



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

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SEUS PARES EM SALA DE AULA
REGULAR**

DOURADOS – MS
2017



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

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PARES EM
SALA DE AULA REGULAR**

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

Apoio: FUNDECT

DOURADOS – MS
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P654c Pinheiro, Mary Cristina Olimpio

CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
SEUS PARES EM SALA DE AULA REGULAR / Mary Cristina
Olimpio Pinheiro -- Dourados: UFGD, 2017.

132f. : il.; 30 cm.

Orientador: Aline Maira da Silva

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

Inclui bibliografia

1. Deficiência Intelectual. 2. Relações interpessoais. 3.
Habilidades Sociais. 4. Inclusão escolar. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

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

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PARES EM SALA DE AULA
REGULAR**

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^o. Lidia Maria Marson Postalli
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 10 de abril de 2017.

*Dedico este trabalho aos meus pais
que nunca medem esforços para me
ajudarem a alcançar meus sonhos.*

Agradecimentos

Ao meu pai e mãe, Gilmar e Fátima, por caminharem junto comigo, me apoiando em todas as decisões. Muito obrigada pelo amor, dedicação e confiança. O mestrado é mais uma vitória não só minha, mas nossa!

Ao meu avô Jesué que assim como meus pais me apoiou e incentivou sempre zeloso, preocupado em não me deixar faltar nada.

À minha irmã Júlia que mesmo sendo a caçula é meu porto seguro e quem me incentiva a ser uma pessoa melhor.

À minha vó Miquelina que tinha o sonho de me ver formada e crescendo na minha profissão. A quem sempre vou me inspirar como mulher batalhadora que era.

Ao meu namorado Caio pelo companheirismo e amor. Muito obrigada principalmente por me animar e me fazer ter calma para concluir a pesquisa.

À amiga e parceira Letícia Capelari que foi essencial para que esse projeto desse certo. Com quem eu sempre dividi não só o trabalho, mas também a vida, com os choros e risadas do dia-a-dia.

À Aline Maira meu muito obrigada por caminhar comigo desde a graduação, são sete anos de muitas felicidades. Pela oportunidade em poder aprender com uma profissional que admiro tanto como você. Obrigada pela paciência, dedicação e amizade.

À Priscila Carvalho e Gabriela Machado foi um prazer poder conhecer melhor vocês durante o mestrado e percorrermos juntas mais essa etapa de nossas vidas profissionais. Obrigada por toda ajuda, apoio e amizade!

Ao Felipe Moretti pelos inúmeros quebra-galhos dessa vida! Muito obrigada por mesmo a distância se fazer sempre presente.

À Jéssica Hossotani pelas conversas animadoras e palavras de incentivo.

À Janaína, pela amizade e por sempre torcer por mim.

Às amigas que mesmo apesar da distância enchem meus dias de alegria, Paola, Sarah, Karina e Dai.

À Dorca por ser essa pessoa tão disponível e querida. Obrigada por toda ajuda e incentivo.

À professora Morgana Agostini a quem sempre admirei desde a graduação, obrigada pela orientação com o trabalho desde a matéria de Seminários de Pesquisa.

À professora Lidia Postalli pelos apontamentos na banca de qualificação e por ter enviado o material que ajudou no desenvolvimento da pesquisa.

À professora Tatiane Castro pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos membros do grupo GEPEI, pela construção conjunta de conhecimento durante as reuniões, por todas as contribuições a minha pesquisa e também pelas amizades construídas junto ao grupo.

Aos técnicos do PPGEduc pela ajuda ao longo do mestrado. Principalmente a técnica Fernanda por todo o auxílio.

Aos professores do PPGEduc pela construção de conhecimento nas aulas que auxiliaram tanto para a pesquisa como para minha formação como profissional.

Às escolas participantes por aceitarem o desenvolvimento da pesquisa, principalmente as professoras e alunos que me receberam tão bem em sala de aula.

À Fundect pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Ao ingressar na escola toda criança amplia suas relações, tendo a partir deste momento mais um lugar para aquisição de novas habilidades sociais que influenciam o bom desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Em vista disso, é importante que a escola inclua entre seus objetivos aumentar e/ou aprimorar a quantidade e a qualidade das relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e seus colegas de sala. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS. Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa realizada em três escolas de Dourados/MS, em salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, na qual estão matriculados alunos com deficiência intelectual. O estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira foram levantados os indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, por meio de entrevistas realizadas com 268 alunos, sendo 13 alunos com deficiência intelectual. Foram feitas perguntas para indicar a aceitação e a rejeição dos alunos com deficiência intelectual. Como resultados, foi levantado que dos treze alunos com deficiência intelectual, dez foram citados na categoria de aceitação, em relação à preferência em atividades de brincadeira e seis alunos foram citados na categoria de aceitação para atividades acadêmicas. Quanto à rejeição, nove alunos foram citados como aqueles com os quais os colegas não gostariam de realizar atividades acadêmicas e sete como aqueles com quem os colegas não gostariam de realizar atividades de brincadeira. A partir desses resultados foi possível eleger seis alunos com deficiência intelectual, alvo da segunda parte do estudo. Na segunda etapa foram realizadas quatro sessões de observação sistemática de 115 minutos para cada aluno alvo, totalizando assim 930 minutos de observações sistemáticas para os seis alunos alvo. Nas observações sistemáticas foram realizadas observações focais, voltadas para as interações do aluno alvo e observações de campo, que envolveram a observação de toda sala de aula. Como resultados, foi possível verificar que quatro de seis alunos passaram a maior parte das observações distantes e sem interações com seus colegas de sala de aula. Foram observadas que as relações interpessoais se estabeleceram, principalmente, na direção do aluno com deficiência intelectual para os colegas e que dentre os seis alunos alvo, cinco obtiveram a maioria de suas iniciativas interacionais ignoradas. Tais iniciativas foram caracterizadas pelos comportamentos de observar algum colega ou grupos de colegas. A partir da análise dos resultados, foi possível observar a influência que as professoras regentes, os apoios educacionais, a competência social dos alunos, as características dos alunos com deficiência intelectual e o ambiente da sala de aula têm nas relações interpessoais estabelecidas entre os alunos. Destaca-se a partir dos resultados, a importância de maior investimento em pesquisas relacionadas às relações interpessoais dentro de sala de aula, tanto no que diz respeito aos alunos, como também envolvendo as relações interpessoais entre os professores regentes, os apoios educacionais e os alunos. Além disso, acredita-se que, por meio do investimento na promoção de habilidades sociais no ambiente escolar, será possível contribuir para a construção de um ambiente escolar propício a práticas educacionais inclusivas, voltadas para aceitação e valorização das diferenças.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; relações interpessoais; habilidades sociais; inclusão escolar.

ABSTRACT

When children go to school they expand their relations, opening this moment another place to acquire new social abilities that influence a good development of academic abilities. About this, it is important that school includes among its objectives to increase and/or improve the quantity and quality of interpersonal relationships between the student with intellectual disability and their classmates. This way, the purpose of the research was describe and analyze the interpersonal relationships between students with intellectual disabilities and their classmates in the elementary school of public schools of Dourados/MS. This is a quantitative and qualitative research that happened in three schools of Dourados/MS, inside of classes of first and third grade of elementary school, which there are students with intellectual disabilities registered in it. The research was split on two parts. In the first step the indicators of participation of the students with intellectual disabilities were collected in the interpersonal relationships established in the school environment, that were achieved through two hundred sixty eight interviews with students, which thirteen of them were students with intellectual disabilities. Questions were made to indicate the acceptance and the rejection of the students with intellectual disabilities. As results, it was pointed that ten of the thirteen students with intellectual disabilities were mentioned in the category of acceptance, in relation to preference of playing activities and six students were mentioned in the category of acceptance to academic activities. Talking about rejection, nine students were mentioned as those who classmates don't want to work with in academic activities and seven as those who classmates don't want to play with in playing activities. According to these results it was possible to select six students with intellectual disabilities, they will become target of the second part of the research. In the second step, four systematic observation sessions of one hundred and fifteen minutes were performed to each target student, making a total of nine hundred and thirty minutes of systematic observations for the six target students. In the systematic observations, focal observations were made, focusing on the target student's interactions and field observations, which involved observing the entire classroom. As results, it was possible to check that four of six students spend most part of the observations disconnected and without interactions with their classmates. It was possible to see that interpersonal relations established themselves, mainly, in the direction of the student with intellectual disability to their classmates and among the six target students, five of them were ignored on their interactive initiatives. Those initiatives were characterized by the behavior of look at some classmate or groups of classmates. From the results analysis, it was possible to see the influence of the main teacher, the educational supports, the social competence of the students, the characteristics of the students with intellectual disability and the environment of the classroom have on the interpersonal relationships established between students. It is highlighted from the results the importance of bigger investment in related researches to interpersonal relationships inside the classroom, even with talking about students, as with the interpersonal relationships between main teachers, educational support and the students. Going further, it is believable that through investment on promotion of social abilities on the school environment it will be possible to contribute for the construction of a school environment conducive to inclusive educational practices, focused at acceptance and valuing differences.

