

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

**AVALIAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O REPERTÓRIO SOCIAL E
ACADÊMICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUÍDOS NO ENSINO
REGULAR**

ANDRÉA REGINA ROSIN-PINOLA

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Educação Especial da Universidade
Federal de São Carlos.

Área de Concentração: Linha 3-
Práticas Educativas: Processos e
problemas

Orientadora: Profa. Dra Zilda
Aparecida Pereira Del Prette

São Carlos - SP
Fevereiro, 2006

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

R821ap

Rosin-Pinola, Andréa Regina.

Avaliação de professores sobre repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular / Andréa Regina Rosin-Pinola. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
94 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Estudantes com necessidades educacionais especiais. 2. Educação especial - inclusão. 3. Habilidades sociais. 4. Rendimento escolar. I. Título.

CDD: 371.928 (20ª)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Prof. Dra. Sonia Regina Loureiro

Profa. Dra. Maria Amélia de Almeida

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meus caminhos
me trazendo paz, sabedoria e alegria
em cada etapa de minha vida.

Apoio Financeiro:

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

AGRADECIMENTOS

Ao Adriano, companheiro dessa dura conquista, que sempre me apoiou e me deu forças para realizar esse trabalho.

Aos meus familiares que tanto lutaram comigo dando-me apoio em cada etapa deste trabalho.

À Zilda Del Prette pelo carinho e dedicação nas orientações que deixaram esse trabalho mais que elegante.

Ao Almir, amigo do peito, que com seu jeito direto e delicado compreendeu-me e me deu força em cada dificuldade encontrada.

Àos amigos André Carlucci, Renata Molina, Camila, Simone, Thiago e todos do grupo de pesquisa sobre relações interpessoais (LIS) pelas dicas (ligeiras orientações) que enriqueceram ainda mais esse trabalho.

Às professoras Sonia Loureiro e Maria Amélia Almeida que muito se dedicaram contribuindo na banca de qualificação e defesa deste trabalho.

A Carla e Flávia que me ajudaram na coleta como auxiliares de pesquisa...

E a todos aqueles que também colaboraram seja fazendo as análises estatísticas, ouvindo-me em apresentações de congressos ou enviando e-mail com sugestões.

SUMÁRIO

RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
APRESENTAÇÃO	1
<i>O QUE NOS CONTA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....</i>	<i>4</i>
<i>O CONCEITO DE “DEFICIÊNCIA” E DE DEFICIÊNCIA MENTAL</i>	<i>11</i>
<i>DEFICIÊNCIA MENTAL E A ÁREA DO TREINAMENTO DE HABILIDADES</i>	
<i>SOCIAIS.....</i>	<i>17</i>
<i>DESEMPENHO ACADÊMICO E HABILIDADES SOCIAIS.....</i>	<i>24</i>
PROBLEMA DE PESQUISA	29
OBJETIVOS DA PESQUISA	30
MÉTODO	32
Participantes	32
Locais de coleta de dados.....	37
Instrumentos.....	37
Procedimento de coleta de dados	39
Cuidados éticos	42
Tratamento dos Dados	42
RESULTADOS.....	44

1. Descrição e comparação entre os grupos (DM, AR e BR) quanto ao desempenho acadêmico e ao repertório social (habilidades sociais e problemas de comportamento) e destes com o grupo de referência normativa brasileira	45
2. Importância das habilidades Sociais para o contexto escolar e os déficits dos grupos segundo avaliação dos professores	57
3. Correlação das Habilidades Sociais, Problemas de comportamento, Desempenho acadêmico e o Raven.	60
4. Análise da influência das variáveis NSE e Inteligência sobre as variáveis dependentes em cada grupo.	61
5. Correlação entre as variáveis dependentes e das variáveis sociodemográficas (sexo, tipo de escola e presença ou não de síndrome) do grupo com deficiência mental.....	70
DISCUSSÃO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS	94

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das crianças em grupos, por sexo, idade e nível socioeconômico.....	32
Tabela 2. Comparações Múltiplas dos grupos em relação a Inteligência.....	33
Tabela 3 - Distribuição das professoras por sexo, idade e tempo de magistério....	34
Tabela 4. Descrição dos alunos tidos com Deficiência Mental, na escola pública.	35
Tabela 5. Descrição dos alunos tidos com Deficiência Mental, na escola particular.	36
Tabela 6. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos itens de desempenho acadêmico.....	47
Tabela 7. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos escores fatoriais de habilidades sociais.	50
Tabela 8. Principais diferenças entre os três grupos nos itens de habilidades sociais.....	51
Tabela 9. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos escores fatoriais de problemas de comportamento.....	55
Tabela 10. Principais diferenças entre os três grupos nos itens específicos de problemas de comportamento do SSRS.....	56
Tabela 11. Média de importância das habilidades sociais por fatores.....	58
Tabela 12. Correlação entre o resultado de inteligência (Raven) e os escores fatoriais e gerais de problemas de comportamento (PC), habilidades sociais (HS) e desempenho acadêmico (DA).	61
Tabela 13. Análise de influência do NSE e das diferenças entre os grupos sobre escores fatoriais e total de habilidades sociais.....	62
Tabela 14. Análise de influência da inteligência e das diferenças entre os grupos sobre escores fatoriais e total de habilidades sociais.....	67

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Médias de desempenho acadêmico global dos grupos.....	45
Figura 2. Comparação dos dados de referência brasileira (RN) com os dados dos grupos DM/AR/BR nos fatores de habilidades sociais.	49
Figura 3. Comparação dos dados de referência brasileira com os dados dos grupos DM, AR e BR nos fatores de problemas de comportamento.	54
Figura 4. Média da importância das habilidades sociais por itens, conforme a avaliação dos professores.....	59
Figura 5. Média e desvio padrão dos escores dos grupos, por nível sócio-econômico, no Fator 2 de habilidades sociais.	63
Figura 6. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por NSE no Fator 4 de habilidades sociais.....	64
Figura 7. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por níveis socioeconômicos no Fator 1 de problemas de comportamento.....	65
Figura 8. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por níveis socioeconômicos no Fator 2 de problemas de comportamento.....	66
Figura 9. Influência da inteligência nas habilidades de assertividade nos grupos..	68
Figura 10. Influência da inteligência no Fator 4- Auto-defesa nos grupos.....	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Critério Brasil e distribuição da população brasileira por região metropolitana.

Anexo 2: Estrutura Fatorial SSRS – para as Habilidades Sociais

Anexo 3: Estrutura Fatorial do SSRS – para os Problemas de Comportamento

Anexo 4: Carta à Secretaria da Educação Municipal

Anexo 5: Carta de apresentação da pesquisadora às diretoras de escola

Anexo 6: Termo de Consentimento Informado

Anexo 7: Texto de Assessoria

Anexo 8: Comprovante Palestra 1

Anexo 9: Comprovante Palestra 2

Anexo 10: Critério Brasil entregue aos pais

Anexo 11: Dados descritivos da amostra de referência brasileira do SSRS

RESUMO

Rosin-Pinola, A. R. (2005). *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. Texto produzido para a defesa. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil nos últimos anos. Com esta proposta, iniciaram-se estudos e programas de intervenção, que visavam avaliar e melhorar as condições para sua implementação. Estudos sugerem que alunos com deficiência mental têm apresentado as maiores dificuldades de inclusão. Na tentativa de avaliar tais dificuldades e como os déficits em habilidades sociais constituem um dos critérios do diagnóstico da deficiência mental, torna-se importante identificá-los a fim de promover sua superação. Este estudo tem como propósitos: (1) caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças com deficiência mental incluídas, comparado-o com o de crianças de alto e baixo rendimento acadêmico e com amostra normativa brasileira, (2) identificar habilidades sociais consideradas importantes pelos professores para o contexto escolar; (3) identificar os recursos e os diferentes tipos de déficits em habilidades sociais de crianças com deficiência mental incluídas, em relação às demais; (4) verificar possíveis relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e inteligência e 5) analisar possíveis efeitos de variáveis sociodemográficas sobre o repertório social de crianças com deficiência mental. Participaram deste estudo 30 professores de crianças com deficiência mental incluídas em escolas regulares (públicas e particulares) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os professores avaliaram esses e outros alunos que, conforme suas indicações compuseram dois grupos: baixo rendimento acadêmico e alto rendimento acadêmico. Os professores avaliaram os alunos usando o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Gresham & Elliott, 1990). As crianças foram também avaliadas por meio do Raven - matrizes coloridas. Os dados foram computados e analisados com estatísticas descritivas, avaliando-se, ainda, as diferenças entre grupos (Anova, Modelo Linear Geral e Teste T-Student). Os resultados indicaram que os grupos de baixo rendimento acadêmico e com deficiência mental diferenciaram-se do grupo de alto rendimento acadêmico e da amostra normativa em todos os fatores de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico e diferenciaram-se entre si somente nos fatores de assertividade e autodefesa. Verificou-se influência do nível socioeconômico e da inteligência em algumas variáveis dependentes.

Palavras-chaves: habilidades sociais, inclusão escolar e deficiência mental.

ABSTRACT

Rosin-Pinola, A.R. (2005). Evaluation the teachers of social and academic repertory of pupils with mental deficiency at includes of regular school. Text produced to defense. Program Pós-graduation in Especial Teaching of UFSCAR.

The school inclusion of pupils with specials educational needs at the regular teaching have been the proposal guide and dominant especial education at the Brazil on last years. With this proposal beginning studies and programs of intervention, that to have in view to evaluate and get better the conditions to your implementation. Studies suggest that with mental deficiency has presented to big difficulties of inclusion. On the attempt to avalue such difficulties and how the deficits in social skills constitute one of the criterion of diagnostic of mental deficiency, its more important identifies to get promote your superation. This study has like purpose: (1) identify the social repertory (socials skills and problems of behavior) and academic skills of children with mental deficiency include, compare with the children of low and high academic performance and normative sample; (2) identify social skills important for school; (3) identify the resources and *deficits* of social skills with the pupils with mental deficiency include compare with others childrens; (4) check possible relation between social skills, behavior problems, academic performance and intelligence and (5) analyze possible effects of social demographics variables on the social skills and behavior problems the children with mental retardation. To share of this study 30 teachers of children with mental deficiency including in regular schools (publics and privates) of a city in side in state of São Paulo. The teachers evaluating that and others pupils that, conform your indications to get two groups, low academic performance and high academic performance. The teachers evaluating the pupils using the Social Skills Rating Systems (Gresham & Elliott, 1990). The childrens they were also availed by means o Raven-Color Matrix. He answers was computed and analyses with statistic descriptive still evaluating the differences between groups (ANOVA and Test T-Student). The dates indicate that the groups the lower performance and mental deficiency difference the groups de higher performance and normative sample in all factors of social skills, behavior problems and academic performance e difference between it self only in the factors of assertion and self defense. Was check effects the social economic level and the intelligence in variables dependents.

Key words: social skills, school inclusion and mental deficiency.

APRESENTAÇÃO

Nos últimos 20 anos um grande número de pesquisas tem se interessado em investigar a qualidade nas relações sociais na infância, dado o indício de que ela é um bom indicador de ajustamento psicossocial na vida adulta. Resultados destas pesquisas mostram que um repertório social empobrecido na infância pode estar relacionado a dificuldades ou problemas psicológicos na vida adulta, dentre eles: a delinquência juvenil, os transtornos psicológicos e até mesmo depressão.

Outros estudos salientam a possibilidade do déficit em habilidades sociais interferir na aceitação social dos indivíduos, dentre eles, das pessoas com deficiência mental e com outras condições diferenciadas. Além disso, apesar de não se afirmar que os déficits de habilidades sociais das crianças são determinantes das dificuldades acadêmicas, estes certamente não podem ser ignorados (Del Prette & Del Prette, 1998).

Paralelamente a esta evidência empírica, a autora, trabalhando na APAE com algumas tentativas de inserir alunos desta instituição em escolar regular, verificou várias barreiras, dentre elas, dificuldades interpessoais das crianças deficientes, preconceito e falta de habilidades de diretores, funcionários e professores.

Neste sentido, surgiu o interesse em avaliar quais eram, e se realmente existiam estas dificuldades, verificadas num olhar assistemático, e se elas estavam restritas ao grupo de crianças com deficiência ou se poderiam estar ocorrendo também com as crianças que não tinham deficiência. E como o professor é considerado um agente que define critérios de competência social e, além disso,

pode mediar o desenvolvimento da criança, optou-se por fazer tal avaliação por meio deste agente.

Tal proposta, do ponto de vista da autora, supriria uma lacuna na literatura brasileira ao buscar avaliar e descrever o repertório social (habilidades sociais e problemas de comportamento) de pessoas com deficiência mental e seus colegas no contexto de inclusão, e poderia favorecer o processo de inclusão escolar, oferecendo indicativos importantes do que poderia ser trabalhado para melhorar a relação entre estas pessoas. Pensou-se que, identificar quais habilidades sociais os professores consideram importantes e compará-las com a avaliação do repertório social do aluno, indicaria os itens do repertório dos alunos que poderiam ser trabalhados para melhorar a interação entre eles e aumentar a probabilidade de engajamento deles, em atividades acadêmicas.

Dadas às considerações anteriores, este estudo visou caracterizar, com base na avaliação do professor, o repertório de habilidades sociais dos alunos com deficiência mental comparado com os demais colegas de classe. Além disso, buscou verificar empiricamente relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico.

Para facilitar a leitura e compreensão dos pontos norteadores deste trabalho, este foi dividido em partes. Na introdução, será apresentado um panorama histórico e legal do processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, o conceito de deficiência e de deficiência mental com estudos sobre deficiência mental e habilidades sociais e sua relação com desempenho acadêmico. Em seguida, é apresentado o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo.

No método, serão contempladas as etapas de execução do estudo, desde a seleção dos sujeitos, passando pela descrição dos instrumentos até a avaliação dos resultados.

Os resultados serão apresentados e discutidos considerando as variáveis investigadas neste estudo. Para finalizar, serão tecidas algumas considerações à luz da literatura com base nos dados apresentados neste trabalho.

O QUE NOS CONTA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL....

O processo de inclusão na sociedade das pessoas com deficiência tem uma história que vem desde o século XVIII, como já fora retratado por vários autores, como Kauffman e Payne, 1975; Pessoti, 1984; Mazzota, 1987; Kirk e Gallagher, 1991; Jannuzzi, 2004; Bueno, 1993 e Mendes, 1995. Esta história mostra que, em relação à educação destas pessoas, mudanças significativas ocorreram até o atual momento.

No Brasil, a história da Educação Especial pode ser entendida vislumbrando algumas fases marcantes, tituladas, segundo Mendes (2000), como a Era da Negligência, a da Institucionalização, a da Educação Segregada, a da Educação Integrada, e a atual, da Educação Inclusiva. Uma breve caracterização dessas fases, com base em Mendes (2000), permite avaliar a importância do atual movimento em direção a uma educação inclusiva.

Conforme Mendes (2000), a **Era da Negligência** tem seu início no final período do Brasil Colônia quando foi criado o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) e se estende até metade do século XX. Este momento foi retratado como um período de estagnação e omissão por parte do governo em relação à educação destas pessoas. Jannuzzi (2004) acrescenta que este período foi influenciado por duas grandes vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica e caracterizado pela criação de serviços segregados, agregados aos hospitais e às escolas regulares. A primeira vertente teve forte influência na busca do diagnóstico e nas práticas escolares que ocasionavam na segregação social, além das crenças eugenistas que equiparavam os termos deficiência e

doença, pressupondo uma explicação organicista e hereditária para a deficiência. Já a segunda vertente foi influenciada pelo movimento escola-novista, que revolucionava o modelo tradicional de educação através de princípios como: a crença no poder da educação, a redução das desigualdades sociais e a liberdade de cada criança.

A **Era da Institucionalização** situa-se entre 1930 e 1950 e é associada a um rápido crescimento da institucionalização caracterizado, especialmente, pela concepção organicista da deficiência, marcada pela segregação social, e pela expansão dos serviços, de natureza filantrópica sem fins lucrativos, de Educação Especial no país, como a Sociedade Pestalozzi e a APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) sustentados por algumas medidas tais como: a criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas. Isso contribuiu para (e também refletiu) a cristalização das tendências segregacionistas na educação, principalmente da pessoa com deficiência mental.

Na educação geral, neste mesmo período, ocorreram várias mudanças como, por exemplo, o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a reorganização das escolas de magistério, o crescimento das escolas técnicas, a fundação da Universidade de São Paulo, a criação do ministério da educação e da saúde, dentre outras. Essas medidas possibilitaram um aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares por um lado, e por outro, verificou-se um elevado índice de reprovação e evasão, além da instalação de classes especiais para as crianças tidas como deficientes mentais na rede pública de ensino. As classes especiais, bem como as escolas especiais, entendidas como medidas segregadoras e assistencialistas, existiram para suprir

as carências do sistema educacional regular em relação aos alunos que apresentavam dificuldades escolares, até então chamados deficientes mentais. Segundo Mendes (2000), a partir da década de 70, há uma efetiva institucionalização nacional da educação especial no Brasil, sendo este período por ela denominado a **Era da Educação Segregada**.

No final da década de 70, são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial e os primeiros programas de pós-graduação nesta mesma área. Este período ficou conhecido como fase da **Educação Integrada**, revelando uma mudança em relação à aceitação de crianças e adolescentes deficientes na escola comum: essas escolas passam a aceitá-los em classes de recursos ou especiais, com base na crença de que pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser preparadas para tal (Mendes, 2002b). Neste momento, houve um incremento na diversidade dos serviços da educação especial, que foram denominados por Aranha (2001) como paradigma de serviços: serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares.

O processo de integração tinha como proposta oferecer ambientes menos restritivos, porém tinha como crença que a integração só seria possível com aqueles alunos que conseguissem se adaptar ao ensino sem modificações no sistema. Foi somente na segunda metade da década de 80 e, como resultado desse processo histórico de atenção às pessoas com deficiência, que surge a fase da educação inclusiva, intensificada na década de 90, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e as discussões teóricas-políticas.

Desta forma, os anos 90 dão início à chamada fase da **Educação Inclusiva**, cuja idéia central pressupõe que:

(...)além de intervir sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, também era necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passa-se a defender um sistema educacional único de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (Mendes, 2002b, p 64).

Essa proposta entende que a escola é que deve ser inclusiva, ou seja, deve prover condições para aceitação e desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo necessário prover meios para a efetivação deste processo, seja intervindo diretamente com os alunos, com os professores ou com a direção da escola (Marchesi, 2004).

Associadas a esse processo, também ocorreram mudanças na nomenclatura utilizada para se referir à pessoa com deficiência: excepcionais, portadores de deficiência, com necessidades educativas especiais (como está nos documentos) e, mais recentemente, necessidades educacionais especiais que converge com o processo de inclusão, já que desloca a ênfase do aluno para os recursos educacionais, sendo o termo mais apropriado segundo a literatura da área.

Marchesi (2004) afirma que ao se pensar sobre o conceito necessidades educacionais especiais, em linhas gerais, deve-se ater a algum problema de aprendizagem. Isto quer dizer que o aluno, ao longo de sua escolarização, deve apresentar alguma dificuldade em aprender, o que exige uma atenção mais específica e diferentes recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. Nesta definição, portanto, estão relacionadas duas noções:

a primeira, de que devem ocorrer problemas de aprendizagem e a segunda, de que estes problemas requerem recursos educacionais diferenciados.

Desta forma, ao falar em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a situar-se na escola, na resposta educacional que esta deve dar. Essa nova concepção não nega que os alunos tenham problemas especificamente vinculados ao seu próprio desenvolvimento, mas afirma que a escola é solicitada a lidar com as diferentes demandas de forma competente (Marchesi, 2004).

Esta modificação substancial no enfoque requer algumas reflexões e mudanças nas condições de ensino oferecidas pela escola. Segundo Marchesi (2004), uma etapa primordial é a detecção e avaliação das necessidades educacionais de cada aluno. Nesta etapa, o objetivo não é encontrar traços que permitam situar determinados alunos em alguma categoria, ela deve ser mais abrangente, com mais nuances e mais ligada às possibilidades educacionais. Trata-se de conhecer os perfis comportamentais e evolutivos desta criança com a finalidade de analisar suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo e pessoal, avaliando a todo tempo, quais são os recursos educacionais de que essa necessita e o quanto a escola é capaz de prover tais recursos.

Esse processo histórico foi acompanhado de mudanças na legislação educacional de modo a se criar mecanismos que assegurassem a educação das pessoas com deficiência. Segue-se uma descrição dos principais documentos legais brasileiros relacionados à inclusão.

No âmbito legal, foi somente no final dos anos 80, na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), que se começa a prever a educação dos indivíduos deficientes no ensino regular: o Capítulo III, Seção I, Artigo 206 inciso I, trata da “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e o Artigo 208,

inciso III, do “Atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Na década de 90, o Ministério da Educação elaborou vários documentos explicitando a política de integração. A Lei 7.853/89 (Brasil, 1989) determinou, entre outras medidas, a matrícula compulsória das pessoas portadoras de deficiência capazes de integrar-se ao sistema regular de ensino em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de ensino, constituindo crime recusar a inscrição destas em qualquer instituição escolar.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°. 8.069 (Brasil, 1990), no capítulo IV, que trata “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, fez referência aos portadores de deficiência, enfatizando a preferência pelo ensino regular e responsabilizando o Estado pela educação desta população.

Em 1994, posteriormente à Declaração de Salamanca (Ministério da Ação Social, 1994), o Brasil elaborou a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), estabelecendo novamente o direito à educação das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Neste documento é apresentada uma revisão conceitual dos termos empregados regularmente na área, adotando-se a denominação “peçoas portadoras de necessidades educativas especiais” (grifo nosso). Alguns autores como Capellini (2001), Aranha (2001) e Marchesi (2004) afirmam que tal termo expressa uma concepção de deficiência centrada no indivíduo, atribuindo-lhe responsabilidade individual pelas necessidades especiais corroborando Marchesi (2004) propõe o termo “peçoas com necessidades educacionais especiais”(grifo nosso). No entanto, nos documentos brasileiros, encontra-se a referência conforme o documento de 1994.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (Brasil, 1999), buscando criar condições nas escolas que permitissem o acesso de todos ao conhecimento e à cidadania, indicam quem seriam considerados alunos com necessidades educacionais especiais (“*nee*”). Segundo este documento, essa clientela incluiria, além de pessoas com deficiências, crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições individuais, econômicas ou sócio-culturais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001), o mais recente documento legal de âmbito nacional, vieram com o objetivo de traçar caminhos e estabelecer meios legais para garantir a inclusão dos alunos especiais em toda a educação básica. Este documento estabeleceu tarefas aos sistemas de ensino, dentre as quais, a adequação da escola para receber estes alunos, tanto na estrutura física, quanto no currículo (Capellini, 2001).

