição, preferência e impacto sociais da sua classe.

Equipamentos e Programas

No Estudo I e no Estudo II foram utilizados ainda: filmadora digital Sony DCR-TRV530, tripé, fitas de vídeo 8 mm, TV 29' Sony, aparelho de DVD Sony, microcomputador e software de análise de dados (SPSS 13.0 para Windows).

Procedimento de Coleta de Dados

Para identificar todas as crianças com deficiência auditiva, matriculadas na rede de ensino regular, o primeiro passo foi manter contato com a *Delegacia de Ensino* e a *Secretaria Municipal de Educação*. As verificações efetuadas nessas instituições revelaram apenas nove crianças com deficiência auditiva, matriculadas nas escolas estaduais (cinco) e municipais (três) de 1ª a 4ª séries, na região da cidade, onde o estudo foi realizado.

A coleta de dados ocorreu separadamente em cada escola, adotando o mesmo procedimento em todas elas. Inicialmente, reuniu-se com cada diretor, para confirmar, na escola, a presença da criança com deficiência auditiva; explicar os objetivos e solicitar a autorização para a realização do estudo na instituição. Aprovado o trabalho pelo diretor, realizou-se uma segunda reunião com a professora da criança com deficiência auditiva, para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para a realização do estudo em sua sala de aula. Em seguida foi agendada uma reunião com os pais da criança com

deficiência auditiva, contando com a presença de sua professora, para explicar os objetivos e solicitar a autorização escrita para a realização do estudo. Com as autorizações concedidas, enviou-se, aos pais das outras crianças da classe, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, para solicitar a autorização escrita da participação do seu filho no estudo. Também se encaminhou, aos pais, juntamente com os pedidos de autorização, o *Critério de Classificação Econômica Brasil* (Anexo 4), para avaliação do nível socioeconômico das famílias.

O *Critério de Classificação Econômica Brasil* avalia o nível socioeconômico das famílias, por meio: da medida do poder aquisitivo; da posse de bens de consumo duráveis; do grau de instrução do chefe da família. Objetiva estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, definindo-se a divisão de mercado exclusivamente de classes econômicas. O *Critério de Classificação Econômica Brasil* foi construído com a utilização de técnicas estatísticas, de modo a não distorcer significativamente os resultados da investigação. Essa escala divide a população em cinco classes socioeconômicas, de “A” a “E”. Os critérios para classificação social no Brasil foram estabelecidos pela *Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa* (ABEP), baseados nos levantamentos socioeconômicos realizados no ano de 2000 pelo *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* (IBOPE, 2000). De acordo com esses critérios a determinação do nível socioeconômico ocorre de acordo com a seguinte pontuação: a) entre 30 e 34 pontos, classe “A1”; b) entre 25 e 29 pontos, classe “A2”; c) entre 21 e 24 pontos, classe “B1”; d) entre 17 e 20 pontos, classe “B2”; e) entre 11 e 16 pontos, classe “C”; f) entre seis e 10 pontos, classe “D”; g) entre zero e cinco pontos, classe “E”.

Estudo I:

A coleta de dados teve por objetivo identificar e definir os desempenhos pró-inclusivos e os desempenhos anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva e sem deficiência.

Com as autorizações dos diretores, dos professores e dos pais das crianças, foram realizadas as filmagens de aulas de oito classes de escola regular. Em cada uma delas foram filmadas: quatro aulas em sala (de disciplinas específicas), com duração de 30 minutos cada uma; b) uma aula de educação física, com duração de 30 minutos. Anteriormente à filmagem de cada aula, foi solicitado à professora preparar uma atividade, com duração de aproximadamente 30 minutos, na qual os alunos deveriam trabalhar em grupos de cinco, formados previamente pela professora. Isso possibilitou encaminhar, a cada aula, a criança deficiente auditiva a um grupo que ainda não havia trabalhado com ela, favorecendo, ao final das filmagens, o contato da criança com deficiência auditiva com quatro grupos diferentes e, conseqüentemente, com dezesseis outras crianças de sua classe.

Antes de iniciar as filmagens das aulas, o pesquisador instalava, na sala de aula, todo o equipamento, a uma distância mínima de dois metros do grupo que seria focado. A professora separava a classe em grupos e, após um período mínimo de 30 minutos, o pesquisador iniciava as filmagens. Para minimizar os efeitos do equipamento e do pesquisador no comportamento das crianças e da professora, esse procedimento foi utilizado.

Para verificar a emissão de outros desempenhos possíveis fora da sala, também foi filmada uma aula de educação física de cada classe, solicitando, anteriormente, à professora preparar atividades lúdicas, com duração de aproximadamente 30 minutos.

Para facilitar a identificação dos participantes da pesquisa, foram distribuídos crachás numerados a todas as crianças, estabelecendo-se sempre os mesmos números a

cada uma. Esse procedimento foi importante para garantir o sigilo e facilitar a identificação dos envolvidos no estudo.

Estudo II:

A coleta de dados objetivou: avaliar, por meio das escalas de medida, o repertório de habilidades sociais, de comportamentos problemáticos, o desempenho acadêmico e o status sociométrico das crianças, com e sem deficiência auditiva, que participaram do estudo; observar a frequência dos desempenhos pró e dos desempenhos anti-inclusivos.

- a) Avaliação do repertório de habilidades sociais, de comportamentos problemáticos, da competência acadêmica e do status sociométrico das crianças.

Em cada classe, após as filmagens das aulas realizadas no Estudo I, procedeu-se a aplicação do *Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – SSRS*, no professor. Por meio desse instrumento cada professora avaliou o repertório de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica, somente dos alunos filmados nos grupos em que a criança com deficiência auditiva esteve presente. Assim, a professora avaliou a criança com deficiência auditiva e cada uma das dezesseis crianças que participaram das filmagens de sua classe.

A aplicação do SSRS foi combinada com a professora e realizou-se em salas da própria escola, disponibilizadas pela direção. Solicitou-se ler as instruções em voz alta, juntamente com o pesquisador e, em seguida, verbalizar o entendido, antes de responder o SSRS. Caso fosse detectada alguma dificuldade, o pesquisador lia cada item, orientando como a professora deveria anotar sua resposta. Ao final da aplicação dos questionários, o pesquisador verificou se todos os itens estavam respondidos de acordo com as instruções,

para evitar questões em branco ou respostas repetidas. Todo procedimento foi supervisionado e orientado pelo investigador. O intervalo de tempo entre as filmagens e as aplicações dos questionários dos professores não excedeu quinze dias.

A avaliação do status sociométrico também se realizou somente após as filmagens ocorridas no Estudo I. Todas as crianças da classe, permitidas, pelos pais, a participar da pesquisa, foram avaliadas individualmente em uma sala de aula vazia, disponibilizada pela direção da escola. Inicialmente, estabeleceu-se um *rapport* com os participantes e, então, perguntava-se a cada criança da classe “qual o(a) colega de quem você mais gosta?”. Em seguida, perguntava-se: “e depois deste(a), de quem você mais gosta?”. Após a segunda citação, a última pergunta era repetida, até que se obtivessem os três colegas de quem o(a) participante mais gostava. Depois de registrado os três colegas que a criança mais gostava perguntava-se, “qual o(a) colega de quem você menos gosta?” e repetia-se o procedimento até se obterem as três escolhas negativas.

b) A Observação da frequência dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos.

A Observação da frequência dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva e seus colegas sem deficiência, realizou-se no *Laboratório de Pesquisa em Saúde Mental (LAPSAM)*, da *Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)*, localizada na cidade de São João Del Rei, Estado de Minas Gerais. Esse laboratório possui toda infra-estrutura de equipamentos audiovisuais necessária para realizar análises de observação sistemática de comportamentos em vídeo. Para observar a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva e seus colegas sem deficiência, dois juízes foram selecionados. Foram utilizadas as filmagens do Estudo I, de maneira que apenas a filmagem da terceira

aula de cada classe foi analisada. Assim, a frequência dos desempenhos foi observada em dezesseis crianças, oito com deficiência auditiva e um colega da classe de cada uma delas. Das crianças sem deficiência que participaram do grupo da terceira aula de cada classe, foram observados apenas os desempenhos do geograficamente mais próximo ao aluno com deficiência auditiva.

Os juízes selecionados foram submetidos a um curso de 60 horas sobre metodologia da observação sistemática no estudo do comportamento (Anexo 5) e a um estágio básico de 60 horas, com prática supervisionada de observação sistemática do comportamento humano e/ou animal, em vídeo ou ao vivo (Anexo 6). Ambos foram ministrados e supervisionados pela Coordenadoria do *Curso de Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei* e constituíram pré-requisitos para a seleção dos juízes.

A partir da categorização dos desempenhos, elaboraram-se dois protocolos de observação, um para registrar a frequência dos desempenhos pró-inclusivos (Anexo 7), outro, para registrar a frequência dos desempenhos anti-inclusivos (Anexo 8). Esses protocolos são compostos por: dados de cada sujeito observado (número da criança, turma a qual pertencia, aula observada, data, nome do observador e a posição física da criança no grupo); uma coluna com os desempenhos que foram observados; uma coluna para registrar a ocorrência de cada desempenho. Antes de serem iniciadas as observações, para verificar a funcionalidade, os protocolos foram submetidos a testes, realizados, pelos dois juízes, em filmagens que foram desconsideradas na coleta de dados. Eram simuladas observações, utilizando-se dos protocolos, para levantar as dificuldades e proceder à reorganização dos mesmos.

Os juízes foram treinados, pelo pesquisador, com as filmagens das aulas, que não seriam utilizadas para observar a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e dos

desempenhos anti-inclusivos das crianças. Juntamente com o pesquisador, os juízes visualizaram todas as filmagens em sala de aula, que não seriam utilizadas para as observações (24 filmagens de trinta minutos) e identificaram, simultaneamente, os desempenhos pró-inclusivos e os desempenhos anti-inclusivos. Esse procedimento foi importante, para definir cada desempenho de maneira equivalente para ambos os juízes, que visualizaram novamente as mesmas filmagens, porém individualmente, sem a presença do pesquisador. Só então eles se reuniram, reviram os filmes e procuraram identificar os desacordos e chegar a um consenso.

Depois de treinados, os juízes observaram, individualmente, apenas uma hora de filmagem por dia. A seqüência das observações, separadamente em cada classe, foi previamente definida, necessitando-se quatro sessões, por sala, para cada um.

Na primeira sessão, os juízes deveriam registrar a freqüência na qual a criança com deficiência auditiva interagiu com os colegas utilizando-se de gestos e a freqüência que interagiu com os colegas sem utilizar-se desse recurso; na segunda sessão os juízes deveriam registrar a freqüência que a criança sem deficiência interagiu com a criança com deficiência auditiva utilizando-se de gestos e a freqüência que interagiu com a criança com deficiência auditiva sem utilizar-se desse recurso; na terceira sessão de observação, os juízes deveriam registrar a freqüência que a criança com deficiência auditiva apresentou desempenhos pró-inclusivos e desempenhos anti-inclusivos na interação com os colegas sem deficiência; na quarta sessão de observação, os juízes deveriam registrar a freqüência na qual a criança sem deficiência apresentou desempenhos pró-inclusivos e desempenhos anti-inclusivos na interação com o colega com deficiência auditiva. Após cada sessão de observação, os juízes reuniram-se e visionaram, simultaneamente, a sessão observada, para identificar os desacordos e assim discutir até chegar a um consenso.

Procedimento de Análise dos Dados

Estudo I:

Os *desempenhos pró-inclusivos* e os *desempenhos anti-inclusivos*, foram identificados e categorizados embasando-se nas definições de habilidades sociais e competência social (Del Prette & Del Prette, 2005) e na diferenciação entre interação social e relação social (Hinde, 1997). Dessa maneira os desempenhos pró-inclusivos, aqueles que facilitam a inclusão da criança com deficiência na escola regular, foram classificados como: os comportamentos emitidos durante uma interação social, que estabelecem condições para o interlocutor responder de maneira a produzir conseqüências reforçadoras para ambos os pólos da interação, contribuindo para a manutenção e melhora da relação social e da auto-estima das crianças (Del Prette & Souza, 2006). Os desempenhos anti-inclusivos, aqueles que dificultam a inclusão da criança com deficiência na escola regular, foram definidos como: os comportamentos emitidos durante uma interação social, produzindo conseqüências aversivas no interlocutor, prejudicando a relação social e a auto-estima das crianças (Del Prette & Souza, 2006)¹.

Para observar os desempenhos das crianças e, assim, identificar e categorizar os desempenhos pró-inclusivos e os desempenhos anti-inclusivos utilizou-se de um método semelhante ao realizado no estudo de Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002), que objetivou descrever o fluxo de interações de crianças, de uma mesma idade, em uma situação de brinquedo.

¹ Definições elaboradas durante as supervisões pelo orientador (Almir Del Prette) com a participação do orientando (Thiago Magalhães Pereira de Souza).

As filmagens das aulas de cada uma das classes foram analisadas sob dois focos. Primeiramente foram transcritos todos os desempenhos sociais emitidos pela criança com deficiência auditiva. Em seguida, os desempenhos sociais das crianças sem deficiência e direcionados à criança com deficiência auditiva.

Na transcrição dos dados, obedeceu-se a seguinte sistemática: em um primeiro momento, transcreveram-se, na ordem temporal de ocorrência, todos os desempenhos sociais, da criança com deficiência auditiva; em seguida, foram transcritos os desempenhos sociais das crianças sem deficiência, na ordem temporal de ocorrência, dirigidos ao colega com deficiência auditiva. Dessa maneira, para cada aula filmada, foram obtidos dois protocolos de transcrição. Posteriormente foram compatibilizados os desempenhos sociais das cinco crianças, simultaneamente, em um único protocolo, sincronizando os eventos transcritos. Para isso, o pesquisador voltou a assistir à gravação e procedeu da seguinte maneira: a) indicou o desempenho da criança com deficiência auditiva e assinalou os das outras quatro crianças, emitidos na mesma ocasião; b) indicou o comportamento da criança sem deficiência, direcionado a criança com deficiência, e registrou o comportamento dessa, na mesma circunstância. Construiu-se, desse modo, um terceiro protocolo com os desempenhos sincronizados das cinco crianças.

A elaboração das categorias e sua utilização para a análise dos dados foram realizadas por meio da avaliação desses três protocolos, acompanhada da observação do vídeo. Por fim, as categorias identificadas foram, ainda, submetidas à análise de dois especialistas na área de Treinamento em Habilidades Sociais.

Estudo II:

Foram efetuadas análises estatísticas descritivas para: a) avaliar o repertório de habilidades sociais, de ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças; b) observar a relação entre a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos e o repertório de habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças. A estatística descritiva, cujo objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma uma visão global da variação dos mesmos, organiza e descreve os dados por meio de: tabelas, gráficos e medidas descritivas.

RESULTADOS

Estudo I:

A seguir serão apresentados os resultados referentes à identificação e categorização dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos das crianças, obtidos a partir da análise das transcrições das filmagens nas aulas em sala de aula, nas aulas de educação física e nos protocolos de observação. Assim, foi possível identificar 30 categorias de desempenhos pró-inclusivos e 20 categorias de desempenhos anti-inclusivos. Cada categoria proposta descreve um desempenho verbal e/ou não verbal específico, apresentado pelas crianças. Não foram encontradas categorias específicas para crianças com deficiência auditiva e categorias específicas para crianças sem deficiências.

Categorias de desempenhos pró-inclusivos

- 1- Utilizar-se de gestos durante a interação: ação não verbal da criança, consistindo em utilizar-se de recursos gestuais, enquanto interage com o colega. Exemplo: Alan aponta,

com o dedo, o local onde o colega deve escrever no caderno; Hugo aponta, com o dedo, o estojo de lápis de Heitor e, em seguida, gesticula como se estivesse escrevendo algo no caderno.

