



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LETÍCIA MARIA CAPELARI TOBIAS VENÂNCIO

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA PROMOÇÃO
DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

**DOURADOS – MS
2018**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LETÍCIA MARIA CAPELARI TOBIAS VENÂNCIO

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA PROMOÇÃO
DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação. Linha de pesquisa:
Educação e Diversidade, nível de mestrado.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva

Bolsa: CAPES

DOURADOS – MS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V448a Venancio, Leticia Maria Capelari Tobias

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE
INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS
PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS /

Leticia Maria Capelari Tobias Venancio -- Dourados: UFGD, 2018.

147f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Aline Maira da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Relação Interpessoal. 2. Deficiência Intelectual. 3. Habilidades Sociais. 4.
Inclusão Escolar. 5. Professor-Aluno. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LETÍCIA MARIA CAPELARI TOBIAS VENÂNCIO

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE
INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS
PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva – orientadora.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^o. Dr^a. Fabiana Cia.

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 07 de maio de 2018.

Dedico este trabalho aos meu pais e ao meu irmão que sempre me incentivaram a alcançar meus objetivos e nunca me deixaram faltar amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria.

Aos meus pais, Pedro e Daise, por todas as palavras de carinho, pelo apoio constante e todo amor durante essa trajetória. Obrigada por nunca medirem esforços para me ajudar a alcançar meus sonhos e serem pais maravilhosos. O mestrado é mais uma vitória nossa!

Ao meu irmão Leonardo, por todo o incentivo, carinho e amor. Obrigada pelos ensinamentos, pelas palavras amigas e pelos momentos de descontração. Você sempre foi um dos meus maiores incentivadores!

Ao meu namorado Vinicius, pela paciência em ouvir minhas angústias e o incentivo para continuar. Obrigada pela compreensão e por alegrar meus dias mais difíceis!

À amiga e parceira de pesquisa e de vida Mary. Obrigada pela nossa amizade, não apenas no mestrado, mas desde a graduação. A pesquisa foi mais leve por ter tido você comigo, compartilhando angústias e alegrias. É muito bom poder contar com você em todos os momentos da vida!

À Aline Maira, querida orientadora pelo incentivo e por acreditar em mim. Obrigada pelos ensinamentos compartilhados desde a graduação e pela amizade. Sem dúvidas, foi um prazer e uma alegria indescritível poder construir essa pesquisa juntas e ter sido sua orientanda.

À amiga Jaqueline, pessoa boa, que o mestrado colocou em minha vida. Obrigada pela amizade construída nesses dois anos! Conte sempre comigo.

À minha grande amiga Irene, por sempre acreditar em mim. Obrigada pelas palavras constantes de incentivo e carinho. Você faz parte dessa história!

Às amigas Gabrielle, Janaina e Milena pelos momentos de descontração e pelas vezes em que se prontificaram a ouvir minhas queixas. Obrigada amigas, vocês foram essenciais!

Aos amigos Felipe, Jéssica e Luciele que, mesmo distantes, se fizeram presentes me incentivando e torcendo por mim. Obrigada pelo carinho!

À amiga Etiene pelo incentivo e por todas as horas de conversa e estudo no LAPEI. Obrigada pela atenção e carinho constante!

À banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Eugenia Portela de Siqueira Marques e Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Cia. Obrigada professoras pelas palavras de carinho e contribuições que enriqueceram a pesquisa.

Aos membros do grupo GEPEI, pelas discussões e contribuições durante as reuniões e pelas amizades construídas.

Às parceiras do grupo de orientação da Prof^ª Aline: Etiene, Viviane, Maiara, Ana Clara e Caroline. Obrigada meninas pelos materiais e experiências compartilhadas!

Às escolas, aos professores e aos alunos participantes da pesquisa, por aceitarem o desenvolvimento da mesma e por me receber tão bem.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

As relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos podem contribuir de modo positivo ou negativo para o processo de aprendizagem das crianças. Ao ingressar na escola, para estabelecer relações interpessoais adequadas e benéficas, a criança precisará de um amplo repertório de habilidades sociais. O professor é um facilitador no processo de aquisição de novas habilidades sociais pelas crianças, mas para exercer tal papel de forma efetiva, também precisa de um adequado repertório de habilidades sociais educativas. Em vista disso, o objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual (DI). Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa realizada em três escolas da cidade de Dourados (MS), em salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, nas quais estão matriculados alunos com deficiência intelectual. Participaram da pesquisa seis alunos com deficiência intelectual, seis professoras regentes e três apoios educacionais. O procedimento de coleta de dados foi dividido em duas fases. Na primeira fase foi realizada observação sistemática para a caracterização das relações estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e suas professoras. Na segunda fase, procedeu-se a aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) na Escola, junto às professoras regentes, visando identificar as estratégias que elas utilizavam para promoção da relação interpessoal entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares, e em seguida foi realizado levantamento de dados sobre os alunos junto aos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores. Como principais resultados da primeira fase da pesquisa, foi possível verificar que os alunos permaneceram 73% do tempo das sessões de observação focal isolados, sem interação com as professoras e que as relações interpessoais estabelecidas eram principalmente dos alunos com deficiência intelectual em direção às professoras. Na segunda fase da pesquisa, evidenciou-se que as principais estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula concentravam-se em: conversar seriamente com os alunos que estão criando problemas; incentivar a colaboração entre os alunos; combinar com os alunos as normas de funcionamento da classe; dar conselhos à classe sobre disciplina e lembrar constantemente as normas da escola. Outro dado levantado foi que as professoras não consideraram que a promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos é responsabilidade dos docentes. Com base na análise dos resultados, foi possível tecer as seguintes conclusões: as habilidades sociais educativas mais valorizadas pelas professoras envolvem imposição de regras; há necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas envolvendo professoras e apoios educacionais; as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e suas professoras foram, de modo geral, marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos; professoras e apoios educacionais não são orientados sobre qual o papel do apoio educacional em sala de aula.

Palavras-chave: Relação Interpessoal; Deficiência Intelectual; Habilidades Sociais; Inclusão Escolar; Professor-Aluno.

ABSTRACT

Interpersonal relationships made inside the classroom between students and teacher can contribute in a positive or negative way for children in the process of learning. Starting in school, the child will need a large social skills repertory to establish appropriate and beneficial interpersonal relationships. The teacher is an assistant in the process of acquisition of new social skills by the children, but to play such a role in effective way, the teacher also needs an appropriate repertory of educative social skills. Based on this, the objective of research was to describe and analyze established interpersonal relationships between teacher in a regular classroom and students with intellectual disabilities. It is a quantitative and quality research made in three schools of Dourados (MS) city, in classrooms of first to third year, which there are students with intellectual disabilities registered. Six students with intellectual disabilities, six main teacher and three educational support participated of this research. The procedure of collecting data was divided in two steps. In the first step was made a systematic observation for characterization of established relations between students with intellectual disabilities and their teacher. In the second step it was applied the Interpersonal Relations Questionnaire (IRQ) in school, in the presence of the main teachers, aiming identify the strategies used by them to promote the interpersonal relationship between students with intellectual disabilities and their pairs, followed by another collecting data about students with their teachers of multifunctional resources classroom and coordinators. As main results of the first step of research, it was possible to check that students stayed isolated 73% of the time of the focal observation sessions, without interaction with teachers and when interpersonal relations happened, were mainly from the students with intellectual disabilities to teachers. In the second step of the research, it was evident that main strategies used by teachers to improve interpersonal relations in classroom were focused in: talk seriously with problematic students; encourage cooperation between students, make agreements with students about rules of how the classroom works; to give advices the classroom about discipline and constantly remember the rules of the school. Another collected data was that teachers don't consider the promotion of interpersonal development of students is a responsibility of them. Based on results analyses, it was possible to conclude: the educative social skills most appreciated by teachers implicate imposition of rules; there is a necessity of educative social skills training involving teachers and educational supports; interpersonal relations made between students with intellectual disabilities and their teacher were, generally, tagged by depreciation of potentialities of those students; teachers and educational supports are not guided about the role of educational support inside the classroom.

Key-words: Interpersonal Relationship; Intellectual Disabilities; Social Skills; Scholar Inclusion; Teacher-Student.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAIDD: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento);

AAMR: *American Association on Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental);

AE→ÇA: Apoio Educacional emite comportamento em direção à Criança Alvo;

AE: Apoio Educacional;

AEE: Atendimento Educacional Especializado;

ANOVA: Análise de Variância;

EE: Educação Especial;

EJA: Educação de Jovens e Adultos;

ÇA→AE: Criança Alvo emite comportamento em direção à Apoio Educacional;

ÇA→P: Criança Alvo emite comportamento em direção à Professora;

CEB: Câmara de Educação Básica;

CNE: Conselho Nacional de Educação;

DI: Deficiência Intelectual;

GEPEI: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva;

HS: Habilidades Sociais;

HSE: Habilidades Sociais Educativas;

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LB: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC: Ministério da Educação;

MS: Mato Grosso do Sul;

NECADI: Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;

NEE: Necessidades Educacionais Especiais;

NUEDESP: Núcleo de Educação Especial;

OPNE: Observatório do Plano Nacional de Educação

P→ÇA: Professora emite comportamento em direção à Criança Alvo;

PAEE: Público Alvo da Educação Especial;

PC: Paralisia Cerebral;

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais;

PNE: Plano Nacional de Educação;

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação;

QAC-P: Questionário de Avaliação de Crenças do Professor

QRI: Questionário de Relações Interpessoais;

RI: Relações Interpessoais;

SEMED: Secretária Municipal de Educação;

SPSS-PC: Statistical Program for Social Sciences;

SD: Síndrome de Down;

SRM: Sala de Recurso Multifuncional;

SSRS-BR: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – Versão professor;

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade;

TEA: Transtorno do Espectro Autista;

THS: Treino de Habilidades Sociais;

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1: Organização da pesquisa.	31
Figura 2: Esquema de funcionamento de uma sessão de observação sistemática.	45
Figura 3: Posição de A1 na sala.	70
Figura 4: Posição de A2 na sala.	72
Figura 5: Posição de A3 na sala.	74
Figura 6: Posição de A4 na sala.	76
Figura 7: Posição de A5 na sala.	78
Figura 8: Posição de A6 na sala.	80
Quadro 1: Caracterização dos alunos alvo da pesquisa.	40
Quadro 2: Caracterização das professoras participantes.	40
Quadro 3: Identificação dos apoios educacionais.	41
Quadro 4: Resumo dos instrumentos utilizados, objetivos e participantes da pesquisa.	49
Quadro 5: Conflitos interpessoais que ocorrem com maior frequência.	50
Quadro 6: Estratégias utilizadas pelas professoras e sua efetividade.	51
Quadro 7: Valor médio de importância das ações para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e número de indicações de ocorrência das habilidades que os alunos possuíam.	53
Quadro 8: Habilidades sociais já desenvolvidas com os alunos.	54
Quadro 9: Valor atribuído a importância e possibilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula.	56
Quadro 10: Resumo das informações qualitativas sobre os alunos alvo.	69
Quadro 11: Síntese dos dados levantados a partir das observações de campo.	82

Quadro 12: Frequência do número total de comportamentos emitidos entre alunos e professoras.	84
Quadro 13: Tempo de permanência dos alunos em cada categoria (<i>Status</i> das crianças).	85
Quadro 14: Topografia dos comportamentos.	92
Gráfico 1: Quantitativo de alunos PAEE e alunos com DI matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2016.	33
Gráfico 2: Matrículas de alunos PAEE em classes comuns de ensino, no Brasil, Mato Grosso do Sul e Dourados.	35
Gráfico 3: Matrícula de alunos PAEE em classes comuns de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	36
Gráfico 4: Matrícula de alunos PAEE em classes comuns de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.	36
Gráfico 5: Estratégias utilizadas pelas professoras para promover as habilidades sociais.	55
Gráfico 6: Atribuição de notas às habilidades atuais.	57
Gráfico 7: Quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola.	58
Gráfico 8: Vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula.	59
Gráfico 9: Dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula.	60
Gráfico 10: Status predominante dos alunos.	86
Gráfico 11: Direção comportamental.	87
Gráfico 12: Iniciativas correspondidas (I*) e iniciativas ignoradas(I).	88
Gráfico 13: Respostas correspondidas (R*) e respostas ignoradas (R).	90
Gráfico 14: Topografia dos comportamentos.	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1 - Os professores e as relações interpessoais em contextos inclusivos.....	7
1.1. Da integração escolar à inclusão escolar no Brasil – Breve histórico e principais legislações.....	7
1.2. As relações interpessoais e a inclusão escolar.....	18
CAPÍTULO 2 - Método	331
2.1.Contexto do estudo.....	32
2.2. Local.....	37
2.3. Primeira Etapa: observação sistemática	38
2.4. Segunda Etapa: pesquisa de levantamento.....	46
CAPÍTULO 3 - Resultados e discussões.....	50
3.1. Dados referentes à segunda fase do estudo.....	50
3.2. Discussão referente aos resultados da segunda fase do estudo.....	61
3.3. Dados referentes à primeira fase do estudo.....	68
3.4. Discussões referente a primeira fase do estudo.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à direção das escolas.....	125
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos pais.....	126

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos professores.....	127
ANEXO A - Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): tabela para análise das filmagens focais dos alunos alvo.....	128
ANEXO B - Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos das crianças.....	129
ANEXO C - Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos dos adultos.....	131.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão escolar do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) é assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e é um direito previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015). No entanto, não basta que o aluno esteja inserido na escola regular. Para que a inclusão escolar ocorra, é necessário garantir o pleno desenvolvimento do aluno PAEE, o que envolve aprendizado, socialização e permanência no ambiente escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) visa garantir aos alunos com deficiência o acesso e os recursos disponíveis na escola regular, que contribuam com a sua formação social e acadêmica. Segundo Araújo et al. (2010), a inclusão significa uma experiência de construção coletiva, compartilhada em um processo de humanização, na qual todos são considerados sujeitos transformadores de suas vidas.

A inclusão escolar não deve ser baseada apenas em mudanças que ocorram no espaço físico ou educacional delimitado por leis. É necessário que ocorram mudanças no ambiente escolar, que sejam instituídos mecanismos para melhor inserir o aluno PAEE, de modo a garantir sua plena participação e, conseqüentemente, seu aprendizado. Sant'Ana (2005, p. 231) assevera que o “fato de esses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto escolar”.

No presente estudo, o foco será a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual (DI). A deficiência intelectual é compreendida em uma perspectiva bioecológica, multidimensional e funcional, considerando a interação entre o meio ambiente físico e humano. O meio deve ser adaptado às necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual por meio do provimento de apoios que possibilitem o desenvolvimento em cada uma das dez áreas de habilidades adaptativas: autocuidado, vida familiar, saúde e segurança, comunicação, habilidades sociais, uso comunitário, autonomia, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (SASSAKI, 2003).

Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) destacam que a escolarização do aluno com deficiência intelectual no sistema regular de ensino enfrenta diferentes desafios, uma vez que não ocorre apenas o baixo rendimento acadêmico, há também uma grande dificuldade de interação social.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) explicam que as relações interpessoais para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância, assim como a associação entre dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e habilidades sociais permitem considerar as habilidades sociais como um fator importante e fundamental no processo de ajuste escolar de crianças, por envolver aspectos interpessoais e acadêmicos. Segundo as autoras, é possível supor que a qualidade das relações interpessoais tenha influência positiva ou negativa no desempenho acadêmico, pelo fato dos processos de ensino e aprendizagem basicamente ocorrerem em ambiente social, sob interações entre o educando e seus pares.

As habilidades sociais são caracterizadas por Del Prette e Del Prette (2005, p. 33) como “[...] as classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”. As habilidades sociais, quando desenvolvidas desde a infância, proporcionam à criança um bom repertório de comportamentos adequados para diversas situações.

Ao ingressar no contexto escolar, a criança precisa se adaptar às novas demandas sociais, regras e papéis que serão impostos pela escola, necessitando assim de um repertório de comportamentos sociais ampliado. Em vista disso, é importante que a escola inclua como um de seus objetivos o desenvolvimento da competência social por meio de habilidades de resolução de problemas, habilidades acadêmicas, empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

É importante que todos os profissionais da escola estejam atentos à promoção da competência social, assim como do desempenho acadêmico dos alunos. Desse modo, é necessário o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para ampliação do repertório de habilidades sociais de modo a aumentar a qualidade e a quantidade das relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e os demais colegas da escola (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Rosin-Pinola (2009) evidencia que os déficits de habilidades sociais e problemas de comportamento dificultam a inclusão escolar e, portanto, é essencial que os professores possuam conhecimento sobre esses temas e tenham como foco de sua atenção e investimento pedagógico o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ainda conforme a autora, a promoção de habilidades sociais e o desenvolvimento socioemocional dos alunos dependem de vários fatores, sendo um deles a competência social do professor

para desenvolver em seus alunos um repertório que os auxilie a lidar com as demandas escolares e a vida cotidiana.

Do professor é exigido não somente habilidades didático-pedagógicas e de referencial teórico, mas também o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades interpessoais que facilitem a prática docente, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento interpessoal e pedagógico do aluno (VILA, 2005).

Del Prette e Del Prette (2008) destacam a importância de os professores possuírem algumas habilidades para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Os autores ainda assinalam que a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer novas habilidades sociais do professor, ampliando, desse modo, seus desafios na tarefa educacional.

Estas novas habilidades sociais necessárias aos professores foram intituladas, pelos mesmos autores, como Habilidades Sociais Educativas (HSE). De acordo com Vila (2005), o professor deve assumir o papel de criar condições para que o aluno desenvolva comportamentos sociais que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Rosin-Pinola (2009) reforça que os professores regulares devem apresentar competências e habilidades diversificadas que favoreçam o processo de escolarização dos alunos com deficiência ou não. A autora ainda defende que a eficácia do processo de inclusão escolar requer a capacitação dos professores para conduzir e para mediar com os alunos interações sociais educativas, o que requer um repertório elaborado de habilidades sociais educativas.

Crianças com melhor desempenho acadêmico possuem níveis mais elaborados de habilidade de comunicação e de interação social com os demais colegas. Desse modo, quanto maior o repertório de habilidades sociais e de relações interpessoais da criança, melhor tende a ser o desempenho escolar do aluno (BANDEIRA et al., 2006).

Nessa dinâmica, o professor é o elemento-chave para o desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, já que ele é reconhecido no ambiente escolar como um agente facilitador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012).

As relações interpessoais na escola podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o desempenho acadêmico do aluno PAEE matriculado no ensino regular. À vista do exposto, as questões norteadoras do estudo são: (a) Como se dá a relação entre o aluno com deficiência intelectual e seus professores? (b) Quais são as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula para promover a relação interpessoal entre

educandos com deficiência intelectual e seus pares? Parte-se da hipótese de que uma relação interpessoal positiva entre professor e aluno com deficiência intelectual pode ampliar a participação dos alunos e, conseqüentemente, promover a inclusão escolar e a aprendizagem. Além disso, as estratégias utilizadas pelo professor podem facilitar e melhorar as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares.

As questões norteadoras do presente estudo dialogam com as perspectivas da Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGEdu, que tem como parte de seu objetivo abordar “[...] aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, psicológicos e pedagógicos da diferença e diversidade na educação contemporânea e suas relações com os processos de exclusão/inclusão [...]”. Além disso, a presente investigação dialoga com as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI, que transversaliza as temáticas inerentes à Educação e escolarização das pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa está organizada em três capítulos. O capítulo 1 intitula-se “Os professores e as relações interpessoais em contextos inclusivos”, subdividindo-se em dois tópicos. O primeiro tópico aborda as origens históricas do movimento da inclusão escolar, suas principais legislações e a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. O segundo tópico aborda as relações interpessoais entre professor e aluno e as habilidades sociais educativas.

No capítulo 2, os procedimentos metodológicos da pesquisa são apresentados. Nesse capítulo consta o local no qual a pesquisa foi desenvolvida, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta e a análise de dados. No capítulo 3, são apresentados os resultados e as discussões da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – Os professores e as relações interpessoais em contextos inclusivos

O presente capítulo se divide em duas partes. A primeira parte apresenta o histórico do movimento de inclusão escolar e tece reflexões sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A segunda parte apresenta as contribuições do campo teórico-prático das habilidades sociais para o processo de inclusão escolar e suas influências no relacionamento interpessoal entre professor e aluno e entre os alunos, em ambiente escolar.

1.1. Da integração escolar à inclusão escolar no Brasil: Breve histórico e principais legislações

No final da década de 1960, intensificou-se no Brasil e no mundo os movimentos sociais de luta pelo fim da segregação das pessoas com deficiência, com argumentos de que todos tinham direito à Educação e a participar em atividades cotidianas da sociedade, contexto base para a proposta da integração escolar.

Os movimentos a favor da integração escolar surgiram por volta de 1969, nos países nórdicos, quando ocorreu um processo de questionamentos das práticas sociais e escolares de segregação. O princípio base desse movimento era o de normalização, que não abrangia apenas a vida escolar, mas sim todas as atividades humanas e em todas as etapas de vida (MANTOAN, 2003).

Segundo Miranda (2008), com o princípio da normalização, as escolas passaram a ensinar as pessoas com deficiência da forma mais próxima possível do modo como as outras crianças eram ensinadas, por meio de ambiente escolar e de recursos materiais que se assemelhassem. Conforme a autora, esse princípio não tinha como foco apenas o ambiente escolar no qual a pessoa com deficiência estava inserida, mas também englobava outros aspectos da vida como formação profissional, família e segurança.

Marchesi (2004) aponta que a integração escolar não deve ser apenas compreendida como um movimento que buscou a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, mas sim pelo seu objetivo principal de oferecer um ambiente de ensino e aprendizagem aos alunos com necessidades educativas especiais¹.

¹ Termo utilizado pelo autor.

Mantoan (2003, p.15) explica que, no processo de integração escolar, os alunos com deficiência tinham acesso à escola por meio de uma gama de possibilidades educacionais que permitiam que eles estivessem inseridos desde as salas de aula de ensino regular ao ensino em escolas especiais. Nesse período, os alunos com deficiência transitavam em todos os tipos de serviços educacionais, em “escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros”, mas essa inserção, para a autora, era parcial, pois os serviços educacionais oferecidos na época se baseavam em propostas segregadoras.

O processo de integração escolar foi baseado em um modelo clínico de deficiência, no qual a condição intelectual, física ou sensorial se caracterizava como um obstáculo, cabendo à pessoa com deficiência se adaptar à sociedade (MENDES, 2006). Esperava-se, na integração escolar, que o aluno “se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular” (MIRANDA, 2008, p.38).

Conforme Rodrigues (2006, p. 303), “a integração escolar deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola”, já que a presença do aluno com deficiência na escola regular era condicionada à sua capacidade de adaptar-se em tal ambiente. Além disso, segundo Mendes (2006), em muitas escolas as políticas de integração escolar resultaram em práticas quase permanentes de exclusão.

O princípio da integração escolar predominou no Brasil por cerca de 30 anos, até que em meados da década de 1990 emergiu o discurso a favor da inclusão escolar. Essa década foi marcada por dois eventos mundialmente significativos para a área de Educação Especial. Em 1990, contando com a participação de educadores de diversos países do mundo, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Durante a conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia, que buscou concentrar esforços para garantir a todos, independente de ter ou não algum tipo de limitação, o direito de acesso, permanência e sucesso na educação básica (MENDES, 2006; MIRANDA, 2008).

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, produziu o marco mais importante da filosofia da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca,

que defendeu que as pessoas com necessidades educativas especiais deveriam ter acesso às escolas regulares que, por sua vez, deveriam atender as necessidades de todos os alunos, por meio de uma pedagogia focada na criança (ARAÚJO et al., 2010).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.83) destacam que, com a aprovação da Declaração de Salamanca, “teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil”.

Glat, Pletsch e Fontes (2007 p. 344) argumentam que pensar uma escola inclusiva, significa pensar uma escola que possibilite acesso e permanência a todos, em que os mecanismos de exclusão sejam substituídos “por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. Conforme as autoras, para que a escola seja inclusiva é necessário redesenhar toda a estrutura curricular, bem como as formas de ação de professores e de equipe de gestão. Em outras palavras, a inclusão escolar pode ser considerada uma nova forma de estruturação e cultura escolar, de modo que a escola seja capaz de apresentar respostas educacionais para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

A inclusão escolar tem como propósito buscar que os alunos PAEE tenham igualdade de oportunidades na escola regular, podendo usufruir de uma organização educacional voltada para atender suas necessidades e promover seu desenvolvimento de forma plena. Cardoso (2004, p. 24) destaca que “o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática”.

No Brasil, a Constituição Federativa de 1988 foi o primeiro documento oficial do país a assegurar ideias inclusivas. O artigo 208, inciso III, enfatizava que seria dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aborda a Educação Especial como modalidade de ensino e assegura material e profissionais especializados para atender os alunos com necessidades especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes

comuns do ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, dois anos após aprovação da LDB, foram apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse material foi elaborado pelo MEC visando proporcionar ao professor momentos de reflexão do desenvolver da prática pedagógica e familiarizá-lo com as adaptações curriculares.

Segundo Araújo et al. (2010), o PCN de adaptações curriculares trouxe à tona que para a viabilização de uma escola inclusiva, com transformação da prática educativa, era necessária a criação de programas de formação e capacitação de professores das classes regulares.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que em seu segundo artigo determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fica clara a obrigação dos sistemas de ensino em oferecer vagas e organizar as classes comuns para flexibilização e adaptações curriculares no atendimento das necessidades educacionais especiais individuais, para que, após matriculado, o aluno tenha condições de permanecer na escola e se desenvolver.

A partir de 2003 é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos. Esse programa desenvolveu processos de formação de gestores e educadores em parceria entre o MEC, Distrito Federal, estados e municípios, para garantir a todos o direito à acessibilidade e de escolarização, e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a Educação Especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização; define o público-alvo da Educação Especial, composto por alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; e determina que o atendimento educacional especializado deve ser complementar à formação dos alunos. De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

De acordo com Araújo et al. (2010, p. 407), o pressuposto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seria uma educação inclusiva com uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Conforme os referidos autores, a política propôs ações de orientações sobre acessibilidade, permanência e prosseguimento acadêmico, formação de professores, adequações curriculares, redes de apoio para pessoas com deficiência; entre outras ações.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, com o objetivo de orientar a organização dos sistemas inclusivos e instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em 2014, com a Lei ordinária nº 13.005, ocorreu a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por orientar a execução e o aprimoramento das políticas públicas da área de Educação entre os anos de 2014 e 2024. O PNE aborda, na meta quatro, a Educação Especial/Inclusiva e determina a universalização do acesso e a permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares de ensino com a garantia de uma educação de qualidade.

Em 2015, como um dos mais recentes direitos adquiridos pela Educação Especial para o processo de inclusão escolar, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme seu artigo primeiro, a LBI é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade,

o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência busca assegurar às pessoas com deficiência direitos em todas as áreas fundamentais de convivência da sociedade, inclusive na Educação. Em seu capítulo IV, artigo 27 destaca:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Em seu artigo 28, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência esclarece as responsabilidades do poder público no que diz respeito à Educação de pessoas com deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;[...] X adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (BRASIL, 2015).

Para Miranda (2008), leis, decretos e portarias obrigam que as escolas regulares aceitem a presença da criança com deficiência, mas isso não quer dizer que as escolas estejam efetivando a prática educacional inclusiva.

A inclusão escolar atinge todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, desde a coordenação até o aluno PAEE. Esse processo requer uma mudança na perspectiva educacional tradicional, com mudanças em currículos, ambiente, formação de professores, entre outras ações que possam melhor acolher o aluno com deficiência,

proporcionando um espaço escolar que desenvolva não apenas a socialização, mas também proporcione ingresso, permanência e progresso acadêmico.

Lima e Mendes (2011, p. 206) argumentam que há dificuldade e falta de clareza de como lidar com o processo de inclusão escolar, sobretudo quando o educando apresenta deficiência intelectual. Desse modo, o próximo tópico irá abordar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

1.1.2. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pessoas com deficiência intelectual fazem parte do público-alvo da Educação Especial. O conceito de deficiência intelectual sofreu mudanças de terminologias e definições nos últimos tempos. Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência intelectual foram identificadas como incapazes, imbecis, idiotas, retardados mentais, deficientes mentais e mais recentemente como deficientes intelectuais.

Há, por parte dos profissionais engajados na área de Educação Especial, um movimento em contexto mundial para o uso do termo deficiência intelectual. Veltrone e Mendes (2011, p. 415) explicam que, por sua grande influência e representatividade na área, a *American Association on Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental – AAMR), desde 2008 recomenda a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, e alterou seu nome para *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento) - AAIDD. Segundo as autoras, a nova nomenclatura foi considerada mais adequada pelo fato da deficiência intelectual “[...] ser compreendida enquanto uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo”.

Para Veltrone e Mendes (2012), a proposta de mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, aparentemente torna o termo menos pejorativo diante das condições impostas pela deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é definida pela AAIDD (2010) como uma incapacidade caracterizada por um funcionamento intelectual significativo inferior à média, assim como no comportamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: autocuidado, vida doméstica, saúde e segurança, comunicação, habilidades sociais, uso de recursos comunicativos, autossuficiência, habilidades acadêmicas, interpretações, e

lazer e trabalho. Segundo o referido manual, tal incapacidade deve ser manifestada antes dos 18 anos.

Segundo Cota (2016), o comportamento adaptativo é destacado pela AAIDD (2010) como necessário para o desenvolvimento humano e pode ser diferenciado em três categorias de habilidades: as sociais, as práticas e as conceituais.

As habilidades conceituais seriam as relacionadas à leitura, escrita, localização espacial e ao uso da moeda corrente. As habilidades sociais caracterizam-se pelas relações entre os pares e as habilidades práticas constituem-se por meio das atividades rotineiras, o vestir-se, o comer, o tomar banho e outras (COTA, 2016, p.67).

De acordo com Garghetti (2012, p. 39), a forma correta de entender a deficiência intelectual, segundo a AAIDD, é por meio de uma abordagem multidimensional e ecológica “que reflita a interação do indivíduo consigo e com o seu ambiente”. O sistema multidimensional busca superar a ideia de que a deficiência intelectual seja uma condição estática e permanente, já que é possível o desenvolvimento de acordo com os apoios recebidos e também com as interações mantidas. Dessa forma, segundo Pletsch e Braun (2008), a prática de considerar apenas como parâmetro o coeficiente de inteligência e os níveis de classificação deve ser abandonada.

Para a AAMR² (2006, p. 141), as limitações, às quais a deficiência intelectual implica, sugerem o uso de sistemas de apoio individualizados. Os apoios “são recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o funcionamento individual”. O principal objetivo em proporcionar sistemas de apoio à pessoa com DI é “[...] melhorar os resultados pessoais relacionados a independência, relacionamentos, contribuições, participação na escola e na comunidade, e bem-estar pessoal”.

Segundo Carvalho e Maciel (2003, p.152), os apoios devem ser planejados conforme as potencialidades e necessidades de cada indivíduo, focando nos resultados desejados. Para as autoras, quando os sistemas de apoio são necessários e devidamente aplicados “os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida”.

Mesmo com a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, desde 2008, ainda é comum encontrar na literatura e em agentes de ensino a

² Desde 2008 nomeada como AAIDD.

utilização de termos pejorativos, que não consideram as capacidades e limitações individuais das pessoas com DI, processo que dificulta a inclusão escolar.

Em relação à inclusão escolar da pessoa com DI, Lima e Mendes (2011) destacam que os alunos com deficiência intelectual são os que apresentam maiores dificuldades no processo de inclusão escolar. Mendonça e Silva (2015) argumentam que um grande obstáculo para a inclusão escolar de pessoas com DI é o despreparo de professores e equipes pedagógicas, que apresentam dificuldades em conceituar a deficiência intelectual e despreparo de como lidar com esses alunos em sala de aula.

Santos e Martins (2015) enfatizam que o modo de ver e compreender as deficiências pela sociedade prejudicou o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, pois ocorreu um fortalecimento de mitos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, construídos com base em ideias segregacionistas e preconceituosas de educadores.

Cota (2016) salienta que, no processo educacional brasileiro, ainda ocorre uma supervalorização das habilidades intelectuais. Como consequência disso, aos alunos com DI ainda se atribuiu uma descrença acadêmica, por parte dos professores, no que diz respeito à sua capacidade para aprender. Para a autora, essa descrença pode ser observada por meio de práticas pedagógicas que não consideram a especificidade de cada aluno e que os infantilizam, por meio de trabalhos repetitivos que desvalorizam suas potencialidades e habilidades de aprender e se desenvolver. Tais práticas educacionais tendem a ser classificatórias e excludentes, com resquícios da visão médica da deficiência, que não considera as relações interpessoais entre professor e aluno como fator importante para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Chicon e Sá (2013) destacam que, no processo de inclusão escolar, todos os envolvidos, em especial professores, precisam investigar, planejar, refletir e reinventar suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade encontrada entre os alunos em sala de aula e os percursos diferentes para a aprendizagem.

Com o objetivo de conhecer e analisar a autopercepção de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares em seus diferentes espaços (como sala de aula, atividades no laboratório pedagógico e em projeto paralelo de ginástica circense), Chicon e Sá (2013) realizaram uma pesquisa com a participação de 14 pessoas, sendo três alunos com deficiência intelectual que cursavam o quinto ano do Ensino Fundamental, três professoras regentes das turmas dos três alunos, duas professoras do AEE, uma professora de educação física, uma pedagoga e um professor/diretor do grupo de teatro

de uma escola municipal localizada na cidade de Vitória/ES. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas, com roteiro semiestruturado, aplicadas junto aos alunos-alvo, professores, pedagoga, diretor do grupo de teatro e as mães dos alunos investigados, além de observações e preenchimento de diário de campo. Para analisar os dados obtidos, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo.

Os principais resultados alcançados pelos pesquisadores, por meio das entrevistas com os alunos, foi que esses alunos apresentavam uma autopercepção negativa sobre si mesmos, referente ao processo de ensino/aprendizagem nos diferentes espaços de aprendizagem, exceto no projeto de teatro extracurricular, no qual demonstraram uma autopercepção positiva, sentiam-se orgulhosos de si. Com as observações de campo, os autores levantaram que os alunos com DI não possuíam relações interpessoais positivas com as demais crianças e nem com os professores.

A pesquisa desenvolvida por Gomes (2014) teve como objetivo compreender como a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento tem sido realizada em escolas regulares da cidade de São Bernardo do Campo/SP e de que forma a inclusão tem influenciado o professor na construção de novas práticas pedagógicas. Para alcançar o objetivo proposto, foram aplicadas entrevistas com questões abertas junto a duas professoras da Educação Infantil, quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro professores da Educação Especial, em cinco escolas municipais. Os dados coletados foram analisados qualitativamente.

Os principais resultados levantados pela autora apontam que: as mudanças em sala de aula ainda estão vinculadas exclusivamente a oferta de atividades pedagógicas adaptadas; os professores têm buscado de forma autônoma informações sobre as dificuldades dos alunos PAEE; está ocorrendo construção de parcerias entre professor de sala de aula regular e professor da Educação Especial; as parcerias estabelecidas têm contribuído para a transformação da prática docente, acarretando em benefícios para todos os alunos.