Desta forma, pode-se verificar que a história da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil é bastante recente e está ainda sendo construída com a contribuição de vários estudos e pesquisas na área. Aranha (2001), Capellini (2001) e Morejón (2001) afirmam que pensar num processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, significa acolher, dentre a diversidade que constitui esse universo, mais um segmento populacional representado pelos alunos com deficiência mental, que vem sendo considerado um entrave para a inclusão.

No município de Ribeirão Preto a Educação Especial passa, no ano de 2000, a assumir a educação inclusiva no seu sistema de ensino, quando a Resolução 95/2000 determina a mudança de nomenclatura no serviço de Educação Especial para Coordenadoria de Educação Inclusiva. Neste momento, o

município começa a incentivar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, provendo o auxílio de professores especialistas para o apoio pedagógico e de relacionamentos entre alunos.

Segundo dados da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (SME, 2003), no ano de 2003, estavam matriculados, na escola regular, 498 crianças com necessidades educacionais especiais, sendo 62 portadoras de deficiência física, 8 com deficiências múltiplas, 30 com deficiência de fala, 34 deficientes visuais, 56 deficientes auditivos, 87 deficientes mentais, 138 com dificuldades significativas de aprendizagem, dentre outros.

A rede Municipal de Ensino conta atualmente com um centro de Educação Especial (Centro de Educação Especial e Ensino Fundamental Egydio Pedreschi) que atende alguns alunos de ensino profissionalizante e ensino fundamental¹.

O CONCEITO DE “DEFICIÊNCIA” E DE DEFICIÊNCIA MENTAL

A definição de quem são as pessoas deficientes também tem passado por uma discussão mundial. Autores como Goffman (1982), Amaral (1996a), Omote (2002) e Mendes (2002a) afirmam que, tradicionalmente, a população que foi considerada deficiente ou excepcional foi aquela que apresentava diferenças significativas da maioria da população ou, pelo menos, do esperado pela sociedade. No contexto escolar, estes autores afirmam que trata-se daquele aluno que não aprende como os demais, ou que não se comporta como o esperado. Amaral (1996b) acrescenta que a deficiência vem sendo tratada como anormalidade, seja dentro de padrões estatísticos, estrutural/funcional ou do tipo

¹ Informações mais detalhadas podem ser obtidas na Página www.ribeiraopreto.sp.gov.br/index.html.

ideal e que, portanto, esta definição sofre influência direta dos fatores sociais e históricos.

Segundo Amaral (1996b) a Organização Mundial da Saúde, em 1989, propõe a caracterização das deficiências sob três atributos: a deficiência (*impairment*), a incapacidade (*disability*) e a desvantagem (*handicap*). Segundo a mesma autora

(...)a deficiência refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função, a incapacidade como as conseqüências da deficiência em termos de desempenho ou atividade funcional do indivíduo e a desvantagem refere-se à condição social de prejuízo resultante da deficiência e/ou incapacidade (p.8).

Referindo-se a essa caracterização, Amaral (1996b) relaciona os dois primeiros âmbitos à deficiência primária, ou seja, aos aspectos intrínsecos e descritivos da pessoa, enquanto que o terceiro refere-se à deficiência secundária, os aspectos valorativos e extrínsecos à pessoa. A deficiência primária pode impedir ritmos e formas usuais de desenvolvimento, mas não a sua ocorrência, que muitas vezes acontece em função da deficiência secundária. Sendo assim, a autora reconhece que a deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento e a vida plena do indivíduo, já que a sociedade, a todo momento, estabelece e difunde normas e valores sobre o que é socialmente esperado do desempenho das pessoas. Em outras palavras, a deficiência vem sendo compreendida e definida por uma parcela dos estudiosos como algo que o indivíduo apresenta, mas que só tem suas implicações quando se depara com os valores, normas e regras sociais.

Em relação ao conceito de deficiência mental, Almeida (2004) fez uma análise histórica das definições que ocorreram com este conceito a partir do início do século passado, quando era tratada como incurável e caracterizada como um estado permanente de retardo mental ou irremediável por meio de treinamento. Segundo essa autora, foi em 1961 que pela primeira vez propôs-se o termo retardo mental, definido como um atraso cognitivo associado ao comportamento adaptativo “um funcionamento intelectual abaixo da média, que se originava durante o período de desenvolvimento e estava associado a deficiências no comportamento adaptativo” (Almeida, 2004, p.34). Apesar de grandes avanços, a autora destaca que esta proposta sofreu algumas críticas quanto à questão do “funcionamento intelectual geral abaixo da média” considerar somente um desvio padrão e os procedimentos para avaliar os comportamentos adaptativos não serem adequados, sendo assim, o diagnóstico acabava ficando baseado somente em testes de inteligência.

No decorrer das décadas de 70 e 80, outras definições foram apresentadas à comunidade científica, mas, foi a definição de 1992 proposta que Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) que se caracterizou mais funcional. Nesta definição, para ser considerado deficiente mental, o indivíduo deveria apresentar déficit intelectual e déficit em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo, ou seja, a definição de deficiência mental apresentada foi:

(...) limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais,

desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho e se manifesta antes dos 18 anos (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik & Stark, 1992, grifo nosso).

Para esta definição, os critérios do diagnóstico deveriam ser funcionais, ou seja, ao lado do rebaixamento intelectual, dever-se-ia considerar o comprometimento em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. Foi-se, então, definido o funcionamento adaptativo como o modo como a pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida diária, aqui incluindo uma independência pessoal compatível com sua faixa etária, bem como a capacidade de assimilar a bagagem sócio-cultural do contexto comunitário no qual se insere (Ballone, 2002).

Conforme Almeida (2004) a definição de deficiência mental proposta em 1992, estava baseada em uma abordagem multidimensional, que visava ampliar o escopo do conceito de deficiência mental, evitar a confiança excessiva em resultados de testes de inteligência (QI) para determinar o nível de deficiência e relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis de apoio requeridos pelo indivíduo. Segundo a mesma autora, com relação a este último aspecto, a proposta da AAMR extinguiu os graus leve, moderado, grave e severo e descrevia quatro níveis de suporte: 1) apoio intermitente (caracterizado pela natureza episódica, de acordo com os momentos em que a pessoa necessita); 2) apoio limitado no tempo, mas não intermitente; 3) apoio amplo (caracterizado pelo apoio regular em pelo menos alguns ambientes e não por tempo limitado) e 4) apoio permanente (caracterizado pela constância e alta intensidade).

Embora a definição enfatizasse recursos importantes para o desenvolvimento da pessoa que apresentava tal diagnóstico, Almeida (2004) ressalta que a adesão das secretarias de educação e dos órgãos competentes foi restrita, tanto com relação à utilização dos critérios propostos, como à provisão das redes de apoio.

Além disso, a autora afirma que a comunidade científica fez críticas à dificuldade de avaliação dos comportamentos adaptativos, dada a escassez de instrumentos disponíveis para tal avaliação e à necessidade de se rever as formas de apoio.

A análise de Almeida (2004) ainda coloca que entre 1996 e 1997 outras definições foram apresentadas pela Associação Americana de Psicologia e que, nos dez anos de comemoração da definição de 1992, a AAMR nomeou uma comissão, chefiada por um pesquisador chamado Luckasson, que após averiguar reações positivas e negativas àquela definição inicial, propôs outra, que leva em consideração, também, a proposta por Greenspan em 1997, que já conceituava a questão da inteligência social, prática e conceitual. A definição de 2002 ficou formulada como:

(...) uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, Schalock, Snell, Spitalnik, Spreat & Tassé, 2002, grifo nosso).

Com esta definição, o termo retardo mental foi mantido e assim como na discussão de deficiência, é referido como uma incapacidade, ou seja, ele só

pode ser afirmado se causar limitações significativas no desempenho do indivíduo dentro do contexto social em que vive-se. Além disso, ele deve ser classificado pela intensidade do suporte, pela variação do QI e pelas limitações no comportamento adaptativo (Almeida, 2004).

No Brasil, a utilização do termo “retardo mental” ainda é muito questionada, pois, segundo alguns autores (Almeida, 2004; Mendes, 1996), este termo tem refletido estigmas e preconceitos com relação à pessoa que apresenta atraso cognitivo. Desta forma, defende-se a utilização do termo “deficiência mental”, por ser menos impregnado de preconceito e conotação negativa em nossa sociedade.

Com relação ao comportamento adaptativo, os autores (Luckasson, *et alli*, 2002) afirmam que deve existir uma limitação para lidar com as demandas do ambiente, seja nas áreas conceituais (linguagem, leitura e escrita, conceito de dinheiro, por exemplo), práticas (atividades de vida diária, como comer, vestir-se, etc; habilidades ocupacionais) e sociais (interpessoal, responsabilidade, auto estima, seguir regras, obedecer a leis, etc). Esta definição mais recente constrói e amplia, portanto, a proposta em 1992, levando em consideração as pesquisas ocorridas nesta área e enfatizando o desempenho social do indivíduo em relação à sua participação, interação e papéis sociais (Almeida, 2004).

Parece, portanto, que a discussão sobre a deficiência e, em especial, a deficiência mental atualmente, destaca a importância de se desenvolver alternativas de suporte ao indivíduo. Em outras palavras, não basta fazer o diagnóstico e permitir o acesso desses alunos ao ensino regular, é necessário criar condições para a sua inclusão efetiva em termos de desempenho acadêmico, socialização e desenvolvimento socioemocional destes alunos.

DEFICIÊNCIA MENTAL E A ÁREA DO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

Levando em consideração que o termo necessidades educacionais especiais (*nee*) e a definição de deficiência mental prevêm a avaliação das potencialidades e déficits do indivíduo nas interações sociais, parece de fundamental importância que esta avaliação ocorra no âmbito da educação inclusiva. Del Prette e Del Prette (2005) corroboram esta afirmação dizendo que, tendo em vista as atuais políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal, seja de professores ou de alunos, é componente indispensável desse processo. Além disso, os comportamentos adaptativos, tanto práticos quanto sociais, referidos na definição mais recente de deficiência mental, incluem, de forma explícita e abrangente as habilidades sociais.

O conceito de habilidades sociais está relacionado a outros, como: competência social, assertividade, expressividade emocional, entre outros, que remetem a um campo teórico-prático denominado Treinamento de Habilidades Sociais, amplamente aplicável à Educação e, em particular, à Educação Especial e que, pode ser mais intensiva e extensivamente explorado em sua contribuição para a avaliação, descrição e intervenção dos comportamentos adaptativos antes referidos na definição de deficiência mental (Del Prette & Del Prette, 2004).

Entende-se por habilidades sociais um conjunto de classes de comportamentos aprendidos para lidar de maneira efetiva com as demandas presentes nas interações sociais (Caballo, 1995; Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2005), tendo como premissa básica da área a possibilidade das dificuldades interpessoais serem superadas, uma vez que as habilidades sociais são: aprendidas, situacionais, reguladas pelos fatores culturais

e relacionadas com o desenvolvimento vital dos indivíduos (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 1999 e 2003; Rios, A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001).

Para Del Prette e Del Prette (2001), as habilidades sociais incluem diferentes classes de desempenho social que ocorrem nas relações interpessoais, incluindo as de assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos), comunicação, resolução de problemas interpessoais, cooperação, autocontrole e outros desempenhos interpessoais requeridos nas atividades profissionais.

O desempenho social, entendido como a emissão de qualquer comportamento diante de uma interação com outra pessoa, é caracterizado como competente quando alguns critérios são atendidos, tais como: a) os objetivos da interação são atingidos; b) ocorre melhora ou manutenção da auto-estima e da qualidade da interação; c) contribui para maior equilíbrio de trocas de reforçadores entre os interlocutores e d) garante e/ou amplia o respeito aos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2001). Desta forma, a competência social pode ser entendida em relação ao efetivo uso do repertório de habilidades sociais que gera resultados positivos nas interações com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2003).

Del Prette e Del Prette (2001) chamam a atenção para alguns fatores (pessoais, da situação e da cultura) que podem influenciar o desempenho socialmente competente. Os fatores da situação incluem o contexto físico onde as pessoas se comportam, a estimulação antecedente e a consequência do comportamento. A cultura influencia os relacionamentos e os desempenhos socialmente competentes, na medida em que seleciona os comportamentos que

serão valorizados ou reprovados, dependendo das normas e valores por ela definidos.

Considerando esses três conjuntos de fatores, tanto as habilidades sociais como a competência social, dada a sua especificidade situacional-cultural, devem ser analisadas sempre em relação a um contexto, já que qualquer pessoa pode ser bastante competente em um e não em outro. Essa diferença pode ocorrer, pois em cada cultura diferentes padrões são valorizados/esperados, em função de características sociodemográficas, tais como idade, sexo, papéis ocupacionais, entre outras (Del Prette & Del Prette, 2003).

Neste sentido, algumas medidas são usualmente tomadas como indicadores de competência social: a) aceitação pelos colegas; b) julgamento positivo por outros significantes e c) outros comportamentos adaptativos correlatos, que incluem: relação com companheiros, autocontrole, habilidades sociais acadêmicas, habilidades de ajustamentos e habilidades de asserção (Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham & Elliott, 1987).

No caso da avaliação por outros significantes, pesquisas têm evidenciado (Necessary & Parish, 1993; Ruffalo & Elliott, 1997) que a avaliação do professor sobre o rendimento acadêmico e social dos alunos está bastante correlacionada com resultados de testes e, portanto, que pode ser uma fonte confiável de indicação das crianças com dificuldades nessas áreas. Além disso, o professor é um importante agente que define os critérios de competência social no contexto escolar. Isto significa que a avaliação da competência social da criança na escola precisa levar em conta as habilidades consideradas relevantes pelos agentes significativos desse contexto (professores e pais, principalmente).

No contexto escolar, pesquisas têm demonstrado que professores valorizam comportamentos de autocontrole e cooperação, mas negligenciam os de assertividade e de expressão de sentimentos negativos (Agostin & Bain, 1997; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005; Elliott, Racine & Busse, 1995; Gresham & Elliott, 1987).

A importância das habilidades sociais para a aprendizagem e o sucesso escolar bem como para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento na escola encontra suporte empírico em várias pesquisas. Em um estudo longitudinal com pré-escolares, Agostin e Bain (1997) identificaram que as habilidades de cooperação e autocontrole podiam ser tomadas como preditoras do sucesso escolar, defendendo a avaliação dessas habilidades sociais nos primeiros anos escolares a fim de identificar déficits e realizar a intervenção precoce nessa área.

Gresham e Elliott (1987) identificaram, como essenciais ao ajustamento social na escola, as habilidades de solicitar ajuda, fazer/responder perguntas, seguir instruções, fazer amizades, agradecer, pedir por favor e dizer obrigado, iniciar, manter e encerrar uma conversa ou um relacionamento. Elliott, Racine e Busse (1995) afirmam que habilidades como fazer/responder perguntas em classe, prestar atenção à aula, seguir instruções e responder/agradecer elogios de adultos são habilidades muito importantes para a aprendizagem e valorizadas pelos professores.

Del Prette e Del Prette (2005) acrescentam que para lidar com as diferentes demandas sociais, as crianças ou adolescentes precisam desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades e competências. Eles afirmam ainda que, no contexto escolar, as demandas podem ser agrupadas em duas:

estabelecer relações de companheirismo e atender às expectativas acadêmicas e ambas requerem um conjunto de habilidades sociais.

Estes mesmos autores afirmam que

(...)o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em pelo menos três argumentos: a) a função da escola; b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e c) as políticas de inclusão (Del Prette e Del Prette, 2005, p.22).

Pode-se perceber que existem muitas evidências quanto à importância das habilidades sociais no processo de escolarização, o que também se aplica a pessoas com deficiência mental. Soresi e Nota (2000), avaliando pessoas com Síndrome de Down, constataram déficits em habilidades como: fazer/responder perguntas, participar de atividades com colegas e cooperar e solicitar ajuda. Após o treino dessas habilidades, verificaram melhora na qualidade das interações dessas crianças no contexto escolar. Os autores sugerem que as dificuldades de aceitação social e inclusão poderiam estar relacionadas aos déficits dessas habilidades no repertório social destes indivíduos.

No Brasil, Kleijn e Del Prette (2002) caracterizaram o repertório de alunos de Ensino Especial, com base na avaliação de professores, identificando habilidades não deficitárias e deficitárias nesses alunos. Entre as primeiras estavam seus recursos de: autocontrole da agressividade (aceitar brincadeiras, controlar raiva, ignorar provocação), controle da própria distração (entender explicação, prestar atenção, perguntar), assertividade (recusar pedidos, pedir mudança de comportamento) e comportamentos pró-sociais (ajudar, fazer

amizades, brincar com colegas). Entre as segundas, foram identificados déficits de assertividade junto a colegas, com enfrentamento (convencer colegas a fazerem algo, separar brigas de colegas, defender colegas) e de civilidade e expressão de sentimentos positivos (demonstrar polidez, lidar com elogios, expressar sentimentos positivos, cumprimentar, consolar). Pode-se questionar se estas habilidades deficitárias seriam ou não importantes para a inclusão dessas crianças no ensino regular, mas, certamente, um repertório mais elaborado de habilidades sociais pode efetivamente facilitar esse processo.

Focalizando essa questão da inclusão, alguns estudos têm sido realizados a fim de avaliar, desenvolver e promover este processo. Salisbary, Gallucci, Palombaro e Peck (1995) implementaram estratégias para a promoção de relações sociais entre estudantes com e sem deficiência visando à inclusão escolar. As entrevistas com professores e a filmagem de interações entre as crianças possibilitaram aos pesquisadores identificar e nomear algumas estratégias de promoção de comportamentos de alunos que, posteriormente, foram promovidas nos alunos. Das estratégias utilizadas, cinco apresentaram maior impacto: "facilitação de interação social", "brincadeiras para todas as crianças", "construindo grupos em sala de aula", "modelagem da aceitação" e "criação de suportes organizacionais, com pares tutores". Verificou-se que houve uma melhora da interação entre as crianças com e sem deficiência, tanto em relação à colaboração como à qualidade da interação. Os autores sugerem que este conjunto de estratégias deveria ser explorado nos processos de inclusão.

Rafferty, Piscitelli, e Boettcher (2003) investigaram o impacto da inclusão no desenvolvimento da linguagem e da competência social entre pré-escolares com deficiência. Os autores constataram que crianças com dificuldades severas

incluídas apresentaram maior escore na avaliação do desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais do que seus pares que estavam em salas segregadas.

No Brasil, Capellini (2001) avaliou o rendimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva, visual, física e mental), incluídos no ensino regular. A autora utilizou como instrumentos de avaliação o boletim acadêmico, do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e uma ficha de registro do aluno na qual anotava dados observáveis sobre o comportamento da criança, impressões sobre sua personalidade, disciplina, habilidades acadêmicas, habilidades sociais, características da família e dados de evolução da criança na escola. Os resultados indicaram que o grupo com deficiência mental apresentou uma maior homogeneidade no desempenho acadêmico, estando abaixo da média. Em relação aos itens de habilidades sociais, obtidos por observação, os dados mostraram que o grupo com deficiência mental obteve ganhos sociais positivos embora, se comparados com os demais grupos, apresentasse uma defasagem. A autora sugere a necessidade de estudos e programas de promoção tanto do repertório acadêmico quanto social deste grupo.

Batista e Enumo (2004) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar e descrever a interação social entre alunos com deficiência mental e seus colegas. Foram aplicados testes sociométricos e foi feita observação direta, por meio de filmagem, dos participantes. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência mental foram avaliados como menos aceitos e mais rejeitados do que seus colegas, confirmando os dados de observação. Além disso, segundo as autoras, estes alunos permaneciam sozinhos durante a maior parte do recreio e apresentaram dificuldades de iniciar, manter e encerrar contatos sociais com

colegas, sugerindo a necessidade de intervenção tanto com os alunos com deficiência mental quanto com seus colegas.

Desta forma, as pesquisas têm apontado, no geral, para uma dificuldade no processo de inclusão de alunos com deficiência mental, seja por apresentarem um desempenho acadêmico muito abaixo da média, seja por apresentarem dificuldades de interação social.

Conforme afirma Del Prette e Del Prette (2005), apesar de não estar estabelecida a direção da relação entre déficits de habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico, as pesquisas vêm evidenciando fortemente tal relação. Além disso, estes autores entendem que, em relação às políticas de inclusão, o desenvolvimento interpessoal, seja de alunos ou professores, é componente indispensável deste processo.

DESEMPENHO ACADÊMICO E HABILIDADES SOCIAIS

Focalizando-se especificamente o desempenho acadêmico e social na escola, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que o interesse por pesquisadores nestas duas variáveis tem sido bastante recente com os primeiros estudos ocorrendo por volta da década de 80. Desde esta data, tanto no exterior quanto no Brasil, (conforme apresentados a seguir) os estudos têm evidenciado relações positivas entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais.

A área do Treinamento em Habilidades Sociais identifica os **deficits** quando (Del Prette & Del Prette, 2005): a) dada habilidade é requerida/esperada e o sujeito não a emite - **Déficit de Aquisição**; b) quando o ambiente espera uma determinada habilidade e esta ocorre com frequência muito inferior à esperada - **Déficit de Desempenho** e c) quando a emissão da habilidade esperada ocorre

com proficiência inferior à requerida para sua funcionalidade - **Déficit de Fluência**. Essas definições permitem identificar diferentes fatores que influenciam o desempenho social das pessoas e que solicitam diferentes procedimentos de intervenção.

Alguns estudos têm evidenciado uma relação positiva entre o baixo rendimento acadêmico e os déficits em habilidades sociais e/ou baixa competência social. No entanto, antes de apresentar alguns desses estudos parece pertinente discutir a definição de dificuldades de aprendizagem.

Diante da idéia de que as habilidades sociais são aprendidas e que estão relacionadas às condições sociais e culturais em que vive o indivíduo, o conceito de **dificuldade de aprendizagem** adotado neste trabalho também considera os fatores culturais, políticos e pedagógicos, entendendo-o como resultado de uma “constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o meio, inclusive e sobretudo o escolar” (Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto & Barbosa, 1995, p. 122).

Souza e Machado (1997) acrescentam que independente de se atribuir a uma causa única ou estabelecer uma terminologia diferente para explicar este fenômeno complexo é importante considerar que: a) os alunos que fracassam são aqueles que não conseguem atingir os padrões de aprendizagem estabelecidos nas condições usuais de sala de aula e b) o sistema escolar não tem estabelecido as condições necessárias para lidar com as necessidades educacionais especiais destes alunos e estas crianças acabam sendo excluídas da possibilidade de um desenvolvimento socioemocional e acadêmico satisfatórios.

