

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

**HABILIDADES SOCIAIS RELEVANTES PARA ALUNOS COM E  
SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS  
SEGUNDO AVALIAÇÃO DO PROFESSOR.**

**Livia de Castro Pereira Amaro**

**SÃO CARLOS - SP**

**2012**

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

**HABILIDADES SOCIAIS RELEVANTES PARA ALUNOS COM E  
SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS  
SEGUNDO AVALIAÇÃO DO PROFESSOR.**

**Livia de Castro Pereira Amaro**

Dissertação apresentado ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação Especial do  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
da Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do título de Mestre em Educação Especial.  
Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

**SÃO CARLOS – SP**

**2012**

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

A485hs

Amaro, Livia de Castro Pereira.

Habilidades sociais relevantes para alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo avaliação do professor / Livia de Castro Pereira Amaro. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
83 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Habilidades sociais em crianças. 2. Estudantes com necessidades educacionais especiais. 3. Professores de ensino fundamental. I. Título.

CDD: 303.32 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Livia de Castro Pereira Amaro**.

Profa. Dra. Prof. Dr. Almir Del Prette  
(UFSCar)

Ass. *Almir Del Prette*

Profa. Dra. Fabiana Cia(UFSCar)

Ass. *Fabiana Cia*

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

Ass. *Silvia Regina R. Lucato Sigolo*

Apoio Financeiro:  
Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP e Fundação Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Dedico este trabalho aos professores que reconhecem a importância de ensinar e acreditam sempre no potencial de cada aluno para aprender.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos Professores Doutores Almir e Zilda Del Prette pela oportunidade que tive de realizar esta pesquisa de mestrado e pelas supervisões ao longo de todo o trabalho.

Gostaria de agradecer também às Professoras Doutoras Fabiana Cia e Silvia Sígolo pelas contribuições importantes que deram a este trabalho me incentivando a valorizá-lo e aperfeiçoá-lo.

Muito obrigada de coração a todos os meus colegas do LIS, Laboratório de Interações Sociais que me acolheram tão bem desde que cheguei a São Carlos e com os quais aprendi e ainda aprendo muito. Um agradecimento especial para: Camilinha, Renata, Carol, Bárbara, Priscila e Talita, que foram pacientes para me ouvir, compreender meus momentos de revolta e desespero sem nunca me deixar desistir da pesquisa. Acredito que me tornei uma pessoa melhor e mais comedida graças à sinceridade e generosidade delas!

Meu agradecimento carinhoso à Carina que elaborou o instrumento de coleta de dados desta pesquisa, me ajudou a compreendê-la e planejá-la, e de quem hoje sentimos tanta falta. Este trabalho também é fruto da dedicação dela e espero que ele possa dar continuidade aos estudos que ela vinha realizando.

Minha sincera gratidão aos estatísticos que me ajudaram, tendo paciência para sanar minhas intermináveis dúvidas: Nayla, Breno, Ênio, e especialmente ao comprometimento da Hayala e ao interminável bom humor da Ana Tereza.

Agradeço também a todos os professores, às diretoras e às coordenadoras das escolas que participaram desta pesquisa. As histórias que elas compartilharam comigo e experiências que tive entrando um pouco no cotidiano de cada uma vou levar com carinho por toda a vida e espero que, mesmo em tão pouco tempo, eu possa ter lhes auxiliado de alguma forma.

Muito obrigada aos funcionários da secretaria de educação e da oficina pedagógica das cidades onde a presente pesquisa ocorreu, por permitirem a realização da coleta de dados da mesma em instituições escolares que estão sob suas responsabilidades.

Quero agradecer também a duas professoras que, a meu ver, foram fundamentais para o meu desenvolvimento, enquanto pessoa e enquanto pesquisadora: Professora Teresinha Marília S. Silva e Professora Doutora Fátima Pires.

Finalmente, muito obrigada sempre à minha família, especialmente aos meus pais pelo apoio e incentivo incondicionais.

## SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	VII
Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Apresentação.....	1
Introdução.....	3
A função social da escola e as habilidades sociais na infância.....	3
A aprendizagem e a avaliação de habilidades sociais na infância.....	7
A contribuição das habilidades sociais para o processo de inclusão escolar .....	10
O papel do professor na promoção de habilidades sociais infantis.....	15
Justificativa e objetivos.....	21
Método.....	23
Aspectos Éticos.....	23
Participantes.....	24
Local.....	27
Instrumento.....	27
Equipamentos e materiais.....	29
Procedimento de coleta.....	29
Tratamento de dados.....	31
Resultados .....	32
Importância atribuída pelos professores a diferentes subclasses de habilidades sociais dos alunos.....	32
Diferenças de importância das habilidades sociais para alunos com e sem necessidades educacionais especiais.....	36
Influência de características sociodemográficas dos docentes sobre avaliação de importância das habilidades sociais.....	38
Discussão.....	45
Considerações finais.....	49
Referências.....	54
Anexos.....	64
Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	65
Anexo B: Termos de consentimento livre e esclarecido.....	68
Anexo C: Instrumento de coleta de dados.....	73
Anexo D: Critério de Classificação Econômica Brasil.....	81



## LISTA DE TABELAS:

<b>Tabela 01:</b> Série para a qual leciona.....	24
<b>Tabela 02:</b> Tempo de docência.....	25
<b>Tabela 03:</b> Formação dos participantes.....	25
<b>Tabela 04:</b> Nível sócio econômico dos participantes.....	26
<b>Tabela 05:</b> Escore médio das subclasses de habilidades sociais infantis segundo sua ordem de importância.....	33
<b>Tabela 06:</b> Teste de Wilcoxon para o escore total e para cada subclasse de habilidade social comparando pontuação média atribuída ao grupo de alunos com e sem N.E.E.	36
<b>Tabela 07:</b> Análise de variância para o modelo: Idade + Formação de nível superior <sup>1</sup> .....	41
<b>Tabela 08:</b> Parâmetros estimados para o modelo: Idade + Formação de nível superior <sup>2</sup> .....	41
<b>Tabela 09:</b> Análise de variância para o modelo Idade + Formação de nível superior <sup>3</sup> .....	43
<b>Tabela 10:</b> Parâmetros estimados para o modelo Idade + Formação de nível superior <sup>4</sup> .....	43

---

<sup>1</sup> Dados referentes ao grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>2</sup> Dados referentes ao grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>3</sup> Dados referentes ao grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais.

<sup>4</sup> Dados referentes ao grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais.

## RESUMO

A escola é um importante agente de socialização em nossa cultura, cuja função não se restringe apenas à promoção da aprendizagem acadêmica, mas também ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. Dada à relevância do docente enquanto agente de promoção do desenvolvimento socioemocional de escolares e a carência de informações a respeito de fatores que possam influenciar a avaliação da importância atribuída pelo professor às habilidades sociais infantis, o presente estudo tem como objetivos: a) identificar as subclasses de habilidades sociais mais valorizadas pelos professores para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, b) comparar a avaliação de professores sobre a importância de habilidades sociais de alunos com necessidades educacionais especiais (N.E.E) e de alunos sem N.E.E, c) identificar possíveis influências das seguintes características dos professores: idade, gênero, nível sócio econômico, tipo de formação profissional, tempo de docência e ano escolar para o qual lecionam, sobre a avaliação realizada por eles a respeito da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. Com o intuito de atingir os objetivos expostos acima, realizou-se um levantamento junto a 70 professores de classes comuns da rede pública de ensino, que lecionam para alunos matriculados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental. Oitenta por cento deles relatou possuir atualmente, ou já ter possuído nos últimos dois anos, ao menos um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula e os vinte por cento restantes declararam não trabalhar ou ter trabalhado nos últimos dois anos com esta população. Foi utilizado um questionário composto por um rol com 59 habilidades sociais infantis, avaliando a importância de cada habilidade para o desenvolvimento socioemocional do(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais e de alunos da mesma classe, porém sem N.E.E. Os dados obtidos a partir das respostas aos questionários foram computados sob forma de escores e analisados por meio de cálculos estatísticos descritivos e inferenciais. Os resultados mostraram uma maior valorização, por parte dos docentes, das habilidades sociais pertencentes às classes de civilidade, empatia e habilidades sociais acadêmicas. A comparação entre as médias dos escores totais atribuídos às crianças com e sem necessidades educacionais especiais, realizada por meio do teste de Wilcoxon, indicou uma valorização significativamente maior das habilidades sociais em alunos do segundo grupo. Dentre as características sociodemográficas dos docentes que foram analisadas pela presente pesquisa, a única que mostrou ter influência significativa sobre a importância das habilidades sociais dos alunos foi a formação. Professores com formação universitária consideraram as habilidades sociais que compunham o instrumento de pesquisa menos importantes, quando comparados a docentes com outras formações, como, por exemplo, segundo grau completo, cursos de especialização em educação especial ou em outras áreas.

Palavras-chave: habilidades sociais na infância, necessidades educacionais especiais, professores de ensino fundamental.

## ABSTRACT

In our culture school plays an important role in our children's development, as it promotes not only academic skills but also social skills.

It is important to consider the role of teachers in the social and emotional development of their students hence this study aims to gather information on the variables which influence the value they place on their students' social skills as such information is currently lacking. We will begin by a) identifying the skills teachers considered most important for the social and emotional development of the students b) comparing teachers' evaluations of the importance of social skills for children who have and don't have special educational needs. We will also look to identify possible influences of the variables age, gender, socio-economic status, level of qualification, length of time as a teacher and age group worked with on the importance placed on social skills.

In order to achieve these goals, this study interviewed 70 teachers who worked in the first five grades of public regular elementary schools. Eighty per cent of them answered they had in their classroom, or have had in the last two years, at least one student with special educational needs. The participants were asked to rate the importance of each social skill in the social and emotional development of their students who had and who didn't have special educational needs. These ratings were then transformed into scores and analyzed according to the principles of descriptive and non parametric statistics. The results showed that social skills related to civility, empathy and academic performance were more important to the teachers. Comparing the means of the total importance scores using the Wilcoxon test it was possible to see that the participants considered learning social skills more important to children without special needs. Of all the teachers' characteristics analyzed in this study, only graduation appears to exert significant influence on how the importance of students' development of social skills is rated. Participants who had completed their education considered social skills less important in childhood, than those who did not graduate or those who had completed post graduate study.

Key words: children's social skills, special needs education, elementary school teachers.

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo tema das habilidades sociais na infância surgiu em 2007 por conta de uma disciplina chamada “Prevenção por meio do treinamento da competência social de crianças” que integrava o curso de graduação em psicologia e foi cursada por mim durante um ano em que realizei um intercâmbio acadêmico em uma universidade européia.

Ao longo desta disciplina eram apresentados diversos seminários sobre programas de intervenção em habilidades sociais realizados principalmente em escolas, pré-escolas e centros comunitários junto a crianças e jovens de diferentes faixas etárias. Havia relatos de intervenções tanto com populações clínicas, como não clínicas em diversos países europeus, da América do Norte e até do Chile e da Colômbia, mas no curso não havia sido mencionado nada sobre o Brasil.

Naquela época eu já havia concluído o quarto ano da graduação em psicologia, sempre me interessara pela atuação do psicólogo em instituições educacionais e trabalhara durante três anos em escolas de educação infantil como assistente de professor. Por meio dos programas de habilidades sociais para crianças, descobri um campo de atuação efetivo do psicólogo dentro da escola na área de promoção de saúde e prevenção universal.

Ao retornar ao Brasil em 2008 para terminar a faculdade, decidi escolher as habilidades sociais infantis como tema do meu trabalho de conclusão de curso, no qual utilizei como instrumento de coleta de dados o *Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças IMHSC-Del Prette*, que tem como um de seus autores o orientador da presente dissertação.

A escolha pelo mestrado na Universidade Federal de São Carlos tendo como foco de investigação essa mesma temática das habilidades sociais infantis se deu um ano depois por conta de um desejo meu de desenvolver um programa de habilidades sociais para crianças em idade pré escolar, prestes a ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, Munido de muita sabedoria e paciência, meu orientador me convenceu da dificuldade em se fazer um trabalho de intervenção durante os dois anos do mestrado, sobretudo considerando minha pouca experiência anterior em pesquisa e o estado da arte para a faixa etária com a qual eu desejava trabalhar.

Diante disso, aceitei o desafio de realizar a presente pesquisa, cujo principal objetivo é investigar a importância das habilidades sociais dos alunos na perspectiva dos professores, convencida de que este seria um primeiro passo necessário para o desenvolvimento de um programa de habilidades sociais a ser incluído no currículo escolar de crianças que cursam o último ano do ensino infantil.

## INTRODUÇÃO

O processo de escolarização obrigatória no Brasil inicia-se atualmente aos seis anos de idade<sup>5</sup>, quando a criança passa a frequentar o primeiro ano do ciclo básico de educação. A entrada na escola constitui um acontecimento relevante no processo de desenvolvimento infantil, tanto do ponto de vista cognitivo como nos âmbitos afetivo e social. Enquanto a função pedagógica da instituição escolar é bastante reconhecida e difundida em nossa cultura, o mesmo não se aplica ao papel de socialização que também é exercido, mesmo que, geralmente, de maneira não planejada, pelas escolas.

### **A função social da escola e as habilidades sociais na infância**

Patto (1994) afirma que a instituição escolar tem como objetivo: “(...) *socializar o saber que lhe cabe transmitir (...) (possibilitando) o acesso de todos ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história.*” (p.120). Quando se considera mais especificamente as etapas iniciais da escolarização, os conteúdos acadêmicos abordados em sala de aula referem-se: às aquisições da leitura, escrita e cálculos elementares (Marcondes & Sigolo, 2008).

Além de um bom desempenho acadêmico, o ambiente escolar demanda também dos alunos o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias com colegas, professores e os demais agentes escolares. De acordo com Marturano e Loureiro (2003), a escola é um importante agente de socialização em nossa cultura, e o ingresso da criança neste ambiente impõe a ela uma série de novas tarefas evolutivas, dentre as quais: um desempenho escolar satisfatório e o desenvolvimento da

---

<sup>5</sup> O artigo 1º da Resolução número 3 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2005) prevê a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

competência interpessoal (Elias & Marturano, 2004). Del Prette e Del Prette (2006a) também consideram que as duas principais demandas trazidas pelo processo de escolarização aos alunos são: atender às expectativas acadêmicas e estabelecer relações de companheirismo com os colegas.

O ingresso na escola acarreta por um lado, uma série de desafios aos alunos, e, por outro, cabe à família e a própria escola, simultaneamente, atuarem como sistemas de suporte com os quais as crianças podem contar para superar esses desafios de forma satisfatória (Marturano & Ferreira, 2004). Para A. Del Prette e Z. Del Prette (2003) são atribuições das instituições de ensino promover tanto a aprendizagem acadêmica (função pedagógica da escola), quanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos (função social da escola).