Key words: intellectual disabilities; interpersonal relationships; social abilities; scholar inclusion

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAMR: Association on Mental Retardation - Associação Americana de Retardo Mental;

AAIDD: Association on Intellectual and Developmental Disabilities - Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento;

AC: Análise do Comportamento;

AE: Apoio Educacional;

AEE: Atendimento Educacional Especializado;

AR: Alto rendimento acadêmico;

BR: Baixo rendimento acadêmico;

Ç: Criança sem deficiência;

ÇA: Criança com deficiência intelectual;

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial;

DI: Deficiência intelectual;

DM: Deficiência mental

EJA: Educação de Jovens e Adultos;

G: Status Agrupado;

GI: Status Agrupado em interação;

GEPEI: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva;

I: Status Isolado;

I: Iniciativas interacionais ignoradas;

I*: Iniciativas interacionais respondidas;

IAR: Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização;

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

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

Nuedesp: Núcleo de Educação Especial;

OMS: Organização Mundial de Saúde;

OPAS: Organização Pan-Americana da Saúde;

PAEE: Público alvo da Educação Especial;

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

PNES: Planos Nacionais Educacionais;

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação;

QI: Quociente de Inteligência;

S: Status Sozinho;

SEMED: Secretaria Municipal de Educação;

SRM: Sala de recursos multifuncionais;

SSRS-BR: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, na sua versão adaptada para o Brasil;

TDE: Teste de Desempenho Escolar;

TDHA: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade;

TEA: Transtorno do espectro autista;

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

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância;

ONU: Organização das Nações Unidas.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1: Delineamento da pesquisa.	40
Figura 2: Esquema representativo de uma sessão de observação sistemática.	51
Quadro 1: Distribuição dos alunos participantes por salas e escolas.	45
Quadro 2: Caracterização dos alunos com deficiência intelectual.	46
Quadro 3: Alunos selecionados para a segunda etapa do estudo.	60
Quadro 4: Resumo das informações qualitativas reunidas a partir da observação sistemática de campo.	75
Quadro 5: Quadro de frequência do total de comportamentos sociais de cada aluno.	77
Quadro 6: Frequência de topografia dos comportamentos sociais totais.	82
Gráfico 1: Número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano 2015.	42
Gráfico 2: Desempenho de aceitação e rejeição dos alunos com deficiência intelectual nas atividades acadêmicas.	58
Gráfico 3: Desempenho de aceitação e rejeição dos alunos alvo do estudo nas atividades de brincadeira.	59
Gráfico 4: Gráfico da frequência de status dos alunos alvo nas observações focais.	78
Gráfico 5: Gráfico de direção das díades interacionais ÇA-Ç e Ç-ÇA.	79

Gráfico 6: Gráfico de iniciativas interacionais respondidas (I*) e ignoradas (I) das direções ÇA-Ç e Ç-ÇA. 80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1 – A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.....	11
1.1. O movimento de inclusão escolar.....	11
1.1.1. Inclusão escolar no Brasil	15
1.2. A escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular	21
1.3. Análise do Comportamento e Educação.....	26
1.3.1. A importância das relações interpessoais no processo de inclusão escolar à luz da Análise do Comportamento	31
1.4. A promoção das habilidades sociais em contextos escolares inclusivos.....	35
CAPÍTULO 2 – Método	40
Figura 1: Delineamento da pesquisa.....	40
2.1. Contexto do estudo	41
2.2. Local	43
2.3. 1º Etapa	45
2.3.1. Participantes	45
2.3.2. Instrumentos	46
2.3.3. Procedimento de coleta e análise dos dados	47
2.4. 2º Etapa	48
2.4.1. Participantes	49
2.4.2. Instrumento.....	49
Figura 2: Esquema representativo de uma sessão de observação sistemática	51
2.4.3. Procedimentos de coleta de dados.....	52
CAPÍTULO 3 – Resultados e Discussões	56
3.1. Parte 1: entrevistas.....	56
3.2. Discussão referente aos resultados da Etapa 1	61
3.3. Parte 2 – Observação Sistemática.....	64
3.3.1. Observações de Campo	65
3.3.2. Observações focais – Protocolo de Freitas e Mendes (2009).....	76
3.4. Discussão referente aos resultados da Etapa 2	83
3.4.1. A influência do AE e das professoras regentes nas relações interpessoais em sala de aula	84

3.4.2. Relações interpessoais e Habilidades Sociais	90
3.4.3. Inclusão Escolar e Relações Interpessoais	97
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à direção das escolas.....	110
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares na 1º etapa	111
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares na 2º etapa.....	112
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa	113
ANEXO B – Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): tabela para a análise das filmagens focais dos alunos alvo.....	114
ANEXO C – Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos das crianças.	115

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é amplamente discutida nos dias atuais, assim como o debate sobre como buscar e implementar meios para que esse processo seja bem sucedido. O principal objetivo da inclusão escolar é a construção de uma escola democrática na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos sejam aceitas, respeitadas e atendidas.

A inclusão escolar foi definida por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), como “a prática da inclusão de todos - independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Apesar de essa pesquisa ter como foco a inclusão do aluno com deficiência, mais especificamente do aluno com deficiência intelectual, cabe ressaltar que a inclusão escolar faz parte de um movimento maior, denominado educação inclusiva, que prevê a organização do sistema educacional de modo a contemplar as necessidades de todos os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva não tem como foco somente os alunos com deficiência, mas propõe uma mudança total da escola, para que todos os alunos alcancem o sucesso escolar. Em vista disso, as escolas devem oferecer respostas para todas as diferenças sem que haja discriminação (MANTOAN, 2003).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) argumentam que a inclusão escolar proporciona para as pessoas com deficiência a oportunidade de vivenciar experiências em contextos reais, o que as prepara melhor para a vida na comunidade. Segundo os autores, com a inclusão escolar, todos os alunos aprendem a ser mais compreensivos e a lidar confortavelmente com as diferenças e semelhanças existentes entre os indivíduos.

Apesar da literatura da área (MARCHESI; MARTÍN, 1996; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; SALEND, 2008) apontar benefícios proporcionados pela inclusão escolar aos alunos com e sem deficiência, professores, familiares e comunidade de forma geral, ainda é possível observar muitos obstáculos para que tal processo seja efetivado de maneira bem-sucedida. Por exemplo, muitos alunos com deficiência, matriculados na rede regular, ainda vivenciam situações de preconceitos que prejudicam o seu desenvolvimento e dificultam sua aprendizagem.

Para Matos e Mendes (2014), as escolas são por natureza um espaço contraditório, pois ainda existem práticas de discriminação principalmente contra os alunos com deficiências, o que acaba indo contra o que propõe os documentos oficiais

sobre a inclusão escolar. Para as autoras é essencial discutir sobre as condições necessárias para que os alunos com deficiência sejam escolarizados nas classes comuns das escolas regulares, partindo de suas necessidades específicas e das características de cada contexto.

A inclusão escolar, para Veltrone e Mendes (2011), já é uma realidade no sistema educacional brasileiro quanto à matrícula dos alunos com deficiência, porém a sua prática ainda é muito recente. Para as autoras, além de dados relativos à matrícula desses alunos, é necessário criar indicadores do processo da política de inclusão escolar como, por exemplo, das práticas docentes empregadas e da vivência desses alunos em sala de aula, indicadores que devem ser fornecidos a partir de práticas monitoradas, que possam ser avaliadas de modo a oferecer uma base de dados reais. A partir de tais indicadores, será possível pensar em estratégias que contribuam com a prática da inclusão escolar. Conforme apontam as autoras:

[...] é bastante lógico que neste processo surjam dúvidas, problemas ou até mesmo sugestões que precisem ser discutidas e socializadas, visando à implementação bem-sucedida, das práticas inclusivas no nosso sistema educacional (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 65).

Ainda em relação aos estudos sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, segundo Lima e Mendes (2011), os mecanismos de exclusão das pessoas com deficiências não estão sendo desconstruídos e ainda permanecem nas políticas públicas, principalmente se o aluno apresentar um comprometimento intelectual mais significativo. Segundo as autoras, no processo de inclusão de alunos com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, ainda permanece a incerteza e pouca clareza das ações que devem ser implementadas pela escola.

Avanços no que diz respeito à inclusão escolar requerem um processo de mudança e adequação de um novo modelo de atendimento que se constitui por meio de ações interdependentes que possam se efetivar e perpetuar, gerando assim mudanças culturais em longo prazo (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011).

Segundo os mesmos autores, para demonstrar que a inclusão escolar pode ser uma prática cultural acessível a todos, são necessárias análises sobre os efeitos dos comportamentos das pessoas ligadas a educação, tanto as que se beneficiam do serviço quanto as que trabalham na área.

[...] é possível partir da análise das contingências entrelaçadas presentes no processo ensino-aprendizagem e dos efeitos das relações entre os sujeitos sobre o grupo, selecionando comportamentos que sejam condizentes com o princípio inclusivo e que resultem na aprendizagem. Essas contingências comportamentais entrelaçadas podem tornar-se um padrão de comportamento que, pelas suas consequências reforçadoras, repete-se através do tempo provocando mudanças culturais (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, p. 70, 2011).

Para Schmidt e de Souza (2008) o sucesso do processo da inclusão escolar depende da mudança de contingências que regem a prática atual. Dessa forma, para gerar mudança e melhora na prática da inclusão escolar, devem ser realizados estudos sobre as variadas contingências relacionadas com esse processo; analisando assim a legislação, os órgãos públicos que regem as escolas, organização das mesmas, as práticas pedagógicas e também as relações que se estabelecem no ambiente escolar.

A partir de diferentes análises sobre o processo da inclusão escolar será possível modelar uma série de novos comportamentos que possam ser adotados como uma nova cultura em escolas inclusivas. No presente estudo, optou-se por analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares sem deficiência no ambiente escolar, como forma de caracterizar como tais relações ocorrem na inclusão escolar desses alunos.