Monteiro (2015) desenvolveu um estudo com o objetivo de conhecer e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual matriculadas em classes regulares do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Natal/RN. Participaram da pesquisa, duas alunas com DI, uma professora regente, uma professora auxiliar, uma professora de artes e uma coordenadora pedagógica. Como instrumento de pesquisa foram utilizados entrevista

semiestruturada, observação participante, diário de campo e análise documental. Para o procedimento de análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Os principais resultados encontrados pela autora demonstram que, em relação às práticas pedagógicas, as professoras realizavam algumas adaptações– referentes aos objetivos, atividades e conteúdos – e as atividades propostas possuíam níveis diferentes de complexidade (desde os mais simples até os mais complexos). Outro dado levantado, foi que, na dinâmica de sala de aula, a professora auxiliar era quem orientava as alunas com deficiência intelectual no decorrer das aulas, tanto nas aulas ministradas pela professora regente, quanto pela professora de artes. A pesquisadora também observou que as alunas-alvo da pesquisa ficavam isoladas dos colegas em sala de aula, pelo fato de possuírem atividades pedagógicas diferentes dos demais.

Guadagnini e Duarte (2016) realizaram um estudo com os objetivos de analisar o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental e Médio acerca da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e identificar como ocorre a prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual. Participaram da pesquisa 18 professores que ministravam aula no ensino regular para alunos com deficiência intelectual, sendo oito professores do Ensino Fundamental, oito professores do Ensino Médio e dois da área de Educação Especial. Como metodologia de pesquisa, foi utilizada abordagem descritiva qualitativa, por meio da aplicação de questionários. Os dados coletados foram agrupados em categorias de análise.

Os principais resultados mostraram que: a maioria dos professores tinha dificuldade em lidar com os alunos com deficiência intelectual; os professores percebiam a inclusão escolar de forma genérica, considerando a escola apenas um espaço no qual a criança com DI poderia socializar-se; os professores consideravam a inclusão escolar como um direito a ser efetivado e não como uma modalidade de ensino; ainda há professores que acreditam que o aluno com DI inserido em classe regular de ensino atrapalhe o rendimento de toda a classe. Referente às práticas pedagógicas, os principais resultados levantados indicaram que os professores se baseiam em uso de materiais concretos, ensino individualizado, colaboração entre os pares e ensino de atividades funcionais.

Por meio das pesquisas apresentadas, é possível observar um elevado número de estudos sobre as práticas pedagógicas e atividades acadêmicas utilizadas no processo de inclusão escolar do aluno com DI. Porém, poucas pesquisas foram encontradas sobre a relação entre práticas pedagógicas e habilidades sociais.

Considerando a importância das habilidades sociais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI, o objetivo do presente estudo é descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores da sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual. As habilidades sociais foram utilizadas como referencial teórico prático para caracterizar as relações interpessoais observadas entre os alunos com deficiência intelectual e suas professoras regentes na cidade de Dourados/MS.

1.2. As relações interpessoais e a inclusão escolar

A sociedade está em constante transformação, a cada momento as pessoas se deparam com diferentes situações de aprendizagem e de conhecimento. Para as crianças o contexto não é diferente. Conforme Del Prette e Del Prette (2005), para lidar com as mudanças atuais da sociedade, as crianças são pressionadas por diversos grupos e precisam desenvolver um repertório cada vez mais amplo de habilidades sociais (HS).

As habilidades sociais são definidas por Gresham (2009, p. 19) como uma “classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social”. O autor pontua que as tarefas sociais são comportamentos que envolvem situações de interação entre as pessoas. No contexto escolar, esses comportamentos podem ser assinalados como fazer amizades, manter conversação, brincar, entrar em um grupo, entre outros.

A aprendizagem das habilidades sociais inicia-se na infância e continua ao longo da vida. Essas são aprendidas primeiro com a família e, em seguida, em outros ambientes nos quais a criança é inserida. A aprendizagem das habilidades sociais será influenciada pelas condições que a criança irá encontrar no ambiente no qual estiver inserida, o que irá influenciar na qualidade das suas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Um bom repertório de habilidades sociais irá contribuir para que a criança construa relações interpessoais harmoniosas com outras crianças e adultos ao seu redor. “Habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem se reverter em amizade, respeito, *status* no grupo ou, genericamente, em convivência cotidiana mais agradável” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 16).

Um repertório amplo e adequado de habilidades sociais irá contribuir para a construção de relações interpessoais positivas, sejam elas entre as crianças sejam entre crianças e adultos. Tal repertório será utilizado não apenas no ambiente escolar, mas em todos os ambientes nos quais as crianças estejam inseridas.

Alunos socialmente competentes possuem repertórios de habilidades sociais que “(a) facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, (b) contribuem para a aceitação por colegas e (c) resultam em ajustamento escolar satisfatório” (GRESHAM, 2009, p.20).

As habilidades sociais são caracterizadas por Del Prette e Del Prette (2005, p. 33) como “[...] as classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”. As habilidades sociais, quando bem desenvolvidas, proporcionam à criança um repertório de comportamentos adequados para lidar com diversas situações, que podem ocorrer na escola ou em outros locais de interação.

Del Prette e Del Prette (2005), após realizarem estudos que avaliaram os problemas interpessoais mais recorrentes na realidade brasileira, propuseram um sistema composto por sete classes de habilidades sociais gerais, consideradas pelos autores como prioritárias para o desenvolvimento interpessoal da criança. São elas:

- Autocontrole e expressividade emocional: está relacionado às habilidades de reconhecer, nomear, expressar e lidar com sentimentos e emoções próprios e dos outros, sejam esses positivos ou negativos;
- Civilidade: são as habilidades de identificar e seguir regras impostas pela sociedade, como fazer e responder perguntas, aguardar sua vez, cumprimentar e despedir-se de pessoas;
- Empatia: são habilidades ligadas aos comportamentos de compreender e expressar compreensão pelo sentimento e situação do outro, respeitar as diferenças e oferecer ajuda;
- Assertividade: está ligada à habilidade de expressar sentimentos de forma adequada mesmo em situações desagradáveis, como expressar sentimentos negativos, concordar ou discordar de opiniões, lidar com críticas e defender os próprios direitos;
- Fazer amizades: compreende habilidades de fazer e responder perguntas pessoais, iniciar e manter conversação, elogiar, oferecer ajuda, usar jargões apropriados;
- Solução de problemas interpessoais: habilidades ligadas a comportamentos de manter-se calmo diante de problemas e conseguir

reconhecê-los e diferenciá-los, pensar sobre decisões identificando e avaliando soluções possíveis, avaliar as decisões tomadas;

- Habilidades sociais acadêmicas: estão relacionadas aos comportamentos de seguir regras ou instruções orais, autocontrole, atender pedidos, participar de discussões, buscar aprovação por desempenho realizado.

Os autores enfatizam que essas habilidades, apesar de serem divididas, são interdependentes e complementares entre si.

A criança, ao ingressar na escola, precisa se adaptar às novas demandas sociais, novas regras, e novos papéis, que exigem dela habilidades sociais específicas – tais como: seguir instruções e regras, cooperar, prestar atenção, lidar com frustrações, responder e fazer questões –, necessitando, assim, de um repertório ampliado de comportamentos sociais. Em vista disso, é importante que a escola inclua como um de seus objetivos o desenvolvimento da competência social por meio de habilidades de resolução de problemas, habilidades acadêmicas, empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais junto com o aluno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

As habilidades sociais podem ser ensinadas de forma não intencional ou por meio de um ensino planejado. Na maioria das vezes, no contexto escolar, espera-se que ocorra o desenvolvimento interpessoal e das habilidades sociais de forma natural, como consequência da função social da escola e não como algo a ser refletido e planejado para a educação escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998).

Vila (2005, p. 8) enfatiza que apenas um bom repertório de HS não garante relações interpessoais saudáveis e duradoras. Para uma boa qualidade das relações interpessoais é preciso que o indivíduo apresente competência social, “proporcionando bem-estar emocional e minimização de perdas para si e para aqueles que interagem”.

A competência social é definida por Del Prette e Del Prette (2005, p. 33) como “[...] a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para suas relações com as demais pessoas”. Ou seja, apresentar capacidade de avaliar e discriminar como deve se comportar em diferentes situações sociais.

Del Prette e Del Prette (2005) enfatizam a importância de todos os profissionais da escola estarem atentos à promoção da competência social, assim como do desempenho acadêmico dos alunos. Segundo os autores, é necessário o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a ampliação do repertório de habilidades sociais de modo a

aumentar a qualidade e a quantidade das relações interpessoais entre alunos, professores e demais colegas de escola.

Em sala de aula, tanto as relações interpessoais entre professor e aluno como entre alunos podem servir de modelo para a aquisição de novas habilidades sociais para as crianças. Portanto, uma relação interpessoal de qualidade, irá contribuir para a aquisição de boas habilidades sociais e para ampliar as condições de aprendizagem e de desenvolvimento social.

Carvalho (2000) enfatiza que a inclusão escolar precisa ir além de números de matrículas em sala de aula, mas também se referir à presença desses alunos em interação com os demais colegas de classe, vivenciando e participando efetivamente da experiência escolar. Nesse sentido, intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos podem facilitar o processo de relação interpessoal entre os alunos, beneficiando o meio acadêmico como um todo.

No que diz respeito especificamente às crianças com deficiência intelectual, Del Prette e Del Prette (2005) apontam que elas possuem dificuldades próprias de aquisição de habilidades sociais que geram obstáculos à inclusão. Segundo os autores, para a superação dos obstáculos impostos à inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, seria necessário, na maioria dos casos, o desenvolvimento de programas voltados para a promoção de habilidades sociais, não apenas para a criança com deficiência intelectual, mas que incluía também colegas e os próprios professores.

A qualidade das relações interpessoais na escola pode influenciar o desempenho acadêmico do aluno matriculado no ensino regular, de forma positiva ou negativa. Assim, torna-se necessário ressaltar a importância de que relações interpessoais entre alunos PAEE, seus professores e colegas sejam positivas, de modo que contribuam para o processo de inclusão escolar e de desempenho acadêmico.

Conforme Del Prette e Del Prette (2005, p. 67), “um relacionamento satisfatório com os alunos é fundamental para aumentar a probabilidade do professor alcançar os objetivos acadêmicos e, também, para promover competência social das crianças”.

Tassoni (2000) realizou uma pesquisa com o objetivo de demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e qual a influência no processo de aprendizagem. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas observações e filmagens em três classes de doze alunos e quatro professores, além de entrevista individual com cada professor.

Como resultado, Tassoni (2000) concluiu que o comportamento do professor em sala de aula afeta cada aluno individualmente, já que expressa intenções, sentimentos, desejos, crenças e valores. Segundo a autora, as ações do professor em sala de aula afetam as relações entre professor e aluno, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de verificar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre uma criança com paralisia cerebral (PC) e seus colegas de classe durante atividades lúdicas em grupo, realizadas em sala de aula e no recreio, Pasculli, Baleotti e Omote (2012) desenvolveram uma pesquisa com um aluno diagnosticado com PC quadriplégica, matriculado no 3º ano do ensino fundamental de uma escola regular. Participaram do estudo a professora regente e os colegas de classe do aluno com PC. Para levantamento dos dados foi utilizado roteiro de entrevista aplicado junto ao professor e cinco filmagens da criança-alvo em interação com seus colegas. Como forma de análise dos dados coletados pelas filmagens, foi utilizado o sistema de categorias criado por Aranha (1991) e a análise das entrevistas realizadas de forma qualitativa.

Como principais resultados obtidos com base nos questionários, os autores apontaram que a professora destaca que o aluno com PC demonstra interesse e participa das atividades propostas em sala de aula, assim como interage de forma satisfatória, não apenas com os parceiros habituais, mas com todos os alunos da classe. Por intermédio das filmagens, os autores levantaram que o aluno com PC teve 117 episódios interativos em sala de aula e 15 episódios interativos no decorrer do recreio. O que evidenciou que, apesar do aluno possuir interações positivas com os colegas, ele permaneceu a maior parte do tempo das filmagens como observador das atividades realizadas.

Lucisano et al. (2013) realizaram um estudo com objetivo de identificar o processo de interação social de crianças com Síndrome de Down (SD) durante atividades extracurriculares na rede regular de Educação Infantil do município de Ribeirão Preto/SP. Participaram da pesquisa seis crianças entre cinco e seis anos, sendo quatro meninos e duas meninas. Como forma de coleta de dados foram realizadas duas sessões de filmagens de 15 minutos com cada criança, em situação de interação com os colegas de classe em atividades extracurriculares. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, por meio de quinze comportamentos divididos em duas categorias de habilidades sociais: interpessoais e autoexpressão.

Os principais resultados levantados pelos autores apontaram que, referente às habilidades sociais interpessoais, os seguintes comportamentos apresentaram ocorrência

significativa: “ocorre interação com outra criança”, “brinca junto com o mesmo tipo de objeto” e “ocorre interação com a educadora”. Referente às habilidades sociais de autoexpressão, apenas os comportamentos “sorrir” e “imitar outras crianças” apresentaram ocorrência significativa.

Freitas e Del Prette (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de caracterizar as diferenças e semelhanças no repertório de habilidades sociais de 12 categorias diferentes de necessidades educacionais especiais, são elas: autismo, deficiência auditiva, deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, superdotação, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Participaram da pesquisa 120 crianças, com idade entre seis e 15 anos, de quatro Estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro), matriculadas em escolas regulares ou especiais. Para coleta dos dados foi utilizado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) – Versão Professor. A análise dos dados foi realizada por meio de análise quantitativa no programa SPSS-PC (*Statistical Program for Social Sciences*), versão 17.0 e Análise de Variância (ANOVA), com o *post-hoc* de Tukey.

Como principais resultados, os autores constataram que os alunos com autismo, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, problemas de comportamento externalizante e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), apresentam frequências menores de habilidades sociais quando comparados com as demais categorias de crianças. As crianças superdotadas, com deficiência intelectual leve e deficiência visual, apresentaram maiores escalas de habilidades sociais. As crianças com deficiência intelectual leve apresentaram resultados melhores do que as crianças com autismo, TDAH e problemas de comportamento internalizante, em suas habilidades sociais. As crianças com deficiência intelectual moderada apresentaram um repertório de habilidades sociais mediano em comparação aos demais grupos de crianças.

Gomes et al. (2014) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as habilidades sociais nas relações interpessoais entre professor e aluno. Para alcançar tal objetivo, foram avaliados 20 participantes, com idades entre 17 e 58 anos de ambos os sexos. As atividades realizadas foram observação dos professores e palestras educativas e expositivas, que abordaram o tema das habilidades e competências sociais e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. O principal resultado alcançado pelos

autores foi a significativa melhora no desempenho social, pessoal e situacional dos professores a partir das palestras educativas e expositivas, o que acarretou em uma melhora do exercício da função docente e, conseqüentemente, em melhores resultados de aprendizagem das crianças.

É importante destacar que se optou por apresentar pesquisas realizadas sobre habilidades sociais e deficiências variadas em virtude do número reduzido de pesquisas encontradas envolvendo habilidades sociais e deficiência intelectual.

Considerando a importância de um bom repertório de habilidades sociais para a competência e o ajustamento social da criança, torna-se importante compreender como os professores podem contribuir para a aquisição e o aperfeiçoamento das HS no decorrer do processo acadêmico e as contribuições que as habilidades sociais podem proporcionar para o relacionamento interpessoal entre professor e aluno.

1.2.1. Habilidades sociais educativas e o relacionamento interpessoal professor-aluno

O professor exerce papel fundamental no processo de aquisição e manutenção das habilidades sociais aprendidas pelos alunos em ambiente escolar. Para Del Prette e Del Prette (2008), a atual política de inclusão escolar de crianças PAEE no ensino regular ampliou a diversidade de alunos em sala de aula, exigindo de professores novas habilidades sociais para lidar com esses alunos e promover a inclusão escolar.

Rosin-Pinola (2009) defende que um processo de inclusão escolar efetivo requer dos professores capacidade de conduzir e mediar interações sociais educativas, o que necessitará que o professor tenha um repertório elaborado de habilidades sociais educativas (HSE). Um amplo repertório de HSE irá proporcionar ao professor condições de elaborar estratégias educativas mais adequadas e eficazes, que contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (MANOLIO, 2009).

Del Prette e Del Prette (2001, p. 94) definiram as habilidades sociais educativas como sendo “aquelas intencionalmente voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem do outro em situação formal ou informal”. Os referidos autores criaram um sistema de quatro classes e 32 subclasses de habilidades sociais educativas. Para os autores essas quatro classes de HSE são as mais amplas a serem apresentadas por educadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008):

- 1) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos - conjunto de habilidades que são utilizadas para organizar o contexto educativo e utilizadas para construção da interação com educando;
- 2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidade sociais - busca dialogar sobre as habilidades sociais necessárias para que ocorram interações eficazes, enfatizando desempenhos desejáveis ou indesejáveis da pessoa e expondo as consequências;
- 3) Estabelecer limites e disciplina - refere-se a definir com a criança normas de funcionamento das atividades em diferentes locais;
- 4) Monitorar positivamente - refere-se a manter, por meio de comunicação direta e indireta, recursos que permitam zelar por segurança e condições favoráveis de aprendizagem à criança em seu cotidiano.

As habilidades sociais educativas dos professores são consideradas de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem e para realização da prática inclusiva. Nesse contexto, o professor assume o papel de agente educacional responsável pelo desenvolvimento de seus alunos (MANOLIO, 2009).

Del Prette e Del Prette (2008) ressaltam que não basta o professor emitir determinados comportamentos para que seja efetiva uma ação educativa. Segundo os autores, as habilidades sociais só poderão ser chamadas de educativas conforme a probabilidade de gerarem ou produzirem efeitos sobre os comportamentos dos alunos.

O que diferencia as habilidades sociais educativas emitidas por professores daquelas emitidas por pais e outros agentes educacionais é o caráter intencional. Ao emitir as HSE, o professor tem “[...] um objetivo definido e não age por tentativa e erro.” Os objetivos estipulados pelos professores buscam que, no futuro, os comportamentos que estão sendo ensinados ou controlados tenham continuidade por meio da emissão das HSE (MANOLIO, 2009, p. 19).

A melhora do repertório das habilidades sociais educativas dos professores irá proporcionar condições para que a inclusão escolar ocorra em dois sentidos: promover a aprendizagem acadêmica e melhorar a convivência entre os alunos, estabelecendo condições favoráveis de inclusão escolar. Os efeitos de tais habilidades sobre os alunos em sala de aula devem contribuir, não apenas para ganhos acadêmicos, mas também para ganhos socioemocionais que facilitem a convivência e interação entre os alunos, inclusive com os alunos PAEE (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

De acordo com Placco (2002), na sala de aula, o relacionamento interpessoal entre professor e aluno se origina na relação pedagógica. Entretanto as relações pedagógicas e as relações interpessoais são corriqueiramente apresentadas como paralelas, sem considerar que elas são complementares e se influenciam mutuamente. Conforme a autora, não deveria ocorrer essa divisão, pois “não há possibilidade de se compreender relações pedagógicas que não expressem, incluam, revelem e garantam relações pessoais significativas entre os atores na sala de aula” (PLACCO, 2002, p. 17).

O relacionamento professor-aluno é uma das principais vias que influencia a aprendizagem, pois o aluno tem a capacidade de influenciar o meio em que está e é por este influenciado. Sendo assim, o professor não é o único capaz de interferir no processo de ensino, portanto, a relação entre os dois precisa ser positiva para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorra na direção correta de modo eficaz (SILVA; ARANHA, 2005).

Segundo Rosin-Pinola (2009, p. 39), é necessário considerar a “importância da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem”, de forma que os relacionamentos interpessoais entre professores e alunos mudem, deixando de ser uma relação autoritária para se tornar uma relação dialógica e interativa.

Vila (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar a eficiência de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em um grupo de professores de classes especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, a autora utilizou como instrumentos: o Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), com o objetivo de avaliar o repertório de habilidades sociais dos professores, o Questionário de Relações Interpessoais na Escola (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) e o Protocolo de Análise Registro de Classes de Habilidades, com o objetivo de caracterizar a relação de cada professor com seus alunos.

Os resultados obtidos pela autora apontaram que o aprimoramento do repertório de habilidades sociais dos professores possibilitou capacitá-los quanto à promoção de contextos interativos em sala de aula, o que expõe a importância de se promover a capacitação de professores, para que eles possam traçar estratégias que melhorem o desempenho dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento interpessoal e contribuindo para o processo de aprendizagem.

Silva e Aranha (2005) realizaram um estudo cujo objetivo foi melhor compreender a relação interpessoal entre professores e seus alunos em classes que implementam a prática inclusiva. Participaram do estudo duas professoras de uma escola pública de

ensino fundamental que tinham em suas turmas alunos com deficiências. Os dados foram coletados por meio de filmagens realizadas em sala de aula.

Como principais resultados, Silva e Aranha (2005) constataram que, em ambas as turmas: é o aluno sem deficiência que inicia os episódios interativos com a professora; alunos sem deficiência respondem com maior frequência às comunicações visual e gestual; as iniciativas de interação da professora com alunos com deficiência influenciam a frequência das interações deste aluno com ela; as professoras iniciam mais episódios interativos com o aluno com deficiência; os episódios interativos com os alunos com deficiência nunca são interrompidos por eles mesmos; a maioria das interações entre a professora e o aluno com deficiência ocorre quando a professora está circulando pela sala; as atividades de interação voltadas para a tarefa são mais frequentes, independentemente de quem inicia o episódio; independentemente de quem inicia as interações, a professora é quem frequentemente as interrompe.

Lopes (2011) realizou um estudo com o propósito de descrever as interações entre professor e alunos com e sem deficiência, e entre os alunos. Participaram da pesquisa um professor, um aluno com deficiência física e 24 colegas de classe. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental, da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo, por meio de cinco filmagens de aulas realizadas na quadra poliesportiva. As filmagens foram transcritas focalizando o comportamento de interação entre: crianças sem deficiência com a criança com deficiência; crianças sem deficiência; crianças sem deficiência e professor; professor com o aluno com deficiência. Os dados coletados foram organizados em quadros funcionais, utilizando o modelo de Kubo e Botnomé, que descreve interação de comportamentos de ensinar e aprender (2001) e os resultados foram analisados conforme o sistema de categorias de interação proposto por Silva (2003).

Como principais resultados, a autora ressaltou que ocorreram 206 comportamentos de interação entre o professor e os alunos e entre os alunos em 165 minutos de filmagem. As interações mais frequentes foram do professor em direção aos alunos sem deficiência e as iniciadas pelo aluno com deficiência em direção ao professor; o professor organizou situações que proporcionaram a interação entre a criança com deficiência e as crianças sem deficiência; o aluno com deficiência desencadeou sete interações com o professor, ao passo que o professor iniciou apenas três; as interações iniciadas pelo aluno com deficiência basearam-se em pedir ajuda e fazer questões; as interações iniciadas pelo professor com o aluno com deficiência foram para iniciar a

atividade, ajudar fisicamente e prestar auxílio para a solução de problema; as crianças sem deficiência solicitavam ajuda pela criança com deficiência. Outro resultado observado foi que o professor se aproximava do aluno com deficiência em três situações: quando o aluno não conseguia realizar algum movimento, quando fazia alguns exercícios de forma inadequada e os colegas não conseguiam ajudá-lo ou quando o aluno com deficiência pedia para o professor tirá-lo da cadeira.

Lima (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar como as interações professor-aluno com paralisia cerebral (PC) têm se constituído considerando os obstáculos presentes na prática pedagógica desse público. Participaram da pesquisa duas alunas com o diagnóstico de paralisia cerebral (PC) e duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas. Como procedimento de coleta de dados foi aplicado questionário junto às professoras, observação sistematizada, filmagem e diário de campo. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, baseado no Roteiro de Observação e Categorias de Análise dos Episódios Interativos entre a Professora e o/a Aluno/a com Paralisia Cerebral, adaptado do sistema proposto por Silva (2003).

As escolas foram denominadas de escolas A e B pela autora. Como principais resultados, na escola A foram observados 36 episódios interativos e na escola B 60. Na escola A, 22 episódios interativos foram iniciados pela professora e 14 pela aluna. Na escola B, 51 episódios interativos foram iniciados pela professora e nove pela aluna. Nas duas escolas o comportamento mais frequente foi o de verbalização, e na escola A maioria das respostas às verbalizações se deu por meio de gesticulação e na escola B, por verbalização. Nas duas escolas, os episódios interativos ocorriam com maior frequência quando as professoras estavam na lousa e quem interrompia os episódios eram as professoras. As situações de ensino, na escola A, proporcionaram com maior frequência a aproximação entre professora e aluna e, na escola B, a solicitação de informação.

Tucci (2011) buscou verificar quais as classes e subclasses de HSE são consideradas mais importantes pelos professores para serem desenvolvidas com alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. O autor realizou um estudo com 60 professores do Ensino Fundamental I e II (sendo 32 professores do Ensino Fundamental I e 28 do Ensino Fundamental II) de quatro escolas particulares, localizadas no interior do estado de São Paulo. Os instrumentos para coleta de dados utilizados pelo autor foram: Protocolo de Caracterização do Professor e o Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas. Foram realizadas análises quantitativas, sendo organizadas as respostas em

planilhas e computadas em termos de escores, com a utilização do *software Sigma Stat for Windows*.

O principal resultado levantado pelo autor foi que todos os professores consideraram a classe “monitorar positivamente” como a mais importante dentro das HSE. Os resultados foram divididos em dois grupos: grupo de professores que já tiveram em suas turmas alunos PAEE, e grupo de professores que nunca tiveram alunos PAEE. Os resultados encontrados pelo autor apontaram que os professores que têm ou tiveram alunos PAEE em suas salas, consideraram a classe “estabelecer limites e disciplina”, e as subclasses “descrever/justificar comportamentos indesejáveis” e “pedir mudança de comportamento”, como as classes mais importantes. Outro dado encontrado foi que os professores que atuavam nas escolas há cerca de quatro anos consideraram a classe “estabelecer limites e disciplina” mais importante que os professores que estavam atuando há mais anos.

Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018) realizaram um estudo com os objetivos de mapear a produção acadêmica brasileira cujo foco centra-se nas HSE e de identificar os tipos de estudos que têm sido desenvolvidos. Foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: SciELO, Lilacs, Index Psi, Pepsic, Periódicos Capes, Corpus e Google Acadêmico. Os artigos que constituíram a fonte de dados do estudo foram analisados em relação ao ano de publicação, autoria, periódico, definição e avaliação de HSE, participantes e região onde ocorreu a coleta de dados.

Como principais resultados os autores levantaram que: ocorreram quatro situações distintas de uso da definição de habilidades sociais educativas; há mais estudos empíricos sobre o tema do que estudos teóricos; apesar da diversidade de instrumentos identificados nas pesquisas, apenas um instrumento é normatizado; os instrumentos de relato são os mais utilizados nas pesquisas; há predomínio dos estudos sobre HSE e relação pais/cuidadores-filhos; as publicações referentes à temática se concentram em determinados grupos de pesquisa.

Como pode ser observado, nas pesquisas levantadas, as relações estabelecidas em sala de aula tendem a girar em torno das tarefas escolares, e os comportamentos de professor e alunos se influenciam mutuamente. Outro dado relevante dos estudos é que professores com repertórios mais amplos de HSE se sentem mais preparados para promoverem contextos educativos interativos. Além disso, as habilidades sociais educativas relacionadas com a imposição de regras foram as mais valorizadas pelos professores participantes das pesquisas apresentadas.

Um repertório elaborado de HSE pode contribuir para que o professor tenha um relacionamento interpessoal melhor e mais efetivo com seus alunos e, conseqüentemente, favorecer e potencializar as condições de ensino-aprendizagem. Em face da importância do tema discutido, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são:

1. Descrever e analisar os comportamentos sociais emitidos pelos alunos com DI e seus professores em sua relação na sala de aula regular;
2. Identificar os conflitos interpessoais que ocorrem em sala de aula e as estratégias utilizadas pelos professores perante esses alunos;
3. Levantar as estratégias utilizadas pelos professores para promover as habilidades sociais de todos os alunos inseridos em sala de aula regular.

A seguir, no capítulo 2, os procedimentos metodológicos para atingir os objetivos propostos pela pesquisa serão apresentados.

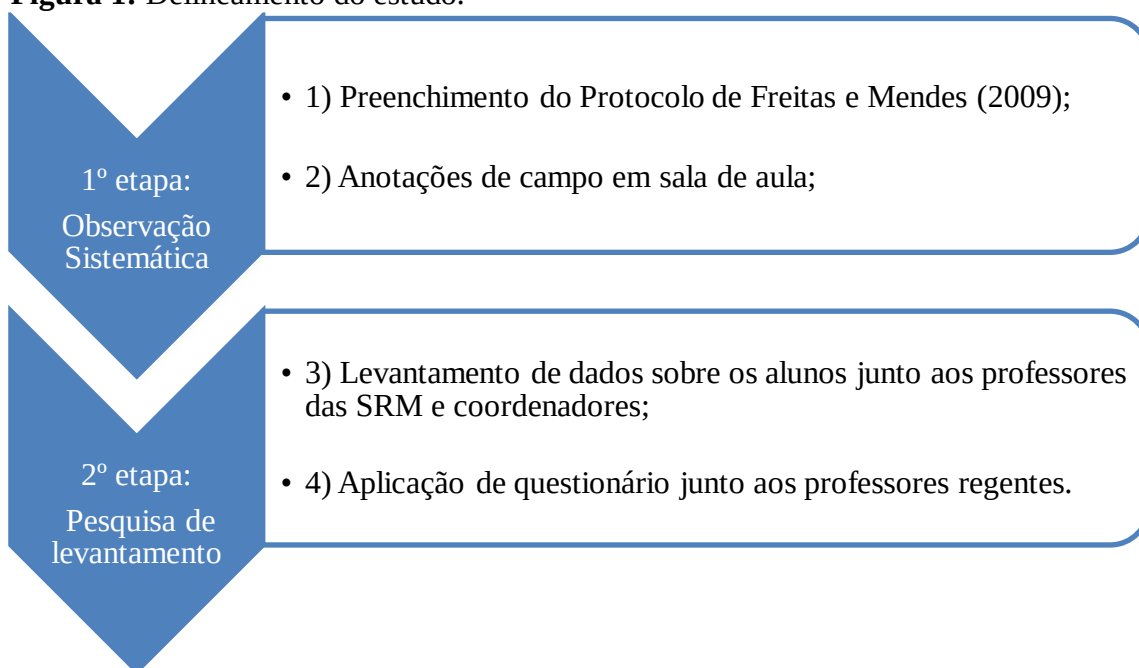
CAPÍTULO 2–Método

O estudo é baseado nas pesquisas não experimentais e envolveu observação sistemática de comportamentos e pesquisa de levantamento. Nas pesquisas não experimentais, segundo Cozby (2003), a parte mais importante é o processo de observação e mensuração do comportamento. Ainda de acordo com o referido autor, nas pesquisas não experimentais é possível utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa ou quantitativa.

Nas pesquisas de abordagem quantitativa os resultados geram dados numéricos que podem ser submetidos a uma análise estatística. Por sua vez, as pesquisas de abordagem qualitativa geram resultados expressos por meio de linguagens e imagens, ao invés de dados numéricos (COZBY, 2003).

A atual pesquisa utilizou-se de abordagem qualitativa e quantitativa e foi organizada em duas etapas, conforme apresentado na Figura 1: 1) observação sistemática de comportamentos, por meio de protocolo previamente estabelecido e também por anotações de campo realizadas em sala de aula e no recreio; 2) pesquisa de levantamento, por meio do levantamento de dados sobre os alunos reunidos junto aos professores regentes e coordenadores e também da aplicação de questionário, com a intenção de coletar dados sobre as habilidades sociais apresentadas pelos professores.

Figura 1: Delineamento do estudo.



Fonte: elaborado pela autora.

2.1. Contexto do estudo

O estudo foi desenvolvido na cidade de Dourados, localizada na região sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS), a 220 quilômetros de Campo Grande, capital do estado, na faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Desde antes de sua emancipação, em 20 de dezembro de 1935, o município de Dourados já era habitado pelas tribos Terenas e Kaiowas, de forma que ainda hoje a presença dos descendentes é marcante, sendo uma das maiores populações indígenas do país. Segundo dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no final do século XIX, com o término da guerra do Paraguai, algumas famílias brasileiras originárias dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo e estrangeiros, principalmente japoneses, migraram para a cidade atraídos pelas notícias sobre a fertilidade das terras e a demanda de mão de obra para exploração dos ervais nativos do estado. A cidade de Dourados, atualmente, é o segundo maior município do estado de Mato Grosso do Sul, com uma população de 215.486 habitantes (47,97 hab/Km²), sendo a cidade mais populosa do interior do estado e o nono maior município do Centro-oeste do país (IBGE, 2016).

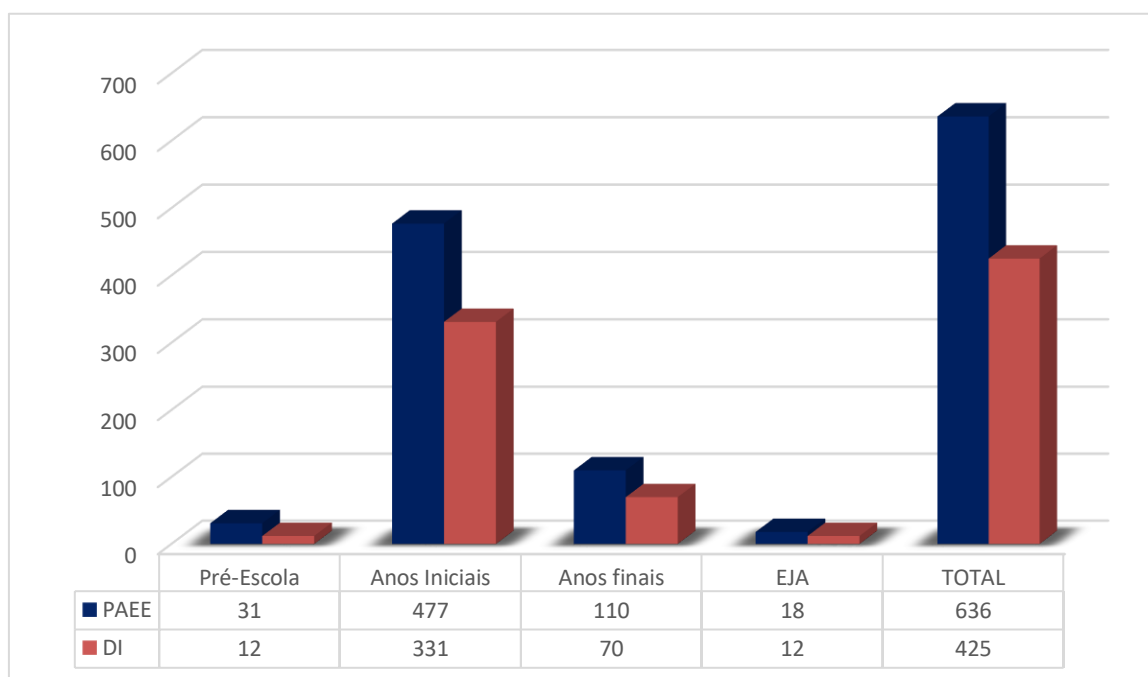
Referente à Educação Especial, a cidade de Dourados conta com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde funciona o Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (NECADI) da qual faz parte o Núcleo de Educação Especial (NUEDESP).