- 2- Pedir ajuda ao colega na explicação/execução da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica ao colega solicitação de auxílio, na explicação e/ou execução da atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Diana pergunta ao colega:] “Onde escreve a palavra?”; Bruno aponta, com o dedo, o seu caderno e, em seguida, olhando para Diana, levanta os ombros e os antebraços, voltando as palmas das mãos para cima, gesticulando como se estivesse com dúvida.
- 3- Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica auxílio ao colega na explicação e/ou execução da atividade proposta pela professora. Exemplo: [Bruno olha em direção ao colega e diz:] “Cola a letra r aqui!”; Caio aponta, com o dedo, o quadro negro, indicando ao colega a atividade que deveria ser copiada no caderno.
- 4- Incentivar o colega na execução/participação da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança, indicativa de estimulação/incentivo, ao colega, na participação e/ou execução da atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Diana olha em direção ao colega e diz:] “Isso, você ta fazendo direitinho!”; [André termina de cortar uma palavra para colar no cartaz que está sendo produzido pelo grupo] João olha em direção de André e sorri.
- 5- Pedir material ao colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica solicitação ao colega de algo emprestado que esteja em sua posse. Exemplo: [Bianca pergunta ao colega:] “Me empresta o apontador?”; Hugo aponta, com o dedo, o estojo de lápis de Heitor e, em seguida, gesticula como se estivesse escrevendo algo no caderno.

- 6- Emprestar material ao colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica consentimento ao colega para a utilização de material que esteja em sua posse. Exemplo: “Pode pegar” [diz Bruno, após Bianca pedir seu apontador emprestado]; [o colega pergunta se poderia usar a borracha de Hugo] Hugo pega a borracha e entrega ao colega.
- 7- Pedir para o colega corrigir a atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que requer a avaliação do colega acerca do seu próprio desempenho na atividade executada. Exemplo: [Carlos olha em direção ao colega e pergunta:] “Vê se tá certo aqui ó?”; André coloca seu caderno, em cima do caderno do colega, e aponta a atividade realizada [o colega olha o caderno e diz: “Tá errado, olha o meu e faz igual!”].
- 8- Corrigir a tarefa do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica avaliação da atividade realizada pelo colega. Exemplo: [Bruno aponta a cartolina e diz ao colega:] “Tá faltando um r nessa palavra, corta outro r!”; Luiz olha para o caderno de André, balança a cabeça negativamente, apaga a atividade e a refaz, enquanto André o observa.
- 9- Solicitar ao colega a execução da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica solicitação ao colega para voltar seu comportamento à execução da atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Vera diz para André:] “Para de brincar, vamos terminar, senão a gente não ganha estrelinha!”; [Júnior conversa com um colega do outro grupo] Ester cutuca o colega, com o dedo, e aponta a atividade no caderno.
- 10- Ajudar o colega a encontrar material perdido: ação verbal e/ou não verbal da criança, indicativa de auxílio ao colega, na procura de material perdido. Exemplo: [Bruno pergunta onde está o apontador. Bianca pega o estojo de Bruno e diz:] “Coloquei aqui no seu estojo!”; [Bruno deixa o apontador cair no chão] Bianca coloca a cabeça por baixo da carteira e procura pelo apontador.

- 11- Comemorar atividade realizada pelo grupo: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica a comemoração do término da atividade realizada pelo grupo. Exemplo: [Beto levanta os braços e grita aos colegas:] “Terminamos, vamos ganhar estrelinha!”; após terminar a atividade, Hugo cumprimenta o colega, ao seu lado, com um toque de mão.
- 12- Sugerir alternativa para solução de algum problema: ação verbal e/ou não verbal da criança, que indica alternativa para a solução de algum evento que: dificulta o andamento da atividade; dificulta a interação com o colega e/ou professor; aborrece e/ou incomoda o colega. Exemplo: [a execução da atividade está lenta e Ana sugere aos colegas do grupo:] “Faz assim: o André corta; o João cola; eu, a Amanda e a Lana vamos procurar as figuras na revista!”; [Beto passa muita cola na palavra recortada] Bianca pega a cola de Beto e derrama um pouco em uma folha de revista.
- 13- Reconhecer/Nomear problemas: ação verbal da criança que descreve algum evento do ambiente que: dificulta o andamento da atividade; dificulta a interação com o colega e/ou professor; ou aborrece e/ou incomoda o colega. Exemplo: [a execução da atividade está lenta e Ana diz aos colegas do grupo:] “Desse jeito não dá gente, assim tá demorando muito, faz assim...”; [Carlos vê Jorge chorando e pergunta:] “Você perdeu a tesoura?”.
- 14- Buscar aprovação por atividade realizada: ação verbal e/ou não verbal da criança que requer a aprovação, elogios e/ou comentários positivos, acerca do seu próprio desempenho na execução da atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Gilson termina a atividade de colorir, mostra para o colega e diz:] “Ficou bonito né?”; após a professora corrigir sua atividade, André se aproxima do colega, mostra a atividade realizada e bate com a mão no próprio peito.

- 15- Participar das discussões do grupo: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica a expressão de idéias e/ou opiniões, durante as discussões do grupo. Exemplo: [Amanda fala para o grupo que discute quais figuras procurar:] “Gente, sapo é anfíbio procura um aí, vai!”; [Diego fala para o grupo colocar seus nomes na parte de trás do cartaz produzido] Davi faz, com a cabeça, sinal negativo e aponta, com o dedo, a frente do cartaz.
- 16- Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica a solicitação de esclarecimento sobre temas alheios a atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Felipe pergunta a Fábio:] “Tá perto do recreio?”; Gina olha e aponta o relógio de Gilson.
- 17- Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que fornece informação ou esclarecimento de temas alheios a atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Felipe pergunta se o horário do recreio está próximo; Fábio responde:] “Não sei, pergunta pra professora”; [Gina olha e aponta o relógio de Gilson] Gilson aproxima de Gina, o braço no qual usa o relógio.
- 18- Fazer perguntas ao professor: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica: a solicitação ao professor de esclarecimento sobre uma dúvida; a confirmação específica de um desempenho a ser emitido; a solicitação de informação e/ou indicação para a realização de uma atividade. Exemplo: [Clara pergunta à professora:] “Professora: posso colar o braço do palhaço com papel amarelo?”; André coloca seu caderno na frente da professora, aponta, com o dedo, a atividade realizada.
- 19- Responder perguntas do professor: ação verbal e/ou não verbal da criança que fornece informação ou esclarecimento ao professor. Exemplo: [professora aponta, com o dedo, a caixa de barras de madeira e pergunta quantos quadrados tem a barra maior; Fábio

responde:] “Tem dez quadrados”; [professora segura dez lápis na mão direita, retirando quatro, lápis e pergunta à André com quantos ficaram] André levanta as mãos e mostra seis dedos à professora.

- 20- Elogiar o colega: ação verbal e/ou não verbal da criança, caracterizada por comentários positivos, ou gestos relacionados a um desempenho observado. Exemplo: [Carlos elogia o palhaço feito por Clara:] “Ficou bonito o seu!”; [André termina de cortar as palavras para colar no cartaz que está sendo produzido pelo grupo] João olha em direção de André, exhibe a mão fechada, com o dedo polegar virado para cima.
- 21- Pedir ao professor(a) para ajudar o colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica a solicitação para que o professor auxilie o colega que se encontra com alguma dificuldade. Exemplo: [Carlos vê Jorge chorando, porque perdeu a tesoura e fala com a professora:] “Professora o Jorge tá chorando!”; Fábio faz sinal, com a mão, para a professora se aproximar da mesa e aponta, com o dedo, o colega ao lado.
- 22- Pedir ajuda ao colega para se comunicar com o professor(a): ação verbal e/ou não verbal da criança que indica solicitação ao colega, para auxiliar/facilitar a comunicação com o professor. Exemplo: [Carlos fala com o colega que está na mesa da professora:] “Chama ela aí pra mim!”; Ester olha o colega e aponta, com o dedo, a professora.
- 23- Ajudar o colega a se comunicar com o professor(a): ação verbal e/ou não verbal da criança que indica fornecimento de auxílio/facilitação na comunicação entre o colega e o professor. Exemplo: [Ester aponta, com o dedo, a professora; Júnior fala:] “Professora a Ester tá chamando aqui!”; [Professora pede a André para apagar a atividade incorreta:] Rafael aponta o caderno, pega a borracha e entrega a André.
- 24- Pedir ajuda ao colega para se comunicar com um segundo colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica solicitação do colega para auxiliar/facilitar sua

comunicação com outro colega. Exemplo: [Ana fala que André está recortando palavras muito pequenas para o cartaz; e fala:] “Lana mostra pro André como tem que cortar, muito pequeno não dá!”; Ester cutuca Júnior, com o dedo, aponta Gustavo e estala os lábios com a mão.

25- Ajudar o colega a se comunicar com um segundo colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica fornecimento de auxílio/facilitação na comunicação entre o colega com outro colega. Exemplo: [Ester aponta Gustavo e estala os lábios com a mão] Júnior levanta da cadeira, vai até Gustavo e diz que Ester lhe mandou um beijo; [Gustavo aponta Ester e estala os lábios com a mão] Júnior vai até a cadeira de Ester, aponta Gustavo e estala os lábios com a mão.

26- Iniciar conversação sobre temas alheios a atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica o início de um processo interativo sobre temas alheios à atividade proposta pelo professor. Exemplo: [Gilson olha o colega e fala:] “Falta sete horas pra acabar a aula!”; Gustavo cutuca Ester, com o dedo, aponta o relógio no pulso e a porta da sala de aula.

27- Defender o colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica a inocência de algo que é imputado ao colega, de agressões por parte de outro(s) colega(s), etc. Exemplo: [Ester recusa a participação de uma colega no grupo e Gustavo fala:] “Deixa participar, ela não fez nada!”; [Leandro empurra um colega para fora da roda] Gilson segura Leandro e faz, com a cabeça, sinal negativo.

28- Demonstrar interesse na pessoa do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica o interesse pelo colega, por meio de comentários positivos de sua aparência física, sua maneira de se vestir, etc. Exemplo: [Bruno fala com o colega:] “Ela tá bonita

de óculos!"; [Júnior, apontando, com o dedo, pergunta se Ester acha Gustavo bonito]
Ester balança a cabeça, para cima e para baixo, em sinal de afirmação.

29- Reconhecer/Inferir sentimentos do colega: ação verbal da criança que indica o reconhecimento dos sentimentos do colega. Exemplo: [Jorge, chorando, diz que perdeu a tesoura, Carlos pergunta:] "Você tá triste?".

30- Imitar comportamento socialmente competente do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança de copiar o modelo de desempenho socialmente competente, apresentado pelo seu colega. Exemplo: [Aline comemora o término da atividade dizendo "Uhuu!"]; Davi levanta os braços e comemora dizendo "Uhuu!"; [Após fazer um gol, Flávio corre e abraça os colegas]; André, goleiro do time, corre em direção aos colegas e os abraça.

Categorias de desempenhos anti-inclusivos

1- Recusar a ajuda do colega, na explicação/execução da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica recusa à ajuda oferecida pelo colega, na explicação e/ou execução da atividade proposta pela professora, com ação verbal e/ou não verbal da criança. Exemplo: [Beatriz aponta, com o dedo, o quadro negro e Carlos diz:] "Não perguntei pra você!"; [Osmar coloca o dedo no caderno de Gilson]; Gilson levanta o caderno e, com a mão, afasta Osmar.

2- Negar ajuda ao colega na explicação/execução da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica recusa de auxílio ao colega, na explicação e/ou execução da atividade proposta pela professora. Exemplo: [Davi pergunta onde deve escrever a palavra e Guilherme responde:] "Aaah, pergunta pra professora!"; [Vitor coloca o

caderno em cima do caderno de Hugo e pergunta como fazer o cálculo]; Hugo tira o caderno de sua mesa e aponta a professora.

- 3- Recusar ajuda do colega para se comunicar com outro colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica recusa à disponibilidade do colega para auxiliar/facilitar sua comunicação com outro colega. Exemplo: [Luiz pergunta ao colega o que André está dizendo. André, com o braço, afasta-o e diz:] “Não, não!”; [Larissa fala com Júnior que Ester está dizendo que Gustavo é bonito] Ester coloca a língua para fora e vira de costas para Larissa.
- 4- Negar ajuda ao colega na comunicação com outro colega: ação verbal e/ou não verbal da criança, indicando recusa ao fornecimento de auxílio/facilitação, na comunicação entre o colega com outro colega. Exemplo: [Luiz pergunta à Vanessa o que André está dizendo. Vanessa responde:] “Agora não, Luiz!”; [Alex fala com Thaís que não está entendendo o que Davi está dizendo] Thaís olha para Alex, em seguida, volta-se para a realização da atividade.
- 5- Recusar a ajuda do colega para se comunicar com o professor: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica recusa à disponibilidade do colega, para auxiliar/facilitar sua comunicação com o professor. Exemplo: [Rodrigo diz para Fábio que vai chamar a professora para ajudá-lo. Fábio responde:] “Não pedi pra chamar ela!”; [Carlos pergunta se pode usar caneta na atividade. Beatriz diz que vai perguntar à professora] Carlos, com a cabeça, faz sinal de negativo, pega a caneta e escreve no caderno.
- 6- Negar ajuda ao colega para se comunicar com o professor: ação verbal e/ou não verbal da criança, indicando recusa ao fornecimento de auxílio/facilitação, na comunicação entre o colega e o professor. Exemplo: [Ester olha para o colega e aponta, com o dedo, a

professora. O colega diz:] “Ah! não, vai lá falar com ela!”; [Fábio pede que Joca chame, sentada do seu lado, a professora] Joca olha para Fábio e senta-se na cadeira.

- 7- Pegar, sem pedir permissão, o material do colega: ação não verbal da criança que indica tomar posse a criança, sem consentimento, de algo, pertencente ao colega. Exemplo: Gilson pega, em cima da mesa, o estojo de Maria, retirando o apontador.
- 8- Recusar-se a emprestar o material ao colega: ação verbal e/ou não verbal da criança, indicando a recusa em permitir ao colega utilizar-se de algum material, em sua posse. Exemplo: [Beatriz pega o apontador e Carlos diz:] “Não, me devolve, não pega!”; [Carlos, que estava na mesa da professora, retorna à cadeira e vê Beatriz, com seu apontador] Carlos desloca-se em direção à Beatriz e pega o apontador em sua mão.
- 9- Recusar-se a corrigir a atividade do colega: ação não verbal da criança que indica recusa da criança de avaliar a atividade realizada pelo colega. Exemplo: [André coloca seu caderno em cima do caderno de Luiz. Luiz diz:] “Ah! não, agora pergunta pra professora!”; [Bruno coloca seu caderno na carteira de Bianca e aponta, com o dedo, a atividade realizada] Bianca pega o caderno e coloca na carteira de Bruno.
- 10- Recusar a ajuda do colega na correção da atividade: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica recusar, na correção da atividade proposta pela professora, ajuda do colega. Exemplo: [Davi pede que Guilherme que verifique se a palavra formada com as peças está correta. Guilherme diz:] “Ai Davi, agora não!”; [Beatriz pega o caderno de Carlos] Carlos faz sinal de negativo, com a cabeça, levanta-se da carteira e vai até a mesa da professora.
- 11- Ignorar abordagem não verbal do colega: ação não verbal da criança de não responder em uma situação, na qual se espera um determinado desempenho social. Exemplo:

[André cutuca, com o dedo, o ombro de Fátima] Fátima o ignora e continua escrevendo no caderno.

12- Ignorar perguntas do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança de não responder diante da solicitação de algum esclarecimento pelo colega. Exemplo: [Gilson pergunta à Helena e Raquel se pode fazer a atividade com elas. Raquel diz para Helena:] “Não fala nada, não fala!”; [Gilson pergunta à Raquel se ela tem apontador] Raquel, sem respondê-lo, continua escrevendo no caderno.

13- Brigar com o colega: ação verbal da criança que indica algum conflito com o colega que não envolva ameaça ou intimidação, agressão física ou verbal. Exemplo: [Sandro e Tales estão brincando. Fábio lhes diz:] “Para quieto ai, não quero mais isso daí!”.

14- Copiar a atividade do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança de copiar a atividade realizada pelo colega. Exemplo: Ester olha o caderno de Gustavo e, em seguida, escreve em seu próprio caderno.

15- Ameaçar/Intimidar o colega: ação verbal e/ou não verbal da criança, ameaçando ou intimidando o colega. Exemplo: [Sandro e Tales estão brincando. Fábio lhes diz:] “Vou pegar vocês!”; Ester olha o colega e soca a palma de uma das mãos.

16- Agredir o colega: ação não-verbal da criança que indica agressão física ao colega. Exemplo: [Gilson e alguns colegas estão, ao redor da professora, em pé] Gilson empurra um dos colegas.