Segundo Del Prette e Del Prette (1999, p.17) “praticamente todas as teorias do desenvolvimento abordam a questão da socialização”, assim como abordam a importância das relações interpessoais para a saúde mental e o desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Skinner (2003), o comportamento social pode ser definido como o comportamento de duas pessoas ou mais pessoas em relação a um ambiente comum ou em relação à outra pessoa. Segundo o autor, um organismo é sempre importante para o outro como parte de seu ambiente, por isso surge o comportamento social.

Del Prette e Del Prette (2005) concordam que o estabelecimento de relações interpessoais é uma das principais tarefas para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é a partir dessas relações que se ampliam e aprimoram uma série de comportamentos sociais, assim como se aprende como é o funcionamento da vida em sociedade.

Para Del Prette e Del Prette (1999), o desenvolvimento social inicia-se no nascimento, e vai se tornando maior a partir do desenvolvimento de habilidades sociais durante a infância. Cuidados que os pais lhe proporcionam como amamentação,

cuidados com a higiene, aconchegos entre outros cuidados, vão fazendo com que a criança lhes responda diferencialmente. Os pais acabam modelando a competência social de seus filhos, a partir da reação aos seus comportamentos ou mesmo lhes fornecendo instruções específicas.

As habilidades sociais podem ser definidas como (ARGYLE; FURNAHM; GRAHAM, 1981 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p. 47) o “conjunto de desempenhos” empregados pelos indivíduos para determinada situação interpessoal, que vai incluir uma variabilidade de comportamentos de acordo com sua cultura, dessa forma, “comportamentos e desempenho social, ou interpessoal, são termos equivalentes a habilidades sociais”.

Ao ingressar na escola, a criança amplia suas relações interpessoais, tendo a partir deste momento mais um lugar para aquisição de novos comportamentos sociais. Em vista disso, é importante que a escola inclua entre seus objetivos o desenvolvimento da competência social dos alunos, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais.

É importante esclarecer que Del Prette e Del Prette (2001) definem competência social como o conjunto de habilidades sociais que são adquiridas ao longo da vida pelo indivíduo e que são desempenhadas pelos mesmos com êxito.

O desenvolvimento de habilidades sociais na infância contribui diretamente com um bom funcionamento adaptativo, gerando a aquisição de um melhor rendimento acadêmico, maior responsabilidade, cooperação e independência diante dos enfrentamentos da vida (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

No que diz respeito às relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar, Batista e Enumo (2004) apontam que os estudantes que são rejeitados socialmente apresentam mais comportamentos de agressão, rejeição e de ignorar seus colegas, do que os alunos considerados mais aceitos socialmente. Dessa forma, alunos com deficiências mais severas acabam tendo menor chance de desenvolver repertórios de boa competência social, o que dificulta com que os mesmos façam amizades e se sintam parte do ambiente escolar.

Freitas e Mendes (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações interpessoais por meio da análise de interações entre uma criança com Síndrome de Down e seus 14 colegas, em uma creche regular na cidade de São Carlos, SP. Como interação bem estabelecida elas usaram a definição de Aranha (2002), onde A faz X para B e B responde Y para A. Para tanto, foram realizadas cinco sessões de

filmagens de situações naturais de brincadeira livre no parque, tendo essas sido realizadas em diferentes horários e dias, para verificar maior variabilidade comportamental possível. As gravações foram analisadas a partir de um protocolo, desenvolvido para o estudo, por meio do qual os comportamentos interativos apresentados pelas crianças com Síndrome de Down e seus pares eram avaliados.

Como resultado, Freitas e Mendes (2009) observaram que a criança com Síndrome de Down permaneceu a maior parte do tempo isolada em relação aos seus colegas. Além disso, as interações que estabeleciam com seus pares eram menores e de qualidades diferentes quando comparadas às interações entre as demais crianças sem deficiências. Os comportamentos interativos estabelecidos no ambiente escolar pela criança com Síndrome de Down eram em sua maioria apenas presentes na relação aluno-professor.

No caso dos alunos com deficiência intelectual matriculados no sistema regular de ensino, a questão da competência social é ainda mais crucial. Conforme apontam Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007), os principais desafios relacionados com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual residem não apenas no desempenho acadêmico abaixo da média, mas também nas dificuldades de estabelecer boas relações com os colegas.

Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi avaliar o repertório de habilidades sociais e de rendimento acadêmico, em classes nas quais alunos com deficiência intelectual estavam matriculados. Para tanto, os alunos participantes foram divididos em três grupos: alto rendimento acadêmico (AR), baixo rendimento acadêmico (BR) e alunos com deficiência mental (DM). Trinta professores responderam questionários do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, na sua versão adaptada para o Brasil (SSRS-BR) por Bandeira et al., referentes a 120 alunos (40 com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, 40 AR e 40 BR) da pré-escola ao oitavo ano. Os dados foram analisados estatisticamente.

Como resultado principal, tanto o grupo BR quanto o DM tiveram baixos escores em habilidades como “responsabilidade” e “autocontrole e cooperação com os pares” que são essenciais para o sucesso acadêmico. Outro resultado importante da pesquisa foi que o grupo com deficiência mental¹ “gosta de ficar sozinho” e apresentam

¹ Termo empregado pelos autores.

mais dificuldades para fazer amizades e se integrarem ao grupo de colegas devido ao comprometimento de suas habilidades sociais.

Como evidenciado nos estudos apresentados, apesar da inclusão escolar proporcionar ganhos sociais e acadêmicos, as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com deficiência e seus pares não são significativas e os primeiros ainda passam grande parte do seu tempo sozinhos. Isso faz com que os alunos com deficiência tenham poucas oportunidades para desenvolver e aprimorar suas habilidades sociais o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: como as relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares estão sendo estabelecidas nas salas de aula do ensino regular? É importante destacar que a proposta do presente estudo dialoga com a Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGEduc, 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 Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI que transversaliza as temáticas inerentes à Educação e escolarização das pessoas que compõem o público alvo da Educação Especial.

O objetivo geral do estudo é descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS. A escolha pela deficiência intelectual se deve pela dificuldade de inclusão escolar desses alunos e também pelo preconceito que os mesmos enfrentam no ambiente escolar (LIMA; MENDES, 2011; BATISTA; ENUMO, 2004; CASADO; 2012).

Como objetivos específicos destacam-se:

- 1) levantar indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, nas situações de atividade acadêmica e de brincadeiras;
- 2) caracterizar os comportamentos emitidos nas relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e seus pares, em termos de frequência, direção, reciprocidade e topografia;
- 3) investigar diferenças quantitativas e qualitativas nas relações interpessoais, estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas.

Optou-se por investigar os alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano), devido à importância desse período que compreende, segundo o Ministério da Educação (2012), o ciclo de alfabetização. Dessa forma, o estudo das relações interpessoais nesse período pode não apenas contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, mas também especificamente, fornecer contribuições para auxiliar no processo de alfabetização e letramento desses alunos.

Como resultado principal, espera-se descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS. De modo mais específico, o resultado esperado é o levantamento de indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, espera-se obter a caracterização dos comportamentos emitidos nas relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares.

Como principal contribuição, a expectativa é o levantamento de subsídios que permitam a elaboração de estratégias educacionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais direcionadas para o bom desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares de sala de aula, tendo em vista a criação de uma nova cultura, que auxilie a prática da inclusão escolar.

O principal avanço está relacionado com a ampliação do entendimento sobre a participação social do aluno com deficiência intelectual na escola regular, permitindo com isso compreender como a variável social está dificultando ou facilitando o processo de inclusão escolar.

O trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo 1 intitula-se “A inclusão do aluno com deficiência intelectual”, subdividindo-se em três tópicos. O primeiro tópico aborda as origens históricas do movimento de inclusão escolar, suas características e, mais especificamente, trata da escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. O segundo tópico subdivide-se apresentando alguns conceitos da Análise do Comportamento e sua importância para a Educação e também a importância das relações interpessoais à luz da Análise do Comportamento. Finalmente, o terceiro tópico tem como temática a relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias no ambiente escolar.

No capítulo 2, os procedimentos metodológicos da pesquisa são abordados, apresentando as duas etapas do estudo. Consta nesse capítulo a apresentação do local no

qual a pesquisa foi desenvolvida, os participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de coleta e análise dos dados.

Finalmente, no capítulo 3, são apresentados os resultados e as discussões da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual

O presente capítulo se subdivide em três tópicos. O primeiro apresenta de forma breve as raízes históricas do movimento de inclusão escolar, assim como a construção do referido movimento no contexto brasileiro. O primeiro tópico também evidencia como o processo de inclusão escolar influencia especificamente a vida acadêmica do aluno com deficiência intelectual, explicando o que é a deficiência intelectual e apresentando pesquisas recentes sobre a escolarização do mesmo no contexto regular de ensino.

Por sua vez, o segundo tópico apresenta primeiramente algumas das contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, evidenciando como essa teoria pode ser útil quando aplicada às problemáticas da escola. Em um segundo momento, a importância das relações interpessoais para a inclusão escolar é abordada, à luz da Análise do Comportamento. Finalmente, no último tópico, o foco são as habilidades sociais e sua influência no desempenho acadêmico, assim como nas relações interpessoais no ambiente escolar.