O Gráfico 1 apresenta o número de alunos PAEE³ e alunos com DI matriculados no ensino regular da rede municipal de Dourados, no ano de 2016. Conforme dados do Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica da SEMED de Dourados, foram identificados 636 alunos PAEE.

Ainda de acordo com o Gráfico 1, dos 636 alunos que frequentaram o ensino regular da cidade de Dourados, no ano de 2016, 425 apresentavam deficiência intelectual. Desses 425, 12 alunos estavam na pré-escola, 331 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 70 nos anos finais do Ensino Fundamental e 12 no Ensino para Jovens e Adultos.

³ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o município considera como alunos PAEE crianças com deficiência intelectual, física, visual (baixa visão e cegueira), múltipla e auditiva, altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista (TEA), Síndrome de Asperger e transtorno da infância que tenham laudo médico ou laudo pedagógico. A classificação de transtorno da infância, apesar de não ser considerada por lei para o PAEE, é empregada pelo município de Dourados.

Gráfico 1: Quantitativo de alunos PAEE e alunos com DI matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2016⁴



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

2.1.1. Contextualização da educação inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Dourados.

No ano de 2014 foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), lei ordinária (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas da área da Educação. O PNE estabelece metas e estratégias para a concretização da Educação a serem realizadas entre os anos de 2014 e 2024. Dessa forma, Estados e municípios devem ter seus planos de Educação aprovados, conforme o PNE.

O PNE está dividido em 20 metas, entre elas a meta quatro aborda Educação Especial/Inclusiva:

Universalizar, para população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 32).

⁴Os dados apresentados são do ano de 2016, pelo fato da coleta de dados do presente estudo ter sido realizada nesse período.

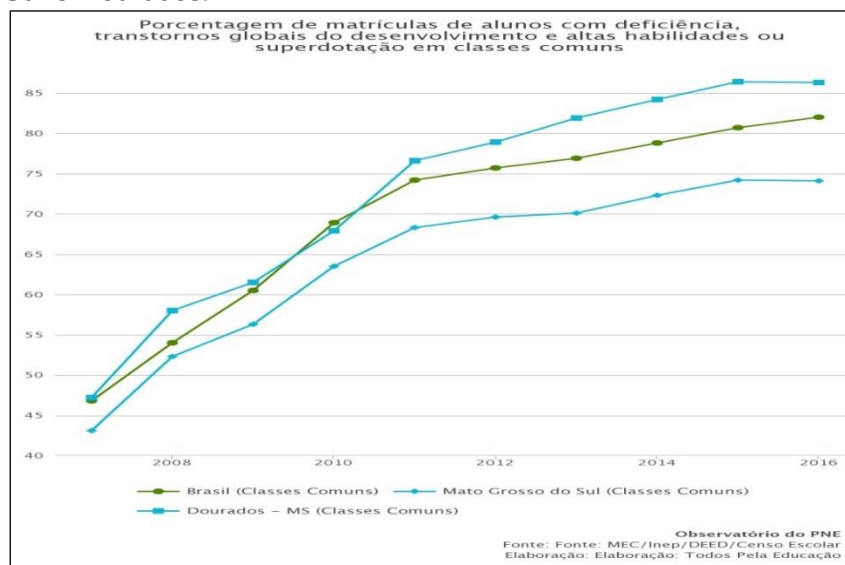
A meta quatro do PNE está dividida em 19 estratégias, são elas: financiamento; atendimento das crianças de 0 a 3 anos; condições de permanência; acesso; apoio, pesquisa e assessoria; espaço físico, materiais e transporte; Braille e educação bilíngue Libras/língua portuguesa; articulação pedagógica; beneficiários de programas de transferência de renda; pesquisa; continuidade do atendimento escolar; ampliação das equipes profissionais; indicadores de qualidade; perfil; referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor; parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível; parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade.

Apesar das metas e estratégias estabelecidas pelo PNE, conforme o observatório do Plano Nacional de Educação, não há dados disponibilizados suficientes para o monitoramento das metas. Portanto, o observatório do PNE com base em dados coletados pelo Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), construiu um indicador auxiliar com o objetivo de acompanhar as estratégias implantadas nesse ciclo (2014-2024), e realizar levantamento de dados sobre a situação da Educação no país.

Referente à Educação Especial/Inclusiva, o observatório do Plano Nacional de Educação, divulga dados coletados pelo censo escolar desde o ano de 2007, sobre o número de matrículas dos alunos PAEE e AEE em todas as etapas da Educação Básica, nas redes públicas e privadas de ensino do país.

Segundo o observatório do PNE, ocorreu no Brasil um aumento de 35,2 pontos percentuais das matrículas de alunos PAEE no país, entre os anos de 2007 e 2016. É possível observar, no Gráfico 2, que no ano de 2016 o Brasil alcançou a marca de 82% dos estudantes PAEE matriculados em salas de aula comuns. Na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, 74,1% dos alunos PAEE estavam matriculados em classes comuns, e na rede municipal de ensino de Dourados 86,3% dos alunos PAEE. É possível observar que, nas três esferas, ocorreu aumento significativo na porcentagem de alunos matriculados.

Gráfico 2: Matrículas de alunos PAEE em classes comuns de ensino, no Brasil, Mato Grosso do Sul e Dourados.

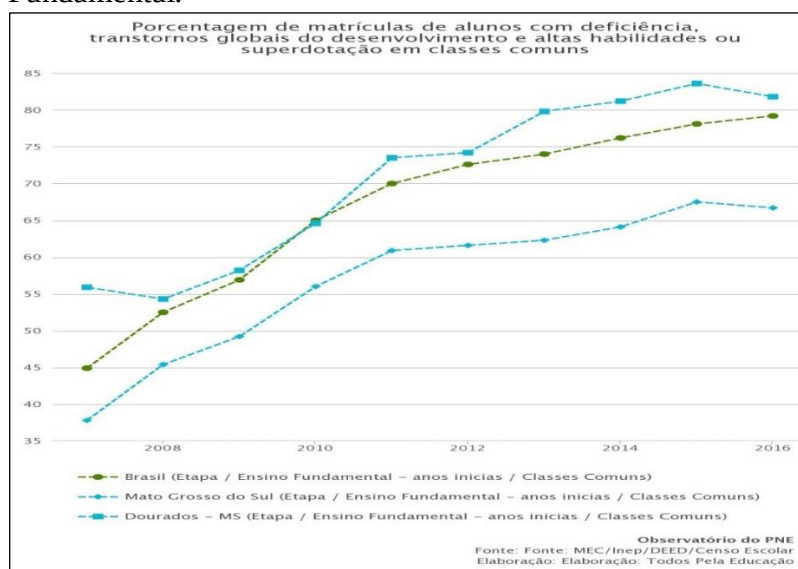


Fonte: Observatório do PNE

Dados de 2016 do observatório do PNE revelaram que, no país, quanto mais elevada a etapa de ensino, maior o número de matrículas de alunos PAEE em salas comuns do ensino regular, sendo 94,2% dessas matrículas realizadas na rede pública de ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental houve no país um aumento de 34,3 pontos percentuais no número de matrículas de alunos PAEE, atingindo a marca de 79,2% de matrículas em classes comuns, em 2016 (Gráfico 3), e nos anos finais do Ensino Fundamental, foi registrado aumento de 11,4 pontos percentuais, atingindo 97,4% das matrículas em classes comuns no país (Gráfico 4).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, 66,7% dos alunos PAEE estavam matriculados em salas comuns de ensino, no município de Dourados, 81,8% dos alunos PAEE estavam matriculados em classes comuns de ensino. O ano com maior porcentagem de matrículas de alunos PAEE, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em salas de aula comuns no estado e no município, foi o ano de 2015, respectivamente 67,5% e 83,6% (Gráfico 3).

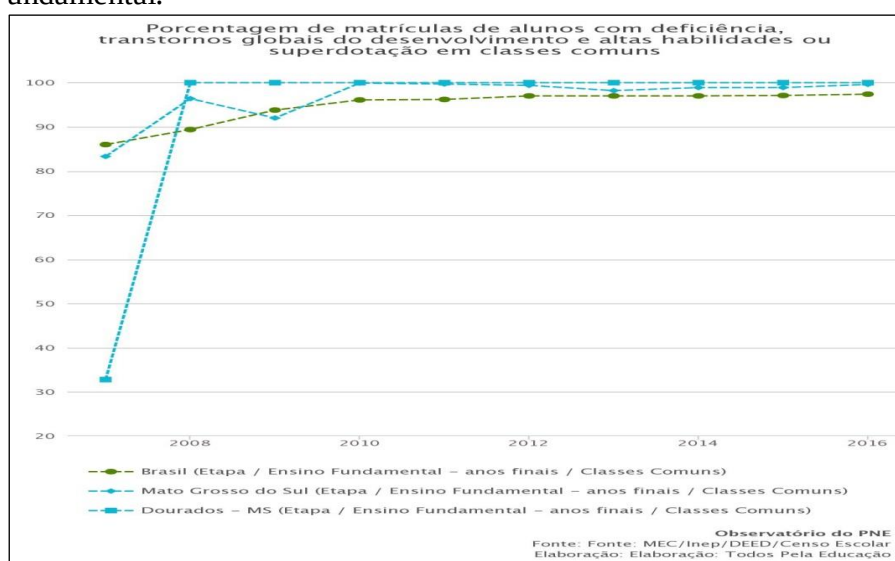
Gráfico 3: Matrícula de alunos PAEE em classes comuns de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: observatório do PNE

O Gráfico 4 permite observar que, referente às matrículas em classes comuns nos anos finais do Ensino Fundamental, a rede estadual de ensino, no ano de 2016, obteve 99,6% de matrículas dos alunos PAEE, porcentagem menor apenas do que do ano de 2010, a qual alcançou 99,9% de alunos matriculados. A porcentagem de matrículas de alunos PAEE em classes comuns nos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Dourados chama atenção pelo fato de que, desde o ano de 2008, a cidade registra 100% dos alunos matriculados nessa etapa de ensino, segundo dados do Observatório do PNE.

Gráfico 4: Matrícula de alunos PAEE em classes comuns de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.



Fonte: Observatório do PNE.

Os dados divulgados pelo Observatório do PNE demonstram que, em dez anos (2007-2016), ocorreu aumento na porcentagem de matrículas de pessoas PAEE em classes comuns de ensino no Brasil. A rede de ensino de Mato Grosso do Sul e o município de Dourados acompanharam a tendência nacional de aumento de matrículas em classes comuns, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental.

2.2. Local

O estudo foi desenvolvido em três escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Dourados/MS. As escolas foram denominadas, por questões éticas, como escolas A, B e C.

A escola A está localizada em um bairro periférico da cidade de Dourados e atende do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola conta com 85 funcionários e possui os seguintes recursos: computadores administrativos; computadores para alunos; acesso à internet, televisão; copiadora; equipamento de som; impressoras; equipamentos multimídia; projetor multimídia (*datashow*); aparelho de DVD e câmera fotográfica/filmadora.

Em relação ao espaço físico, a escola possui: 13 salas de aula; sala da diretoria; sala de professores; sala de secretaria; laboratório de informática; quadra de esportes coberta; cozinha e refeitório; despensa; pátio coberto; biblioteca; lavanderia; área verde; banheiro dentro do prédio; dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola B também se encontra em um bairro periférico da cidade de Dourados e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental- Anos Finais e conta com um quadro de 96 funcionários. Seu espaço físico está dividido em: 15 salas de aula; sala da diretoria; secretaria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes coberta e descoberta; cozinha e refeitório; despensa; biblioteca; pátio coberto e descoberto; área verde; banheiro dentro e fora do prédio; banheiro com chuveiro; banheiro adaptado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Como recursos e equipamentos a escola possui: computadores administrativos; computadores para os alunos; acesso à internet; televisão; copiadora; equipamento de som; impressora; equipamento multimídia; videocassete; aparelho de DVD; retroprojetor; projetor multimídia (*datashow*) e aparelho de Fax.

Por sua vez, a escola C localiza-se em um bairro próximo à região central e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escola conta com 64 funcionários e apresenta a seguinte estrutura física: 12 salas de aulas; sala da direção; sala de professores; secretaria; almoxarifado; laboratório de informática; quadra de esportes coberta; cozinha e refeitório; despensa; biblioteca; auditório; pátio coberto e descoberto; parque infantil; banheiro dentro do prédio; banheiro com chuveiro; banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola possui como recursos e equipamentos: computadores administrativos; computadores para os alunos; acesso à internet; televisão; copiadora; equipamento de som; impressora; equipamento multimídia; videocassete; aparelho de DVD; retroprojeto; projetor multimídia (*datashow*); câmera fotográfica e filmadora.

Nas três escolas participantes da pesquisa há salas de recursos multifuncionais para AEE, onde os alunos PAEE recebem atendimento educacional individual ou em grupo. Para que o atendimento educacional ocorra é necessário que a criança tenha laudo médico ou possua avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, conforme as orientações presentes na Nota Técnica nº 04, elaborada pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (BRASIL, 2015).

O atendimento ao aluno ocorre uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora, no contraturno acadêmico, sendo realizado pelas professoras de Educação Especial (EE) das escolas. Cabe esclarecer que somente com a autorização da família os atendimentos podem ocorrer.

2.3. Primeira Etapa: observação sistemática

A primeira etapa desse estudo foi realizada por meio da observação sistemática, com o propósito de caracterizar direção, duração, frequência, reciprocidade e topografia dos comportamentos emitidos na relação de interação entre alunos com deficiência intelectual e suas professoras em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

A observação sistemática, conforme Cozby (2003, p. 130), “refere-se à observação cuidadosa de um ou mais comportamentos específicos num ambiente particular”. Nesse tipo de estudo o pesquisador está interessado em alguns comportamentos específicos e desenvolve um sistema de categorização para que possa

medi-los. Os sistemas de categorização devem ser simples e permitir que os registros sejam feitos com facilidade, podendo ser realizados em folha de registro previamente preparada, sendo esse procedimento especialmente importante quando os observadores registram os comportamentos sem auxílio de filmagem (COZBY, 2003).

O autor esclarece ainda que, na observação sistemática, é importante considerar a reatividade, ou seja, dar tempo suficiente para que as pessoas a serem observadas se familiarizem com os observadores, e a fidedignidade, por meio de dois ou mais observadores.

2.3.1. Participantes

Participaram seis alunos com DI e seus respectivos professores. Foram selecionados os alunos participantes da 2ª fase de pesquisa conduzida por Pinheiro (2017). A pesquisadora realizou um estudo com o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula sem deficiência, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS. Na primeira fase da pesquisa, com o objetivo de levantar maiores e menores índices de aceitação entre os alunos com deficiência intelectual, a pesquisadora selecionou 12 salas para realizar entrevista individual com os alunos. Por meio das entrevistas foram selecionados três alunos com maiores índices de aceitação, e três alunos com menores índices de aceitação, entre os alunos com deficiência intelectual (alunos-alvo). Na segunda fase da pesquisa, a autora realizou observação sistemática do comportamento entre os alunos-alvo e seus companheiros sem deficiência. Uma das conclusões do estudo suscitada foi a necessidade de pesquisas sobre as relações interpessoais não apenas entre os alunos, mas também entre professores e alunos com deficiência intelectual.

Em vista disso, no presente estudo, foram selecionados como participantes os seis alunos-alvo e seus respectivos professores de sala de aula regular indicados pela pesquisa de Pinheiro (2017). Entre os seis alunos participantes dessa primeira etapa do estudo, cinco são do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino. A caracterização dos alunos pode ser observada no Quadro 1.

Os alunos-alvo e suas professoras estão distribuídos nas três escolas, A, B e C, divididos em seis salas entre o 1º e o 3º ano do ensino fundamental sendo:

- Uma sala do primeiro ano do ensino fundamental da escola B;
- Duas salas do segundo ano do ensino fundamental das escolas A e B;

- Três salas do terceiro ano do ensino fundamental das escolas A e C.

Quadro 1: Caracterização dos alunos-alvo da pesquisa.

Identificação do aluno	Ano	Escola	Sexo	Idade	Diagnóstico
A1	3°	C	M	11 anos	Deficiência Intelectual. ⁵
A2	3°	C	M	14 anos	Deficiência Intelectual.
A3	2°	A	F	8 anos	Deficiência Intelectual; Síndrome alcoólica fetal.
A4	3°	A	M	10 anos	Deficiência Intelectual; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA); Discalculia.
A5	2°	B	M	8 anos	Deficiência Intelectual.
A6	1°	B	M	7 anos	Deficiência Intelectual.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 2 apresenta a caracterização das professoras participantes dessa etapa do estudo, conforme a idade, a formação inicial e o tempo de magistério. Entre os seis professores participantes, todas são mulheres, e entre os três Apoios Educacionais (AE), dois são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Quadro 2: Caracterização das professoras participantes.

Professoras	Idade	Graduação	Tempo de magistério
P1	40 anos	Pedagogia	06 anos
P2	22 anos	Pedagogia	01 ano
P3	48 anos	Pedagogia	12 anos
P4	26 anos	Pedagogia	05 anos
P5	56 anos	Pedagogia	33 anos
P6	55 anos	Pedagogia	35 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 2, todas as professoras possuíam graduação em Pedagogia e uma possuía pós-graduação em Educação Especial. A faixa etária média das participantes foi de 37,83 anos, variando de 22 a 56 anos. A média de tempo de magistério foi de 15,33 anos, variando de 01 a 35 anos de carreira docente. Com relação às salas de aula nas quais

⁵ A1 possui diagnóstico baseado em avaliação realizada pela equipe pedagógica e os demais alunos possuem laudo médico.

as participantes lecionavam, cada professora possuía entre 21 e 26 alunos em sala, o que gerou uma média de 24,33 alunos por classe.

Por sua vez, o Quadro 3 caracteriza os Apoios Educacionais (AE) participantes do estudo, os quais se dividiram da seguinte maneira:

- Um apoio educacional do terceiro ano do ensino fundamental da escola A;
- Um apoio educacional do segundo ano do ensino fundamental da escola B;
- Um apoio educacional do primeiro ano do ensino fundamental da escola B.

Quadro 3: Identificação dos Apoios Educacionais.

Identificação do AE	Idade	Sexo	Escola	Ano	Curso/Semestre	Experiência
AE 1	30	F	B	1º	Pedagogia/4º	1 ano e 6 meses
AE 2	43	F	B	2º	Pedagogia/2º	2 meses
AE 3	19	M	A	3º	Pedagogia/2º	4 meses

Fonte: elaborado pela autora.

A faixa etária média dos participantes foi de 30,66 anos, variando de 19 a 43 anos. A média de tempo como apoio foi de oito meses, variando de dois meses a um ano e seis meses. Os três apoios estavam cursando Pedagogia em instituições privadas, em cursos a distância (AE1 e AE2) ou presencial (AE3). Eles foram contratados como estagiários, sem terem participado de processo seletivo ou de formação.

2.3.2. Instrumentos utilizados

Na primeira etapa do estudo, foram realizadas observações sistemáticas por meio do protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009). O protocolo foi utilizado com o objetivo de observar a relação interpessoal em sala de aula entre professor e aluno com deficiência intelectual, sendo que o protocolo define interação como “uma sequência de eventos comportamentais, em que A faz X para B e B responde com Y para A” (ARANHA, 2002 apud FREITAS; MENDES, 2009, p. 23).

Com a utilização do protocolo foi possível observar e registrar os comportamentos sociais emitidos pelos alunos-alvos e seus professores de forma quantitativa e classificá-los conforme as seguintes categorias:

- Frequência comportamental - número de vezes que um comportamento foi emitido;

- Status predominante do aluno - o aluno-alvo da pesquisa encontrava-se sozinho, isolado, agrupado sem interação ou agrupado em interação;
- Direção comportamental em díades interacionais - direção da emissão dos comportamentos dos participantes;
- Duração e reciprocidade da interação - tempo de emissão de cada comportamento e verificação se a iniciativa de interação social é correspondida;
- Topografia dos comportamentos - vocalizações; comportamentos mediados por objetos; comportamentos que envolvam contato físico e outros (comportamentos que não se enquadram nas demais topografias).

Por meio do protocolo de Freitas e Mendes (2009) é possível realizar observações dos comportamentos sociais entre alunos com deficiência e seus professores e entre alunos com deficiência e seus pares sem deficiência. As observações são divididas em dois protocolos, o protocolo de filmagens das interações gerais de todos os alunos da sala (protocolo de registro de tomadas de varredura) e o protocolo de filmagens focais das interações do aluno-alvo com deficiência intelectual (protocolo de registro de tomadas focais – Anexo A).

Para o desenvolvimento da atual pesquisa foi utilizado o protocolo de registro de tomadas focais (Anexo A). Para o preenchimento do protocolo de registro de tomadas focais os alunos com deficiência intelectual são identificados por ÇA e suas professoras por P e foram seguidas as categorias desenvolvidas por Freitas e Mendes (2009):

a) Iniciativas e respostas interacionais (no protocolo são identificadas respectivamente pelas letras I e R): as iniciativas interacionais, são os primeiros comportamentos de uma cadeia de contato dirigida entre os sujeitos, que requer uma resposta. Como exemplo: um aluno inicia uma conversa com o professor. A análise dessas iniciativas comportamentais revela a intencionalidade do emissor dos comportamentos em estabelecer interações sociais com seus pares e a observação se tal interação é consumada ou não.

As iniciativas e as respostas interacionais podem ser consideradas respondidas ou ignoradas. Tais respostas são consideradas respondidas quando um sujeito emite um comportamento inicial em direção a outro sujeito e o mesmo responde com outro comportamento em direção ao emissor. Como exemplo: aluno pedir material emprestado para o professor e o professor emprestar. Por sua vez, são consideradas ignoradas quando o sujeito não emite resposta ao emissor, ou seja, quando ocorre uma falta de interação

entre os sujeitos. A quantidade das respostas correspondidas demonstra a continuidade das interações. Dessa forma, quanto mais comportamentos classificados nessa opção, maiores as cadeias de respostas observadas.

b) Direção dos comportamentos: permite descrever e comparar a frequência e a qualidade das iniciativas e das respostas interacionais entre eles. A direção dos comportamentos é classificada por $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ (criança-alvo emite comportamento em direção à professora) e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ (professora emite comportamento em direção à criança-alvo).

c) Status das crianças: status da criança-alvo no decorrer dos 15 minutos de observação. O status se divide em:

I: isolado - O aluno se encontra distante de qualquer outra pessoa sem apresentar interação social;

S: sozinho - O aluno se encontra distante de qualquer outra pessoa, mas demonstra comportamentos de observação ou vocalização ocasional;

G: agrupado - O aluno se encontra próximo de algumas pessoas, porém não apresenta comportamentos de interação social. Nesse status a criança pode estar em alguma das seguintes situações:

- Brincar paralelo: o aluno encontra-se junto de outras pessoas, envolvidas em uma atividade semelhante ou diferente, interagindo por meio de olhares ocasionais;
- Estar com: o aluno encontra-se junto com algum parceiro sem desenvolver atividade, sendo o único sinal de aceitação a proximidade;
- Observar: o aluno-alvo encontra-se junto com outra pessoa, porém permanece apenas olhando a atividade da outra pessoa;

GI: agrupado em interação – o aluno encontra-se próximo de outras pessoas, envolvido em interação de contato social ativo, apresentando comportamentos verbais em relação ao grupo.

d) Topografia dos comportamentos emitidos pelos sujeitos a cada minuto de observação: os comportamentos de cada aluno foram enquadrados em quatro categorias apresentadas pelas autoras. Tais categorias foram representadas por letras para anotação no protocolo (Anexos B e C) e divididas da seguinte forma:

- Vocalização: comportamentos de comunicação, como, pedir ajuda, dar instruções, chamar ou responder;

- Comportamentos mediados por objetos: comportamentos nos quais os objetos são utilizados como meio de iniciar ou manter alguma interação, como por exemplo, pedir material emprestado ou dar ou emprestar objetos;
- Comportamentos que envolvam contato físico: comportamentos que envolvem contato físico entre aluno e professor, como por exemplo, abraçar, tocar de forma carinhosa;
- Outros: engloba os comportamentos que não se encaixam em nenhuma das outras categorias, como por exemplo, comportamentos de observar, sorrir, aproximar-se do aluno ou da professora.

2.3.3. Procedimento de coleta de dados

Por meio do contato como Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitado aprovação para sua realização. A Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS emitiu a autorização (Anexo D) e selecionou três escolas urbanas, dentro do requisito de ter alunos com deficiência intelectual matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental, que iriam fazer parte da pesquisa. Por questões éticas, as escolas foram denominadas nessa pesquisa como escolas A, B e C.

No primeiro contato com as escolas, os objetivos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados foram explicitados à coordenação e às professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais. Após esse momento, as coordenadoras e professoras de cada escola solicitaram um prazo para o levantamento da opinião das professoras regentes das salas nas quais estavam matriculados alunos com deficiência intelectual, sobre aceitar ou não participar do estudo.

Perante a aceitação da direção das escolas e das professoras regentes das salas de aula, foi encaminhado para cada escola o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à escola (Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais (Apêndice B), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (Apêndice C).

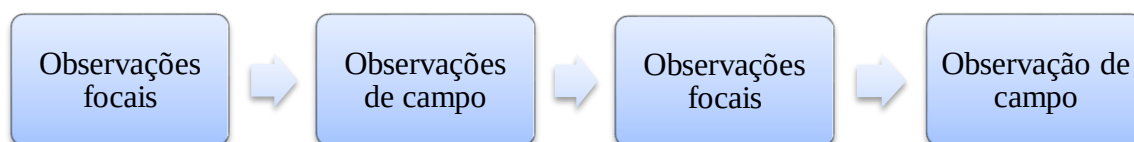
Após encaminhamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e às professoras, foi observado que alguns pais não autorizaram a filmagem de seus filhos e que apenas duas professoras aceitaram participar da pesquisa, as outras quatro professoras alegaram que não gostariam de ser filmadas. Assim, optou-se em alterar o modo de coleta de dados, de filmagem para observação sistemática do comportamento, por meio do preenchimento do instrumento de Freitas e Mendes (2009), minuto a minuto durante as observações.

Os termos novamente foram encaminhados para autorização e, após anuência de todos os envolvidos na pesquisa, foram agendados, com cada uma das professoras regentes das salas de aula participantes, os dias e horários nos quais as observações sistemáticas seriam realizadas. De modo a garantir maior variabilidade de comportamentos nas amostragens dos registros, as observações sistemáticas foram realizadas em dias e horários diferentes em cada uma das salas participantes.

Com cada aluno e professora-alvo da pesquisa foram realizadas quatro sessões de observação sistemática do comportamento, com duração de 40 minutos cada sessão. Ao início de cada observação, o cronômetro era acionado e ia-se preenchendo os comportamentos no protocolo (Anexo A), de acordo com a ocorrência deles, ao longo das observações. Dessa forma, os períodos focais de filmagem foram substituídos pelo preenchimento do protocolo por meio da observação sistemática do comportamento (focais) e os momentos de varredura foram substituídos por observação qualitativa das interações que estavam ocorrendo no ambiente da sala, que foram denominadas de observações de campo.

Uma sessão de observação sistemática do comportamento era dividida em duas sessões de observação focal (com duração de 15 minutos) e duas sessões de observação de campo (com duração de cinco minutos). Como mostra a Figura 2, as sessões de observação foram realizadas da seguinte forma: preenchimento do protocolo (Anexo A) por meio das observações focais do comportamento, seguido de período de anotações qualitativas das observações de campo do que acontecia em sala de aula: interações professor e alunos; interações apoio educacional e alunos; e interações entre os demais colegas que fossem importantes para o foco do estudo.

Figura 2: Esquema de funcionamento de uma sessão de observação sistemática:



Fonte: elaborado pela autora.

Nas primeiras sessões realizadas com os alunos-alvo e suas professoras, foram desconsiderados os primeiros cinco minutos de registro, a fim de que os participantes se adaptassem com a presença das pesquisadoras. Portanto, cada aluno-alvo e sua professora foram observados durante um total de 155 minutos em quatro sessões, sendo esses minutos divididos em: 115 minutos de observações focais e 40 minutos de observações de campo. Considerando o fato de que seis alunos e suas respectivas professoras foram observados, totalizou-se 930 minutos de observações sistemáticas.

2.3.4. Procedimento de análise dos dados

Os resultados alcançados por meio das observações focais dos alunos-alvo e suas professoras foram analisados conforme as categorias quantitativas estabelecidas pelo protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009). Por sua vez, os resultados obtidos por meio da análise de campo foram sistematizados de modo qualitativo para contribuir com a caracterização dos comportamentos sociais encontrados entre alunos e professores nas observações focais.

Para verificar a fidedignidade dos registros, aproximadamente 50% das sessões foram assistidas por um juiz⁶ que realizou o mesmo processo de registro dos comportamentos por meio das observações sistemáticas no protocolo proposto. Dessa forma, no decorrer da tabulação dos dados, nas sessões em que ocorreram observações do juiz, foram considerados apenas os registros iguais no preenchimento do instrumento.

Os dados quantitativos, levantados nas observações focais, foram tabulados utilizando-se o programa Excel®, que permitiu a construção de tabelas e gráficos para explicitar os resultados finais. Por meio da reunião dos dados qualitativos levantados pelas observações de campo, foi possível realizar uma caracterização dos alunos-alvo e seus professores, contribuindo para uma melhor interpretação dos dados quantitativos e levando a um entendimento sobre as relações interpessoais em sala de aula.

2.4. Segunda Etapa: pesquisa de levantamento

Na segunda etapa da pesquisa foi realizada uma pesquisa de levantamento. Cozby (2003) aponta que esse tipo de pesquisa fornece uma metodologia para que as pessoas falem sobre si. Conforme o autor:

⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Pesquisas de levantamento empregam questionários e entrevistas, com o objetivo de solicitar às pessoas informações sobre si mesmas – suas atitudes e crenças, dados demográficos (idade, gênero, renda, estado civil, etc.) - e outros fatos, além de comportamentos passados e previsão de comportamentos futuros (COZBY, 2003, p.143).

2.4.1. Participantes

Como participantes da segunda etapa foram selecionadas as seis professoras regentes de sala de aula que participaram da primeira etapa de pesquisa. A caracterização dos professores foi apresentada no Quadro 2, no item 2.3.1.

2.4.2. Instrumento

Na segunda etapa da pesquisa foi utilizado o Questionário de Relações Interpessoais na Escola – (QRI) desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2003) e adaptado por Vila (2005). Buscou-se, por meio da aplicação desse questionário, sondar as relações interpessoais estabelecidas entre professores e seus alunos da sala de aula regular, além dos conflitos interpessoais que ocorrem em sala de aula.

Segundo Del Prette e Del Prette (2006), o QRI é destinado aos professores e contém itens de caracterização profissional e pessoal. Ainda de acordo com os autores, o QRI possui questões referentes à autoavaliação do professor sobre sua capacidade de promover habilidades sociais; à identificação das habilidades sociais apresentadas pelos alunos e ocorrências na sala de aula; às estratégias utilizadas pelos professores para lidar com conflitos interpessoais que ocorrem em sala de aula; à identificação das características interpessoais apresentadas pelos alunos; e a questões sobre ganhos possíveis por meio de treinamentos de habilidades sociais para os professores, alunos e a escola.

No presente estudo foi utilizado o QRI adaptado por Vila (2005), que possui 14 questões a serem respondidas pelos professores, sendo cinco questões abertas e nove questões fechadas. O questionário aborda os seguintes aspectos de acordo com Vila (2005, p. 35):

- a) Descrição dos conflitos interpessoais existentes em sala de aula; b) Estratégias utilizadas pelo professor para resolver os conflitos interpessoais; c) Nível de importância e apresentação das habilidades sociais pelos alunos; d) Habilidades sociais que o professor vem desenvolvendo nos alunos; e) Estratégias utilizadas pelo professor para desenvolvimento de tais habilidades; f) Importância e a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula; g) Preparo do professor para manejar conflitos e promover o

desenvolvimento interpessoal do aluno; f) Estratégias usadas na promoção do desenvolvimento interpessoal; g) Identificação das vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal; h) Dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula.

2.4.3. Procedimento de coleta de dados

Primeiramente, entrou-se em contato com as coordenadoras pedagógicas das escolas A, B e C, a fim de expor-lhes o Questionário de Relações Interpessoais – QRI (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, adaptado por VILA, 2005), reexplicando o objetivo da pesquisa e solicitando a aprovação delas para continuação do estudo. Após esse encontro, as coordenadoras pedagógicas entraram em contato com as professoras regentes das salas de aula de primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental que participaram da primeira etapa do estudo, reexplicaram o estudo e solicitaram o preenchimento do QRI para as professoras que aceitaram participar da segunda fase da pesquisa.

Nesse mesmo período, foram realizadas reuniões com as professoras responsáveis pelas SRM e coordenações das escolas envolvidas com a pesquisa, em datas pré-combinadas. O objetivo dos encontros foi levantar dados sobre a idade dos alunos, a existência de laudo médico ou pedagógico, a disponibilização de apoio educacional, as adequações curriculares, entre outros assuntos que pudessem contribuir com a caracterização dos alunos-alvo de forma qualitativa.

No primeiro contato com as coordenadoras pedagógicas, foi combinado que as professoras participantes responderiam ao QRI em uma data pré-agendada e que a aplicação do questionário teria duração máxima de 20 minutos. Porém, por ser final de ano nas escolas e pelo fato de as três escolas terem entrado em greve no ano da pesquisa, estando com os calendários escolares atrasados, as coordenadoras pedagógicas, após conversarem com as professoras, solicitaram que o QRI fosse entregue às professoras por meio da coordenação e retirados na coordenação. Desse modo, foi agendado com as coordenadoras pedagógicas de cada escola uma data para deixar os questionários para que elas entregassem às professoras, e uma data para retirá-los nas escolas.

2.4.4. Procedimento de análise de dados.

Com o recolhimento do QRI (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, adaptado por VILA, 2005), os dados obtidos foram agrupados e analisados por meio de procedimentos da estatística descritiva. Com a reunião dos dados obtidos pelas questões fechadas foi

possível, por meio do programa Excel®, realizar tabulação dos dados levantados, construindo tabelas e gráficos para explicitar os resultados finais do estudo.

Como as questões abertas tinham relação com as respostas das questões fechadas, foi possível realizar a tabulação dos dados das questões abertas criando categorias em cada questão para as respostas. Desse modo, após a junção dos dados foi possível realizar a tabulação dos dados levantados, construindo quadros e gráficos para explicitar os resultados encontrados.

Por questões éticas, tanto nas questões fechadas como nas questões abertas, as professoras envolvidas na pesquisa foram denominadas por meio da letra P seguida de um número: P1, P2, P3, P4, P5, P6.

O Quadro 4 apresenta a síntese dos instrumentos utilizados, objetivos e participantes da pesquisa.

Quadro 4: Resumo dos instrumentos utilizados, objetivos e participantes da pesquisa.