Ao investigarem crianças que apresentavam baixo rendimento acadêmico (dificuldades de aprendizagem), Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) resumem algumas das características interpessoais destas crianças, segundo avaliação dos professores, como: uma tendência a apresentarem interações mais negativas com companheiros, a serem mais agressivas e menos assertivas.

Del Prette e Del Prette (2003) ao realizar uma avaliação da competência social de 52 crianças com dificuldade de aprendizagem e 53 crianças sem dificuldade de aprendizagem, por meio de diferentes significantes (professores e colegas) e por meio de auto-avaliação, verificaram que, o grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem foi avaliado mais negativamente que o outro grupo tanto pelos colegas como pelos professores. E o que foi mais crítico, também se auto-avaliou de forma menos positiva, evidenciando comprometimento na auto-avaliação e autoconceito. Enquanto dados dos significantes, as avaliações sugeriram que as crianças com dificuldades de aprendizagem eram menos queridas pelos colegas e pelos professores, menos alegres, menos colaboradoras e menos espertas. Em resumo, os autores constataram a dificuldade dessas crianças em lidar com as demandas sociais diretamente relacionadas à aprendizagem acadêmica bem como outras que remetiam à qualidade de suas relações interpessoais no contexto escolar.

Em outro estudo, Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) verificaram que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam dificuldades sociais e familiares, além de serem menos populares do que as crianças sem dificuldades e terem um autoconceito afetado com relação ao pensamento e à afetividade.

Na tentativa de abranger possíveis relações de funcionalidade entre as habilidades sociais e as dificuldades de aprendizagem, Molina (2003) realizou uma pesquisa-intervenção, por meio de um delineamento experimental, promovendo, em um grupo, as habilidades sociais, com avaliação de seus possíveis efeitos sobre o repertório acadêmico e, em outro grupo, o repertório acadêmico, com avaliação de possíveis efeitos sobre o repertório de habilidades sociais. Os resultados mostraram que o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita e no status social (mas não no repertório de habilidades sociais); enquanto que o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Os resultados favoreceram a idéia da existência da relação funcional entre a promoção de habilidades sociais e os ganhos acadêmicos, mas não no sentido oposto.

Linhares, Parreira, Marturano e Sant'Ana (1993) e Martini e Burochovitch (1999) acrescentam que, em seus estudos, foi evidenciada a concomitância entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Roeser e Eccles (2000) afirmam que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam o desempenho acadêmico e estes afetam sentimentos e comportamentos das crianças.

Tais dificuldades podem ser expressar de forma internalizada ou externalizada. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), os problemas de comportamento do tipo externalizante são os que mais afetam o ambiente, podem ser exemplificados por agressões a colegas, birras, agitação; enquanto os do tipo internalizante podem se apresentar como baixa auto-estima, solidão, ansiedade, entre outros.

Marturano e Loureiro (2003, p 271) acrescentam que “em nosso meio, há fortes indícios de que a co-ocorrência de problemas de comportamento e baixo desempenho na escola seja um dos fatores responsáveis pelo elevado percentual de queixas escolares na demanda infantil das clínicas de psicologia”.

Dadas as evidências em nosso meio, Del Prette e Del Prette (1998) defendem que investir na promoção do repertório social das crianças, seja de crianças com dificuldade de aprendizagem, deficiência mental ou não indicada (ou seja, que não apresentam dificuldades significativas), pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem em contexto escolar. No caso das crianças com deficiência mental em processo de inclusão, esses autores defendem que

(...)O desenvolvimento interpessoal dos alunos com deficiência mental pode ser visto como um coadjuvante dos processos de integração e inclusão destes na escola regular, na medida em que amplia os requisitos para a comunicação com os pares e para o melhor aproveitamento das condições sociais de desenvolvimento e aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 1998, p. 211).

Esse investimento significa criar condições escolares para o desenvolvimento socioemocional das crianças, o que pode favorecer tanto as crianças com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência mental incluídas, como todas as demais (Kleijn & Del Prette, 2002).

Além disso, Del Prette e Del Prette (2003) discutem que, embora os instrumentos utilizados nos estudos acima citados tenham produzido dados relevantes, eles não dispensam um maior investimento no desenvolvimento de outros mais elaborados e validados em nosso contexto.

PROBLEMA DE PESQUISA

Como apresentado acima, grande parte dos estudos empíricos salienta a possibilidade de déficit em habilidades sociais interferirem na aceitação social dos indivíduos com deficiência mental e outras condições, o que pode dificultar o processo de inclusão. As evidências da relação entre déficits de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico (os dois últimos também alvo da inclusão) poderiam ocorrer tanto em crianças com deficiência mental como nas demais crianças de baixo e alto rendimento. Além disso, como destacam Del Prette e Del Prette (2005) é possível pensar no papel do repertório social das demais crianças enquanto possíveis facilitadores do processo de inclusão das que apresentam maiores dificuldades sociais e na importância do professor como agente da inclusão, na medida em que definem objetivos e demandas no campo do desempenho social. Assim, tanto o repertório das crianças como dos professores deveria ser tomado como foco para a definição de objetivos socialmente válidos para os programas de intervenção em habilidades sociais.

Outra evidência importante é que no Brasil há uma carência de estudos de avaliação do repertório de habilidades sociais de crianças com deficiência mental incluídas e, portanto, da identificação de necessidades específicas nessa área e das condições/contingências associadas a tais necessidades. A avaliação dos déficits e recursos em habilidades sociais de crianças com deficiência mental incluídas pode ser base para intervenções voltadas para a superação desses déficits, pois apesar de não se afirmar que os déficits de habilidades sociais das crianças são determinantes das dificuldades acadêmicas, estes certamente não

podem ser ignorados (Del Prette & Del Prette, 1998) e esta relação precisa ser melhor investigada (Del Prette & Del Prette, 2005).

Conclui-se que a avaliação do professor sobre quais habilidades sociais são importantes para os alunos e quais estes apresentam em seu repertório social pode contribuir para a identificação de déficits que, em um segundo momento, poderiam ser foco de intervenção em contexto escolar, com vistas a melhorar a interação entre os alunos e aumentar a probabilidade de engajamento destes, em atividades acadêmicas e em processos favoráveis à inclusão.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Levando em consideração a importância das habilidades sociais para o contexto escolar e para o processo de inclusão, este estudo visa caracterizar, com base na avaliação do professor, o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental e seus possíveis déficits, além de verificar empiricamente relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico em grupo de alunos com diferentes repertórios acadêmicos.

Em termos mais específicos, este trabalho tem como objetivos:

- a) Verificar a importância que o professor atribui ao conjunto de habilidades sociais para o desempenho dos alunos em contexto escolar;
- b) Caracterizar o repertório social (habilidades sociais e problemas de comportamento) e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos e de seus colegas de baixo e de alto rendimento acadêmico;

- c) Identificar os recursos e os diferentes tipos de déficits em habilidades sociais de crianças com deficiência mental inclusas, em relação às demais;
- d) Examinar a relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico nos grupos;
- e) Descrever possíveis efeitos das variáveis sócio-demográficas sobre as variáveis sociais.

Uma hipótese subjacente a este estudo é a de que, se efetivamente as habilidades sociais são importantes para o aprendizado acadêmico, elas devem estar presentes em alunos de alto rendimento acadêmico e ausentes ou comprometidas nos alunos de baixo rendimento acadêmico e nos que apresentam deficiência mental. Assim, o repertório dos alunos de alto rendimento acadêmico poderia fornecer um parâmetro para se identificar a amplitude dos eventuais déficits das crianças com dificuldades de aprendizagem e das crianças com deficiência mental incluídas.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 30 professores, como informantes de 120 crianças entre 6 e 19 anos, de pré-escola à 8ª. Série. Cada professor avaliou, pelo menos, um aluno de baixo rendimento acadêmico (BR), um de alto rendimento acadêmico (AR) e o aluno com deficiência mental (DM). Estes alunos também participaram da pesquisa ao serem avaliados por meio do Raven-matrizes coloridas.

A caracterização de cada um desses grupos quanto a sexo, idade e nível sócio-econômico é sumarizada na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das crianças em grupos, por sexo, idade e nível socioeconômico.

CARACTERÍSTICAS E NÍVEIS DE CADA VARIÁVEL		NÚMERO DE ALUNOS POR GRUPO		
		Grupo DM (n=40)	Grupo BR (n=40)	Grupo AR (n=40)
SEXO	Masculino	18 (45%)	24 (60 %)	17 (42,5 %)
	Feminino	22 (55 %)	16 (40 %)	23 (57,5 %)
IDADE (em anos)	4 a 6	6 (15 %)	9 (22,5 %)	9 (22,5 %)
	7 a 9	10 (25%)	13 (32,5 %)	13 (32,5 %)
	10 a 12	13 (32,5)	13 (32,5 %)	11(27,5 %)
	13 a 15	8 (20 %)	5 (12,5 %)	7 (17,5%)
	16 a 19	3 (7,5 %)
	NSE (Nível sócio- econômico)	A2	1 (2,5 %)	2 (5 %)
	B1	6 (15 %)	5 (12,5 %)	10 (25 %)
	B2	11 (27,5 %)	10 (25 %)	12 (30 %)
	C	13 (32,5 %)	13 (32,5 %)	6 (15 %)
	D	9 (22,5 %)	10 (25 %)	7 (17,5 %)

Pode-se observar que as três amostras estão razoavelmente equilibradas quanto ao sexo das crianças, não havendo diferenças significativas entre eles nessa variável ($F=1,432$; $p=0,143$). No entanto, com relação à idade ($F=3,342$; $p=0,039$) e ao nível sócio-econômico ($F=3,341$; $p=0,039$) verificou-se diferenças significativas entre os três grupos. O grupo DM apresentou idade maior que os grupo BR ($t(78)=+0,162$, $p=0,035$) e AR ($t(78)=+2,147$; $p=0,035$), o que pode está associado a um maior tempo na série do que as demais crianças ou entrada tardia no ensino regular. O grupo AR apresentou nível sócio-econômico significativamente maior que os grupos DM ($t(78)=-2,168$; $p=0,033$) e BR ($t(78)=-2,204$; $p=0,030$), que não se diferenciaram entre si. Esses dados podem refletir o papel das condições ambientais (em termos de estimulação) sobre o rendimento acadêmico e devem ser considerados como uma variável adicional possível a ser considerada ao verificar o repertório social.

Verifica-se que a distribuição por nível socioeconômico dos grupos DM e BR assemelha-se à distribuição da população metropolitana da grande São Paulo conforme apresentado pelo IBOPE na elaboração do Critério Brasil (ver Anexo 1).

A Tabela 2 mostra o resultado do *post hoc* de Tukey para os escores dos grupos no teste de inteligência.

Tabela 2. Comparações Múltiplas dos grupos em relação a Inteligência

RAVEN/ GRUPOS		Diferenças de Médias	dp	p-valor
DM	BR	-4,01	0,16	0,000
	AR	-4,07	0,16	0,000
AR	BR	6,25	0,16	0,000

Com relação aos resultados dos grupos no Raven verificou-se que os três grupos diferiram significativamente ($F= 456,382$, $p= 0,000$) e o *post hoc* de Tukey ($p<0,001$) mostrou que os três grupos se diferiram entre si com valores maiores

para AR seguidos de BR e de DM. A análise da possível influência do escore no teste de inteligência sobre as variáveis dependentes está disposta na seção de resultados.

Na Tabela 3 são apresentadas algumas características dos professores.

Tabela 3. Distribuição das professoras por sexo, idade e tempo de magistério.

CARACTERÍSTICAS	NÍVEIS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
SEXO	Masculino	2	6,6 %
	Feminino	28	93,33 %
IDADE	18 a 23 anos	2	6,6 6 %
	24 a 28 anos	8	26,66 %
	29 a 33 anos	3	10%
	34 a 38 anos	7	23,33 %
	39 a 42 anos	2	6,66 %
	43 a 47 anos	5	16,66 %
	48 a 51 anos	
	52 a 56 anos	1	3,33 %
	57 a 66 anos	2	6,66 %
	TEMPO DE MAGISTÉRIO	0 a 2 anos	4
3 a 5 anos		4	13,33 %
6 a 10 anos		5	16,66 %
11 a 15 anos		5	16,66 %
16 a 20 anos		7	23,33 %
21 ou mais		5	16,66 %

Considerando todo o grupo de professores (n=30), somente 2 eram do sexo masculino, a idade variou de 19 a 66 anos (M= 36 e dp=11,12) e tinham entre 2 e 21 anos magistério (M= 8 anos e dp=1,68).

O grupo de alunos com deficiência mental foi caracterizado quanto ao sexo, idade, série, etiologia e nível intelectual (Raven), conforme descrito nas Tabela 4 e

Tabela 5.

Tabela 4. Descrição dos alunos tidos com Deficiência Mental, na escola pública.

Aluno	Idade	Série	Sexo	ETIOLOGIA²	RAVEN (Percentil)
Aluno 1	6	Pré - III	M	Síndrome de Down	Não respondeu
Aluno 2	6	Pré - III	M	Síndrome de Down	Não respondeu
Aluno 3	8	Pré - III	M	Síndrome de Algegan	Não respondeu
Aluno 4	6	Pré - III	F	Síndrome de Down	Não respondeu
Aluno 5	7	1a. Série	F	Síndrome de Down	Percentil ³ 10
Aluno 6	8	1a. Série	F	Síndrome de Down	Percentil 5
Aluno 7	7	1a. Série	M	Síndrome de Down	Percentil 5
Aluno 8	9	2a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 9	11	3a. Série	F	* Síndrome?	Percentil 5
Aluno 10	9	3a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 11	12	4a. Série	F	* Síndrome ?	Percentil 5
Aluno 12	12	4a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 13	10	4a. Série	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 14	13	6a Serie	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 20
Aluno 15	16	7a Serie	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 16	15	7a Serie	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 17	15	7a Serie	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 18	17	7a Serie	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 19	17	8a Serie	F	Síndrome de Down	Percentil 10
Aluno 20	19	8a Serie	F	Síndrome de Down	Percentil 10

² Informações obtidas por meio da listagem da Secretária da Educação Especial.

³ O percentil permite considerar certas porcentagens da população e agrupar os escores das pessoas adequadamente (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1987).

Tabela 5. Descrição dos alunos tidos com Deficiência Mental, na escola particular.

Alunos	Idade	Série	Sexo	ETIOLOGIA⁴	RAVEN (Percentil)
Aluno 1	6	Pré- II	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 2	7	Pré- II	M	Agnesia do Corpo Caloso	Percentil 10
Aluno 3	7	Pré - III	M	Síndrome de Down	Percentil 5
Aluno 4	7	Pré - III	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 5	6	Pré-III	M	Síndrome de Down	Percentil 5
Aluno 6	9	1a. Série	M	Síndrome do X-frágil	Percentil 5
Aluno 7	8	1a. Série	F	Agnesia do Corpo Caloso	Percentil 10
Aluno 8	10	2a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 9	12	2a. Série	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 10	11	3a. Serie	M	Síndrome de Down	Percentil 10
Aluno 11	11	3a. Serie	M	Síndrome de Down	Percentil 5
Aluno 12	11	4a. Série	F	Síndrome de Down	Percentil 10
Aluno 13	11	4a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 14	16	4a. Série	M	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 15	12	4a. Série	F	Síndrome de GP	Percentil 10
Aluno 16	11	4a. Série	F	Síndrome de Down	Percentil 10
Aluno 17	14	5a. Série	F	Síndrome de Down	Percentil 10
Aluno 18	13	5a. Série	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 5
Aluno 19	12	5a Serie	F	NÃO IDENTIFICADA	Percentil 10
Aluno 20	15	8a Serie	F	Síndrome de Down	Percentil 20

Quanto aos tipos de síndromes, 23 dos indicados (57,5 %) tinham em seus prontuários o diagnóstico de algum tipo de síndrome: 16 com Síndrome de Down, 1 com Síndrome de Algehan, 1 com Síndrome do X-frágil, 2 com Agnesia do

⁴ Informações obtidas nos prontuários dos alunos fornecidos pelas coordenadoras das escolas.

Corpo Caloso, 1 com Síndrome de GP. Apenas 2 crianças, que eram irmãs, estavam em processo de avaliação para diagnóstico da síndrome no Hospital das Clínicas. Os alunos 10, 12 e 13 da escola pública eram também alunos da APAE. Quanto aos resultados no Teste de Raven - matrizes coloridas, o percentil obtido na maioria deles foi de 5 e 10, com somente dois alunos no percentil 20. Os alunos 1, 2, 3 e 4 da escola pública não responderam ao Teste de Raven, pois não conseguiram compreender as duas primeiras fichas do teste; no entanto, permaneceram na seleção, pois a pesquisadora avaliou que o comprometimento deles era significativo e também tinham Síndrome Down, o que segundo a literatura, está associado ao retardo mental.

Locais de coleta de dados

O projeto foi desenvolvido em 9 escolas do ensino regular (pré-escola e ensino fundamental) sendo 2 particulares e 7 públicas municipais. Essas escolas localizavam em diferentes regiões (centro e periferia) de uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo.

Instrumentos

Questionário Critério Brasil (www.ebap.org). Instrumento que mede o poder aquisitivo do consumidor conforme os critérios estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado (ANEP), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), com base nos levantamentos socioeconômicos de 1993 a 2000. 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 sócioeconômica dos

participantes, produzindo uma classificação estratificada em cinco classes (A1, A2, B1, B2, C, D, E) sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas (Anexo, 1).

Teste de Raven – Matrizes Coloridas (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1987). Avalia o nível intelectual de crianças de 5 a 14 anos, sendo possível aplicar em idades superiores, caso a pessoa tenha deficiência mental. A faixa de percentil entre 0-25 caracteriza os alunos como “intelectualmente deficientes”.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS, Gresham & Elliott, 1990). Conjunto de três escalas padronizadas (de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico), que podem ser usadas com alunos de pré-escola e ensino fundamental. As escalas são apresentadas em três versões: auto-avaliação do aluno, questionário para pais e para professores. Neste estudo somente será utilizada a escala para professores, sob a forma de entrevista oral. O professor avalia cada aluno em termos da frequência de emissão de habilidades sociais (30 itens) e de comportamentos problemáticos (18 itens) e de desempenho acadêmico (nove itens), bem como a importância dos itens de habilidades sociais. As escalas de frequência e importância são respondidas com base em três pontos (*nunca, algumas vezes e muito frequentemente*, no primeiro caso, e *não importante, importante e indispensável*, no segundo). Na escala de competência acadêmica, o professor compara o aluno com as outras crianças da sala, utilizando uma escala de cinco pontos (*entre os 10% piores, 20% piores, 40% médios, 20% bons ou entre os 10% ótimos*) em leitura, matemática, motivação geral, participação dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral em classe. Em estudo nacional de validação (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d), participaram 86 professores que avaliaram 416 estudantes do

ensino fundamental (1^a. a 4^a série), com média de idade de 8,75 anos, sendo 53,84% meninos e 46,16% meninas, de escolas públicas e particulares, de cinco cidades de quatro estados brasileiros (MG, PR, SP e RJ) . Com base nos dados deste estudo identificou-se uma estrutura fatorial para habilidades sociais (Anexo 2) com cinco fatores que explicaram 62,04% da variância e que foram nomeados como: Fator 1- Responsabilidade/Cooperação (alfa=0,93, com 15 itens); Fator 2- Asserção (alfa=0,89, com nove itens); Fator 3- Autocontrole (alfa=0,88, com nove itens); Fator 4- Autodefesa (alfa=0,80, com três itens); Fator 5- Cooperação com pares (alfa=0,74, com quatro itens). A estrutura fatorial da escala de comportamentos problemáticos (Anexo 3) produziu dois fatores que explicaram 55,78% da variância: Fator 1- Comportamentos Externalizantes (alfa=0,93, com 13 itens); Fator 2- Comportamentos Internalizantes (alfa=0,74, com seis itens, sendo que o item 38, apareceu nos dois fatores).

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e da Secretária Municipal de Educação (Anexo 4) as escolas da rede municipal foram contactadas com base na listagem da Secretaria Municipal da Educação. Dos 89 alunos com deficiência mental incluídos que constavam no levantamento da Secretaria Municipal da Educação de 2003: 28 estavam na pré-escola, oito estavam na 1^a. série, seis na 2^a. série, 10 na 3^a., 10 na 4^a. série, 12 estavam na 5^a. série, sete na 6^a. série, quatro na 7^a. série e quatro na 8^a. série.

Ao entrar em contato com as escolas, averigou-se que alguns alunos não tinham diagnósticos ou avaliação de um especialista e outros não estavam freqüentando a escola. Ao final dos contatos com as escolas da rede municipal, foi possível encontrar, somente, 20 alunos com diagnóstico ou avaliação de um

especialista da rede de ensino, que estavam freqüentando a sala de aula regularmente. Sendo assim, buscou-se ampliar a amostra entrando em contato com as escolas particulares.

Na seleção dos alunos com deficiência mental, além de levar em consideração o tempo e a freqüência na sala de aula, privilegiou os alunos com síndromes que tinham comprometimento ou atraso mental, em seguida, outros alunos que também apresentavam atraso mental e não tinham síndromes, mas que tinham a avaliação do professor especialista ou de um profissional qualificado para tal. As informações sobre as síndromes dos alunos foram obtidas nas escolas públicas por meio da listagem fornecida pela secretária da educação especial e nas escolas particulares por meio de prontuários dos alunos. O atraso mental foi, também, classificado por meio do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven (1987) escolhendo a faixa de percentil entre 0-25. Nos casos em que os alunos não responderam ao teste, dado o fato de eles tinham Síndrome de Down, optou-se por mantê-los na amostra, considerando também que eles tinham uma avaliação de outro profissional ou da escola.

As escolas foram contactadas e após o aceite da diretoria e dos professores, a pesquisadora buscou verificar a freqüência dos alunos nas salas de aula, priorizando àqueles que estavam freqüentando a escola semanalmente, também houve uma tentativa de coletar os dados em todas as séries escolares (pré-escola a oitava série). A participação foi restrita às escolas que aceitaram após contato e apresentação do projeto à direção (Anexo 5) e que atenderam aos critérios acima citados.

Os professores indicaram uma criança de sua sala de baixo rendimento acadêmico (entre os 10% piores em matemática e leitura) e uma criança de alto

rendimento acadêmico (entre os 10% considerados “ótimos” em matemática e leitura).

Os pais dessas crianças, mais os pais da criança com deficiência mental, receberam o Termo de Consentimento Informador (Anexo 6) e o Critério Brasil (Anexo 10) e, posterior à sua autorização, os alunos com deficiência mental foram avaliados por meio do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1987) aplicado individualmente pela pesquisadora em sala adequada com os cuidados éticos pertinentes.

Após a autorização dos pais⁵, os professores responderam o SSRS⁶ referente às crianças por eles indicadas, de alto rendimento acadêmico, de baixo rendimento acadêmico e a criança com deficiência mental incluída, avaliando a frequência com que cada aluno apresentava cada item de habilidades sociais e de problemas de comportamento, a importância de cada item de habilidades sociais e indicava a classificação da criança nos itens de competência acadêmica.