1.1. O movimento de inclusão escolar

Amplio é o caminho histórico dos primórdios da Educação Especial até o início do movimento de inclusão escolar. Mendes (2006) indica que mesmo diante de alguns avanços em direção a não segregação das pessoas com deficiências, foi só depois das duas Guerras Mundiais, na metade do século XX, que as escolas e classes especiais proliferaram como alternativas às instituições residenciais.

As escolas e classes especiais tinham, como principal crença, a noção de que as pessoas com deficiência seriam melhor atendidas em ambientes segregados, compondo dessa forma um sistema paralelo ao sistema educacional geral. A partir da segunda metade do século XX, surgiram motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais que dariam base a uma proposta de unificação do sistema educacional geral e do sistema paralelo que havia se formado (MENDES, 2006).

Segundo a autora, os movimentos sociais se intensificaram na década de 1960, provocando maior conscientização sobre os prejuízos da segregação e marginalização. Sanches e Teodoro (2006) indicam que foi nesse período, com origem nos países nórdicos da Europa, que se iniciou o movimento de integração escolar, a partir da matrícula de crianças com deficiência sensorial no sistema regular de ensino.

Carvalho (2005) indica que, a partir do final da década de 60, a integração escolar surgiu como palavra de ordem em todo mundo, associada a esse movimento surgiu também o princípio de normalização.

Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional (PEREIRA, 1983, p. 12).

O princípio da normalização, segundo Lima (2002, p. 18), caracteriza-se por proporcionar às pessoas com deficiências, “as mesmas condições, oportunidades sociais, educacionais e profissionais”, além de prever o respeito às diferenças individuais.

Por sua vez, a integração escolar visava o estabelecimento de condições a fim de contribuir com a participação das pessoas com deficiências na sociedade, “obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos”. A integração escolar englobava todo o processo educativo, colocando a pessoa com deficiência em grupos, com a aceitação das suas diferenças. (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 5).

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular) (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66).

Segundo Mendes (2006), o princípio da normalização previa que todas as pessoas com deficiência tinham direito de experienciar o mesmo estilo de vida que as demais pessoas sem deficiência, de acordo com a cultura na qual as mesmas estavam inseridas, ou seja, poderem usufruir das mesmas atividades e oportunidades independentemente da existência ou não da deficiência. Para tanto, deveriam ter acesso a iguais oportunidades de participação, nas mesmas atividades correspondentes, de acordo com o seu grupo de idade equivalente.

Com todas essas transformações, ao longo das décadas de 1960 e 1970, teve início um grande processo de desinstitucionalização, por meio do qual as pessoas com deficiência passaram a deixar as instituições especializadas e efetuarem suas matrículas nas escolas regulares. Os autores Sanches e Teodoro (2006) acrescentam que a

integração teve papel importante no caminho à educação inclusiva, pois gerou a reflexão de que é possível ensinar não só grupos homogêneos, como também heterogêneos, em um mesmo espaço escolar. Com a nova perspectiva que o movimento de integração trouxe ao se pensar a Educação da pessoa com deficiência, pode-se emergir um novo movimento de luta para inserção mais efetiva, do que o modelo anterior, desse aluno na escola regular, que ficou conhecido como movimento de inclusão escolar.

Para Batista e Enumo (2004, p. 102), foi a partir do final da década de 80 que a ideia de inclusão escolar começou a existir, vindo para substituir a integração escolar. Inclusão escolar possuiria assim um conceito prático mais amplo que o de integração escolar, uma vez que ambas priorizam a matrícula do aluno com deficiência no sistema regular de ensino. Porém, para os autores, inclusão possui um sentido mais “total e incondicional” enquanto que integração possuiria um conceito mais “parcial e condicionado”.

Na perspectiva conceitual apresentada pelos autores Batista e Enumo (2004), na integração escolar o aluno com deficiência seria o próprio responsável pela sua inserção na sala de aula regular, ou seja, a sua presença nesse ambiente era condicionada ao fato do próprio aluno conseguir adaptar-se e, conseqüentemente, acompanhar as aulas como os outros alunos. Em contrapartida, a base conceitual da inclusão escolar, segundo os autores, previa que o próprio ambiente escolar se modificasse para se adequar às especificidades de cada aluno.

A partir da análise da literatura, Mendes (2006, p. 391) afirma que a origem do movimento de inclusão se deu a partir de iniciativas estimuladas por agências multilaterais, que são consideradas marcos mundiais da história do movimento global de combate à exclusão escolar. Porém, a autora argumenta que essa versão é uma “visão romantizada dessa história”, e que o começo do processo de inclusão escolar surgiu por meio da penetração na cultura, especialmente nos Estados Unidos da América, ganhando a mídia e assim o mundo ao longo da década de 1990.

A veracidade desse início da inclusão escolar, segundo a autora, pode ser evidenciada observando que até anos anteriores, próximos à década de 1990, o termo “inclusão” aparecia apenas nos países de língua inglesa, principalmente nos Estados Unidos da América, enquanto os países europeus ainda aderiam à proposta seletiva de serviços e usavam a terminologia “integração”.

As autoras Veltrone e Mendes (2008) apontam que a inclusão escolar se deu formalmente nos Estados Unidos da América, em meados da década de 1990, quando o sistema educacional promoveu medidas nas escolas regulares como a flexibilização escolar e o respeito à diversidade, que foram os princípios que geriram a política da inclusão escolar em nível mundial.

Como marco mundial da formalização da inclusão escolar, Mendes (2006) destaca a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que ocorreu em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, promovida pelo Banco Mundial Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A Conferência em Jomtiem contou com a participação de educadores de diversos países do mundo e a partir dela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Veltrone e Mendes (2008) anunciam como outro marco do processo de inclusão escolar, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que ocorreu em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, que deu origem a Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

Segundo Cardoso (2004), a Declaração de Salamanca possibilitou discussões sobre as características e desdobramentos do modelo educacional. A partir da referida Declaração, fortaleceu-se a luta por uma educação de qualidade para todos, assim como a criação de sistemas educacionais baseados nos princípios de aceitação e respeito à diversidade humana. Com isso, ficou determinado que os alunos com necessidades educacionais especiais² deveriam receber os apoios necessários para assegurar sua presença e participação na escola regular.

A educação inclusiva, segundo Aranha (2000), é fundamentada em uma filosofia que aceita e reconhece a diversidade como característica intrínseca da vida em sociedade. Dessa forma, independente das especificidades de cada pessoa ou grupo, todos devem ter garantia de acesso a todas as oportunidades, garantindo o atendimento das necessidades apresentadas por cada indivíduo, permitindo com isso sua plena participação no ambiente escolar. A autora explica que essa desigualdade de atendimento que surge, não significa a instituição de privilégios, mas sim o atendimento

² Termo utilizado na Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

das individualidades gerando condições para que todos os alunos obtenham condições de ensino dignas na escola regular, para assim gerar equidade.

As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real (ARANHA, 2000, p. 2).

Para Aranha (2000, p. 04), a história da inclusão social como um todo, e não apenas ao que diz respeito ao ambiente escolar, foi marcada por lutas sociais empreendidas por grupos marginalizados e seus representantes, com o objetivo em comum de conquistar o direito ao acesso “imediato, contínuo e constante” aos espaços comuns da vida em sociedade, incluindo o acesso a recursos e serviços.

Tomando como contexto a luta por uma educação de qualidade para todos os alunos, o respeito à diversidade e a atenção às necessidades específicas manifestadas no ambiente escolar, no próximo tópico será abordada, de forma mais específica, a educação dos alunos com deficiência nas escolas regulares brasileiras.

1.1.1. Inclusão escolar no Brasil

No Brasil, a autora Jannuzzi (2012) explica que, a partir de 1930, a sociedade começou a se organizar em direção a atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Nessa época, foram criadas escolas junto a hospitais e escolas regulares, além dos vários serviços oferecidos por instituições filantrópicas, clínicas particulares e centros, cujo número se expandiu a partir de 1950.

Jannuzzi (2012, p. 58) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, abordou a questão da educação das pessoas com deficiência, com destaque para a educação de primeiro grau. Omote (1999) elucida que, nos anos 70, o Brasil viu sua rede de serviços para pessoas com deficiência ser destinada a uma dimensão prática baseada no modelo de integração/segregação. Assim como ocorreu nos países que caminhavam no processo de integração, o Brasil vivia a defesa da normalização como objetivo a ser alcançado.

No contexto nacional, ainda segundo o autor, as ideias de integração e normalização sofreram muitas interpretações equivocadas, o que resultou em algumas

práticas não coerentes ao movimento proposto. Como exemplo, ao invés da prática da normalização, se praticou a normificação.

Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (OMOTE, 1999, p. 04).

Diante das ambiguidades enfrentadas ao lidar com a educação da pessoa com deficiência, na década de 1970, segundo Jannuzzi (2012) foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como objetivos a definição de metas governamentais específicas à Educação Especial, com a finalidade de organizar ações mais efetivas ao que vinha acontecendo nas escolas, nos institutos especializados e formações voltadas para o mercado de trabalho.

Glat, Pletsch e De Souza Fontes (2007) acrescentam que o CENESP foi responsável por implantar subsistemas de Educação Especial em algumas redes públicas de ensino, por meio da criação de algumas escolas e classes especiais. Porém, o serviço ainda era segregado, com currículos, métodos e profissionais próprios.

Em 1988 foi promulgado no artigo 208º da Constituição Federal a garantia de educação básica obrigatória e gratuita como direito assegurado pelo Estado. No mesmo artigo, no inciso III, fica assegurado o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, para todas as pessoas com deficiências.