Primeira fase	
Participantes	Seis professoras regentes; Seis alunos com deficiência intelectual; Três apoios educacionais.
Instrumento	Protocolo de observação de Freitas e Mendes (2009).
Objetivo	Observar as relações interpessoais em sala de aula entre professor e aluno com deficiência intelectual.
Segunda fase	
Participantes	Seis professoras regentes.
Instrumento	Questionário de Relações Interpessoais na Escola – QRI, desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2003).
Objetivo	Sondar as relações interpessoais estabelecidas entre professores e seus alunos com deficiência intelectual, além de conflitos e dificuldades encontradas em sala de aula regular.

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, os resultados e discussões obtidos na primeira e segunda etapa da pesquisa serão expostos no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3 – Resultados e discussões

Neste capítulo serão descritos e discutidos os resultados obtidos por meio da análise da observação sistemática das relações interpessoais estabelecidas entre as professoras e seus alunos com deficiência intelectual e da aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) junto às professoras participantes. Para melhor compreensão, optou-se por apresentar inicialmente os dados coletados na segunda etapa do estudo.

3.1. Dados referentes à segunda fase do estudo.

Os resultados aqui apresentados correspondem à segunda fase da pesquisa. Nessa fase foram coletados dados por meio do QRI (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, adaptado por VILA, 2005), e os dados foram analisados por meio de estatística descritiva.

A seguir, o Quadro 5 apresenta os dados sobre os conflitos interpessoais que, segundo as professoras participantes, ocorrem com maior frequência nas salas de aula investigadas.

Quadro 5: Conflitos interpessoais que ocorrem com maior frequência.

CONFLITOS INTERPESSOAIS	PROFESSORAS
Brigas entre alunos	P3, P5
Indisciplina	P4, P5
Conflito de opiniões	P2
Conflitos de classe social	P3
Falta de limites	P4
Pegar material e não devolver	P1

Fonte: elaborado pela autora.

Tomando-se por base as respostas apresentadas, foi possível observar que as professoras P1 e P2 indicaram apenas um conflito como sendo de maior frequência. Respectivamente, P1 considerou como principal conflito interpessoal em sala de aula “Pegar material e não devolver” e a professora P2 “Conflito de opiniões”.

As professoras P3, P4 e P5 indicaram dois conflitos interpessoais em sala de aula como mais frequentes. A professora P3 indicou “Brigas entre alunos” e os “Conflitos de classe social”, como os mais comuns em sua classe. A professora P4 considerou como mais observado a “Indisciplina” e a “Falta de limites”, e a professora P5 indicou a “Briga entre alunos” e a “Indisciplina”. A professora P6 não respondeu à questão.

O Quadro 6 apresenta as estratégias mais utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e também a efetividade das estratégias por elas indicadas.

Quadro 6: Estratégias utilizadas pelas professoras e sua efetividade.

ESTRATÉGIAS	EFETIVIDADE						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) ⁷	N	MP ⁸
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	-	-	-	-	1	1	5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	-	-	-	1	4	5	4,8
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	-	-	-	1	2	3	4,66
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	-	-	-	1	1	2	4,5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.	-	-	-	1	1	2	4,5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	-	-	1	1	3	5	4,4
1. Relembro constantemente as normas da escola.	-	-	1	1	2	4	4,25
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.	-	-	1	3	2	6	4,16
3. Sempre que possível, dou conselhos à classe sobre disciplina.	-	1	1	-	3	5	4
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	-	-	-	2	-	2	4
2. Envio os alunos para a diretoria em casos de conflitos.	1	-	1	1	-	3	2,66
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	-	2	-	-	-	2	2
Legenda: N: Número de professoras que assinalou a opção; MP: Média ponderada da efetividade.							

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 6, a estratégia assinalada pelas professoras como mais utilizada para melhorar as relações interpessoais em sala de aula, foi a estratégia 9 (Converso seriamente com os que estão criando problemas), assinalada pelas seis professoras participantes da pesquisa. A estratégia apontada como sendo menos

⁷As professoras poderiam atribuir valores de um a cinco (1 – 5) sobre a efetividade de cada estratégia indicada.

⁸ A média ponderada da efetividade foi calculada a partir da multiplicação dos valores (0 a 5) pelo número de professoras que assinalou cada valor. Em seguida foi realizada a soma total dos valores já multiplicados e a divisão do valor final pelo número total de professoras que assinalou a estratégia.

utilizada pelas professoras foi a estratégia 8 (Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal), apontada por apenas uma professora.

As maiores médias de eficácia atribuídas pelas professoras foram para a estratégia 8 (Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal), com média de eficácia cinco; a estratégia 12 (Incentivo a colaboração entre os alunos), que obteve média de efetividade de 4,8; e a estratégia 11 (Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente), com média de 4,66. As estratégias com menor média de eficácia, segundo as professoras, foram a estratégia 4 (Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos), com média dois e a estratégia 2 (Envio os alunos para a diretoria em casos de conflitos), com média de 2,66.

Cabe destacar que a estratégia 13 (Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente) e a opção 14 (Outras estratégias), não foram assinaladas pelas participantes.

O Quadro 7 apresenta as habilidades que os alunos manifestavam em sala de aula e o nível de importância de tais habilidades para o desenvolvimento interpessoal dos alunos, segundo as professoras.

Conforme o valor atribuído pelas professoras para cada questão, a ação 10 (Desculpar-se, admitir erro) foi considerada a mais importante para o desenvolvimento interpessoal dos alunos (nota média 9,33 de importância), seguida da ação 24 (Ouvir atentamente o outro), com média de 9,16. As ações 18 (Fazer perguntas) e 12 (Elogiar, gratificar), alcançaram a nota média 9.

Os menores valores atribuídos pelas professoras (abaixo de 6) foram para as habilidades: 14 (Expressar sentimentos negativos de forma adequada); 11 (Discordar); 13 (Encerrar conversa ou interação); 26 (Pedir mudança de comportamento do outro); 17 (Fazer convites); e 6 (Corrigir informações). É importante ressaltar que mesmo tendo habilidades com média 5, nenhuma das ações obteve média de importância baixa (menor que 5).

Tratando-se da ocorrência, entre as 28 ações, as habilidades 18 (Fazer perguntas), 2 (Aceitar, recusar ou discordância) e 7 (Cumprimentar, dizer, por favor, obrigado) foram as ações mais assinaladas entre as professoras, obtendo um total de seis professoras que as indicaram como frequente entre seus alunos. Em seguida, as ações 12 (Elogiar, gratificar), 1 (Aceitar críticas justas) e 16 (Falar sobre si mesmo) foram assinaladas por cinco professoras. Por sua vez, as ações 10 (Desculpar-se, admitir erro); 21 (Oferecer ajuda); 22 (Olhar nos olhos quando estiver conversando); 25 (Pedir favor ou ajuda); 28

(Responder perguntas); 9 (Defender-se de acusações ou críticas injustas), foram indicadas por quatro professoras.

Quadro 7: Valor médio de importância das ações para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e número de indicações de ocorrência das habilidades que os alunos possuíam.

AÇÕES	PROFESSORAS						NMI ⁹	O
	P1	P2	P3	P4	P5	P6		
10. Desculpar-se, admitir erro	10	10	10	9	10	7	9,33	4
24. Ouvir atentamente o outro	10	10	10	7	10	8	9,16	3
18. Fazer perguntas	10	9	10	8	10	7	9	6
12. Elogiar, gratificar	9	10	10	8	10	7	9	5
19. Iniciar contato e conversação	8	9	10	8	10	6	8,5	3
21. Oferecer ajuda	0	10	9	9	10	8	7,66	4
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.	0	10	10	9	10	7	7,66	4
25. Pedir favor ou ajuda	0	10	10	8	10	7,5	7,58	4
23. Organizar atividades de grupo	0	10	10	6	10	8	7,33	3
20. Negociar decisões	0	9	10	8	10	6,5	7,25	2
2. Aceitar recusa ou discordância	10	8	10	0	10	5	7,16	6
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado	0	10	6	8	10	9	7,16	6
28 Responder perguntas	8	8	10	0	10	6	7	4
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia)	0	10	10	8	10	4	7,0	0
1. Aceitar críticas justas	10	8	10	0	10	4	7,0	5
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas	0	8	10	7	10	6	6,83	4
4. Convencer, influenciar, liderar	9	8	8	0	10	5	6,66	2
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada	0	10	10	0	10	8	6,33	2
16. Falar sobre si mesmo	0	9	7	7	10	5	6,33	5
27 Propor/sugerir atividades	0	10	10	0	10	7,5	6,25	1
8. Dar opinião/sugestão	0	9	10	0	10	7	6	3
5. Cooperar, compartilhar	0	8	10	0	10	8	6	3
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada	0	10	10	0	10	5	5,83	1
11. Discordar	0	8	10	0	10	6	5,6	3
13. Encerrar conversação ou interação	0	8	8	0	10	7,5	5,58	1
17. Fazer convites	0	9	8	0	10	6	5,5	1
6. Corrigir informação	0	8	10	0	10	5	5,5	2
26. Pedir mudança de comportamento do outro	0	10	6	0	10	6	5,33	1

Legenda: O: Ocorrência; NMI: Nota média de importância.

Fonte: elaborado pela autora.

⁹ Os valores poderiam ser atribuídos de zero a dez (0 a 10) pelas professoras, sendo as ações sem valor atribuído consideradas como nota zero.

No que diz respeito ao mesmo conjunto de 28 habilidades citadas anteriormente, o Quadro 8 apresenta as habilidades que as professoras indicaram que estavam sendo ensinadas em sala de aula.

Quadro 8: Habilidades sociais já desenvolvidas com os alunos.

AÇÕES	PROFESSORAS						NP
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
10. Desculpar-se, admitir erro	X	X	X	X	X	X	6
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado	X	X	X	X	X	X	6
18. Fazer perguntas	X	X	X	X	X	X	6
12. Elogiar, gratificar	X	X	X	X	-	X	5
24. Ouvir atentamente o outro	X	-	X	X	X	X	5
25. Pedir favor ou ajuda	-	X	X	X	X	X	5
28 Responder perguntas	X	X	X	X	X	-	5
1. Aceitar críticas justas	X	-	X	-	X	X	4
23. Organizar atividades de grupo	-	X	X	X	-	X	4
16. Falar sobre si mesmo	-	X	-	X	X	X	4
5. Cooperar, compartilhar	-	-	X	-	X	X	3
21. Oferecer ajuda	-	-	X	X	-	X	3
8. Dar opinião/sugestão	-	X	X	-	-	X	3
19. Iniciar contato e conversação	X	-	X	X	-	-	3
20. Negociar decisões	-	-	X	X	-	-	2
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia)	-	-	X	X	-	-	2
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando	-	-	-	X	-	X	2
2. Aceitar recusa ou discordância	-	-	X	-	X	-	2
27 Propor/sugerir atividades	-	-	X	-	-	X	2
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada	-	-	X	-	-	X	2
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas	-	-	-	X	-	-	1
4. Convencer, influenciar, liderar	X	-	-	-	-	-	1
6. Corrigir informação	-	-	X	-	-	-	1
26. Pedir mudança de comportamento do outro	-	-	-	-	-	X	1
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada	-	-	X	-	-	-	1
Legenda: NP: Número de professoras							

Fonte: elaborado pela autora.

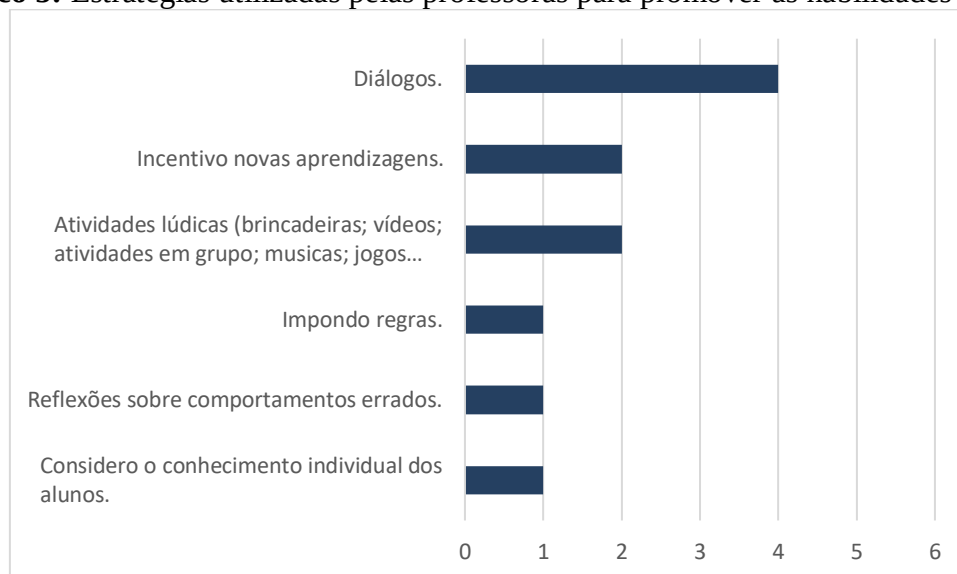
É possível observar, no Quadro 8, que as habilidades indicadas como sendo ensinadas pelas professoras foram: 10 (Desculpar-se, admitir erro), 7 (Cumprimentar, dizer por favor, obrigado) e 18 (Fazer perguntas), apontadas por todas as participantes. As habilidades 12 (Elogiar, gratificar), 24 (Ouvir atentamente o outro), 25 (Pedir favor ou ajuda) e 28 (Responder perguntas) foram indicadas por cinco professoras.

As habilidades 14 (Expressar sentimentos negativos de forma adequada), 6 (Corrigir informação), 9 (Defender-se de acusações ou críticas injustas), 4 (Convencer,

influenciar, liderar) e 26 (Pedir mudança de comportamento do outro), foram descritas como utilizadas apenas por uma professora cada, sendo as habilidades menos utilizadas pelas professoras em sala de aula. Cabe destacar que nenhuma professora assinalou as habilidades 11 (Discordar), 13 (Encerrar conversa ou interação) e 17 (Fazer convites).

O Gráfico 5 apresenta os dados referentes às estratégias utilizadas pelas professoras para promover as habilidades sociais anteriormente mencionadas.

Gráfico 5: Estratégias utilizadas pelas professoras para promover as habilidades sociais.



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 5 evidencia que as estratégias “Impondo regras”, “Reflexões sobre comportamentos errados” e “Considero o conhecimento individual dos alunos” foram apontadas como utilizadas por uma professora cada. As estratégias “Incentivo novas aprendizagens” e “Atividades lúdicas (brincadeiras; vídeos; atividades em grupo; músicas; jogos pedagógicos; rodas de conversa)” foram indicadas como utilizadas por duas professoras cada e a estratégia “Diálogos” indicada por quatro professoras.

Respectivamente, os dados da questão mostraram que as professoras P2 e P4 apontaram utilizar somente uma estratégia para desenvolver as habilidades sociais dos alunos. A professora P2 apontou utilizar a estratégia “Incentivo novas aprendizagens” e a professora P4 apontou utilizar a estratégia “Diálogos”. As professoras P1, P3 e P6 atribuíram estratégias combinadas para desenvolver as habilidades sociais dos alunos. P1 apontou utilizar as estratégias “Diálogos” e “Atividades lúdicas (brincadeiras; vídeos; atividades em grupo; músicas; jogos pedagógicos; rodas de conversa)”, a professora P3 indicou utilizar as estratégias “Incentivo novas aprendizagens” e “Considero o conhecimento individual dos alunos” e a professora P6 as estratégias “Diálogos e

Impondo regras”. Apenas a professora P5 indicou três estratégias combinadas, foram elas: “Diálogos”, “Atividades lúdicas (brincadeiras; vídeos; atividades em grupo; músicas; jogos pedagógicos; rodas de conversa)” e “Reflexões sobre comportamentos errados”.

O Quadro 9 mostra a opinião das professoras participantes sobre a importância e a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal¹⁰ na Educação Infantil. As respostas poderiam ser de acordo com as seguintes opções e valores: total (4), bastante (3), média (2), pouca (1) ou nenhuma (0).

Quadro 9: Valor atribuído a importância e possibilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Professoras	Importância	Viabilidade
P1	4	4
P2	4	4
P3	3	3
P4	2	2
P5	4	4
P6	2	3
Média	3,16	3,33

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, no Quadro 9, foi atribuída média de 3,16 de importância ao desenvolvimento interpessoal na Educação Infantil. Três professoras (P1, P2 e P5) consideraram de total importância os alunos terem desenvolvimento interpessoal desde a Educação Infantil. Uma professora (P3) considerou bastante importante o desenvolvimento interpessoal desde a Educação Infantil e duas professoras (P4 e P6) consideraram de média importância.

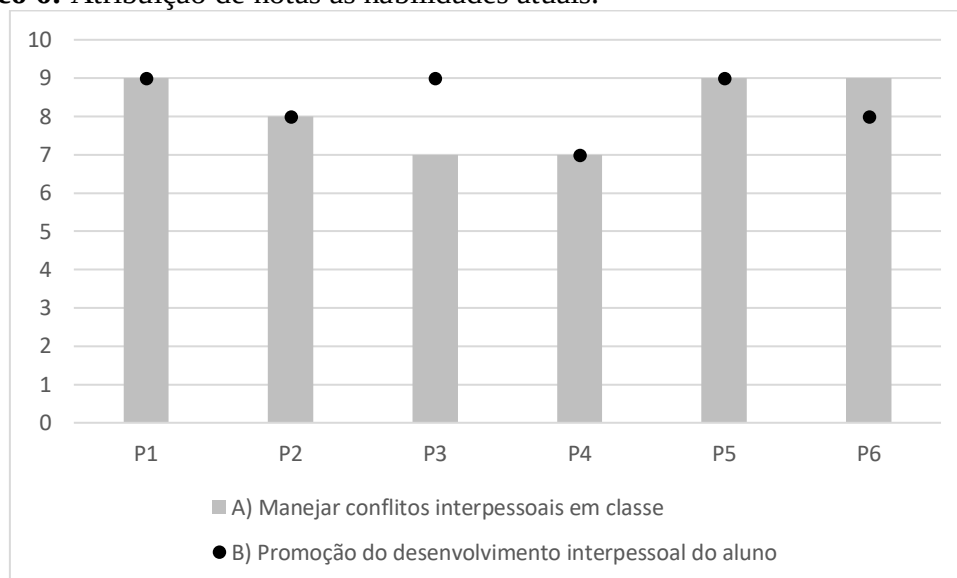
Sobre a possibilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula, por meio do Quadro 9, foi possível observar a média de 3,33. Entre as seis professoras, três (P1, P2 e P5) consideraram totalmente viável incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em suas classes, duas (P3 e P6) consideraram bastante viável e uma (P4) médio. Nenhuma das professoras considerou as opções pouca ou nenhuma, nas questões.

Quanto à opinião das professoras sobre suas próprias habilidades, foi solicitado que elas atribuíssem notas de zero a 10 a suas habilidades atuais divididas em item A e

¹⁰Termo utilizado no instrumento.

item B. O item A referia-se a manejar conflitos interpessoais em sala de aula e o item B a promover o desenvolvimento interpessoal do aluno em classe.

Gráfico 6: Atribuição de notas às habilidades atuais.



Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do Item A da questão foi possível observar que as professoras P1, P5 e P6 atribuíram a si nota 9, demonstrando que se sentem preparadas para lidar com os conflitos existentes em sala de aula. A professora P2 atribuiu a si nota 8 e as professoras P3 e P4 nota 7 a si mesmas, demonstrando que não se sentem totalmente preparadas para lidarem com os conflitos interpessoais na sala de aula em comparação às colegas. A média de nota atribuída pelas professoras foi de 8,16.

No Item B da questão, as professoras P1, P3 e P5 atribuíram, a si mesmas, nota 9, respondendo que se sentem confiantes para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos. As professoras P2 e P6 atribuíram a si nota 8, e a professora P4 atribuiu nota 7. A nota média atribuída pelas professoras foi de 8,33.

Ao serem questionadas sobre o momento adequado e a pessoa responsável em promover o desenvolvimento interpessoal, as professoras tinham as seguintes opções de resposta: ao se referir ao momento (em atividades acadêmicas, atividades separadas ou ambas as atividades) e ao fazer referência à pessoa responsável (professor, profissionais ou outros).

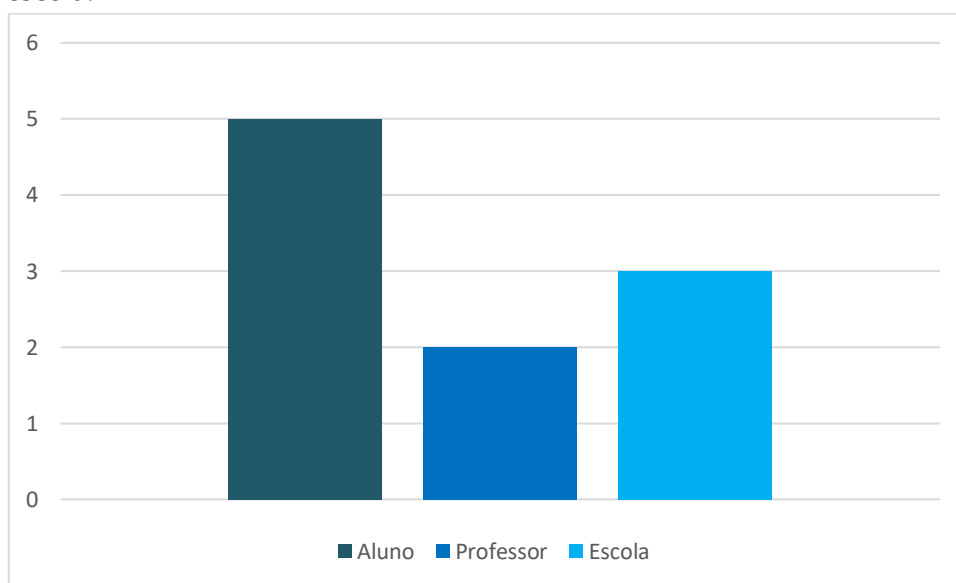
Apenas uma professora (P3) considerou que o melhor momento para o desenvolvimento interpessoal seria fazê-lo em atividades separadas. As demais professoras (P1, P2, P4, P5 e P6) consideraram que o desenvolvimento interpessoal deve

ser promovido em ambas as atividades. Nenhuma professora assinalou a opção nas atividades acadêmicas.

Quanto ao responsável pela promoção do desenvolvimento interpessoal, duas professoras (P3 e P4) assinalaram que o desenvolvimento interpessoal deveria ser promovido por outras pessoas. As outras quatro professoras (P1, P2, P5 e P6) assinalaram que o desenvolvimento interpessoal deveria ser desenvolvido por profissionais. Nenhuma professora sinalizou que o desenvolvimento interpessoal deveria ser promovido pelos professores.

O Gráfico 7 mostra a opinião das professoras sobre quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola. As opções de resposta eram: aluno, professor e escola, sendo possível que mais de uma opção fosse assinalada. Além disso, foi solicitado que as professoras descrevessem quais seriam os benefícios.

Gráfico 7: Quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola.



Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 7, é possível observar que cinco professoras (P1, P2, P3, P4 e P5) assinalaram que quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola são os alunos, duas professoras (P2 e P5) assinalaram que o beneficiado é o professor e três professoras (P2, P4 e P5) indicaram a escola.

As professoras P5 e P2 foram as únicas que assinalaram que aluno, professor e escola ganham com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola. A professora P5 indicou que o aluno se beneficia com melhora na aprendizagem e bom relacionamento com os demais colegas; o professor por ter uma turma com limites e bom comportamento;

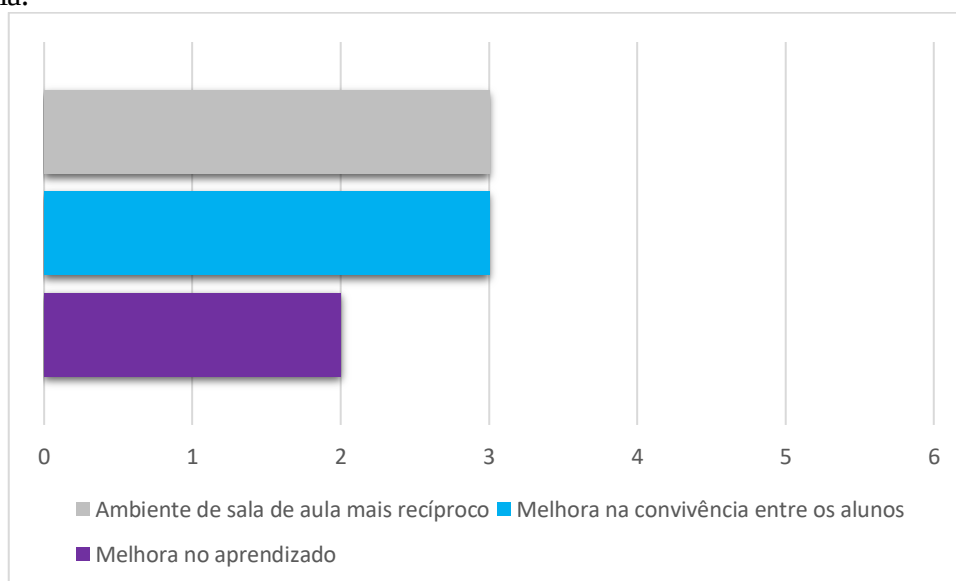
e a escola por ter menos conflitos na hora do recreio. A professora P2 indicou apenas que os alunos se beneficiam com melhora no conhecimento acadêmico, nas outras duas opções não atribuiu quais são os benefícios.

A professora P4 assinalou que quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal no ambiente escolar é o aluno e a própria escola. Ela explicou que a escola ganha com a promoção do desenvolvimento interpessoal por ter alunos bem preparados para o convívio social, porém não descreveu quais seriam os benefícios para os alunos.

As demais professoras, P1 e P3 assinalaram que quem se beneficia com a promoção do desenvolvimento interpessoal são apenas os alunos. A professora P1 informou que os alunos ganham por aprenderem a ser mais conscientes e se tornarem cidadãos responsáveis e P3 que os alunos ganham em conhecimentos acadêmicos.

Cabe ressaltar que a professora P6 não respondeu nenhuma das opções.

Gráfico 8: Vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

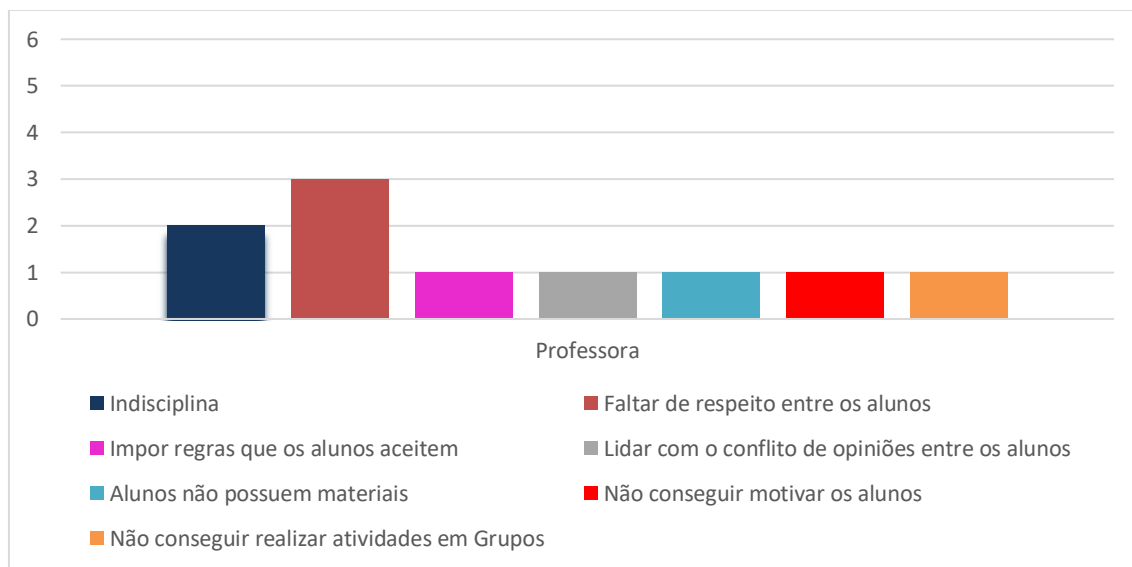


Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula, é possível observar, no Gráfico 8, que três vantagens foram indicadas pelas professoras no sentido de promover o desenvolvimento interpessoal. Assim, “Melhora no aprendizado” foi indicada por duas professoras; “Melhora na convivência entre os alunos” e “Ambiente de sala de aula mais recíproco”, foram assinaladas por três professoras cada.

As professoras P5 e P6 indicaram como vantagem apenas ter um “Ambiente de sala de aula mais recíproco”. As professoras P2 e P4 indicaram apenas a “Melhora na convivência entre os alunos”. As professoras P1 e P3 destacaram duas vantagens cada, respectivamente, “Melhora no aprendizado” e “Melhora na convivência entre os alunos”; “Melhora no aprendizado” e “Ambiente de sala de aula mais recíproco”.

Gráfico 9: Dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito às dificuldades interpessoais, conforme o Gráfico 9, sete dificuldades mais frequentes em sala de aula foram citadas pelas professoras: indisciplina; falta de respeito entre os alunos; impor regras que os alunos aceitem; conflito de opiniões entre os alunos; alunos não possuem materiais; não conseguir motivar os alunos; não conseguir realizar atividades em grupos.

As professoras P2 e P3 citaram apenas uma dificuldade interpessoal frequente em sala de aula, as demais professoras P1, P4, P5 e P6 citaram duas dificuldades interpessoais diferentes como frequentes em sala de aula.

A dificuldade interpessoal mais citada entre as professoras foi “Falta de respeito entre os alunos”, citada por três professoras (P4, P5 e P6), seguida pela dificuldade interpessoal “indisciplina” citada por duas professoras (P1 e P4). As demais dificuldades foram mencionadas cada uma por uma professora diferente: “Impor regras que os alunos aceitem” (P1); “Lidar com conflitos de opiniões entre os alunos” (P2); “Alunos não possuem materiais” (P3); “Não conseguir motivar os alunos” (P5); e “Não conseguir realizar atividades em grupos” (P6).

3.2. Discussão referente aos resultados da segunda fase do estudo

Nesse tópico serão discutidos os resultados levantados na segunda fase do estudo, por meio da aplicação do QRI.

Seis conflitos interpessoais foram indicados pelas professoras como mais frequentes em sala de aula: “Pegar material e não devolver”; “Conflitos de opiniões”; “Brigas entre os alunos”; “Conflito de classes sociais”; “Indisciplina”; “Falta de limites” (Quadro 5).

É possível observar, pelas respostas, que as professoras consideraram os conflitos interpessoais que ocorrem na sala de aula como consequência de comportamentos dos alunos, sem considerar a possibilidade de seus próprios comportamentos influenciarem a ocorrência desses conflitos. Vila (2005, p. 46), destaca que

[...] as professoras parecem não discriminar que seus comportamentos têm impacto, evocam e/ou interagem mutuamente com os comportamentos sociais apresentados pelos alunos, sejam eles considerados adequados ou inadequados.

Na turma de P1, por meio das observações de campo, foi possível registrar que os alunos frequentemente trocavam os materiais, porém não foi registrado momentos de brigas entre eles.

Fornazali et al. (2014) explicam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo mais fácil quando desenvolvido em um contexto rico em relações interpessoais saudáveis. Sendo assim, um bom repertório de habilidades sociais irá contribuir não apenas para o relacionamento interpessoal entre os alunos e com os professores, mas também para o processo de aprendizagem.

Na sala de P2 foi possível observar momentos de “Conflito de opiniões” entre os alunos que surgiam pela dinâmica da sala de aula, onde P2 permitia que os alunos participassem de discussões.

Participar de discussões em sala de aula envolve habilidades sociais acadêmicas. Del Prette e Del Prette (2005) destacam que um repertório amplo de habilidades sociais acadêmicas, pode contribuir com as relações interpessoais da criança em sala de aula, favorecendo a construção de um contexto motivador para o envolvimento nas tarefas e pode garantir um repertório de habilidades necessário para o processo de ensino-aprendizagem, assim como uma participação mais efetiva em sala aula.

Na turma de P5 foram observados momentos de “Brigas entre os alunos”. Comportamentos expressos por meio de agressividade, indisciplina ou comportamentos antissociais podem estar associados a déficits de competência social (falta de empatia, baixo autocontrole, percepções equivocadas de normas sociais). Tais comportamentos têm relação com padrão sociocognitivo, que inclui falha em identificar ou interpretar sinais do ambiente ou dificuldade de gerar soluções efetivas diante das demandas sociais, o que pode ocasionar comportamentos hostis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 22).

As professoras P4 e P5 indicaram a “indisciplina” como um dos conflitos. Segundo Golba (2009), nas escolas, a indisciplina se manifesta pelo não cumprimento de regras e desrespeito às normas e aos valores que regem o convívio entre os pares e a relação com o professor, figura de autoridade em sala.

As interações sociais que ocorrem em sala de aula entre os alunos, muitas vezes são consideradas como um indicador de indisciplina pelos professores. Segundo Del Prette et al. (1998), em contextos tradicionais de ensino, as interações sociais ocorrem com maior frequência entre professor e turma e em menor frequência entre professor e alunos. Em tais contextos, as interações que ocorrem entre os alunos são consideradas indisciplina.

Referente às estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e a efetividade das estratégias indicadas, a estratégia de “Conversar seriamente com os que estão criando problemas” foi assinalada como a mais utilizada para melhorar as relações interpessoais em sala de aula. As estratégias “Sempre que possível dou conselhos à classe sobre indisciplina”, “Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe” e “Incentivo a colaboração entre os alunos” foram indicadas por cinco professoras cada (Quadro 6).

“Conversar seriamente com os que estão criando problemas” (fornecer conselhos à classe sobre indisciplina) e “Combinar com os alunos as normas de funcionamento da classe” podem ser consideradas estratégias da classe de habilidades sociais educativas de estabelecer limites e disciplina. Segundo Del Prette e Del Prette (2008, p. 525), a classe de HSE de estabelecer limites e disciplina é composta por “comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores”. Ao utilizar tal classe de habilidades, o professor consegue maior domínio sobre a sala de aula, e uma interação que incentiva o aluno a se habituar com regras sociais.

A estratégia de incentivar a colaboração entre os alunos pode ser considerada estratégia da classe de habilidades sociais educativas de “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos”. Conforme Del Prette e Del Prette (2008), essa classe é composta por habilidades que são utilizadas para organizar o contexto educativo para a construção da interação com educando.

A pesquisa realizada por Vila (2005) teve como objetivo analisar a eficiência de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com um grupo de dez professores de classes especiais¹¹ que tinham em sala alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora também utilizou o QRI e alcançou resultados semelhantes com os levantados pelo presente estudo no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais. Vila (2005) identificou que as estratégias mais utilizadas foram conversar seriamente com os que criam problemas, incentivar a colaboração entre os alunos e fornecer conselhos sobre disciplina.

Quanto à efetividade, a estratégia com maior média foi “Avisar sobre a possibilidade de retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal”. Porém, cabe destacar, que a referida estratégia foi assinalada por apenas uma professora. A estratégia com segundo maior índice de efetividade foi “Incentivar a colaboração entre os alunos”, assinalada por cinco professoras. A estratégia 9 (Converso seriamente com os que criam problemas) foi a única a receber nota de eficácia pelas seis professoras, obtendo média de 4,16. As estratégias 2 (Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos) e 4 (Encaminhamento bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos), indicadas por respectivamente três e duas professoras, foram as únicas com índice médio de eficácia. As demais estratégias, obtiveram média de eficácia considerada alta, superior ou igual a 4 (Quadro 6).