A função social da escola é reconhecida tanto em nosso país como em alguns outros países. A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura, define o *aprender a viver junto* como um dos quatro pilares que embasam a educação ao longo da vida e, por conta disso, tal princípio deve nortear a formulação de programas e políticas pedagógicas atuais (Delors, 2001). Já a legislação brasileira, por meio de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabelece no 32º artigo de sua terceira sessão com um dos objetivos do Ensino Fundamental: o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Dentro desta mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) indicam que os alunos do Ensino Fundamental devem ser capazes de:

*“(...) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais,*

*adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (...).” (p.6)*

Considerando-se a palavra atitudes, presente no excerto acima, no sentido de comportamentos, essas corresponderiam a algumas habilidades sociais relevantes na infância. Del Prette e Del Prette (2007) definem as habilidades sociais como: “(...) diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais.” (pg. 31). Cabe ressaltar que o termo adequado, expresso em tal definição, considera as consequências reforçadores do comportamento social a curto e longo prazo, tanto para o emissor da resposta, como para seu interlocutor (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2010).

De acordo com a definição de habilidades sociais expressa acima, atitudes de solidariedade e respeito às diferenças deveriam ser entendidas como habilidades sociais, especificamente ligadas à classe de habilidades empáticas, segundo a classificação de habilidades sociais infantis feita por Del Prette e Del Prette (2006a). Já a cooperação seria contemplada pela classe fazer amizades. Exigir respeito para si pode ser classificado como um comportamento assertivo e a utilização do diálogo como mediador de conflitos e a tomada de decisões coletivas integrariam a classe de solução de problemas. Além das quatro classes de habilidades sociais infantis citadas anteriormente, tal sistema de classificação apresenta mais três classes, são elas: autocontrole e expressividade emocional (exemplos: reconhecer e nomear emoções próprias e dos outros, tolerar frustrações), civilidade (exemplos: fazer e aceitar elogios,



cumprimentar pessoas) e habilidades sociais acadêmicas: (exemplos: prestar atenção, seguir regras ou instruções orais).

A presença de diferentes habilidades sociais no repertório comportamental da criança é condição necessária, porém não suficiente para garantir a competência social da mesma. Diferentemente das habilidades sociais, caracterizado como um constructo descritivo (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2010), o conceito de competência social se reporta a auto-avaliação ou a avaliação de outros a respeito de determinado desempenho social. Nas palavras de Gresham (2009):

*“A competência social é um termo avaliativo baseado em julgamentos (de acordo com determinados critérios) de que o indivíduo desempenhou adequadamente uma tarefa social (...). De acordo com essa compreensão, as habilidades sociais são comportamentos específicos, exibidos em situações igualmente específicas que são julgados como competentes ou não no cumprimento da tarefa social”.* (p.19).

Segundo esse autor, um aluno socialmente competente deve apresentar em seu repertório comportamental habilidades sociais que: a) facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais, b) contribuem para a aceitação por colegas e c) resultam em ajustamento escolar satisfatório. (Gresham, 2009)

Embora não garanta a competência social do indivíduo, um repertório amplo e diversificado de habilidades sociais pode atuar como fator de proteção para um desenvolvimento satisfatório na infância. Pesquisas demonstraram uma correlação negativa entre o repertório de habilidades sociais da criança e a ocorrência de diferentes transtornos psicológicos infantis, tanto de caráter internalizante, como

externalizante (Beck, Cäsar & Leonhardt, 2006; Del Prette & Del Prette, 2005). A mesma correlação negativa foi detectada entre o repertório de habilidades sociais da criança e a ocorrência de problemas de comportamento (Bandeira, Magalhães, Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, 2006; Gresham, 2009). O baixo rendimento acadêmico dos alunos também está frequentemente associado a um repertório pobre de habilidades sociais (Elias & Marturano, 2004; Rosin-Pinola, Del Prette & Del Prette, 2007.). Em contra partida, estudantes com histórico de fracasso escolar melhoraram significativamente seu desempenho em sala de aula depois de participarem de intervenções que visavam o aperfeiçoamento de seu repertório de habilidades sociais (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Molina & Del Prette, 2006). Ao investigar possíveis correlações entre: habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças, Feitosa, Z. Del Prette, A. Del Prette e Loureiro (2011), concluíram que as primeiras têm maior probabilidade de promover um melhor desempenho escolar, quando comparadas à probabilidade dos problemas de comportamento em prejudicar tal desempenho.

Levando-se em consideração a relevância de um amplo repertório de habilidades sociais para a competência e o ajustamento social do indivíduo, torna-se importante saber como tais habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas ao longo da vida.

### **A aprendizagem e a avaliação de habilidades sociais na infância:**

As habilidades sociais são apreendidas, podendo, portanto ser ensinadas, e a aprendizagem de tais habilidades pode ocorrer de forma não intencional ou por meio do ensino planejado em condições estruturadas (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2010). Existem três processos principais envolvidos na aprendizagem de comportamentos e

normas sociais, são eles: 1) a modelação, ou aprender por meio da observação de um modelo (Olaz, 2009); 2) a instrução, aprendizagem baseado na descrição de contingências (Del Prette e Del Prette, 2006a) e 3) a modelagem comportamental, ou seja, variabilidade e seleção de comportamentos diante das contingências ambientais (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2010).

Quando ocorrem falhas nestes processos de ensino e aprendizagem, o indivíduo pode apresentar déficits em seu repertório de habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2005) identificam três tipos de déficits de habilidades sociais na infância. O déficit de aquisição ocorre quando a criança não emite os comportamentos sociais compatíveis com a demanda do ambiente, pois não aprendeu a fazê-lo e não possuiu tais habilidades em seu repertório. No caso de crianças com necessidades educacionais especiais (N.E.E.), esse tipo de déficit pode estar relacionado, por exemplo, a fatores como: a falta de estimulação adequada ou a super proteção por parte dos cuidadores (Freitas, Del Prette & Del Prette, 2007).

O déficit de desempenho é caracterizado pela emissão dos comportamentos socialmente habilidosos em uma frequência inferior à esperada. Bastante comum, de acordo com Gresham (2009), entre alunos que apresentam problemas de comportamento, quando tal déficit ocorre, a criança sabe qual é a habilidade social adequada para aquela situação, porém não a desempenha, ou o faz raramente, pois existem comportamentos problemáticos competindo com o comportamento socialmente habilidoso. Rosin Pinola et al. (2007) destacam que o déficit de desempenho também pode ocorrer entre alunos com baixo rendimento acadêmico.

Quando há déficit de fluência, a pessoa apresenta o comportamento socialmente habilidoso com um nível de proficiência inferior ao esperado. Löhr (2004) afirma, por exemplo, que indivíduos com transtornos do espectro autístico que

apresentam dificuldades no desenvolvimento da linguagem podem apresentar respostas verbais bruscas e desagradáveis ao interlocutor, denotando agressividade.

As demandas para o desempenho social dos indivíduos mudam de acordo com a cultura à qual uma pessoa pertence, o ambiente em que ela está inserida e também em função do seu estágio de desenvolvimento (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2008a). Com a entrada na escola, por exemplo, a criança passa a freqüentar um novo ambiente e conviver com pessoas diversas. Neste contexto, o aluno se depara com situações que exigem dele determinadas habilidades sociais como, por exemplo: “*seguir regras e instruções, fazer e responder perguntas, tolerar frustrações, negociar interesses conflitantes, cooperar e prestar atenção.*” (Del Prette & Del Prette, 2006a, pp.46-47).

Dentro do contexto escolar, tanto os colegas como os professores podem servir de modelo para que a criança adquira novas habilidades sociais. Os docentes e pares também podem ser importantes avaliadores da competência social das crianças, pois constituem pessoas significantes na vida das mesmas e normalmente possuem acesso direto às interações sociais que elas estabelecem (Del Prette & Del Prette, 2006b; Rosin-Pinola et al. 2007). De acordo com Del Prette e Del Prette (2006b), a avaliação da competência social de um indivíduo pode ser feita levando-se em consideração diferentes indicadores, entre eles: a) a frequência e a intensidade de determinadas habilidades sociais ou de problemas de comportamento que com elas concorrem, b) a funcionalidade dos desempenhos socialmente competentes e problemáticos, c) a dificuldade para a emissão de uma resposta socialmente habilidosa, d) a adequação e a importância atribuída por significantes aos desempenhos ou habilidades que a criança venha a apresentar. Diante de tal multiplicidade de indicadores, Z. Del Prette e A. Del Prette (2009) alertam para a importância de uma avaliação multimodal da competência

social, considerando-se sempre o método de avaliação e os instrumentos mais adequados, a depender do indicador que se pretende medir.

Embora métodos de observação direta venham sendo apontados pela literatura como mais fidedignos e mais sensíveis às intervenções, quando comparados às avaliações por relatos (Del Prette & Del Prette, 2006b), esses últimos seriam os de maior validade social (Del Prette & Del Prette, 2004), pois refletem a relevância atribuída por companheiros e adultos significantes ao repertório social da criança. As estratégias indiretas, ou de relato, para a avaliação da competência social por outros significantes mais utilizadas na atualidade têm sido os testes, escalas e instrumentos padronizados de habilidades sociais (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2009).

Uma avaliação criteriosa da competência social de um indivíduo é fundamental para a identificação de eventuais déficits e também dos recursos que ele possui em seu repertório de habilidades sociais. Com base nessa avaliação é possível determinar a necessidade de uma intervenção e identificar quais as estratégias e técnicas que mais se adequam às necessidades daquela pessoa (Del Prette & Del Prette, 2004). Além de determinarem a necessidade de uma intervenção, as avaliações podem, também, servir para monitorar a integridade e os resultados alcançados pelo programa em habilidades sociais (Pereira, 2010).

### **A contribuição das habilidades sociais para o processo de inclusão escolar**

De acordo com dados do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (2010), existem atualmente no país 14.558.308 alunos matriculados nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental público. Deste total, 299.674 estudantes apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. Ao definir o conjunto de alunos para o qual se destina a educação especial no país, a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) afirma que:

“(...) a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (p.09)

O documento referido acima normatiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino regular brasileiro, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), da qual o país é signatário. Porém, ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos<sup>6</sup> (2004), por exemplo, a política brasileira de educação especial atualmente em vigor exclui do atendimento educacional especializado alunos que, na ausência de deficiências, apresentem apenas transtornos psíquicos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Por conta disso, ao invés de adotar os critérios estabelecidos pela legislação nacional, o presente trabalho optou por basear-se no julgamento dos professores participantes da pesquisa, a fim de determinar quais alunos apresentam necessidades educacionais especiais. Tal decisão se justifica, considerando-se que o principal objeto de investigação desse trabalho é a opinião dos professores participantes.

Tomando como base as atuais políticas educacionais brasileiras que defendem o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a freqüentarem classes

---

<sup>6</sup> O *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) sancionado em dezembro de 2004, regulamenta a população para qual o atendimento educacional especial se destina nos Estados Unidos e inclui dentro deste público alvo crianças com: deficiência mental, deficiência auditiva, distúrbios de linguagem ou comunicação, deficiência visual, autismo, lesão cerebral, transtornos psíquicos e distúrbios de aprendizagem,

comuns de ensino, Del Prette e Del Prette (2006a) defendem o investimento das instituições escolares na promoção de habilidades sociais. Pautando-se também pela perspectiva da inclusão, Carvalho (2009) enfatiza a convivência com a diversidade como uma das demandas sociais pertinentes ao ambiente escolar. Nesse sentido, uma intervenção visando desenvolver as habilidades sociais dos alunos, poderia facilitar o processo de inclusão, beneficiando não só os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também a comunidade escolar como um todo.

Com relação aos benefícios da inclusão escolar para o desenvolvimento sócio emocional dos alunos com necessidades educacionais especiais, Marquesi (2004) analisou os resultados de pesquisas que comparavam o desempenho social destas crianças em escolas regulares e especiais. Com base nessa análise, o autor concluiu que o programa educativo adotado por cada escola é mais relevante para a competência social dos alunos que o tipo de escola (especial ou regular) onde eles estudam. Segundo ele:

*“As escolas que dão uma **atenção especial à interação social dos alunos**, que avaliam os progressos acadêmicos dos alunos integrados de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos, têm mais possibilidade de melhorar a competência social e a auto estima dos alunos.” (p.35 grifos nossos).*

A promoção de habilidades sociais nas escolas junto á alunos com necessidades educacionais especiais justifica-se não só por melhorar a competência social e a auto estima dos alunos, como afirma Marchesi (2004) mas, também, pelo

fato de um quadro de N.E.E. poder acarretar à criança diversos tipos de dificuldades relativas ao relacionamento interpessoal (Freitas 2011).

Diferentes estudos apontam para a existência de déficits de habilidades sociais em crianças com necessidades educacionais especiais. Ao comparar o repertório de habilidades sociais de oito alunos deficientes auditivos incluídos no ensino regular ao repertório de oito colegas sem deficiência, De Souza (2008), concluiu que apenas três crianças com deficiência auditiva apresentavam escores de habilidades sociais superiores à média, enquanto no grupo de alunos sem deficiência, este número saltava para cinco.

O escore total de habilidades sociais de alunos deficientes visuais que freqüentavam escolas regulares também foi significativamente menor, na avaliação de professores, quando comparado ao escore de seus colegas videntes (Freitas, 2005).

Analisando as interações sociais ocorridas entre três alunos com deficiência intelectual (D.I.) e seus colegas não deficientes durante o recreio das aulas em escolas regulares de ensino fundamental, Batista e Enumo (2004), observaram que os primeiros demonstravam dificuldades para iniciar, manter e encerrar contatos sociais com companheiros, passando a maior parte de seu tempo livre na escola sozinhos. Rosin-Pinola et al. (2007), também dedicaram-se ao estudo do desempenho social de alunos com deficiência intelectual, comparando o repertório de habilidades sociais destas crianças, com o repertório de outros dois grupos de estudantes: os com alto e com baixo rendimento acadêmico. Os autores dessa pesquisa concluíram que, segundo a avaliação dos professores, tanto os alunos com D. I., como os estudantes com baixo rendimento acadêmico apresentavam um repertório deficitário de habilidades sociais. Esses dois grupos se diferenciaram, porém, pelo fato do desempenho das crianças com



deficiência intelectual ter sido significativamente pior nas habilidades sociais pertencentes às subclasses de assertividade e autodefesa.

Alterações nas interações sociais recíprocas são de acordo com o CID 10 (2008), um dos principais critérios para o diagnóstico dos transtornos globais de desenvolvimento. Segundo Löhr (2004), indivíduos autistas têm dificuldade de: manter o olhar em seus interlocutores, fazer a leitura apropriada das contingências sociais e comunicar-se verbalmente.

Considerando os prejuízos que um repertório deficitário em habilidades sociais possa trazer à qualidade de vida das pessoas com necessidades educacionais especiais, como: a baixa auto estima, o isolamento e a rejeição social, por exemplo, Z. Del Prette e A. Del Prette (2008a), chamam a atenção para a importância das intervenções da área de habilidades sociais voltadas para essa população. Segundo esses autores, tais intervenções se justificariam, na medida em que a clientela da educação especial frequentemente requer condições diferenciadas de ensino visando à aprendizagem de habilidades sociais com o nível de proficiência desejada (Del Prette & Del Prette, 2004).