Glat, Pletsch e De Souza Fontes (2007, p. 347) comentam que com a ascensão do modelo de integração no Brasil, a ideia de inserção da pessoa com deficiência passou a ser “matriz, política, filosófica e científica da Educação Especial”. Para as autoras, esse novo pensar sobre o espaço social de refletir sobre os direitos dessas pessoas gerou um maior processo de “redemocratização”. Porém, assim como aconteceu no processo de ascensão do movimento de inclusão escolar nos outros países, no Brasil, esse modelo começou a ser criticado por exigir uma preparação do aluno com deficiência para ser integrado às escolas ou classes regulares.

A partir do movimento de inclusão em outros países, apoiando um modelo ainda menos segregado e, principalmente, após a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994, Omote (1999) ressalta que os educadores brasileiros passaram a usar o conceito de inclusão, o que gerou entusiasmo, mas também desconfiança.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996 é um dos documentos mais importantes para a Educação brasileira, pois nele consta que a Educação é direito de todos. No capítulo V, a LDB aborda especificamente a Educação Especial:

[...] 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. [...] 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 [...] (BRASIL, 1996).

No texto presente na LDB de 1996, fica visível a disposição das leis para que o ensino seja preferencialmente na rede regular e que o sistema escolar deve se organizar para atender as necessidades específicas dos alunos. Segundo Omote (1999), para que uma sociedade seja inclusiva, ela precisa oferecer os mais variados tipos de serviços, que possibilitem o atendimento das diferentes necessidades apresentadas por cada pessoa. Para o autor, apenas dessa forma é possível reduzir ao mínimo as desigualdades de oportunidades que são recorrentemente enfrentadas.

Para a construção de uma sociedade inclusiva, Mendes (2006) argumenta que são fundamentais a consolidação e o desenvolvimento de um estado democrático. Por isso no Brasil, assim como em outros países, passou-se por adotar o modelo inclusivo. No entanto, para esse modelo ser efetivo é necessária uma mudança de currículos, formas de avaliação, formação de professores, mudanças físicas das escolas e adoção de uma política educacional ainda mais democrática.

Em 2001 foi lançado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio das quais ficam claras as obrigações do ensino quanto à oferta de vagas, mas também quanto ao atendimento das necessidades específicas dos alunos, para que os mesmos sejam matriculados, participem e permaneçam na escola regular:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, art. 2^a).

Na mesma década, o Ministério da Educação promulgou um documento orientador denominado como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para Mantoan (2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada para que cada aluno matriculado no ensino regular tivesse a possibilidade de aprender, a partir de suas próprias aptidões e capacidades. Segundo a autora, tal documento enseja que novas práticas sejam pensadas, com vistas a atender os direitos de todos os alunos.

Como um dos direitos mais recentes na história da Educação Especial e processo de inclusão escolar no Brasil, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015, também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tal dispositivo legal visa assegurar e promover “condições de igualdade e exercício de direitos para as pessoas com deficiências, para efetivação da inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1^o).

Apesar de trazer à tona os direitos das pessoas com deficiências em uma dimensão geral na sociedade, a referida lei também abarca questões relacionadas à Educação, sendo o capítulo IV do documento dedicado inteiramente para esse tema. No artigo 27, fica assegurado sistema educacional inclusivo³ em todos os níveis escolares, como direito da pessoa com deficiência. Além disso:

[...] 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; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento

³ Termo utilizado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...] (BRASIL, 2015, art. 28º).

É também no artigo 27, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é assegurada a disponibilização de professores capacitados para o atendimento educacional especializado, como tradutores de Libras, guias intérpretes e também profissionais de apoio (inciso XVII).

Diante da legislação que assegura a inclusão escolar, é cabível analisar até que ponto tais determinações legais se concretizam em ações práticas na atual educação brasileira. Para Mendes (2011, p.402), o atual debate da inclusão escolar tem sido um “fenômeno retórico, como foi o movimento de integração nos últimos 30 anos”. Isso porque há um paradoxo, já que ao mesmo tempo em que se trata a inclusão como ideologia a ser importada de outros países para adoção no Brasil, o país não tem na sua história base necessária para sustentá-la.

Para Cardoso (2004, p. 24), a modificação da realidade social só pode ser efetivada a partir de uma visão crítica de como a sociedade vêm se construindo. Para o autor, o processo inclusivo significa verdadeira revolução educacional, que envolve o “descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática”, onde a partir da multiplicidade de ações fosse ultrapassado o limite da integração para a inclusão.

Aranha (2000), em pesquisa de levantamento assistemático referente aos dados de municípios de diferentes estados do país e também a partir de dados de dois estudos desenvolvidos em municípios do interior de São Paulo, reuniu alguns pensamentos dos professores do ensino fundamental frente ao processo de inclusão escolar. Tais professores acreditavam que a implementação do processo inclusivo foi realizada sem o reconhecimento da demanda real de alunos com necessidades educacionais especiais⁴. Foi indicada também a insatisfação diante de uma carência de capacitação continuada e de suporte para os docentes, assim como do fato de que a responsabilidade pelo sucesso da inclusão é atribuída somente aos professores. Além disso, os participantes da pesquisa relataram não perceber consistência política e providências administrativas para viabilizar a construção do processo inclusivo.

⁴ Termo utilizado pela autora.

Apesar das dificuldades relacionadas com a inclusão escolar, Aranha (2000) observou que os professores também enxergaram o papel fundamental e necessário desse processo, pois reconheceram todos os benefícios que a inclusão escolar pode gerar aos alunos como, por exemplo, o enriquecimento da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Em vista dos dados, a autora destaca a necessidade de algumas condições para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer: o compromisso político ao processo, para que se tenha garantia de ações; envolvimento de toda comunidade educacional; capacitação inicial e continuada dos professores; criação de modelos de parcerias entre professores do ensino regular e educador especial. A autora acrescenta ainda que é papel de cada município identificar o perfil de seus alunos, conhecendo o conjunto de suas necessidades, para que assim se realizem estudos para gerar conhecimento acerca das práticas e procedimentos para atender as suas individualidades.

Sanches e Teodoro (2006), ao refletir sobre a escola em contexto inclusivo, explicam que:

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 73).

A inclusão escolar implica em rejeitar o princípio de exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, não só os alunos público alvo da Educação Especial (PAEE). Dessa forma, a escola precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem cada um dos alunos, a fim de uma construção de conhecimento compartilhado, com objetivo de atingir uma melhor qualidade acadêmica e social sem discriminações (RODRIGUES, 2006). Por sua vez, a inclusão escolar refere-se ao processo histórico de garantir acesso, participação, desenvolvimento e permanência aos alunos PAEE na classe comum da escola regular.

A autora Mantoan (2003, p. 32) ainda destaca que o sistema de ensino inclusivo aborda o direito às diferenças na escola, o que acaba por desconstruir “o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), quando há programas adequados para o processo de inclusão, não só os alunos com deficiências, mas todos têm ganhos mutuamente desenvolvidos em habilidades acadêmicas, sociais e para a vida em sociedade. Para esses autores, com a inclusão escolar, todos os alunos aprendem a ser mais compreensivos, respeitosos e acabam crescendo mais confortavelmente com as diferenças e semelhanças existentes entre os indivíduos.

Apesar de ser lei e direito de cada pessoa com deficiência ter acesso e recursos disponíveis para contribuir com a sua formação social e acadêmica na escola regular, na prática a inclusão escolar ainda não está sendo efetivada, uma vez que ainda estamos caminhando para sermos efetivos. Segundo O'Brien e O'Brien (1999, p. 53), o aluno com deficiência “pode às vezes parecer mais um projeto de classe que um membro de classe pleno e igual”.

A inclusão escolar não deve ser pautada apenas em modificações curriculares ou nos espaços físicos, conforme orientações de dispositivos legais. As mudanças devem ser amplas, explorando-se na escola todos os mecanismos para melhor garantir a presença e participação do aluno com deficiência. Tem-se ainda que investir no aperfeiçoamento dos profissionais da escola, em experiências que possibilitem o enfrentamento do preconceito direcionado aos alunos com deficiência e também em experiências que os integre permitindo um ambiente mais acolhedor e que proporcione ganhos sociais e de aprendizagem.

Diante disso, o presente estudo propõe caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas sem deficiências em escolas regulares da cidade de Dourados/MS. A escolha pela deficiência intelectual possibilita um foco direcionado dos indicadores do processo de inclusão escolar desses alunos na rede.

1.2. A escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular

A deficiência intelectual já foi muito confundida e associada apenas ao déficit intelectual, em relação ao qual o Quociente de Inteligência (QI) “era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável”. Foi a partir da primeira definição de deficiência intelectual apresentada pela Associação Americana

de Retardo Mental (AAMR)⁵, que se manteve entre os anos de 1972 e 1992, que passou a se pensar nessa deficiência como um funcionamento intelectual inferior, mas que também é acompanhado por déficits no comportamento adaptativo (BELO et al., 2008, p. 04).

Apesar de ainda encontrarmos muitas publicações usando o termo “deficiência mental”, segundo Sasaki (2003), a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, realizada em seis de outubro de 2002, também aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), foi consagrado o uso do termo “deficiência intelectual”.

Para Pan (2008), o indicativo mais evidente da mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual, é a mudança do nome, em janeiro de 2007, da *American Association on Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental) – AAMR, para *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD), uma vez que tal associação possui grande influência e representatividade na área.