Vila (2005, p. 48) explica que um repertório de habilidades sociais dos professores composto por estratégias socialmente habilidosas em sala de aula é importante por “arranjar condições para a ocorrência e manutenção de comportamentos socialmente adequados por parte dos alunos, além de possibilitar a interação dos alunos entre si e com a professora”.

Três habilidades sociais foram apontadas como sendo desenvolvidas com os alunos pelas seis professoras: desculpar-se, admitir erro; cumprimentar, dizer por favor, obrigado; fazer perguntas (Quadro 8). Entre essas habilidades, as de fazer perguntas e

¹¹ Termo utilizado pela autora.

cumprimentar, dizer por favor, obrigado foram indicadas como consolidadas no repertório de habilidades sociais dos alunos pelas seis professoras. Assim como a habilidade de aceitar, recusa ou discordância, que apesar de ter sido indicada como presente no repertório dos alunos pelas seis professoras, foi assinalada como sendo desenvolvida por apenas duas professoras (Quadro 8).

O ensino das habilidades sociais pelos professores é considerado uma ferramenta importante para que o professor possa lidar com comportamentos inadequados manifestados em sala de aula, além de ser importante para os alunos, que podem aprender um novo repertório comportamental socialmente adequado para expressar-se no ambiente escolar, assim como em ambientes diversos (FORNAZALI et al., 2014).

As habilidades consideradas mais importantes pelas professoras foram: desculpar-se, admitir erro; ouvir atentamente o outro; fazer perguntas; elogiar, gratificar (Quadro 7). Entre essas habilidades consideradas mais importantes pelas professoras, as habilidades de desculpar-se, admitir erro e fazer perguntas foram indicadas como sendo desenvolvidas pelas seis professoras com os alunos e as habilidades de elogiar, gratificar e ouvir atentamente o outro, por cinco professoras (Quadro 8).

É possível observar que as habilidades sociais indicadas pelas professoras como consolidadas no repertório de habilidade sociais dos alunos, assim como as habilidades sociais que estavam sendo desenvolvidas com os alunos e aquelas consideradas mais importantes, estão relacionadas com características de manter o ambiente de sala de aula mais harmônico.

A habilidade de colocar-se no lugar do outro (empatia) foi assinalada como sendo desenvolvida por duas professoras (Quadro 8), porém foi a única habilidade que não foi indicada como presente no repertório dos alunos por nenhuma professora participante, mesmo possuindo nota média de importância 7, nota considerada alta (Quadro 7).

A empatia é descrita como uma ação verbal ou não verbal, que expressa a capacidade de compreender o sentimento do outro e demonstrar a sua compreensão de forma adequada. As habilidades empáticas exercem função importante na qualidade das relações interpessoais, pessoas empáticas tendem a ter mais vínculos afetivos e menos comportamentos agressivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2005).

Paiva e Del Prette (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental e examinar seu padrão facilitador ou dificultador na aprendizagem dos alunos. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAC-P). Participaram

33 professoras de terceiras séries do ensino fundamental, de nove escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como um dos resultados, as autoras levantaram que as professoras reconhecem todas as classes de habilidades sociais como importantes para o desempenho acadêmico e desenvolvimento social e emocional dos alunos, porém ainda ocorre uma valorização maior das habilidades sociais de comunicação e habilidades sociais assertivas, focando-se na aprendizagem acadêmica do aluno, mais do que em seu desenvolvimento socioemocional, de modo que as habilidades sociais empáticas acabam não sendo valorizadas.

Somente P5 considerou que seus alunos já possuíam em seu repertório as habilidades de expressar sentimentos fossem eles positivos ou negativos de forma adequada. Por sua vez, a professora P6 indicou que seus alunos já sabiam expressar apenas sentimentos positivos de forma adequada (Quadro 7).

Cabe destacar que as habilidades de expressar sentimentos positivos de forma adequada e expressar sentimentos negativos de forma adequada, apesar de terem sido indicadas como presentes no repertório de HS dos alunos pela professora P5, não foram indicadas por ela como sendo desenvolvidas em sala de aula; ao contrário da professora P6 que assinalou desenvolver a habilidade de expressar sentimentos positivos de forma adequada junto aos alunos. Outro dado relevante é que apenas uma professora (P3) assinalou desenvolver em sala de aula tanto a habilidade de expressar sentimentos negativos de forma adequada como a habilidade de expressar sentimentos positivos de forma adequada, mesmo as habilidades possuindo nota média de importância de 5,83 e 6,33 (Quadro 7 e 8).

Saber expressar sentimentos positivos de forma adequada faz parte da classe de habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional. Saber expressar sentimentos de forma adequada é essencial para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento interpessoal, conforme Del Prette e Del Prette (2005, p. 122), “[...] a criança necessita aprender a identificar a emoção, nomeá-la segundo a comunidade verbal (cultural) e decidir-se quanto à conveniência de expressá-la ou não”.

Expressar sentimentos negativos de forma adequada se encaixa na categoria de habilidades sociais assertivas. Del Prette e Del Prette (2005, p. 175) explicam que as habilidades assertivas envolvem enfrentamento de situações que possam acarretar em reações indesejáveis, “com controle da ansiedade e expressões apropriadas de sentimentos, desejos e opiniões”.

Segundo Paiva e Del Prette (2009), habilidades sociais como as de saber expressar sentimentos negativos de modo adequado precisam ser promovidas nas escolas, pois saber lidar com situações indesejáveis irá construir um fator preventivo ao surgimento de comportamentos violentos ou de indisciplina que atrapalham a aprendizagem e a participação dos alunos em sala de aula.

O desenvolvimento de habilidades sociais das classes de autocontrole e expressividade emocional e assertividade proporciona, em longo prazo, melhora nas relações interpessoais em sala de aula, pelo fato das mesmas auxiliarem o entendimento pelos alunos das emoções e a forma de expressá-las, mesmo em situações indesejadas.

A principal estratégia indicada pelas professoras como utilizada para promover as habilidades sociais dos alunos foi à estratégia “Diálogos”, indicada por P1, P4, P5 e P6 (Gráfico 5).

A utilização do diálogo como estratégia para promover as habilidades sociais coincide com as estratégias que as participantes esperam que os alunos tenham em seu repertório. As professoras selecionaram como estratégias importantes e necessárias para o repertório dos alunos aquelas que envolvem o diálogo: aceitar recusa ou discordância; cumprimentar, dizer por favor, obrigado, desculpar-se, admitir erro; incentivo a colaboração entre os alunos; fazer perguntas; ouvir atentamente o outro. Utilizar-se de diálogo com os alunos proporciona um contexto interativo organizado de sala de aula, de modo que irá ampliar as possibilidades de interação entre professor-aluno e entre os próprios alunos.

Referente às suas dificuldades interpessoais, sete dificuldades foram indicadas pelas professoras: “falta de respeito entre os alunos”; “indisciplina”; “impor regras que os alunos aceitem”; “lidar com conflito de opiniões entre os alunos”; “alunos não possuem materiais”; “não conseguir motivar os alunos”; “não conseguir realizar atividades em grupos” (Gráfico 9). As dificuldades interpessoais indicadas pelas professoras demonstram as dificuldades delas mesmas em lidar com comportamentos socialmente inadequados dos alunos, assim como o fato dessas professoras possuírem um repertório restrito de habilidades sociais educativas.

Uma opção para ampliar o repertório de habilidades sociais educativas das professoras seria um Treinamento em Habilidades Sociais (THS). Del Prette e Del Prette (2005) indicam que o THS pode ser utilizado para superar déficits em habilidade sociais, como para a promoção e ampliação de um repertório de HS.

Considerando as habilidades sociais atuais, as professoras atribuíram a si mesmas notas referentes à promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos e a manejar conflitos interpessoais em classe. Nas duas categorias elas obtiveram notas médias consideradas altas, o que indica que as participantes se sentem preparadas para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos e para lidar com conflitos interpessoais que ocorrem em classe (Gráfico 6).

Um repertório adequado de habilidades sociais educativas, por parte dos professores, segundo Fornazali et al. (2014, p. 19) permite que os mesmos desenvolvam “estratégias pedagógicas que envolvam interações sociais com e entre seus alunos, conduzam atividades relacionadas à identificação e à expressão de emoções e apresentem modelos de comportamentos sociais esperados, entre outro”.

Ao ser investigado sobre a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola, foi possível registrar que apenas duas professoras consideram que aluno, professor e escola se beneficiam. A promoção do desenvolvimento interpessoal na escola irá beneficiar alunos, professores e a própria escola e não apenas uma categoria específica (Gráfico 7). Conforme Vila (2005), a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola acarretará em ganhos que podem auxiliar de modo direto ou indireto o processo de ensino-aprendizagem do aluno, gerando benefícios para todos.

Referente aos responsáveis pela promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula, as seis professoras avaliaram que o desenvolvimento interpessoal deveria ser promovido por outras pessoas ou profissionais específicos da área. Cabe destacar que as professoras tinham a opção de indicar que o desenvolvimento interpessoal poderia ser trabalhado pelos próprios professores, porém nenhuma professora participante da pesquisa assinalou tal item. Na pesquisa de Vila (2005), ao contrário do dado encontrado na atual pesquisa, todas as participantes consideraram que os próprios professores devem trabalhar o desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Outro dado a ser ponderado é que cinco professoras consideraram que o desenvolvimento interpessoal deve ser trabalhado em atividades acadêmicas e em atividades separadas ao mesmo tempo, mas sendo desenvolvida por profissionais específicos da área e não por si próprias.

Muitos professores desconhecem o fato de que as habilidades sociais são promovidas em atividades comuns do dia a dia, por meio de atividades acadêmicas ou de recreação, e não apenas por atividades determinadas para tal ação, pelo fato do ensino-aprendizagem ocorrer em contexto social, o que proporciona trocas interativas constantes (VILA, 2005).

As vantagens atribuídas pelas professoras em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula foram “Ambiente de sala mais recíproco”, “Melhora na convivência entre os alunos” e “Melhora no aprendizado” (Gráfico 8).

É possível reparar que as três vantagens indicadas pelas professoras possuem relação direta com as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula. Um repertório amplo e qualificado de habilidades sociais irá contribuir para a melhora na convivência entre os alunos, em tornar o ambiente de sala mais recíproco e, conseqüentemente, em melhora no aprendizado. Vila (2005) explica que o desenvolvimento interpessoal irá proporcionar aumento na autoestima no bem-estar emocional e social, além de contribuir com a aprendizagem e a manutenção de comportamentos sociais.

Referente à importância e viabilidade de incluir objetos de desenvolvimento interpessoal na Educação Infantil, as professoras atribuíram média de 3,16 de importância e 3,33 de viabilidade a tais ações (Quadro 9). Tal resultado indica que as participantes consideram bastante importante e viável o desenvolvimento interpessoal do aluno em sala de aula.

Vilas (2005, p. 58), em sua pesquisa, alcançou dado semelhante. A autora levantou que suas participantes também consideraram bastante importante e viável o desenvolvimento interpessoal do aluno em sala de aula, com médias de respectivamente 3,3 de importância e 3,1 de viabilidade. Para a autora, tal concepção das professoras está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que preveem a importância do “[...] desenvolvimento global da criança, o que inclui o desenvolvimento interpessoal em sala”. Porém, conforme a própria autora, além do reconhecimento sobre a importância do desenvolvimento interpessoal no ambiente escolar, os professores precisam possuir repertório de habilidades sociais, que permitam a construção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento interpessoal do aluno.

3.3. Dados referentes à primeira fase do estudo.

Os resultados aqui apresentados correspondem à primeira fase da pesquisa. Nessa fase, foi realizada observação sistemática do comportamento. Foram coletados dados qualitativos correspondentes às observações de campo realizadas, bem como dados quantitativos coletados mediante observação focal do comportamento, utilizando-se do

protocolo de Freitas e Mendes (2004), no decorrer do ano de 2016. Os dados obtidos serão expostos a seguir.

3.3.1. Observações de campo

O Quadro 10 apresenta uma síntese das principais informações coletadas por meio do levantamento de dados sobre cada aluno-alvo, junto às coordenadoras pedagógicas e às professoras responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Quadro 10: Resumo das informações qualitativas sobre os alunos-alvo.

Aluno	Escola	Professora	Repetente	Frequenta SRM	Apoio Educacional	Adequação curricular
A1	C	P5	Sim	Sim	Não	Provas e algumas atividades acadêmicas
A2	C	P6	Sim	Sim	Não ¹²	Provas e algumas atividades acadêmicas.
A3	A	P2	Não	Sim	Não	Não
A4	A	P1	Sim	Sim	Sim	Provas e algumas atividades acadêmicas.
A5	B	P4	Não	Sim	Sim	Provas e todas as atividades acadêmicas.
A6	B	P3	Não	Sim	Sim	Provas e todas as atividades acadêmicas.

Fonte: elaborado pela autora

A1 e P5

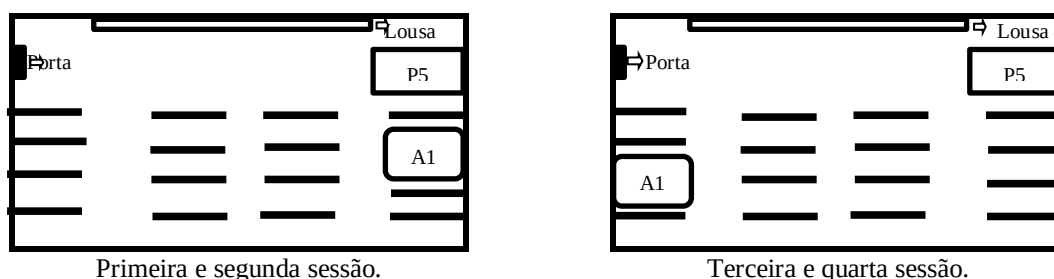
A1 estava matriculado na escola C desde o ano de 2011, quando foi matriculado na Educação Infantil. No ano de 2012 cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental, progredindo no ano seguinte para o segundo ano do Ensino Fundamental. Em virtude das reprovações, A1 cursou o segundo ano do Ensino Fundamental duas vezes (nos anos de

¹² A sala de A2 possui uma profissional de Apoio Pedagógico para outro aluno PAEE da turma, porém a AE também o auxilia.

2013 e 2014). Em 2015 cursou o terceiro ano do Ensino Fundamental reprovando novamente, estando no ano de 2016 no terceiro ano. A1 não possuía Apoio Educacional (AE) e frequentava a SEM regularmente.

Durante as sessões de observação, o número de alunos na sala de A1 variou entre 17 e 19 alunos. Em quatro sessões, A1 sentou-se em dois lugares diferentes. Na primeira e na segunda sessão sentou-se na fileira da parede embaixo da janela, na segunda carteira de frente para a professora e na terceira e quarta observação sentou-se na terceira carteira na fileira da parede do lado contrário da mesa da professora (Figura 3). Ele sempre se sentou da terceira carteira para frente, ficando próximo da lousa e da professora.

Figura 3: Posição de A1 na sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora

Nas aulas observadas foram abordados os conteúdos de Português e Matemática. Durante as quatro sessões, a rotina da sala foi a mesma: a professora escrevia a tarefa na lousa, sentava-se em sua mesa e os alunos que tinham dúvidas iam até ela. Apesar dos outros alunos poderem ir até sua mesa tirar dúvidas, a professora desaprovava A1 quando ele se dirigia até sua mesa sem ser chamado para correção e o mandava sentar.

Foi informado pela coordenação que A1 possuía algumas adequações de provas e atividades acadêmicas, porém, no decorrer das observações, o aluno realizou as mesmas atividades que foram realizadas por seus colegas.

A professora chamava a atenção dos alunos que conversavam ou levantavam e frequentemente andavam pela sala. Em uma sessão, A1 foi até a carteira de um colega pedir material emprestado, o colega não gostou disso e reclamou, então A1 voltou para sua carteira. Em seguida, o colega se levantou e foi até a carteira de A1, bateu nele e falou para professora que o aluno estava o incomodando. A professora, que estava de costas escrevendo na lousa, se virou para A1 e começou a gritar e brigar com o aluno, dizendo que ele perturbava os colegas de sala e que sempre fazia coisas erradas, e se ocorriam brigas a culpa era sempre dele. A1 tentou explicar a situação para a professora, mas o colega continuou o culpando, então a professora, sem escutá-lo e ignorando o que A1

tinha para falar, comportamento que foi observado com frequência durante as aulas, decidiu tirar o recreio dos dois alunos mandando-os para a coordenação como forma de castigo.

A professora ameaçava com frequência retirar o recreio de A1 ou mandá-lo para a SRM no horário do recreio, se ele não copiasse a matéria. Em uma observação, no momento em que os alunos faziam o lanche dentro da sala de aula, a professora ficou pressionando A1 para que ele terminasse de comer rápido para terminar a tarefa. Como A1 continuou se alimentando na mesma frequência de antes, a professora começou a ameaçá-lo de ficar em sala de aula durante o recreio¹³.

Em todas as sessões observadas, a professora chamava a atenção de A1 verbalmente em tom de voz elevado desaprovando seus comportamentos na frente dos colegas. Ela sempre dizia que A1 não fazia nada, era preguiçoso e que nunca iria aprender os conteúdos que eram ensinados. Comportamentos que eram repetidos por colegas que mandavam A1 fazer a tarefa e diziam que ele não sabia ler e que não conseguiria nunca aprender a ler e escrever.

Em determinada situação, A1 estava falando sozinho sentado em sua carteira, então um colega que passava ao seu lado começou a zombar de sua aparência e a ofendê-lo com xingamentos. A professora ficou observando o aluno ser agredido, sem esboçar nenhuma reação.

A1 interagiu com a professora para responder quando chamado ou para apontar que os colegas estavam o incomodando, comportamento que, na maioria das vezes, era ignorado pela professora que só olhava para o aluno.

A2 e P6

A2 foi matriculado na escola C no ano de 2014, para cursar o segundo ano do Ensino Fundamental como repetente. Após nova reprovação, em 2015, cursou mais uma vez o segundo ano do Ensino Fundamental. Em 2016 estava cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental.

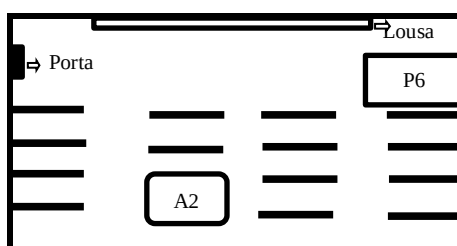
A2 frequentava regularmente a SRM e, conforme informação da coordenação, ele possuía adequação de provas e a de algumas atividades escolares. Porém, durante as

¹³ O intervalo na escola era dividido em dois momentos. No primeiro momento, os alunos iam até o refeitório retiravam o alimento e voltavam para sala de aula para fazer a refeição. Após terminarem de se alimentar, ocorria um período de dez minutos de aula. Em seguida, no segundo momento do intervalo, os mesmos eram liberados para brincarem no pátio com os demais alunos da escola.

observações, A2 realizou as mesmas atividades que os demais alunos. A2 não tinha Apoio Educacional, mas recebia ajuda da AE¹⁴ de um colega de sala quando ela transitava pela sala ajudando os alunos que precisavam.

O número de crianças na sala de A2 variou entre 17 e 24 alunos, durante as observações. Como é possível observar, na Figura 4, A2 sentava-se na última carteira da segunda fileira, próximo da porta, de modo que ficava longe da lousa e longe da professora. Durante as observações foram acompanhadas aulas de Matemática e Português. Nas aulas de Matemática, a professora propôs como conteúdo operações de divisão para que os alunos copiassem da lousa e respondessem no caderno. Durante as aulas de Português, a professora passava textos na lousa para que os alunos copiassem e respondessem às questões ou fazia leitura de um texto do livro didático e passava questões para que os alunos respondessem.

Figura 4: Posição de A2 na sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora.

Durante uma sessão de observação da disciplina de Português, a professora começou a fazer leitura na sala e propôs que cada aluno lesse um parágrafo de um texto do livro didático. Ao chegar a vez de A2, a professora pulou o aluno, mandando outra criança ler. Com o término da leitura do texto pela sala e após explicar a atividade que era para ser feita, a professora se dirigiu até A2 e pediu para que ele lesse todo o texto para ela. A2 apresentou ter dificuldade para leitura, assim como outros colegas de classe.

A professora passava os exercícios no quadro e sentava-se em sua mesa, momento no qual ela chamava atenção de quem conversava ou estava em pé e atendia os alunos que iam até ela. Costumava também andar pela sala, passando pelas carteiras tirando as dúvidas dos alunos que não iam até ela. A maioria das interações entre A2 e a professora ocorreram por consequência dessa situação.

¹⁴A Apoio Educacional era estagiária, aluna do curso de graduação em Pedagogia.

A professora ia com frequência até a carteira de A2 e reexplicava as atividades, quando necessário. Frequentemente P6 ficava parada ao lado do aluno supervisionando se ele estava realizando as atividades. Quando A2 não estava realizando suas atividades, P6 o cobrava em tom de voz elevado na frente de seus colegas.

A2 aparentava ter dificuldades para realizar as atividades sozinho, mas quando a professora chegava em sua carteira ele tentava realizar as tarefas com sua ajuda. Durante as observações, não foi registrado nenhum comportamento em que A2 chamou a professora na carteira ou pediu alguma explicação a ela. A2 só conversava com a professora para responder seus questionamentos sem continuar o assunto, sempre em tom muito baixo ou só gesticulando com a cabeça, na maioria das vezes em que a professora falava com ele, A2 não respondia e apenas a observava.

Ao longo das observações, A2 passou vários minutos de cabeça baixa, deitado sob a carteira. Em nenhuma das vezes a professora perguntou como ele estava se sentindo ou o porquê de ele estar deitado sob a mesa. Esse comportamento de A2 aparentava ser normal para a professora, AE e colegas.

Em relação aos colegas, A2 não tinha muitas interações. Ele costumava interagir com um colega da sua frente e dois colegas que sentavam ao seu lado, conversando pouco e trocando materiais. Em sessões nas quais esses colegas faltaram à aula, ele não interagiu com os outros alunos.

A3 e P2

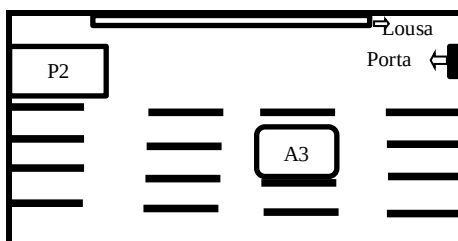
A aluna A3 entrou na escola A no ano de 2015, no primeiro ano do Ensino Fundamental, estando em 2016 no segundo ano do Ensino Fundamental. A3 frequentava regularmente a SRM desde quando ingressou na escola, e segundo informações da professora de SRM não necessitava de AE e nem de material adaptado.

O número de alunos na sala de A3 variou entre 17 e 20 alunos durante as observações. A3 sentava-se na segunda carteira da segunda fileira, próximo à porta, ficando perto da lousa e da professora, como representado na Figura 5. As sessões foram realizadas nas aulas de Português e Matemática. Nas duas disciplinas, a professora transmitia o conteúdo na lousa ou distribuía material quando já trazia impresso e explicava a atividade. Em seguida, a professora sentava-se em sua mesa e os alunos que tinham dúvida iam até ela, ou ela andava pela sala orientando os alunos.

A professora estimulava a interação entre os alunos, permitindo que eles realizassem suas atividades em duplas ou individualmente. A professora observava se os

alunos estavam conversando para resolver as atividades ou conversando aleatoriamente. Quando o caso era de conversas aleatórias, chamava a atenção dos alunos, mas se fosse sobre a matéria deixava os alunos interagirem.

Figura 5: Posição de A3 na sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora.

A3, assim como seus colegas, interagiu bastante. Ela conversava com praticamente todos os colegas de sua turma, as outras crianças iam até sua carteira e tinha uma amiga que sempre a ajudava na tarefa. Muitas vezes, em vez de ir até a professora tirar dúvidas, A3 conversava com colegas da sala que a ajudavam na tarefa. Em duas sessões, uma colega de A3 que já havia terminado sua tarefa, pediu para que a professora a deixasse ajudar a colega a realizar sua tarefa. A professora autorizou que a colega ajudasse e forneceu orientações para ambas as alunas sobre a atividade e como a ajuda deveria ser.

Mesmo que alguns colegas ajudassem A3, quando necessário, a aluna ia até a carteira da professora tirar suas dúvidas. A3 chamava a professora e respondia quando era chamada pela mesma. A professora, ao corrigir as tarefas de A3, a parabenizava pelo esforço, assim como parabenizava os demais colegas de classe.

Em uma sessão foi observado que a professora estava na carteira de A3 para verificar como ela estava desenvolvendo sua atividade acadêmica. Logo alguns colegas se aproximaram interferindo na correção. A professora pediu para que os alunos esperassem a vez deles de serem atendidos, uma vez que A3, assim como todos os alunos da sala, também precisava de ajuda.

A3 demonstrou ser carinhosa com colegas e professora. Foi observada várias vezes sorrindo e abraçando a professora, assim como andando de mãos dadas e sorrindo para os colegas. Nas quatro sessões, foi possível observar que a professora também era carinhosa com a aluna, além de sorrir para A3 ela também demonstrou preocupação

durante as atividades, perguntando várias vezes se ela estava conseguindo fazer os exercícios propostos.

Outro momento de carinho observado foi quando, após não conseguir realizar uma atividade, A3 começou a chorar. A professora então se aproximou de A3 e perguntou o que tinha acontecido. Ao observar que ela estava chorando por não conseguir fazer a tarefa, a professora consolou a aluna dizendo para A3 que ela não precisava chorar por causa da tarefa, que A3 iria conseguir realizá-la e que ela iria ajudá-la.

Apesar do carinho observado em vários momentos, A3 também era repreendida quando necessário. Em um episódio no qual A3 estava, segundo a professora, fazendo bagunça junto com colegas, a professora a repreendeu verbalmente do mesmo modo que repreendeu os demais colegas.

A3 estava sempre observando a professora e seus colegas da sala. Ela prestava atenção ao que a professora explicava e copiava a matéria do quadro. Quando a aluna não compreendia as atividades propostas, a professora ensinava A3 mais de uma vez, explicando os exercícios de modo diferente.

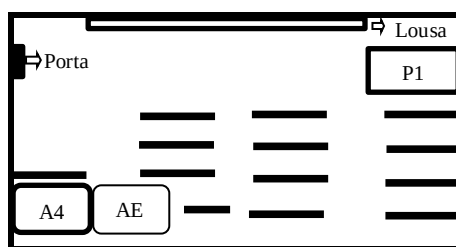
A4 e P1 e AE 3

A4 foi matriculado na escola A no ano de 2015, vindo como repetente do segundo ano do Ensino Fundamental. No ano de 2016 estava matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental. A4 frequentava regularmente a SRM, o aluno tinha adequação de provas e a de algumas atividades escolares e possuía AE¹⁵ em sala de aula, conforme informações da professora de SRM.

No decorrer das quatro observações, estavam presentes em sua sala entre 18 e 23 colegas. A4 se sentava na última carteira, da fila da parede do lado da porta, ao contrário da mesa da professora e seu AE sentava-se do seu lado direito, ficando entre a parede e seu professor de apoio, situação que limitava suas interações com a professora e os colegas (Figura 6).

¹⁵O Apoio Educacional do aluno era estagiário, aluno do 2º semestre do curso de graduação em Pedagogia.

Figura 6: Posição de A4 na sala.



Fonte: elaborado pela autora.

As aulas observadas foram de Português e Ciências. Como rotina da sala, a professora entregava o material para ser realizado pelos alunos ou exibia o conteúdo na lousa e se sentava em sua mesa. A professora chamava a atenção constantemente de quem estava conversando ou andando pela sala, mas isso não impedia que os alunos continuassem se comportando dessa forma.

Os alunos iam até a professora em sua mesa tirar dúvidas. Com frequência A4 ia até a professora, ela explicava o conteúdo para ele, mas falava que A4 atrapalhava as outras crianças e ficava conversando. Mesmo ela desaprovando que ele fosse até sua mesa, o aluno ia até ela.

Em relação às adequações curriculares, o aluno realizou as mesmas atividades que os colegas. Em uma observação, durante a aula de Português, os alunos realizaram um caça-palavras e em outra sessão pintaram quadrinhos na disciplina de Ciências. Em outras duas sessões observadas, a professora exibiu o conteúdo na lousa, o AE copiou no caderno de A4 e, em seguida, o orientou a realizar as atividades junto com ele.

Assim como a professora regente, o AE desaprovava com frequência os comportamentos de A4. Ele sempre estava chamando a atenção dele para a realização das tarefas. A4 e o AE estavam em constante interação no decorrer das quatro observações. Quando A4 apresentava dificuldades para realizar as tarefas, ele chamava, perguntava e pedia ajuda diretamente para o AE, que sempre o respondia e orientava, ensinando os conteúdos que estavam sendo transmitidos pela professora e pedindo para ele realizar as atividades.

Quando A4 queria fazer algo, como pedir material emprestado ou ir até a professora pedir orientação, o aluno precisava pedir autorização para a professora ou para o AE que controlava o número de vezes que o aluno se levantava. Em uma sessão, o aluno se levantou sem autorização e foi até a professora que ficou brava por ele estar em pé, mesmo tendo outras crianças também em pé na sala. Então, o AE, percebendo o incômodo

da professora, desaprovou o comportamento de A4 e o colocou sentado encostado na parede no fundo da sala. Dessa forma, A4 ficou impedido de sair do local e de ter contato com outras crianças.

A professora andava pela sala orientando os alunos em suas carteiras, mas não ia muitas vezes até A4. Então A4 a chamava enquanto ela andava pela sala, a professora falava para ele parar de chamá-la. Em uma sessão, quando foi até a carteira de A4, P1 explicou uma atividade que o AE ainda não havia explicado ao aluno. Ao perceber que A4 não estava conseguindo realizar a atividade, mesmo após sua explicação, a professora disse ao AE que o aluno nunca conseguia realizar as tarefas, fosse com sua orientação ou com orientação do AE.

A4 demonstrava carinho pelo AE, ele sempre sorria para ele ou tocava nele, o que era notavelmente recíproco por parte do AE. A4 não interagia com frequência com a professora regente, ele a observava bastante e a chamava, comportamentos que poucas vezes tinham retorno. Por sua vez, com o AE, o aluno interagia o tempo todo, conversando ou pedindo ajuda.

A4 não tinha muitas interações com seus colegas. Foram observadas situações de interação de agressões verbais e de solicitação de material emprestado. Os alunos iam até a carteira de A4 com frequência, mas para tirar dúvidas com seu AE.

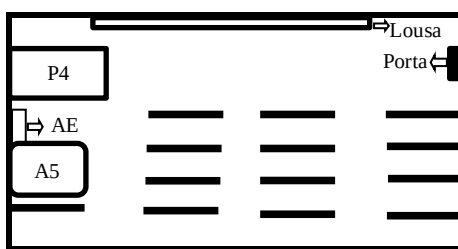
A5 e P4 e AE 2

No ano de 2015, A5 foi matriculado na escola B para cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental, estando em 2016 no segundo ano do Ensino Fundamental. Foi informado pela coordenação que o aluno possuía adequação de provas e de atividades acadêmicas, frequentava regularmente a SRM, e tinha AE¹⁶.

A5 sentava na primeira carteira, na fileira da parede debaixo da janela de frente com a mesa da professora. Sua AE se sentava em uma cadeira a sua frente. Dessa forma, o aluno ficava próximo da professora, da lousa, e do seu lado e atrás dele tinha colegas (Figura 7). O número de alunos na sala de A5 variou entre 14 e 23, durante as observações.

¹⁶A Apoio Educacional do aluno era estagiária, aluna do 2º semestre do curso de graduação em Pedagogia.

Figura 7: Posição de A5 na sala.



Fonte: elaborado pela autora.

As aulas observadas foram de Português e Matemática. A professora exibia o conteúdo na lousa, explicava para os alunos e sentava-se em sua mesa. Os alunos que tinham alguma dúvida iam até a mesa de P2 ou ela andava pela sala orientando os alunos individualmente, comportamento que era mais comum. Mesmo o aluno A5 tendo uma AE, quem explicava o conteúdo para ele ou corrigia suas atividades era a professora regente. A AE o auxiliava tirando algumas dúvidas. A professora de A5 ia com frequência até sua carteira fornecer explicações individualmente e perguntava se ele tinha entendido o conteúdo e se estava conseguindo fazer a tarefa. Quando A5 fazia a tarefa solicitada de forma correta, P2 o elogiava.

Em uma sessão observada, a aula era de Português e a atividade reservada para o dia era de leitura. A professora sentou-se no chão e chamou os alunos para se sentarem com ela. Percebendo que A5 não tinha ido até ela, a professora então o chamou para sentar-se ao seu lado. A professora iniciou a leitura de uma história, conforme ia lendo ia fazendo perguntas sobre a história para os alunos, inclusive para A5, que teve a oportunidade de explicar um trecho da história que entendeu para os colegas.

Durante as quatro sessões de observação, A5 realizou tarefas adaptadas diferentes de seus colegas, mas correspondentes à matéria que estava sendo ensinada para os outros alunos. Como pode ser observado, em duas sessões nas quais o conteúdo da aula era Matemática, e os alunos tinham que copiar as contas de adição e resolver, A5 recebeu sua atividade impressa. Ele tinha que pintar as bolinhas correspondentes aos números solicitados e depois tinha que somar as bolinhas pintadas, chegando à soma total dos números. Em outra sessão, na qual o conteúdo da aula era Português, os colegas tinham que copiar o texto e responder às questões. A5 recebeu o texto impresso, tendo que copiar o cabeçalho e ler o texto. Posteriormente, A5 tinha que realizar atividades de juntar palavras presentes no texto, completar frases com palavras do texto e copiar frases do texto.

Quando A5 chamava a professora, ela o respondia e quando a professora chamava A5 ele a respondia, assim como mantinham conversações. Foi possível observar uma relação de carinho entre A5 e a professora e entre A5 e a AE. A5 sorria para a professora e era correspondido. Foi registrado em duas observações, momentos em que A5 contava história para a professora que ria e perguntava como ele tinha imaginado aquilo, e momentos em que a professora passava a mão na cabeça de A5 acariciando-o. Com a AE foram registrados momentos nos quais A5 a abraçava e essa o abraçava de volta e também sorriam um para o outro.

A5, assim como os demais colegas da sala, se levantava o tempo todo para conversar, brincar ou pedir material emprestado para os colegas. Tais comportamentos eram repreendidos pela professora regente e pela AE. A AE chamava atenção frequentemente de A5 para que ele se concentrasse em sua atividade. A5 e AE estavam sempre conversando sobre o conteúdo que estava sendo ensinado, desse modo, AE esclarecia dúvidas do aluno e o orientava.