17- Esconder material do colega: ação não-verbal da criança de ocultar algum material do colega. Exemplo: [Fred levanta-se e vai até a mesa da professora] Gilson pega o estojo de Fred, escondendo-o, embaixo de sua carteira.

- 18- Fazer gozações do colega: ação verbal e/ou não verbal da criança que indica deboche e/ou ridicularização do colega. Exemplo: [Júnior aponta Larissa e fala com Ester:] “Olha, a cara dela é muito feia!”; Ester e Júnior apontam a colega e começam a rir.
- 19- Xingar o colega: ação verbal da criança que indica a expressão de termos pejorativos para qualificar o colega. Exemplo: [Bruno diz para o colega:] “Seu bobo!”.
- 20- Apressar o colega para terminar a atividade: Para terminar a atividade proposta pela professora, ação verbal e/ou não verbal da criança de exigir do colega aceleração no ritmo. Exemplo: [André recorta palavras para colar no cartaz. Vera olha em direção dele, dizendo:] “Anda logo, corta isso logo!”; [André recorta palavras para colar no cartaz] Vera se levanta da cadeira e cutuca, do seu lado, o ombro de André.

Estudo II:

A seguir serão apresentados os resultados referentes à: a) análise descritiva da frequência dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos - obtidos a partir das observações das filmagens em sala de aula; b) análise descritiva do repertório de habilidades sociais; c) análise descritiva da ocorrência de comportamentos problemáticos; d) análise descritiva da competência acadêmica das crianças; e) análise descritiva do status sociométrico das crianças e; f) análise descritiva da relação entre desempenhos pró-inclusivos e desempenhos anti-inclusivos e as habilidades sociais, os comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças sem deficiência e com deficiência auditiva.

Análise descritiva dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos das crianças

Realizaram-se análises descritivas, considerando-se a frequência e porcentagem dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos, obtidos pela observação das filmagens das oito crianças sem deficiência e das oito crianças com deficiência auditiva. A tabela 4 apresenta a frequência e a porcentagem com que a criança sem deficiência interagiu com seu colega com deficiência auditiva, utilizando-se ou não de gestos.

Tabela 4. Frequência e porcentagem das interações, com e sem a utilização de gestos, das crianças sem deficiência.

| Criança | Interações com gestos | | Interações sem gestos | |
|---------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Alan | 14 | 29,16 | 34 | 70,84 |
| Bianca | 10 | 43,47 | 13 | 56,53 |
| Caio | 16 | 43,25 | 21 | 56,75 |
| Diana | 4 | 5,48 | 69 | 94,52 |
| Elen | 54 | 80,60 | 13 | 19,40 |
| Felipe | 2 | 8,33 | 22 | 91,67 |
| Gina | 5 | 12,82 | 34 | 87,18 |
| Heitor | 2 | 3,92 | 49 | 96,08 |

De acordo com a tabela 4 pode-se perceber que sete crianças (Alan, Bianca, Caio, Diana, Felipe, Gina e Heitor) utilizaram-se de gestos em menos de 50,00% das interações com seus colegas com deficiência auditiva. Elen destacou-se por utilizar-se de gestos muito frequentemente (80,60%) nas interações com seu colega com deficiência auditiva. Das oito crianças sem deficiência, cinco (Alan, Diana, Felipe, Gina e Heitor) não se utilizaram de gestos em mais de 70,00% das interações com seus colegas com deficiência auditiva.

A tabela 5 apresenta a frequência com que as crianças sem deficiência apresentaram, na interação com seus colegas com deficiência auditiva, desempenhos pró-inclusivos.

Tabela 5. Frequência de desempenhos pró-inclusivos das crianças sem deficiência na interação com seus colegas com deficiência auditiva.

| Desempenhos Pró-inclusivos | A | B | C | D | E | F | G | H |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 02 - Pedir ajuda ao colega na explicação/execução da atividade | - | - | - | 4 | - | - | 2 | - |
| 03 - Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade | 5 | 3 | 11 | 27 | 12 | 1 | 4 | - |
| 04 - Incentivar o colega na execução/participação da atividade | 1 | - | - | 5 | - | - | - | - |
| 05 - Pedir material ao colega | - | 5 | - | 1 | - | - | - | - |
| 06 - Emprestar material ao colega | - | 2 | 1 | - | 2 | - | - | 1 |
| 07 - Pedir para o colega corrigir a atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 08 - Corrigir a tarefa do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 09 - Solicitar ao colega a execução da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 10 - Ajudar o colega a encontrar material perdido | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 11 - Comemorar atividade realizada pelo grupo | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 12 - Sugerir alternativa para solução de algum problema | - | 5 | - | - | - | - | - | - |
| 13 - Reconhecer/Nomear problemas | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 14 - Buscar aprovação por atividade realizada | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 15 - Participar das discussões do grupo | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 16 - Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade | 1 | 1 | 1 | 2 | - | 1 | 2 | 1 |
| 17 - Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade | - | 6 | 1 | 5 | 1 | 2 | 6 | 3 |
| 18 - Fazer perguntas ao professor | - | 1 | 1 | 6 | 6 | 2 | 2 | - |
| 19 - Responder perguntas do professor | - | - | - | - | 4 | 2 | 2 | - |
| 20 - Elogiar o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 21 - Pedir ao professor(a) para ajudar o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 22 - Pedir ajuda ao colega para se comunicar com o professor(a) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 23 - Ajudar o colega a se comunicar com o professor(a) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 24 - Pedir ajuda ao colega para se comunicar com um segundo colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 25 - Ajudar o colega a se comunicar com um segundo colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 26 - Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade | 32 | 8 | - | 4 | 2 | 4 | 12 | 22 |
| 27 - Defender o colega | - | - | 5 | - | - | - | - | - |
| 28 - Demonstrar interesse na pessoa do colega | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 29 - Reconhecer/Inferir sentimentos do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 30 - Imitar comportamento socialmente competente do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| T O T A L | 39 | 31 | 20 | 54 | 28 | 12 | 30 | 27 |

De acordo com a tabela 5, na interação entre as crianças sem deficiência e os colegas com deficiência auditiva, pode-se perceber que os desempenhos pró-inclusivos

mais apresentados foram respectivamente: “Iniciar conversação sobre temas alheios à atividade”; “Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade”; “Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade” e; “Fazer perguntas ao professor”. Dos 30 desempenhos pró-inclusivos, 16 não foram apresentados pelas crianças (07, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29 e 30).

Diana apresentou uma frequência elevada do desempenho pró-inclusivo “Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade”. As crianças Alan e Heitor apresentaram uma frequência elevada do desempenho “Iniciar conversação sobre temas alheios à atividade”.

A tabela 6 apresenta a frequência dos desempenhos anti-inclusivos, nas interações entre as crianças sem deficiência e seus colegas com deficiência.

Tabela 6. Frequência de desempenhos anti-inclusivos das crianças sem deficiência, na interação com seus colegas com deficiência auditiva.

| Desempenhos Anti-inclusivos | A | B | C | D | E | F | G | H |
|--|-----------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| | l a n c a | i a n | a i o | i a n a | l e n | e l i p e | i n a | e i t o r |
| 01 - Recusar ajuda do colega na explicação/execução da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 02 - Negar ajuda ao colega na explicação/ execução da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 03 - Recusar a ajuda do colega p/ se comunicar com outro colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 04 - Negar ajuda ao colega na comunicação com outro colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 05 - Recusar a ajuda do colega p/ se comunicar com o professor | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 06 - Negar ajuda ao colega para se comunicar com o professor | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 07 - Pegar o material do colega sem pedir permissão | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - |
| 08 - Recusar-se a emprestar o material ao colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 09 - Recusar-se a corrigir a atividade do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 10 - Recusar a ajuda do colega na correção da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 11 - Ignorar abordagem não-verbal do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 12 - Ignorar perguntas do colega | - | 9 | - | 1 | - | - | - | - |
| 13 - Brigar com o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 14 - Copiar a tarefa do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 15 - Ameaçar/Intimidar o colega | - | - | - | 1 | - | - | - | 2 |
| 16 - Agredir o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 17 - Esconder material do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 18 - Fazer gozações do colega | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 19 - Xingar o colega | - | - | - | 3 | - | - | - | 2 |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 - Apressar o colega para terminar a atividade | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| TOTAL | 0 | 9 | 0 | 6 | 0 | 1 | 0 | 7 |

Com relação aos desempenhos anti-inclusivos, a tabela 6 revela uma baixa frequência desses desempenhos, nas crianças sem deficiência. Os desempenhos mais apresentados pelas crianças sem deficiência, na interação com seus colegas com deficiência auditiva, foram, respectivamente: “Ignorar perguntas do colega”, “Ameaçar/Intimidar o colega”, “Fazer gozações do colega” e “Xingar o colega”. Dos 21 desempenhos anti-inclusivos, 14 não foram apresentados pelas crianças (01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 13, 16 e 17).

Bianca emitiu o desempenho “Ignorar perguntas do colega” nove vezes e, portanto, expressou a maior frequência de desempenhos anti-inclusivos; as crianças Alan, Caio, Elen e Gina não apresentaram desempenhos anti-inclusivos; Felipe, apenas uma vez, apresentou o desempenho “Pegar o material do colega sem pedir permissão”; Heitor apresentou sete desempenhos anti-inclusivos, destacando-se por duas vezes, cada um, os considerados agressivos: “Ameaçar/Intimidar o colega”, “Fazer gozações do colega” e “Xingar o colega”.

A tabela 7 apresenta as frequências e as porcentagens de interações, utilizando-se ou não de gestos, entre as crianças deficientes auditivas e seus colegas sem deficiência.

Tabela 7. Frequência e porcentagem das interações, com e sem a utilização de gestos, das crianças com deficiência auditiva

| Criança | Interações com gestos | | Interações sem gestos | |
|---------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| André | 27 | 93,10 | 2 | 6,90 |
| Bruno | 42 | 60,00 | 28 | 40,00 |
| Carlos | 62 | 79,49 | 16 | 20,51 |
| Davi | 8 | 24,24 | 25 | 75,76 |
| Ester | 61 | 89,70 | 7 | 10,30 |

| | | | | |
|--------|---|------|----|-------|
| Fábio | 4 | 6,67 | 56 | 93,33 |
| Gilson | 5 | 8,62 | 53 | 91,38 |
| Hugo | 1 | 1,54 | 64 | 98,46 |

De acordo com a tabela 7 pode-se perceber que três crianças com deficiência auditiva (André, Carlos e Ester) interagiram, utilizando-se de gestos, muito frequentemente com seus colegas sem deficiência. Quatro crianças (Davi, Fábio, Gilson e Hugo) utilizaram gestos em menos de 50,00% das interações com seus colegas sem deficiência. As crianças André, Carlos e Ester interagiram, sem a utilização de gestos, em menos de 25,00% das interações com seus colegas sem deficiência. As crianças Fábio, Gilson e Hugo, em mais de 90,00% das interações com seus colegas sem deficiência, não utilizaram gestos para facilitar a comunicação.

A tabela 8 apresenta a frequência de desempenhos pró-inclusivos das crianças com deficiência auditiva, na interação com seus colegas sem deficiência.

Tabela 8. Frequência de desempenhos pró-inclusivos das crianças com deficiência auditiva, na interação com seus colegas sem deficiência

| Desempenhos Pró-inclusivos | A | B | C | D | E | F | G | H |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | r | a | a | s | a | i | u |
| | d | u | r | v | t | b | l | g |
| | r | n | l | i | e | i | s | o |
| | é | o | o | | r | o | o | |
| | | | s | | | | n | |
| 02 - Pedir ajuda ao colega na explicação/execução da atividade | 1 | 1 | - | 1 | - | - | - | 1 |
| 03 - Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade | 1 | 6 | - | 3 | - | - | 1 | 2 |
| 04 - Incentivar o colega na execução/participação da atividade | - | - | - | - | - | 1 | - | 3 |
| 05 - Pedir material ao colega | - | - | 1 | - | - | - | - | 4 |
| 06 - Emprestar material ao colega | - | 3 | - | - | - | - | - | 5 |
| 07 - Pedir para o colega corrigir a atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 08 - Corrigir a tarefa do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 09 - Solicitar que o colega faça a atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 10 - Ajudar o colega a encontrar material perdido | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| 11 - Comemorar atividade realizada pelo grupo | 1 | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| 12 - Sugerir alternativa para solução de algum problema | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 13 - Reconhecer/Nomear problemas | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 14 - Buscar aprovação por atividade realizada | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 15 - Participar das discussões do grupo | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 16 - Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade | - | 8 | 1 | 4 | - | - | 5 | 4 |

| | | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|----|
| 17 - Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade | - | 2 | 4 | - | - | - | 2 | - |
| 18 - Fazer perguntas ao professor | 1 | 7 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 19 - Responder perguntas do professor | - | 1 | 2 | 9 | 8 | 36 | 14 | 2 |
| 20 - Elogiar o colega | - | - | 3 | - | - | - | - | - |
| 21 - Pedir ao professor(a) para ajudar o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 22 - Pedir ajuda ao colega para se comunicar com o professor(a) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 23 - Ajudar o colega a se comunicar com o professor(a) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 24 - Pedir ajuda ao colega para se comunicar com um segundo colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 25 - Ajudar o colega a se comunicar com um segundo colega | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 26 - Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade | 3 | 13 | 21 | 2 | - | 15 | 32 | 16 |
| 27 - Defender o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 28 - Demonstrar interesse na pessoa do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 29 - Reconhecer/Inferir sentimentos do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 30 - Imitar comportamento socialmente competente do colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| T O T A L | 7 | 45 | 34 | 22 | 11 | 55 | 57 | 42 |

Os desempenhos pró-inclusivos mais apresentados pelas crianças com deficiência auditiva, na interao com seus colegas sem deficiência, de acordo com a tabela 8, foram, respectivamente: “*Iniciar conversaço sobre temas alheios à atividade*”, “*Responder perguntas do professor*”, “*Fazer perguntas ao professor*” e “*Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade*”. Dos 30 desempenhos pró-inclusivos, 15 não foram apresentados pelas crianças (07, 08, 09, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29 e 30).

Fábio apresentou uma freq ncia elevada do desempenho pró-inclusivo “*Responder perguntas do professor*”. As crianças Carlos e Gilson apresentaram uma freq ncia elevada do desempenho “*Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade*”.

A tabela 9 apresenta a freq ncia dos desempenhos anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva, na interao com seus colegas sem deficiência.

Tabela 9. Freq ncia de desempenhos anti-inclusivos das crianças com deficiência auditiva, na interao com seus colegas sem deficiência

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Desempenhos Anti-inclusivos | n | r | a | a | s | a | i | u |
| | d | u | r | v | t | b | l | g |
| | r | n | l | i | e | i | s | o |
| |   | o | o | | r | o | o | |
| | | | s | | | | n | |
| 01 - Recusar ajuda do colega na explica o/execu o da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----|---|
| 02 - Negar ajuda ao colega na explicação/ execução da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 03 - Recusar a ajuda do colega p/ se comunicar com outro colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 04 - Negar ajuda ao colega na comunicação com outro colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 05 - Recusar a ajuda do colega p/ se comunicar com o professor | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 06 - Negar ajuda ao colega para se comunicar com o professor | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 07 - Pegar o material do colega sem pedir permissão | - | - | - | - | - | - | 3 | - |
| 08 - Recusar-se a emprestar o material ao colega | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| 09 - Recusar-se a corrigir a atividade do colega | - | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 10 - Recusar a ajuda do colega na correção da atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 11 - Ignorar abordagem não-verbal do colega | - | - | - | - | 1 | - | - | - |
| 12 - Ignorar perguntas do colega | - | 2 | - | 1 | - | - | - | - |
| 13 - Brigar com o colega | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 14 - Copiar a tarefa do colega | - | - | 2 | - | - | 4 | - | - |
| 15 - Ameaçar/Intimidar o colega | - | 1 | - | - | - | 2 | 2 | 3 |
| 16 - Agredir o colega | - | - | - | - | 1 | - | 4 | - |
| 17 - Esconder material do colega | - | - | - | - | - | - | 2 | - |
| 18 - Fazer gozações do colega | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 19 - Xingar o colega | - | 2 | - | - | - | - | - | 1 |
| 20 - Apressar o colega para terminar a atividade | - | - | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 0 | 6 | 3 | 1 | 2 | 6 | 11 | 7 |

De acordo com a tabela 9, observou-se baixa frequência de desempenhos anti-inclusivos, nas crianças com deficiência auditiva. Os desempenhos anti-inclusivos mais apresentados pelas crianças com deficiência auditiva, na interação com seus colegas sem deficiência, foram, respectivamente: “*Copiar a tarefa do colega*”, “*Agredir o colega*” e “*Pegar, sem pedir permissão, o material do colega*”. Dos 21 desempenhos pró-inclusivos, nove não foram apresentados pelas crianças (01, 02, 03, 04, 05, 06, 10, 13 e 20).