Os programas de habilidades sociais constituem uma importante ferramenta para a aprendizagem intencional de habilidades sociais. Tais programas são compostos por um conjunto de atividades planejadas que visa, segundo A. Del Prette e Z Del Prette (2010):

- “ a) ampliar a frequência e, ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias;*
- b) ensinar habilidades sociais novas significativas;*
- c) diminuir a frequência ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades.” (p.1)*

A literatura da área de Habilidades Sociais apresenta diversas pesquisas que relatam programas de habilidades sociais voltados para pessoas com diferentes necessidades educacionais especiais (Eldeniz & Avcioglu, 2011; Ferreira, 2010; Lopes, 2009;), ou para pais, cuidadores e professores de crianças que possuem essas necessidades (Freitas, 2005; Rocha, 2009; Rosin-Pinola, 2010; Vila, 2005).

### **O papel do professor na promoção de habilidades sociais infantis**

O professor exerce um papel fundamental nos processos de aquisição, generalização e manutenção das habilidades sociais aprendidas pelos alunos. Segundo Dias, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2008), ele pode ser considerado o agente da consecução dos objetivos sociais da escola. De acordo com Molina (2007), a concretização dos objetivos de promoção de habilidades sociais na escola requer condições facilitadoras de interações sociais educativas em sala de aula e redutoras de conflitos interpessoais. A criação de tais condições depende, sobretudo, das chamadas habilidades sociais educativas do educador.

Del Prette e Del Prette (2007) definem as habilidades sociais educativas (H.S.E.) como: “*(habilidades) intencionalmente voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem do outro em situação formal ou informal.*” (p.94). Os mesmos autores criaram em 2008 um sistema contendo quatro classes e 32 subclasses de habilidades sociais educativas (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2008b). As quatro classes mais amplas de habilidades sociais educativas que devem ser apresentadas por educadores são: 1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; 2) transmitir e expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) estabelecer limites e disciplina e 4) monitorar positivamente. (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2008b).

Pesquisas da área de Habilidades Sociais realizadas junto a professores revelam que os mesmos reconhecem a importância das habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 1997; Tucci, 2011) e da promoção de habilidades sociais de seus alunos em ambiente escolar (Z. Del Prette & A. Del Prette 2003; Dias et al., 2008 Vila, 2005), embora o desenvolvimento das H.S. infantis pareça ser objeto de pouco investimento por parte dos docentes em sala de aula (Vila, 2005).

Dada a relevância do professor enquanto agente de promoção ao longo do processo de desenvolvimento socioemocional dos alunos, algumas pesquisas procuraram identificar quais as habilidades sociais educativas ou quais as habilidades sociais infantis mais valorizados pelos docentes. Investigando a importância das H.S.E. para 60 professores do ensino fundamental, Tucci (2011) concluiu que a classe monitorar positivamente foi a mais valorizada pelos participantes. Quando o autor comparou a opinião dos docentes que possuíam e não possuíam alunos com N.E.E., os membros do primeiro grupo consideraram a classe estabelecer regras e limites mais relevante do que docentes sem alunos com N.E.E. Já Del Prette e Del Prette (1997) demonstraram uma maior valorização, por parte dos professores, das interações no ambiente de sala de aula entre o docente e a classe, seguidas pelas interações entre o professor e o aluno. Interações sociais entre os alunos e entre o aluno e outros agentes educacionais foram consideradas menos importantes na opinião dos docentes.

Outras pesquisas se dedicaram a analisar a importância dada pelos professores às habilidades sociais de seus alunos. Tais estudos se baseiam na hipótese de que, quanto maior a relevância atribuída pelo docente a determinado comportamento, maior será a frequência de emissão desse comportamento em sala de aula por parte dos alunos.

Del Prette e Del Prette (1998), pesquisando a opinião de 140 professores da segunda série do Ensino Fundamental, constataram que, considerando uma lista de 28 habilidades sociais infantis, os participantes atribuíam maior relevância a comportamentos como: cooperar/compartilhar, ouvir o outro, pedir desculpas, pedir favor ou ajuda e fazer/responder perguntas. De acordo com estes autores, a maior parte destes comportamentos pertence às classes de habilidades sociais denominadas: Empatia e Civilidade, segundo a categorização de habilidades sociais infantis (Del Prette & Del Prette, 2006a).

Uma pesquisa semelhante foi conduzida por Dias et al. (2008) com 57 docentes da primeira a quarta série do ensino fundamental. Os participantes deveriam avaliar a importância e a adequação das 21 habilidades sociais que compõe o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças IHMSC-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2005). Os resultados do estudo mostraram que as reações socialmente habilidosas que compunham o instrumento de avaliação foram altamente valorizadas pelos professores, com uma média de pontuação superior a um ponto e meio em uma escala que variava entre zero e dois pontos. As habilidades mais bem avaliadas pelos participantes envolviam as classes de empatia e civilidade. Por outro lado, as reações habilidosas menos valorizadas pelos professores pertenciam às classes de assertividade e enfrentamento.

Dias et al. (2008) chamam a atenção ainda para uma relação negativa entre a série para a qual o professor leciona e a importância atribuída por ele às reações socialmente habilidosas, levantando a hipótese de que docentes de alunos mais velhos são mais tolerantes a reações passivas ou agressivas. Nesse estudo, não foram encontradas relações significativas entre o nível sócio econômico dos participantes ou

o tempo de magistério dos docentes e o valor atribuído por eles às diferentes habilidades sociais.

Em outro estudo, realizado junto a dez professores de classes especiais de ensino, Vila (2005) constatou que as classes de habilidades sociais mais valorizadas por esses docentes no repertório de seus alunos foram: fazer e responder perguntas (habilidades de sociais de civilidade e acadêmicas), dar opinião e sugestão (habilidade social assertiva), cooperar (habilidade social acadêmica e relacionada a fazer amizades) e compartilhar (habilidade social empática). Já entre as habilidades menos relevantes, segundo a avaliação docente estavam: discordar, pedir mudança de comportamento e expressar sentimentos negativos de forma adequada. Todas elas são consideradas habilidades sociais assertivas de acordo com a classificação proposta por Del Prette e Del Prette (2006a). Analisando os resultados obtidos, Vila (2005) chama a atenção para o fato dos professores atribuírem maior valor a comportamentos que, na opinião deles, estejam mais diretamente ligados à promoção da aprendizagem do aluno, como, por exemplo: fazer e responder perguntas, dar opiniões e sugestões e cooperar/compartilhar.

Gresham e Elliott (1988), em um estudo realizado com 125 professores de salas regulares do ensino fundamental norte americano, compararam as habilidades sociais mais valorizados pelos docentes em alunos com e sem necessidades educacionais especiais (N.E.E). Cada um dos participantes deveria avaliar a importância de um conjunto de cinquenta habilidades sociais infantis para um de seus alunos que possuía necessidades educacionais especiais. A mesma avaliação era feita também para outra criança da mesma classe, sexo e etnia do primeiro estudante, porém sem N.E.E. A amostra de 125 alunos com N.E.E. da pesquisa norte americana era composta por: 58

crianças com dificuldades de aprendizagem, 23 com transtornos de conduta e 44 com deficiência intelectual leve.<sup>7</sup>

Os resultados do estudo mostraram que a grande maioria dos comportamentos avaliados pelos professores como mais importantes eram habilidades sociais que envolviam a interação entre o professor e o aluno. Dentre elas podemos citar:

*“2. Olhar para o professor ao receber instruções, 3. seguir as instruções verbais do professor. 4. pedir ajuda, explicações ou instruções do professor, 6. fazer perguntas ao professor quando tem dúvidas sobre como executar uma tarefa proposta em sala no momento e da maneira adequada.”* (Gresham & Elliott, 1988, p.229).

Além disso, os autores afirmam que apenas um, dentre os dez comportamentos mais valorizados pelos docentes (mantém o controle emocional em situações de conflito), não está diretamente ligados ao sucesso acadêmico do aluno. Finalmente, somente dois dentre os dez comportamentos mais valorizados envolvem interações entre o aluno e seus colegas de classe e ambos ocupam respectivamente em ordem de importância o nono e décimo lugares, são eles: *“9. Prestar atenção a fala dos colegas e 10. ignorar perturbações dos colegas quando esta trabalhando em sala de aula.”* (Gresham & Elliott, 1988, p.229).

Em oposição às habilidades sociais mais valorizadas pelos docentes, os resultados desse estudo mostram que os comportamentos menos valorizados pelos participantes são justamente aqueles que envolvem a interação social do aluno com seus colegas, como, por exemplo:

---

<sup>7</sup> Quociente de inteligência entre 55 e 69 pontos

*“1. Convidar colegas para brincar, 2. apresentar-se para pessoas desconhecidas, sem precisar ser instruído a fazê-lo, 3. premiar (ou reforçar positivamente) os companheiros, 4. fazer elogios a outras crianças, 5. apresentar trabalhos para a classe, 6. cooperar com os colegas espontaneamente.”* ( Gresham & Elliott, 1988, p.229).

Ao discutirem os resultados obtidos, Gresham e Elliott (1988) destacam que nove entre as dez habilidades sociais mais valorizadas pelos docentes eram classificadas pelos autores como “habilidades de sobrevivência em sala de aula” estando mais diretamente relacionadas ao bom desempenho acadêmico e ao melhor ajustamento do aluno em classe. Segundo os autores, tais habilidades representariam um padrão de educabilidade esperado pelos professores com relação aos seus alunos, independentemente destes apresentarem ou não necessidades educacionais especiais.

Já a análise das habilidades consideradas menos importantes pelos docentes pode revelar, de acordo com Gresham e Elliott (1988), que comportamentos envolvendo interação entre pares seriam considerados menos importantes, possivelmente, devido à interferência negativa dos mesmos sobre as instruções fornecidas pelos professores em sala de aula. Esses resultados vêm ao encontro aos apurados por Del Prette e Del Prette (1997), segundo os quais, docentes participantes da pesquisa atribuíram maiores importância às interações entre o professor e a classe e o professor e o aluno.

Freitas (2005) comparou a importância atribuída por docentes de ensino regular ao aprendizado de habilidades sociais por alunos com e sem deficiência visual. Participaram dessa pesquisa 34 professores divididos em três grupos: grupo experimental (G.E.), grupo controle 1 (G.C.1) e grupo controle 2 (G.C.2.). O G.E.

era composto por 9 professores de alunos com deficiência visual, cujas mães ou avós participavam de um programa de habilidades sociais educativas conduzido pela autora. Já o G.C. 1 era formado por 14 professoras de alunos que também apresentavam deficiência visual, porém, cujos responsáveis não participavam do programa. Finalmente, o G. C. 2, contava com 11 professoras de crianças videntes, cujos responsáveis não foram submetidos a qualquer tipo de intervenção. De acordo com a autora, os docentes do G.E. atribuíram importância significativamente menor ao aprendizado de Habilidades Sociais por seus alunos com deficiência visual, quando comparados aos professores das crianças dos grupos controle 1 e 2.

### **Justificativa e objetivos**

Analisando-se as pesquisas descritas até agora, nota-se que, tanto os estudos brasileiros, como os produzidos fora do Brasil apontam uma maior valorização, por parte dos docentes, de habilidades sociais infantis mais diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico de seus alunos, que envolvem civilidade e a interação dos educandos com os professores. Em contrapartida, as habilidades envolvendo interação entre alunos e assertividade foram avaliadas pelos educadores como menos importantes. Isso não obstante, pouco se sabe até agora a respeito da influência de fatores sociodemográficos referentes ao professor, como: idade, sexo, nível socioeconômico, tempo de docência e formação profissional, sobre a avaliação feita por ele a respeito da relevância das habilidades sociais infantis. O mesmo se aplica a determinadas características desenvolvimentais dos alunos, como por exemplo: a presença de algum tipo de necessidade especial de ensino.



Quando se compara a avaliação feita pelos professores sobre a importância de habilidades sociais para crianças que possuem e não possuem N.E.E., os resultados encontrados ainda parecem controversos, pois enquanto estudos estrangeiros mostram não haver diferenças significativas entre estes dois grupos, pesquisas nacionais apontam para possíveis divergências.

Assim, considerando: a) a função da escola enquanto instituição responsável por promover o desenvolvimento socioemocional de seus alunos; b) o papel do professor como o agente da consecução dos objetivos sociais dentro do contexto escolar e c) as frequentes dificuldades de relacionamentos interpessoais enfrentadas por alunos com necessidades educacionais especiais relatadas pela literatura; o presente estudo tem como objetivos:

1. identificar as subclasses de habilidades sociais mais valorizadas pelos professores para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos.
2. Comparar a avaliação de professores sobre a importância de habilidades sociais de alunos com necessidades educacionais especiais e de alunos sem necessidades educacionais especiais.
3. identificar possíveis influências das características: idade, gênero, nível sócio econômico, ano escolar para a qual leciona, tipo de formação profissional e tempo de docência dos professores sobre a avaliação realizada por eles a respeito da importância das habilidades sociais no o desenvolvimento de seus alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Visando atingir os objetivos expostos acima, propõe-se a realização de um levantamento junto a professores de classes comuns que lecionam na rede pública de ensino para alunos matriculados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental.

## MÉTODO

A presente pesquisa é definida como uma pesquisa de levantamento. De acordo com Cozby (2003), as pesquisas de levantamento utilizam questionários ou entrevistas para solicitar às pessoas informações sobre si mesmas, a respeito de suas atitudes, crenças, fatos, dados demográficos e comportamentos.

### **Aspectos éticos**

Este trabalho orienta-se pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde no que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96) e a realização da mesma foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/ UFSCar), tendo o parecer recebido o número 215/2011 (Anexo A).

Foram elaboradas duas versões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), uma delas destinada aos dirigentes das instituições participantes e outra aos professores participantes da pesquisa. Tais documentos explicitavam os objetivos do estudo, os procedimentos adotados durante a coleta de dados, o caráter voluntário da participação das instituições de ensino e dos professores na pesquisa, assim como o compromisso da pesquisadora em apresentar os resultados do trabalho após o término do mesmo. Também foram redigidos ofícios encaminhados à Secretaria da Educação e à Diretoria de Ensino, responsáveis pela supervisão das escolas participantes, solicitando a autorização para que a coleta de dados da presente pesquisa fosse realizada. Ambas as instituições emitiram parecer favorável à realização do estudo.

## Participantes

Participaram da presente pesquisa 70 professores da rede pública de ensino que lecionam em salas de ensino regular dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A escolha desta faixa etária se deve a dois motivos principais. O primeiro deles é o fato da escolarização obrigatória no Brasil ter início nessa idade. O segundo baseia-se nos dados do censo nacional da educação (INEP, 2010) mostrando que o ensino fundamental concentra o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em salas regulares.

Os critérios para inclusão de participantes no presente estudo foram:

- lecionar para alunos da rede pública de ensino matriculados entre o primeiro e o quinto ano do ensino fundamental.
- atuar em salas de aula de ensino regular

Dentre os 70 professores participantes, apenas sete (10%) eram do sexo masculino. A idade da amostra variou entre 23 e 69 anos com média igual a 41,57 anos (*D.p.=10,96*). Cinquenta e seis educadores que participaram da presente pesquisa, 80% do total, afirmaram que possuíam ou já haviam tido nos últimos dois anos ao menos um aluno em sala de aula com necessidades educacionais especiais e os 14 docentes restantes relataram não trabalharem na época dos estudos, nem terem trabalhado nos dois anos anteriores com esta população.