A deficiência intelectual, segundo De Carvalho e Maciel (2003), é muitas vezes vista como fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e também limitações no funcionamento individual. Os autores indicam que tal concepção foi disseminada durante séculos, uma vez que essa deficiência era vista como demência ou mesmo comprometimento permanente da racionalidade, o que impedia o controle comportamental.

A deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações, não só no funcionamento intelectual como também no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, que têm início até os 18 anos de idade (AAIDD, 2010).

Para Fortes Déo e Ferri Pereira (2012, p. 4) a concepção da AAIDD é a mais completa pois traz uma concepção “funcional e multidimensional”, favorecendo o planejamento da oferta de serviços necessárias as pessoas com deficiência intelectual.

A AAIDD salienta que há outros fatores que devem ser avaliados na caracterização da pessoa com deficiência intelectual, como o comportamento típico dos pares que fazem parte do mesmo ambiente no qual a mesma está inserida. Há também a

⁵ Atualmente denominada como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

importância dos profissionais considerarem a diversidade linguística e diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se comportam.

Segundo Sasaki (2003), a AAMR passou a usar o termo deficiência intelectual e a conceituá-lo como um atributo caracterizado pela interação do meio ambiente físico ao humano. Segundo a AAMR, o meio ambiente físico deve ser adaptado para que as necessidades específicas do indivíduo com deficiência intelectual sejam supridas em cada uma das dez áreas de habilidades adaptativas necessárias para seu desenvolvimento, que são: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.

Veltrone e Mendes (2013) destacam que a literatura científica brasileira sempre evidenciou existir dificuldades quanto aos procedimentos de identificação, definição, elegibilidade e encaminhamento dos alunos com deficiência intelectual. De Carvalho e Maciel (2003) apontam que o diagnóstico de deficiência intelectual é designado a médicos e psicólogos, assim como também por equipes interdisciplinares de instituições educacionais. Ainda segundo os autores, o diagnóstico deve compreender a ação de quatro grupos de fatores: biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A maior ênfase em um dos elementos desses quatro grupos vai depender do enfoque e fundamentação que orienta o profissional responsável pelo diagnóstico.

Veltrone e Mendes (2008) afirmam que ainda são variados os métodos para a elegibilidade do aluno com deficiência intelectual aos serviços de Educação Especial. Porém, apesar da dificuldade para o diagnóstico, quando o mesmo é fornecido, o aluno passa a sofrer o estigma social referente à deficiência, o que para as autoras passa a dificultar ainda mais seus limites e potencialidades dentro de sala de aula.

Shirahige, Pereira e Silva (2006) realizaram pesquisa para investigar o conceito que os professores têm acerca da deficiência intelectual e do aluno com dificuldade de aprendizagem, com o objetivo de observar a discriminação direcionada aos alunos em questão. Para atingir o objetivo proposto, os pesquisadores aplicaram um questionário junto a 24 professores da rede pública de ensino fundamental de São Paulo. O instrumento possuía questões abertas, sobre a conceituação e descrição de um aluno com deficiência intelectual e de um aluno com transtorno de aprendizagem. Após os questionários, foi também realizada uma entrevista individual, para saber um pouco mais sobre as respostas dadas pelos professores. Para análise foram consideradas as

respostas individuais que, posteriormente, foram comparadas as dos outros participantes da pesquisa.

Como alguns dos resultados, Shirahige, Pereira e Silva (2006) descreveram que dos 24 professores participantes, onze consideravam que a deficiência intelectual se devia a um comprometimento orgânico, outros onze a atribuíam a dificuldade de aprendizagem e duas não responderam. O grupo que descreveu a deficiência intelectual como comprometimento orgânico, justificou considerar que a mesma está associada com má formação genética. Além disso, a dislexia, autismo e Síndrome de Down apareceram como características relacionadas à deficiência intelectual, por esse grupo.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, assim como dos demais alunos com deficiência, é ainda um desafio, sendo necessária, entre outros aspectos, a compreensão dos limites e capacidades que esses alunos possuem. Capellini (2001) realizou um estudo com o objetivo de analisar o rendimento escolar de 89 alunos da escola regular. Tais alunos apresentavam deficiência intelectual, auditiva, física, visual e múltipla, e estavam inseridos em salas de primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Para análise, a pesquisadora coletou e analisou medidas de rendimento por três semestres, por meio do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização - IAR (Habilidades da Educação Infantil) e do Teste de Desempenho Escolar - TDE (leitura, escrita e aritmética). Além de um questionário sobre desempenho escolar e boletim acadêmico, que era respondido pelas professoras desses alunos.

Dentre os resultados, Capellini (2001) observou que os alunos com deficiência intelectual adquiriram habilidades sociais ao longo do estudo, mas mesmo assim essas eram defasadas em relação aos outros grupos estudados. A pesquisadora indica ainda haver poucos estudos em relação à inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, e sugere a promoção de estudos tanto para o melhoramento acadêmico quanto social desse aluno.

Há necessidade de um maior investimento na promoção de habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual incluídas no ensino regular, a fim de que as mesmas possam atender, com maior proficiência, as demandas próprias do ambiente escolar e do desenvolvimento geral (CAPELLINI, 2001; ROSIN-PINOLA, 2006).

Estudos sobre as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos no ambiente escolar, podem contribuir para o planejamento de intervenções bem sucedidas com o foco na promoção de habilidades sociais e acadêmicas, favorecendo

consequentemente a inclusão escolar. Para isso, é necessário que se conheça o ambiente escolar específico no qual a criança com deficiência intelectual está incluída, suas necessidades físicas, acadêmicas e sociais.

Chicon et al. (2013) realizaram um estudo a fim de conhecer e analisar a autopercepção de três alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços da escola, como, sala de aula, atividades no laboratório pedagógico e um projeto paralelo de ginástica circense. Para tanto, realizaram estudo de caso com a participação dos três alunos alvo da pesquisa, que frequentavam a quinta série do ensino fundamental de uma escola municipal de Vitória-ES. Todos os alunos tinham quinze anos. Além disso, também participaram os professores regentes das turmas, professores do laboratório pedagógico, professora de educação física e professor/diretor do projeto circense, além de outros integrantes do projeto, totalizando quatorze sujeitos envolvidos. Como instrumentos, utilizaram entrevistas semiestruturadas com professores, a pedagoga, o diretor e a mãe dos alunos investigados, além de observação e diário de campo. Para analisar os dados obtidos, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo.

Em seu estudo, Chicon et al. (2013) encontraram alguns resultados sobre a interação social desses alunos com deficiência intelectual e como as mesmas influenciavam na autopercepção desses alunos. Na observação de uma das alunas alvo, a mesma falava de si negativamente. Tal resultado, associado aos resultados da entrevista com os professores e observação do ambiente por meio do diário de campo, permitiu que os autores concluíssem que tal comportamento estava ligado ao fato dessa aluna não ter um bom relacionamento com os colegas. Os pesquisadores identificaram ainda que a aluna alvo tinha duas colegas que lhe davam atenção. No entanto, a interação estabelecida não era de amizade, já que as colegas faziam uso da aluna com deficiência intelectual para não participar das aulas de educação física. Quanto aos outros dois alunos alvo do estudo, também foram encontrados resultados excludentes dos mesmos na sala de aula.

Freitas e Del Prette (2010) afirmam que, a partir da avaliação de crianças com deficiência intelectual, em comparação a seus pares de alunos sem deficiência, as primeiras apresentam déficits de habilidades sociais e também alguns excessos comportamentais em seus repertórios, que se configuram como problemas de comportamento. Para os autores, há uma escassez em estudos a fim de caracterizar as habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual, o que dificulta a produção de conhecimentos sobre essa população. Tal escassez configura-se como obstáculo para a

identificação de necessidades, que poderia nortear outros estudos com foco em intervenções educacionais voltadas para promoção de habilidades sociais junto ao aluno com deficiência intelectual.

Diante das pesquisas apresentadas, verifica-se a importância do desenvolvimento da competência social na promoção das relações interpessoais, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social e acadêmico de todos os alunos e, conseqüentemente, com o processo de inclusão escolar. O presente estudo faz uso da Análise do Comportamento como referencial teórico, para caracterizar as relações interpessoais observadas entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas sem deficiência.

1. 3. Análise do Comportamento e Educação

A partir do estudo do comportamento humano, amplos são os meios pelos quais a Análise do Comportamento pode contribuir com a área da Educação. Por exemplo, é possível citar: estudos que auxiliem o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem; métodos que auxiliem a prática pedagógica; investigações acerca das interações estabelecidas entre aluno/professor ou aluno/aluno, entre outras contribuições.

A Análise do Comportamento entende o comportamento como uma inter-relação entre organismo e ambiente, ou seja, um processo no qual ambos se modificam.

Ao definir comportamento como interação, alguns autores confundem o fato de que organismos se comportam em algum ambiente (não há comportamento no vácuo) - é um processo, ocorre no tempo e no espaço - com as interações nas quais esse comportamento é afetado por suas conseqüências (alterações no ambiente) (TODOROV, 2012, p. 34-35).

O comportamento é entendido pela Análise do Comportamento por meio das variáveis encontradas na história ambiental do indivíduo e em seu ambiente imediato. Os eventos que afetam um organismo devem ter a capacidade de serem expostos na linguagem da ciência física. Dessa forma, os fatores culturais ou sociais dentro dessa perspectiva devem ser avaliados a partir de como afetam o indivíduo que está sendo analisado (SKINNER, 2003).