Gilson, a criança com a maior frequência de desempenhos anti-inclusivos, apresentou, por seis vezes, desempenhos anti-inclusivos, que podem ser considerados como agressivos: “*Agredir o colega*” e “*Ameaçar/Intimidar o colega*”. André não apresentou desempenhos anti-inclusivos. Davi apresentou o desempenho “*Ignorar perguntas do colega*” apenas uma vez. Ester apresentou apenas uma vez os desempenhos “*Ignorar abordagem não-verbal do colega*” e “*Agredir o colega*”.

Análise descritiva dos escores de habilidades sociais das crianças

As análises descritivas foram realizadas, fundamentando-se nos escores proporcionais de habilidades sociais da amostra total (todas as 136 crianças avaliadas), a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR.

Comparou-se o escore da amostra total com o das: oito crianças sem deficiência; oito crianças com deficiência auditiva. Foi observado um escore proporcional de 0,65 na escala de habilidades sociais da amostra total. Nas subescalas de habilidades sociais, os escores proporcionais da amostra total foram: 0,73 na de responsabilidade/cooperação; 0,59 de asserção positiva; 0,63 na de autocontrole; 0,48 na de autodefesa; 0,60 na de cooperação com o grupo de pares. A Figura 1 revela, na avaliação pelos professores, os escores globais e as subescalas de habilidades sociais das crianças sem deficiência.

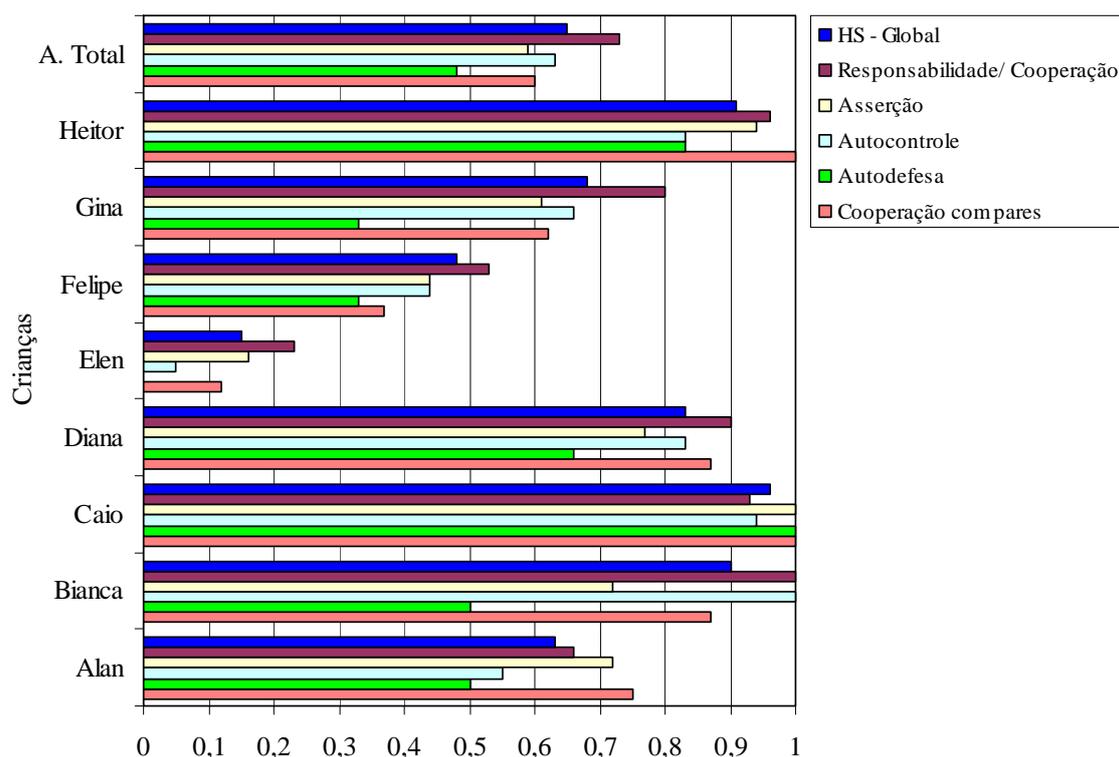


Figura 1. Escores proporcionais de habilidades sociais das crianças sem deficiência, na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR.

As crianças sem deficiência obtiveram, entre 0,15 e 0,96, escores globais de habilidades sociais. Das oito crianças analisadas: cinco (Bianca, Caio, Diana, Gina e Heitor) apresentaram escores superiores ao escore encontrado na amostra total e; apenas três crianças apresentaram escores inferiores (Alan, Elen e Felipe). Foi observado tanto na amostra total, quanto em todas as subescalas de habilidades sociais, escores superiores por: Bianca, Caio, Diana, Gina e Heitor; Elen e Felipe mantiveram escores inferiores em todos os resultados. Alan, embora com escore de habilidades sociais inferior ao da amostra total, apresentou escores superiores em três das cinco subescalas de habilidades sociais (asserção positiva, autodefesa e cooperação com o grupo de pares).

A Figura 2 revela, na avaliação pelos professores, os escores globais e das subescalas de habilidades sociais, das crianças com deficiência auditiva.

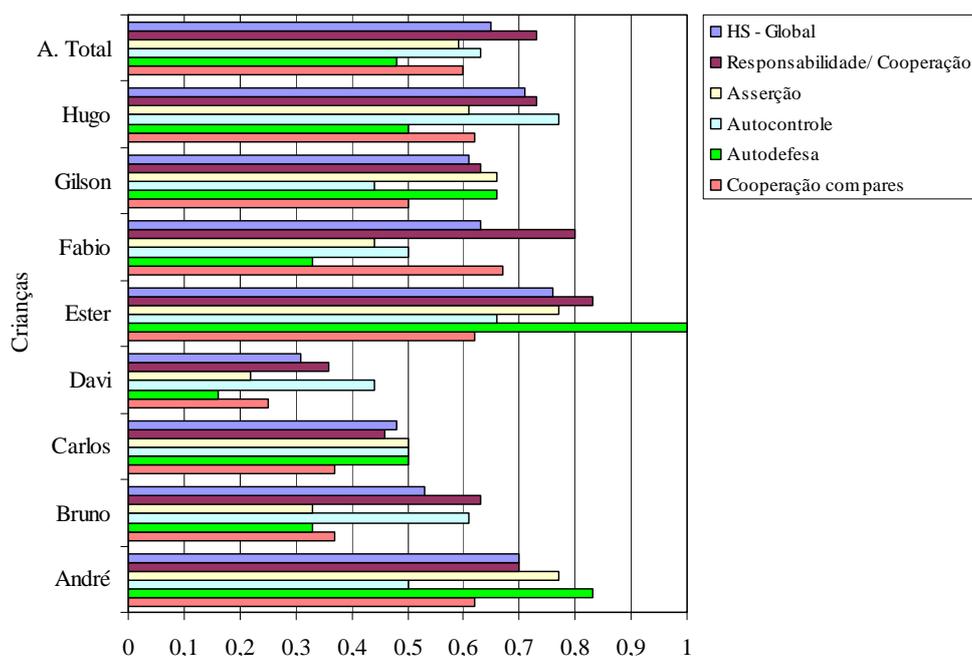


Figura 2. Escores proporcionais de habilidades sociais das crianças com deficiência auditiva, na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR.

As crianças com deficiência auditiva obtiveram, entre 0,31 e 0,76, escores globais de habilidades sociais. Das oito crianças analisadas: três (André, Ester e Hugo) apresentaram escores superiores ao encontrado na amostra total; cinco (Bruno, Carlos, Davi, Fábio, e Gilson) apresentaram escores inferiores.

Ester e Hugo, com escores de habilidades sociais superiores ao da amostra total, também apresentaram escores superiores em todas as subescalas de habilidades sociais, quando comparadas à amostra. As crianças Bruno e Davi, com escores de habilidades sociais inferiores ao da amostra total, também apresentaram escores inferiores em todas as subescalas de habilidades sociais. André, embora tenha obtido escore de habilidades sociais superior ao encontrado na amostra total, apresentou escores inferiores nas subescalas de responsabilidade/cooperação e autocontrole. Carlos, com escore de habilidades sociais inferior ao encontrado na amostra total, apresentou escore superior na subescala de autodefesa. Embora presentes a Fábio e Gilson escores de habilidades sociais inferiores ao encontrado na amostra total, verificaram-se neles resultados superiores em duas subescalas, respectivamente: responsabilidade/cooperação e cooperação com grupo de pares; asserção positiva e autodefesa.

Análise descritiva dos escores de ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças

As análises descritivas foram realizadas, fundamentando-se nos escores proporcionais de comportamentos problemáticos da amostra total (todas as 136 crianças

avaliadas), obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR. Comparou-se o escore da amostra total com o das: oito crianças sem deficiência; oito crianças com deficiência auditiva. Foi observado um escore proporcional de 0,26 na escala de comportamentos problemáticos da amostra total. Nas subescalas de comportamentos problemáticos, os escores proporcionais da amostra total foram: 0,23 na de comportamentos externalizantes; 0,20 na de comportamentos internalizantes. A Figura 3 revela os escores globais e das subescalas de ocorrência de comportamentos problemáticos, obtidos pelas crianças sem deficiência, na avaliação pelos professores.

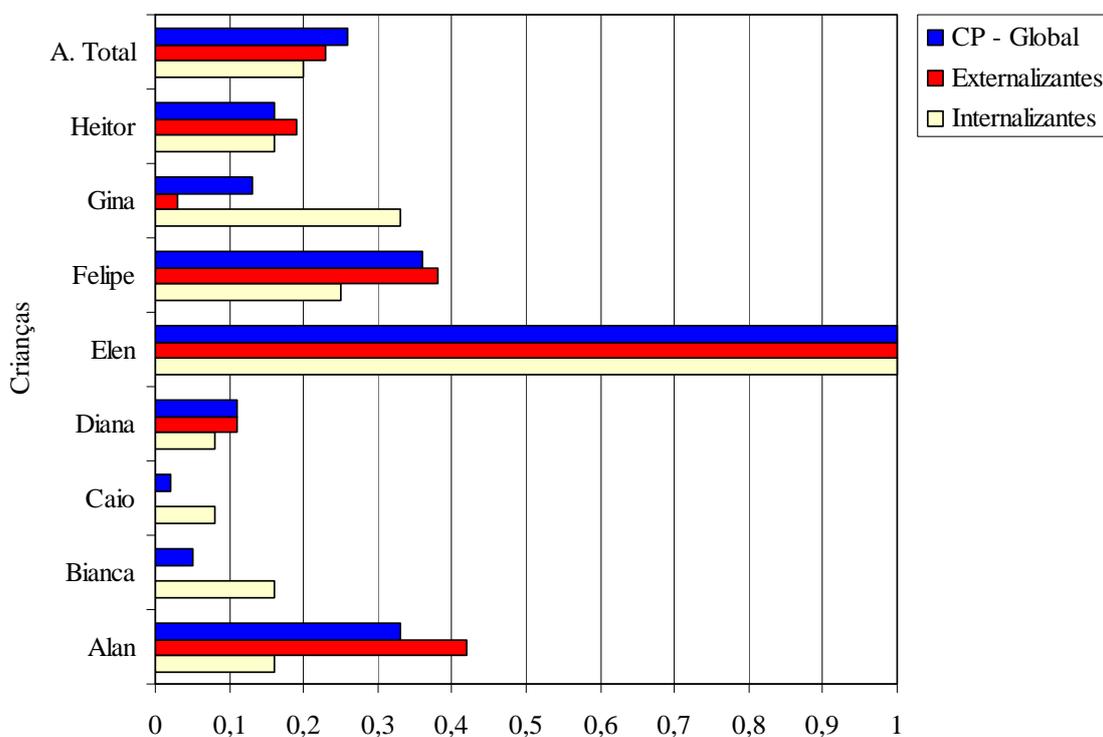


Figura 3. Escores proporcionais da ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças sem deficiência, na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR.

As crianças sem deficiência obtiveram, entre 0,02 e 1,00, escores globais de ocorrência de comportamentos problemáticos. Das oito crianças analisadas: cinco (Bianca, Caio, Diana, Gina e Heitor) apresentaram escores inferiores ao da amostra total; três (Alan, Elen e Felipe) apresentaram escores superiores.

Bianca, Caio, Diana e Heitor, com escores de ocorrência de comportamentos problemáticos inferiores ao da amostra total, também apresentaram escores inferiores nas duas subescala de ocorrência de comportamentos problemáticos, quando comparadas à amostra. As crianças Elen e Felipe, com escores de ocorrência de comportamentos problemáticos superiores ao encontrado na amostra total, também apresentaram escores superiores nas duas subescalas de ocorrência de comportamentos problemáticos. Alan, com escore superior de ocorrência de comportamentos problemáticos ao da amostra geral, apresentou escore inferior de comportamentos problemáticos internalizantes. Gina, embora com escore inferior de ocorrência de comportamentos problemáticos ao da amostra geral, apresentou escore superior de comportamentos problemáticos internalizantes.

A Figura 4 revela os escores globais e das subescalas de ocorrência de comportamentos problemáticos, obtidos pelas crianças com deficiência auditiva, na avaliação pelos professores.

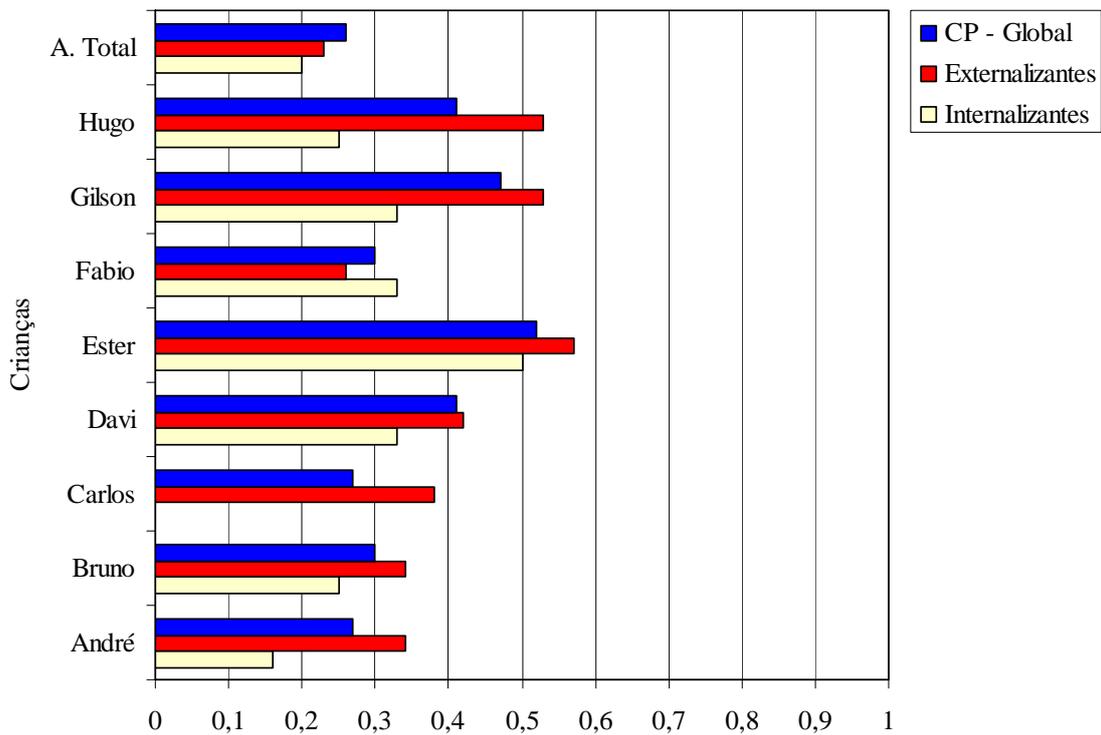


Figura 4. Escores proporcionais da ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças com deficiência auditiva, na escala global e nas subescalas, obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR.