Outras características sociodemográficas da amostra investigadas pela presente pesquisa estão descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 01  
*Série para a qual leciona*

<b>Série</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
1º ano	12	17,14
2º ano	7	10,00
3ºano	7	10,00
4ºano	14	20,00
5º ano	8	11,43
Professores especialistas ou de oficinas <sup>8</sup>	22	31,43

A maioria dos docentes participantes (31,43%) lecionava disciplinas curriculares específicas como artes, inglês ou educação física. Em seguida vieram os professores do quarto ano, perfazendo 20% da amostra, do primeiro ano com 17,14 % do total de professores participantes e do quinto ano com 11,43% da frequência total de docentes pesquisados. Os grupos de professores do segundo e terceiro anos perfizeram 10% cada da amostra pesquisada.

Tabela 02  
*Tempo de docência*

<b>Tempo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
0 a 5 anos	14	20,00
6 a 10 anos	16	22,86
11 a 20 anos	15	21,43
21 a 25 anos	19	27,14
Mais de 26	6	8,57

Com relação ao tempo de docência dos participantes, 27,14 % declararam já estar lecionando por um período que variava entre 21 e 25 anos, 22,86 % exerciam a profissão de docente por um período que ia de 6 a 10 anos e 21,43 % dos respondentes trabalhavam como professor por um período que variou entre 11 e 20 anos. Vinte por

<sup>8</sup> Esta categoria engloba professores de disciplinas com educação artística, inglês, educação física, informática, música, etc.

cento dos docentes participantes lecionava há até cinco anos e apenas 8,57 % da amostra total de professores atuava como educadores há mais de 26 anos.

Tabela 03  
*Formação dos participantes*

<b>Formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ensino Médio	4	5,71
Curso Superior	43	61,43
Especialização Ed. Especial	3	4,29
Outra Especialização	20	28,57

Considerando a formação profissional dos participantes da presente pesquisa, mais da metade deles concluiu o ensino superior (61,43%), 32,86 % dos docentes possuía, além do curso superior alguma especialização e somente 5,71% da amostra concluiu apenas o ensino médio.

Tabela 04  
*Nível sócio econômico dos participantes*

<b>Nível Socioeconômico</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
A1	1	1,43
A2	17	24,29
B1	21	30,00
B2	22	31,43
C1	7	10,00
C2	2	2,86

Analisando-se os dados referentes ao nível sócio econômico dos participantes é possível perceber, que grande parte dos professores pesquisados (61,43%) pertencia às classes sociais B1 e B2. Pouco menos de um quarto dos integrantes da amostra (24,29%) pertencia à classe A2, 10 % dos participantes integrava a classe social C1, apenas dois professores pertenciam à classe social C2 e um professor pertencia à classe A1. O nível sócio econômico dos participantes foi determinado com base nas respostas ao questionário *Critério de Classificação Econômica Brasil* (ABEP, 2008; Anexo D).

## **Local**

A coleta de dados da presente pesquisa ocorreu em sete escolas públicas, cinco estaduais e duas municipais, de três cidades localizadas no interior do Estado de São Paulo. Tais cidades foram designadas pelas letras A, B e C. De acordo com dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2010) a cidade A possui aproximadamente 220.000 habitantes, a cidade B tem cerca de 208.000 habitantes e a cidade C apresenta pouco mais de 76.000 habitantes.

Duas escolas e um total de cinco professores da cidade A participaram da pesquisa. Já na cidade B, houve a participação de 41 professores provenientes de três instituições de ensino. Vinte e quatro professores que atuam em duas escolas da cidade C responderam a presente pesquisa.

As duas escolas da cidade A eram instituições cuja administração ficava a cargo do município. As demais escolas participantes eram estaduais, sendo que três delas, duas localizadas na cidade B e uma na cidade C, atendiam seus alunos em tempo integral, com aulas regulares no período da manhã e atividade extra curriculares como esportes, oficinas de leitura e informática no período vespertino.

## **Instrumentos**

A presente pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados uma escala desenvolvida por Manólio (2010) composta por 59 itens de habilidades sociais relevantes durante a infância (Anexo C). A referida escala foi elaborada como parte da tese de doutorado da autora com base em diferentes instrumentos para avaliação de habilidades sociais em crianças, entre eles: *o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças IMHSC-Del Prette* (Del Prette & Del Prette, 2005), *o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais SSRS-BR* (Bandeira, Del Prette, Del Prette &

Magalhães, 2009), o *Protocolo de Habilidades Sociais Acadêmicas* (Fumo, 2009) e o *Questionário de Crenças e Sentimentos do Professor* (Martini, 2003). Concebido para ser utilizado com professores de alunos que cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental, o instrumento apresenta apenas comportamentos que podem ser observados pelos docentes e serviria como base para a construção de um instrumento breve de avaliação de habilidades sociais na infância.

A escolha da referida escala como instrumento de coleta de dados desta pesquisa deveu-se principalmente à grande variedade de habilidades sociais infantis que ela apresenta.

Coube aos participantes da presente pesquisa avaliar a importância de cada uma das 59 habilidades componentes do instrumento de coleta de dados, pontuando-as em uma escala do tipo Likert na qual: 0 a 3 pontos corresponde a não importante, 4 a 7 pontos significa importante e 8 a 10 pontos quer dizer muito importante. Tal avaliação considerou separadamente: o(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais, e os demais alunos da mesma sala de aula que não apresentam essas necessidades. Ainda que não tenha sido realizado um processo de validação, o instrumento de coleta de dados adotado nesta pesquisa apresentou uma consistência interna satisfatória, gerando um alpha de Cronbach de 0,959<sup>9</sup>.

A classificação sócio econômica de cada participante foi aferido por meio da auto aplicação individual do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2008; Anexo D). Tal instrumento mede o poder aquisitivo do consumidor. A posição socioeconômica é baseada na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos para caracterização dos participantes, produzindo uma classificação estratificada em *cinco*

---

<sup>9</sup> Valor calculado com base na amostra populacional participante da presente pesquisa.

*classes* (A1, A2, B1, B2, C, D, E) sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas.

Ao longo de todo o período de coleta de dados, a pesquisadora manteve ainda um diário de campo, caderno de registros no qual eram anotados eventos relevantes ocorridos durante a aplicação dos demais instrumentos de pesquisa. Dentre estas ocorrências estão, por exemplo: comentários feitos pelos professores sobre a escala a qual eles responderam, relatos a respeito das dificuldades enfrentadas ao lecionarem para alunos com necessidades educativas especiais, pedidos de atendimento e diagnósticos para alunos, cujo desempenho acadêmico ou o comportamento em sala de aula não eram satisfatórios.

### **Equipamentos e materiais**

A aplicação do instrumento de coleta de dados e a posterior análise dos mesmos exigiram a disponibilização dos seguintes materiais: a) uma folha de resposta da escala e um questionário de classificação socioeconômica para cada participante da pesquisa (Anexos C e D), b) canetas para o preenchimento dos questionários, c) um micro computador contendo os programas Statistical Package for the Social Sciences 17.0 e Microsoft Office Excel 2005.

### **Procedimento de Coleta**

Inicialmente a pesquisadora submeteu seu projeto de pesquisa, juntamente com um ofício, à Secretaria Municipal de Educação e à Diretoria de Ensino dos locais onde desejava realizar a coleta de dados. Depois de obter a aprovação dos órgãos governamentais competentes e do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Anexo A), a pesquisadora entrou em contato com as instituições de ensino



indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Diretoria de Ensino para agendar uma visita às escolas que desejassem participar da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados junto aos docentes começava com a apresentação dos objetivos da pesquisa e a explicação a respeito da participação voluntária de cada professor. Posteriormente, eram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

Os professores participantes preenchiam então, individualmente, o *Critério de classificação econômica Brasil* (ABEP, 2008; Anexo D) e o instrumento de coleta de dados. (Manólio, 2010; Anexo C). A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu em salas de aula das escolas onde os participantes atuavam, porém em momentos nos quais os docentes estavam sem a presença dos alunos, como, por exemplo: durante uma reunião pedagógica ou a aula de um professor especialista. O preenchimento dos instrumentos de coleta de dados foi individual, mas a aplicação dos mesmos foi feita em grupo ou individualmente com cada professor, dependendo da disponibilidade de horário de cada escola. O tempo total para a o preenchimento da escala foi de aproximadamente 45 minutos.

Uma vez concluído o estudo, a pesquisadora entrará novamente em contato com as instituições participantes para agendar uma reunião devolutiva junto à coordenação da escola e aos profissionais participantes da pesquisa que atuam nesta instituição. Durante este encontro, serão apresentadas as principais conclusões obtidas pelo estudo juntamente com a exposição de alguns conceitos da área de treinamento de habilidades sociais que podem ser empregados no cotidiano dos professores.

## **Tratamento de dados**

Os dados obtidos a partir das respostas aos instrumentos de coleta de dados foram computados sob forma de escores e organizados em planilhas do Statistical Package for Social Sciences versão 17.0. Inicialmente foram feitas análises descritivas para as variáveis categóricas e contínuas envolvidas no estudo. A consistência interna do instrumento de coleta de dados foi aferida por meio do cálculo do alpha de Cronbach, cujo valor igual a 0,959 demonstrou validade satisfatória da escala utilizada.

Rejeitada a hipótese de distribuição normal dos escores de importância atribuídos pelos professores às habilidades sociais de seus alunos, com base nos resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov ( $p > 0,05$ ), optou-se pelo uso dos testes estatísticos não paramétricos. A fim de comparar as médias do escore geral de importância atribuídas pelos professores as habilidades sociais de seus alunos com e sem necessidades educacionais especiais foi utilizado o teste não paramétrico para amostras relacionadas de Wilcoxon ( $p < 0,05$ ). O mesmo procedimento foi adotado ao se comparar as médias de cada questão integrante da escala de avaliação para o grupo de crianças com e sem N.E.E. Finalmente, realizou-se uma análise de regressão linear ( $p < 0,05$ ) para identificar se alguma das características sociodemográficas dos docentes que estavam sendo analisadas pela presente pesquisa exercia uma influência estatisticamente significativa sobre a importância que os professores atribuem às habilidades sociais de seus alunos.

## RESULTADOS

A fim de facilitar uma melhor compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa, a apresentação dos dados será feita de acordo com a ordem em que os objetivos foram dispostos na sessão justificativa e objetivos. Dessa forma, inicialmente serão apresentados os resultados referentes à importância atribuída pelos professores às habilidades sociais dos alunos. Em seguida, vão ser abordadas as diferenças encontradas nas avaliações dos participantes sobre a relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de crianças que possuem e não possuem necessidades educacionais especiais. Finalmente, será feita uma descrição da análise de possíveis influências das características sociodemográficas: gênero, idade, nível socioeconômico, ano escolar para o qual leciona, tipo de formação e tempo de docência dos participantes sobre o escore total de importância atribuído por eles às habilidades sociais de seus alunos com e sem N.E.E.

### **Importância atribuída pelos professores á diferentes subclasses de habilidades sociais dos alunos**

A tabela 05 mostra o escore médio, em ordem decrescente, atribuído pelos participantes a cada item da escala de avaliação de importância das habilidades sociais na infância.

Tabela 05

*Escore médio das subclasses de habilidades sociais infantis segundo sua ordem de importância.*

<b>Or-dem</b>	<b>Item</b>	<b>Classe<sup>10</sup></b>	<b>Média (DP)</b>
1º.	57 – Agir de forma responsável com os outros	Empatia	9,31 (0,94)
2º.	56 – Responsabilizar-se pelas próprias ações	Assertividade	9,29 (1,01)
3º.	17 – Fazer perguntas à professora	HS Acadêmicas	9,26 (1,13)
4º.	58 – Tomar cuidado ao usar objetos/pertences de colegas	Não Classificado	9,23 (0,95)
5º.	44 – Aguardar a vez para falar	Civilidade	9,22(1,08)
6º.	55 – Seguir regras	HS Acadêmicas	9,19(1,15)
7º.	09 – Pedir desculpas	Civilidade	9,09(1,08)
8º.	07 – Cumprimentar, dizer por favor, obrigado	Civilidade	9,06 (1,04)
9º.	21 – Oferecer ajuda / cooperar com colegas	Empatia	9,03 (1,19)
10º.	23 – Ouvir atentamente o outro	Empatia	8,99(1,36)
11º.	28 – Manter contato visual durante conversação	Componentes NV&Ps	8,96(1,20)
12º.	45 - Pedir a vez para falar	Civilidade	8,95 (1,44)
13º.	54 – Completar as tarefas sem incomodar os outros	HS Acadêmicas	8,94 (1,04)
14º.	53 – Usar gestos e posturas apropriadas com os outros	Componentes NV&P	8,88(1,25)
15º.	15 – Expressar sentimentos de carinho, satisfação, ternura	Autocontrole/expressividade	8,86(1,04)
16º.	33 – Reagir de forma apropriada a gozações de colegas ou quando empurrado ou provocado por colegas	Autocontrole/expressividade	8,82(1,49)
17º.	34 – Seguir instruções	HS Acadêmicas	8,80(1,59)
18º.	59 – Demonstrar preocupação com os outros	Empatia	8,78 (1,11)
19º.	52 – Falar em um tom de voz apropriado	Componentes NV&P	8,67 (1,32)
20º.	25 – Pedir por ajuda de adultos	Participação	8,65(1,35)
21º.	35 – Convidar outros para juntar-se em atividades	Fazer amizades	8,62(1,21)
22º.	37 – Aceitar as idéias dos colegas em atividades grupais	Participação	8,59(1,44)
23º.	40 – Juntar-se ao grupo de brincadeira ou outra atividade	Fazer amizades	8,56(1,40)
24º.	38 – Questionar as regras que considera injustas	Assertividade	8,52 (1,58)
25º.	19 – Iniciar conversação com colegas	Fazer amizades	8,52(1,31)
26º.	12 – Agradecer elogio	Civilidade	8,44(1,35)
27º.	22 – Organizar atividades de grupo	Participação	8,44 (1,54)
28º.	27 – Responder perguntas da professora	HS Acadêmicas	8,40 (1,64)
29º.	48 – Atender pedidos	HS Acadêmicas	8,39(1,29)
30º.	49 – Atender pedido de mudança de comportamento	HS Acadêmicas	8,39(1,35)
31º.	32 – Controlar irritação em conflito com colegas	Autocontrole/expressividade	8,39 (1,71)
32º.	08 – dar opinião / sugestão	Assertividade	8,36(1,70)
33º.	24 – Pedir ajuda ao colega de classe	HS Acadêmicas	8,33(1,38)
34º.	16 – Dizer coisas boas sobre si quando apropriado	Autocontrole/expressividade	8,26 (1,36)
35º.	18 – Iniciar contato e conversação com adultos	Fazer amizades	8,25 (1,37)
36º.	29 – Fazer críticas apropriadamente	Assertividade	8,12 (1,98)
37º.	43 – Propor nova brincadeira ou atividade	Fazer amizades	8,09(1,69)
38º.	47 – Solicitar atenção	Fazer amizades	8,06 (1,52)
39º.	36 – Controlar irritação em de conflito com adultos	Autocontrole/expressividade	8,03 (1,84)
40º.	11 – Elogiar colegas	Civilidade	8,01 (1,35)

<sup>10</sup> A divisão dos itens em classes baseou-se nos sistemas de classes e subclasses de habilidades sociais relevantes na infância propostos por Del Prette e Del Prette (2005, 2006) e A. Del Prette e Z. Del Prette (2009). Uma vez realizada a classificação dos itens, esta foi submetida à análise de duas especialistas na área de Treinamento em Habilidades Sociais.