Henklain e Carmo (2013) esclarecem que os comportamentos respondentes e operantes são os dois tipos de relações comportamentais estudados pela Análise do

Comportamento. Ainda segundo os autores, os comportamentos respondentes, embora tenham importância teórica e prática, são menos estudados do que os comportamentos operantes, isso porque o estudo do operante tem relação direta com a maioria de comportamentos complexos que ocorrem diariamente.

No comportamento operante ocorre um processo de fortalecimento e/ou enfraquecimento da resposta, por meio da consequência, que pode aumentar ou diminuir a probabilidade de uma resposta voltar a ser manifestada no futuro. Dessa forma, o comportamento operante baseia-se na contingência de três termos: estímulo, resposta e consequência. Por sua vez, no comportamento respondente, a resposta ocorre eliciada por um estímulo incondicionado (SKINNER, 2003).

A contingência operante funciona apenas como uma unidade de análise, ou seja, como um instrumento para identificar o que é chamado de comportamento. Por definição, não há operante que não possa ser discriminado por meio da contingência tríplice como instrumento, não sendo a contingência o comportamento em si (TODOROV, 2012).

Segundo Skinner (2003), uma resposta já manifestada não pode ser controlada, mas é possível prever a ocorrência futura de respostas semelhantes, o que é denominado como classes de respostas. Tais classes de respostas são descritas como “operantes”, termo que enfatiza o fato do comportamento operar sobre o meio para criar consequências. Segundo Keller e Schoenfeld (1973), a maioria dos comportamentos diários é operante, uma vez que operam ou atuam sobre o meio a fim de produzir a satisfação das necessidades básicas do ser humano.

[...] qualquer condição ou evento que tenha algum evento demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimos e analisando essas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento na medida em que o possamos manipular (SKINNER, 2003, p. 21).

Ao fundamentar sua compreensão sobre o comportamento humano, Skinner (2003) muito se interessou pelo estudo de grupos dentro da sociedade, que denominou como agências controladoras, dentre algumas delas: o governo e a lei; a religião; a psicoterapia; e a Educação. Para o autor, as agências controladoras possuem poder sobre as variáveis que afetam diretamente o comportamento humano.

O grupo exerce um controle ético sobre cada um de seus membros através, principalmente de seu poder de reforçar ou punir. O poder deriva do número e da importância de outras pessoas na vida de cada membro... Dentro do grupo, entretanto, certas agências controladoras manipulam conjuntos particulares de variáveis. Essas agências são geralmente mais bem organizadas que o grupo como um todo, e frequentemente operam com maior sucesso (SKINNER, p. 636, 2003).

A Educação para Skinner (2003) tem a função de estabelecer “comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”, ou seja, comportamentos que irão contribuir dentro da sociedade na qual o indivíduo pertence. Para o autor, esses comportamentos são reforçados pela agência educacional controladora para aumentar a probabilidade de ocorrência dos mesmos em situações futuras. A escolha desses comportamentos se dá por meio de outras agências controladoras.

A educação dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção. Onde o controle religioso, governamental e econômico preocupa-se em tornar mais prováveis certos tipos de comportamentos, o reforço educacional simplesmente faz certas formas prováveis em determinadas circunstâncias (SKINNER, p. 437, 2003).

Nicolino e Zanotto (2011) destacam a agência educacional como diferente das outras agências sociais, uma vez que a Educação tem a função não apenas de preparar o indivíduo para consequências imediatas do seu comportamento, mas também para que fique sob o controle de consequências futuras.

Ao avaliar as práticas presentes na escola como agência controladora, Skinner (2003, p. 437-442) destacou que a Educação já deixava de ser punitiva como foi um dia, quando os professores aplicavam técnicas como a palmatória, bem como outras formas de violência para disciplinar os alunos. Além disso, ainda se empregavam muito do que o autor descreveu por reforçadores “artificiais” como, promoções, medalhas, boas notas e demais reforços generalizados de aprovação.

Para Nicolino e Zanotto (2011), a partir da concepção de Educação como agência social controladora, Skinner interpretou muitos dos problemas educacionais por meio do uso da Análise do Comportamento. Disso resultaram propostas de mudanças nos métodos de ensino, estudos sobre como o professor se relaciona com o aluno e também na maneira de observar como a transmissão de conhecimento é proposta.

Ao descrever sobre a atuação do professor na escola, Skinner (1972, p. 90) argumenta que os pedagogos não têm uma formação que os prepare quanto à prática na vida profissional. Isso faz com que os professores acabem “ensinando como foi ensinado e, se melhora é apenas graças a sua própria e desamparada experiência”. O autor destaca que os professores acabam tendo uma formação profissional baseada em alguns estágios, e poucos realmente entendem os mecanismos que envolvem os processos básicos de ensino-aprendizagem que seriam essenciais para lidar com o ambiente escolar.

O autor Bijou (2012) destaca que Skinner entende o processo de ensinar como uma situação na qual o professor precisa entender o arranjo de contingências reforçadoras necessárias para a promoção de aprendizagem de cada aluno. Desse modo, o professor teria responsabilidade pelo arranjo de contingências programadas aos assuntos acadêmicos formais, bem como comportamentos éticos e morais.

Tal arranjo de contingências deve permitir que a criança faça progresso em seu ritmo individual e com o mínimo de consequências aversivas. Esse processo pode implicar por vezes a realização de arranjos de contingências para reduzir ou eliminar comportamentos, que podem estar competindo com o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais desejadas (BIJOU, 2012).

Para Zanotto (2004), as contribuições skinnerianas à Educação ainda têm papel fundamental para construção da Educação atual, uma vez que Skinner propôs desde uma análise da dimensão social dessa área até a descrição e construção de termos comportamentais para solução dos principais problemas educacionais. Para autora, embora Skinner não tenha de fato formulado uma proposta para a formação de professores, a partir da leitura de seus textos é possível fundamentar programas de formação desses profissionais.

Zanotto (2004) acrescenta que não adianta uma formação de professores se as contingências com as quais os mesmos trabalham continuarem as mesmas, assim como proposto por Skinner, é necessário que os educadores em geral tenham conhecimento sobre o comportamento para serem capazes de interferir e mudar essas contingências em vigor na escola.

Segundo Neri (1980), o modelo comportamental possibilita a identificação das variáveis independentes que prevalecem na escola, contribuindo com a prevenção e entendimento de problemas determinados por variáveis ambientais. Além disso, o método científico baseado no modelo comportamental subsidia o planejamento de

intervenções capazes de promover comportamentos adequados e diminuir a emissão de comportamentos inadequados.

Dentre os meios para promoção de comportamentos adequados, Pereira, Marinotti e Luna (2004) indicam a importância da promoção de consequências reforçadoras positivas aos comportamentos do aluno, como um dos princípios da Análise do Comportamento que auxiliam no ensino. Destacam que o reforço positivo é eficiente em modelar comportamentos adequados, porém acrescentam que para isso é necessário garantir que as tarefas passadas sejam ajustadas à capacidade de cada aluno.

Em se tratando das contribuições da Análise do Comportamento à prática da inclusão de alunos com deficiências na escola regular, é importante destacar que o referencial teórico supracitado não trabalha com rótulos diagnósticos. Hubner e Marinotti (2004) explicam que o foco desta linha de pensamento não é voltado para a existência ou não de problemas de origem orgânica, mas sim às consequências que podem ocorrer quando alguma criança vem a ser diagnosticada.

Para Skinner (2003), o conhecimento do fator genético possibilita que façamos melhor uso de suas causas, uma vez que ao saber de alguma limitação inerente ao indivíduo torna-se possível pensar em técnicas de controle para tal limitação.

A Análise do Comportamento, por sua vez, assume que o comportamento de todos os indivíduos obedece às mesmas leis funcionais, isto é, o comportamento de pessoas que apresentem peculiaridades orgânicas ou desenvolvimento atípico também não está imune à ação do ambiente. Portanto, as informações que servirão de base para planejar intervenção junto à criança não serão fornecidas pelos rótulos a ela atribuídos, mas sim pelo levantamento de seu repertório de contingências que controlam seu comportamento (HUBNER; MARINOTTI, 2004, p. 309).

Castilho et al. (2013) indicam que o estudo das contingências que regem a prática escolar pode auxiliar na implantação e manutenção de propostas efetivas para prática da inclusão escolar, para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, beneficiando igualmente alunos com ou sem deficiências. Isto porque os elementos indicados pela Análise do Comportamento para facilitação da aprendizagem independem da presença ou não de deficiências, ou qualquer dificuldade para aprender.

Diante do exposto e considerando as inestimáveis contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, serão apresentadas a seguir reflexões sobre o valor das relações interpessoais na perspectiva desse referencial teórico, a fim de fundamentar

a relevância do presente estudo para o embasamento dos debates e das discussões a respeito da inclusão escolar.

1.3.1. A importância das relações interpessoais no processo de inclusão escolar à luz da Análise do Comportamento

A Análise do Comportamento é uma teoria útil para o entendimento dos comportamentos que regem a prática pedagógica na escola, já que conhecer as contingências presentes no ambiente escolar é um modo de poder entendê-las e rearranjá-las. No entanto, essa análise não é simples, visto que em um ambiente como a escola imperam várias contingências diferentes, desde as que impõem padrões de ensino e organização, tais como as leis e medidas administrativas, até as contingências que se estabelecem no cotidiano da prática escolar.