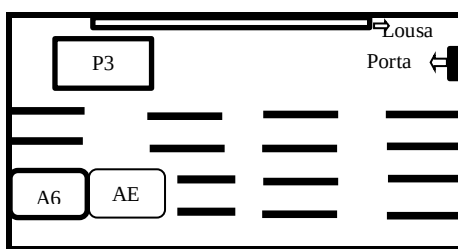
A6 e P3 e AE1

A6 ingressou na escola B no ano de 2015 na Educação Infantil e no ano de 2016 estava matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental. A6 frequentava regularmente a SRM desde 2015. O aluno tinha uma AE¹⁷ que o acompanhava e, segundo informações da coordenação, possuía adaptações de materiais e provas.

As quatro observações realizadas aconteceram nas aulas de Português e Matemática. Durante três sessões de observação, enquanto os colegas de A6 estavam realizando suas atividades copiando, lendo ou respondendo perguntas de interpretação de texto nas aulas de Português, o aluno estava pintando letras com tinta guache. Em outra observação, durante a aula de Matemática, os alunos pegavam palitos na mesa da professora após copiarem as atividades para realizarem operações matemáticas, A6 também podia pegar os palitos, mas os utilizou em uma atividade de pintura e colagem.

¹⁷A Apoio Educacional do aluno era estagiária, aluna do 4º semestre do curso de graduação em Pedagogia.

Figura 8: Posição de A6 na sala.



Fonte: elaborado pela autora.

A6 possuía uma característica diferente dos demais participantes da pesquisa, ele possuía fala pouco desenvolvida, apenas emitia algumas vocalizações monossilábicas, ou se comunicava por gestos e sorrisos que sua AE interpretava. Conforme a Figura 8, A6 se sentava na última carteira na fileira da parede debaixo da janela de frente com a mesa da professora. Sua professora AE se sentava ao seu lado, à direita (Figura 8). Dessa forma, o aluno ficava longe da professora e da lousa, e só tinha um colega na sua frente. O número de colegas de sala variou entre 21 e 23 alunos durante as observações.

A professora de A6 não interagiu com frequência com ele, deixando-o sob responsabilidade de sua AE, que era quem ensinava inclusive o conteúdo. A professora relatou que não gostava de ficar em sala com o aluno sem a AE. Em uma observação realizada, ocorreu o fato de a AE informar à professora que precisaria ir embora mais cedo, então as duas combinaram que A6 iria para a SRM, para que a professora não ficasse sozinha em sala com ele.

A professora se dirigia muito pouco ao aluno A6, visualmente e fisicamente, tendo em uma sessão de observação passado mais de 25 minutos sem nenhuma interação entre os dois. A maioria das interações que ocorreram foram de observação do aluno em direção à professora quando ela explicava o conteúdo no quadro para os colegas, observações que na maioria das vezes não obtiveram respostas. Quando a professora se aproximava do aluno, frequentemente era para comentar o que ele estava fazendo, falando se estava bonita a atividade ou não.

Em uma sessão, nos primeiros cinco minutos, a AE de A6 ainda não estava presente na sala de aula. Dessa forma, a professora iniciou a aula cantando com a turma o alfabeto e os números. Após a atividade, a professora passou tarefa na lousa para que os alunos copiassem. Enquanto isso, A6 ficou observando os colegas realizarem suas atividades até que sua AE chegasse. Ao adentrar à sala, a AE foi até a professora regente,

solicitou o material adaptado que estava guardado no armário da sala e entregou para o aluno.

A AE era quem orientava e corrigia a tarefa de A6. Quando o aluno conseguia realizar ela o elogiava com parabéns ou muito bom. Ela tentava fazer com que ele falasse algumas palavras. Era possível observar que ele sempre sorria para ela e, para chamá-la, A6 tocava na AE.

Para que A6 levantasse de sua carteira, ele precisava pedir autorização para a AE ou que ela pedisse para que ele fosse buscar algo, como na atividade dos palitos, em que ele ia até a mesa da professora pegá-los. Porém, na maior parte do tempo, AE pedia que o aluno ficasse sentado. Quando o aluno levantava sem autorização, ela o pegava no colo ou o colocava sentado em seu lugar. Houve uma sessão em que o aluno passou todo o tempo sentado no colo da AE.

Em relação aos colegas, A6 era tratado por muitos como tendo idade inferior, momentos em que muitos passavam a mão em sua cabeça ou riam dele por não conseguir realizar as atividades ou falar as palavras. Os colegas iam até sua carteira com frequência, mas para tirar dúvidas com sua AE.

O Quadro 11 apresenta a síntese dos dados levantados com base nas observações de campo.

Quadro 11: Síntese dos dados levantados com base nas observações de campo.

Alunos-alvo	Sentava-se próximo à professora.	Localização do(a) AE.	Rotina do(a) aluno (a).	Rotina da professora.	Professora reforçava comportamentos do(a) aluno (a).	AE reforçava comportamentos do aluno.	Colegas repetiam os comportamentos da professora com o(a) aluno (a).
A1	Sim	X	Copiar e resolver atividades.	Transmitir conteúdo na lousa e atender os alunos em sua mesa.	Não	X	Sim
A2	Não	X	Copiar, resolver atividades e realizar leituras.	Transmitir conteúdo na lousa; atender os alunos em sua mesa e nas carteiras dos mesmos, quando solicitado.	Não	X	Não
A3	Sim	X	Copiar e resolver atividades	Transmitir conteúdo na lousa; atender os alunos em sua mesa e nas carteiras deles quando solicitado.	Sim	X	Sim
A4	Não	Sentado em uma mesa no	Resolver atividades impressas ou	Transmitir conteúdo na lousa; atender os	Não	Não	Sim

		lado direito do aluno.	já copiadas em seu caderno.	alunos em sua mesa e nas carteiras deles, quando solicitado.			
A5	Sim.	Sentada em uma cadeira na frente do aluno.	Resolver atividades impressas e copiar atividades.	Transmitir conteúdo na lousa; atender os alunos em sua mesa e nas carteiras deles, quando solicitado.	Sim	Sim	Sim
A6	Não	Sentada em uma mesa no lado direito do aluno.	Realizar pintura de letras em tinta guache.	Transmitir conteúdo na lousa; atender os alunos em sua mesa e nas carteiras deles, quando solicitado.	Não	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

3.3.2. Observações focais.

O protocolo de Freitas e Mendes (2009) foi utilizado para realizar a análise de observação sistemática. Os resultados serão expostos com base nas categorias propostas pelas autoras: *status* predominante dos alunos; direção comportamental em díades interacionais; frequência comportamental; reciprocidade da interação; e topografia dos comportamentos estabelecidos entre alunos-alvo da pesquisa e suas respectivas professoras.

Frequência total dos comportamentos

No Quadro 12, é possível observar a frequência do número total de comportamentos emitidos pelos alunos e suas professoras, no decorrer das quatro sessões de observação focal realizadas. A frequência comportamental entre alunos e professoras foi calculada com base na divisão do número total de comportamentos pelos minutos totais de observação.

Quadro 12: Frequência do número total de comportamentos emitidos entre alunos e professoras.

Alunos-Professora	A1	A2	A3	A4	A5	A6	TOTAL
Número total de comportamentos	106	80	121	83	153	53	596
Minutos totais de observação	115	115	115	115	115	115	690
Frequência/Minutos	0,92	0,69	1,05	0,72	1,33	0,46	0,86

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 12, é possível observar que a relação entre o aluno A5 e sua professora foi a que teve uma frequência de comportamento mais elevada por minuto sendo de 1,33. Acompanhada pela relação entre a aluna A3 e sua professora com uma frequência de 1,05 comportamentos por minutos. O aluno A6, obteve a menor frequência comportamental entre aluno e professora da pesquisa, sendo 0,46. A frequência média de interações entre alunos e professoras foi de 0.86 comportamentos por minuto.

Status dos alunos

Os status dos alunos foram calculados minuto a minuto durante as quatro sessões de observação, em um total de 115 minutos de observações de cada aluno. Esse valor se refere ao tempo total em que o aluno permaneceu nas seguintes categorias de análise: Isolado (I), Sozinho (S), Agrupado (G) e Agrupado em interação (GI). O Quadro 13 apresenta o total de minutos que os alunos permaneceram em cada categoria de análise.

Quadro 13: Tempo de permanência dos alunos em cada categoria (*Status* das crianças).

Aluno	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
Status	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%
I	89	77	93	81	72	63	90	78	68	59	95	83
S	12	10	2	2	28	24	6	5	10	9	10	9
G	0	0	1	1	4	3	0	0	3	3	4	3
GI	14	12	19	17	11	10	19	17	34	30	66	5
Total	115	100	115	100	115	110	115	100	115	100	115	100

Legenda: TM- Total de minutos; %- Porcentagem do total de minutos.

Fonte: elaborado pela autora.

Os alunos A1, A2, A4 e A6 foram os que mais permaneceram isolados (I) durante as observações. O status de isolado indica que o aluno permaneceu mais tempo distante de sua professora, sem apresentar nenhuma interação com ela durante os 115 minutos das observações sistemáticas. A6 foi quem permaneceu mais tempo nessa categoria, um total de 83% do tempo, seguido de A2 que se manteve 81% do tempo isolado e A4 e A1 que estiveram respectivamente 78% e 77% do tempo isolados. Os alunos A3 e A5 foram os que menos ficaram isolados das professoras. Por sua vez, A5 manteve-se 59% do tempo isolado da professora e A3 63% do tempo isolado.

Quanto ao *status* de sozinho (S), os alunos A1; A3; A5 e A6 foram os que mais estiveram nessa categoria durante as quatro sessões de observação. O *status* de sozinho (S) indica que o aluno permaneceu mais tempo distante de sua professora, mas apresentou esporadicamente comportamentos de vocalização ou de observação por parte dela em alguma atividade. A aluna A3 passou 24% do tempo sozinha; o aluno A1 10% do tempo sozinho e os alunos A5 e A6 estiveram 9% do tempo sozinhos. Os alunos A2 e A4 foram os que apresentaram menor porcentagem no *status* de sozinho: A2 permaneceu 2% do tempo e A4 5% do tempo.

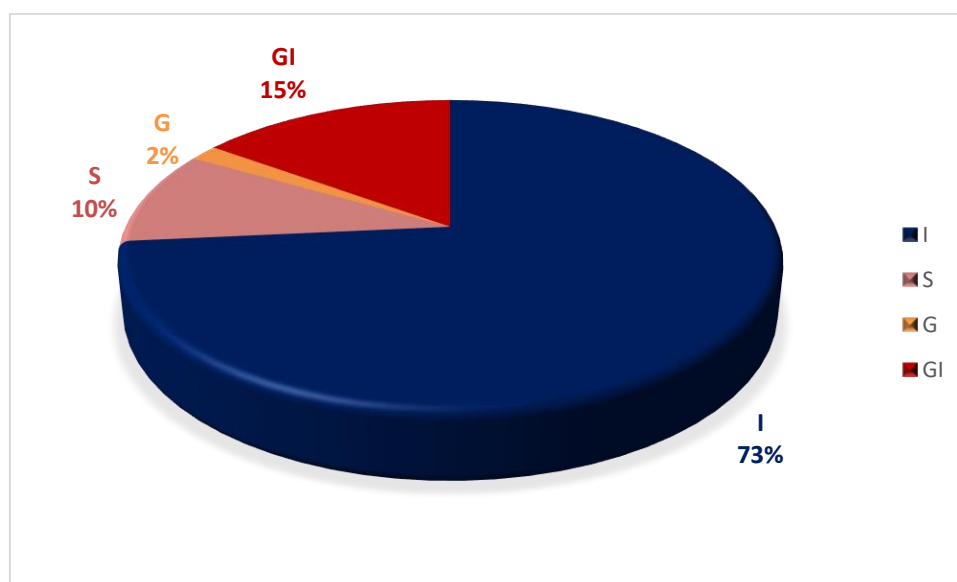
O *status* de agrupado (G) é caracterizado por episódios em que os alunos estavam próximos de sua professora, porém sem demonstrar interações. Os alunos A3, A5 e A6 foram os que mais se mantiveram nesse grupo no decorrer das observações. A3, A5 e A6 permaneceram 3% do tempo agrupados com suas respectivas professoras. O aluno A2 ficou apenas 1% do tempo no *status* de agrupado com a professora, e os demais alunos A4 e A1 não foram classificados nesse *status* em nenhum momento durante as observações.

Referente ao *status* de agrupado em interação (GI), caracterizado por episódios em que o aluno está próximo de sua professora envolvido em alguma atividade de contato

social ativo e de comportamentos verbais, os alunos A2, A4 e A5 foram aqueles que ficaram mais tempo nessa categoria. Os alunos A4 e A2 estiveram durante 17% do tempo agrupados em interação com suas professoras. Por sua vez, A5 manteve-se 30% do tempo agrupado em interação com sua professora. Os alunos A1, A3 e A6 permaneceram menos tempo agrupados em interação com suas professoras, A1 esteve durante 12% das observações, A3 em 10% do tempo e A6 em 5% do tempo nessa categoria de análise.

O Gráfico 10 permite observar que o *status* predominante durante os 115 minutos de observações focais entre os alunos foi o de isolado (I), seguido na ordem pelo *status* de agrupado em interação (GI), o *status* de sozinho (S) e o *status* de agrupado (G), como representado no Gráfico 10:

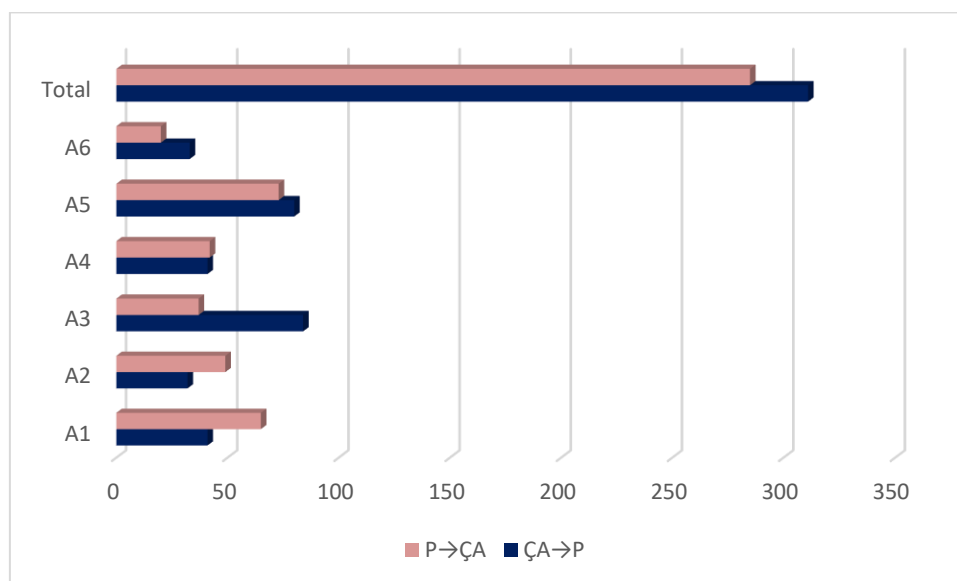
Gráfico 10: Status predominante dos alunos.



Fonte: elaborado pela autora.

Direção comportamental

Em relação à prevalência da direção dos comportamentos, o Gráfico 11 indica a comparação das frequências de direção entre a frequência total de comportamentos do aluno para a professora ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$) e a frequência total de comportamentos da professora em direção ao aluno ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$). É possível notar, no referido gráfico, que a maioria dos comportamentos observados ocorreu na direção dos alunos para as professoras ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$), com 311 comportamentos, ao passo que as professoras emitiram 285 comportamentos em direção aos alunos.

Gráfico 11: Direção comportamental.

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do Gráfico 11, é possível observar que quem mais emitiu comportamentos na direção de sua professora ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$) foi a aluna A3, com 84 comportamentos emitidos; seguida pelo aluno A5 que destinou 80 comportamentos em direção a sua professora. Ambos os alunos A1 e A4 direcionaram 41 comportamentos em direção a suas professoras. Por sua vez, o aluno A6 destinou 33 comportamentos e o aluno A2 destinou 32 comportamentos em direção a sua professora. No total, os alunos emitiram 311 comportamentos em direção às professoras, uma média de 51,8 comportamentos por aluno.

O Gráfico 11 ainda proporciona a constatação do fato de que as professoras que mais emitiram comportamento em direção aos seus alunos ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) foram a professora do aluno A5 (73 comportamentos) e a professora do aluno A1 (65 comportamentos) e a professora do aluno A2 (49 comportamentos). As professoras que menos emitiram comportamentos em direção aos alunos foram a professora do aluno A4 (42 comportamentos), professora da aluna A3 (37 comportamentos) e a professora do aluno A6 (20 comportamentos). No total, as professoras direcionaram 285 comportamentos em direção aos alunos, uma média de 47,5 comportamentos por professora.

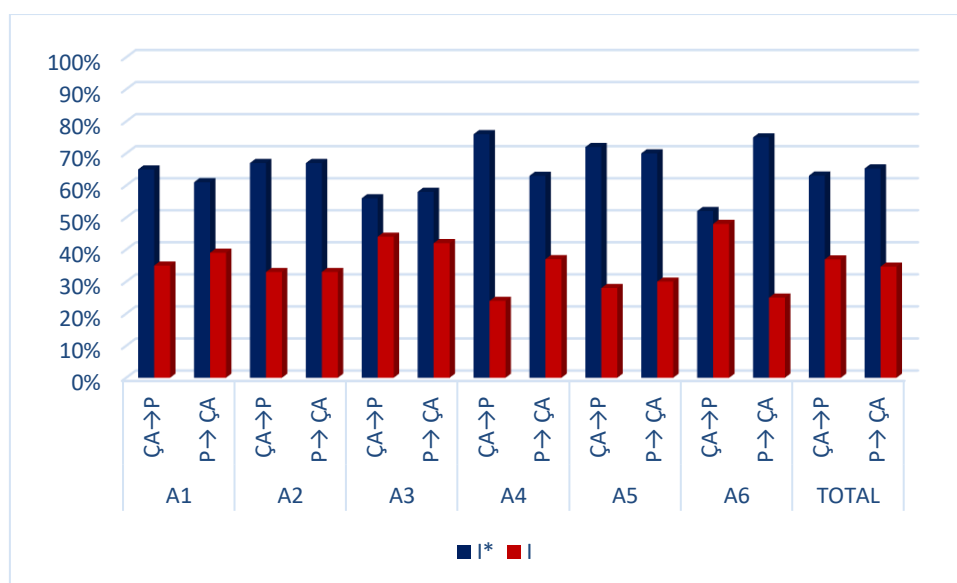
É importante ressaltar que o menor número de interações nas duas direções ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ e $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$) foi observado entre A6 e sua professora e o maior índice de interação ocorreu entre A5 e sua professora.

Iniciativas e respostas interacionais

Nessa categoria foram calculadas as iniciativas e respostas interacionais, conforme o protocolo de Freitas e Mendes (2009). Essa categoria é composta pela somatória dos comportamentos para cada uma das díades $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ nas subcategorias de iniciativas correspondidas (I^*) e iniciativas ignoradas (I), conforme o Gráfico 12 e as respostas correspondidas (R^*) e as respostas ignoradas (R), de acordo com o Gráfico 13.

Conforme o Gráfico 12, verifica-se a prevalência das iniciativas correspondidas (I^*) e das iniciativas ignoradas (I) em cada uma das direções $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. É importante ressaltar que as iniciativas ignoradas indicam falta de interação, pois o sujeito tentou iniciar uma interação, mas não obteve resposta.

Gráfico 12: Iniciativas correspondidas (I^*) e iniciativas ignoradas (I).



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 12 possibilita observar que os alunos que mais tiveram iniciativas correspondidas por suas professoras foram os alunos A4 e A5. O aluno A4 teve 76% de iniciativas correspondidas e o aluno A5, 72% de suas iniciativas correspondidas. Os alunos A1, A2 e A3 alcançaram 65%, 67% e 56% de suas iniciativas correspondidas. O aluno A6 foi quem teve menos iniciativas correspondidas pela professora, com 52%.

Entre as professoras que mais apresentaram iniciativas correspondidas estão a professora do aluno A6 e a professora do aluno A5. A professora do aluno A6 iniciou

75% das iniciativas correspondidas com o aluno e a professora do aluno A5, 70% das iniciativas correspondidas. Por sua vez, a professora que menos apresentou iniciativas correspondidas foi a professora da aluna A3, com 58%. As demais professoras A1, A2 e A3 tiveram, respectivamente, 61%, 59% e 63% das iniciativas correspondidas.

Nas iniciativas ignoradas, o aluno A6 e a aluna A3 foram os que apresentaram os maiores índices. O aluno A6 apresentou 48% das suas iniciativas ignoradas e a aluna A3 apresentou 43% das suas iniciativas ignoradas. O aluno A1 apresentou 39% e o aluno A2 33%. Por sua vez, os alunos com menores índices de iniciativas ignoradas foram os alunos A5 com 28% e o aluno A4 com 24% das iniciativas ignoradas.

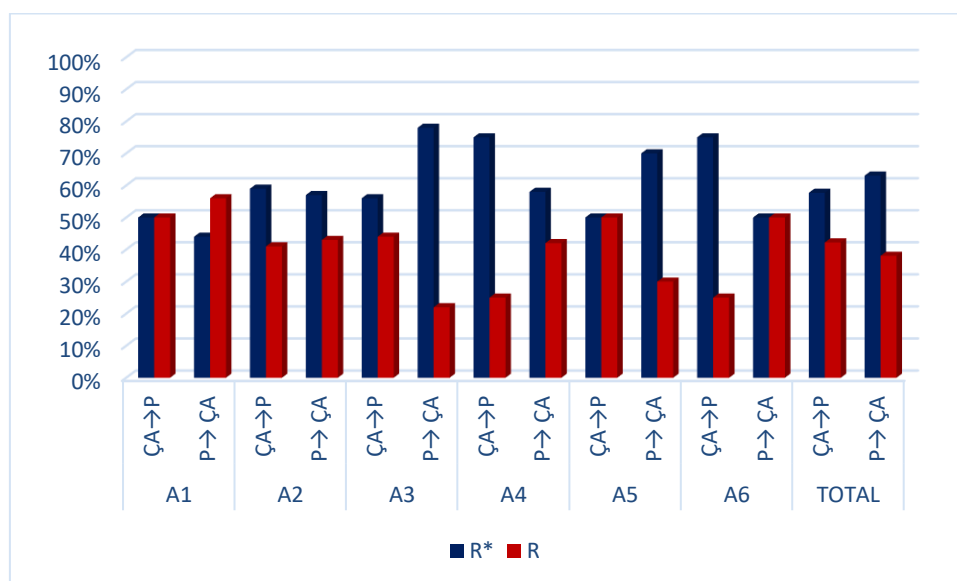
Entre as professoras, a professora com maior índice de iniciativas ignoradas foi a professora da aluna A3 (índice de 42%). A professora do aluno A1 teve 39% das iniciativas ignoradas; a professora do aluno A4 obteve 37% de iniciativas ignoradas; a professora do aluno A2 apresentou 33% das iniciativas ignoradas; e a professora do aluno A5, 30% das iniciativas ignoradas. A professora com menor índice de iniciativas ignoradas foi a do aluno A6 (índice de 25%).

No total, 63% das interações $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram de iniciativas correspondidas e 37% foram iniciativas ignoradas. De $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, 65% das interações foram de iniciativas correspondidas e 35% compuseram iniciativas ignoradas.

No Gráfico 13, é possível observar a prevalência das respostas correspondidas (R^*) e das respostas ignoradas (R) em cada uma das direções $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. É necessário ressaltar que as respostas ignoradas (R) demonstram o término de uma interação, que pode ter ocorrido do modo natural ou por interrupções externas, e as respostas correspondidas (R^*) indicam a continuidades de uma interação.

O Gráfico 13 permite identificar que os alunos que alcançaram maiores índices de respostas correspondidas pelos professores foram os alunos A4 e A6, ambos com 75%. O aluno A2 teve 59% de respostas correspondidas pela sua professora e a aluna A3 teve 56% de respostas correspondidas pela professora. Por sua vez, os alunos A1 e A5 tiveram 50% das suas respostas correspondidas pelas professoras.

As professoras que mais tiveram respostas correspondidas pelos alunos foram a professora da aluna A3 (78% das respostas correspondidas) e a professora do aluno A5 (70% das respostas correspondidas). A professora que apresentou menor índice foi a professora do aluno A1, com 44%. As demais professoras A2, A4 e A6 tiveram, respectivamente, 57%, 58% e 50% das respostas correspondidas pelos alunos.

Gráfico 13: Respostas correspondidas (R*) e respostas ignoradas (R).

Fonte: elaborado pela autora

Na subcategoria das respostas ignoradas, os alunos A1 e A5 apresentaram 50% das respostas ignoradas, ao passo que A3 teve 44% e A2 41% das respostas ignoradas. Os alunos A4 e A6 foram os que menos apresentaram respostas ignoradas, ambos com índice de 25%.

Com relação às professoras, aquelas que alcançaram maiores índices de respostas ignoradas foram as professoras dos alunos A1 (índice de 56%) e A6 (índice de 50%). A professora do aluno A2 apresentou 43% das respostas ignoradas, ao passo que a professora do aluno A4 apresentou 42% das respostas ignoradas. As professoras com menores índices de respostas ignoradas foram as professoras dos alunos A5, com 30% das respostas ignoradas e a professora da aluna A3 com 22% das respostas ignoradas.

No total, 58% das interações sentido $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram de respostas correspondidas e 42% de respostas ignoradas. Referente às interações $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, 63% das interações foram de respostas correspondidas e 38% de respostas ignoradas.

Topografia dos comportamentos

Para a análise da topografia dos comportamentos foi realizado cálculo da frequência dos comportamentos totais emitidos pelos alunos e professores, preenchidos minuto a minuto, tanto na direção de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ como de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Esses comportamentos foram divididos por Mendes e Freitas (2009) em quatro categorias de comportamentos, na atual pesquisa foram registrados os seguintes comportamentos (Anexo B e C):

- Comportamentos de vocalização: Na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram registrados os comportamentos: D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação), B (Chamar a professora), C (Perguntar/pedir ajuda à professora), A (Repetir vocalização da professora). Na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ foram identificados os seguintes comportamentos: B (Solicitar/direcionar atenção), E (Demonstrar desaprovação de comportamento), G (Iniciar ou responder conversação ou protoconversação), C (Solicitar conduta em relação a colegas), A (Dar instruções), F (Incentivar), D (Demonstrar aprovação de comportamento).
- Comportamentos não vocais mediados por objetos: Na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ o comportamento registrado foi F (Pegar objeto da professora) e na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento registrado foi K (Entregar/distribuir/ oferecer brinquedos às crianças).
- Comportamentos que envolvem contato físico: Na direção comportamental $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foi registrado o comportamento K (Abraçar/beijar professora), na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, os comportamentos P (Tocar a criança demonstrando carinho) e N (Abraçar/beijar a criança) foram identificados.
- Outras formas de comportamentos: Na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram observados os comportamentos R (Olhar em direção à professora), S (Aproximar-se da professora), Q (Observar a professora), N (Atender solicitação da professora) O (Gesticular), M (Sorrir para a professora). Na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ registrou-se os seguintes comportamentos: Q (Observar criança), R (Olhar em direção à criança), U (Gesticular), S (Sorrir para criança), T (Aproximar-se da criança).

Por meio do Quadro 14, é possível observar que a maior parte dos comportamentos (119) emitidos pelas crianças em direção ao professor foi classificada na categoria “outros tipos” de comportamentos. Os comportamentos observados com menor índice foram classificados nas categorias de comportamentos “mediados por objetos” e comportamentos que envolvem “contato físico”.

Por sua vez, entre os comportamentos emitidos pelas professoras, o comportamento de “vocalização” foi o mais observado (129 comportamentos), seguido pela categoria de “outros tipos” de comportamentos (43 comportamentos). O comportamento “contato físico” foi observado três vezes e o comportamento “mediado por objetos” surgiu em dois momentos.

Quadro 14: Topografia dos comportamentos.

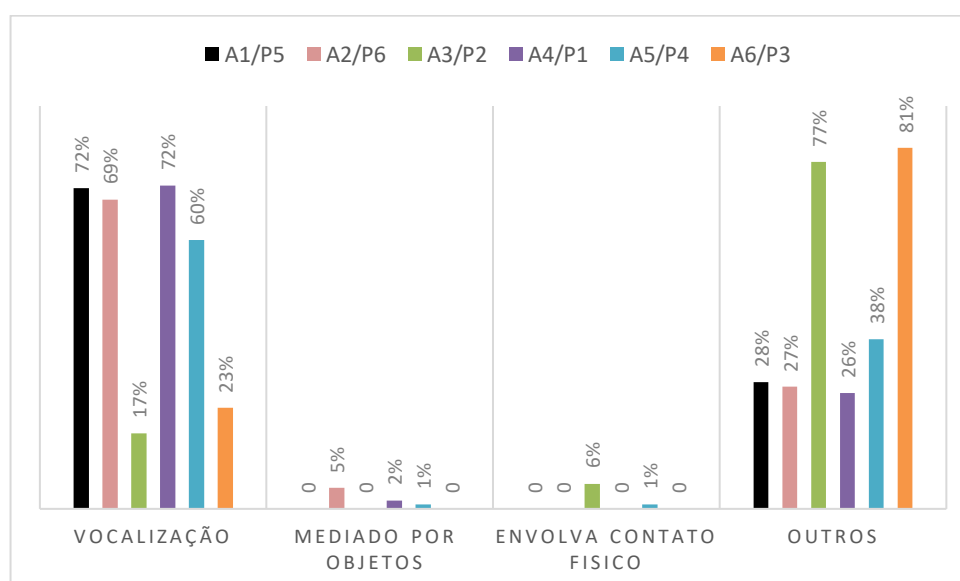
Tipos de comportamentos	V	M	MO	M	CF	M	O	M	T	M
ÇA→P	67	11,16	2	0,33	2	0,33	119	19,83	190	31,6
P→ÇA	129	21,5	2	0,33	3	0,5	43	7,16	177	29,5

Legenda: V- Vocalização; MO- Mediados por objetos; CF- Contato físico; O- Outros; T- Total; M- Média aritmética.

Fonte: elaborado pela autora.

No total ocorreram 367 comportamentos envolvendo as quatro categorias observadas. Os alunos apresentaram mais comportamentos na direção dos professores (190), média de 31,6 comportamentos observados e os professores apresentaram um total de 177, média de 29,5 comportamentos. A categoria de comportamento de “vocalização” predominou na direção professor para aluno, com 129 comportamentos, média de 21,5 comportamentos observados e a categoria “outros” comportamentos predominou na direção aluno para o professor, com 119 comportamentos, média de 19,83.

No Gráfico 14 pode ser observada a porcentagem total da frequência dos comportamentos entre professor e aluno (P→ÇA) e de aluno para professor (ÇA→P). Os comportamentos emitidos entre professor e aluno (P→ÇA) e aluno para professor (ÇA→P) foram somados conforme as categorias supracitadas.

Gráfico 14: Topografia dos comportamentos.

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do Gráfico 14 é possível observar que apenas a aluna A3 e o aluno A6 e suas professoras, obtiveram comportamentos da categoria “outros” como predominantes nas suas relações. Ao contrário dos demais colegas e professoras que obtiveram como comportamento predominante em suas relações o comportamento de “vocalização”.

Não foi observado entre os alunos A1, A3 e A6 e suas professoras relações que pudessem ser incluídas na categoria de comportamentos “mediados por objetos”. Na categoria comportamentos que envolvem “contato físico”, apenas os alunos A3, A5 e suas professoras, apresentaram comportamentos que se encaixavam nessa categoria.

Como próximo passo do estudo, serão apresentados os dados discutidos com base na literatura da área e nos estudos recentes publicados sobre os temas inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e sobre a relação interpessoal entre professores e alunos com deficiência.

3.4. Discussões referentes à primeira fase do estudo.

Freitas e Mendes (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações interpessoais por meio da observação de interações entre uma criança com Síndrome de Down, seus 14 colegas e educadora, em uma creche regular na cidade de São Carlos, SP. O protocolo desenvolvido pelas autoras foi utilizado como referência para a atual pesquisa, por meio da qual foi possível levantar que os alunos com maiores índices de interação com as professoras foram os alunos A5, A3 e A1, e o aluno com menor índice de interação com sua professora foi o aluno A6.

O aluno A5 e sua professora P4, registraram 153 comportamentos no decorrer das quatro observações realizadas, frequência de 1,33 comportamentos por minuto, sendo o participante com maior número de interações. A5 destinou 80 comportamentos em direção a sua professora que, por sua vez, apresentou 73 comportamentos em direção ao aluno A5. O número elevado de comportamentos entre a díade em questão se deu pelo fato do aluno sentar-se na frente da professora, o que permitia que ele solicitasse ajuda da professora e recebesse como resposta orientação e supervisão individual. Desse modo, A5 foi o aluno que permaneceu maior tempo no *status* de agrupado em interação (GI) com sua professora (30% do tempo total de observações).

Além disso, A5 foi o aluno que se manteve menos tempo no *status* de isolado (I) da sua professora (59% do tempo). Cabe ressaltar que, em tais momentos, A5 estava realizando suas tarefas individualmente. O aluno se manteve 9% do tempo no *status* de sozinho (S), momentos nos quais estava observando a professora explicar o conteúdo no

quadro ou corrigir as atividades dos colegas de classe. O aluno se manteve 3% do tempo no *status* de agrupado (G), o que ocorria quando a professora estava próxima da mesa de A5, mas orientando seus colegas ou conversando com sua AE.

A aluna A3 e a professora P2 formaram a segunda dupla com maiores números de interações registradas (121 comportamentos), uma frequência de 1,05 comportamento por minuto. Desses 121 comportamentos, 84 foram emitidos de A3 em direção à P2 e houve 37 comportamentos da professora em direção à aluna A3.

A3 permaneceu 63% do tempo das observações no *status* de isolada (I), sendo uma das participantes que ficou menos tempo nessa categoria. Além disso, A3 permaneceu 24% do tempo no *status* sozinha (S), 3% do tempo no *status* de agrupada (G), e 10% agrupada em interação (GI), de modo que foi uma das que menos esteve nessa categoria. A aluna observava a professora constantemente e era por ela observada, o que justifica o tempo em que permaneceu no *status* de sozinha (S) e não no *status* de isolada (I). Em contrapartida, A3 permaneceu pouco tempo agrupada em interação (GI) com a professora (apenas 10%), o que se justifica pelo fato da professora atendê-la quando solicitada, evitando ir até a carteira da aluna sem ser chamada por ela.

Entre A1 e sua professora P5 foram identificados 106 comportamentos de interação, 41 comportamentos de A1 em direção à P5 e 65 comportamentos de P5 em direção à A1, uma frequência de 0,92 comportamentos por minuto, sendo a terceira dupla observada com maior número de interações. O aluno passou 77% do tempo em sala de aula no *status* de isolado (I), 10% do tempo no *status* de sozinho (S), ou seja, observando os comportamentos da professora, e 12% do tempo agrupado em interação (GI) com a professora. O que evidenciou que apesar da professora interagir bastante com o aluno, ele permaneceu a maior parte do tempo das observações sistemáticas isolado da professora, o que foi confirmado pelas observações de campo, quando foi notável que o aluno interagiu com a professora só quando solicitado.