41°.	20 – Convencer colegas a fazerem algo apropriado	Autocontrole/expressividade	7,90 (1,63)
42°.	06 – Corrigir informação que considera errada	Assertividade	7,90 (1,66)
43°.	05 – Manifestar alegria com satisfação do colega por boa nota, presente recebido, bom desempenho no esporte.	Empatia	7,77 (1,53)
44°.	39 – Orientar-se para a tarefa ignorando comportamentos dos colegas	HS Acadêmicas	7,75 (2,00)
45°.	46 – Pedir feedback / avaliação	HS Acadêmicas	7,75 (2,09)
46°.	30 – Mediar conflitos entre colegas	Participação	7,71 (1,74)
47°.	42 – Recusar pedido de forma apropriada	Assertividade	7,70 (1,81)
48°.	14 – Expressar raiva ou desagrado de forma adequada	Autocontrole/expressividade	7,68 (1,97)
49°.	04 – Acalmar / consolar colega	Empatia	7,55 (1,69)
50°.	31 – Defender colega	Assertividade	7,53 (1,40)
51°.	02 - Defender-se quando tratado de forma injusta	Assertividade	7,52 (1,88)
cada	01 – Aceitar críticas justas	Assertividade	7,50 (1,82)
53°.	03 – Aceitar ponto de vista discordante	Não Classificado	7,47 (1,64)
54°.	51 – Compartilhar objetos e pertences	Empatia	7,37 (1,88)
55°.	10 – Discordar da opinião de alguém	Assertividade	7,35 (1,57)
56°.	50 – Conversar sobre assuntos triviais	Fazer amizades	7,34(1,86)
57°.	13 – Encerrar conversação ou interação	Assertividade	7,31 (2,23)
58°.	41 – Apresentar-se a novas pessoas sem precisar mandar	Civilidade	7,30 (2,12)
59°.	26 – Pedir para o outro mudar comportamento	Assertividade	6,65 (2,35)

Os dados apresentados pela tabela 05 revelam que nenhuma das 59 subclasses de habilidades sociais contidas na escala de avaliação obteve uma pontuação média inferior a quatro pontos. Em outras palavras, todos os comportamentos listados foram considerados importantes ou muito importantes, pelos professores.

Dentre os 59 itens pesquisados, 19 deles, cerca de um terço do total, foram avaliados como importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, recebendo uma pontuação que variou entre 6,65 e 7,90 pontos. Finalmente, houve quarenta subclasses de habilidades sociais infantis consideradas muito importantes pelos docentes, cujos escores médios oscilaram entre 8,01 e 9,31 pontos.

Levando-se em consideração os 19 itens avaliados como importantes, somente o de número 26 “Pedir para o outro mudar comportamento” foi pontuado com um escore médio inferior a sete, tendo sido assim a habilidade menos valorizada pelos professores que responderam a escala. Dentre as 18 habilidades sociais restantes, cuja pontuação média variou entre 7,30 e 7,90 pontos houve: sete habilidades pertencentes à classe de assertividade, três habilidades sociais empáticas, duas habilidades sociais

acadêmicas, duas habilidades que integram a classe de autocontrole e expressividade emocional, e uma habilidade social pertencente a cada uma das seguintes classes: civilidade, fazer amizades e participação, além de uma habilidade social não classificada.

A análise dos quarenta itens da escala avaliados como muito importantes pelos professores será dividida em duas partes. Na primeira serão descritas as subclasses de habilidades sociais cujos escores médios variaram entre oito e nove pontos. Em seguida vão ser considerados os itens que receberam pontuação superior a nove pontos.

Em um universo de 59 itens, 31 obtiveram um escore médio que oscilou entre 8,01 e 8,99 pontos. Dentre estes itens: seis são considerados habilidades sociais acadêmicas, outras seis destas subclasses de habilidades sociais pertencem à classe denominada fazer amizades, cinco itens integram a classe de autocontrole e expressividade emocional. Três subclasses de habilidades sociais infantis com pontuação média variando entre oito e nove pontos integram a classe de participação, outras três são subclasses de habilidades sociais assertivas, há ainda três subclasses de habilidades sociais de civilidade e mais três itens pertencem à classe de componentes não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. Finalmente, dois itens podem ser considerados subclasses da classe de habilidades sociais empáticas.

A parte superior da tabela 05 apresenta os nove itens do instrumento de pesquisa, cujo escore oscilou entre 9 e 10 pontos, sendo portanto as subclasses de habilidades sociais infantis mais valorizadas pelos professores participantes. Dentre tais habilidades: três pertencem à classe de civilidade, duas à classe de empatia, outras duas são subclasses da classe de habilidades sociais acadêmicas, apenas uma é considerada habilidade social assertiva e uma não foi classificada.

De maneira geral, quando se compara as dez habilidades sociais infantis mais valorizadas e menos valorizadas pelos docentes, fica clara a valorização, por parte dos docentes de habilidades relacionadas à civilidade, empatia e ao desempenho acadêmico dos alunos. Por outro lado, o comportamento assertivo, de acordo com a valorização dada, parece não ser tão relevante na opinião dos participantes da presente pesquisa.

### **Diferenças de importância das habilidades sociais para alunos com e sem necessidades educacionais especiais**

A tabela 06 apresenta os resultados do teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras dependentes. Ele compara o escore médio alcançado por cada habilidade social integrante do instrumento de coleta de dados considerando o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e o grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais. A mesma comparação entre os dois grupos é feita em relação a média do escore total do instrumento de coleta de dados. Foram inseridas na tabela abaixo apenas as habilidades sociais, cuja comparação entre as médias de importância para os grupos com e sem NEE mostraram-se significativamente diferentes do ponto de vista estatístico ( $p \leq 0,05$ ).

Tabela 06

*Teste de Wilcoxon para o escore total e para cada subclasse de habilidade social comparando pontuação média atribuída a grupo de alunos com e sem N.E.E.*

Escore e itens	Classe	Sem NEE	Com NEE	Z	p
		M (DP)	M (DP)		
ESCORE TOTAL	-	498,19(6,01)	481,07(8,10)	-3,720	0,000
08 – Dar opinião / sugestão	Assertividade	8,79 (1,57).	8,13 (1,98)	-3,245	0,001
06 – Corrigir informação que considera errada	Assertividade	8,24 (1,47)	7,63 (2,00)	-3,106	0,002
56 – Responsabilizar-se pelas próprias ações	Assertividade	9,38 (1,16)	9,05 (1,27).	-2,859	0,004
01 – Aceitar críticas justas	Assertividade	8,03 (1,90)	7,25 (2,00)	-2,851	0,004

58 – Tomar cuidado quando usa objetos ou pertences dos colegas	Empatia	9,26 (1,06)	9,05 (1,10)	-2,842	0,004
46 – Pedir feedback / avaliação	HS Acadêmicas	8,15 (1,89)	7,55 (2,40)	-2,814	0,005
10 – Discordar da opinião de alguém	Assertividade	7,69 (1,64)	7,11 (1,82)	-2,792	0,005
03 – Aceitar ponto de vista discordante	Empatia	7,81 (1,73)	7,16 (1,97)	-2,724	0,006
54 – Completar as tarefas sem incomodar os outros	HS Acadêmicas	9,04 (1,03)	8,70 (1,44)	-2,232	0,007
57 – Agir de forma responsável com os outros	Empatia	9,43 (0,95)	9,11 (1,15)	-2,701	0,007
07 – Cumprimentar, dizer por favor, obrigada	Civilidade	9,25 (1,08)	8,93 (1,28)	-2,687	0,007
20 – Convencer colegas a fazerem algo apropriado	Autocontrole e expressividade	8,28 (1,48)	7,79 (1,84)	-2,573	0,010
22 – Organizar atividades de grupo	Participação	8,74 (1,33)	8,32 (1,78)	-2,555	0,011
04 – Acalmar / consolar colegas	Empatia	8,06 (1,70)	7,43 (1,88)	-2,539	0,011
33 – Reagir de forma apropriada a gozações de colegas ou quando empurrado ou provocado por colegas	Autocontrole e expressividade	8,91 (1,44)	8,71 (1,61)	-2,539	0,011
59 – Demonstrar preocupação com os outros	Empatia	8,97 (1,12)	8,60 (1,24)	-2,534	0,011
02 – Defender-se quando tratado de forma injusta	Assertividade	7,74 (1,97)	7,45 (1,90)	-2,444	0,015
09 – Pedir desculpas	Civilidade	9,25 (1,03)	9,04 (1,14)	-2,428	0,015
28 – Manter contato visual durante conversação	Civilidade	9,03 (1,09)	8,87 (1,33)	-2,428	0,015
05 – Manifestar alegria com satisfação do colega por boa nota, presente recebido, bom desempenho no esporte, etc.	Empatia	8,07 (1,54)	7,68 (1,57)	-2,392	0,017
23 – Ouvir atentamente o outro	Empatia	9,18 (1,21)	8,88 (1,57)	-2,388	0,017
11 – Elogiar colegas	Civilidade	8,22 (1,37)	7,89 (1,46)	-2,324	0,020
40 – Juntar-se espontaneamente ao grupo de brincadeira ou outra atividade	Fazer amizades	8,79 (1,42)	8,48 (1,53)	-2,288	0,022
34 – Seguir instruções	HS Acadêmicas	8,88 (1,51)	8,67 (1,67)	-2,232	0,026
39 – Orientar-se para tarefa ignorando comportamentos dos colegas	HS Acadêmicas	7,75 (1,95)	7,71 (2,11)	-2,232	0,026
53 – Usar gestos e postura apropriadamente com os outros	Componentes não verbais e paralinguísticos	8,79 (1,47)	8,71 (1,40)	-2,232	0,026
49 – Atender pedido de mudança de comportamento	H. S. Acadêmicas	8,57 (1,36)	8,30 (1,39)	-2,220	0,026
35 – Convidar outros para juntar-se em atividades	Fazer amizades	8,78 (1,22)	8,56 (1,32)	-2,058	0,040
55 – Seguir regras	HS Acadêmicas	9,25 (1,18)	9,05 (1,23)	-2,058	0,040
27 – Responder perguntas da professora	HS Acadêmicas	9,43 (1,00)	9,20 (1,33)	-1,981	0,048
29 – Fazer críticas apropriadamente	Assertividade	8,30 (1,83)	8,07 (2,10)	-1,980	0,048



Na tabela 06 chama a atenção o fato de as médias dos escores totais de importância atribuídos pelos participantes às subclasses de habilidades sociais pesquisadas para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos que possuem e não possuem necessidades educacionais especiais serem significativamente diferentes. Esta mesma diferença estatisticamente significativa também é observada entre estes dois grupos de crianças quando se comparam os escores médios de importância atribuídos a 31 subclasses de habilidades sociais em um universo de 59. Em outras palavras, é possível dizer, com base nos dados apresentados pela tabela 06, que em mais da metade dos itens integrantes do instrumento de coleta de dados utilizado pela presente pesquisa, existiu diferença na avaliação dos docentes quanto à relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Os dados incluídos na tabela 06 mostram também que os professores participantes da presente pesquisa consideraram as habilidades sociais infantis mais relevantes para alunos que não apresentam necessidades especiais, quando comparados aos alunos com N.E.E.. Tal diferença reflete-se, tanto no valor médio do escore geral, como nos valores médios atribuídos a 31 dentre os 59 itens da escala de avaliação de importância das subclasses de habilidades sociais na infância.

### **Influência de características sociodemográficas dos docentes sobre avaliação de importância das habilidades sociais**

Com o objetivo de verificar a existência de possível relação entre as características sociodemográficas dos professores e a importância atribuída por eles às habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, dois modelos de regressão linear foram testados. O primeiro modelo verificou a existência

de uma possível relação entre as variáveis sociodemográficas: idade, gênero, série escolar para a qual leciona, tempo de docência, formação e nível socioeconômico com a variável soma da pontuação dada por professores para alunos com necessidades educacionais especiais. O mesmo foi feito para o segundo modelo, sendo neste caso considerado a soma da pontuação dada pelos professores para alunos sem necessidades educacionais especiais.

A literatura apresenta interpretações divergentes a respeito do tamanho mínimo que uma amostra deve ter para que ela possa ser submetida a uma análise de regressão linear, porém esse número está relacionado à quantidade de variáveis que serão incluídas no modelo de regressão. Segundo Chatterjee, Hadi e Price (2000), sendo  $n$  o número de participantes em uma determinada amostra populacional e  $p$  a quantidade de variáveis independentes a serem incluídas em dado modelo de regressão linear, tem-se que:  $n-p-1 > 0$ . Em outras palavras, o tamanho da amostra populacional utilizada em uma regressão linear teria de ser superior ao número de variáveis independentes integrantes deste modelo acrescido de um. Adotando uma posição mais cautelosa a esse respeito, Hair, Black, Babin e Anderson (2006) acreditam que a regressão linear só é indicada quando existem no mínimo 5 participantes para cada variável independente considerada. Levando-se em conta que o presente estudo contou com a participação de 56 professores declarando lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais e 70 docentes de crianças sem N.E.E., e que os modelos de regressão aqui apresentados incluem seis variáveis independentes, conclui-se que é adequado realizar análises de regressão nestes casos.

Sabendo que as variáveis: gênero, série escolar para a qual leciona, tempo de docência, formação e nível socioeconômico são variáveis qualitativas, deve-se transformar essas variáveis em variáveis indicadoras (dummy), as quais assumem

valores 0 ou 1, para que, com isso, os métodos de regressão linear possam ser utilizados. Inicialmente, testou-se a hipótese para o modelo completo de regressão linear, ou seja, foram inseridas conjuntamente todas as seis características sociodemográficas estudadas enquanto variáveis independentes preditoras do escore total de importância atribuído pelos professores às habilidades sociais de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa hipótese inicial foi rejeitada, pois o nível de confiança da mesma ficou acima de 5% ( $p=0,53$ ). Em contrapartida, considerando cada uma das variáveis independentes estudadas separadamente dentro do modelo de regressão linear, notou-se que a variável referente ao ensino superior apresentava um valor estatisticamente significativo ( $p=0,05$ ).

A partir desse resultado significativo referente à variável formação de nível superior e para que não houvesse dúvida quanto à confiabilidade do mesmo, optou-se pela realização de uma nova análise de regressão em sequência, ajustando um modelo que considerava a variável idade somada à variável formação de nível superior. A variável idade foi incluída nesse modelo, por ser a única variável contínua dentre as características sócio demográficas consideradas. A inclusão da mesma facilita a interpretação e garante os pressupostos da análise de regressão linear. Os dados referentes ao modelo em questão são apresentados nas tabelas 07 e 08.