Como forma de retribuir a colaboração dos professores e diretores, a pesquisadora prontificou-se a realizar uma breve assessoria sobre aspectos de relacionamento interpessoal de sala de aula, os quais eles gostariam de obter maiores orientações, o que foi feito em grupo e com a entrega de um texto escrito (Anexo 7), que apresentava de forma acessível algumas diretrizes nessa área. Em duas escolas foi solicitado à pesquisadora que realizasse uma palestra sobre a temática do projeto (Anexo 8 e 9).

⁵ Os pais que não autorizaram ou não devolveram o TCI foram substituídos por outro.

⁶ O SSRS foi respondido, individualmente, pelos professores na presença da pesquisadora.

Cuidados éticos

A aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos foi realizada por documento datado em 15 de Junho de 2004 e protocolo número 038/04. Com a responsabilidade de garantir os aspectos éticos na pesquisa com seres humanos, primeiramente foi enviada uma carta à Secretária da Educação Municipal explicando o projeto e solicitando a autorização para ser coletados os dados com os professores da rede municipal. Diante da aceitação, as diretoras e aos professores (das escolas públicas e das particulares) receberam esclarecimentos quanto aos objetivos e intenções da pesquisa, juntamente com um resumo do projeto e um Termo que garantia a não identificação das escolas e participantes nas publicações dos dados.

Os pais foram informados do projeto por meio de uma carta esclarecendo o projeto e o solicitando a autorização, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Informado. Aqueles pais que ligaram ou solicitaram um horário para maiores esclarecimentos foram atendidos pela pesquisadora.

Tratamento dos Dados

As respostas dos professores foram computadas no programa SPSS para Windows, em escores individuais (gerais e fatoriais) de frequência de habilidades sociais, problemas de comportamento e de competência acadêmica, conforme as orientações do Manual do SSRS, utilizando-se a estrutura fatorial (Anexo 2 e3) identificada em estudo de validação (Bandeira *et alli*, s.d). Com base nos escores de competência acadêmica, as crianças não deficientes mentais foram organizadas em dois grupos: alto rendimento acadêmico (AR, escore de 10% ótimos, SRSS) e baixo rendimento acadêmico (BR, escore de 10% ou 20% piores,

SSRS). Assim foram obtidos três grupos, com deficiência mental, de baixo rendimento acadêmico e os de alto rendimento acadêmico.

Foram computadas as estatísticas descritivas de cada um dos grupos (média, desvio padrão, erro padrão da média) nos escores de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Os resultados dos três grupos foram analisados descritivamente com os resultados da amostra de referência normativa brasileira e, em seguida, comparados entre si por meio de ANOVA e pelo MODELO LINEAR GERAL com *post hoc* de TUKEY para comparação dos grupos dois a dois, a fim de identificar itens de habilidades sociais que estariam deficitários em alguns dos grupos.

As características socioeconômica, escolares e de inteligência (resultado no Raven) foram analisadas descritivamente e inferencialmente por meio de ANOVA, Teste- T e MODELO LINEAR GERAL com *post hoc* de TUKEY.

A análise mais refinada dos efeitos do nível socioeconômico e da inteligência sobre cada um dos grupos (nos escores gerais e fatoriais) por meio do Modelo Linear Geral foi inviabilizada devido a falta de homogeneidade dos grupos. Na falta de um modelo estatístico apropriado, procedeu-se a uma análise descritiva baseada em figuras do tipo "ERROR BAR".

RESULTADOS

Os dados aqui apresentados provêm das avaliações feitas pelos professores sobre o repertório social e acadêmico dos alunos em contexto escolar caracterizando assim uma medida indireta dos comportamentos dos alunos. Foram realizadas as análises estatísticas pertinentes e foram consideradas significativas as diferenças com $p < 0,05$ e $p < 0,01$.

Para melhor compreensão dos resultados, os dados estão apresentados nos seguintes conjuntos:

1. Análise descritiva e comparativa entre os grupos (e destes com a amostra normativa brasileira) quanto ao desempenho acadêmico, as habilidades sociais e aos problemas de comportamento.
2. Importância das habilidades sociais para o contexto escolar segundo professores.
3. Correlação entre as variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e Inteligência.
4. Análise da influência das variáveis NSE e Inteligência sobre as variáveis dependentes em cada grupo.
5. Comparação entre as variáveis dependentes e as variáveis sociodemográficas (tipo de escola, nível sócio-econômico, resultado no Raven e presença ou não de síndrome) no grupo com deficiência mental.

1. Descrição e comparação entre os grupos (DM, AR e BR) quanto ao desempenho acadêmico e ao repertório social (habilidades sociais e problemas de comportamento) e destes com o grupo de referência normativa brasileira

1.1 Em relação ao desempenho acadêmico

A Figura 1 apresenta os resultados dos grupos AR (alto rendimento), BR (baixo rendimento) e grupo RN (referência normativa), em relação ao desempenho acadêmico global. Os resultados do grupo DM (deficiente mental) foram mantidos apenas para observação, pois não se dispõe de referência normativa para este grupo.

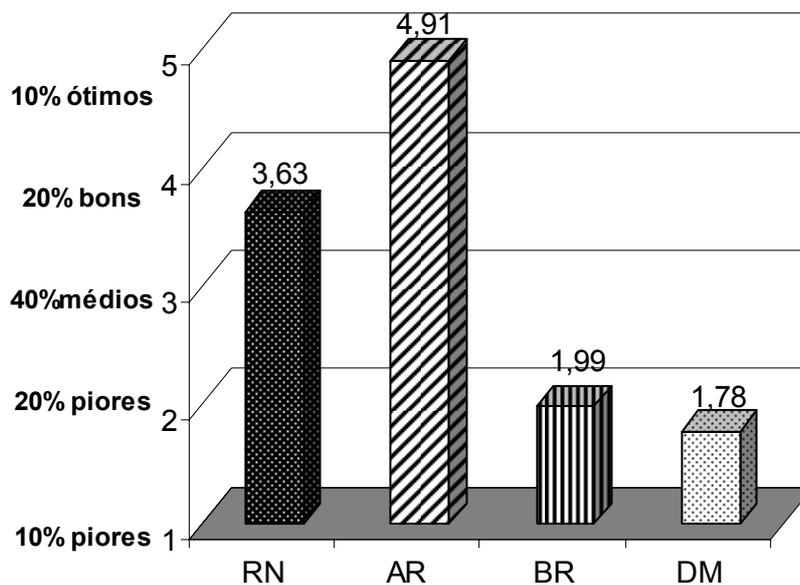


Figura 1. Médias de desempenho acadêmico global dos grupos

A Figura 1 permite observar que o grupo AR apresenta desempenho acadêmico próximo ao do grupo RN, o que permite afirmar que as diferenças estatísticas encontradas em relação aos grupos avaliados podem ser

generalizadas em relação ao grupo RN. Ou seja, a amostra de validação (grupo AR) é semelhante a normativa mais ampla, sendo que, visualmente é possível tomá-la como referência local para avaliar diferenças entre os dois outros grupos (BR e DM). Os dados da Figura 1 mostram que, o desempenho acadêmico do grupo AR foi avaliado com pontuação bem próxima a máxima que seria 5 (entre os 10% ótimos da sala), já o grupo BR próximo a 2 (entre os 20% piores) e o grupo DM entre os 10 e 20 % piores (pontuação entre 1 e 2). Cabe destacar que a solicitação da pesquisadora ao professor era para ele indicar alunos que estavam entre os piores e os melhores em matemática e leitura, o que foi confirmado nestas análises estatísticas.

Ao comparar os dados dos grupos, verificou-se que os grupos AR, BR e DM apresentaram diferenças significativas entre si ($F=541,296$, $p= 0,000$), sendo que: (a) o grupo de AR foi avaliado como apresentando desempenho acadêmico significativamente superior ($p<0,00$) ao de DM e de BR e (b) DM e BR não se diferenciaram entre si.

A Tabela 6 apresenta o resultado dos grupos AR, DM e BR nos itens de desempenho acadêmico.

Tabela 6. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos itens de desempenho acadêmico.

FATORES	GRUPOS	N	MEDIA	DP	DIFERENÇAS
Item 49- Desempenho acadêmico geral	DM	40	1,37	0,14	DM=BR AR>BR=DM**
	BR	40	1,62	0,14	
	AR	40	4,97	0,14	
Item 50- Desempenho Leitura	DM	40	1,20	0,12	AR>BR>DM**
	BR	40	1,70	0,12	
	AR	40	5,00	0,12	
Item 51- Desempenho Matemática	DM	40	1,22	0,15	AR>BR>DM**
	BR	40	1,77	0,15	
	AR	40	4,95	0,15	
Item 52- Expectativa leitura	DM	40	1,40	0,14	AR>BR>DM**
	BR	40	1,85	0,14	
	AR	40	4,85	0,14	
Item 53- Expectativa matemática	DM	40	1,32	0,16	AR>BR>DM**
	BR	40	1,95	0,16	
	AR	40	4,80	0,16	
Item 54- Motivação geral	DM	40	2,37	0,20	DM=BR AR>BR=DM**
	BR	40	2,15	0,20	
	AR	40	4,92	0,20	
Item 55- Estímulo dos pais	DM	40	2,80	0,23	DM>BR* AR>DM>BR**
	BR	40	2,25	0,23	
	AR	40	4,85	0,23	
Item 56- Funcionamento intelectual	DM	40	1,60	0,16	AR>BR>DM**
	BR	40	2,05	0,16	
	AR	40	4,92	0,16	
Item 57- Comportamento Geral	DM	40	2,80	0,24	DM>BR* AR>DM>BR**
	BR	40	2,57	0,24	
	AR	40	4,87	0,24	

(*p<.05; e **p<.01)

Ao analisar estatisticamente os itens de desempenho acadêmico avaliados constatou-se que: (a) o grupo AR foi avaliado com maior média e significativamente diferente dos grupos DM e BR em todos os itens; (b) os grupos DM e BR se diferenciaram nos itens específicos de leitura e matemática e no funcionamento intelectual (item 50, 51, 52, 53 e 56) com desvantagem para o grupo DM, e nos itens 55 - *Estímulo dos pais* e 57 - *Comportamento geral* com desvantagem para o grupo BR e (c) os grupos DM e BR assemelharam-se em

relação ao *desempenho acadêmico geral* (item 49) e a *motivação para aprender* (item 54).

Observa-se ainda que o grupo DM foi avaliado entre os 10% e 20% piores (média inferior a 2) nos itens 49, 50, 51, 52, 53 e 56 que se referem a competência acadêmica global e específica de leitura e matemática e no funcionamento intelectual, respectivamente. Nos itens 54 (*motivação geral*), 55 (*estímulo dos pais*) e 57 (*comportamento geral em classe*) o grupo DM foi avaliado um pouco melhor que nos demais itens, entre os 20% piores e os 40% médios (média entre 2 e 3) e com escore superior ao do grupo BR.

1.2 - Com relação às habilidades sociais

A Figura 2 apresenta o resultado dos grupos AR e BR em relação aos dados normativos (RN) nos fatores de Habilidades Sociais. Os resultados do grupo DM foram mantidos apenas para observação, pois não se dispõe de referência normativa para o grupo com deficiência mental.

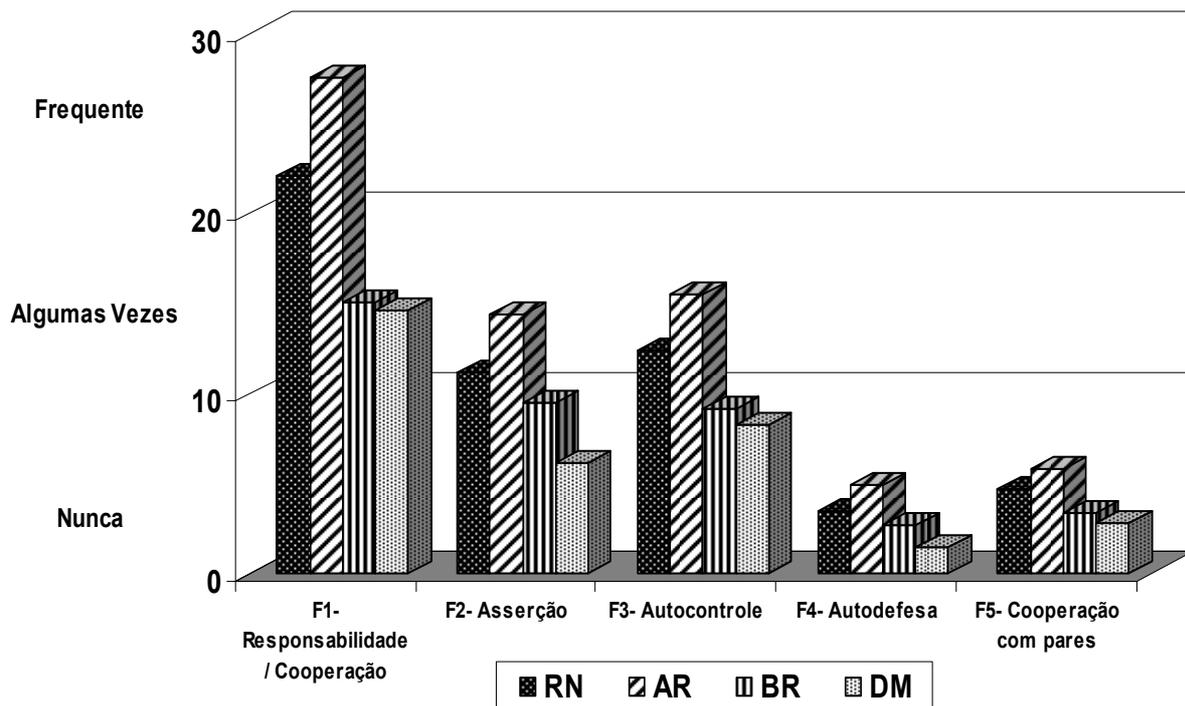


Figura 2. Comparação dos dados de referência brasileira (RN) com os dados dos grupos DM/AR/BR nos fatores de habilidades sociais.

Percebe-se que o grupo AR assemelha-se ao grupo RN em todos os fatores, o que permite afirmar que as diferenças estatísticas encontradas em relação aos grupos avaliados podem ser generalizadas para o grupo RN. Ou seja, a amostra de validação (grupo AR) é semelhante a normativa mais ampla, sendo que, visualmente é possível tomá-la como referência local para avaliar diferenças entre os dois outros grupos (BR e DM).

Ao destacar os grupos DM e BR, verifica-se que em todos os fatores de habilidades sociais estes dois grupos apresentaram valores nominalmente inferiores aos do grupo de referência normativa brasileira.

A Tabela 7 mostra as diferenças entre os grupos (comparados dois a dois) nos fatores de habilidades sociais.

Tabela 7. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos escores fatoriais de habilidades sociais.

FATORES	GRUPOS	N	MEDIA	DP	DIFERENÇAS
F1- Responsabilidade/ Cooperação	DM	40	14,525	6,71	DM=BR
	BR	40	15,025	5,94	AR>BR=DM**
	AR	40	27,425	2,58	
F2- Asserção	DM	40	6,125	4,39	AR>BR>DM**
	BR	40	9,125	4,10	
	AR	40	14,375	2,77	
F3- Autocontrole	DM	40	8,230	4,37	DM=BR
	BR	40	9,125	4,09	AR>BR=DM**
	AR	40	15,45	1,85	
F4- Autodefesa	DM	40	1,425	1,56	AR>BR>DM**
	BR	40	2,641	1,67	
	AR	40	4,875	1,38	
F5- Cooperação com pares	DM	40	2,775	1,79	DM=BR
	BR	40	3,275	1,94	AR>BR=DM**
	AR	40	5,725	1,76	

(*p<.05; e **p<0.0)

Pode-se verificar nesta tabela que (a) os grupos DM e BR se diferenciaram do grupo AR em todos fatores de habilidades sociais, com desvantagens para aqueles e (b) os grupos DM e BR se assemelharam nas habilidades sociais de responsabilidade/cooperação, autocontrole e cooperação com pares e se diferenciaram nas habilidades de assertividade e autodefesa, com desvantagem para grupo DM.

A Tabela 8 apresenta os resultados dos três grupos (DM, AR e BR) nos itens de habilidades sociais.

Tabela 8. Principais diferenças entre os três grupos nos itens de habilidades sociais.

FATOR	ITEM	DM	BR	AR	DIFERENÇAS
F1	HS1- Controla irritação em conflitos com colegas.	1,15	1,07	1,95	AR>DM=BR **
	HS8 – Usa o tempo livre de maneira aceitável.	0,92	0,80	1,90	AR>DM=BR **
	HS9 - Termina as tarefas de classe no tempo	0,70	0,60	1,97	AR>DM=BR **
	HS12 - Controla irritação conflitos com adultos.	1,05	1,07	1,85	AR>DM=BR**
	HS13 – Mostra interesse em várias coisas.	1,12	1,05	1,82	AR>DM=BR**
	HS15 - Usa o tempo apropriadamente enqto espera.	0,65	0,77	1,77	AR>DM=BR**
	HS16 - Faz corretamente as tarefas escolares.	0,57	0,62	1,95	AR>DM=BR**
	HS20 - Segue suas instruções.	1,00	1,10	1,92	AR>DM=BR**
	HS21- Guarda o material ou objetos escolares.	1,45	1,52	1,82	AR>DM=BR**
	HS22 – Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0,80	0,90	1,65	AR>DM=BR**
	HS23 - Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas	0,30	0,55	1,47	AR>DM=BR**
	HS27 - Mantém a carteira limpa e arrumada	1,00	1,22	1,80	AR>DM=BR**
	HS28 - Presta atenção às suas instruções.	1,30	1,12	1,87	AR>DM=BR**
	HS29 - Muda facilmente de uma atividade para outra	1,15	1,27	1,90	AR>DM=BR**
HS30 – Se dá bem com as pessoas diferentes.	1,35	1,32	1,85	AR>DM=BR**	
F2	HS2 - Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar.	0,70	1,05	1,35	DM=BR BR=AR AR>DM**
	HS3 - Questiona apropriadamente as regras injustas.	0,37	0,92	1,55	AR>BR>DM**
	HS6 – Diz coisas boas sobre si mesmo ...	0,67	0,85	1,72	AR>DM=BR **
	HS7 – Convida outros para juntar-se em atividades.	0,55	1,15	1,72	AR>BR>DM**
	HS10 - Faz amigos facilmente.	1,00	1,42	1,80	AR=BR>DM**
	HS14 - Inicia conversação com os colegas.	0,92	1,52	1,80	AR=BR>DM**
	HS19 - Elogia os colegas.	0,45	0,55	1,40	AR>BR>DM**
HS22 – Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0,80	0,90	1,65	AR>BR>DM**	
HS24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir.	0,65	1,05	1,37	DM=BR BR=AR AR>DM**	
F3	HS1- Controla irritação em conflitos com colegas.	1,15	1,07	1,95	AR>DM=BR **
	HS4 - Negocia em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo.	0,62	1,07	1,67	AR>BR>DM**
	HS5 - Reage de forma apropriada à pressão colegas.	0,92	0,97	1,82	AR>DM=BR **
	HS8 – Usa o tempo livre de maneira aceitável.	0,92	0,80	1,90	AR>BR=DM **
	HS11 - Responde apropriadamente a gozações	0,47	0,75	1,50	AR>BR=DM **
	HS12 - Controla irritação em conflitos com adultos.	1,05	1,07	1,85	AR>DM=BR **
	HS18 - Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais.	0,95	1,27	1,47	DM=BR BR=AR AR>DM**
	HS25-Responde apropriadamente quando provocado	0,80	0,77	1,52	AR>DM=BR **
HS30 - Se dá bem com as pessoas diferentes.	1,35	1,32	1,85	AR>DM=BR **	
F4	HS3 - Questiona de forma apropriada regras injustas	0,37	0,92	1,55	AR>BR>DM**
	HS6 - Diz coisas boas sobre si mesmo	0,67	0,85	1,72	AR>DM=BR **
	HS17 - Argumenta apropriadamente tratado injusta...	0,37	0,85	1,60	AR>BR>DM**
F5	HS22 – Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0,80	0,90	1,65	AR>DM=BR **
	HS23 - Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas	0,30	0,55	1,47	AR>DM=BR **
	HS24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir.	0,65	1,05	1,37	DM=BR BR=AR AR>DM**
	HS26 - Ignora distrações dos colegas nas tarefas de classe..	1,02	0,77	1,22	DM=BR DM=AR AR>BR**

(*p<.05; e **p<.01)

Verifica-se que, no Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação): (a) os grupos DM e BR assemelharam em todos os itens e diferenciaram-se de AR, com desvantagens para aqueles e (b) o grupo AR foi avaliado com maior escore de habilidades de *responsabilidade e cooperação*. Pode-se afirmar que, na visão do professor, o grupo AR é mais responsável e cooperativo que os grupos BR e DM.

Nas habilidades do Fator 2 (Assertão), cujo escore geral foi favorável ao grupo AR seguido do grupo BR que se diferenciou de DM, verifica-se que há superioridade do grupo AR nos itens 3 (*Questionar de forma apropriada as regras que considera injustas*), 7 (*Convidar outros para juntar-se em grupo*), 19 (*Elogiar os colegas*) e 22 (*Cooperar com colegas sem o professor ter que pedir*) e juntamente com o grupo BR nos itens: 2 (*Apresentar-se a novas pessoas sem precisar mandar*), 10 (*Fazer amigos*), 14 (*Iniciar conversa com colegas*) e 24 (*Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir*). Constata-se, portanto, que o grupo AR foi avaliado como mais assertivo, ou seja, que é mais capaz de defender seus próprios direitos e manter relações interpessoais com colegas e professores, seguido do grupo BR.

No Fator 3 (Autocontrole) observa-se que: (a) o grupo AR apresentou escore significativamente maior e diferente que os grupos BR e DM em todos os itens, (b) com exceção do item 18 (*Aceitar idéias dos colegas em atividades de grupo*), em que o grupo BR assemelhou-se ao grupo AR e (c) os grupos DM e BR se assemelharam em todos os itens, com exceção do item 4 (*É capaz de negociar em situações de conflitos mudando suas idéias para chegar a um acordo*), em que o grupo BR foi avaliado com média significativamente maior do que DM. Examinando esses dados, os resultados indicam que o grupo AR apresenta a competência para controlar a irritação em situações de conflitos, negociar e

participar em grupo, habilidades que faltam ao repertório dos grupos DM e BR, este último sendo capaz (com alguma freqüência) de aceitar as idéias do grupo e negociar para chegar a uma acordo.