As crianças com deficiência auditiva obtiveram entre, 0,21 e 0,52, os escores globais de ocorrência de comportamentos problemáticos. As oito crianças com deficiência auditiva obtiveram escores superiores de comportamentos problemáticos ao da amostra total.

Com relação às subescalas de ocorrência de comportamentos problemáticos, das oito crianças com deficiência auditiva: todas obtiveram escores superiores de comportamentos externalizantes; seis obtiveram escores superiores de comportamentos internalizantes, apenas duas (André e Carlos) obtiveram escores inferiores.

Análise descritiva dos escores de competência acadêmica das crianças

As análises descritivas foram realizadas, considerando-se os escores proporcionais de competência acadêmica da amostra total (todas as 136 crianças avaliadas), obtidos a partir da avaliação pelos professores, por meio do SSRS-BR. Os escores da amostra total foram comparados aos escores das oito crianças sem deficiência e das oito com deficiência auditiva, observadas em seus desempenhos. Foram analisados, também em termos de proporção, o escore global e os escores obtidos nos nove itens da escala de competência acadêmica.

A tabela 10 apresenta os escores de competência acadêmica e os escores obtidos em cada um dos itens, das oito crianças sem deficiência e da amostra total, obtidos segundo a avaliação pelos professores.

Tabela 10. Escores proporcionais de competência acadêmica e de cada um dos itens que compõem essa escala, das crianças sem deficiência e da amostra total

| Escala / Item | Crianças | | | | | | | | A. Total |
|---|----------|--------|------|-------|------|--------|------|--------|-------------|
| | Alan | Bianca | Caio | Diana | Elen | Felipe | Gina | Heitor | |
| Escala Global | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,46 | 0,40 | 0,86 | 0,71 |
| Desempenho acadêmico geral | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 0,70 |
| Situação em leitura | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 0,69 |
| Expectativa p/ habilidade de leitura | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 0,71 |
| Situação em matemática | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 0,71 |
| Expectativa p/ habilidade de matemática | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,60 | 0,40 | 0,80 | 0,72 |
| Motivação para êxito acadêmico | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,60 | 0,40 | 1,00 | 0,73 |
| Estímulo dos pais para êxito acadêmico | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 0,71 |
| Funcionamento intelectual | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,60 | 0,40 | 1,00 | 0,74 |
| Comportamento geral em classe | 0,60 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 1,00 | 0,73 |

As crianças sem deficiência obtiveram entre 0,40 e 1,00, os escores de competência acadêmica. Das oito crianças analisadas: quatro (Bianca, Caio, Diana e Heitor)

apresentaram escores globais de competência acadêmica superiores ao da amostra total; quatro apresentaram escores inferiores ao da amostra total (Alan, Elen, Felipe e Gina).

Quatro crianças (Bianca, Caio, Diana e Heitor), que apresentaram escores de competência acadêmica superiores ao da amostra total, também apresentaram escores superiores ao da amostra total em todos os itens que avaliam a competência acadêmica. As crianças que obtiveram escores de competência acadêmica inferiores ao da amostra total (Alan, Elen, Felipe e Gina), também apresentaram escores inferiores em todos os itens que avaliam a competência acadêmica

A tabela 11 apresenta os escores proporcionais de competência acadêmica e os escores em cada um dos itens dessa escala, das oito crianças com deficiência auditiva e da amostra total, obtidos segundo a avaliação dos professores.

Tabela 11. Escores proporcionais de competência acadêmica e em cada um dos itens dessa escala, nas crianças com deficiência auditiva e na amostra total

| Escala / Item | Crianças | | | | | | | | |
|---|----------|-------|--------|------|-------|-------|--------|------|----------|
| | André | Bruno | Carlos | Davi | Ester | Fábio | Gilson | Hugo | A. Total |
| Escala Global | 0,64 | 0,60 | 0,44 | 0,53 | 0,40 | 0,68 | 1,00 | 0,48 | 0,71 |
| Desempenho acadêmico geral | 0,60 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,60 | 1,00 | 0,40 | 0,70 |
| Situação em leitura | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,60 | 1,00 | 0,60 | 0,69 |
| Expectativa p/ habilidade de leitura | 0,40 | 0,60 | 0,40 | 0,60 | 0,40 | 0,60 | 1,00 | 0,40 | 0,71 |
| Situação em matemática | 0,80 | 0,60 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 1,00 | 0,40 | 0,71 |
| Expectativa p/ habilidade de matemática | 0,80 | 0,80 | 0,60 | 0,60 | 0,40 | 0,80 | 1,00 | 0,40 | 0,72 |
| Motivação para êxito acadêmico | 0,80 | 0,80 | 0,60 | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 1,00 | 0,40 | 0,73 |
| Estímulo dos pais para êxito acadêmico | 0,80 | 0,60 | 0,40 | 0,80 | 0,40 | 0,60 | 1,00 | 0,80 | 0,71 |
| Funcionamento intelectual | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 0,40 | 0,80 | 1,00 | 0,40 | 0,74 |
| Comportamento geral em classe | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 0,40 | 0,60 | 1,00 | 0,60 | 0,73 |

As crianças com deficiência auditiva obtiveram entre 0,40 e 1,00, os escores de competência acadêmica. De acordo com a Tabela 10, das oito crianças com deficiência auditiva: apenas Gilson apresentou escore de competência acadêmica superior ao escore da

amostra total; sete (André, Bruno, Carlos, Davi, Ester, Fábio e Hugo) apresentaram escores de competência acadêmica inferiores ao da amostra total.

Gilson, que apresentou escore de competência acadêmica superior ao da amostra total, também apresentou escore superior ao da amostra total em todos os itens que avaliam a competência acadêmica. Carlos e Ester, que apresentaram escores de competência acadêmica inferiores ao encontrado na amostra total, também apresentaram escores inferiores em todos os itens que avaliam a competência acadêmica. Davi e Hugo, que apresentaram escores de competência acadêmica inferiores ao encontrado na amostra total, apresentaram escores superiores ao da amostra total apenas no item “*Estímulo dos pais para êxito acadêmico*”. André, que obteve escore inferior de competência acadêmica, apresentou escore superior ao da amostra total nos itens “*Situação em matemática*”, “*Expectativa p/ habilidade de matemática*”, “*Motivação para êxito acadêmico*” e “*Estímulo dos pais para êxito acadêmico*”. Bruno, que obteve escore inferior de competência acadêmica, apresentou escore superior ao da amostra total nos itens “*Expectativa para habilidade de matemática*” e “*Motivação para o êxito acadêmico*”. Fábio, que obteve escore inferior de competência acadêmica, apresentou escore superior ao da amostra total nos itens “*Situação em matemática*”, “*Expectativa para habilidade de matemática*”, “*Motivação para êxito acadêmico*”, “*Funcionamento intelectual*” e “*Comportamento geral em classe*”.

Análise descritiva do status sociométrico das crianças

Segundo a avaliação do status sociométrico, das oito crianças sem deficiência, cinco foram consideradas “*medianas*” (Alan, Bianca, Caio, Felipe e Gina); uma criança, “*negligenciada*” (Diana); uma, “*rejeitada*” (Elen); e uma, “*popular*” (Heitor).

Na avaliação do status sociométrico, das oito crianças com deficiência auditiva, cinco (Bruno, Carlos, Davi, Gilson e Hugo) foram consideradas “*medianas*”; uma criança, “*negligenciada*” (André); uma, “*rejeitada*” (Fábio) ; uma, “*popular*” (Ester).

Análise descritiva da relação entre desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e as habilidades sociais, os comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças

As análises descritivas foram realizadas a partir da frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e dos escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e de competência acadêmica das oito crianças sem deficiência e das oito crianças com deficiência auditiva.

A figura 5 revela a frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e os escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças sem deficiência.

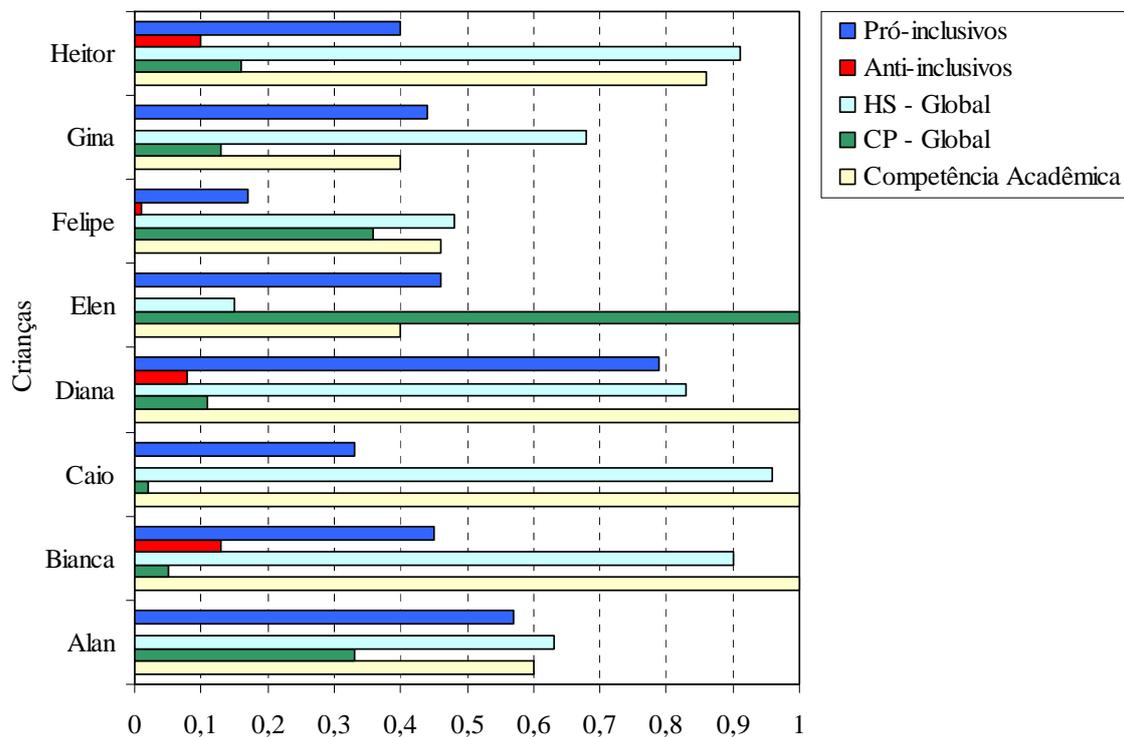


Figura 5. Frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças sem deficiência.

De acordo com a figura 5, pode-se observar que Alan apresentou: frequência elevada de desempenhos pró-inclusivos e nenhum desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*mediano*”; escores inferiores, aos encontrados na amostra total, em habilidades sociais e competência acadêmica; escore superior em comportamentos problemáticos; escore superior, ao da amostra total, na subescala de habilidades sociais de asserção positiva. Um repertório bem desenvolvido de habilidades sociais de asserção positiva poderia explicar a frequência elevada de desempenhos pró-inclusivos, uma vez que o desempenho, considerado assertivo, “Iniciar conversação sobre temas alheios a

atividade”, foi observado em 82,05% do total de desempenhos pró-inclusivos manifestados por esse aluno.

Bianca apresentou uma frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos e nove desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*mediano*”; escores superiores, aos da amostra total, de habilidades sociais e competência acadêmica; escore inferior, ao da amostra total, de comportamentos problemáticos. Mesmo tendo apresentado a maior frequência de desempenhos anti-inclusivos, o único presente nessa aluna foi “*Ignorar perguntas do colega*”. O escore elevado de Bianca na subescala de comportamentos problemáticos internalizantes (que incluem comportamentos que sugerem timidez, insegurança, dentre outros) pode justificar a alta frequência desse desempenho anti-inclusivo.

A figura 5 revela que Caio apresentou: frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos e nenhum desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica superiores, aos da amostra total; escore de comportamentos problemáticos inferior ao da amostra total. Das crianças sem deficiência, esse aluno expressou o maior escore de habilidades sociais, escore máximo de competência acadêmica e o menor escore de comportamentos problemáticos.

Diana apresentou a maior frequência de desempenhos pró-inclusivos e seis desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*negligenciado*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica superiores aos da amostra total; escore de comportamentos problemáticos inferior ao da amostra total. O desempenho anti-inclusivo “*Xingar o colega*” foi observado três vezes e o desempenho “*Ameaçar/Intimidar o colega*” uma vez, sendo que ambos podem ser considerados como desempenhos agressivos.

Os resultados de Elen revelaram: frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos; nenhum desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*rejeitado*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica inferiores aos encontrados na amostra total; um escore de comportamentos problemáticos superior. Os desempenhos pró-inclusivos “*Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade*”, “*Fazer perguntas ao professor*” e “*Responder perguntas do professor*” foram observados respectivamente em 42,85%, 21,42% e 14,28% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Elen.

Felipe apresentou a menor frequência de desempenhos pró-inclusivos e apenas um desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica inferiores aos da amostra total; um escore de comportamentos problemáticos superior. O desempenho pró-inclusivo “*Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade*”, foi observado em 33,33% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Felipe.

De acordo com a figura 5, Gina apresentou: frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos; nenhum desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica superiores aos da amostra total; um escore de comportamentos problemáticos inferior. Observou-se, no total de desempenhos pró-inclusivos, 40,00% no desempenho “*Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade*”; 20,00% “*Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade*”; 13,33% “*Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade*”.

Heitor apresentou uma frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos; sete desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*popular*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica superiores aos da amostra total; um escore de comportamentos

problemáticos inferior. Observou-se, no total dos desempenhos pró-inclusivos, 81,48% do desempenho “Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade”.

A figura 6 revela a frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e os escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças com deficiência auditiva.

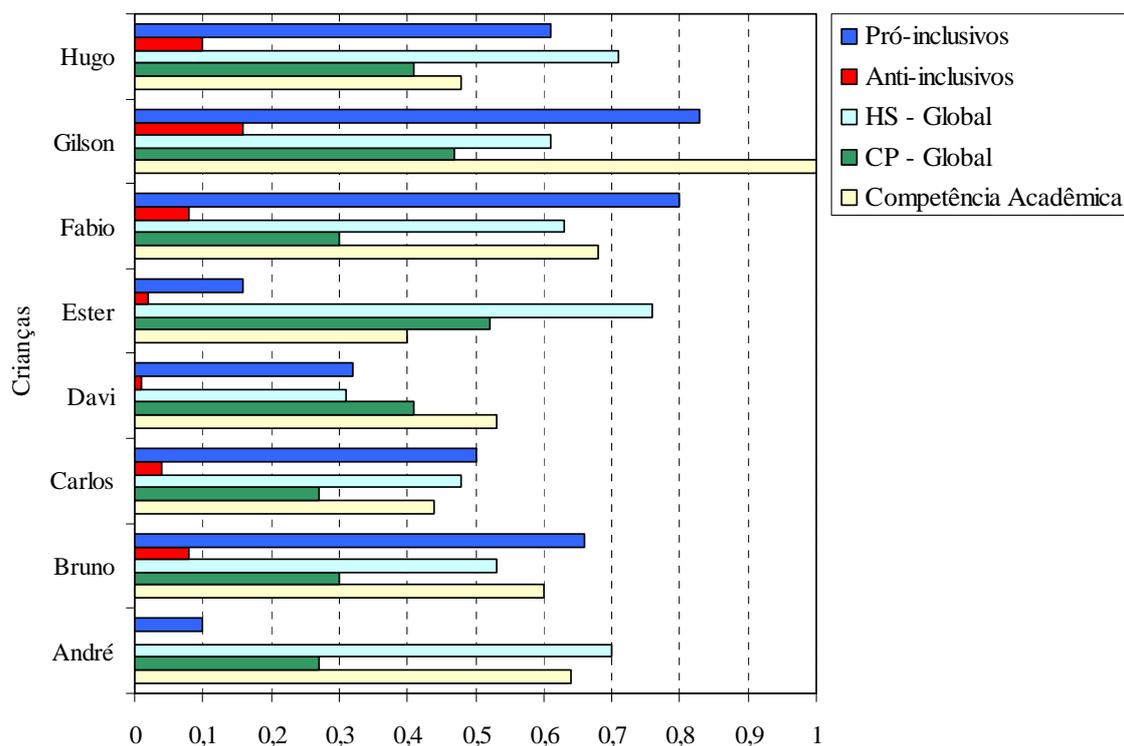


Figura 6. Frequência proporcional dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e escores proporcionais de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica das crianças com deficiência auditiva.