Tabela 07

*Análise de variância para o modelo: Idade + Formação de nível superior<sup>11</sup>*

Fonte	GL	Soma de Quadrados	Quadrados Médios	F	P-valor
Modelo	2	17919	8959,35	3,35	0,04
Erro	48	128346	2673,88		
Total	50	146265			
Medida R <sup>2</sup>			0,12		

Tabela 08:

*Parâmetros estimados para o modelo: Idade + Formação de nível superior<sup>12</sup>*

Variável	GL	Parâmetro Estimado ( $\beta$ )	Erro Padrão	Estatística de teste t	P-valor
Intercepto	1	500,56	29,11	17,19	<,00
Idade	1	0,24	0,67	0,37	0,71
Formação superior	1	-38,92	15,04	-2,59	0,01

Os dados apresentados pela tabela 07 mostram que o modelo de regressão linear criado por meio da soma entre as variáveis: idade dos participantes e formação de nível superior se mostrou estatisticamente significativo, apresentando um valor  $p = 0,04$ . A partir deste resultado e com base no coeficiente de determinação ( $R^2=0,12$ ) é possível afirmar que o conjunto formado pelas variáveis idade e formação superior explicou 12% da variância do escore total de importância atribuído pelos professores aos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>11</sup> Dados referentes ao grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>12</sup> Dados referentes ao grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

O fato de o parâmetro estimado pela tabela 08 para a variável formação superior ser negativo ( $\beta = -38,92$ ) significa que os professores participantes da presente pesquisa, com nível da instrução superior, atribuíram em média 38,92 pontos a menos que os demais docentes integrantes da amostra para o escore total de importância das subclasses de habilidades sociais de alunos com N.E.E. Uma vez que o parâmetro estimado para a variável idade é de apenas 0,24 pontos, pode-se concluir que a maior parte da variância de 12% da variável dependente explicada pelo modelo idade + formação superior deve-se a esta segunda característica sociodemográfica.

Finalmente, o modelo de regressão incluindo as variáveis: idade e nível superior também atendeu às condições de homocedasticidade dos resíduos atingindo um índice superior a 5% no teste de homocedasticidade ( $p = 0,25$ ) e distribuição normal dos resíduos pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov* ( $p = 0,07$ ). Sendo assim, todas as suposições do modelo foram aceitas.

Os procedimentos adotados para a realização das análises de regressão linear referentes aos dados do grupo de alunos que não possuem necessidades educacionais especiais foram semelhantes aos descritos para os dados dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim como ocorreu na análise do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, a hipótese para o modelo completo de regressão linear foi rejeitada, por conta de este modelo apresentar um p valor superior a 5% ( $p = 0,20$ ). Ao se considerar separadamente a influência de cada variável sociodemográfica presente no modelo completo sobre o escore total de importância atribuído pelos professores às habilidades sociais de seus alunos sem N.E.E. a variável formação superior se destacou como única cujo valor de p se aproximou dos 5% ( $p = 0,06$ ).

Somando-se a idade à formação dos participantes, de forma análoga ao que foi descrito anteriormente, criou-se um novo modelo de regressão linear, cujos coeficientes estão descritos abaixo por meio das tabelas 09 e 10.

Tabela 09

*Análise de variância para o modelo Idade + Formação de nível superior<sup>13</sup>*

<b>Fonte</b>	<b>GL</b>	<b>Soma de Quadrados</b>	<b>Quadrados Médios</b>	<b>F</b>	<b>P-valor</b>
Modelo	2	17906	8953, 11	4,32	0,02
Erro	58	120092	2070,55		
Total	60	137998			
Medida R <sup>2</sup>			0,13		

Tabela 10

*Parâmetros estimados para o modelo Idade + Formação de nível superior<sup>14</sup>*

<b>Variável</b>	<b>GL</b>	<b>Parâmetro Estimado (<math>\beta</math>)</b>	<b>Erro Padrão</b>	<b>Estatística de teste t</b>	<b>P-valor</b>
Intercepto	1	500,29	23,23	21,54	<,00
Idade	1	0,53	0,53	1,00	0,32
Formação superior	1	-33,48	11,87	-2,82	0,01

Os dados da tabela 09 indicam que o modelo criado pela soma da idade e da formação superior mostrou-se estatisticamente significativo, apresentando um valor  $p = 0,02$ . O coeficiente de determinação ( $R^2 = 0,13$ ) revela que as variáveis idade e formação superior foram capazes de explicar 13% da variância do escore total de

<sup>13</sup> Dados referentes ao grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais.

<sup>14</sup> Dados referentes ao grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais.

importância atribuído pelos professores aos seus alunos sem necessidades educacionais especiais. Novamente o valor do parâmetro estimado para a variável formação superior é negativo ( $\beta = -33.48$ ) indicando que professores com o terceiro grau completo consideraram as habilidades sociais infantis significativamente menos importantes para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos sem necessidades educacionais especiais, quando comparados aos docentes da amostra que possuíam outro grau de formação.

Vale ressaltar que o modelo de regressão linear composto pelas variáveis idade e formação superior atendeu às condições de homocedasticidade dos resíduos atingindo um índice superior a 5% no teste de homocedasticidade ( $p = 0,07$ ) e distribuição normal dos resíduos pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov* ( $p > 0,15$ ). Sendo assim, todas as suposições deste modelo foram aceitas.

A interpretação dos resultados das análises de regressão linear descritas acima nos permite concluir que os professores cujo maior grau de formação é o curso superior completo avaliaram diferentemente, tanto seus alunos com necessidades educacionais especiais, quanto os alunos que não possuem tais necessidades, quando comparados à docentes que apresentam outro nível de formação como: ensino médio completo, especialização em educação especial ou outra especialização. Considerando que os coeficientes do parâmetro estimado e do teste t para a variável formação superior são negativos, pode-se dizer que a importância média atribuída pelos professores com formação superior às habilidades sociais de seus alunos com e sem N.E.E. foi inferior à relevância atribuída por docentes com outro nível de formação.

## DISCUSSÃO:

Os resultados obtidos pelo presente estudo com relação à importância atribuída pelos professores às habilidades sociais infantis são semelhantes às conclusões de outras pesquisas da área (Del Prette, Z. & Del Prette, 1998; Dias et al., 2008; Vila, 2005) na medida em que os docentes consideraram tais habilidades importantes ou muito importantes. Mais uma vez, evidenciou-se também uma maior valorização, por parte dos professores, de habilidades sociais pertencentes às classes de civilidade, empatia e habilidades sociais acadêmicas. Enquanto as habilidades de civilidade e empáticas podem contribuir para uma convivência harmoniosa entre alunos e professores dentro do ambiente escolar, o que conseqüentemente facilita o manejo da sala e a condução das aulas pelos docentes, as habilidades sociais acadêmicas estão mais diretamente relacionadas ao bom desempenho acadêmico das crianças na escola (Del Prette & Del Prette, 2006a).

As habilidades sociais assertivas, por sua vez, foram as menos valorizadas pelos professores participantes. Tal desvalorização já havia sido apontada em outros estudos (Dias et al., 2008; Vila, 2005) e pode ser atribuída ao fato dos comportamentos assertivos muitas vezes causarem desconforto, tensão e, possivelmente, com isso, colocarem em risco, na concepção do professor, o bom andamento das aulas. Outra hipótese a se considerar é a de que habilidades assertivas como: pedir para o outro mudar de comportamento ou discordar da opinião de alguém não são igualmente valorizadas pela sociedade em geral, e a escola não é um nicho separado do conjunto, refletindo frequentemente a opinião e valores da comunidade em que está inserida. Apesar disso, é importante lembrar, como afirmam Del Prette e Del Prette (2001), que a preparação do indivíduo para a vida social incluiria não só



habilidades de civilidade e empatia, como também aquelas habilidades relacionadas ao enfrentamento de situações que podem ser geradas pela violência ou levar a ela, dentre elas estão: lidar com críticas e chacotas, mediar conflitos e resolver problemas interpessoais.

As comparações entre os escores de importância atribuídos pelos professores às habilidades sociais de alunos que possuem e não possuem necessidades educacionais especiais mostraram uma diferença significativa entre esses dois grupos, tanto para o escore geral, como para 31 habilidades sociais que compunham o instrumento de coleta de dados com um total de 59 itens. Os participantes da presente pesquisa atribuíam maior relevância às habilidades sociais considerando o desenvolvimento socioemocional de alunos que não possuíam necessidades educacionais especiais.

As diferenças apontadas acima ganham maior relevância, na medida em que, crianças com necessidades educacionais especiais, quando comparadas a alunos sem N.E.E., apresentam com maior frequência déficits em habilidades sociais. Apesar disso, a presente pesquisa não constatou por parte dos professores destas crianças uma maior valorização da aquisição de habilidades sociais infantis. Estes resultados podem indicar que os docentes não acreditem na possibilidade de crianças com necessidades educacionais especiais aprenderem determinadas habilidades sociais, talvez por conta das limitações de ordem física ou cognitiva apresentadas por estes alunos. Outra interpretação possível seria a de que as habilidades sociais infantis, sejam menos importantes, na visão do professor, quando comparadas a outros comportamentos que crianças com N.E.E. ainda precisariam adquirir.

As diferenças no grau de importância atribuído pelos professores às habilidades sociais de alunos com e sem N.E.E. não foram encontradas no estudo conduzido por Gresham e Elliott (1988) que reflete os valores da sociedade

americana, particularmente do grupo de respondentes da pesquisa em questão. Considerando-se que, conforme discutem Gresham e Elliott (1988), os indicadores de importância de habilidades sociais podem refletir as expectativas dos docentes com relação aos seus alunos, é possível levantar a hipótese de que as expectativas dos professores a respeito do desenvolvimento socioemocional de crianças com necessidades educacionais especiais sejam diferentes daquilo que os docentes esperam para o desenvolvimento de crianças sem tais necessidades. Tal diferença nas expectativas dos educadores não é necessariamente ruim. Ela pode ser positiva, na medida em que reflete um esforço dos professores em reconhecer e atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, quando professores apresentam baixa expectativa a respeito do desempenho de seus alunos com N.E.E., os docentes também podem manifestar em avaliações desse tipo, conforme afirma Tucci (2011), tratamento diferente com relação a estas crianças. Neste caso, uma vez que as expectativas dos educadores são baixas elas podem influenciar negativamente o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outra possível explicação para as divergências encontradas entre o presente estudo e o estudo de Gresham e Elliott (1988) seja o fato da pesquisa norte americana ter utilizado como instrumento de coleta de dados, o Social Skills Rating System SSRS (Gresham & Elliott, 1990). Existem também diferenças culturais e históricas entre as populações: brasileira e norte americana que podem justificar os diferentes resultados das duas pesquisas.

Dentre as características sociodemográficas dos docentes, que foram consideradas pela presente pesquisa (gênero, idade, série escolar para qual leciona, tempo de magistério, formação e nível sócio econômico), a graduação em nível

superior destacou--se como único fator a influenciar significativamente a opinião dos professores a respeito da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento de seus alunos, independentemente do fato deles apresentarem alguma necessidade especial de ensino. Participantes que haviam concluído apenas a graduação, (61% do total), valorizavam menos as habilidades sociais de seus alunos, quando comparados à outros 33% que fizeram especialização, ou mesmo os cerca de 6% da amostra que completaram apenas o ensino médio. Este resultado difere do encontrado pelo estudo de Dias e al.(2008), no qual foi apontada uma relação negativa entre a série para a qual o professor leciona e a importância atribuída por ele às habilidades sociais dos educandos.

Entre as possíveis causas da menor valorização das habilidades sociais infantis por professores que concluíram o terceiro grau, pode estar o fato de muitos destes docentes (31,43% da amostra da presente pesquisa) lecionarem disciplinas extra curriculares, como: artes, inglês, educação física ou computação. Por conta disso, existe a possibilidade de tais participantes não serem formados em pedagogia, apresentando assim um domínio possivelmente mais restrito a respeito da relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, quando comparados a docentes com graduação em pedagogia. Cabe ressaltar como limitação do presente estudo, não ter sido questionado aos participantes qual a graduação superior que cada um havia cursado. De todo o modo, sugere-se que pesquisas futuras investiguem outras variáveis que possam estar relacionadas à relevância que o professor atribui às habilidades sociais de seus alunos. Seria interessante investigar, por exemplo, a relação entre o curso de graduação dos professores e a importância atribuída por eles às habilidades sociais infantis, ou se a valorização de diferentes H.S.

na infância varia conforme o tipo de necessidade especial que os estudantes apresentam.

Outra limitação do presente estudo é o fato de ele ter envolvido como avaliadores da importância das habilidades sociais apenas professores, sendo que o ideal seria a inclusão de múltiplos informantes (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2009), como, pais, as próprias crianças e colegas. Enquanto professores valorizam principalmente habilidades de civilidade, os alunos podem dar maior importância, por exemplo, às habilidades pertencentes à classe de fazer amizades, como iniciar e manter conversação. Vale ressaltar também uma possível influência do ambiente escolar no qual a pesquisa foi realizada sobre os resultados obtidos. Dado o caráter situacional das habilidades sociais (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2008a), seria oportuno investigar a importância das habilidades sociais infantis em outras situações fora do ambiente escolar como: convivência em casa com os familiares ou lazer com os amigos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar as habilidades sociais infantis mais importantes para o desenvolvimento socioemocional de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais segundo a opinião dos professores. Contudo, além de atingir este objetivo, a pesquisa também produziu outros dados relevantes que merecem ser mencionados nesta sessão. Tais dados foram coletados ao longo das visitas às instituições de ensino que participaram do presente estudo e têm como base as anotações contidas no diário de campo.

Um primeiro ponto a se considerar é o pouco conhecimento dos profissionais que trabalham nas escolas a respeito da temática de habilidades sociais. Dentre as sete instituições visitadas, apenas em uma delas a coordenadora pedagógica relatou já ter tido algum contato anterior com o assunto. Esse dado alerta para a necessidade de uma divulgação mais ampla dos resultados de pesquisas que vêm sendo produzidas nas universidades para além do âmbito acadêmico. Apenas desta forma, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores, pais de alunos e até as próprias crianças poderão se apropriar destes novos conhecimentos alcançando uma melhor qualidade de vida.

Outro fato que chamou a atenção durante a pesquisa foi o grande percentual de professores (80%) que relatou trabalhar, ou já ter trabalhado nos últimos dois anos com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. De acordo com dados do senso escolar de 2010 (Brasil, 2010), pouco mais de 2% do total de alunos matriculados nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta N.E.E. Levando-se em conta que o presente estudo usou como critério a opinião do professor para determinar quais os alunos com N.E.E., já era esperada alguma discrepância entre os números oficiais e os apontados por esta pesquisa, mesmo assim tal disparidade foi maior do que se supunha inicialmente. Uma hipótese que possa explicar esta diferença é o fato de docentes que possuíam entre seus alunos crianças com necessidades educacionais especiais terem tido maior adesão à presente pesquisa, quando comparados a professores sem alunos que apresentem N.E.E.