No Fator 4 (Autodefesa) os grupos AR e BR foram avaliados com escore fatorial maior que o grupo DM, esta afirmação somente não se mantêm no item 6 (*Diz coisas boas sobre si mesmo quando a situação é apropriada*), em que os grupos BR e DM se assemelharam. Este resultado indica que o grupo DM, na visão do professor, não é capaz de questionar regras injustas e nem argumentar quando tratado injustamente, habilidades que o grupo AR apresenta com alta freqüência e o grupo BR com alguma freqüência.

No Fator 5 (Cooperação com pares), o escore fatorial mostra que o grupo AR apresenta média significativamente superior aos grupos BR e DM, mas na análise por itens este dado somente não se confirma na habilidade de *juntar-se a grupo sem o professor mandar* (item 24), em que o grupo BR assemelha-se ao grupo AR. Este resultado também é favorável ao grupo AR, que assim como evidenciou-se no Fator 1, apresenta os recursos necessários para o bom relacionamento interpessoal com seus colegas.

Na maioria dos itens (1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 22, 25, 26, 27, 28 e 29) os grupos DM e BR não se diferenciaram, mas é importante observar que nestes itens ambos os grupos apresentaram baixos escores de habilidades sociais. Além disso, em alguns itens (1, 8, 9, 13, 26, 28, 30) o valor nominal de DM foi maior que de BR

1.3 - Em relação aos problemas de comportamento

A Figura 3 apresenta os resultados dos grupos AR, BR e DM e os da referência normativa brasileira (RN) em relação aos problemas de comportamento. Os resultados do grupo DM foram mantidos apenas para observação, pois não se dispõe de referência normativa para o grupo com deficiência mental.

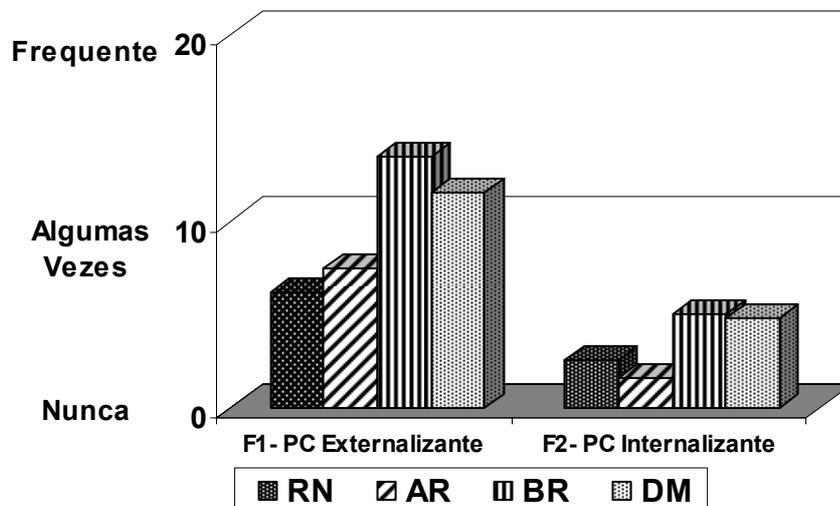


Figura 3. Comparação dos dados de referência brasileira com os dados dos grupos DM, AR e BR nos fatores de problemas de comportamento.

Nesta Figura, verifica-se que: (a) os dados do grupo AR estão mais próximos da referência normativa do que os demais grupos e (b) os grupos DM e BR apresentam significativamente maiores escores de problemas de comportamento do que o grupo AR e RN.

Na Tabela 9 são apresentados os resultados dos grupos nos fatores de problemas de comportamento.

Tabela 9. Resultados da análise comparativa entre os grupos nos escores fatoriais de problemas de comportamento.

FATORES	GRUPOS	N	MEDIA	DP	DIFERENÇAS
F1- PC Externalizante	DM	40	0,88	0,45	DM=BR
	BR	40	1,03	0,59	BR=DM > AR**
	AR	40	0,58	0,27	
F2- PC Internalizante	DM	40	0,81	0,46	DM=BR
	BR	40	0,84	0,41	BR=DM > AR**
	AR	40	0,28	0,29	

Pode-se verificar nesta tabela que: (a) o grupo AR apresentou baixo escore de problemas de comportamento, diferenciando-se significativamente dos grupos DM e BR, sendo que estes não diferenciaram-se entre si e (b) por mais que os grupos DM e BR não apresentassem diferenças significativas nos dois fatores acima, observa-se que os valores nominais do grupo BR, nos dois fatores de problemas de comportamento é maior do que os do grupo DM.

A Tabela 10 apresenta os resultados por itens de problemas de comportamento.

Tabela 10. Principais diferenças entre os três grupos nos itens específicos de problemas de comportamento do SSRS.

FATOR	ITEM	DM	BR	AR	DIFERENÇAS
F1	PC 31- Briga com os outros	0,62	1,22	0,37	BR>DM=AR**
	PC 33- Ameaça ou intimida os outros	0,75	1,20	0,05	BR>DM=AR**
	PC 35- Desconcentra-se facilmente	1,42	1,55	0,25	DM=BR>AR**
	PC 36- Interrompe a conversa dos outros	0,67	0,70	0,25	DM=BR>AR**
	PC 37- Pertuba as atividades em andamento	0,62	0,82	0,10	DM=BR>AR**
	PC 38- Demonstra ansiedade quando em grupo	0,65	0,75	0,25	DM=BR>AR**
	PC 40- Não ouve o que os outros dizem	0,92	0,95	0,20	DM=BR>AR**
	PC 41- Discute com os outros	0,42	1,05	0,35	DM=AR<BR**
	PC 42- Retruca quando os adultos lhe corrigem	0,50	0,72	0,20	DM=AR DM=BR BR>AR**
	PC 43- Fica facilmente com raiva	0,57	0,87	0,17	DM=BR>AR**
	PC 44- Tem ataques de birra	0,72	0,50	0,05	DM=BR>AR**
	PC 47- Age impulsivamente	0,80	1,00	0,17	DM=BR>AR**
	PC 48- Se mostra irrequieto ou mexe excessivamente	0,87	0,87	0,22	DM=BR>AR**
	F2	PC 32- Tem baixa auto-estima	0,75	1,20	0,05
PC 34- Parece solitário		1,10	1,10	0,27	DM=BR>AR**
PC 38- Demonstra ansiedade quando em grupo		0,65	0,75	0,25	DM=BR>AR**
PC 39- Fica facilmente envergonhada		0,62	0,72	0,55	DM=AR=BR
PC 45- Gosta de ficar sozinho		0,97	0,65	0,40	DM=BR BR=AR DM>AR**
	PC 46- Mostra-se triste ou deprimido	0,77	0,70	0,15	DM=BR>AR**

Observa-se que, no Fator 1-PC Externalizante: (a) o grupo AR apresentou escore significativamente menor e diferente de BR e DM, com exceção dos itens 31 (*Briga com outros*), 33 (*Ameaça ou intimida os outros*) e 42 (*Retruca quando adultos lhe corrigem*) em que DM assemelhou-se a AR e (b) os grupos BR e DM assemelharam-se na maioria dos itens, com exceção dos itens 31 (*Briga com os outros*), 33 (*Ameaça ou intimida os outros*) e 42 (*Retruca quando adultos lhe corrigem*), em que o grupo DM apresentou média significativamente menor que BR.

No Fator 2-PC Internalizante: (a) os grupos BR e DM se assemelharam em todos os itens, com exceção do item 32 (*Tem baixa auto-estima*) que BR apresentou escore significativamente maior, (b) BR e DM apresentaram médias significativamente superiores ao grupo AR, com exceção dos itens 39 (*Fica Facilmente Envergonhado*) em que os grupos não se diferenciaram e 45 (*Gosta de ficar sozinho*) que o grupo DM foi avaliado com escore superior aos dos grupos BR e AR.

2. Importância das habilidades Sociais para o contexto escolar e os déficits dos grupos segundo avaliação dos professores

A Tabela 11 mostra a média de importância atribuída pelo professor para os fatores de habilidades sociais avaliados por meio do SSRS.

Tabela 11. Média de importância das habilidades sociais por fatores.

Fatores do SSRS	Média	dp
F1- Responsabilidade/ Cooperação	1,40	0,27
F2- Asserção	1,35	0,31
F3- Autocontrole	1,37	0,29
F4- Autodefesa	1,40	0,37
F5- Cooperação com pares	1,26	0,36

Nota: pontuação igual a 0 (Não Importante); 1 (Importante) e 2 (Indispensável).

Verifica-se que todos os fatores foram avaliados com média superior a 1, que correspondia à denominação “importante” e observa-se que há uma maior valorização as habilidades de responsabilidade/cooperação e autodefesa seguidas das de autocontrole, asserção e cooperação em pares.

Ao analisar a importância atribuída a cada item de habilidades sociais, avaliado por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, foi possível observar os itens que receberam pontuações mais altas na avaliação. A Figura 4 apresenta as médias de importância por itens de habilidades sociais.

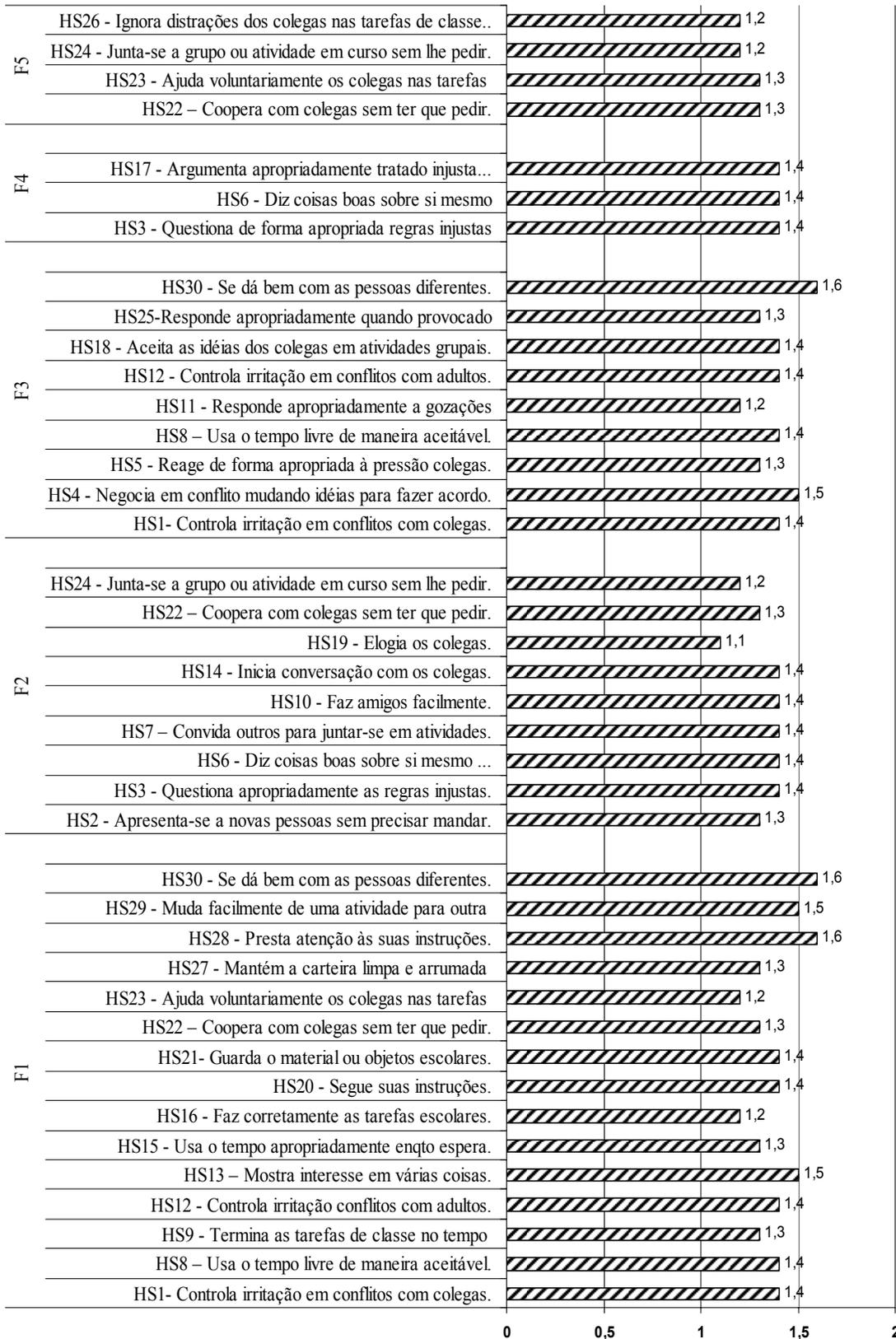


Figura 4. Média da importância das habilidades sociais por itens, conforme a avaliação dos professores.

Observa-se que: (a) alguns itens receberam pontuação média entre 1,4 e 1,6 são eles em ordem da maior para menor pontuação: 30 (*Se dá bem com as pessoas diferentes*), 28 (*Prestar atenção nas instruções*), 29 (*Mudar facilmente de uma atividade para a outra*), 4 (*Capaz de negociar em situações de conflito mudado suas idéias para chegar a um acordo*), 13 (*Mostra interesse em uma variedade de coisas*), 1 (*Controla a irritação em situação de conflitos com colegas*), 8 (*Usa o tempo livre de maneira aceitável*), 12 (*Controla a irritação em situação de conflitos com adultos*), 20 (*Segue instruções*), 21 (*Guarda o material ou objetos escolares*) e 18 (*Aceita as idéias dos colegas em atividades de grupo*), 3 (*Questiona de forma apropriada a regras injustas*), 6 (*Diz coisas boas sobre si mesmo*), 17 (*Argumenta apropriadamente quando tratado de forma injusta*), 7 (*Convida outros para juntar-se em grupo*), 10 (*Faz amigos facilmente*) e 14 (*Consegue “puxar ” conversa com colegas*).

Outros itens receberam menores pontuações como 19 (*Elogia os colegas*), 24 (*Junta-se em grupo sem precisar mandar*) e 26 (*Ignora distrações dos colegas*), 11 (*Responde apropriadamente a gozações dos colegas*), 23 (*Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe*) e 16 (*Faz corretamente as tarefas escolares*).

3. Correlação das Habilidades Sociais, Problemas de comportamento, Desempenho acadêmico e o Raven.

A Tabela 12 apresenta a correlação entre as variáveis estudadas: habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e nível de inteligência.

Tabela 12. Correlação entre o resultado de inteligência (Raven) e os escores fatoriais e gerais de problemas de comportamento (PC), habilidades sociais (HS) e desempenho acadêmico (DA).

FATORES DO SSRS	ESCORE GLOBAL DA	ESCORE GLOBAL HS	ESCORE GLOBAL PC	RAVEN
F1- RESP./COOPERAÇÃO	0,843**	0,956**	-0,745**	0,360**
F2- ASSERTÇÃO	0,704**	0,893**	-0,468**	0,524**
F3- AUTOCONTROLE	0,760**	0,909**	-0,741**	0,374**
F4- AUTODEFESA	0,705**	0,802**	-0,384**	0,623**
F5- COOPERAÇÃO COM PARES	0,656**	0,804**	-0,557**	0,351**
F1- PC.EXTERNALIZANTE	-0,400**	-0,463**	0,899**	-0,030
F2- PC. INTERNALIZANTE	-0,592**	-0,624**	0,717**	-0,277**
ESCORE GLOBAL HS	0,851**	1	-0,685**	0,477**
ESCORE GLOBAL PC	-0,659**	-0,685**	1	0,195
ESCORE GLOBAL DA	1	0,851**	-0,659**	0,612**

* Correlação é significativa a $p < 0,05$; ** - Correlação é significativa a $p < 0,01$.

Observa-se (a) correlação positiva: 1- entre habilidades sociais (HS) (tanto no escore global quanto nos itens) e desempenho acadêmico (DA), 2- entre os escores de inteligência e os de HS (tanto global quanto fatorial) e 3- entre Inteligência e o Desempenho Acadêmico e (b) correlação negativa entre habilidades sociais e problemas de comportamento e entre desempenho acadêmico e problemas de comportamento.

4. Análise da influência das variáveis NSE e Inteligência sobre as variáveis dependentes em cada grupo.

Nesta seção são apresentados os resultados da influência do nível socioeconômico (NSE) e da inteligência (Raven) sobre as variáveis dependentes deste estudo, uma vez que os três grupos diferiram-se nesses aspectos.

Os resultados da análise, realizada via Modelo Linear Geral para o NSE, são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13. Análise de influência do NSE e das diferenças entre os grupos sobre escores fatoriais e total de habilidades sociais.

Fatores de HS	Fonte de variação	g.l.	S.Q	Q.M	F	p-valor
F1- Responsabilidade / Cooperação	CC	2	3019,82	1509,91	55,011	0,000**
	NSE	4	312,917	78,23	2,851	0,270
	CC*NSE	8	198,65	24,83	0,905	0,516
F2- Asserção	CC	2	770,798	385,399	26,375	0,000**
	NSE	4	148,649	37,162	2,543	0,044*
	CC*NSE	8	41,204	2,151	0,352	0,943
F3- Autocontrole	CC	2	889,630	444,815	37,132	0,000**
	NSE	4	194,093	48,523	4,051	0,004**
	CC*NSE	8	105,833	13,229	1,104	0,366
F4-Auto-defesa	CC	2	122,231	61,115	28,695	0,000**
	NSE	4	45,063	11,266	5,290	0,001**
	CC*NSE	8	14,133	1,767	0,830	0,579
F5- Cooperação com pares	CC	2	143,415	71,708	21,711	0,000**
	NSE	4	14,941	3,735	1,131	0,346
	CC*NSE	8	36,676	4,584	1,388	0,210
Escore Total de HS	CC	2	9907,67	4953,8	70,659	0,000**
	NSE	4	1383,85	345,964	5,500	0,017*
	CC*NSE	8	495,904	61,988	0,703	0,688

Nota. (*) Probabilidade<0,05; (**) Probabilidade<0,01.

Como se vê as diferenças significativas dos dados para as características das crianças (DM, AR ou BR) e do nível socioeconômico se mantém, mas não há interação significativa entre elas sobre os resultados do escore total e dos escores fatoriais.

Com relação às habilidades sociais, as Figura 5 e Figura 6 apresentam as médias e os desvios padrão dos grupos nos fatores 2 (Asserção) e 4 (Autodefesa) em que os grupos DM e BR se diferenciaram significativamente.

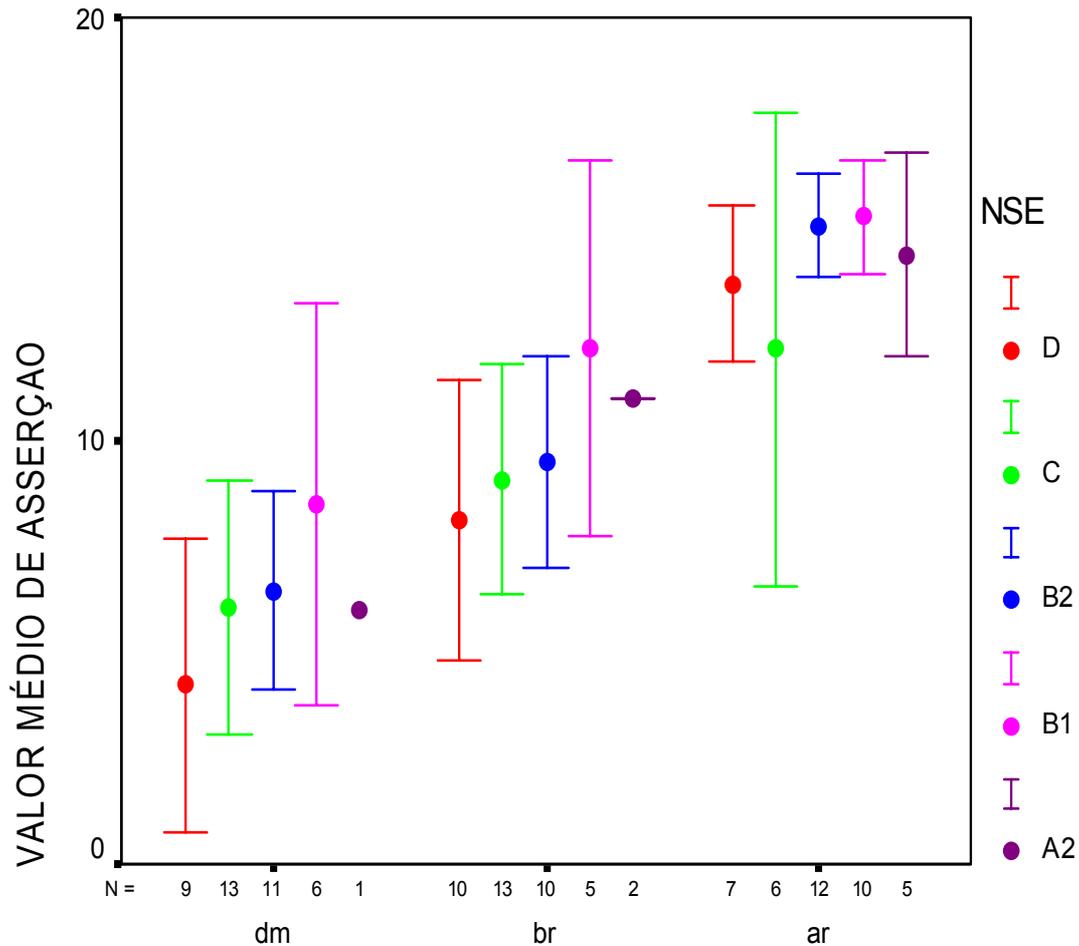


Figura 5. Média e desvio padrão dos escores dos grupos, por nível socioeconômico, no Fator 2 de habilidades sociais.

Esta figura permite observar que: (a) houve de fato mais crianças com NSE a e B no grupo AR que nos outros grupos; (b) os grupos DM e BR foram avaliados com menor escore de habilidades de assertividade do que o grupo AR independente do nível socioeconômico (no grupo DM mesmos os participantes com NSE-B2 apresentaram média inferiores a 1); (c) nos grupos DM e BR, as médias de assertividade dos alunos seguiram uma ordem crescente em função do nível socioeconômico (os alunos do NSE-D apresentaram médias inferiores aos do NSE-C que apresentaram médias inferiores aos do NSE-B2 e d) no grupo AR não

foi possível verificar esta influência de forma tão clara, pois os participantes do NSE-C foram avaliados com média inferior ao do NSE-D e os participantes com NSE-A2 apresentaram médias inferiores aos dos NSE- B1 e B2.

A Figura 6 apresenta a influência do nível socioeconômico no Fator 4- Autodefesa.