A figura 6 revela que André apresentou a menor frequência de desempenhos pró-inclusivos; nenhum desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “negligenciado”; escore de habilidades sociais superior ao da amostra total; escore de competência acadêmica inferior; escore de comportamentos problemáticos superior.

De acordo com a figura 6, Bruno apresentou: frequência elevada de desempenhos pró-inclusivos; seis desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica inferiores aos escores da amostra total; um escore de comportamentos problemáticos superior. Os desempenhos “*Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade*”, “*Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade*” e “*Fazer perguntas ao professor*” foram observados respectivamente em 26,88%, 17,77% e 15,55% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Bruno.

Carlos apresentou uma frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos; três desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica inferiores aos encontrados na amostra total; um escore de comportamentos problemáticos superior. Observou-se, no total de desempenhos pró-inclusivos, 61,76% do desempenho “*Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade*”.

Os resultados de Davi revelaram: uma frequência mediana de desempenhos pró-inclusivos e apenas um desempenho anti-inclusivo; status sociométrico “*mediano*”; escores de habilidades sociais e competência acadêmica inferiores aos encontrados na amostra total; escore de comportamentos problemáticos superior.

A figura 6 revela que Ester apresentou baixa frequência de desempenhos pró-inclusivos e dois desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*popular*”; escore de habilidades sociais superior ao encontrado na amostra total; escore de competência acadêmica inferior e escore de comportamentos problemáticos superior ao da amostra. O desempenho “*Responder perguntas do professor*” foi observado em 72,72% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Ester.

Fábio apresentou uma frequência elevada de desempenhos pró-inclusivos e seis desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*rejeitado*”; escores de habilidades

sociais e competência acadêmica inferiores aos da amostra total; um escore de comportamentos problemáticos superior. Os desempenhos pró-inclusivos “*Responder perguntas do professor*” e “*Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade*”, foram observados respectivamente em 65,45% e 27,27% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Fábio. O desempenho anti-inclusivo “*Copiar a tarefa do colega*” foi observado em 66,66% do total de desempenhos anti-inclusivos.

Os resultados de Gilson revelaram: a maior freqüência de desempenhos pró-inclusivos e de desempenho anti-inclusivos; status sociométrico “*mediano*”; escore de habilidades sociais inferior ao da amostra total; escore de competência acadêmica superior e escore de comportamentos problemáticos superiores ao da amostra. Os desempenhos pró-inclusivos “*Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade*” e “*Responder perguntas do professor*” foram observados, respectivamente, em 56,14% e 24,56% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Gilson. Os desempenhos anti-inclusivos “*Agredir o colega*” e “*Ameaçar/Intimidar o colega*”, que podem ser considerados como desempenhos agressivos, foram observados respectivamente em 36,36% e 18,18% do total de desempenhos anti-inclusivos apresentados por Gilson.

Hugo apresentou uma freqüência elevada de desempenhos pró-inclusivos e sete desempenhos anti-inclusivos; status sociométrico “*mediano*”; escore de habilidades sociais e escore de comportamentos problemáticos superiores ao da amostra total; escore de competência acadêmica inferior; escore de comportamentos problemáticos superior ao da amostra. O desempenho “*Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade*”, foi observado em 38,09% do total de desempenhos pró-inclusivos apresentados por Hugo. Os desempenhos anti-inclusivos “*Agredir o colega*” e “*Fazer gozaçoes do colega*”, que podem ser considerados como desempenhos agressivos, foram observados, respectivamente, em

42,85% e 28,57% do total de desempenhos anti-inclusivos apresentados por Hugo. Do total de desempenhos pró-inclusivos, apresentados por Hugo, 30,95% foram desempenhos correspondentes à classe de habilidades sociais acadêmicas.

DISCUSSÃO

Este trabalho buscou identificar um conjunto de habilidades que podem ser consideradas como essenciais à adaptação, ao contexto da escola regular, da criança com deficiência auditiva. No ambiente escolar as crianças são expostas constantemente a diferentes demandas de situações sociais. Assim, aprender a decodificar os sinais sociais para determinados desempenhos, a selecioná-los e aperfeiçoá-los e decidir emití-los ou não, é importante para satisfazer suas necessidades socioemocionais. No entanto, no Brasil são poucas as pesquisas que buscaram identificar as habilidades sociais típicas do contexto escolar. A análise dessas pesquisas revela a importância do desenvolvimento variado, pelas crianças, de um repertório de habilidades sociais, incluindo muitas classes e subclasses dessas habilidades (Del Prette & Del Prette, 2006).

Os desempenhos pró-inclusivos identificados no Estudo I pertencem a classes de habilidades identificadas pela literatura como essenciais ao desenvolvimento sadio da criança em diversos contextos, inclusive o escolar. Esses resultados corroboram os dados da literatura, apontando, como as dimensões mais importantes para o contexto escolar, o relacionamento com os companheiros, o autocontrole, as habilidades sociais acadêmicas e as habilidades de ajustamento e asserção (Caldarella & Merrel, 1997; Del Prette & Del Prette, 2003).

A melhoria, por parte dos colegas e professores, na qualidade do relacionamento e a promoção de atitudes de compreensão e aceitação das diferenças surgem como os principais objetivos da inclusão. Pode-se supor que, diante desses objetivos, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, de empatia, de autocontrole, habilidades acadêmicas e comportamentos pró-sociais são indispensáveis a um processo de inclusão satisfatório (Del Prette & Del Prette, 2005).

A identificação dos desempenhos pró-inclusivos sugere a definição de uma classe de habilidades sociais inclusivas, ou seja, de habilidades sociais que facilitem o processo inclusivo de crianças com deficiência ao contexto escolar. A definição de uma classe de habilidades sociais inclusivas justifica-se pela presença de inúmeras combinações de demandas interpessoais, inerentes ao ambiente da sala de aula inclusiva, requerendo, para a qualidade dos relacionamentos estabelecidos nesse contexto, conjuntos de habilidades sociais fundamentais.

Os desempenhos anti-inclusivos identificados no Estudo I corroboram os dados encontrados pelos trabalhos de Achenbach e Edelbrock (1978), Hinshaw (1992), Kazdin e Weisz (2003), Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hutz (2005), pois também descrevem comportamentos que dificultam o acesso da criança a contingências de aprendizagem e, conseqüentemente, dificultam a interação entre a criança e o ambiente, geram conflitos e contribuem para a rejeição pelo grupo de pares. Foram identificados desempenhos que indicam comportamentos problemáticos internalizantes (retraimento, isolamento social e ansiedade) e comportamentos problemáticos externalizantes (impulsividade, agressão, agitação e condutas desafiantes).

Os desempenhos pró-inclusivos e os desempenhos anti-inclusivos identificados, neste trabalho, são pertinentes a todas 136 crianças observadas. Não foram encontrados

desempenhos típicos da criança com deficiência auditiva ou desempenhos típicos da criança sem deficiência. Pode-se afirmar que se trata de desempenhos típicos de uma sala de aula inclusiva e, portanto, são imprescindíveis para garantir um adequado processo inclusivo de crianças com qualquer tipo de deficiência ou dificuldade.

Os resultados do Estudo II revelaram que o ambiente escolar não estimula a utilização de gestos na comunicação entre crianças com deficiência auditiva e seu grupo de pares sem deficiência. Esses dados corroboram os estudos que apontam uma predominância da abordagem oralista na educação de pessoas com deficiência auditiva (Sá, 2006; Santana, 2007). Também corroboram o estudo de Lacerda (2006) e o de Oliveira (2003). O primeiro indicou que as relações entre o aluno com deficiência auditiva e seus colegas sem deficiência limitam-se a troca de informações básicas; o segundo apontou a ausência de uma língua comum, como um fator inibidor da integração entre essas crianças. Percebe-se ainda, na inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular, poucas oportunidades do desenvolvimento dos aspectos lingüísticos, sociais, afetivos e de identidade. Os gestos constituem-se num recurso que poderia facilitar a comunicação entre crianças com deficiência e seu grupo de pares sem deficiência, contribuindo assim, para melhorar suas relações interpessoais, incluindo processos afetivos e cognitivos positivos e fortalecendo as relações de amizade entre as crianças.

Os desempenhos pró-inclusivos mais apresentados pelas crianças sem deficiência, na interação com seus colegas com deficiência auditiva, foram aqueles pertencentes, de acordo com Del Prette e Del Prette (2003), a classes de habilidades sociais mais importantes no contexto escolar: asserção (“*Iniciar conversaço sobre temas alheios a atividade*”), relação com os companheiros (“*Explicar/Ajudar o colega na execuço da atividade*”, “*Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade*”) e

habilidades sociais acadêmicas (*“Fazer perguntas ao professor”*). Os desempenhos pró-inclusivos mais apresentados pelas crianças com deficiência auditiva, na interação com seus colegas sem deficiência, também pertenciam a classes de habilidades sociais de asserção (*“Iniciar conversa sobre temas alheios a atividade”* e *“Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade”*) e habilidades sociais acadêmicas (*“Responder perguntas do professor”* e *“Fazer perguntas ao professor”*).

Os desempenhos anti-inclusivos mais apresentados pelas crianças sem deficiência, na interação com seus colegas com deficiência auditiva, caracterizaram-se desempenhos agressivos (*“Ignorar perguntas do colega”*, *“Ameaçar/Intimidar o colega”*, *“Fazer gozações do colega”* e *“Xingar o colega”*), diferentemente dos desempenhos mais apresentados pelas crianças com deficiência auditiva, na interação com seus colegas sem deficiência, apresentaram com maior frequência os desempenhos *“Copiar a tarefa do colega”* e *“Pegar o material do colega sem pedir permissão”*. Oliveira (2003) observou que os alunos com deficiência auditiva recorriam aos colegas ouvintes, principalmente para observar o que faziam e logo, em seguida, imitá-los.

Das oito crianças sem deficiência, cinco apresentaram escores de habilidades sociais superiores a média da amostra total, enquanto que, das oito crianças com deficiência auditiva, apenas três apresentaram escores de habilidades sociais superiores ao escore encontrado na amostra total e cinco crianças apresentaram escores inferiores. Esses dados corroboram os estudos, em crianças com deficiência auditiva, que verificaram apresentar essas crianças déficits significativos na empatia (Bachara, Raphael & Phelan, 1980), na comunicação (Klansek-Kyllo & Rose, 1985), na percepção social (Odom, Blanton & Laukhuf, 1973), no desenvolvimento moral (DeCaro & Emerton, 1978), na atribuição social (Kusché, Garfield & Greenberg, 1983) e no controle da impulsividade (Harris, 1978).

Com relação à ocorrência de comportamentos problemáticos, das oito crianças sem deficiência analisadas, cinco apresentaram escores inferiores ao da amostra total, enquanto todas as oito crianças com deficiência auditiva apresentaram escores de ocorrência de comportamentos problemáticos superiores ao da amostra total. Com relação à competência acadêmica, das oito crianças analisadas, quatro apresentaram escores superiores ao da amostra total, enquanto sete, das oito crianças com deficiência auditiva, apresentaram escores de competência acadêmica inferiores ao da amostra total. Esses dados corroboram os estudos que observaram que, as crianças com deficiência auditiva, apresentam mais dificuldades de aprendizagem, comportamentos problemáticos e emocionais do que as crianças sem deficiência (Greenberg & Kusché, 1989; Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg & Kusché, 1998; Kusché, Garfield, & Greenberg, 1983; Meadow, 1972).

Na avaliação do status sociométrico, tanto para as crianças sem deficiência, quanto para as com deficiência auditiva, foram consideradas pelo seu grupo de pares: cinco crianças medianas; uma “negligenciada”; uma “rejeitada”; e uma “popular”. Esses dados não confirmam os estudos que identificaram as crianças com deficiência auditiva, inseridas na escola regular, isoladas e rejeitadas pelo grupo de pares (Antia, 1982; Farrugia & Austin, 1980; Kluwin, 1999; Newcomb & Bagwell, 1995; Northern & Downs, 1989; Reich, Hambleton & Houldin, 1977; Vialle & Paterson, 1995). No entanto, os dados observados apóiam o estudo de Cambra (2002), que revelou que os alunos sem deficiência relataram que seus colegas com deficiência auditiva não são isolados do grupo.

Pode-se inferir uma relação positiva, entre os desempenhos pró-inclusivos e as habilidades sociais, em cinco crianças sem deficiência, de maneira que Bianca e Diana estão entre as crianças com maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os maiores escores de habilidades sociais; Gina, Elen e Felipe estão entre as crianças que

apresentaram as menores freqüências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de habilidades sociais.

No que concerne às crianças com deficiência auditiva também se pode inferir uma relação positiva, entre os desempenhos pró-inclusivos e as habilidades sociais de seis crianças, de maneira que Fabio, Gilson, Hugo estão entre aqueles com maiores freqüências de desempenhos pró-inclusivos e os maiores escores de habilidades sociais; André, Carlos e Davi apresentaram as menores freqüências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de habilidades sociais.

Pode-se inferir uma relação negativa, entre os desempenhos anti-inclusivos e as habilidades sociais, em apenas duas crianças com deficiência, de maneira que Caio está entre as crianças com as menores freqüências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de habilidades sociais; Felipe está entre aqueles que apresentaram as maiores freqüências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de habilidades sociais.

Nas crianças com deficiência auditiva uma relação negativa, entre os desempenhos anti-inclusivos e as habilidades sociais, também pode ser inferida, em apenas duas crianças, de maneira que Ester está entre as crianças com as menores freqüências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de habilidades sociais; Bruno apresentou as maiores freqüências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de habilidades sociais.

Foi observada uma relação negativa, entre os desempenhos pró-inclusivos e a ocorrência de comportamentos problemáticos, em cinco crianças sem deficiência, sendo que Bianca e Diana estão entre as crianças com as maiores freqüências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de comportamentos problemáticos; Felipe, Elen e Heitor estão entre os que apresentaram os maiores escores de comportamentos problemáticos e as menores freqüências de desempenhos pró-inclusivos. Essa relação

também pode ser inferida em quatro crianças com deficiência auditiva, de maneira que Bruno e Fabio estão entre as crianças que apresentaram as maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de comportamentos problemáticos; Davi e Ester apresentaram as menores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os maiores escores de comportamentos problemáticos.

Observou-se uma relação positiva, entre os desempenhos anti-inclusivos e a ocorrência de comportamentos problemáticos, em quatro crianças sem deficiência, sendo que Felipe e Heitor estão entre as crianças que apresentaram as maiores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de comportamentos problemáticos; Caio e Gina apresentaram as menores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de comportamentos problemáticos. Nas crianças com deficiência auditiva, também pode ser inferida uma relação positiva entre essas variáveis, em quatro crianças sem deficiência, sendo que Gilson e Hugo estão entre as crianças que apresentaram as maiores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de comportamentos problemáticos; André e Carlos que apresentaram as menores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de comportamentos problemáticos.

Entre os desempenhos pró-inclusivos e a competência acadêmica, pode ser inferida uma relação positiva em quatro crianças sem deficiência, de maneira que Bianca e Diana estão entre as crianças que apresentaram as maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os maiores escores de competência acadêmica; Felipe e Elen apresentaram as menores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de competência acadêmica. Essa relação também pode ser inferida em seis crianças com deficiência auditiva, sendo que Bruno, Fabio e Gilson estão entre as crianças que apresentaram as maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os maiores escores de competência

acadêmica; Carlos, Davi e Ester estão entre as crianças que apresentaram as menores frequências de desempenhos pró-inclusivos e os menores escores de competência acadêmica.

Pode-se inferir uma relação negativa, entre os desempenhos anti-inclusivos e a competência acadêmica, em quatro crianças sem deficiência, de maneira que Alan e Gina apresentaram as maiores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de competência acadêmica; Caio e Heitor apresentaram as menores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de competência acadêmica. Apenas em duas crianças com deficiência auditiva, foi observada uma relação negativa, sendo que Hugo apresentou as maiores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os menores escores de competência acadêmica; André apresentou as menores frequências de desempenhos anti-inclusivos e os maiores escores de competência acadêmica.

Com relação à frequência de desempenhos pró-inclusivos e o status sociométrico das crianças sem deficiência, verificou-se que Diana, com a maior frequência desses desempenhos, foi avaliada como “*negligenciada*” pelo grupo de pares; mesmo entre as crianças com as maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos, Alan, Bianca e Gina foram avaliadas como “*medianos*”; Heitor, avaliado, pelo grupo de pares, como “*popular*”, está entre as crianças que apresentaram as menores frequências de desempenhos pró-inclusivos.