A hipótese mencionada acima ganha força na medida em que, ao longo do processo de coleta de dados, registraram-se diversos pedidos de auxílio vindos de docentes e coordenadores pedagógicos sobre como lidar com crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Esses pedidos de ajuda

ocorreram em cinco das sete escolas visitadas. Cabe ressaltar que do total de escolas participantes, uma contava em seu corpo docente com uma psicopedagoga e outra com sala de recursos.

A queixa mais comum entre os profissionais que relataram trabalhar com alunos que possuem N.E.E. refere-se à falta de preparo para lecionar para estas crianças e à impotência que sentem quando percebem que estes alunos não estão aprendendo. Quando são questionados a respeito de serviços aos quais estes professores e coordenadores poderiam recorrer em busca de auxílio como, diretoria ou secretaria de ensino, ou serviços de saúde, para o caso de atendimento médico e psicológico aos alunos, as respostas destes profissionais divergem. Alguns deles argumentam que, de acordo com a avaliação da secretaria ou diretoria de ensino, determinados alunos, apesar de apresentarem dificuldades de aprendizagem, não possuem N.E.E., e por isso não recebem atendimento especializado. Outros docentes, cujos alunos são atendidos em salas de recurso (no caso das escolas municipais), ou por equipes da diretoria de ensino (no caso das escolas estaduais), relatam uma falta de comunicação entre os professores regulares e os professores do ensino especial, de forma que, quando a criança com N.E.E. está na sala de aula regular, o professor continua sem saber como deve agir. Com relação aos atendimentos prestados fora do ambiente escolar, junto ao sistema de saúde, por exemplo, os professores e coordenadores afirmam não existir uma rede integrada entre serviços públicos de saúde e educação. Por conta disso, pela experiência deles, é muito raro que, quando há indicação da escola, alunos consigam acesso a atendimento psicológico, psiquiátrico, neurológico, entre outros. As soluções encontradas pelos profissionais das escolas nestes casos têm sido encaminhar os educandos para clínicas escolas de universidades particulares em busca de atendimento, ou solicitar aos pais dos alunos que procurem

diretamente o posto de saúde e peçam ao médico pediatra da criança um encaminhamento para o médico especialista.

Quando a pesquisadora responsável pelo presente estudo se apresentava como psicóloga e aluna de mestrado de um Programa de Pós Graduação em Educação Especial, outro pedido também bastante comum feito por educadores era a realização do diagnóstico psicológico de alunos que, de acordo com os professores, apresentavam N.E.E. Algo semelhante foi requisitado por algumas coordenadoras pedagógicas que sugeriram a realização de atendimento psicológico individual ou em grupo junto aos alunos que, segundo a coordenação tinham problemas de comportamento em sala de aula. Diante destas demandas, a pesquisadora lembrava às educadoras que seu trabalho se tratava de uma pesquisa de levantamento de dados e não de intervenção. Por outro lado, era enfatizado também como os conhecimentos da área de habilidades sociais poderiam promover interações sociais mais positivas entre professores e alunos e facilitar o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais tanto dos educandos como de professor. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a implementação de programas de habilidades sociais em sala de aula pode reduzir ou amenizar as dificuldades de aprendizagem, evitando o atendimento extraclasse dos alunos com tais problemas. Nos casos em que havia interesse por parte dos docentes, a pesquisadora os convidava para se inscreverem em um projeto coordenado pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo é facilitar o processo de inclusão de alunos com N.E.E. em salas de aula regulares, por meio de um trabalho de ensino colaborativo junto aos professores destas crianças.

Acredita-se que as queixas relatadas pelos participantes da presente pesquisa a respeito das dificuldades enfrentadas ao longo do processo de inclusão de alunos com

N.E.E possam contribuir para nortear futuros estudos e outras estratégias com o objetivo de oferecer suporte, instrumentalizar e empoderar os educadores, para que eles se vejam capazes de desempenhar bem seu ofício de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos. Um exemplo de iniciativas neste sentido é o trabalho de formação continuada de professores para inclusão escolar descrito por Jesus (2008). De acordo com a autora, o objetivo principal desta intervenção é instituir, junto aos profissionais responsáveis pela ação educativa, uma prática que considere os alunos em sua diversidade, e da qual toda a comunidade escolar possa se beneficiar. Fica a esperança de que, por meio de práticas como esta, cada professor consiga dar-se conta de que, como afirmam Pereira, Marinotti e Luna (2004):

*“Quanto piores forem as condições que o aluno traz para a escola (...), maior a necessidade que ele tem da escola e (...) de nada adiantará que ele (o professor) transforme estas condições em razões pelas quais o aluno “não aprende mesmo”!” (pg.30).*



## REFERÊNCIAS:

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2008). *Critério de classificação econômica Brasil* (on line). Acesso em 30 de novembro, 2010, em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Magalhães, T., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Freitas, L.C. Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- 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.
- Beck, N., Cäsar, S. & Leonhardt, B. (2006). *Training soziaker Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Brasil (1994). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca* (online). Acesso em 11 de agosto. 2010, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 1996.
- Brasil (1997). Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- Brasil (2005). Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. *Resolução número 3, de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração* (online). Acesso em 05 de setembro de 2011, em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)
- Brasil (2007). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria Ministerial nº 555 de 5/6/2007, prorrogada pela Portaria nº 948 (online). Acesso em 12 de agosto, 2010 em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Carvalho, R.E. (2009). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Chatterjee, S., S. Hadi, A., & Price, B. (2000). *Regression Analysis by Example*. John Wiley & Sons.
- Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (online). Acesso em 31 de maio de 2011 em: <http://www.microeducacao.com.br>.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. CD Room “Melhores Trabalhos”. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).
- 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. (2001). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar educacional. In: Del Prette, Z.A.P (Org.), *Psicologia Escolar, Saúde e Qualidade de Vida* (pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 167-206) Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção de violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 83-127) Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: Mendes, E.G.; Almeida; M. A.; Williams, L.C.A. (Org.), *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. (pp. 149-157). São Carlos: EduFSCar.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005) *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância Teoria e Prática* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2006b). Avaliação muldimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In: Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2007). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2008a). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho* (5ª. ed.). Petropolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008b). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. Ribeirão Preto.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.AP (2009). Componentes não verbais e paralinguísticos das Habilidades Sociais. In: Z.A.P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. (pp.149-181). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.AP & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: Z.A.P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. (pp.189-231). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da Análise do Comportamento.

- In M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P. de Cillo, P. B. Faleiros, & P. P. Queiroz (Orgs.). *Comportamento e Cognição: Terapia Comportamental e Cognitiva* (pp. 127-139). Santo André: ESETec
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.
- De Souza, T.M.P. (2008). Integração social de crianças com deficiência auditiva: Uma análise sob a perspectiva das habilidades sociais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Dias, T. P., Del Prette. A., Del Prette, Z. A. P., & Magalhães, T. (2008). Validade social das habilidades sociais sob a perspectiva do professor: Replicação com amostra ampliada. In: M. A. Almeida; E. G. Mendes & M. C. P. I. Hayashi. (Orgs.), *Temas em educação especial: Múltiplos olhares* (pp. 347-335). Araraquara: Junqueira e Marin.
- Eldenis, M. & Avcioglu, H. (2010). Investigation of the Effectiveness of Social Skills Training Program Prepared Through Drama Technique for Mentally Disabled Students. *International Online Journal of Educational Sciences* (on line). Acesso em 10 de janeiro de 2012 em: [www.iojes.net](http://www.iojes.net).
- Elias, L.C.S.& Marturano, E.M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In: E.M. Marturano, M.B.M. Linhares & S.R. Loureiro (Org.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. (pp.197-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Estados Unidos, (2004). Departamento de Educação. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. (online). Acesso em 13 de dezembro de 2011 em: <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/edpicks.jhtml?src=ln>
- Feitosa, F. B., Del Prette Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 11(2), 442-445.
- Ferreira, B.C. (2011). Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção. Tese de Doutorado (em andamento), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal de São Carlos.
- Freitas, L.C. (2011). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidade educacionais especiais: Comparações múltiplas. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Freitas, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: Um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13(37), 17-27.
- Freitas, M.G. (2005). Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Fumo, V. M. S. (2009). Dificuldades de aprendizagem e interação professor-aluno: Um estudo sobre o enfoque das habilidades sociais acadêmicas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Gresham, F.M & Elliot, S. N. (1988). Teachers' Social Validity Rating of Social

Skills: Comparisons Between Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 6, 225-234.

Gresham, F.M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: Z.A.P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. (pp.17-56). Petrópolis: Vozes.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E.. (2006). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Censos demográficos (on line). Acesso em 30 de novembro, 2010 em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2010). Ministério da Educação. *Censo Escolar. Secretaria de Educação Especial* (online). Acesso em 05 de setembro, 2010 em: <http://www.inep.gov.br>.

Jesus, D. M. (2008). Formação de professores para incluso escolar: Instituinto um lugar de conhecimento. In: Mendes, E.G.; Almeida, M. A. & Hayashi, M.A.P.I. (Org.), *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. (pp.75-82). Araraquara: Junqueira & Marin.

Löhr, S. S. (2004). Programas de habilidades sociais para crianças com necessidades educativas especiais. In: Mendes, E.G.; Almeida; M. A.; Williams, L.C.A. (Org.), *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. (pp.167-173). São Carlos: EduFSCar.

Lopes, D.C. (2009). Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais com crianças com dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado,

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

Manolio, C.L. (2010). Habilidades sociais educativas: Impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Projeto de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (Manuscrito não publicado).

Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento, psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais*. (pp. 31-48). Porto Alegre: Artmed.

Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S.R.R.L. (2008). Baixo rendimento escolar e progressão continuada: concepções de alunos, professores e responsáveis. *Revista Ibero americana de Estudos em Educação* (on line). Acesso em 03 de fevereiro de 2012 em:  
<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/iberoamericana/article/viewFile/2681/2391>

Martini, M. L. (2003). Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Marturano, E.M & Loureiro, S.R. (2003). O desenvolvimento sócio emocional e as queixas escolares. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp.259-291) Campinas: Alínea.

Marturano, E.M & Ferreira, M.C.T. (2004). A Criança com queixas escolares e sua família. In: E.M. Marturano, M.B.M. Linhares & S.R. Loureiro (Org.),



- Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar.* (pp.217-249). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Molina, R.C.M. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Molina, R. C. M. (2007). Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Olaz, F.O. (2009). Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In: Z.A.P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações.* (pp.109-148). Petrópolis: Vozes.
- Organização Mundial da Saúde (2008). *Classificação Internacional de Doenças CID 10* (on line). Acesso em 16 de janeiro de 2012 em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>
- Patto, M.H.S.(1994) A família pobre e a escola pública : Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP* (on line). Acesso em 05 de fevereiro de 2012 em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>
- Pereira, C. de S. (2010). Habilidades sociais para o trabalho: Efeitos de um programa para jovens com deficiência física. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
- Pereira, M.E.M., Marinotti, M, & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (Orgs.), *Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes.* (pp.11-32). Santo André: ESETec.

- Rocha, M.M. (2009). Programa de habilidades sociais com pais: Efeitos sobre desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Rosin-Pinola, A.R., Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Rosin-Pinola, A.R., (2010). Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Tucci, C.H. da C. (2011). Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem e com necessidades educacionais especiais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Vila, E.M. (2005). Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

# **ANEXOS**

Anexo A:

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br <http://ww.M.propq.ufscar.br>

## Parecer N<sup>o</sup>, 215/2011

Título do projeto: PRINCIPAIS HABILIDADES SOCIAIS DE ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

SEGUNDO AVALIAÇÃO DOCENTE. ?

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas 17.07 - Psicologia

Pesquisador Responsável: LIVIA DE CASTRO PEREIRA AMARO

Orientador: Almir Del Prette

CAAE: 0022.0.135.000-11 Processo número: 2311200048112011-60 Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Folha de rosto preenchida e assinada adequadamente.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Atualmente, apesar de algumas pesquisas da área de habilidades sociais se dedicarem a investigar quais são os comportamentos socialmente habilidosos mais valorizados pelos docentes em seus alunos, há uma carência de pesquisas que comparem em um mesmo estudo as expectativas apresentadas pelos professores a respeito das habilidades sociais de alunos com diferentes necessidades educacionais. Além disso, pouco se sabe, até o momento, a respeito de quais são as características sócio demográficas dos docentes que podem influenciar a avaliação feita por ele sobre a importância das habilidade-s sociais na infância.

Sendo assim, o projeto de pesquisa tem como objetivos: identificar as subclasses de habilidades sociais mais valorizadas pelos professores para o desenvolvimento sócio emocional de seus alunos que possuem ou não necessidades educacionais especiais; verificar a existência de semelhanças e diferenças na avaliação de professores sobre a importância de habilidades sociais de alunos com e sem necessidades especiais de ensino; identificar a influência das características sócio demográficas tais como idade, sexo, condição sócio econômica, tipo de formação profissional e tempo de docência dos professores na avaliação, realizada por ele-s, a respeito da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento de seus alunos.

Metodologia aplicada

Será feito um levantamento junto a 120 professores, de classes comuns, que lecionam para alunos matriculados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, na cidade de São Carlos/SP e possuem, ou já possuíram, em sua sala de aula ao menos um aluno com necessidades educacionais especiais Os docentes responderão, inicialmente, ao Critério de classificação econômica Brasil (ABEP, 2005) e, posteriormente, a um questionário composto de 59 itens de habilidades sociais infantis, para avaliar a importância de cada item para o desenvolvimento sócio emocional de seu aluno com necessidades educacionais especiais e de alunos da mesma classe, porém sem necessidade especial de ensino. A aplicação dos questionários deverá ocorrer em salas de aula nas escolas onde os participantes atuam e em momentos nos quais os docentes estejam reunidos, sem a presença dos alunos.

Os dados obtidos serão computados sob forma de escores e analisados descritivamente por meio do programa estatístico SPSS 16.0 (Statistical Package for the social sciences 16.0). Os escores serão correlacionados com a presença ou não de necessidades especiais nos alunos avaliados, o tipo de necessidade especial apresentada pelos alunos que as possuem e com as características sócio demográficas dos docentes. Os itens que alcançarem os maiores escores formarão um "ranking" contendo as subclasses de habilidades sociais mais valorizadas pelo professor.

Identificação de riscos e benefícios

Os riscos possíveis são: ansiedade ou desconforto, por parte dos professores, por considerarem que as suas respostas serão avaliadas, dispêndio de tempo para responder ao questionário, direcionamento das respostas, tendo em vista o questionário ser respondido na presença da pesquisadora, alteração da rotina. A pesquisadora propõe as medidas protetoras cabíveis, tais como: agendamento com a escola de data para a coleta escolhida pela instituição, esclarecimentos sobre o sigilo das informações, disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas. Os sujeitos estarão informados de que poderão retirar-se da pesquisa a

recAp", --2011." I: Impre"Q em 4142ü 11 21: 1- 11

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br <http://w.V.N.propg.ufscar.br>

qualquer momento, sem prejuízo para sua relação com a escola, com a pesquisadora ou com a instituição de pesquisa.