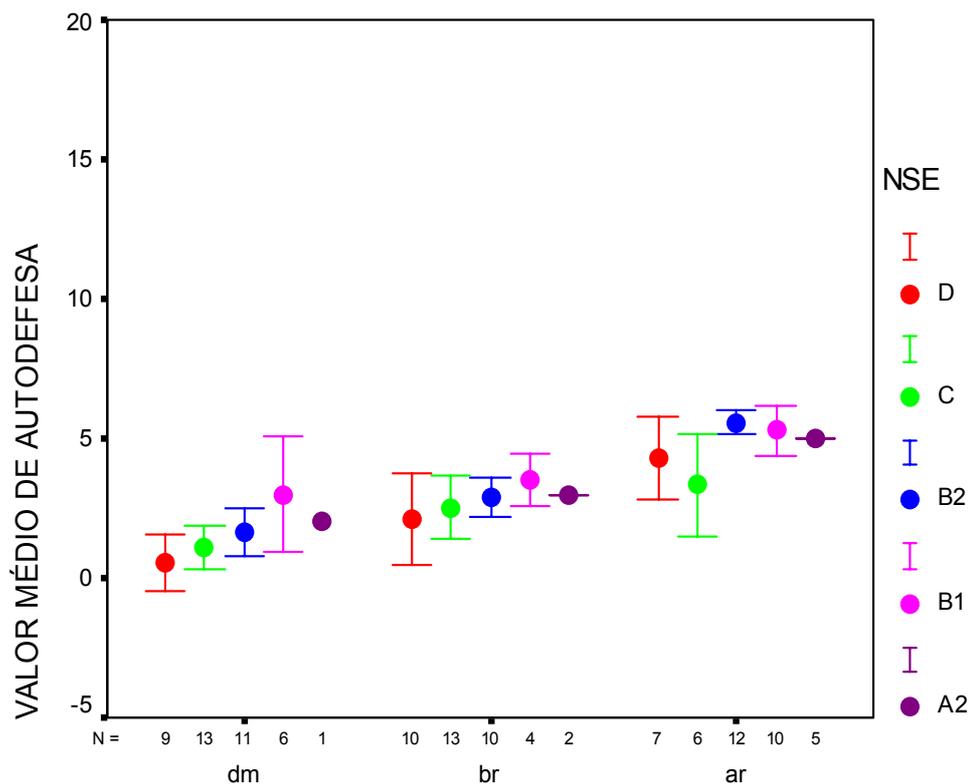


Figura 6. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por NSE no Fator 4 de habilidades sociais.

Observa-se neste fator que com diferenças menos acentuadas entre os grupos, também ocorreu uma clara influência do NSE nos grupos DM e BR que não se sustentou no grupo AR.

A Figura 7 apresenta os dados descritivos da possível influência do NSE sobre o Fator 1 de problemas de comportamento nos três grupos.

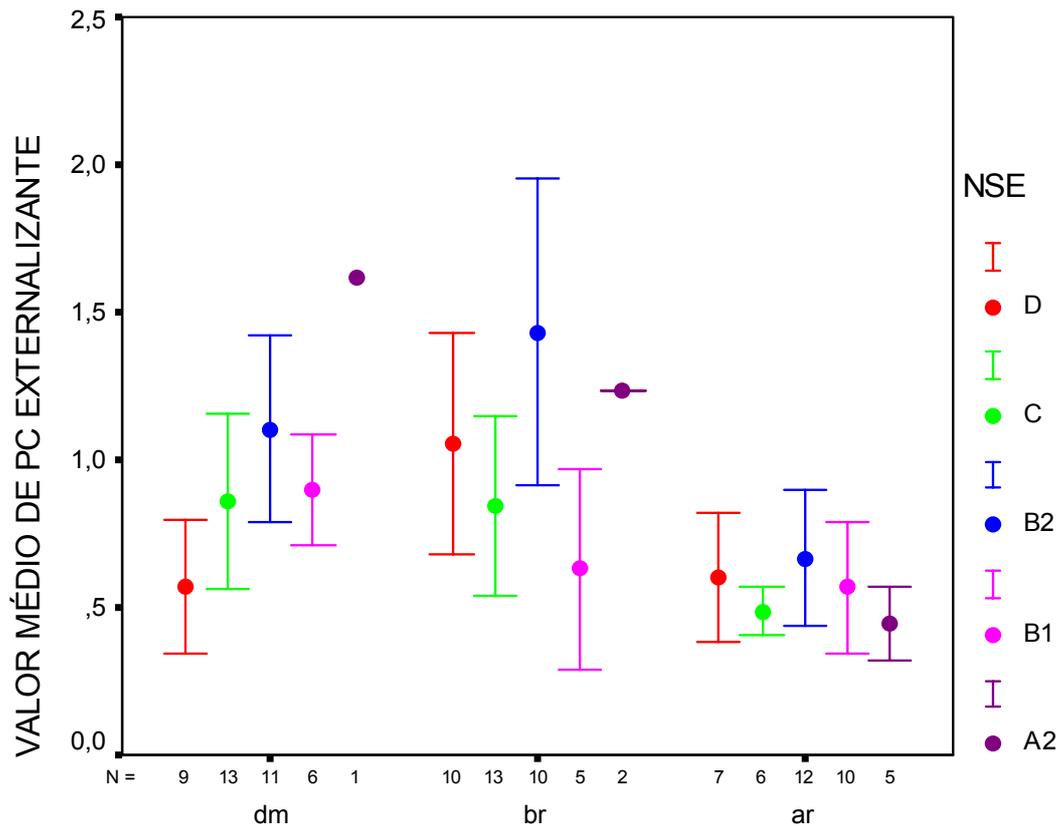


Figura 7. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por níveis socioeconômicos no Fator 1 de problemas de comportamento.

A Figura 7 mostra que: (a) em todos os grupos as crianças do NSE B2 apresentaram escores aparentemente mais altos de problemas de comportamento externalizante; (b) no grupo AR, as crianças dos diferentes NSE apresentaram padrão mais semelhante de problemas de comportamentos; (c) no grupo AR quanto maior o nível socioeconômico menor o escore de problemas de comportamento externalizante e (d) no grupo BR percebe-se uma grande variabilidade e no grupo DM percebe um padrão hierárquico em ordem crescente no escore de problemas de comportamento externalizante em função do NSE, com exceção dos níveis A2 e B2 (os mais altos).

A Figura 8 mostra os dados descritivos para os três grupos com relação ao Fator 2 de problemas de comportamento.

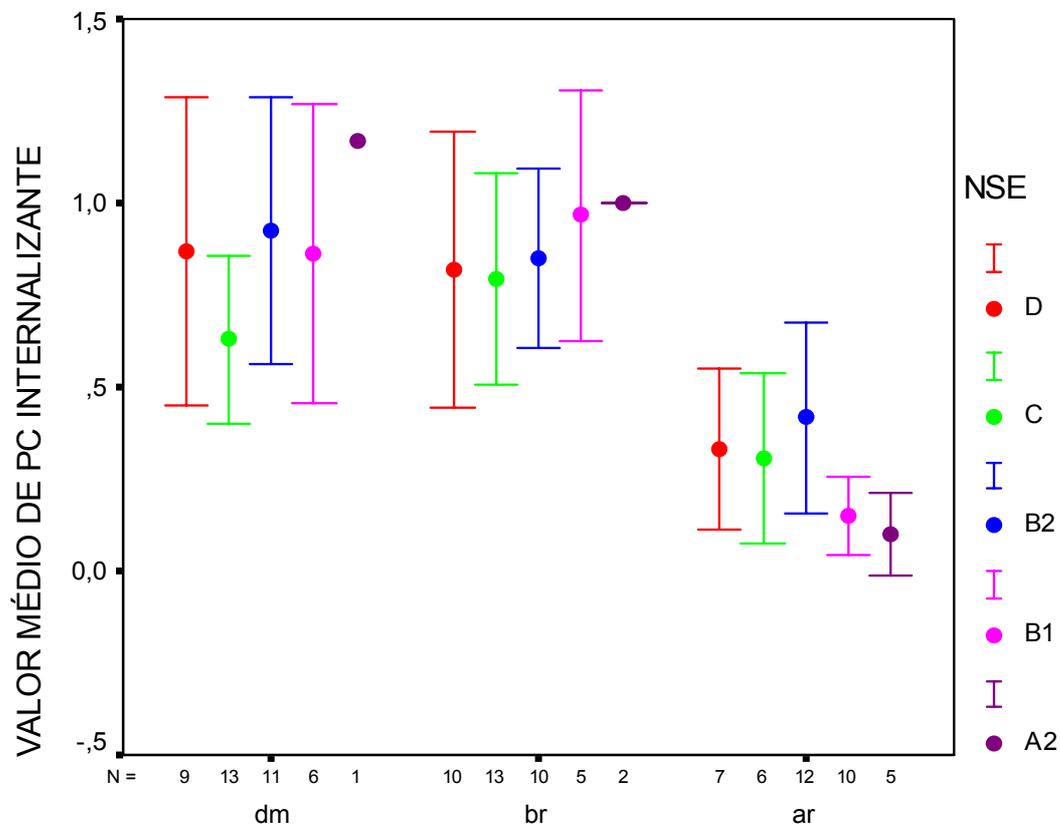


Figura 8. Média e desvio padrão dos escores dos grupos por níveis socioeconômicos no Fator 2 de problemas de comportamento.

Observa-se que: (a) há um grande desvio padrão em quase todos os NSE dos grupos DM e BR; (b) mesmo com essa variabilidade, pode-se identificar mais semelhança os entre os NSE no grupo BR e (c) no grupo AR, os NSE mais altos (A2 e B1) apresentam escores mais baixos de problemas de comportamento internalizante.

O resultado da análise realizada via Modelo Linear Geral para a inteligência é apresentado na Tabela 14.

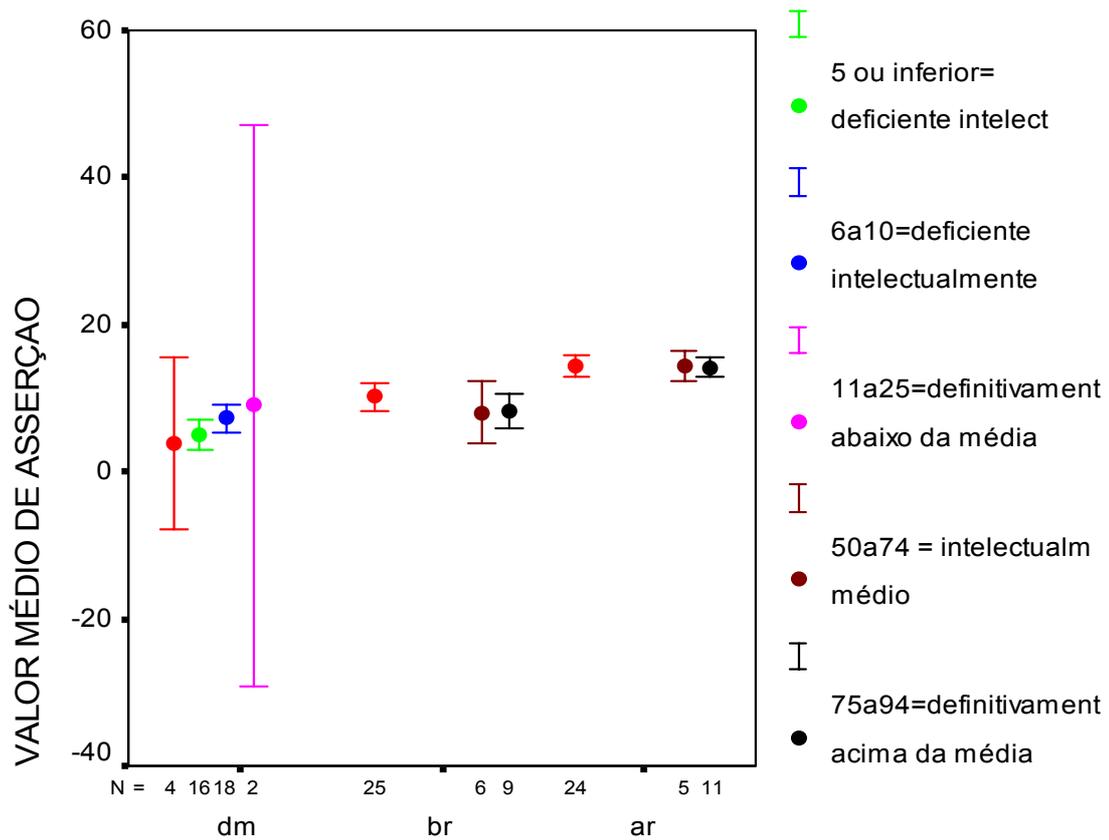
Tabela 14. Análise de influência da inteligência e das diferenças entre os grupos sobre escores fatoriais e total de habilidades sociais.

Fatores de HS	Fonte de variação	g.l	S.Q	Q.M	F	p-valor
F1- Responsabilidade / Cooperação	CC	1	1262,40	1262,40	19,982	0,140
	Raven	4	205,04	51,260	0,810	0,671
	CC*Raven	1	63,176	63,176	2,114	0,151
F2- Asserção	CC	1	268,618	268,618	787,60	0,023*
	Raven	4	72,852	18,213	59,90	0,146
	CC*Raven	1	0,341	0,341	0,029	0,866
F3- Autocontrole	CC	1	298,331	298,331	10,417	0,191
	Raven	4	112,494	28,124	0,997	0,625
	CC*Raven	1	28,491	28,491	2,201	0,143
F4-Autodefesa	CC	1	54,465	54,465	32,111	0,111
	Raven	4	13,482	3,370	1,916	0,491
	CC*Raven	1	1,758	1,758	1,124	0,293
F5- Cooperação com pares	CC	1	46,922	46,922	22623	0,04*
	Raven	4	11,989	e	e	E
	CC*Raven	1	2,07	2,07	0,01	0,980
Escore Total de HS	CC	1	3803,99	3803,99	53,183	0,087
	Raven	4	701,209	175,302	2,45	0,444
	CC*Raven	1	71,526	71,526	0,819	0,369

Nota. (*) Probabilidade<0,05; (**) Probabilidade<0,01.

Observa-se que: (a) não há interação significativa entre característica das crianças (DM, BR e AR) e inteligência (Raven) sobre os resultados do escore total e dos escores fatoriais de habilidades sociais e (b) há diferenças significativas para as características das crianças (DM, AR ou BR) no fator 2 (Asserção) e no fator 5 (Cooperação com pares).

As Figura 9 e 10 apresentam as médias e os desvios padrão dos grupos e a possível influência da inteligência nos fatores 2 (Asserção) e 4 (Autodefesa), em que os grupos DM e BR se diferenciaram significativamente.

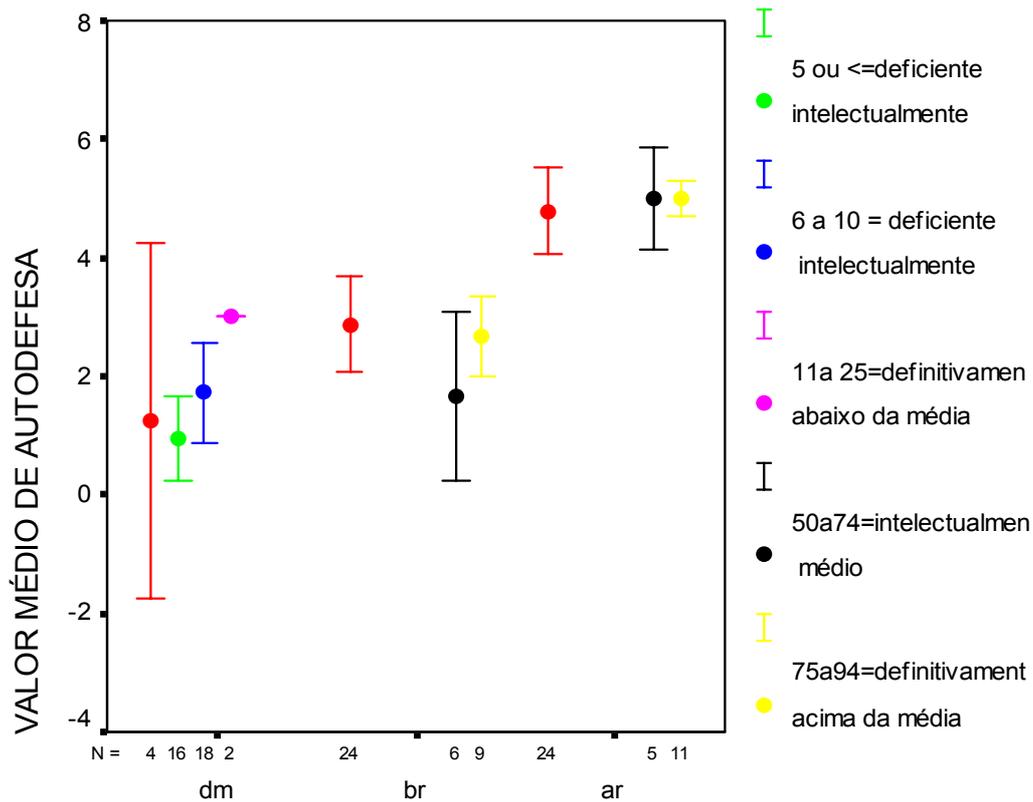


Nota: A linha vermelha se refere aos alunos que não foram avaliados por meio do Raven.

Figura 9. Influência da inteligência nas habilidades de assertividade nos grupos.

Observa-se que: (a) nos grupo AR e BR, o grau de inteligência pouco influenciou as habilidades de assertividade e (b) no grupo DM os que apresentaram maior comprometimento (linha rosa) apresentaram uma maior diversidade de desempenho assertivo.

A Figura 10 mostra o resultado da influência da inteligência no Fator 4 de Habilidades Sociais



Nota: A linha vermelha se refere aos alunos que não foram avaliados por meio do Raven.

Figura 10. Influência da inteligência no Fator 4- Autodefesa nos grupos.

É possível analisar que: (a) independente do grau de inteligência, o grupo AR apresentou maior média do que os grupos BR e DM nas habilidades de autodefesa; (b) há uma possível influência do grau de inteligência nas habilidades de autodefesa no grupo DM, mas não há uma relação que sustente que quanto maior o nível de inteligência maior a autodefesa e (c) no grupo AR parece não haver interferência do grau de inteligência.

Não estão sendo apresentadas as figuras ilustrativas da possível influência da inteligência sobre os problemas de comportamento, pois não se verificou influência dessa variável sobre aquela.

5. Comparação entre as variáveis dependentes e as variáveis sociodemográficas (sexo, tipo de escola e presença ou não de síndrome) no grupo com deficiência mental

As análises das possíveis correlações entre as variáveis sociodemográficas (tipo de escola: pública ou particular, sexo e presença ou não de síndrome) e as dependentes (desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas de comportamento) são apresentadas as seguir.

Com relação ao sexo não foram observadas diferenças significativas entre meninos e meninas nos escores das subescalas de habilidades sociais, de problemas de comportamento e nos escores da escala de competência acadêmica. Na análise por itens, diferenças significativas foram identificadas: (a) na subescala de problemas de comportamento, os meninos apresentaram valor médio nos itens 33 - *Ameaça os outros* ($F= 21,429$, $t(38)= 2,406$, $p= 0,021$), 37 - *Perturba as atividades em andamento* ($F= 2,421$, $t(38)=2,130$, $p= 0,040$), 42 - *Retruca quando adultos lhe corrigem* ($F= 10,210$, $t(38)= 2,220$, $p= 0,032$) e 48 - *Se mostra irrequieto* ($F= 3,490$, $t(38)= 2,033$, $p= 0,049$) e (b) as meninas apresentaram maior escore somente no item 39- *Fica facilmente envergonhada* ($F=6,383$, $t(38)= -2,386$, $p= 0,022$).

Com relação ao tipo de escola não foram observadas diferenças significativas entre alunos de escolas particulares e públicas nas subescalas gerais de habilidades sociais e competência acadêmica. Porém, alunos com deficiência mental de escola particular apresentaram maior escore fatorial de problemas de comportamento externalizantes ($F= 0,56$, $t(38)= -2,98$; $p= 0,005$) e maior valor médio nos itens 31- *Briga com os outros* ($F= 2,068$, $t(38)= -3,470$, $p= 0,001$), 36- *Interrompe a conversa dos outros* ($F= 0,005$, $t(38)= -2,413$, $p= 0,021$), 42 - *Discute*

com os outros ($F= 3,506$, $t(38)= -2,207$, $p= 0,033$), 43 - *Fica com raiva facilmente* ($F= 0,398$, $t(38)= -2,210$, $p= 0,033$) e 44 - *Tem ataques de birra* ($F= 0,012$, $t(38)= -2,342$, $p= 0,024$) do que alunos com deficiência mental de escola pública. Em contrapartida, alunos da particular foram avaliados como apresentando maior valor médio de habilidades sociais nos itens 16 - *Faz corretamente as tarefas* e 20 - *Segue instruções* do que os alunos de escola pública.

Com relação à presença ou não de síndromes não foram observadas diferenças nos itens nas escalas de problemas de comportamento e competência acadêmica, exceto para os itens 20- *Seguir instruções* ($F= 3,012$, $t(38)= +2,058$, $p= 0,047$) e 28- *Prestar atenção nas instruções* ($F= 0,010$, $t(38)= +2,467$, $p= 0,018$) nos quais os alunos sem síndromes apresentaram maior frequência de respostas.

DISCUSSÃO

Este estudo apresentou evidências sociais e acadêmicas sobre a situação das crianças com deficiência mental incluídas no ensino regular e a de seus colegas de alto e baixo rendimento, tomando como foco a avaliação do professor a respeito do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico e, diretamente junto à criança, um indicador de inteligência aferido.

Em relação ao repertório de habilidades sociais, o grupo de alto rendimento acadêmico apresentou, na avaliação do professor, alta frequência das habilidades requeridas pelo ambiente (a julgar pela importância atribuída pelo professor a todas as habilidades sociais avaliadas), ou seja, o grupo de alto rendimento acadêmico apresentou os recursos adaptativos necessários para o bom desenvolvimento socioemocional. Este dado se apóia em Jacob (2001) ao referir que o sucesso escolar pode favorecer o desenvolvimento, a valorização e auto-estima dos alunos e em Del Prette e Del Prette (2005) e Molina (2003), que, por outro lado, argumentam e trazem evidências de que o desenvolvimento socioemocional favorece, não só o relacionamento interpessoal com colegas, mas o próprio desempenho acadêmico.

Quanto aos alunos com deficiência mental e baixo rendimento acadêmico, estes apresentaram baixa frequência das habilidades sociais requeridas pelo ambiente escolar e se comparados com o grupo de referência normativa e o de alto desempenho acadêmico, seus repertórios de habilidades sociais apresentaram-se como deficitários (em todos os fatores de habilidades sociais), o que sugere necessidades educacionais especiais como alvo de intervenção.