Nas crianças com deficiência auditiva, verificou-se que Fábio, com a maior frequência desses desempenhos, foi avaliado como “*rejeitado*”, pelo grupo de pares; Bruno, Gilson e Hugo, que também apresentaram as maiores frequências de desempenhos pró-inclusivos, foram avaliados “*medianos*”; Ester, que apresentou as menores frequências de desempenhos pró-inclusivos, foi avaliada como “*popular*”.

Na análise da frequência de desempenhos anti-inclusivos e o status sociométrico das crianças sem deficiência verificou-se que, Heitor e Diana, com as maiores frequência desses desempenhos, foram avaliadas, respectivamente, como “*popular*” e “*negligenciada*”. Elen, avaliada, pelo grupo de pares, como “rejeitada”, está entre as crianças que apresentaram a menor frequência de desempenhos anti-inclusivos.

Nas crianças com deficiência auditiva, verificou-se que Fábio, com maior frequência desses desempenhos, foi avaliado como “rejeitado”, pelo grupo de pares. As crianças André e Ester, avaliadas, respectivamente, como “*negligenciada*” e “*popular*”, estão entre aquelas que apresentaram as menores frequências de desempenhos anti-inclusivos.

Os dados referentes à relação entre a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos e o repertório de habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e ao status sociométrico das crianças ainda são inconclusivos. Apesar dos resultados sugerirem relações entre essas variáveis, a quantidade reduzida de sujeitos analisados e, conseqüentemente, a homogeneidade dos dados são importantes limitações à interpretação e extrapolação dos mesmos. Assim, é essencial a realização de pesquisas, com delineamentos de grupo e análises estatísticas inferenciais, para observar a relação entre essas variáveis e fornecer pistas seguras a respeito da relação entre a frequência dos desempenhos pró-inclusivos e anti-inclusivos com: as habilidades sociais, a ocorrência de comportamentos problemáticos, a competência acadêmica e o status sociométrico das crianças. Além disso, para a identificação de indicadores comportamentais do processo inclusivo, são fundamentais pesquisas, que procurem analisar funcionalmente os comportamentos de crianças com deficiência, matriculadas no ensino regular, em interação com seus companheiros sem deficiências.

Este trabalho possibilitou avanços importantes no esclarecimento do processo de inclusão, no ambiente escolar, de crianças com deficiência. A análise da literatura especializada e dos resultados deste trabalho permite considerar a identificação dos desempenhos pró-inclusivos e, conseqüentemente, da classe de habilidades inclusivas e a identificação dos desempenhos anti-inclusivos como ponto de partida fundamental para a caracterização de déficits e a adoção de medidas preventivas, pertinentes e efetivas, para a inclusão social das crianças com deficiência, matriculadas na escola regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Antia, S. D. (1982). Social Interaction of partially mainstreamed hearing impaired children. *American Annals of Deaf*, 127(1), 18-25.
- Aranha, M. S. F. (1995). Integração social do deficiente: Análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Araujo, A., & Del Prette, A. (2001). Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: Aparato legal e implicações sociais. *Revista Doxa*, 7(1 e 2), 7-33.
- Bachara, G. H., Raphael, J., & Phelan, W. J. (1980). Empathy development in deaf preadolescents. *American Annals of the Deaf*, 125, 38-41.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Souza, T. M. P. (no prelo). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.235-258). Campinas: Alínea.
- 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, Natal/RN.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12, 185-193.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of Deaf*, 147(1), 38-45.
- Cardoso, R. S. (2003). Apoio pedagógico ao surdo no ensino regular. *Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*, 1 (pp.129-133). Rio de Janeiro: INES.
- Carvalho, A. (1997). O desenvolvimento social da criança e seus contextos de emergência. *Temas em Psicologia*, 3, 27-31.
- Carvalho, A. M. A., Branco, A. U. A., Pedrosa, M. I., & Gil, M. S. C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: Um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 91-99.
- Carvalho, M. (1998). Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia*, 6(2), 125-133.
- Costa, M. P. (1994). *O deficiente auditivo*. São Carlos: Editora da UFSCar.

- DeCaro, P., & Emerton, R. G. (1978). *A cognitive-developmental investigation of moral reasoning in a deaf population*. Rochester, NY. Paper Series, Department of Research and Development, National Technical Institute of the Deaf.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento Interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Duarte, G. M. (1990). *Interação social entre uma criança portadora de deficiência auditiva e seus parceiros normais em ambiente natural de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. Em E. M.

- Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 197-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre Alguns Aspectos Relevantes ao Processo de Ensino e Aprendizagem. *Psicologia USP*, 10(2), 189-203.
- Harris, R. I. (1978). Impulse control in deaf children: Research and clinical issues. In: L. S. Liben (Ed.), *Deaf Children: developmental perspectives* (pp. 137-156). Orlando, FL: Academic Press.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal, relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (Orgs.). (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescent*. Nova York: Guilford.
- Klansek-Kyllo, V., & Rose, S. (1985). Using the Scale of Independent Behavior with Hearing-Impaired Students. *American Annals of the Deaf*, 30(6), 533-537.
- Kluwin, T. M. (1999). Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration. *American Annals of The Deaf*, 144(4), 339-344.

- Kusché, C. A., Garfield, T. S., & Greenberg, M. T. (1983). The understanding of emotional and social attributions in deaf adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 153-160.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A Inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. B. F. (2007a). *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: Focalizando a organização do trabalho pedagógico*. Recuperado em 18 de Outubro, 2007, de http://www.sj.cefetsc.edu.br/%7Eenepes/midiateca_artigos_06.htm/.
- Lacerda, C. B. F. (2007b). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 257-280.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação da Competência Social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lima, M. C. M. P., Boechat, H. A., & Tega, L. M. (2003). Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCMUnicamp. In I. R. Silva, S. Kauchakje e Z. M. Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades* (pp. 41-53). São Paulo: Plexus.
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Marinho, M. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 61-81). Campinas: Alínea Editora.

- Martins, M., Miura, R., & Graminha, S. (1996). Fatores potenciais de risco em crianças com problemas emocionais / comportamentais. *Psico*, 27(2), 153-175.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina*, 26, 161-175.
- Mazzota, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez.
- MEC/INEP (2005). *Números da Educação Especial no Brasil*. SEESP – Coordenação Geral de Planejamento. Recuperado em 20 de Novembro, 2005, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/>.
- MEC/INEP (2007). *Evolução da Educação Especial no Brasil*. SEESP – Coordenação Geral de Planejamento. Recuperado em 10 de Novembro, 2007, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=1/>.
- MEC/SEESP (2005). *Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005*. Recuperado em 07 de Abril, 2008, de http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=159&Itemid=311/.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Medeiros, P., & Loureiro, S. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette

- (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 107-136).
Campinas: Alínea Editora.
- Melo, A. (2002). Problemas de comportamento: análise e validação de uma escala. In Instituto de Psicologia da PUC Minas (Org.), *VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Posters (pp.207). Belo Horizonte: Vektor.
- Molina, R. C. (2003). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306-347.
- Odom, S. L., Blanton, R. L., & Laukhuf, C. (1973). Facial expression and interpretation of emotion-arousing situations in deaf and hearing children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1, 139-151.
- Oliveira, T. C. B. C. (2003). Sala de aula inclusiva: Um desafio para a integração da criança surda. Em *Surdez e escolaridade: Desafios e reflexões*. Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, 1, 163-165. Rio de Janeiro: INES.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 55-61.
- Patterson, G., De Baryshe, B., & Ransey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 4, 432-444.

- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Vols. 1-2). Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus.
- Santos, M. F. C., Lima, M. C. M. P., & Rossi, T. R. F. (2003). Surdez: diagnóstico audiológico. In I. R. Silva, S. Kauchakje e Z. M. Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades* (pp. 17-40). São Paulo: Plexus.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Severson, H. H., & Walker, H. M. (2002). Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. In K. L. Lane, F. M. Gresham e T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children Whith or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 33-53). Boston: Allyn & Bacon.
- Vialle, W., & Paterson, J. (1995). Identity and voice: An interpretation of the educational experiences of gifted deaf people. *25th Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Recuperado em 17 de Janeiro, 2008, de <http://www.aare.edu.au/95pap/vialw95094.txt/>.
- Vieira, T. (1997). O mundo social da criança: jogo de faz-de-conta e comportamentos pró-sociais. *Temas em Psicologia*, 3, 7-17.

Weisel, A., & Bar Lev, H. (1992). Role taking ability, nonverbal sensitivity, language and social adjustment of deaf adolescents. *Educational Psychology*, 12, 3–13.

WHO – World Health Organization (2002). *WHO Estimative 2002*. Recuperado em 20 de Outubro, 2005, de <http://www.who.int/en/>.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO:

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA/INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor da escola/instituição _____, informo que o pesquisador Thiago Magalhães Pereira de Souza, R.G. 2.731.285, vinculado à Universidade Federal de São Carlos, está autorizado a obter dados de pesquisa nesta instituição junto aos alunos e seus professores, visando melhorias na qualidade do ensino público. Informo, ainda, que todos os cuidados éticos serão observados pelo pesquisador.

Assinatura do Diretor da Escola

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu (nome) _____
(grau de parentesco) _____ (responsável) pelo(a) aluno(a)
(nome) _____
matriculado/assistido na (instituição) _____;
autorizo a participação do(a) aluno(a) referido(a) acima como voluntário na pesquisa coordenada por Thiago Magalhães Pereira de Souza, pesquisador da FAPESP, vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Este projeto tem o objetivo de investigar as interações sociais estabelecidas entre crianças com e sem deficiência auditiva, em idade escolar (primeira à quarta séries), e possibilitar assim o desenvolvimento de planos de ação terapêuticos e educacionais com essas crianças. Autorizo o(a) aluno(a) referido(a) acima a participar de filmagens de suas atividades escolares e de avaliação psicológica, procedidas pelo pesquisador citado.

Declaro estar ciente de que a avaliação psicológica e as filmagens das atividades escolares oferecem riscos mínimos, de frustração e ansiedade, e não promoverão nem prejudicarão o(a) aluno(a) mencionado(a) acima em sua vida social e escolar. Fui informado de que, durante a avaliação psicológica, o(a) aluno(a) mencionado(a) acima e seu professor responderão a questões e testes que avaliam sua maneira de pensar e agir durante o relacionamento social.

Declaro, também, permitir que as informações, fornecidas pelo(a) aluno(a) mencionado(a) acima e seu professor, sejam utilizadas para a elaboração de programas educativos e para publicações em veículos de comunicação, tendo sido informado(a) de que o nome do(a) aluno(a) mencionado neste termo será mantido em sigilo pelo pesquisador. A divulgação das filmagens, quando necessária, será realizada sem a possibilidade de que as crianças sejam identificadas, por meio da vedação do rosto das crianças com tarja preta.

Informo, ainda, ter consciência de que, se assim eu desejar, o(a) aluno(a) mencionado(a) acima poderá abandonar a qualquer momento a sua participação neste projeto, sem que qualquer tipo de prejuízo recaia sobre nós.

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.

Ciente dos objetivos, riscos e benefícios e de que a participação do(a) aluno(a) mencionado acima neste projeto é livre e voluntária, e que sua participação poderá contribuir para o aperfeiçoamento das medidas educativas escolares, assino abaixo:

São Carlos, _____ de _____ de 2006.

(Assinatura)

R.G.: _____

Anexo 3

Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – *Social Skills Rating System* – SSRS

Habilidades Sociais

Sistema de Avaliação

Formulário para professores Ensino Fundamental

Pré-escola à 6ª série Questionário de Habilidades Sociais

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott
Traduzido por Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Este questionário está planejado para medir qual a frequência com um(a) aluno(a) apresenta certas habilidades sociais e qual a importância dessas habilidades para ser bem sucedido em sua classe. Também são solicitadas avaliações de comportamentos problemáticos. Primeiro, preencha as informações que seguem sobre você e sua criança.

Informação sobre o(a) aluno

Identificação da Criança

Nome do(a) aluno(a) _____ Série _____

Data de nascimento ____/____/____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino
Dia Mês Ano

Escola: _____

Informações complementares:

NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (0 ou 1) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____

CD (Def. Não/Sim, especificar): _____

CC (Não/Sim, especificar): _____

OC (Especificar): _____

Informação sobre o(a) Professor(a)

Nome do(a) Professor(a) _____

Escola: _____

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

Você ensina em que tipo de classe?

- Ensino Regular Sala de recurso Educação Especial
 Outra (especifique) _____

Há quanto tempo exerce a profissão de magistério:

- 0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos
 11 a 15 anos 15 a 20 anos 21 ou mais anos

Formação mais elevada: Segundo grau Terceiro grau

Curso de segundo grau _____ Ano de conclusão _____

Curso de terceiro grau _____

Concluído no ano: _____ Em andamento

Agora, leia cada um dos itens da página 2 e 3 (1 a 48) e pense sobre o comportamento deste(a) aluno(a) durante o último ou os dois últimos meses. Indique qual a frequência com este(a) aluno(a) apresenta o comportamento descrito.

Se o estudante nunca apresenta esta conduta, circule o 0.

Se o estudante algumas vezes apresenta esta conduta, circule o 1.

Se o estudante muito frequentemente apresenta esta conduta, circule o 2.

Para os itens 1 a 30, você deve também avaliar qual a importância de cada um desses comportamentos para o funcionamento bem sucedido do estudante em sua sala de aula.

Se não é importante para o sucesso em sua classe, circule o 0.

Se é importante para o sucesso em sua classe, circule o 1.

Se é indispensável para o sucesso em sua classe, circule o 2.

Aqui estão dois exemplos:

| | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|---|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente | Não importante | Importante | Indispensável |
| Demonstra empatia para com os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Faz-lhe perguntas quando está inseguro sobre como fazer a tarefa de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |

Este estudante muito frequentemente demonstra empatia para com os colegas de classe. Além disso, algumas vezes faz perguntas quando está inseguro da tarefa. Esta professora acha que demonstrar empatia é importante para o funcionamento bem sucedido em sua classe e que fazer perguntas é indispensável para esse funcionamento bem sucedido.

Por favor, não deixe nenhum item sem responder. Em alguns casos você pode não ter observado o(a) aluno(a) naquele comportamento em particular. Faça então uma estimativa do grau em que você acha este(a) aluno(a) provavelmente apresentaria aquele comportamento.

| SO PARA APLICADOR | | | Habilidades Sociais | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|-------------------|---|----|--|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| Frequência? | | | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente | Não importante | Importante | Indispensável |
| C | A | A' | | | | | | | |
| | | | 1. Controla irritação em situações de conflito com colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 2. Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 3. Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 4. É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 5. Reage de forma apropriada à pressão dos colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 6. Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 7. Convida outros para juntar-se em atividades. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 8. Usa o tempo livre de maneira aceitável. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 9. Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 10. Faz amigos facilmente. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 11. Responde apropriadamente a gozações dos colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 12. Controla irritação em situações conflituosas com adultos. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 13. Mostra interesse em uma variedade de coisas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 14. Consegue "puxar conversa" com os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 15. Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 16. Faz corretamente as tarefas escolares. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| C | A | A' | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | | |

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

| SO PARA APLICADOR Frequência | | | Habilidades Sociais | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|---------------------------------|---|----|---|--------------------|--------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| C | A | A' | | Nunca | Alguns Vezes | Muito Frequente | Não Importante | Importante | Indispensável |
| | | | 17. Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 18. Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 19. Elogia os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 20. Segue suas instruções. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 21. Guarda o material ou objetos escolares. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 22. Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 23. Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 24. Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 25. Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 26. Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 27. Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a). | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 28. Presta atenção às suas instruções. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 29. Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 30. Se dá bem com as pessoas que são diferentes. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| C | A | A' | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | | |

| SO PARA APLICADOR Quão frequente? | | | Comportamentos problemáticos | Qual a frequência? | | |
|--------------------------------------|---|---|--|--------------------|--------------|-----------------|
| E | I | H | | Nunca | Alguns Vezes | Muito Frequente |
| | | | 31. Briga com os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 32. Tem baixa auto-estima. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 33. Ameaça ou intimida os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 34. Parece solitário. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 35. Desconcentra-se facilmente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 36. Interrompe a conversa dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 37. Perturba as atividades em andamento. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 38. Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 39. Fica facilmente ruborizada (envergonhada). | 0 | 1 | 2 |
| | | | 40. Não ouve o que os outros dizem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 41. Discute com os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 42. Retruca quando os adultos lhe corrigem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 43. Fica com raiva facilmente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 44. Tem ataques de birra. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 45. Gosta de ficar sozinho | 0 | 1 | 2 |
| | | | 46. Mostra-se triste ou deprimido | 0 | 1 | 2 |
| | | | 47. Age impulsivamente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 48. Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente | 0 | 1 | 2 |
| E | H | I | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | |

Não marque
importância
para os itens 31
a 48

Competência acadêmica

Os próximos nove itens requerem seu julgamento sobre a aprendizagem e o desempenho acadêmico deste(a) aluno(a) de acordo com o que você tem observado em sua classe. Compare este(a) aluno(a) com os demais estudantes da classe.