O aluno A6 e sua professora P3 foram os que menos apresentaram interações nas observações, registrando apenas 53 comportamentos, dos quais 33 comportamentos foram do aluno em direção à professora e 20 comportamentos da professora em direção do aluno. A6 foi o aluno que mais permaneceu no *status* de isolado (I) da professora (83% do tempo das observações). Ele costumava ficar realizando suas atividades junto com sua AE, portanto, A6 foi observado agrupado em interação (GI) com sua professora apenas 5% do tempo, sendo o aluno que menos permaneceu em interação com a professora entre os alunos observados. A6 observava P3 interagindo com os outros alunos ou explicando

conteúdos para os colegas de classe, enquanto ele permanecia 9% do tempo no *status* de sozinho (S) e 3% do tempo no *status* de agrupado (G), momentos nos quais a professora se aproximava da mesa de A6 e apenas o observava fazer a tarefa, mas respondia às perguntas dos colegas.

Como é possível observar, entre A5 e P4 foram registrados 100 comportamentos a mais do que entre A6 e P3. Cabe ressaltar que não é apenas o número de comportamentos que diferencia os alunos: A5 foi o aluno que permaneceu menos tempo no *status* de isolado (I) de sua professora, ao passo que A6 foi o aluno que permaneceu mais tempo no *status* de isolado (I) de sua professora. Outra comparação que cabe estabelecer é que A5 foi o aluno com maior índice de tempo no *status* de agrupado em interação (GI) com sua professora, ao passo que A6 foi o aluno com menor índice de tempo no *status* de agrupado em interação (GI) com a professora. Referente os demais *status*, os alunos permaneceram o mesmo tempo em cada categoria.

Na pesquisa de Freitas e Mendes (2009) em relação ao *status* da aluna-alvo, ela permaneceu na maior parte do tempo das sessões na categoria de agrupada em interação (GI) com a professora. Por sua vez, na atual pesquisa, os seis participantes estiveram por mais tempo no *status* de isolado (I), o que evidencia que os alunos passaram a maior parte das observações sem interagir com suas professoras.

Referente à direção comportamental, é possível observar que a aluna que mais emitiu comportamentos em direção a sua professora foi a aluna A3, que emitiu 84 comportamentos em direção à P2, seguida pelo aluno A5, que direcionou 80 comportamentos em direção à professora. A professora que mais destinou comportamentos em direção ao aluno foi a P4 em direção à A5, com 73 comportamentos, seguida de P5 que emitiu 65 comportamentos em direção à A1.

Na pesquisa desenvolvida por Freitas e Mendes (2009), a aluna-alvo e a professora emitiram 749 comportamentos no decorrer dos 87 minutos de filmagem, uma frequência de 8,6 comportamentos sociais por minuto. Foram registrados 355 comportamentos emitidos pela criança em direção à professora e 394 comportamentos da professora em direção à criança.

Cabe salientar que até mesmo os alunos que obtiveram os maiores números de interações com suas professoras na atual pesquisa (A5, A3 e A1), não obtiveram tantos comportamentos como a aluna-alvo da pesquisa de Freitas e Mendes (2009).

É importante ressaltar, ainda, que a pesquisa de Freitas e Mendes (2009) foi realizada em uma creche, contexto social diferente da pesquisa atual, que foi realizada

em uma escola de Ensino Fundamental de primeiro a terceiro ano. Na Educação Infantil as atividades acadêmicas são diferentes do Ensino Fundamental, essas envolvem mais contato entre professora e aluno, o que pode ter gerado um número maior de comportamentos e diferença no *status* entre as pesquisas.

Como forma de analisar os resultados levantados com base nas observações sistemáticas, a discussão será dividida em tópicos, para melhor compreensão das relações interpessoais estabelecidas entre os alunos-alvo e suas professoras.

3.4.1. Relações interpessoais estabelecidas entre alunos e professoras regentes.

Nesse tópico serão discutidas as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre alunos e suas professoras e a topografia dos comportamentos apresentados.

As observações sistemáticas e de campo possibilitaram identificar que as relações interpessoais estabelecidas entre A3 e P2 e A5 e P4 se diferenciavam das relações estabelecidas com os demais participantes da pesquisa, pois envolviam reforço positivo das professoras para com eles, comportamento que não foi observado nas demais relações.

Um dos recursos para a promoção de comportamentos adequados das crianças na Educação é por meio do reforço positivo. Pereira, Marinotti e Luna (2004) destacam que o reforço positivo é eficiente em modelar comportamentos, porém, para aumentar as chances de que ele volte a ocorrer no futuro, é necessário que as tarefas expostas sejam planejadas de acordo com a capacidade de cada aluno, e aumentando o grau de dificuldade gradativamente.

A3 e P2 apresentaram 77% dos comportamentos da categoria de “outros tipos” de comportamento e 17% de “vocalização”. A aluna e a professora, constantemente estavam se observando, tendo, por esse motivo, predominância na categoria de “outros tipos” de comportamento. As duas foram as que mais apresentaram comportamentos que envolviam contato físico, nos quais foram registrados comportamentos afetivos. Os comportamentos registrados entre ÇA→P, na categoria de vocalização, foram os comportamentos C (Perguntar/pedir ajuda à professora), D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação) e B (Chamar a professora). Na categoria “outros tipos” de comportamento, os comportamentos Q (Observar a professora), R (Olhar em direção à professora), M (Sorrir para a professora) e S (Aproximar-se da professora). Por sua vez, na categoria que envolvia “contato físico”, foi registrado o comportamento K (Abraçar/beijar a professora). Na categoria de “vocalização”, na direção P→ÇA, foram

registrados os comportamentos A (Dar instruções), G (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação) e E (Demonstrar desaprovação de comportamento). Na categoria “outros tipos” de comportamento, os comportamentos Q (Observar criança), S (Sorrir para a criança) e R (Olhar na direção da criança) e na categoria que envolvia contato físico, foi registrado o comportamento N (Abrçar/beijar a criança) (Anexos B e C).

Entre A5 e P4 foram verificados comportamentos que se enquadravam nas quatro categorias propostas pelo protocolo: 60% dos comportamentos observados foram de “vocalização”, 30% “outros tipos” de comportamento, 1% “mediado por objetos”, e 1% da categoria envolver “contato físico”. Os comportamentos registrados na categoria de “vocalização” de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram os comportamentos D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação), C (Perguntar/pedir ajuda à professora) e B (Chamar a professora), de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ os comportamentos G (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação), A (Dar instruções), B (Solicitar/direcionar atenção), E (Demonstrar desaprovação de comportamento), F (Incentivar) e D (Demonstrar aprovação de comportamento).

Na categoria de “outros tipos” de comportamentos, os comportamentos Q (Observar professora), R (Olhar em direção à professora), M (Sorrir para a professora), N (Atender solicitação da professora), O (Gesticular) e S (Aproximar-se de professora) foram registrados de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, foram observados os comportamentos Q (Observar criança), T (Aproximar-se da criança.), R (Olhar em direção à criança), S (Sorrir para a criança). Nas demais categorias, “mediada por objetos” e “envolver contato físico”, foram registrados respectivamente os comportamentos K (Entregar /distribuir/oferecer brinquedos às crianças) e P (Tocar a criança demonstrando carinho), emitidos pela professora em direção ao aluno (Anexos B e C).

O comportamento predominante de A3 e A5 em direção às suas professoras foi o comportamento Q (Observar a professora). O comportamento predominante de P2 em direção a A3 foi o comportamento Q (Observar criança) e de P4 em direção a A5 o comportamento A (Dar instruções). O aluno A5 emitiu mais comportamentos variados que a aluna A3, assim como suas professoras: P4 emitiu doze tipos de comportamentos em direção a A5 e P2 emitiu sete tipos de comportamentos em direção a A3.

Segundo Rodrigues (2012), a aprendizagem não ocorre apenas pela experiência prática, é possível aprender também pela experiência do outro, por meio da observação ou pela aprendizagem por regras. Desse modo, o fato do comportamento predominante

das crianças ter sido observar a professora, não quer dizer que eles não estivessem aprendendo nada em sala de aula.

Outro dado que cabe destacar é que, na relação dos alunos com suas professoras, A3 e P2 e A5 e P4 foram os únicos participantes que tiveram comportamentos que envolviam contato físico, especificamente comportamentos afetivos. Entre A3 e P2 os comportamentos foram registrados em ambas as direções ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) e entre A5 e P4 apenas na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$.

Tassoni (2000) realizou uma pesquisa com o objetivo de demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e qual a influência no processo de aprendizagem. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas observações e filmagens em três classes de doze alunos e quatro professores, além de entrevista individual com cada professor.

Como resultado, Tassoni (2000) concluiu que a afetividade não se limita apenas ao contato físico entre aluno e professor ou a elogios superficiais. O fato de o professor fornecer meios para que o aluno realize as atividades propostas, confiando em sua capacidade, demonstrando atenção a suas dificuldades e reconhecendo seu esforço, são também maneiras de expressar afeto. O comportamento do professor em sala de aula afeta cada aluno individualmente, já que expressa intenções, sentimentos, desejos, crenças e valores, de modo que as ações do professor afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A3 e A5 obtiveram respectivamente 56% e 72% das suas iniciativas correspondidas (I^*) pelas professoras e 44% e 28% das iniciativas ignoradas (I) pelas professoras. Na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, A3 correspondeu 58% das iniciativas de P2 e ignorou 42%; A5 correspondeu 70% das iniciativas de P4 e ignorou 30%. O índice de respostas correspondidas (R^*) da aluna A3 de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foi de 56% e as respostas ignoradas (R) somaram 44%; o aluno A5 nessa mesma direção alcançou o índice de 50% nas duas categorias. Na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, entre A3 e P2 chegou-se ao índice de 78% de respostas correspondidas (R^*) e entre A5 e P4 70%, respectivamente, as respostas ignoradas (R) foram de 22% e 30% de cada.

A3 e A5 tiveram mais iniciativas correspondidas pelas professoras do que respostas correspondidas por elas. Por sua vez, as professoras tiveram índices maiores de respostas correspondidas pelos alunos. Os alunos foram os que menos permaneceram no *status* de isolado (I) das professoras. O aluno A5 foi o que mais tempo passou agrupado em interação (GI) com a professora.

A aluna A3 costumava iniciar e interromper as interações mais do que a professora, que costumava manter as interações. Esse comportamento ocorria porque a aluna se dirigia até a mesa da professora quando tinha dúvida, recebia a explicação do conteúdo acadêmico e, em seguida, saía da mesa da professora e sentava-se em sua carteira para realizar a atividade, o que justifica a permanência reduzida da aluna no *status* de agrupado em interação (GI) com a professora. A aluna ainda observava a professora em suas ações pela sala, enquanto explicava conteúdo no quadro ou para algum colega em sua mesa, o que justifica a aluna ser quem mais permaneceu no *status* de sozinha (S). O fato de a aluna observar a professora constantemente não caracteriza que essa aluna estava necessariamente tentando iniciar uma interação com a professora, ou que a professora a ignorava, mas sim que a aluna estava apenas observando o comportamento da professora, o que não implica que a docente deveria perceber ou retornar a interação, situação que também ocorria na direção da professora para a aluna.

A3, diferente dos demais alunos-alvo, possuía uma boa relação interpessoal com os colegas de sala que se sentavam próximos dela, de modo que era comum observar momentos em que os colegas a ajudavam a realizar as atividades, sem que ela precisasse se dirigir até a professora. Foi possível observar, nas interações estabelecidas da aluna com a professora e os colegas, comportamentos relacionados com as categorias de HS de fazer amizades, cooperar e civilidade.

Batista e Enumo (2004) apontam que a inclusão de crianças com deficiências mais severas no ensino regular possibilita que elas interajam em ambiente espontâneo e em situações diferentes das experimentadas em seu cotidiano, assim, enquanto se desenvolvem, constroem amizades e adquirem conhecimentos.

Um bom repertório de habilidades sociais é fundamental para a construção de relações interpessoais de qualidade. É por meio das relações interpessoais que a criança aprende sobre o funcionamento da vida em sociedade, e amplia e aprimora seus comportamentos sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Gusmão, Martins e Luna (2011) elucidam que a evolução do aluno com deficiência na escola regular, depende do efeito das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, de modo que, ao serem estabelecidas de forma satisfatória, elas proporcionam condições para melhora do desempenho acadêmico e, consequentemente, da aprendizagem.

A5 sentava-se na frente de P4, de modo que as relações estabelecidas entre professora e aluno eram iniciadas por ambos e constantemente. A proximidade da carteira

do aluno da mesa da professora pode justificar a permanência de A5 na categoria de agrupado em interação (GI) por maior tempo que os demais alunos-alvo. A5 era o único dos alunos-alvo que se sentava próximo à professora, o que permitia que a professora o acompanhasse durante a execução das atividades.

O aluno contava com uma AE que o auxiliava na execução das atividades propostas, mas quem ensinava ao aluno os conteúdos, corrigia as atividades e levava os materiais adaptados era a professora regente. Foi possível observar que P4 estimulava que A5, além de dedicar-se aos estudos, interagisse com os colegas de sala de sala, sendo observado em duas sessões o incentivo da professora para que ele se sentasse junto com um colega para realizar as atividades, situação que o deixou claramente mais estimulado a estudar.

De acordo com Bolsoni- Silva e Mariano (2014), práticas educativas positivas do professor em sala de aula favorecem a promoção das habilidades sociais dos alunos e beneficiam as relações estabelecidas em sala. Por outro lado, práticas educativas negativas irão estimular comportamentos inadequados. Como práticas positivas, as autoras apontam comportamentos dos professores de conversar, demonstrar afetos e serem atenciosos, como práticas negativas as autoras destacam comportamentos de gritar, castigar e reprimir.

Diferente das relações estabelecidas por A3 e A5, ficou claro pelas observações de campo as diferenças nas relações interpessoais estabelecidas entre A1, A2 e A4 com suas professoras.

Os três alunos não eram estimulados pelas professoras, que relatavam desacreditar da aprendizagem deles, nas três salas as professoras falavam para os alunos, ou no caso de A4 para seu AE, que eles não conseguiriam aprender a tarefa de nenhuma forma, e que iam estar sempre atrasados em relação à turma.

Nos três casos, as professoras chamavam constantemente a atenção dos alunos ou desaprovavam comportamentos emitidos por eles, fossem esses comportamentos iguais aos dos demais alunos da sala ou não. Foi possível observar que os colegas de classe desses alunos repetiam os comportamentos das professoras com os alunos-alvo.

Os comportamentos emitidos pelos professores irão oferecer modelos adequados ou inadequados para a interação entre as crianças, tal qual a maneira como o professor se posiciona frente a padrões desejáveis e indesejáveis de relacionamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Matos e Mendes (2014) destacam que os professores possuem dificuldades em intensificar as trocas sociais que ocorrem em sala de aula, afim de melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e seus colegas, assim como dificuldades de lidar com o preconceito dos colegas em relação ao aluno com deficiência.

O comportamento que predominou entre A1 e P5 foi a categoria de comportamentos de “vocalização”, seguido da categoria de “outros tipos” de comportamentos. Na direção ÇA→P, foram registrados três comportamentos envolvendo a categoria “vocalização” (iniciar ou responder à conversação ou protoconversação; chamar a professora; perguntar/pedir ajuda à professora) e três comportamentos da categoria de “outros tipos” de comportamento (olhar em direção à professora; aproximar-se da professora; observar a professora) (Anexo B). Na direção P→ÇA, foram registrados oito tipos de comportamento, sendo cinco relacionadas aos comportamentos de “vocalização” (solicitar/direcionar atenção; demonstrar desaprovação de comportamento; iniciar ou responder à conversação ou protoconversação; solicitar conduta em relação aos colegas; dar instruções) e três aos de “outros tipos” de comportamento (observar criança; olhar em direção à criança; gesticular) (Anexo C).

O comportamento predominante de aluno em direção à professora foi o comportamento R (Olhar em direção à professora), observado sete vezes, e o comportamento predominante de professora para aluno foi o comportamento E (Demonstrar desaprovação de comportamento), observado dezenove vezes.

Apesar de serem predominantes as interações de vocalização de professora para aluno, as mesmas não eram positivas. Na maioria das vezes, o comportamento era de repressão, como pode ser observado pelo fato de o comportamento predominante de professora para aluno ser o E (Demonstrar desaprovação de comportamento). P5 cobrava e chamava a atenção constantemente de A1, na maioria das vezes eram críticas realizadas em tom alto, de modo que os colegas de sala de A1 ouviam e em situações parecidas repetiam o comportamento da professora.

Del Prette e Del Prette (2005) destacam que os professores costumam criticar e elogiar os alunos, na maioria das vezes salientando características negativas. Podendo as críticas e elogios ser do tipo generalizante, ou seja, ao invés de identificar e destacar o comportamento emitido pontualmente, o professor generaliza uma ação do aluno (por exemplo, a professora diz “Você nunca vai aprender!”) ou do tipo de qualificações, quando um comportamento se torna a explicação para outro comportamento do aluno (por

exemplo, quando a professora diz “Paulo se comporta assim porque é mau!”). Conforme os referidos autores, rotular os alunos com características negativas, seja em forma de elogio seja de crítica, é perigoso para as crianças, pois ao aceitar o rótulo ele passa a influenciar a avaliação que a criança tem de si mesma, de modo que qualquer insucesso é a confirmação do atributo. Outro ponto destacado pelos autores, é que os colegas de classe do aluno passam a esperar comportamentos do aluno compatíveis ao rótulo que lhe foi atribuído pelo professor, ignorando outros tipos de comportamentos que possam promover uma interação.

Tassoni (2000) destaca que o processo de aprendizagem é social, e o seu foco deve estar nas interações estabelecidas em sala de aula, de modo que os procedimentos de ensino utilizados se tornam essenciais para as interações estabelecidas e, conseqüentemente, para a aprendizagem, segundo a autora:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. (TASSONI, 2000, p. 13)

Dos momentos de interação registrados, A1 teve 65% de iniciativas correspondidas pela professora e 35% de iniciativas ignoradas por ela ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$). P5 teve 65% das iniciativas correspondidas e 39% ignoradas ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$). As respostas correspondidas de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram de 50% e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ 44%. As respostas ignoradas foram 50% de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e 56% de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. As relações estabelecidas entre A1 e P5 se destacaram das demais pelo fato de que, considerando ambas as direções $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, eles foram a dupla com menos respostas correspondidas e mais respostas ignoradas. Ou seja, as interações estabelecidas entre professora e aluno tinham pouca continuidade.

Entre A2 e P6, 69% das interações ocorreram por meio de comportamentos de “vocalização”. Nessa categoria, na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$, foi registrado o comportamento D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação) e, na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, os comportamentos A (Dar instruções), E (Demonstrar desaprovação de comportamento) e G (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação). Em 27% das interações, foram registrados comportamentos da categoria de “outros tipos” de comportamento: R (Olhar em direção à professora), N (Atender solicitação da professora), Q (Observar a professora) e O (Gesticular), na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ verificou-se o comportamento Q (Observar criança), na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. 5% das interações registradas estavam relacionadas aos comportamentos “mediados por objetos”, comportamento F (Pegar

objeto da professora) de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e comportamento K (Entregar/ distribuir/ oferecer brinquedos às crianças) de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. O comportamento predominante de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foi o comportamento D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação), observado 13 vezes, e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento A (Dar instruções), observado 17 vezes.

Durante as observações, 67% das iniciativas interacionais realizadas de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ foram correspondidas (I^*) e 33% (de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) das iniciativas ignoradas (I). Cabe destacar que, como iniciativas interacionais são considerados comportamentos de observar/olhar e ser observado/olhado de volta, e não apenas comportamentos de vocalização, considerando o fato de que A2, em nenhum momento das observações, chamou ou iniciou conversação com a professora, porém respondeu e manteve conversação quando solicitado, o que justifica seu único comportamento de vocalização para a professora ser o comportamento D (Iniciar ou responder à conversação ou protoconversação). Na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$, ocorreu um índice de 59% das respostas correspondidas e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ foram 57%. As respostas ignoradas apresentaram índices de 41% de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e 43% de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Nesse caso, após a orientação da professora, o aluno costumava encerrar as interações não respondendo mais, apenas ficando quieto e quando a interação era encerrada pela professora, ela apenas se afastava do aluno.

Nas observações de campo, duas vezes foi registrado que o aluno debruçou-se sobre a mesa, permanecendo cerca de 30 minutos deitado após orientação da professora sobre uma atividade. Comportamento que chamou atenção pelo fato de não ter sido investigado pela professora e não ter causado incômodo nos colegas de classe.

Segundo Matos e Mendes (2014), os professores desconsideram que os problemas emocionais dos alunos com NEE podem ser reproduzidos na escola, passando muitas vezes despercebido por professores e gestores, por serem considerados como inerentes à condição dos alunos.

As relações estabelecidas em sala de aula entre a professora e o aluno eram diferentes das demais relações estabelecidas. A professora de A2 pedia que a turma ficasse em silêncio copiando suas atividades e os alunos sentados em suas carteiras, constantemente, o que gerava um ambiente restrito para as interações, entre os alunos e entre a professora e os alunos. Ela desaprovava o comportamento dos alunos que iam até ela, pois explicava as atividades no quadro e perguntava se alguém tinha dúvidas e sentava-se. Porém, durante as observações, a professora ia com frequência até a mesa do aluno-alvo, o que justifica que o aluno foi um dos que mais permaneceu no *status* de

agrupado em interação (GI) com a professora, mas ela não se dirigia aos outros alunos da sala com a mesma frequência, inclusive a outro aluno PAEE.

Nas relações estabelecidas entre A4 e P1, 72% dos comportamentos observados foram de “vocalização”: A (Repetir vocalização da professora), C (Perguntar, pedir ajuda à professora), D (Iniciar ou responder à conversa ou protoconversa) e B (Chamar a professora), na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$, e comportamentos E (Demonstrar desaprovação de comportamento.), B (Solicitar/direcionar atenção), A (Dar instrução) e G (Iniciar ou responder à conversa ou protoconversa), na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Foram registrados 26% dos comportamentos na categoria de “outros tipos” de comportamento: R (Olhar em direção à professora), S (Aproximar-se de professora) e Q (Observar a professora), na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$, e Q (Observar a criança) e R (Olhar em direção à criança), na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Verificou-se, ainda, que 2% dos comportamentos se encaixaram na categoria de “mediado por objetos”, sendo o comportamento F (Manipular objeto de acordo com a orientação da professora) de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$. O comportamento predominante de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foi o C (Perguntar, pedir ajuda à professora), e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento A (Dar instrução).

Dos momentos de interações registradas, foram 76% das iniciativas correspondidas de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e 63% de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. As iniciativas ignoradas totalizaram 24% de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e 37% de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Referente às interações com respostas correspondidas, na direção de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ o índice foi de 75% e de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o índice foi de 58%. Nas respostas ignoradas, foi observado um índice de 25%, de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e de 42% na direção $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. As interações registradas foram, na maioria das vezes, iniciadas por A4 e respondidas pela professora, que era quem costumava encerrá-las.

As relações estabelecidas entre A4 e P1 ocorriam quando o aluno se aproximava da professora ou quando o aluno a chamava. Em tais situações, a professora iniciava as interações com o aluno normalmente, desaprovando seu comportamento ou cobrando atenção.

Apesar de A4 possuir apoio educacional, responsável por ensiná-lo durante as aulas, o aluno realizava suas atividades e se dirigia até a professora. Algumas vezes foi possível observar que a professora reclamava quando o aluno solicitava sua ajuda, mas mesmo assim ela o orientava. Tal situação justifica o comportamento predominante de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ ter sido C (Perguntar, pedir ajuda à professora) e o de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento A (Dar instrução) e a permanência do aluno no *status* de agrupado em interação (GI) por um tempo longo.

Lopes (2011) realizou um estudo com o propósito de descrever as interações entre professor e alunos com e sem deficiência, e entre os alunos. Participaram da pesquisa um professor, um aluno com deficiência física e 24 colegas de classe. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental, da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo, por meio de cinco filmagens de aulas realizadas na quadra poliesportiva. As filmagens foram transcritas focalizando o comportamento de interação entre: crianças sem deficiência e criança com deficiência; crianças sem deficiência; crianças sem deficiência e professor; professor e aluno com deficiência. Os dados coletados foram organizados em quadros funcionais, utilizando o modelo de Kubo e Botnomé (2001), que descreve a interação de comportamentos de ensinar e aprender. E os resultados foram analisados conforme o sistema de categorias de interação proposto por Silva (2003).

Como principais resultados relacionados à interação entre professor e aluno com deficiência, a autora levantou que era mais frequente que o aluno com deficiência iniciasse uma interação com o professor do que o professor iniciasse uma interação com ele; o aluno com deficiência iniciou mais interações com o professor do que o professor com o aluno; as interações iniciadas pelo aluno basearam-se em fazer perguntas e pedir ajuda; as interações iniciadas pelo professor se basearam em orientar o aluno.

É possível observar que na pesquisa de Lopes (2011), assim como no caso de A4 e P1 no presente estudo, as interações entre aluno com deficiência e professor se basearam em contextos de solicitar orientação ao professor. É possível também observar a semelhança com a característica de ser o aluno que inicia as interações com o professor.

Embora os alunos A1, A2 e A4 tenham permanecido tempo elevado no *status* isolados de suas professoras, A6 foi o aluno com maior índice de tempo na referida categoria.

O aluno A6 e sua professora se diferenciaram dos demais alunos-alvo da pesquisa, não apenas pelo alto índice de permanência do aluno no *status* de isolado (I), mas também pela baixa permanência do aluno no *status* de agrupado em interação (GI) com a professora, apenas 5% do tempo, tendo um número reduzido de interações estabelecidas entre os mesmos, quando comparados aos demais alunos-alvo.

Entre A6 e P3, a categoria de comportamento dominante foi a categoria de “outros tipos” de comportamentos (81%): na direção $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ foram registrados os comportamentos Q (Observar a professora), R (Olhar em direção à professora), S (Aproximar-se da professora) e M (Sorrir para a professora), e na direção $\text{P} \rightarrow \text{Ç}$, os

comportamentos Q (Observar a criança) e T (Aproximar-se da criança.). Apenas 23% dos comportamentos foram de vocalização: na direção $P \rightarrow \text{ÇA}$, os comportamentos A (Dar instruções) e B (Solicitar/direcionar atenção). O comportamento predominante na direção $\text{ÇA} \rightarrow P$ foi o Q (Observar a professora) e de $P \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento Q (Observar a criança).

O aluno não possuía uma boa dicção, ele apenas balbuciava palavras, e como tinha AE, ficava sob responsabilidade desta profissional, que era com quem interagía durante as observações. Tal fato justifica a falta de interação de comportamentos de vocalização de $\text{ÇA} \rightarrow P$ e o tempo em que permaneceu nas categorias de isolado (I) e agrupado em interação (GI), sendo o que mais permaneceu na categoria de isolado (I) e o que menos permaneceu agrupado em interação (GI). Freitas e Mendes (2009) contextualizam que a linguagem é um fator crucial para a socialização na escola, portanto crianças com déficits na comunicação oral tendem a ter um risco maior a exclusão e isolamento social.

Nesse contexto, registrou-se que 52% das iniciativas $\text{ÇA} \rightarrow P$ foram correspondidas e 48% ignoradas, as respostas foram 75% correspondidas e 25% ignoradas. No sentido $P \rightarrow \text{ÇA}$, 75% das iniciativas foram correspondidas e 25% ignoradas, as respostas foram 50% correspondidas e ignoradas. Apesar da interação do aluno ser constante com sua AE, o aluno observava a professora andando pela sala, e quando era chamado por ela, olhava em sua direção.

O aluno ficava sob a responsabilidade da AE em sala de aula, a professora somente interagía com A6 quando se aproximava de outras crianças que estavam próximas do aluno, situação na qual dirigia algumas palavras para ele sobre a atividade que realizava, ou quando o aluno se levantava e ela pedia para que ele se sentasse. Outro dado observado sobre A6 era a incompatibilidade das tarefas realizadas pelo aluno com as atividades dos demais colegas. Uma vez que, enquanto seus colegas realizavam atividades de leitura e escrita, ou de resolução de operações matemáticas, o aluno realizava atividades de pintura e colagem.

Nas observações de campo, foram registrados momentos nos quais o aluno parecia invisível para a professora em sala, comportamento que era recorrente, sendo possível registrar longos períodos sem nenhum tipo de interação entre eles. Também foi observado o despreparo da professora para lidar com o aluno em sala de aula, pois P3 se negava a ficar sozinha em sala com A6 sem a presença da AE.

Conforme Gusmão, Martins e Luna (2011), os alunos com deficiência, em sala de aula, são tidos como diferentes pelos professores, que não sabem como lidar com eles.

Para os autores, somente após mudanças e adaptações do modelo educacional, a inclusão escolar será efetivada, gerando uma nova prática escolar que não perpetue com práticas preconceituosas e segregadoras de ensino.

Matos e Mendes (2014) destacam a necessidade de que o ambiente escolar, construa espaços onde os professores possam expressar suas angústias e dificuldades de se relacionarem com os alunos PAEE. Para as autoras, tais espaços precisam favorecer a preparação emocional dos professores para lidarem com a nova realidade da inclusão escolar, de não apenas ter o aluno PAEE inserido em sala de aula, mas também de proporcionar um ensino de qualidade.

Por meio das observações realizadas, foi possível analisar que algumas práticas simples poderiam melhorar as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, entre aluno com deficiência intelectual e suas professoras. Como por exemplo, a localização do aluno em sala de aula. O fato de o aluno A5 sentar-se próximo da professora possibilitou relações constantes entre ele e a professora, nas quais a professora supervisionava e ensinava conteúdos para o aluno, assim como a condução assertiva das professoras de A3 e A5, que incentivavam os alunos em sala de aula a realizarem suas tarefas, mas também a estabelecerem amizades.

3.4.2. As relações interpessoais entre professora - aluno e o papel do AE.

Três alunos participantes da pesquisa tinham apoio pedagógico em sala de aula A4, A5 e A6. Apesar disso, foi possível observar comportamentos diferentes entre os alunos, os AEs e as professoras regentes.

Entre A4 e sua AE foram registrados 126 comportamentos, uma frequência de 1,09 comportamentos por minuto. A4 emitiu 53 comportamentos em direção a sua AE e AE emitiu 73 comportamentos em direção ao aluno. O aluno A4 e sua professora regente registraram 83 comportamentos, sendo 41 de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e 42 comportamentos de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, uma frequência de 0,72 comportamentos por minuto.

A5 e sua AE registraram 89 comportamentos, uma frequência de 0,77 comportamentos por minutos, sendo que A5 destinou 31 comportamentos em direção à AE e AE destinou 58 comportamentos em direção ao aluno. O aluno A5 e sua professora P4, registraram 153 comportamentos no decorrer das quatro observações realizadas, frequência de 1,33 comportamentos por minuto. A5 destinou 80 comportamentos em direção de P4 e P4, 73 comportamentos em direção a A5.

O aluno A6 e sua AE emitiram 163 comportamentos durante as observações, uma frequência de 1,41 comportamentos por minuto. Registrando 74 comportamentos de ÇA→AE e 89 comportamentos de AE→ÇA. Entre P3 e A6 foram registrados apenas 53 comportamentos, sendo 33 comportamentos de aluno em direção à professora e 20 comportamento da professora em direção ao aluno.

É possível observar, com base nos dados, que os alunos que mais interagiram com as AEs (A4 e A6) foram aqueles que menos interagiram com suas professoras regentes. Em contrapartida, o aluno que menos interagiu com sua AE (A5) foi o aluno que mais interagiu com sua professora regente.

As relações estabelecidas entre A4 e A6 e seus AEs são semelhantes: ambos A4 e A6 ficavam sob responsabilidade dos AEs em sala de aula, que cumpriam o papel de ensinar conteúdos acadêmicos e corrigir as atividades realizadas.

A Resolução/SEMED nº 27/2015 que dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados, em seu parágrafo único do artigo 13º expõe que não é responsabilidade do AE assumir tarefas da sala de aula comum, assim como ensinar ou elaborar atividades avaliativas para os alunos.

O aluno A4 era agitado em sala de aula, assim como os demais colegas de classe. Ele gostava de conversar, andar pela sala e estava constantemente interagindo com seu AE enquanto realizava as atividades. Mesmo que seu AE fosse quem explicasse as tarefas a serem realizadas por ele e as corrigisse, A4 realizava as tarefas e queria levar até sua professora para que ela corrigisse, comportamento que tinha que ser autorizado pelo AE.

Em uma sessão, ao terminar a atividade proposta, A4 levantou-se sem autorização do AE e foi até a mesa da professora regente para que ela corrigisse sua atividade. A professora regente ficou brava com o aluno por ele ter ido até ela e ordenou que voltasse a se sentar. Ao perceber que a professora estava incomodada com o fato de A4 ter ido até ela, o AE empurrou a carteira de A4 até o fundo da sala encostando-a na parede, de modo que o aluno ficasse impedido de sair da carteira sem sua autorização para ir até a professora. Nesse momento A4 ficou isolado da professora e dos colegas de classe.

A6, assim como A4, só tinha permissão para sair de sua carteira e ir até a professora regente quando sua AE o autorizava. Ao contrário de A4, o aluno A6 não andava muito pela sala, ele levantava de sua carteira quando a AE pedia para que ele pegasse algum material, como ocorreu em uma sessão na qual a AE pediu para que A6 fosse até a mesa da professora regente pegar palitos para realizar atividade de pintura. As

poucas vezes que o aluno levantou da carteira sem ter autorização da AE, para se aproximar de algum colega ou da professora, ela o mandava sentar-se no seu lugar e realizar a tarefa, ou o pegava no colo e o sentava em sua cadeira.

O modo como a AE interagiu com A6 era o modelo de como os demais alunos da sala interagiam com o aluno. Mais de uma vez foi registrado uma colega, que se sentava próximo ao aluno, agindo como a AE, nas poucas vezes, em que ele se levantou, mandando o colega de classe se sentar e ir realizar sua tarefa.

A6 ficava sob responsabilidade de sua AE em sala de aula, e quando a ela estava ausente, era notável que a professora ficava desconfortável com a presença do aluno. Em uma sessão, a AE chegou atrasada e, durante esse período, a professora regente deixou o aluno, em torno de dez minutos, apenas observando a turma realizar a leitura do alfabeto e dos números. Em outra sessão, a AE precisou se ausentar mais cedo da aula, a professora então pediu que o aluno fosse deixado com a professora do AEE na SRM, para que ela não ficasse sozinha com ele em sala.

Conforme foi exposto anteriormente, A6 tinha problemas de dicção e, em vista disso, a AE tentava desenvolver sua fala, pedindo para que ele repetisse palavras, o que poucas vezes trazia resultados. Para comunicar-se com o aluno, a AE interpretava seus gestos.

Mesmo não sendo função do AE ensinar os conteúdos acadêmicos, como consta no parágrafo único do artigo 13 da Resolução nº 27/2015, de Dourados, era possível observar que as professoras regentes de A4 e A6 atribuíam aos apoios essa função.

Os apoios de A4 e A6 trabalhavam sozinhos no ensino dos alunos, sem orientação ou apoio das professoras regentes, realizando funções contrárias a suas responsabilidades estabelecidas pelo artigo 11 da Resolução/ SEMED nº 27/2015:

Art. 11. O Apoio Educacional –AE designado atuará junto aos Professores Regentes e demais áreas como mediador nas atividades escolares, na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência (RESOLUÇÃO/SEMED Nº 27/2015).