Em alguns itens, os grupos com baixo desempenho acadêmico e com deficiência mental diferenciaram-se quanto aos tipos de déficits, isto foi verificado em itens tais como: ajudar voluntariamente os colegas em tarefas escolares, questionar apropriadamente regras injustas, elogiar os colegas, responder apropriadamente as gozações, argumentar quando tratado injustamente. Enquanto o grupo com deficiência mental apresentou déficit de aquisição (ausência da habilidade no repertório avaliado), o grupo de baixo rendimento acadêmico apresentou déficit de desempenho (frequência abaixo da esperada), conforme definição desses tipos de déficits, proposta por Gresham (1998 e 2000) e Del Prette e Del Prette (2005). Com relação aos déficits do grupo de baixo rendimento estes dados corroboram os de Del Prette e Del Prette (2003).

Observa-se que algumas dessas habilidades as quais o grupo com deficiência mental foi avaliado como apresentando baixíssima frequência (como cooperar com colegas) podem, segundo a literatura, impactar mais diretamente sobre o desempenho acadêmico, por outro lado, talvez por não ter um desempenho acadêmico razoável, não se sentem seguros para cooperar com colegas. Outras são habilidades de assertividade e autodefesa, como as de argumentar e questionar, que também apresentaram com baixíssima frequência comprometendo o escore nesses fatores e fazendo-os diferirem do grupo de baixo rendimento acadêmico. Este dado contraria, em parte, o apresentado por Kleijn e Del Prette (2003), em que professores do ensino especial avaliaram os alunos com deficiência mental apresentando habilidades de assertividade, possivelmente por que, naquele estudo, as crianças estavam em classes de educação especial e não em classes inclusivas e, portanto, não estavam sendo comparadas com crianças não deficientes.

Alguns itens de habilidades sociais se destacaram negativamente para o grupo com deficiência mental tais como: 10 do Fator 2 (*Fazer amigos facilmente*), em que o grupo com deficiência mental apresentou o menor escore dentre os grupos e 30 do Fator 3 (*Se dá bem com as pessoas que são diferentes*). Este dado chama a atenção, considerando estudo de Batista e Enumo (2004) que observaram que estes alunos ficavam sozinhos durante os intervalos de recreio e nas preferências dos colegas para brincar eles encontraram-se na categoria “esquecidos”, sendo considerados “rejeitados” no status sociométricos, dado este que sugere dificuldade no relacionamento com colegas e colocam em cheque a efetividade e as condições presentes nesse contexto inclusivo, ao mostrar que os alunos com deficiência mental apresentam o mais baixo desempenho acadêmico e dificuldades de socialização (até mesmo em fazer amizades).

Com relação ao item 30 do Fator 3 (*Se dá bem com as pessoas que são diferentes*), pode-se questionar o que o professor considera “se dar bem” com as pessoas diferentes, já que ele indicou todos os três grupos (DM, BR e AR) como apresentando tal habilidade com frequência média (acima de 1,3) e alta (entre 1,4 a 2,0) e, ao se correlacionar este item com o item 10 (*Fazer amigos facilmente*), o grupo com deficiência mental, segundo o mesmo professor, apresenta baixa frequência, o que sugere dificuldade no relacionamento com os colegas.

Com relação aos problemas de comportamento, verificou-se semelhança entre os grupos com deficiência mental e baixo desempenho acadêmico com altas frequências de problemas de comportamento se comparados com os grupos de referência normativa e alto desempenho acadêmico. Dado este que concorda com a literatura que avalia crianças com dificuldades de aprendizagem (Marturano, Linhares & Parreira, 1993; Santos, 1990; Stevanato, Loureiro, Linhares &

Marturano, 2003) que vem evidenciando que crianças com desempenho escolar pobre freqüentemente apresentam problemas emocionais e de comportamento e segundo Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) vêem a si mesmas como diferentes, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmos indicadores de dificuldades acadêmicas e sociais.

Estes dados permitem hipotetizar que, ao se comportarem de maneira indesejada pelo professor, estes alunos acabam por afastarem a possibilidade de engajar-se em situações favoráveis, tanto ao desempenho acadêmico quanto a sua aceitação social.

Além disso, a semelhança entre os grupos com deficiência mental e baixo desempenho acadêmico quanto aos problemas de comportamento chama à atenção, pois o grupo com deficiência mental tem sido considerado um entrave pelos professores à inclusão (Aranha, 2001; Capellini, 2001), será que o que tem pesado são os déficits em habilidades assertivas e de autodefesa (que são as que estes grupos se diferenciam), se assim o for, destaca-se mais uma vez a necessidade de intervenção seja para promover estas habilidades sociais como as demais (no grupo com deficiência ou de baixo desempenho acadêmico), para estes grupos consigam não só participar com maior freqüência de situações sociais favoráveis ao seu desenvolvimento sócio-afetivo, mas também engajar-se em atividades acadêmicas.

Nota-se que, na análise por itens de habilidades sociais, o professor avaliou que o grupo com deficiência mental apresenta dificuldades de “fazer amigos”, ao avaliar os problemas de comportamento afirmou que os alunos com deficiência mental “gostam de ficar sozinhos”, ao cruzar essas informações levanta-se

algumas questões: Porque estes alunos “gostam” de ficar sozinhos? Falta-lhes repertório para participar de situações sociais o que tem dificultado a eles fazer amigos? Ou faltam habilidades sociais no repertório dos demais alunos, sem deficiência, para lidar com as diferenças e colaborar no processo de inclusão? ou ainda, e a função do professor como promotor ou mediador de interações sociais mais saudáveis? Estes dados chamam atenção para a necessidade de promoção de habilidades sociais tanto dos alunos com deficiência mental quanto de seus colegas e professores, conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2005), a fim de que o processo de escolarização dos primeiros seja mais favorável ao seu desenvolvimento.

Quanto às evidências em relação às variáveis sociodemográficas, destaca-se a influência do nível socioeconômico sobre o repertório de habilidades sociais sustentando a hipótese do possível papel das condições ambientais (em termos de estimulação) no desenvolvimento social e acadêmico das crianças, destacando a necessidade de considerar esta variável em estudos sobre o repertório social e acadêmico de pessoas.

Com relação ao sexo e ao tipo de escola, chama a atenção que os meninos apresentam maior frequência de respostas de problemas de comportamento do tipo externalizante, ou seja, que afeta o ambiente, podendo desta forma causar maior incômodo que as meninas, o que é coerente com a literatura (Gerard & Buehler, 1999; Bolsoni-Silva, Marturano & Manfrinato, 2005). Os dados também mostraram que os alunos com deficiência mental da escola particular apresentam alta frequência de problemas de comportamento do tipo externalizante, dado que se destaca já que grande parte dos estudos sobre inclusão têm sido realizados em escolas públicas, além disso, levanta-se a questão: será que o professor da escola

particular é mais atento aos problemas de comportamento deste grupo até para dizer que é difícil incluir alunos com deficiência mental?

Quanto aos efeitos da inteligência sobre as habilidades sociais a análise descritiva sugeriu uma tendência crescente no grupo com deficiência mental, ou seja, quanto maior o grau de inteligência maior o valor médio de habilidades de assertividade e autodefesa o que não ocorreu nos outros grupos (de baixo e alto rendimento acadêmico). Tal dado chama a atenção já que traz indícios de o comprometimento intelectual pode afetar o desempenho assertivo e de autodefesa.

Além disso, há que se considerar a correlação positiva identificada entre inteligência, desempenho acadêmico e habilidades sociais, ou seja, que mostrou que quanto maior a inteligência, maior o desempenho acadêmico e as habilidades sociais, este dado acrescenta a literatura que já vem evidenciando o estreito vínculo entre baixo desempenho acadêmico e déficit de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham, 1992; Gresham & Elliott, 1990; Haager & Vaughn, 1995); e de baixo desempenho acadêmico e social com elevado índices de problemas de comportamento (Maluf & Bardelli, 1991, Santos, 1990). Este estudo acrescenta a relação entre baixo escore de inteligência, déficits em habilidades sociais e alto escore de problemas de comportamento (ou o inverso).

Com base nos resultados deste estudo, pode-se questionar se a escola tem sido um espaço favorável ao desenvolvimento socioemocional das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Conforme argumentam Del Prette e Del Prette (2005), tendo em vista as atuais políticas de inclusão e dadas as evidências de várias pesquisas, o desenvolvimento interpessoal de professores e alunos é componente indispensável deste processo, sendo, então, necessário

reafirmar a importância de programas de intervenção que visem tanto o desenvolvimento de habilidades sociais educativas de professores quanto o desenvolvimento de habilidades sociais de alunos (deficientes e não deficientes). Os dados desta pesquisa também sustentam a afirmação de Souza e Machado (1997) e Batista e Enumo (2004) de que o sistema escolar não tem estabelecido condições favoráveis para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico das crianças com necessidades educacionais especiais, que acabam sendo excluídas da possibilidade de escolarização.

Além disso, estes dados também possibilitam algumas reflexões sobre a história da Educação Especial no Brasil. Parece que, segundo o relato desta história, ocorreram mudanças importantes com relação à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, particularmente do deficiente mental no contexto escolar. O levantamento realizado pela secretaria da educação que contabilizou 87 alunos com deficiência mental inseridos no ensino regular, comparados aos do censo da cidade segundo a Folha de São Paulo de 25 de Agosto de 2002, de que “há nesta cidade 25 mil pessoas com algum tipo de deficiência mental”, também permitem questionar se a evolução dessa história tem efetivamente ocorrido a inclusão ou se ela ocorre mais no âmbito da literatura do que da realidade.

Outro dado que deve ser destacado foi a presença maciça dos alunos com deficiência mental (diagnosticada em termos de síndromes específicas) nos primeiros anos escolares. Por mais que esta pesquisa possa ter sido um recorte desta população, ao procurar as escolas houve uma tentativa de encontrar números equivalentes de crianças em cada série. No entanto, nas escolas públicas municipais (já que as estaduais mantêm ainda as salas especiais), a grande

maioria estava nas salas de pré-escolas, sendo que no ensino fundamental, de quinta a oitava série, foram encontradas apenas duas alunas o que sugere que a chamada inclusão ainda está muito mais no âmbito teórico e legal do que na prática.

Esta pesquisa trouxe evidências importantes da relação entre desempenho acadêmico, deficiência mental e repertório social de alunos do ensino regular. No entanto, algumas questões ainda precisam ser refletidas, dadas as poucas diferenças encontradas no repertório social dos alunos com deficiência mental, comparados com os alunos de baixo rendimento acadêmico. Uma delas é por que tanta dificuldade de incluir a criança com deficiência mental? Se a escola é um importante espaço que possibilita aquisições importantes para a criança, como afirmam Del Prette e Del Prette (2001) e Marturano e Loureiro (2003), o que tem sido feito com os alunos que fracassam academicamente (seja de baixo rendimento ou com deficiência mental) diante de avaliações que evidenciam tantas dificuldades?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Especial mostrou que a educação das pessoas que apresentam deficiência no ensino regular coincide com a ampliação da oportunidade de escolarização para as classes mais populares ao final dos anos 50 do século passado. Paralelamente a isso, foram constatados altos índices de reprovação e evasão daqueles que não acompanhavam o ritmo do sistema escolar daquela época, por isso estes precisavam estar em classes especiais.

As classes especiais, assim como as escolas especiais, superlotaram e pesquisas nestes contextos (Rodrigues, 1985; Pirovano, 1996; Torezan & Caiado, 1995) mostraram que tais sistemas não possibilitavam nem o progresso acadêmico, nem o progresso social das pessoas que os freqüentavam sendo entendidas como medidas segregadoras e assistencialistas.

A literatura passou a discutir então que era preciso integrar alunos que não se comportavam como o esperado ou não atendiam às expectativas acadêmicas dos professores investindo na própria pessoa que apresenta a deficiência. Foi no final da década de 70 que foram criados os primeiros cursos para formação de professores na área de educação especial e os primeiros programas de pós-graduação nesta mesma área e as tão criticadas classes especiais, foram substituídas pelas classes de recursos e outros serviços foram criados. Mas parece que tais mudanças pouco efetivaram a possibilidade real de alfabetização e socialização das pessoas com deficiência.

Ao final da década de 80 intensificou-se a discussão que afirmava que era o sistema escolar que deveria mudar e não somente a própria pessoa deficiente.

Assim, a legislação passou a garantir o acesso às pessoas com deficiência no ensino regular e, aos poucos as classes especiais, foram sendo extintas por pressões que afirmavam e continuam afirmando que é necessário incluir, ou seja, colocar todas as pessoas com deficiência no ensino regular em classes comuns e exigir mudanças atitudinais e pedagógicas da sociedade escolar.

Os dados desta pesquisa estão neste contexto em que há um grande movimento teórico e de algumas secretarias da educação de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. Dada a amplitude a que ele se pôs permitiu verificar que, por mais que progressos tenham ocorridos, dificuldades históricas ainda permanecem ao se pensar na educação daqueles que não correspondem às expectativas escolares, seja elas acadêmicas ou sociais.

Todas essas explicações cumprem o papel de compreender historicamente e do ponto de vista do educador as dificuldades acadêmicas e sociais apresentadas pelos alunos com deficiência mental e de baixo rendimento acadêmico. Há que se considerar que, ao solicitar aos professores que indicassem alunos que apresentavam os piores desempenhos em leitura e matemática, acabamos por nos deparar com aqueles que, provavelmente se existisse classes especiais para deficientes mentais, lá estariam, pois como se verificou, o grupo de baixo desempenho acadêmico na avaliação do professor não se diferenciou do grupo com deficiência mental.

Os dados obtidos nesta pesquisa apóiam a hipótese de que os alunos de alto rendimento acadêmico apresentam as habilidades sociais requeridas pelos professores para o ambiente escolar, além do baixo escore de problemas de comportamento. Além disso, de que o professor pode ser considerado um bom avaliador do repertório social e acadêmico dos alunos, pelo menos para

discriminar os alunos com e sem problemas (Gresham, MacMillan & Bocian, 1997; Del Prette & Del Prette, 2003).

Tais dados possibilitaram avanços no âmbito da inclusão como: 1) analisar o repertório social das crianças com deficiência mental incluídas tomando como referência aquelas que supostamente teriam um repertório mais semelhante (grupo de baixo rendimento acadêmico) e aquelas que seriam, teoricamente, a referência para o bom aluno (alto rendimento acadêmico) do ponto de vista do professor e 2) analisar com base em instrumento de avaliação de repertório social e acadêmico validado no Brasil, ainda que se careça de normas para alunos com deficiência mental. Mas sugere que outros problemas de pesquisa poderiam ser investigados a fim de dar continuidade ao progresso da educação das pessoas que fracassam acadêmica e socialmente, tais como pesquisas que busquem: 1) considerar o caráter multimodal das habilidades sociais complementando a presente pesquisa com dados sobre outros indicadores (observação direta, avaliação sociométrica junto a crianças, avaliação de pais, diretores entre outros), já que Batista e Enumo (2004) verificaram o status sociométrico de rejeitado para dois dos três sujeitos avaliados; 2) realizar estudos longitudinais comparando crianças com deficiência mental incluídas em situações mais e menos favorável de modo a examinar outros fatores associados aos que foram examinados neste estudo; 3) utilizar outros indicadores de inteligência e correlacioná-los ao desempenho social de crianças com deficiência mental; 4) eliminar os efeitos do nível socioeconômico nas habilidades sociais, ou que averiguar se as diferenças encontradas entre os grupos também ocorreriam em grupos de igual nível socioeconômico; 5) promover habilidades sociais em alunos e verificar seus efeitos no contexto escolar e no repertório social e acadêmico; 6) promover habilidades

sociais educativas de professores e verificar seus efeitos no repertório social e acadêmico dos alunos e 7) dada a carência de normas psicométricas do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, outros estudos poderiam buscar realizar a normatização para crianças com deficiência mental.

REFERÊNCIAS

Abreu, A. (2002, 25 de Agosto). Ribeirão atende 1.500 deficientes mentais. *Folha de São Paulo*, pp.1, C1

Agostin, T, M. & Bain, S, K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.

Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 117-134.

Almeida, M. A. (2004). Apresentação e Análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR de 1908 a 2002. *Revista de Educação* . PUC-Campinas, 16, 33-48.

Amaral, L. A. (1996a). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12.

Amaral, L. A. (1996b). Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito de deficiência. In Goyos, C., Almeida, M.A. e Souza, D.G. (Orgs), *Temas de Educação Especial 3*. São Carlos: EDUFSCAR.

Angelini, A., Alves, I., Custódio, E., Duarte, W., & Duarte, J. L. M. (1987). Manual das Matrizes Progressivas Coloridas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aranha, M. S. F. (2001). Inclusão Social e Municipalização. In *Novas Diretrizes da educação Especial*, (pp. 12-17). São Paulo: Secretaria Estadual da Educação.

Ballone, G. J. (2002). Deficiência mental. *PsiquWeb Psiquiatria Geral [On-line]*, disponível: <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>. Acessado em 20/04/2003.

Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (s/d). *Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental. SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil*. Encaminhado para publicação.

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.

Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. & Manfrinato, J. W. S. (2005). Mães avaliam comportamento socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 245-252.

Bueno, J. G. S.(1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo:EDUC.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

Brasil. Lei 7.853/89 (1989). *Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*: Decreto nº. 914/93. Brasília: CORDE, 1989.

Brasil. Lei Federal nº 8069. (1990). *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília: D.F., 1990.

Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1994.

Brasil. Secretaria da Educação Especial. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais- estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC.

Brasil. Parecer n° 17 (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

Caballo, V. E. (1995). Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista Mexicana de Psicología*, 12(2), 121-131.

Capellini, V. L. M. F. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. *Dissertação de Mestrado*, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F.A., Silva, A.B.T. & Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 611-623.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette, Z. A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z. D. P. & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs), *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. (pp. 149-157) São Carlos: EduFSCar.

Del Prette, Z. D. A. & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Elliott, S. N., Racine, C. N. & Busse, R. T. (1995). Best practices in preschool social skills training. In A. Thomas & J. Grimes (orgs.). *Best Practices in School Psychology- III*, (pp. 1009-1020). Washington DC: The National Association of School Psychologists.

Gerard, J. M. & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 343-361.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Casual, concomitant or correlacional? *School Psychological Review*, 21 (3), 348-360.

Gresham, F. M. (1998). Social Skills Training with Children: Learning and Applied Behavioral Analytic Approaches. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.). *Handbook of child behavior therapy*. New York: Plenum Press, p. 475-497.

Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for effective intervention*, 26, 51-58.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). Social skills deficits of students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*: Circle Pines, MN: American Guidance Service. USA.

Gresham, F. M., MacMillan, D. L. & Bocian K. (1997). Teachers as "test": Differential validity of teacher judgement in identifying students at-risk for learning difficulties. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.

Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215.

Jacob, A. V. (2001). O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia. *Tese de Doutorado* não publicada, Curso de Pós-graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

Jannuzzi, J. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados.

Kauffman, J. M. & Payne, S.J. (1975). *Mental Retardation*. Columbus: Ohio. Charles, E. Merril Publishing Company.

Kirk, S.A. & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. Marina Z. Sanvicente (trad), 2ª. ed. . São Paulo: Martins Fontes.

Kleijn, M. L. V. B. & Del Prette, Z. A. P. (2002). Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. *Cadernos de Educação Especial*, 20, 31-54.

Linhares, M. B. M. Parreira, V. L. C., Marturano, A. N. & Sant'ana, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 148-160.

Luckasson, R.; Coulter, D.L.; Polloway, E.A.; Reiss, S.; Schalock, R.; Snell, M.E.; Spitalnik, D.M. & Stark, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (9a.ed). Washington (DC): *American Association on Mental Retardation*.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W.H.E.; Coulter, D.L.; Craig, E.M.; Reeve, A.; Schalock, R.I.; Snell, M.E.; Spitalnik, D.M.E.; Spreat, S. & Tassé, M.J. (2002). *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. (10a.ed). Washington (DC): *American Association on Mental Retardation*.

Maluf, M. R. & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 255-262.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palácios, A. Marchesi, (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artes Médicas.

Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico-USF*, 4(2), 23-36.

Marturano, E. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional 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. 259-293). Campinas: Alínea.

Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26 (2), 161-175.

Mazzota, M. J. S. (1987). *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, Novos Ubrais.

Mendes, E. G. (1995). Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. *Tese de Doutorado não publicada*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mendes, E. G. (1996). Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In C. Goyos; M. A. Almeida, D. G. Souza (Orgs.). *Temas em Educação Especial*, 3, 119-136.

Mendes, E. G. (2000). *Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil)- mimeo.

Mendes, E. G. (2002a). Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL.

Mendes, E. G. (2002b). Perspectivas para a Construção da escola Inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares, S. C. Marins (Org.). *Escola inclusiva*. (pp. 61-86). São Carlos: EduFSCar.

Ministério da Ação Social (1994). Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

Molina, R. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Uma análise funcional. *Dissertação de Mestrado*, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Morejón, K.. (2001). Inclusão escolar. *Dissertação de Mestrado*, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Necessary, J. R. & Parish, T. S. (1993). Do Teacher`s attitudes and behaviors, as well as students` behaviors, relate to one another?. *Education*, 114(1), 61-62.

Omote, S (2002). A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In Marquezini, M.C.; Almeida, M.A. e Tanaka, E.D.O. (Orgs). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: EDUEL.

Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Pirovano, R. R. C. (1996) Caminho Suado - a Trajetória Escolar de alunos encaminhados para classes especiais para deficiente mentais em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista, Marília.

Rafferty, Y; Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (4), 467-479.

Rios, M. R. S.; Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). A importância da teoria da Aprendizagem Social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. In H. J. Guilhardi; M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a construção da Teoria do Comportamento*, v.9, (pp.269-283). Santo André: Editores Associados.

Rodrigues, O. M. P. R. (1982). Caracterização das condições de implementação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª. série para fundamentar uma proposta de intervenção. *Dissertação de Mestrado*, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis e S. M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp.135-156). 2a. ed., New York: Kluwer Academic: Plenum.

Ruffalo, S. L. & Elliott, S. N. (1997). Teachers` and Parents` Ratings of Children`s Social Skills: A Closer Look at Cross-Informant Agreements Through an Item Analysis Protocol. *School Psychology Review*, 26 (3), 489-501.

Salisbury, C. L.; Galucci, C, Palombaro, M. M. & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 65 (2), 125-197.

Santos, M. A. (1990). Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42, 79-94.

SME (Secretaria Municipal da Educação) de Ribeirão Preto (2003). *Levantamento da distribuição de alunos com necessidades educacionais na rede municipal de ensino*. Dados não publicados.

Soresi, S. & Nota, L. (2000). A Social Skill Training for persons with Down's Syndrome. *European Psychologist*, 5 (1), 34-43.

Souza, M. P. R. & Machado, A. M. M. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In A. M.M. Machado e M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. L. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.