Avalie todos os itens usando uma escala de 1 a 5. Circule o número que melhor representa seu julgamento. O número 1 indica o desempenho mais baixo ou menos favorável, situando o aluno entre os 10% piores da classe. O número 5 indica o desempenho mais alto ou mais favorável, situando o aluno entre os 10% melhores da classe.

| DO PARA O APLICADOR | | Entre os 10% piores | Entre os 20% piores | Entre os 40% médios | Entre os 20% bons | Entre os 10% ótimos |
|---------------------|---|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| | 49. Comparado com outras crianças de minha classe, o desempenho acadêmico geral desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 50. Em leitura , como esta criança se situa em relação às demais? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 51. Em matemática , como esta criança se situa em relação às demais? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 52. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de leitura desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 53. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de matemática desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 54. A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 55. O estímulo dos pais para o êxito acadêmico desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 56. Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 56. Comparada com outras crianças de minha sala, o comportamento geral desta criança em classe está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| CA | SOMA DA FREQÜÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | |

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

PARA USO SOMENTE DO APLICADOR

| RESUMO | | |
|--|--|--|
| HABILIDADES SOCIAIS | PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO | COMPETENCIA ACADÊMICA |
| FREQÜÊNCIA TOTAL (somas de p.2) de p.3) | FREQÜÊNCIA TOTAL (somas de p.4) | AVALIAÇÃO TOTAL (somas de p.4) |
| NÍVEL DO COMPORTAMENTO (Ver Anexo A) | NÍVEL DO COMPORTAMENTO (Ver Anexo A) | NÍVEL DE COMPETÊNCIA (Ver Anexo A) |
| Baixo Médio Alto | Baixo Médio Alto | Atado Médio Adms |
| C + = | E | Total CA |
| A + = | I | |
| A + = | H | |
| Total (C+A+K) | Total (E+H) | |
| (Ver Anexo B) | (Ver Anexo B) | (Ver Anexo B) |
| Escore Padrão | Escore Padrão | Escore Padrão |
| Posição Percentil | Posição Percentil | Posição Percentil |
| (Ver Anexo E) | (Ver Anexo E) | (Ver Anexo E) |
| EPM | EPM | EPM |
| Nível de Confiança 68% 95% | Nível de Confiança 68% 95% | Nível de Confiança 68% 95% |
| Intervalo de Confiança (escores padrões) até | Intervalo de Confiança (escores padrões) até | Intervalo de Confiança (escores padrões) até |

Normas usadas: Deficiente Não deficiente

Nota: Para obter uma análise detalhada dos pontos fortes e fracos das habilidades sociais deste estudante, preencha o Registro de Avaliação-Intervenção.

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

Anexo 4

Critério de Classificação Econômica Brasil

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

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

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

Como se aplica e se calcula

1) Responder sobre a quantidade dos itens:

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

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

2) Pontuar cada item

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

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

3) Responder sobre o grau de instrução

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

4) Somar todos os pontos

5) Verificar o nível sócio-econômico na Tabela

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

Anexo 5

Ementa do Curso de Observação Sistemática do Comportamento

| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI | | |
|---|--------------------------------|------------------|
| <i>Centro de Ensino / Coordenadoria do Curso de Psicologia</i> | | |
| Plano de Ensino | Ano: | Semestre: |
| Disciplina: Psicologia Experimental I | Carga Horária Total: 60 | |
| Professor: | Departamento: DPSIC | |
| Ementa: Metodologia da observação sistemática no estudo do comportamento. Métodos e técnicas de observação direta: observação cursiva, construção de categorias para observação sistemática, observação por método de amostragem temporal e de evento, escalas de classificação. Parte prática: exercícios de observação sistemática do comportamento. | | |
| <h3>Objetivos</h3> | | |
| Ao final do curso o aluno deverá: | | |
| <ol style="list-style-type: none">1. Conhecer as características da linguagem científica e saber identificá-las2. Conhecer as informações a serem registradas em um protocolo de observação do comportamento3. Conhecer os princípios básicos da observação do comportamento4. Conhecer as qualidades psicométricas das medidas de observação do comportamento e seus limites5. Identificar os principais procedimentos de observação sistemática do Comportamento, suas vantagens, desvantagens e aplicações6. Aplicar corretamente, na prática, as diferentes técnicas de observação do comportamento | | |
| <h3>Conteúdo</h3> | | |
| PARTE TEÓRICA: | | |
| <ul style="list-style-type: none">- A necessidade de observação em ciência- A importância e características da linguagem científica- Conceitos e princípios básicos da metodologia de observação- As condições físicas e ambientais nas quais a observação é realizada- A observação cursiva: princípios e prática- A observação dos comportamentos motores- A observação dos eventos ambientais físicos e sociais- A observação das expressões faciais- Relação entre os eventos ambientais, físicos e sociais e o comportamento do sujeito- Definições morfológicas e funcionais do comportamento- A observação por amostragem de tempo- A observação por categorias ou classes de comportamento- Registro de duração. Registro de evento- Validade e fidedignidade dos dados de observação- Cálculo de concordância inter-observadores | | |
| PARTE PRÁTICA: | | |
| <ul style="list-style-type: none">- Exercícios de observação cursiva: descrição do ambiente físico e social, diagrama do ambiente físico e | | |

- registro dos comportamentos
- Exercício de observação de eventos antecedentes, comportamento e eventos conseqüentes
- Exercícios de observação por amostragem temporal
- Exercícios de observação por categorias
- Cálculo de acordo inter observadores

METODOLOGIA E RECURSOS AUXILIARES

PARTE TEÓRICA: Os textos serão discutidos em sala de aula semanalmente, sempre no mesmo dia da semana.

Preparação em casa: Cada aluno deverá preparar a leitura de um texto para cada aula teórica, fazendo um fichamento do texto.

Discussão em grupo: Todos deverão participar da discussão dos textos que será feita em sala de aula, levantando os pontos principais do conteúdo de cada texto, discutindo suas implicações, a diferenciação dos conceitos, esclarecendo as dúvidas.

Verificação da leitura: Para cada texto discutido será realizada uma prova, no final da aula, para verificação da aquisição dos conceitos estudados.

PARTE PRÁTICA: A apresentação e discussão dos exercícios práticos de observação serão realizadas semanalmente, em pequenos grupos, sempre no mesmo dia da semana.

Preparação em casa: O aluno deverá fazer a coleta de dados semanalmente e trazer seus dados para apresentar e discutir no seu sub-grupo.

Realização dos exercícios em grupo: O aluno deverá apresentar em cada aula prática os dados que coletou diariamente na semana anterior.

AVALIAÇÃO

Parte Teórica: Serão atribuídos 50 pontos a parte teórica que serão distribuídos entre os textos do curso.

Parte Prática: A parte prática terá o valor de 50 pontos que serão atribuídos a realização de todos os exercícios de observação.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica:

DANNA, M. F. e MATOS, M. A.(1984) *Ensinando Observação: Uma introdução*. São Paulo: EDICON.

FAGUNDES, A.J. F. M.(1983), *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo. EDICON

Bibliografia complementar:

BATISTA, C. G. e MATOS, M. A.(1984). O acordo entre observadores em situação de registro cursivo: definições e medidas. Psicologia, 10 (3), 57 – 69.

BATISTA, C. G. Objetivos da avaliação de fidedignidade em estudos observacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1(3), 205 – 214.

BATISTA, C. G. (1996) Observação do Comportamento. In. L. Pasquali (Org.) Teoria e métodos de medida em ciências sociais, 263 – 303.

DESSEN, M. A.C. (1998) Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In. Romanelli, G. e Biasoli/Alves, Z. M. M. Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.

ORMOS, S. L. (1993). Amostragem de tempo no estudo da organização social de crianças em creches. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol 9, nº 1, 173 – 191

SIGOLO, S.R.R.L. e BIASOLI/ALVES, Z. M. M. (1998) Análise de dados de interação mãe-criança: construção de sistemas de categorias. In: Romanelli, G e Biasoli/Alves, Z. M. M. Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.

Assinatura do Professor

Data: ____/____/____

Assinatura da Coordenadora

Data: ____/____/____

Anexo 6

Ementa do Estágio Básico I

ESTÁGIO BÁSICO I

OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DO COMPORTAMENTO

EMENTA: Prática supervisionada de observação sistemática do comportamento humano e/ou animal, em vídeo ou ao vivo.

OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao aluno a prática de observação sistemática do comportamento em situações ou contextos de aplicação (ex. escolas, creches, clínicas, etc.), em domicílio ou em situações controladas de laboratório.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Elaborar definições operacionais de comportamentos: definições funcionais, morfológicas e/ou mistas.
2. Utilizar técnicas de observação do comportamento pertinentes à situação em que será feita a observação: técnica de registro cursivo, registro de eventos, registro de duração do comportamento, registro de comportamento a intervalos, registro por amostragem de tempo ou técnicas mistas.
3. Descrever eventos ambientais antecedentes e conseqüentes relacionados à ocorrência do comportamento observado, utilizando para isto o registro de 3 termos (antecedentes, comportamento e conseqüentes).
4. Levantar hipóteses de relações funcionais entre eventos ambientais e os comportamentos observados.

METODOLOGIA

1. O aluno deverá contatar as pessoas responsáveis em contextos institucionais para realização do estágio.
2. Deverá identificar, no contexto escolhido, as demandas pertinentes para o estágio de observação.
3. O aluno deverá definir o problema e os comportamentos a serem observados, em dupla, no contexto escolhido.
4. Deverá utilizar, em dupla, uma ou várias técnicas de observação para realizar a observação do comportamento selecionado.
5. O aluno deverá calcular a porcentagem de acordo inter-juizes para os comportamentos observados, a fim de estabelecer a fidedignidade dos seus dados.
6. O aluno deverá fazer um relatório do trabalho realizado, contendo: 1. objetivos, 2. definição da situação de observação, 3. definição dos comportamentos observados, 4. descrição dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, 5. resultados obtidos, incluindo o acordo inter-juizes e as hipóteses sobre as variáveis relacionadas ao problema investigado, 6. conclusão.

SUPERVISÃO

Os alunos terão uma supervisão semanal, de duração de 2 horas-aula, estabelecida na grade horária prevista para o semestre.

AVALIAÇÃO

O estágio será considerado concluído mediante a entrega do relatório, aprovação e conceituação pelo supervisor.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica:

- Danna, M.F. e Matos, M.A.(1984). *Ensinando observação: Uma introdução*. São Paulo: EDICON.
- Fagundes,A.J..F. M. (1983). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: EDICON.

Bibliografia Complementar:

- Batista, C.G e Matos,M.A. (1984). O acordo entre observadores em situação de registro cursivo: definições e medidas. Psicologia, 10 (3), 57-69.
- Batista, C.G. .Objetivos da avaliação de fidedignidade em estudos observacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1 (3), 205-214.
- Batista, C.G. (1996). Observação do comportamento. In L. Pasquali (Org.). Teoria e métodos de medida em ciencias sociais, 263-303.
- Dessen,M.A., C. (1998). Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In: Romanelli,G. e Biasoli/Alves, Z.M.M. Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.
- Ormos,S.L. (1993). Amostragens de tempo no estudo da organização social de crianças em creches. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9 (1), 173-191.
- Sigolo, S.R.R.L. e Biasoli-Alves,Z.M.M. (1998). Análise de dados de interação mãe-criança: construção de sistemas de categorias. In: Romanelli,G. e Biasoli/Alves, Z.M.M. Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.

Anexo 7

Protocolo de Observação de Desempenhos Pró-inclusivos

FOLHA DE OBSERVAÇÃO

CRIANÇA N°: _____

TURMA: _____

AULA: _____

DATA: ____/____/____

OBSERVADOR: _____

| | | |
|---------------------------|-----|-----|
| Posição do Sujeito | | |
| [2] | [3] | |
| | | [4] |
| [1] | [5] | |

DESEMPENHOS PRÓ-INCLUSIVOS

| | | SIM | NÃO |
|--------------|---|-----|-----|
| 01 | Interage utilizando gestos | | |
| 02 | Pedir ajuda ao colega na explicação/execução da atividade | | |
| 03 | Explicar/Ajudar o colega na execução da atividade | | |
| 04 | Incentivar o colega na execução/participação da atividade | | |
| 05 | Pedir material ao colega | | |
| 06 | Emprestar material ao colega | | |
| 07 | Pedir para o colega corrigir a atividade | | |
| 08 | Corrigir a atividade do colega | | |
| 09 | Solicitar que o colega faça a atividade | | |
| 10 | Ajudar o colega a encontrar material perdido | | |
| 11 | Comemorar atividade realizada pelo grupo | | |
| 12 | Sugerir alternativa para solução de algum problema | | |
| 13 | Reconhecer/Nomear problemas | | |
| 14 | Buscar aprovação por atividade realizada | | |
| 15 | Participar das discussões do grupo | | |
| 16 | Fazer perguntas ao colega sobre temas alheios à atividade | | |
| 17 | Responder perguntas do colega sobre temas alheios à atividade | | |
| 18 | Fazer perguntas ao professor | | |
| 19 | Responder perguntas do professor | | |
| 20 | Elogiar o colega | | |
| 21 | Pedir ao professor(a) para ajudar o colega | | |
| 22 | Pedir ajuda ao colega para se comunicar com o professor(a) | | |
| 23 | Ajudar o colega a se comunicar com o professor(a) | | |
| 24 | Pedir ajuda ao colega para se comunicar com um segundo colega | | |
| 25 | Ajudar o colega a se comunicar com um segundo colega | | |
| 26 | Iniciar conversação sobre temas alheios a atividade | | |
| 27 | Defender o colega | | |
| 28 | Demonstrar interesse na pessoa do colega | | |
| 29 | Reconhecer/Inferir sentimentos do colega | | |
| 30 | Imitar comportamento socialmente competente do colega | | |
| TOTAL | | | |

Anexo 8

Protocolo de Observação de Desempenhos Anti-inclusivos

FOLHA DE OBSERVAÇÃO

CRIANÇA N°: _____

TURMA: _____

AULA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

OBSERVADOR: _____

| | | |
|---------------------------|-----|-----|
| Posição do Sujeito | | |
| [2] | [3] | |
| | | [4] |
| [1] | [5] | |

DESEMPENHOS ANTI-INCLUSIVOS

| | | |
|--------------|--|--|
| 01 | Recusar a ajuda do colega na explicação/execução da atividade | |
| 02 | Negar ajuda ao colega na explicação/ execução da atividade | |
| 03 | Recusar a ajuda do colega para se comunicar com outro colega | |
| 04 | Negar ajuda ao colega na comunicação com outro colega | |
| 05 | Recusar a ajuda do colega para se comunicar com o <u>professor</u> | |
| 06 | Negar a ajuda do colega para se comunicar com o <u>professor</u> | |
| 07 | Pegar o material do colega sem pedir permissão | |
| 08 | Recusar-se a emprestar o material ao colega | |
| 09 | Recusar-se a corrigir a atividade do colega | |
| 10 | Recusar a ajuda do colega na correção da atividade | |
| 11 | Ignorar abordagem não-verbal do colega | |
| 12 | Ignorar perguntas do colega | |
| 13 | Brigar com o colega | |
| 14 | Copiar a atividade do colega | |
| 15 | Ameaçar/Intimidar o colega | |
| 16 | Agredir o colega | |
| 17 | Esconder material do colega | |
| 18 | Fazer gozações do colega | |
| 19 | Xingar o colega | |
| 20 | Apressar o colega para terminar a atividade | |
| TOTAL | | |