Quanto aos benefícios, a pesquisadora pretende oferecer às instituições participantes uma devolutiva dos resultados, procurando orientar ações favoráveis relativas aos resultados da pesquisa. Os professores participantes poderão, ao responderem ao questionário, passarem a observar mais seus comportamentos sociais e o de seus alunos nas interações que ocorrem dentro do ambiente escolar. Além disso, serão apresentadas as principais conclusões obtidas, juntamente com a exposição de alguns conceitos da área de treinamento de habilidades sociais que podem ser empregadas no cotidiano dos professores, a fim de obter melhores relações interpessoais entre eles e seus alunos.

Forma de recrutamento

Serão sujeitos da pesquisa aproximadamente 100 professores de escolas públicas do Município de São Carlos/SP, indicadas pela Secretaria de Educação, que lecionam par as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e possuem ou já possuíram, em suas salas, aos menos uma criança com necessidades educativas especiais. Os docentes serão informados dos objetivos da pesquisa e após a assinatura do TeLE, responderão a questionário sobre a importância que os professores atribuem a diferentes comportamentos socialmente habilidosos, para o desenvolvimento sócio emocional de seus alunos.

Cronograma

Cronograma apresentado de maneira adequada.

Orçamento financeiro detalhado

Os materiais necessários para a realização da pesquisa serão providenciados e custeados pela pesquisadora, assim como gastos com Xerox e transporte da pesquisadora ao local da pesquisa.

Adequação do TeLE

Os TCLEs, direcionados à Instituição de Ensino e aos professores, estão adequados.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados pela pesquisadora e pelo orientador indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

O projeto de pesquisa está bem elaborado, com objetivos e justificativas claros e metodologia adequada, podendo seus resultados trazer benefícios tanto aos sujeitos diretamente envolvidos, como para futuros estudos sobre o tema.

Conclusão

O projeto apresentado atendeu as exigências ético-legais para a execução da pesquisa. Projeto aprovado.

Normas a serem seguidas:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96-Item IV.U) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z). aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III,2.e),
  - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de I (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 4-de abril de 20 11

Anexo B:  
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

- a) Instituição
- b) Participantes



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta escola está sendo convidada a participar da pesquisa: “*Principais habilidades sociais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo avaliação docente*”, de autoria de Livia de Castro P. Amaro e sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette. Sua escola foi selecionada pois é pública e possui alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e freqüentando as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental. O presente estudo tem como objetivo conhecer o nível de importância que os professores atribuem a diferentes comportamentos socialmente habilidosos, chamados de habilidades sociais, para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. A participação da escola nesta pesquisa consistirá em permitir que docentes de classes comuns dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental desta instituição, que possuam, ou tenham possuído nos últimos dois anos, ao menos um(a) estudante com necessidades educacionais especiais em sua turma respondam a um questionário contendo uma lista de 59 habilidades sociais. Caberá a cada docente avaliar a importância de cada uma das habilidades sociais listadas utilizando uma escala que vai de zero (pouco importante) a dez (muito importante). Será avaliada a importância das habilidades sociais, tanto para o(s) aluno(s) com como para os alunos sem necessidades educacionais especiais. O procedimento de aplicação do questionário de coleta de dados deve durar ao todo, aproximadamente uma hora.

A participação da escola nessa pesquisa é voluntária. A qualquer momento, você ou os professores de sala de aula podem desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. A recusa em participar dessa pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa. A participação neste projeto não implicará em ônus financeiro para você ou para a escola. É possível que, ao responder ao questionário, os professores tenham dúvidas sobre algum item do instrumento, ou se sintam inseguros com relação a algumas de suas respostas. Para evitar tais desconfortos, haverá sempre um (a) pesquisador (a) presente durante o processo de aplicação dos questionários apto(a) a auxiliá-los e prestar aos docentes e à direção da escola qualquer tipo de esclarecimento antes durante e depois da coleta de dados. Por outro lado, ao participar desta pesquisa, sua escola estará contribuindo para a produção e o desenvolvimento de conhecimento científico na área da educação especial. Além disso, uma vez terminado esse estudo, serão apresentadas à direção da escola e aos professores participantes as principais conclusões obtidas pelo mesmo, juntamente com uma exposição de alguns conceitos da área de habilidades sociais que podem ser empregados dentro do cotidiano escolar, a fim de promover melhores relações interpessoais entre professores e seus alunos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da escola e de seus professores.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar estas identificações. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados sobre a pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não às hipóteses levantadas na pesquisa.

---

Livia de Castro Pereira Amaro

Endereço eletrônico: amarolivias@gmail.com

Telefone para contato: (16) 3351-8447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

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 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](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Local e data.

---

Responsável pela instituição participante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá Professor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “*Principais habilidades sociais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo avaliação docente*”, de autoria de Livia de Castro P. Amaro e sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette. Você foi selecionado, pois atua em escolas da rede pública de ensino como professor (a) em salas de aula regulares dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

O objetivo deste estudo é conhecer o nível de importância que você professor atribui a diferentes comportamentos socialmente habilidosos, chamados de habilidades sociais, para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário contendo uma lista de 59 habilidades sociais. Você deve avaliar a importância de cada uma das habilidades sociais listadas utilizando uma escala que vai de zero (pouco importante) a dez (muito importante). O procedimento de aplicação do questionário deve durar ao todo, entre 45 minutos e uma hora. É possível que ao responder ao questionário você tenha dúvidas sobre algum item do instrumento, ou se sinta inseguro com relação a algumas de suas respostas. Para evitar tais desconfortos, haverá sempre um (a) pesquisador (a) presente durante o processo de aplicação do questionário apto a auxiliá-lo e prestar a você qualquer tipo de esclarecimento antes durante e depois da coleta de dados. Além disso, vale lembrar que o presente estudo não tem caráter avaliativo, não havendo assim respostas certas e erradas. Se assim desejar, você pode, a qualquer momento, retirar o seu consentimento de participação na presente pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Todos os dados coletados por essa pesquisa têm como única finalidade a produção de pesquisa científica.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não lhe acarretará nenhum ônus financeiro, ademais sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo para sua relação com o (a) pesquisador (a) ou com a instituição educacional para a qual você trabalha.

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para a produção e o desenvolvimento de conhecimento científico na área da educação especial. Além disso, uma vez terminado esse estudo, lhe serão apresentadas as principais conclusões obtidas pelo mesmo, juntamente com uma exposição de alguns conceitos da área de habilidades sociais que podem ser empregados em seu cotidiano, a fim de promover melhores relações interpessoais entre você e seus alunos.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados sobre a pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não às hipóteses levantadas na pesquisa.

---

Livia de Castro Pereira Amaro

Endereço eletrônico: amarolivia@gmail.com

Telefone para contato: (16) 3351-8447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

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 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](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Local e data.

---

Assinatura do(a) participante

Anexo C:  
Instrumento de Coleta de Dados

**a) Dados de Identificação do Professor:**

1. Número de Identificação (deixar em branco); \_\_\_\_\_
2. Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Escola: \_\_\_\_\_
5. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
6. Você é professor de:  
( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º. Ano  
( ) Professor de oficina / disciplina específica. Qual: \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo exerce a profissão de docente?  
( ) 0 a 2 anos, ( ) 3 a 5 anos, ( ) 6 a 10 anos, ( ) 11 a 15 anos,  
( ) 16 a 20 anos, ( ) 21 a 25 anos, ( ) 26 a 30 anos, ( ) mais de 30 anos.
8. Qual sua formação mais elevada?  
( ) Ensino Médio, ( ) Curso superior,  
( ) Especialização em educação especial,  
( ) Outra Especialização, ( ) Mestrado, ( ) Doutorado.
9. Você possui, ou possuiu nos últimos dois anos, em sua sala de aula ao menos um (a) aluno (a) com necessidades educacionais especiais (N.E.E.)?  
( ) Sim ( ) Não

**b) Ficha de Instrução do Professor:**

Olá professor (a).

A seguir, há uma lista de comportamentos que são denominados habilidades sociais. Pedimos que você considere as interações ocorridas em sala de aula e avalie qual a importância de cada um desses comportamentos para o desenvolvimento

socioemocional de seus alunos. Caso você possua atualmente, ou já tenha possuído nos últimos dois anos, em sua sala de aula **ao menos um aluno com necessidades educacionais especiais (N.E.E.)**, pedimos que você **considere em uma coluna da lista apenas seu(s) aluno(s) que apresentam tais necessidades**. Na outra coluna, você deve fazer a mesma avaliação, considerando agora seus **alunos sem necessidades educacionais especiais**. Os **docentes que não possuem** atualmente dentre seus alunos, nem possuíram nos últimos dois anos **crianças com necessidades educacionais especiais** devem **preencher somente a coluna** do questionário destinada aos **alunos sem necessidades especiais**.

O grau de importância dos comportamentos varia de pouco importante a muito importante.

- a) Pouco importante (de 0 a 3 pontos): comportamentos que, se não emitidos ou emitidos em uma baixa frequência, **não são fundamentais** para um desenvolvimento socioemocional mais adequado.
- b) Importante (de 4 a 7 pontos): comportamentos que, se não emitidos ou emitidos em uma baixa frequência, **farão diferença** para o estabelecimento ou manutenção de um desenvolvimento socioemocional mais adequado.
- c) Muito importante (de 8 a 10 pontos): comportamentos que **necessariamente precisam ser emitidos** para se garantir um desenvolvimento socioemocional mais adequado.

Se você considera um comportamento **POUCO IMPORTANTE**, irá anotar na coluna indicada, a partir de uma escala de zero a três, o quanto esse comportamento é pouco importante. Da mesma forma, nos comportamentos **IMPORTANTES** você irá anotar o nível de importância a partir de uma escala de quatro a sete e para os **MUITO IMPORTANTES** a partir de uma escala de oito a dez.

Exemplo:

<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemeocional</b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
1. Aceitar críticas justas	0	3
2. Defender-se quando tratado de forma injusta	5	5

<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemeocional<sup>15</sup></b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
1. Aceitar críticas justas		
2. Defender-se quando tratado de forma injusta		
3. Aceitar ponto de vista discordante		
4. Acalmar/consolar colega		
5. Manifestar alegria com satisfação do colega por boa nota, presente recebido, bom desempenho no esporte etc.		
6. Corrigir informação que considera errada		
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado		

<sup>15</sup> Grau de importância:

De 0 a 3 pontos: **pouco importante.**

De 4 a 7 pontos: **importante.**

De 8 a 10 pontos: **muito importante.**



<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemocional<sup>16</sup></b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
8. Dar opinião / sugestão		
9. Pedir desculpas		
10. Discordar da opinião de alguém		
11. Elogiar colegas		
12. Agradecer elogio		
13. Encerrar conversaçoão ou interaçãoo		
14. Expressar raiva ou desagrado de forma adequada		
15. Expressar sentimentos de carinho, satisfaçoão ou ternura		
16. Dizer coisas boas sobre si mesmo quando a situaçoão é apropriada		
17. Fazer perguntas à professora		
18. Iniciar contato e conversaçoão com adultos		
19. Iniciar conversaçoão com os colegas		
20. Convencer colegas a fazerem algo apropriado		
21. Oferecer ajuda/cooperar com colegas		
22. Organizar atividades de grupo		
23. Ouvir atentamente o outro		

<sup>16</sup> Grau de importância:

De 0 a 3 pontos: **pouco importante.**

De 4 a 7 pontos: **importante.**

De 8 a 10 pontos: **muito importante.**

<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemocional<sup>17</sup></b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
24. Pedir ajuda ao colega de classe		
25. Pedir por ajuda de adultos		
26. Pedir para o outro mudar comportamento		
27. Responder perguntas da professora		
28. Manter contato visual durante conversação		
29. Fazer críticas apropriadamente		
30. Mediar conflitos entre colegas		
31. Defender colega		
32. Controlar irritação em situação de conflito com colega		
33. Reagir de forma apropriada a gozações de colegas ou quando empurrado ou provocado por colega		
34. Seguir instruções		
35. Convidar outros para juntar-se em atividades		
36. Controlar irritação em situação de conflito com adultos		
37. Aceitar as idéias dos colegas em atividades grupais		
38. Questionar apropriadamente as regras que considera injustas		
39. Orientar-se para tarefa ignorando comportamentos dos colegas		

<sup>17</sup> Grau de importância:

De 0 a 3 pontos: **pouco importante.**

De 4 a 7 pontos: **importante.**

De 8 a 10 pontos: **muito importante.**

<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemocional<sup>18</sup></b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
40. Juntar-se espontaneamente a grupo de brincadeira ou outra atividade		
41. Apresentar-se a novas pessoas sem precisar mandar		
42. Recusar pedido de forma apropriada		
43. Propor nova brincadeira ou atividade		
44. Aguardar a vez para falar		
45. Pedir a vez para falar		
46. Pedir feedback/avaliação		
47. Solicitar atenção		
48. Atender pedidos		
49. Atender pedido de mudança de comportamento		
50. Conversar sobre assuntos triviais		
51. Compartilhar objetos e pertences		
52. Falar em um tom de voz apropriado		
53. Usar gestos e postura apropriadamente com os outros		
54. Completar as tarefas sem incomodar os outros		
55. Seguir regras		

<sup>18</sup> Grau de importância:

De 0 a 3 pontos: **pouco importante.**

De 4 a 7 pontos: **importante.**

De 8 a 10 pontos: **muito importante.**

<b>Comportamentos referentes ao Desenvolvimento Socioemocional<sup>19</sup></b>	<b>Alunos COM necessidades especiais</b>	<b>Alunos SEM necessidades especiais</b>
56. Responsabilizar-se pelas próprias ações		
57. Agir de forma responsável com os outros		
58. Tomar cuidado quando usa objetos ou pertences dos colegas		
59. Demonstrar preocupação com os outros		

---

<sup>19</sup> Grau de importância:

De 0 a 3 pontos: **pouco importante.**

De 4 a 7 pontos: **importante.**

De 8 a 10 pontos: **muito importante.**

Anexo D:

**Critério de Classificação Econômica Brasil**

### Critério de Classificação Econômica Brasil

(fonte: <http://www.datavale-sp.com.br/CCEB.pdf>)

1. Assinale a quantidade de itens descritos abaixo que você possui em seu domicílio.

Itens:	Quantidades				
Televisão em cores	0	1	2	3	4 ou +
Rádio	0	1	2	3	4 ou +
Banheiro	0	1	2	3	4 ou +
Automóvel	0	1	2	3	4 ou +
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou +
Máquina de lavar	0	1	2	3	4 ou +
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou +
Geladeira	0	1	2	3	4 ou +
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou +

2. Assinale o maior grau de instrução da pessoa que mais contribui para o rendimento financeiro de sua família:

Analfabeto ( )

Da primeira a quarta série do Ensino Fundamental incompleto ( )

Da primeira a quarta série do Ensino Fundamental completo ( )

Da quinta a oitava série do Ensino Fundamental incompleto ( )

Da quinta a oitava série do Ensino Fundamental completo ( )

Ensino Médio incompleto ( )

Ensino Médio completo ( )

Ensino Superior incompleto ( )

Ensino Superior completo ( )