Torezan, A. M. & Caiado, K. R. M. (1995). Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2 (3), 31-37.

ANEXOS

CRITÉRIO BRASIL

(Extraído de www.ibope.com.br)

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

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

Como se aplica e se calcula

1) Responder sobre a quantidade dos itens:

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

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

2) Pontuar cada item

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

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

3) Responder sobre o grau de instrução

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

4) Somar todos os pontos

5) Verificar o nível sócio-econômico na Tabela

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

ESCALA – HS – PROFESSORES**ESTRUTURA FATORIAL – LIVRE**

Principal Components – Varimax – Interactions=25 Critério Mínimo LOADINGS=**0,39**
 KMO=0,93 Bartlett: Qui-Quadrado = 8704,36 d.f.=435 p=0,00
 % Var. Explic. = 62,04

Escala Global = 30 itens alfa = 0,94 itens eliminados= nenhum

Fator 1 (alfa=0,93): Responsabilidade/Cooperação

- Questão 20 - Segue suas instruções
- Questão 28 - Presta atenção às suas instruções
- Questão 27 - Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo (a)
- Questão 9 - Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido
- Questão 21 - Guarda o material ou objetos escolares
- Questão 15 - Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda
- Questão 8 - Usa o tempo livre de maneira aceitável
- Questão 13 - Mostra interesse em uma variedade de coisas
- Questão 29 - Muda facilmente de uma atividade para outra em classe
- Questão 30 - Se dá bem com as pessoas que são diferentes
- Questão 1 - Controla irritação em situações de conflito com colegas
- Questão 12 - Controla irritação em situações conflitivas com adultos
- Questão 23 - Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe
- Questão 22 - Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir
- Questão 16 - Faz corretamente as tarefas escolares

Fator 2 (alfa=0,89): Asserção

- Questão 14 - Inicia conversação com os colegas
- Questão 7 - Convida outros para juntar-se em atividades
- Questão 2 - Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar
- Questão 24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir
- Questão 10 - Faz amigos facilmente
- Questão 6 - Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada
- Questão 19 - Elogia os colegas
- Questão 3 - Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas
- Questão 22 - Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir

Fator 3 (alfa=0,88): Auto-controle

- Questão 5 - Reage de forma apropriada à pressão dos colegas
- Questão 11 - Responde apropriadamente a gozações dos colegas
- Questão 25 - Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças
- Questão 1 - Controla irritação em situações de conflito com colegas
- Questão 18 - Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais
- Questão 4 - É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo

Questão 12 - Controla irritação em situações conflituosas com adultos

Questão 8 - Usa o tempo livre de maneira aceitável

Questão 30 - Se dá bem com as pessoas que são diferentes

Fator 4 (alfa=0,80): Auto-defesa

Questão 17 - Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta

Questão 3 - Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas

Questão 6 - Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada

Fator 5 (alfa=0,74): Cooperação com pares

Questão 24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir

Questão 23 - Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe

Questão 22 - Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir

Questão 26 - Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe

COMPORTAMENTOS PROBLEMATICOS – PROFESSORES**ANALISE FATORIAL**

2 Fatores **livres** - Critério eliminação = 0,40

Composição de 2 Fatores: agrupou 18 itens com cargas acima de 0,40

KMO= 0,927 Variância explicada=55,78%

Bartlett=QUI-Q=4814,019 df=153 p=0,00

Fator 1 (alfa=0,93): Comportamentos Externalizantes

Questão 31 - Briga com os outros

Questão 41 - Discute com os outros

Questão 37 - Perturba as atividades em andamento

Questão 33 - Ameaça ou intimida os outros

Questão 42 - Retruca quando os adultos lhe corrigem

Questão 36 - Interrompe a conversa dos outros

Questão 48 - Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente

Questão 43 - Fica com raiva facilmente

Questão 47 - Age impulsivamente

Questão 40 - Não ouve o que os outros dizem

Questão 44 - Tem ataques de birra

Questão 35 - Distrai-se facilmente

Questão 38 - Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças

Fator 2 (alfa=0,74): Comportamentos Internalizantes

Questão 38 - Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças

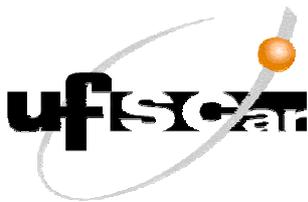
Questão 46 - Mostra-se triste ou deprimido

Questão 34 - Parece solitário

Questão 32 - Tem baixa auto-estima

Questão 45 - Gosta de ficar sozinho

Questão 39 - Fica facilmente ruborizada (envergonhada)



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

Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax: (16) 260-8357 - Telex 162369 – SCUF-BR

e-mail: edufscee@power.ufscar.br

<http://www.ufscar.br/~cech/ppgees.htm>

CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

ANEXO 5

São Carlos, 21 de Março de 2004

Ilmo(a) Sr(a)

Prof(a). _____

DD. Diretor(a) da Escola: _____

Prezado(a) Sr(a),

A portadora desta, Andréa R. Rosin Pinola, é minha orientanda e está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, desenvolvendo um projeto de Dissertação de Mestrado sobre a temática da inclusão, focalizando especificamente as crianças com deficiência mental inclusas nas redes estadual e municipal. O projeto é financiado com Bolsa de Mestrado concedida pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

Dada a importância de ampliarmos os conhecimentos necessários para viabilizar e melhorar esse processo, vimos solicitar de V.S^a a permissão para que ela tenha acesso à sua escola e possa realizar as atividades necessárias ao desenvolvimento do trabalho: consulta à documentação, contato com professores e alunos que se enquadram nos objetivos propostos pela pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informação que se fizerem necessárias.

Na certeza de sua atenção, somos,

Cordialmente

Prof. Dr^a. Zilda Ap. Del Prette

Andréa R. Rosin Pinola



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

Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax: (16) 260-8357 - Telex 162369 – SCUF-BR

e-mail: edufscee@power.ufscar.br

<http://www.ufscar.br/~cech/ppgees.htm>

2004

Ilmo(a) Sr(a).

CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Profa. Francisca Romana Giacometti Paris

DD. Secretaria da Educação

Prezada Senhora,

A portadora desta, Andréa R. Rosin Pinola, é minha orientanda e está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, desenvolvendo um projeto de Dissertação de Mestrado sobre a temática da inclusão, focalizando especificamente as crianças com deficiência mental inclusas nas redes estadual e municipal. O projeto é financiado com Bolsa de Mestrado concedida pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

Dada a importância de ampliarmos os conhecimentos necessários para viabilizar e melhorar esse processo, vimos solicitar de V.S^a a permissão para que ela tenha acesso à sua escola e possa realizar as atividades necessárias ao desenvolvimento do trabalho: consulta à documentação, contato com professores e alunos que se enquadram nos objetivos propostos pela pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informação que se fizerem necessárias.

Na certeza de sua atenção, somos,

Cordialmente

Prof. Dr^a. Zilda Ap. Del Prette

Andréa R. Rosin Pinola

Um dos primeiros passos é avaliar o ambiente de estudo. Para que o ambiente seja adequado as seguintes condições devem estar garantidas:

- 📖 Coloque esse aluno sentado junto com outro que tenha bom rendimento acadêmico;
- 📖 Peça para que o que tem mais facilidade ajude seu colega;
- 📖 Peça para que ele não faça a tarefa do colega, mas que vá dando instruções para que o colega consiga fazer sozinho;
- 📖 Dê tarefas em dupla para que juntos pensem em soluções;
- 📖 Insista que ele deve ter postura nas carteiras;
- 📖 Ressalte sempre os ganhos que cada um tem.

Além desses cuidados, é importante auxiliar seu aluno(a) a se organizar nos estudos. Pensando nisso, abaixo estão descritas algumas dicas para ajudá-lo(a):

- 📖 Conversando... peça um bloco separado para anotar todas as lições;
- 📖 Quando o aluno cumprir dê uma gratificação;
- 📖 Peça para seu aluno assinalar no calendário as datas de entrega dos trabalhos;
- 📖 Peça que eles guardem os lápis, cadernos, dicionários e outros materiais de escola num local especialmente destinado a isso;
- 📖 Ajude a criança a ir se tornando independente.

Resumindo

📖 Dentre as habilidades de apresentação das atividades escolares:

- explicita o objetivo ou produto esperado da atividade;
- estabeleça conseqüências ao desempenho;
- e promova a participação dos alunos através de atividades desafiadoras.

📖 Nas habilidades de transmissão dos conteúdos:

- Exponha oralmente com clareza;
- Apresente modelos;
- Faça perguntas que direcione as respostas;
- Faça pausa para o aluno elaborar a resposta;
- Procure parafrasear;
- Esclarecer dúvidas.

📖 Nas habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos:

- Chame a atenção de um aluno para o desempenho assertivo de outro;
- Direcione a pergunta de um aluno para seu colega;
- Solicite e valorize a cooperação;
- Incentive feedbacks e elogio entre os alunos;
- Estabeleça regras de convivência em sala;
- Incentive o uso das palavras por favor, obrigado, desculpe etc.)

📖 Algumas habilidades de avaliação das atividades propostas:

- Explicita critérios e condições de avaliação e
- Desenvolva habilidades de auto-avaliação nos alunos.

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

AJUDANDO OS PROFESSORES A PROMOVER COMPORTAMENTOS SOCIAIS ADEQUADOS NA SALA DE AULA



Elaborado por:

Andréa R. Rosin Pinola

E-mail:

rosin_andrea@hotmail.com

Apoio:



Sr. Professor (a), como uma forma de agradecer a grande contribuição de vocês a pesquisa e, também, como retribuição diante das dificuldades que vocês me disseram estar passando com tantas crianças com comportamentos “difíceis”, lhes entrego algumas dicas de como promover ou mesmo desenvolver e/ou aprimorar os comportamentos destas no contexto escolar. Não é um manual de instruções, pois, com pessoas é impossível se tê-lo, mas são algumas dicas que poderão contribuir para o desenvolvimento psicoemocional dos alunos e melhorar as relações interpessoais em sala de aula.

Habilidades interpessoais

Manter boas relações reflete a capacidade de conseguir consistência entre seus:

- ❖ Sentimentos;
- ❖ Pensamentos;
- ❖ Ações.

Numa relação com outra pessoa, existem três tipos de fatores que afetam como se deve interagir com os demais:

Fatores situacionais: O jeito de se relacionar com as pessoas pode variar de acordo com as circunstâncias. Por ex: o que você faz com seu aluno quando está doente difere do que você faz quando está passando bem.

Fatores pessoais: É preciso levar em consideração suas capacidades e necessidades e as dos outros também.

Fatores comportamentais: Os comportamentos que cada um entende como corretos podem variar. Por exemplo, seu marido pode achar que seu filho deve estar sempre disposto a te ajudar, enquanto o filho pode querer manter outras atividades que limitam suas

disponibilidades, como querer brincar ou assistir TV.

Existem três tipos de reações que nós temos nas interações com os outros:

Passiva: Deixar o outro mandar em você, mesmo sentindo-se explorado ou sem vontade de fazer o que o outro quer.

Agressiva: Insistir em fazer tudo do jeito e na hora que seja melhor para você, sem se preocupar com as necessidades dos outros.

Assertiva: Saber colocar suas próprias idéias e desejos, sem negar as idéias e desejos dos outros, conseguindo assim defender suas próprias necessidades sem negar as de outras pessoas.

Alguns sinais que seu comportamento está injusto para com seus alunos

- ✓ Despejar a raiva em cima do aluno, gritando, xingando, impondo punições e etc.;
- ✓ Pouco contato com o aluno;
- ✓ Falta de disposição para ensinar, brincar, conversar e etc.

Como as atitudes dos professores afetam a auto-estima de seus alunos

A auto-estima de uma criança, seja ela positiva ou negativa, desenvolve-se em grande parte como resposta às palavras e aos comportamentos dos adultos. As crianças vêem-se através dos olhos de seus educadores. Por isso, é através de suas ações (sejam atitudes ou palavras) que você pode interferir na auto-estima de seus alunos, seja utilizando palavras que menospreze as atitudes ou a pessoas em si, seja se comportando ou utilizando palavras que valorizem as atitudes das crianças.

Como melhorar a auto-estima do seu aluno

- ✓ Comporte-se de modo amoroso e dedicado;
- ✓ Crie um clima emocionalmente acolhedor;
- ✓ Mostre que aceita suas limitações e diferenças;
- ✓ Elogie com freqüência, mas com sinceridade;
- ✓ Trate seu aluno com respeito.

Como melhorar a participação de seu aluno na sala de aula

- ✓ Dê voz a todos os alunos, chamando-os a responder suas perguntas;
- ✓ Quando ele acertar parabeneze-o;
- ✓ Quando ele não souber responder ou errar peça para que outro colega que queira responda;
- ✓ E depois diga a aquele que não soube responder se ele entendeu o que o amigo disse e se quer responder outra pergunta;
- ✓ Faça perguntas para que ele consiga responder;
- ✓ Motive-o a participar;
- ✓ Mantenha o olhar e preste atenção em suas palavras, em seu tom de voz, em sua linguagem corporal;
- ✓ Respeite o ponto de vista de seu aluno e não menospreze seus sentimentos ou opiniões;
- ✓ Estimule momentos de conversa sobre assuntos da vida;
- ✓ Deixe que as crianças escolham o assunto que vão conversar.

Como ajudar aqueles que tem mais dificuldade em aprender:



COMUNIDADE INFANTIL ANA E JOAQUIM
EDUCAÇÃO INFANTIL*
EDUCAR PARA A ESPERANÇA

Av. do Café, 1295/1305 -CEP14050-230
Vila Amélia - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone-fax: 0xx16-6335065
CNPJ 68322270/0001-52
Autorização publicada no DOE de
04/12/03 pág 15 n.º CIE 168.993



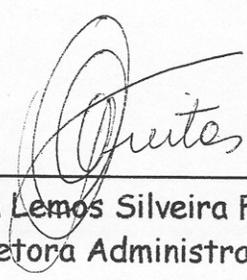
**"SENHOR, HÁ DE DAR-NOS A PAZ, COMO NOS DESTE A MÃO EM
NOSSOS TRABALHOS". ISAIAS 26,12**

PREZADA ANDRÉIA REGINA ROSIN PINOLA

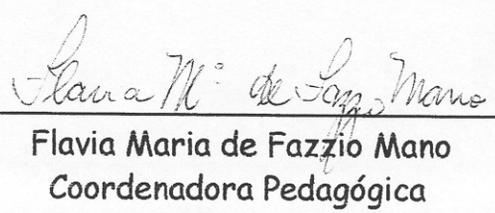
O Senhor usa de preciosos instrumentos para nos "dar a mão" em
nosso trabalho. Você é um deles.

Por isso, pela participação em nossa **XXIV Semana de
Aperfeiçoamento - julho/2004**, como palestrante - "Relações
Interpessoais na Sala de Aula", com carga horária de 01h30min,
agradecemos na confiança que Deus mesmo nos dá a paz e a alegria para
podermos continuar educando para esperança e trabalhando pela paz.

Ribeirão Preto, 30 de julho de 2004.



Marina Lemos Silveira Freitas
Diretora Administrativa



Flavia Maria de Fazzio Mano
Coordenadora Pedagógica



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que Andrea Regina Rosin Pínola compareceu nesta Unidade Escolar no dia 14/09/04 das 18h00 às 19h30 para apresentação de uma palestra “ Habilidades Sociais na Infância “.

Por ser verdade, firmo a presente.
Ribeirão Preto 15 de setembro de 2004.

Roseli Martineck Bim
01 **Ernestina M.L.S. Lucchesi**

RG 8 013 452

DIRETORA

Roseli Martineck Bim

RG. 8.246.623 - SP

Secretária



Senhores pais, ou responsáveis

A pesquisa que estou desenvolvendo necessita que vocês, responsáveis pelas crianças, respondam os itens abaixo, para que possamos ter os dados das condições sócio-econômicas dos nossos participantes.

Desde já agradeço pela sua colaboração.

Grata.

Andréa Regina Rosin Pinola

1) Responder sobre a quantidade dos itens

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

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

2) Responder sobre o grau de instrução do chefe da família

GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA	Marcar com X
Analfabeto/Primário incompleto	
Primário completo/Ginasial incompleto	
Ginasial completo/Colegial incompleto	
Colegial completo/Superior incompleto	
Superior completo	
Pós-graduação	
GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax: (16) 260-8357 - Telex 162369 – SCUF-BR
e-mail: edufscee@power.ufscar.br
<http://www.ufscar.br/~cech/ppgees.htm>
CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais do(a) aluno(a) _____

Prezados senhores pais,

Estamos realizando uma pesquisa com professores de escolas de ensino infantil e fundamental que tenham alunos com deficiência mental incluídos em sua sala de aula. Os professores responderão a um questionário (Sistema de Avaliação de Repertório Social) sobre as habilidades sociais, problemas de comportamento e repertório acadêmico das crianças, bem como sobre a importância dessas habilidades para o sucesso escolar das crianças. Serão avaliadas tanto as crianças com deficiência mental como as de bom rendimento acadêmico e com dificuldades de aprendizagem. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar os déficits no repertório social dos alunos incluídos e a importância de suprir esses déficits para melhorar o processo de inclusão. Nós, as pesquisadoras (eu e minha orientadora) estamos comprometidas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos, sem fazer referência individual em qualquer publicação.

Como os professores que participarão desta pesquisa irão dar informações sobre seus filhos estamos solicitando a autorização de vocês para a realização desta coleta de dados. Para isso, pedimos que respondam os itens abaixo e devolvam este folheto à escola até o dia ____/____/____. Lembrando que vocês podem desistir a qualquer momento, basta nos comunicar.

Se precisarem de maior informação para decidir, podem se comunicar diretamente com a pesquisadora responsável durante esta semana.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável: Andréa Regina Rosin-Pinola Fone: 3967-6357

✂-----

PARA OS PAIS ASSINAREM E DEVOLVER À ESCOLA

Sobre _____ a participação de meu(minha) filho(a) _____ no projeto “Deficientes mentais na escola regular: investigando habilidades sociais necessárias à inclusão”.

<input type="checkbox"/> Autorizo a participação de meu(minha) filho(a)	<input type="checkbox"/> Não autorizo a participação de meu(minha) filho(a)
---	---

NOME DE UM DOS PAIS
OU RESPONSÁVEIS POR EXTENSO

ASSINATURA

Dados descritivos de referência para os itens do SSRS-

ANEXO 11

Descriptive Statistics

ITENS	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Questão 1 - Controla irritação em situações de conflito com colegas	495	0	2	1,39	,65
Questão 2 - Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar	495	0	2	1,04	,68
Questão 3 - Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas	495	0	2	1,11	,70
Questão 4 - É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo	495	0	2	1,26	,68
Questão 5 - Reage de forma apropriada à pressão dos colegas	495	0	2	1,27	,59
Questão 6 - Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada	495	0	2	1,15	,66
Questão 7 - Convida outros para juntar-se em atividades	495	0	2	1,34	,63
Questão 8 - Usa o tempo livre de maneira aceitável	493	0	2	1,38	,65
Questão 9 - Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido	494	0	2	1,42	,69
Questão 10 - Faz amigos facilmente	493	0	2	1,55	,57
Questão 11 - Responde apropriadamente a gozações dos colegas	495	0	2	1,25	,59
Questão 12 - Controla irritação em situações conflituosas com adultos	495	0	2	1,50	,61
Questão 13 - Mostra interesse em uma variedade de coisas	495	0	2	1,45	,60
Questão 14 - Inicia conversação com os colegas	495	0	2	1,48	,59
Questão 15 - Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda	495	0	2	1,29	,64
Questão 16 - Faz corretamente as tarefas escolares	495	0	22	1,53	1,11
Questão 17 - Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta	494	0	2	1,13	,71
Questão 18 - Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais	495	0	2	1,38	,55
Questão 19 - Elogia os colegas	495	0	2	,99	,67
Questão 20 - Segue suas instruções	495	0	2	1,62	,57
Questão 21- Guarda o material ou objetos escolares	494	0	2	1,71	,49
Questão 22 - Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir	494	0	2	1,34	,67
Questão 23 - Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe	495	0	2	1,22	,71
Questão 24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir	495	0	2	1,06	,73
Questão 25 - Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças	495	0	2	1,26	,64
Questão 26 - Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe	495	0	2	1,04	,61
Questão 27 - Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo (a)	495	0	2	1,57	,58

Questão 28 - Presta atenção às suas instruções	494	0	2	1,55	,57
Questão 29 - Muda facilmente de uma atividade para outra em classe	495	0	2	1,48	,62
Questão 30 - Se dá bem com as pessoas que são diferentes	495	0	2	1,59	,55
Questão 31 - Briga com os outros	495	0	2	,58	,68
Questão 32 - Tem baixa auto-estima	495	0	2	,40	,58
Questão 33 - Ameaça ou intimida os outros	495	0	2	,29	,57
Questão 34 - Parece solitário	494	0	2	,52	,67
Questão 35 - Distrai-se facilmente	494	0	2	,81	,69
Questão 36 - Interrompe a conversa dos outros	495	0	2	,51	,65
Questão 37 - Perturba as atividades em andamento	495	0	2	,43	,63
Questão 38 - Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças	494	0	2	,52	,62
Questão 39 - Fica facilmente ruborizada (envergonhada)	495	0	2	,49	,57
Questão 40 - Não ouve o que os outros dizem	495	0	2	,52	,60
Questão 41 - Discute com os outros	495	0	2	,59	,68
Questão 42 - Retruca quando os adultos lhe corrigem	495	0	2	,36	,60
Questão 43 - Fica com raiva facilmente	495	0	2	,40	,60
Questão 44 - Tem ataques de birra	494	0	2	,14	,43
Questão 45 - Gosta de ficar sozinho	495	0	2	,37	,53
Questão 46 - Mostra-se triste ou deprimido	495	0	2	,34	,53
Questão 47 - Age impulsivamente	495	0	2	,52	,64
Questão 48 - Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente	495	0	2	,54	,69
Questão 49 - Comparado com outras crianças de minha classe, o desempenho acadêmico geral desta criança está:	495	1	5	3,56	1,29
Questão 50 - Em leitura com esta criança se situa em relação as demais?	495	1	5	3,57	1,27
Questão 51 - Em matemática, como esta criança se situa em relação às demais?	495	1	5	3,58	1,33
Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de leitura desta criança esta:	495	1	5	3,60	1,27
Questão 53 - Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de matemática desta criança está:	495	1	5	3,60	1,29
A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico esta:	495	1	5	3,69	1,22
Questão 55 - O estímulo dos pais para o êxito acadêmico desta criança está:	495	1	5	3,76	1,20
Questão 56 - Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está:	495	1	5	3,62	1,26
Questão 57 - Comparada com outras crianças de minha sala, o comportamento geral desta criança em classe está:	495	1	5	3,74	1,16
Valid N (listwise)	483				