Dados semelhantes foram encontrados no estudo conduzido por Vicente e Bezerra (2017), com o objetivo de investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas municipais de um município localizado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco a relação entre estagiário e professor regente.

Participaram da pesquisa a coordenadora técnica da inclusão do município, seis ex-estagiários¹⁸ que haviam atuado como AE de alunos com deficiência em sala de aula comum no ano de 2014, e as seis professoras regentes que tiveram os mesmos estagiários em suas classes. Como instrumento de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com dois roteiros de perguntas, um direcionado aos professores regentes e outro aos estagiários. Os dados coletados foram analisados e os resultados encontrados foram organizados em tópicos temáticos.

O principal resultado encontrado pelos autores aponta que estagiários e professores não compreendem a função do estagiário em relação ao aluno com deficiência. O professor não compreende seu papel referente ao ensino do aluno com deficiência quando tem o AE em sala de aula, de modo que o ensino do aluno com deficiência passa a ser atribuído como responsabilidade do AE, que exerce funções que não competem a ele, mas sim ao professor.

Dado semelhante ao encontrado na atual pesquisa, em que os alunos A4 e A6 ficavam sob a responsabilidade dos AEs, que exerciam funções dos professores. A4 e A6 sentavam-se no fundo da sala entre a parede e seus AEs (Figuras 6 e 8), de modo que os alunos ficavam isolados das professoras. A4 e A6 foram dois dos alunos que permaneceram maior parte do tempo no *status* de isolado (I) de suas professoras e menor tempo no *status* de agrupado em interação (GI) com suas professoras. Em contrapartida, o aluno A5 sentava-se na frente da mesa da professora regente e sua AE em uma cadeira na sua frente (Figura 7), de modo que ele ficava próximo de sua professora. Foi, também, o aluno que menos tempo permaneceu no *status* de isolado (I), perfazendo 59% do tempo e o que mais permaneceu no *status* de agrupado em interação (GI) com sua professora, compreendendo 30% do tempo das observações.

Com o objetivo de analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar, Matos e Mendes (2014) realizaram uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório, com a participação de seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, seus alunos com NEE e três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior baiano. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados técnicas de observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e questionário. Para análise dos dados foi realizado análise de conteúdo.

¹⁸ Apesar de serem nomeados como estagiários pelo município, os entrevistados exerciam funções de apoio educacional em sala de aula (VICENTE; BEZERRA, 2017).

Como alguns resultados da pesquisa, as autoras evidenciaram que há alunos que permanecem isolados em classe e outros que interagem apenas com a AE, além do fato de raramente professoras e cuidadoras dialogarem sobre a intervenção a ser realizada junto aos alunos com NEE, de modo que não existe planejamento ou avaliação conjunta. Dados semelhantes ao encontrado na atual pesquisa, na qual os alunos A4 e A6 interagiam prioritariamente com seus AEs, que eram os responsáveis pelo ensino do aluno, sem a realização de ações conjuntas entre professoras e AEs.

O aluno A5, assim como A4, também era agitado, porém diferente de A4 e A6 o aluno não precisava solicitar autorização de sua AE para sair de sua carteira e ir até P4, ou conversar com algum colega, uma vez que outros alunos da classe também tinham esse comportamento em sala de aula.

Os conteúdos acadêmicos eram ensinados a A5 pela professora regente. Ela preparava suas adaptações, explicava o conteúdo e corrigia as atividades realizadas pelo aluno. A AE de A5, o auxiliava na execução das tarefas, tirando dúvidas, quando o aluno a perguntava e o cobrando para que se concentrasse nas atividades. Assim que terminava as atividades, o aluno levantava-se e ia até a mesa de P4 para que ela corrigisse.

Foi possível observar que a professora regente e a AE trabalhavam de forma articulada para promover o ensino do aluno. A relação entre P4 e AE é a relação que se espera de professor regente e apoio educacional em sala de aula, conforme o artigo 4º da Resolução/SEMED nº 27/2015:

Art. 4. O Profissional de Apoio atuará de forma articulada com os professores titulares do aluno público-alvo da Educação Especial da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, entre outros profissionais no contexto da escola. (RESOLUÇÃO/SEMED nº 27/2015)

O aluno A5 era incentivado pela professora regente e a AE a interagir com os colegas, comportamento não observado nas professoras regentes e AEs de A4 e A6. Durante algumas sessões, o aluno sentou-se junto com um colega, realizando tarefas conjuntamente, mesmo quando o conteúdo era diferente, em razão das adaptações curriculares planejadas para A5. A professora regente e a AE do aluno incentivavam que os dois conversassem sobre a tarefa para realizá-las, comportamento que claramente estimulava o aluno a realizar a tarefa e a construir relações de amizade.

Em pesquisa realizada por Stelmachuk e Mazzotta (2012), os autores investigaram como supervisores escolares e professores regentes atuavam em relação aos alunos com

DI, tendo em sala de aula um auxiliar¹⁹. Participaram da pesquisa dez supervisores escolares e 16 professores regentes distribuídos em dez escolas municipais, situadas no extremo sul do estado do Paraná. Como metodologia de coleta de dados, foi realizada entrevista semiestruturada e aplicação de questionário individualmente. Os principais resultados coletados pelos autores indicaram que professores e supervisores julgavam importante a presença do auxiliar em sala de aula, por considerarem que esses apoios contribuíam com o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Ao analisar os alunos que tinham AEs (A4, A5 e A6) é possível observar que a forma de organização do trabalho utilizada pela professora e a AE de A5 poderia ser utilizado nas salas dos alunos A4 e A6, contribuindo para melhorar as relações interpessoais dos alunos com seus AE se professoras, assim como a relação entre AE se professoras e dos alunos com seus pares.

Na atual pesquisa, foi possível observar a falta de preparo dos AEs para lidar com os alunos com deficiência intelectual em sala de aula, e falta de orientação aos professores de qual o papel do AE nesse contexto. Vicente e Bezerra (2017) destacam que há falta de apoio aos estagiários e precariedade das suas condições de trabalho, além do fato de muitos estagiários iniciarem tal estágio no começo da graduação, sem terem tido contato com os conteúdos referentes à área de Educação Especial.

Ainda não está claro para professores regentes e apoio educacional a função do AE em sala de aula. Sabe-se que o AE deve auxiliar o aluno PAEE em sala de aula e em atividades do cotidiano escolar, mas sem substituir o papel do professor regente.

¹⁹ Os auxiliares eram estudantes do ensino médio que cursavam Magistério, ou estudantes de Pedagogia, ou de outro curso da área da Educação, que eram contratados como estagiários e atuavam como apoios educacionais (STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo foi possível alcançar o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS.

O protocolo de Freitas e Mendes (2004), utilizado na primeira fase do estudo, possibilitou investigar os fatores concernentes às relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus professores. Com a utilização do QRI, na segunda fase da pesquisa, foi possível levantar quais estratégias são utilizadas pelos professores para promover a relação interpessoal entre alunos com deficiência intelectual e seus pares, conforme a opinião dos próprios professores.

Como resultados da segunda fase do estudo, foi possível identificar que as principais estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula concentravam-se em: conversar seriamente com os alunos que estão criando problemas; incentivar a colaboração entre os alunos; combinar com os alunos as normas de funcionamento da classe; dar conselhos à classe sobre disciplina e relembrar constantemente as normas da escola. Tais estratégias são importantes por estarem diretamente ligadas a comportamentos que tornam a sala de aula um ambiente mais harmônico e possível de estabelecer relações interpessoais.

A habilidade social considerada mais importante em sala de aula para as professoras é a habilidade de desculpar-se e admitir erros. As habilidades sociais que envolviam manter o ambiente de sala de aula mais harmônico foram consideradas mais importantes pelas professoras para estarem presentes no repertório de HS dos alunos, do que habilidades sociais de expressar sentimentos de modo correto, como se tais habilidades não contribuíssem para a melhoria do ambiente de sala de aula e para a aprendizagem.

Nenhuma professora considerou que o professor é responsável pela promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos, mas sim que tal aspecto deveria ser alvo da atuação de outros profissionais. Além disso, as professoras ponderaram que, ao promover o desenvolvimento interpessoal na escola, os professores, os alunos e a escola se beneficiariam individualmente, e não enquanto grupo.

Outro dado levantado por meio dos questionários foi que as professoras possuíam dificuldades em lidar com os comportamentos socialmente inadequados dos alunos,

apesar de se declararem preparadas para a ação. A dificuldade indica que um Treinamento em Habilidades Sociais (THS) poderia contribuir para a melhora das HSE das professoras.

A utilização do protocolo de Freitas e Mendes (2004), na primeira fase, viabilizou a identificação de 596 comportamentos de interação entre as professoras e os alunos. Ocorreram mais interações dos alunos em direção às professoras, sendo a maioria dos comportamentos classificados na categoria de comportamentos de “outros tipos”. As categorias de comportamento “mediado por objetos” e comportamento que envolve “contato físico” foram as menos observadas na pesquisa.

Foi possível verificar que, na direção comportamental $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$, 63% das interações foram de iniciativas correspondidas e 58% foram de respostas correspondidas. As iniciativas ignoradas nessa direção foram de 37% e as respostas ignoradas totalizaram 42%. Na direção comportamental $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$, 65% das interações foram de iniciativas correspondidas e 63% foram de respostas correspondidas. As iniciativas ignoradas nessa direção compuseram 35% e as respostas ignoradas somaram 37%. Ou seja, em ambas as direções comportamentais ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ e $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) predominaram, nas relações estabelecidas, as iniciativas e as respostas correspondidas. Cabe destacar que as iniciativas correspondidas indicam que alguém iniciou uma interação e obteve respostas, e as respostas correspondidas indicam a continuação de uma interação.

Durante as observações, alguns manejos de sala de aula utilizados pelas professoras P2 e P4 foram identificados como positivos e poderiam acarretar em melhora nas relações interpessoais dos alunos com as professoras e dos alunos com seus colegas, como por exemplo: manter o aluno com deficiência intelectual sentado próximo dela, facilitando o processo de ensino e supervisão das atividades; incentivar a construção de relações interpessoais de qualidade com colegas de sala, proporcionando ao aluno momentos nos quais ele possa incentivar o parceiro e por ele ser incentivado; reforçar positivamente comportamentos adequados dos alunos; trabalhar de forma colaborativa com o apoio educacional, de modo que o mesmo auxilie o aluno com deficiência intelectual em sala de aula na execução das tarefas.

Por meio de manejos adequados de ensino, uma relação interpessoal de qualidade pode ser construída entre professor e aluno com deficiência. Tais ações podem contribuir para o processo de aprendizagem e de construção de um ambiente de sala de aula mais harmônico, estabelecendo, assim, condições favoráveis para que ocorra a inclusão escolar. Na atual pesquisa foi possível observar que os alunos A3 e A5, que possuíam

relações interpessoais mais positivas com suas professoras, recebiam tratamento igual aos demais colegas, os quais eram estimulados e punidos quando necessário, de modo que era visível a inclusão deles na dinâmica da sala de aula. Situação que não foi observada com os alunos A1, A2, A4 e A6, os quais eram constantemente excluídos pelas professoras.

Os alunos permaneceram 73% do tempo das observações isolados de suas professoras, 10% do tempo sozinhos, 2% do tempo agrupados próximos das professoras, mas sem interação, e apenas 15% do tempo agrupados em interação com as professoras.

Outra situação que foi possível analisar refere-se ao fato de que a maioria dos alunos com deficiência intelectual mantinha-se isolada das professoras, sobretudo se o aluno estivesse com o AE. Nas relações interpessoais estabelecidas por A1, A2, A4 e A6, era nítido o incômodo das professoras quanto à presença desses alunos em sala de aula, sendo possível registrar longos períodos durante os quais as professoras e seus respectivos alunos não mantinham qualquer tipo de relacionamento interpessoal.

As relações interpessoais estabelecidas entre A1, A2, A4 e A6 com suas professoras ficaram marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos, de se desenvolverem e aprenderem, de modo que eles não eram incentivados para tal ação. As professoras tinham os alunos com DI inseridos em suas salas, porém era visível o despreparo delas ao lidar com esses alunos. Os alunos estavam inseridos nas salas de aula, porém não estavam necessariamente incluídos, sendo possível registrar que, na maior parte do tempo das observações, os alunos ficavam como espectadores das atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos colegas de classe.

A desvalorização e a exclusão dos alunos com DI contrariam a proposta da inclusão escolar, de oferecer um sistema educacional justo que considera as necessidades de todos que estão nele inseridos, independentemente de suas especificidades.

Apesar de não ser prioridade da pesquisa, acabou-se por observar as relações estabelecidas entre alunos-alvo e apoios educacionais, pela influência que tal profissional exerce na relação professor-aluno. Constatou-se que falta orientação sobre qual o papel do AE em sala de aula. No caso de A4 e A6, os alunos com deficiência intelectual ficavam sob a responsabilidade de ensino dos AEs, que realizavam funções de competência das professoras.

Cabe destacar, que a falta de orientação sobre o papel do AE em sala de aula, não é responsabilidade apenas dos professores regentes que acabam destinando aos AEs funções as quais eles ainda não dominam, e que não são sua responsabilidade, ou dos

próprios AEs que desconhecem suas funções e a importância de seu trabalho para o processo de inclusão escolar. A gestão escolar também se esquivou, ao não oferecer cursos de preparação para professores regentes e AEs sobre as atribuições de cada um e como devem trabalhar com os alunos com DI em sala de aula.

Quando bem instruído e trabalhando em parceria com a professora regente, o AE contribuiu positivamente para o processo de inclusão escolar do aluno com DI, o que pode ser observado, nesta pesquisa, no tocante à relação do aluno A5 com sua professora regente e AE. Relações interpessoais de qualidade estabelecidas entre AE, professor regente e aluno PAEE, contribuem e são essenciais para o processo de aprendizagem do aluno com DI, pois, dessa forma, ele possui dois pontos de apoio em sala de aula.

Cabe destacar, ainda, que os colegas de classe dos alunos com DI reproduziam os comportamentos das professoras, portanto, nas salas cujas relações interpessoais estabelecidas entre professora e aluno com DI eram positivas, foram observados comportamentos de respeito e cooperação entre os colegas de turma e o aluno com DI. Por outro lado, salas em que as relações interpessoais estabelecidas entre professora e aluno com DI não eram positivas, foram registrados momentos de desrespeito e agressividade.

No decorrer da pesquisa, outro dado observado foi a necessidade da promoção de HSE não apenas para os professores, mas também para apoios pedagógicos, pelo fato deles também influenciarem as relações interpessoais em sala de aula e o contexto pedagógico.

Outro aspecto a destacar consiste na escassez de pesquisas sobre a temática de HS e DI, assim como sobre as relações interpessoais estabelecidas pelos alunos com DI e professores regentes. Fato que dificultou, em muitos momentos, a construção do presente estudo. Vale salientar, ainda, quanto à necessidade de pesquisas mais detalhadas sobre o papel e a influência do AE em sala de aula.

Esta pesquisa possibilitou compreender como está ocorrendo o processo de inclusão escolar do aluno com DI no que diz respeito às relações estabelecidas entre professores e alunos com DI em escolas da cidade de Dourados/MS. Porém, sabe-se que os dados levantados nas escolas pesquisadas não podem ser considerados como um determinante para todas as escolas municipais, necessitando de estudos mais amplos sobre o assunto.

Como forma de devolutiva para as escolas participantes, os resultados serão utilizados como subsídios para a elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção

voltada para os professores participantes da pesquisa e os demais professores interessados. A intervenção será realizada em cada escola separadamente e terá como foco a discussão de estratégias voltadas para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

AAIDD - **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. Definition of intellectual disability. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 17 mai. 2017.

ARAÚJO, M. V. *et al.* Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, 27(84), p. 405-16, 2010.

BANDEIRA, M. *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, 11(2), 199-208, 2006.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p. 814-833. 2014.

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

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília .1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censos demográficos**. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>> Acessado em 05 de Abril de 2017.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014.** Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1588-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acessado em: nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília. 2015

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão- uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUEIRA, J. J. M. (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva-** 2. Ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. P. 15-26.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, E. N. S; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, Vol. 11, no 2, 147– 156, 2003.

CHICON, J. F; SÁ, M. G. C. S. Autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388. 2013

COTA, F. S. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** Articulações necessárias. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia.** v. 6. n. 3. 205-215. 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P. *et. al.* Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 11, núm. 3, 1998.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis: Vozes; 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, M; DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (Orgs). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1º Ed- São Paulo: Casa do Psicólogo ®, 2006. P. 143- 160.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, 18(41), 517-530, 2008.

DOURADOS. **Resolução SEMED nº 27/2015**, Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Disponível em: > <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/DOM-N%C2%B0.-4.106-03.12.15-Lei-Comp-298-taxas-SIMD-e-Decreto-2112-designa%C3%A7%C3%A3o-Marino.pdf>> Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

FONSECA, V. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUEIRA, J. J. M. (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva** - 2. Ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. P. 41-64.

FORNAZALI, S. A. *et. al.* Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 38, pp. 17-34, 1º sem. de 2014.

FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009.

FREITAS, L. C; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances em Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colombia), Vol. 31(2), p. 344-362, 2013.

GARGHETTI, F. C. **Um estudo observacional e comparativo das interações escolares de crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOLBA, M. A. M. *Os Motivos da Indisciplina na Escola: a perspectiva dos alunos*. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 19 de outubro. PUCPR, 2009.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicado as habilidades sociais. In: **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, p.17- 66, 2009.

GUADAGNINI, L. DUARTE, M. Conhecimento dos professores frente à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e médio. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2016.

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. de. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 69-87, 2011

GOMES, A. J. S. *et al.* A influência das habilidades sociais nos processos educacionais. **Perspectivas Médicas**, vol. 25, núm. 1, pp. 20-26, 2014.

GOMES, J. C. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011.

LIMA, V. C. **Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

LOPES, C. A. **A interação entre alunos e professor na classe da 3ª série do ensino fundamental em sala inclusiva:** um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2011.

LUCISANO, R. V. *et al.* Interações sociais de crianças pré-escolares com Síndrome de Down durante atividades extracurriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 2013.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MANOLIO, C. L. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. – 2. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 3v, 2004. P. 15-30.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G.; Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.33, set/dez. 2006.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDONÇA, F. L. R; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.157 p.508-526 jul./set. 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7 – jan./dez. 2008.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads/4>>. Acesso em: 22 de nov. de 2016.

PAIVA, M, L, M. F; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.13, n.1, p. 75-85. 2009.

PASCULLI, A.G; BALEOTTI, L. R; OMOTE, S. Interação de um Aluno com Paralisia Cerebral com Colegas de Classe Durante Atividades Lúdicas1. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 587-600, Out.-Dez., 2012.

PINHEIRO, M. C. O. **Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em sala de aula regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: **Análise do comportamento para a educação**. Contribuições recentes. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, p. 11-32, 2004.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIRA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs). **As relações interpessoais na formação de professores**. Edições Loyola- São Paulo, Brasil. 2002. P. 07-20.

PLETSCH, M. D; BRAUN, P.A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Democratizar**, v. II, n.2, mai./ago.2008.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Orgs). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006. P.300- 317.

RODRIGUES, M. E. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? In: CARMO, J. S; RIBEIRO, M. J. F. X. (Orgs). **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. 1. Ed. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, 2012. P. 37- 72.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas**: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2003.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, Set.-Dez. 2005.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **23ª Reunião Anual da ANPED**, 24 a 28 de setembro de 2000.

TUCCI, C. H. C. **Importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances em Psicología Latinoamericana**, 36(1), 45-63. 2018.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set/dez. 2017.

VILA, E. M. **Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem**: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

VELTRONE, A. A. MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**. Vol. 21, No. 50, 413-421. set.-dez. 2011.

VELTRONE, A. A. MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à direção das escolas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Escola Municipal _____

Eu, Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio, juntamente com a Profª Drª Aline Maira da Silva, estou realizando a pesquisa *Levantamento de indicadores da relação interpessoal entre professores e aluno com deficiência intelectual*, que visa identificar e descrever as estratégias utilizadas por professores para promover a relação interpessoal entre alunos com deficiência intelectual e seus pares de sala de aula, que estão matriculados na rede regular de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados/MS.

A pesquisa será efetivada por meio de observação sistemática do comportamento em salas selecionadas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, que tenham alunos com deficiência intelectual matriculados, nas quais os professores regentes de sala de aula concordem em participar. Além de na segunda etapa ser realizada aplicação de questionário junto aos professores participantes. Como resultado principal, espera-se compor um quadro de caracterização das relações entre os alunos com deficiência intelectual e seus professores, a partir dessas informações, serão possíveis propor estratégias de intervenção com foco no aprimoramento da relação entre os alunos, que podem vir a melhorar a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Os resultados propiciarão um levantamento de dados que serão utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que trarão benefícios para a área da Educação Especial.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Letícia M. Capelari Tobias Venâncio
RG [REDACTED]
Telefone [REDACTED]

Profª Drª Aline Maira da Silva
RG [REDACTED]
Telefone [REDACTED]

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo a participação da Escola _____, na pesquisa *Levantamento de indicadores da relação interpessoal entre professores e aluno com deficiência intelectual*. Compreendi que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento. Alego que entendi os objetivos da participação da escola na pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da direção da unidade escolar

APÊNDICE B –Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos pais.

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo com a participação do meu filho na pesquisa “*Levantamento de indicadores da relação interpessoal entre professores e aluno com deficiência intelectual*”, que visa identificar e descrever as estratégias utilizadas por professores para promover a relação interpessoal entre alunos com deficiência intelectual e seus pares de sala de aula, que estão matriculados na rede regular de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados/MS. Fui informado (a) que a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Compreendo que minha participação consistirá em concordar que o aluno do qual sou responsável, seja observado em atividades de sala de aula e do recreio.

Fui informado (a) que tenho total liberdade para recusar participar da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar, e concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade e do aluno o qual sou responsável.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais, e que se houver ainda alguma dúvida poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa e, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em relação a minha participação:

(☐) Concordo (☐) Discordo

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Assinatura do familiar responsável pelo aluno participante
RG:

Letícia M. Capelari Tobias Venâncio
RG: [REDACTED]

Prof^aDr^a Aline Maira da Silva
RG: [REDACTED]

Informações para contato
e-mail: leticiacapelari@hotmail.com
Telefone: [REDACTED]

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos professores.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “*Levantamento de indicadores da relação interpessoal entre professores e aluno com deficiência intelectual*”, que visa identificar e descrever as estratégias utilizadas por professores para promover a relação interpessoal entre alunos com deficiência intelectual e seus pares de sala de aula, que estão matriculados na rede regular de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Dourados/MS. Fui informado (a) que a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Compreendo que minha participação consistirá em concordar em ser observado em atividades de sala de aula. Fui informado (a) que tenho total liberdade para recusar participar da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar, e concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade e dos meus alunos.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto às informações pessoais, e que se houver ainda alguma dúvida poderei pedir esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa e, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em relação a minha participação:

() Concordo () Discordo

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento

Assinatura do participante
RG:

Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio
RG: _____

ProfªDrª Aline Maira da Silva
RG: _____

Informações para contato
e-mail: leticiacapelari@hotmail.com
Telefone: _____

ANEXO A -Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): tabela para análise das filmagens focais dos alunos alvo.

CRIANÇA ALVO:		SESSÃO N°:		DATA:	
PRESENTES:					
TEMPO (min.)	STATUS (ÇA)	INICIATIVAS E RESPOSTAS INTERACIONAIS			
		ÇA⇒Ç	Ç⇒ÇA	ÇA⇒P	P⇒ÇA
0-1					
1-2					
2-3					
3-4					
4-5					
5-6					
6-7					
7-8					
8-9					
9-10					
10-11					
11-12					
12-13					
13-14					
14-15					
Total					
OBSERVAÇÕES:					

ANEXO B- Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos das crianças.

Ç⇒P

VOCALIZAÇÕES.

- A. Repetir vocalizações da professora.** Criança repete um comportamento verbal emitido pelo adulto anteriormente. Ex: P. “Vamos cantar!”, Ç. “Vamos cantar!”
- B. Chamar a professora.** Criança pronuncia o nome do adulto em voz alta ou grita, pedindo que se aproxime ou atenda sua solicitação.
- C. Perguntar/pedir ajuda à professora.** Criança pede instruções à professora acerca da realização de alguma tarefa, ou pede ajuda para manusear algum objeto. Pode também fazer uma pergunta sobre outro tópico. Ex: “Tia, já é hora de comer?”, ou “Tia, e essa peça, eu ponho onde?”.
- D. Iniciar ou responder à conversa ou protoconversa.** Criança mantém interação verbal com adulto, constituída por iniciativa ou respostas interacionais alternadas, formando um diálogo. A conversa é caracterizada pelo intercâmbio de frases coerentes, intercaladas, geralmente constituídas por perguntas e respostas. A protoconversa é caracterizada por uma espécie de conversa constituída não por frases estruturadas, mas pela emissão de sons, palavras ou fonemas, de modo a não formar um diálogo e sim um “toma-lá-dá-cá” (agora ajo eu; agora age você), com o adulto adequando sua conduta à conduta da criança e interpretando-a como uma conversa verbal estruturada (Vila, 1995). Ex de conversa: Ç. “Já tá na hora de ir embora, tia?”, P. “Daqui a pouco, O.”. Ex de protoconversa: Ç. “Bola!”, P. “Você quer a bola?”, Ç. “Humm.”, P. “Você gosta disso, né?”, Ç. “Né.”.

COMPORTAMENTOS MEDIADOS POR OBJETOS

- E. Oferecer objeto para professora.** Criança, na posse de objetos, os estende para adulto pegar. Pode vir acompanhado de incentivos verbais (“Toma, tia.”) .
- F. Pegar objeto da professora.** Criança pega em suas mãos objetos que estavam em posse do adulto, podendo estes terem sido oferecidos por ele ou não. Este comportamento pode ter a função de encerramento de brincadeira ou pode vir acompanhado de desaprovação verbal (“Não, tia, esse é meu!”) ou de pedido (“Ah, me dá esse?”).
- F. Manipular objeto de acordo com orientação da professora.** Criança, após requisição ou instruções de adulto, manuseia objeto de maneira semelhante.
- G. Imitar manipulação de objetos de professora.** Criança, após observação do comportamento de adulto, passa a se comportar de modo semelhante, manuseando objetos em um comportamento imitativo.

COMPORTAMENTOS QUE ENVOLVAM CONTATO FÍSICO.

- J. Pedir colo para professora.** Criança estende os braços para professora, puxando-a para si, tocando seu corpo e roupas. Pode vir acompanhado de pedido (“Tia, me pega?”), choramingo ou sorriso.
- K. Abraçar/beijar professora.** Criança enlaça adulto com os braços, demonstrando carinho. Pode acontecer quando criança estiver no colo de adulto, bem como pode

vir acompanhado de um beijo, ou seja, do comportamento da criança em que esta comprime seus lábios contra o rosto ou outra parte do corpo do adulto, produzindo ruído.

- L.** *Tocar professora demonstrando carinho.* Criança toca adulto com as mãos, a cabeça ou outra parte do corpo, afagando-o e demonstrando afeição. Por exemplo, pode passar a mão no cabelo do adulto ou pegar sua mão.

OUTROS

- Q.** *Observar professora.* Voltada na direção do adulto e sem manter contato verbal, criança olha atentamente o que está acontecendo, o comportamento do adulto e o adulto em si. Comportamento espontâneo, com funções de imitar o comportamento ou sem função aparente.
- R.** *Olhar em direção a professora.* Quando chamada, criança olha em direção ao adulto, porém não mantém interação verbal com ele. Difere do comportamento anterior pela função e ocasião de início, de modo que não visa imitar o comportamento do adulto e é impelido pela requisição (verbal ou não) deste.
- M.** *Sorrir para professora.* Criança movimenta os lábios em um sorriso aberto ou curto, demonstrando aprovação, reciprocidade, simpatia ou alegria. Pode vir acompanhado de risos e também ser observado como resposta a uma iniciativa interacional ou acompanhando uma pergunta ou pedido.
- S.** *Aproximar-se de professora.* Frente a chamados ou de maneira espontânea, criança se dirige até o local onde o adulto se encontra. Pode ser seguido por outro comportamento como conversar, oferecer objeto ou tocar adulto, bem como acontecer sozinho.
- H.** *Imitar comportamento de professora.* Criança, após observação do comportamento de adulto, passa a se comportar de modo semelhante, imitando o adulto em gestos e maneira de agir.
- N.** *Atender solicitação da professora.* Criança se comporta de acordo com a solicitação previamente requisitada pelo adulto, logo após sua emissão.
- O.** *Gesticular.* Criança se comunica com adulto através de gestos com seu corpo. Dá instruções, aponta ou faz gestos específicos indicando, por exemplo “sim” ou “não”. Pode vir acompanhado de comportamento verbal ou isolado.

ANEXO C-Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos dos adultos.

P⇒Ç

VOCALIZAÇÕES.

- A. *Dar instruções.* Adulto fornece informações à criança a respeito da atividade/brincadeira a ser desempenhada, de algum objeto ou em relação à outra criança. Ex: “J., pega o brinquedo assim, como F. fez, primeiro essa parte.”
- B. *Solicitar/direcionar atenção.* Adulto chama a atenção de criança, pede que ela se comporte de determinada maneira, chama pelo nome, indica para onde a criança deve direcionar sua atenção. Ex: “Olha só o J.”
- C. *Solicitar conduta em relação a colegas.* Adulto indica oralmente como deseja que criança se comporte em relação a colegas. Ex: “Pega na mão dela, H.”
- D. *Demonstrar aprovação de comportamento.* Adulto aprova verbalmente comportamento apresentado por criança, elogiando e parabenizando-a. Ex: “Isso mesmo, P. adorei!”.
- E. *Demonstrar desaprovação de comportamento.* Adulto desaprova verbalmente comportamento apresentado por criança, criticando e reprovando-a. Ex: “Não, G. já falei que não gosto disso”.
- F. *Incentivar.* Adulto vocaliza expressões de incentivo para que criança se comporte de determinada maneira. Pode oferecer motivos para tal comportamento. Ex: “Olha que bonito o que eles estão fazendo! Faz também, M., faz.”
- G. *Iniciar ou responder a conversação ou protoconversação.* Adulto mantém interação verbal com a criança, constituída por iniciativa ou respostas interacionais alternadas, formando um diálogo. A conversação é caracterizada pelo intercâmbio de frases coerentes, intercaladas, geralmente constituídas por perguntas e respostas. A protoconversação é caracterizada por uma espécie de conversação constituída não por frases estruturadas, mas pela emissão de sons, palavras ou fonemas, de modo a não formar um diálogo e sim um “toma-lá-dá-cá” (agora ajo eu; agora age você), com o adulto adequando sua conduta à conduta da criança e interpretando-a como uma conversação verbal estruturada (Vila, 1995). Ex de conversação: Ç. “Já tá na hora de ir embora, tia?”, P. “Daqui a pouco, O.”. Ex de protoconversação: Ç. “Bola!”, P. “Você quer a bola?”, Ç. “Humm.”, P. “Você gosta disso, né?”, Ç. “Né.”.

COMPORTAMENTOS MEDIADOS POR OBJETOS

- I. *Dar modelo/ajudar a manipulação de objetos em brincadeira.* Adulto toca ou manuseia objetos presentes no ambiente, fornecendo à criança um modelo e como se comportar em relação a este objeto. Ainda, pode pegar na mão de criança e leva-la a se comportar do mesmo modo.
- J. *Participar da brincadeira com as crianças.* Adulto se comporta de acordo com a atividade/brincadeira que a criança desenvolve, intercalando ações suas com ações da criança. Brinca junto com uma criança ou grupo de crianças.
- K. *Entregar/distribuir/oferecer brinquedos às crianças.* Adulto, na posse de objetos, os estende para crianças pegarem. Pode vir acompanhado de incentivos verbais

(“Pega a boneca, K.”) ou após ação de ter pegado o brinquedo de crianças, se constituindo como uma redistribuição.

- L. *Pegar brinquedo das crianças.* Adulto pega em suas mãos objetos que estavam em posse de criança, podendo estes terem sido oferecidos pela criança ou não. Este comportamento pode ter a função de redistribuição posterior dos brinquedos, de encerramento de brincadeira ou de indício de que o adulto esteja realizando a atividade/brincadeira juntamente com as crianças. Pode vir acompanhado de desaprovação verbal (“Não, já falei pra você dar isso para o I.!”) ou de justificativa (“Agora chega porque é hora de comer”).

COMPORTAMENTOS QUE ENVOLVAM CONTATO FÍSICO

- M. *Pegar criança no colo.* Se em pé, adulto se abaixa, estende os braços, enlaça criança e a puxa para junto de si, carregando-a consigo em seus braços. Se sentado, adulto estende os braços para criança, sinaliza para que se sente sobre suas pernas ou a enlaça e puxa para si, sentando-a em seu colo.
- N. *Abraçar/beijar criança.* Adulto enlaça criança com os braços, demonstrando carinho. Pode acontecer quando criança estiver no colo de adulto, bem como pode vir acompanhado de um beijo, ou seja, do comportamento do adulto em que este comprime seus lábios contra o rosto ou outra parte do corpo de criança, produzindo ruído.
- O. *Orientar/direcionar a criança.* Adulto toca criança com as mãos, levando-a a prestar atenção em alguma atividade, outra criança ou instrução. Pode pegar criança pela mão e conduzi-la a um outro lugar ou levá-la a mudar de posição.
- P. *Tocar criança demonstrando carinho.* Adulto toca criança com as mãos, a cabeça ou outra parte do corpo, afagando-a e demonstrando afeição. Por exemplo, o adulto pode passar a mão no cabelo de uma criança ou fazer cócegas.

OUTROS

- T. *Observar criança.* Voltado na direção da criança e sem manter contato verbal, adulto olha atentamente o que está acontecendo, o comportamento da criança e esta em si. Comportamento espontâneo, com funções de manter o ambiente sob controle, avaliar o comportamento de alguma criança em específico ou sem função aparente.
- U. *Olhar em direção à criança.* Quando chamado, adulto olha em direção à criança mas não mantém interação verbal com esta. Difere do comportamento anterior pela função e ocasião de início, de modo que não visa avaliar o comportamento da criança e é impelido pela requisição (verbal ou não) da criança.
- V. *Sorrir para criança.* Adulto movimenta os lábios em um sorriso aberto ou curto, demonstrando aprovação de comportamento, reciprocidade, incentivo à interação, simpatia ou alegria. Pode vir acompanhado de risos e também ser observado como resposta a uma iniciativa interacional.
- W. *Aproximar-se de criança.* Frente a chamados ou de maneira espontânea, adulto se dirige até o local onde uma criança se encontra. Pode ser seguido por outro comportamento como conversar, oferecer objeto ou tocar criança, bem como acontecer sozinho.

- X. *Gesticular.*** Adulto se comunica com criança através de gestos com seu corpo. Dá instruções, aponta ou faz gestos específicos indicando, por exemplo “sim” ou “não”. Pode vir acompanhado de comportamento verbal ou isolado.

Obs. As categorias de comportamento são mutuamente excludentes, ou seja, um comportamento observado não pode se enquadrar em mais de uma categoria. Em caso de comportamento que aparentemente pareçam pertencer a mais de uma das categorias descritas, considerar-se-á como critério: Vocalizações > Comportamento mediado por objeto > Comportamento que envolvam contato físico > Outros.