Segundo Schmidt e de Souza (2008, p. 268), é necessário realizar uma análise das metacontingências que mantém a inclusão escolar atual, para então realizar a mudança de contingências necessárias para criação de uma cultura de prática de inclusão escolar. O conceito de metacontingência, segundo Gusmão, Martins e Luna (2011), foi desenvolvido para o estudo de comportamentos cujos efeitos incidem sobre o grupo, o que amplia a análise das relações entre o indivíduo e o ambiente para realização da análise dos fenômenos sociais. O conceito supracitado ainda descreve a relação entre um conjunto de contingências comportamentais entrelaçadas e os efeitos causados no ambiente em função de tal entrelaçamento, permitindo assim, o desenvolvimento de uma estrutura conceitual que amplia o instrumental teórico da análise do comportamento em direção à mudança cultural.

Portanto, o termo metacontingências pode se configurar como relações entre contingências comportamentais entrelaçadas e um ambiente selecionador. Para Gusmão, Martins e Luna (2011), as relações de metacontingências, assim como as contingências comportamentais, respondem pela seleção cultural e mudança evolucionária em organizações. O ambiente externo reforça, ou não, a continuidade de entrelaçamento.

Em organizações, metacontingências apresentam três componentes: contingências comportamentais entrelaçadas, um produto agregado e um sistema receptor. O sistema receptor é o recipiente do produto agregado, e, assim, funciona como o ambiente selecionador das contingências comportamentais entrelaçadas. As contingências comportamentais entrelaçadas cessarão sua recorrência se não houver demanda pelos seus produtos (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011, p.79).

Ao pensar na escola regular, o sistema receptor são os alunos e familiares que acabam selecionando as contingências criadas para gerar a efetivação do processo de ensino e aprendizagem assim como para a eliminação de barreiras que dificultam e impedem a inclusão escolar. O produto agregado dessas demandas que surgem na escola é a aprendizagem do aluno em um paradigma de uma escola voltada para moldar as novas práticas da proposta de inclusão escolar, que deve atender a permanência e qualidade de ensino dos alunos com ou sem deficiências (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011).

Para Castilho et al. (2013), a inclusão escolar deve ser entendida como uma prática cultural, sendo assim é um dos meios de variação e seleção do comportamento humano.

O entendimento analítico comportamental da inclusão enfoca os vários envolvidos no processo e o entende como um conjunto de classes de ações de vários agentes, o cumprimento parcial ou falha por parte de algum deles acarreta em consequências a curto e longo prazo nocivas. Não há um enfoque de culpabilização do professor, este é entendido como parte de um quadro maior (CASTILHO et al. 2013, p. 572).

A prática da escola inclusiva, segundo Schmidt e de Souza (2008), é produto do entrelaçamento de contingências particulares, derivadas das ações de diferentes agentes sociais, como: leis criadas por agentes governamentais; ações de Secretarias de Educação; ações diretas de diretores e educadores; ações das comunidades científicas; ações dos familiares de alunos com deficiência.

Para a mudança na prática da inclusão escolar é necessária uma mudança da escola regular, tanto no que diz respeito a sua estrutura como em relação a sua funcionalidade, o que implica diretamente na revisão de seu papel social para criação de um modelo de atendimento constituído por ações interdependentes que se efetivem e se fixem resultando em mudanças culturais no ambiente escolar (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011).

Quanto ao papel do professor na inclusão escolar, Schmidt e de Souza (2008) expõe que os pedagogos têm acreditado que para a prática com alunos com necessidades especiais⁶ é necessária uma formação com práticas pedagógicas e

⁶ Termo utilizado pela autora.

processos didáticos muito diferenciados, que são aprendidos apenas em especializações. Ideia essa reforçada pelos programas de especialização a tal ponto que os professores da rede regular se sentem desqualificados para lidar com alunos que possuam deficiências. Ainda segundo a autora, essas ideias são ainda mais reforçadas quando os professores se deparam com situações reais nas quais não encontram nos Planos Nacionais Educacionais (PNES), nenhuma ajuda para as adaptações necessárias.

Para Schmidt e de Souza (2008), falta na formação para a prática pedagógica, o professor saber desenvolver análises das contingências do ensinar, para que possa atender a demanda de cada aluno.

O baixo rendimento do aluno (segundo critérios que são adotados em relação a todos os alunos, independente de suas peculiaridades), os resultados apenas discretos decorrentes das variações do comportamento de ensinar, aliados às críticas de outros profissionais da escola, que não adotam medidas que possam realmente melhorar a qualidade do ensino, são fatores que podem colaborar para que o educador adote ações de esquivas do trabalho inclusivo (SCHMIDT; DE SOUZA, p. 278, 2008).

Na visão de alguns professores, há dificuldades em adotar uma prática inclusiva adequada ao aluno com deficiência matriculado na sala de aula regular. Dentre algumas das dificuldades, na visão do professor, estão: falta de preparo sentido pelo mesmo, dificuldades com as adaptações curriculares, medos em relação ao comportamento do aluno em sala de aula; e ainda medos em relação à exclusão ou preconceitos por parte dos colegas (ARTIOLI, 2006; MONTEIRO; MANZINI 2008). Como mencionado, segundo a Análise do Comportamento, é preciso compreender a dinâmica dos comportamentos em sala de aula para poder melhor arranjá-los no processo de ensino-aprendizagem. Um dos possíveis caminhos para arranjar os comportamentos manifestados em sala de aula é a partir do entendimento do funcionamento das relações dentro da sala de aula, ou seja, das relações professor-aluno e aluno-aluno.

Gusmão, Martins e Luna (2011) afirmam que o progresso do aluno com deficiência na escola regular depende do efeito gerado pelas relações estabelecidas entre os alunos sobre o grupo, pois quando tais relações são estabelecidas de modo satisfatório, elas contribuem para o aprendizado e resultam em melhor desempenho acadêmico. Dessa forma, a escola deve dispor de espaço físico adequado, material adaptado, recursos pedagógicos, mas também trabalhar para que os alunos desenvolvam atitudes de aceitação e cooperação entre os colegas.

Salvador et al. (2000, p. 193) destacam que a interação entre os alunos foi por muitos anos considerada uma influência negativa à aprendizagem, porém com a evolução das pesquisas recentes é evidente que relações interpessoais bem desenvolvidas entre colegas são o “motor de desenvolvimento em função de seu papel essencial na aprendizagem”.

Salvador et al. (2000) explicam que existem três tipos de organizações de aprendizagem: a cooperativa, por meio da qual os participantes atingem juntos os objetivos propostos e as conquistas beneficiam a todos; a competitiva, na qual o objetivo é vinculado, mas apenas um participante o atinge; e a individualista, caracterizada pela ausência de relações entre os objetivos e os participantes. Segundo o autor, o tipo de organização de aprendizagem cooperativa é evidentemente superior às outras estruturas propostas, uma vez que proporciona entre os alunos relações estabelecidas com base no respeito e relações mais positivas, do que as encontradas em grupos comparativos ou competitivos.

Para Maciel (2000), as crianças com deficiência, ao ingressarem na escola regular, terão que integrar três estruturas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem; a interação professor-aluno; e a interação aluno-aluno. As relações interpessoais entre alunos podem proporcionar uma possível obtenção de ganhos sociais, uma vez que proporcionam o aprendizado das diferenças interpessoais, as realidades e experiências distintas que os alunos trazem de seus ambientes familiares.

Além dos ganhos sociais, as atividades em grupo, segundo Salvador et al. (2000) geram conflitos ou “controvérsias conceituais” e a confrontação de pontos de vista divergentes dos alunos, o que proporciona progresso intelectual após resolução da tarefa em conjunto. Os autores apontam que, quanto mais heterogêneo for o grupo, maiores são os desafios, porém para que esse processo seja possível é preciso orientação adequada da dinâmica em grupo.

Considerando a perspectiva de Salvador et al. (2000), é possível concluir que a inclusão escolar propicia a aquisição de ganhos sociais e acadêmicos, uma vez que grupos compostos por crianças com e sem deficiência são heterogêneos e, por isso, possibilitam trocas sociais mais ricas.

Relações interpessoais estabelecidas por grupos cooperativos são um importante meio de aquisição de habilidades social e acadêmica, principalmente quando tais relações são estabelecidas entre alunos que dispõem de repertórios comportamentais diferentes. Porém, é necessário que as relações interpessoais sejam mediadas para que

alcancem êxito. As habilidades sociais vêm se mostrando um modelo teórico eficiente para construção de repertórios comportamentais a serem promovidos a fim de aprimoramento das relações interpessoais, auxiliando também na aquisição acadêmica, uma vez que habilidades acadêmicas estão relacionadas a comportamentos sociais como seguir regras.

1.4. A promoção das habilidades sociais em contextos escolares inclusivos

Ao longo do desenvolvimento humano, os indivíduos enfrentam diferentes desafios impostos pelos ambientes nos quais os mesmos estão inseridos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), para lidar com os desafios e demandas da infância, a criança precisa adquirir e ampliar gradualmente um maior repertório de habilidades sociais, uma vez que o mesmo possibilita relações mais harmoniosas com seus colegas e com os adultos.

O campo teórico-prático das habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2006), teve origem na Psicologia Clínica e na Psicologia do Trabalho, com influências de bases teóricas comportamentais, cognitivo-comportamentais e sociais. Del Prette e Del Prette (2010) destacam que autores comportamentais valorizam as habilidades sociais, por trabalharem com a mudança e o desenvolvimento em uma matriz social de trocas interativas entre indivíduo e ambiente, assim como ocorre na conceitualização e pesquisa comportamental.

Gresham (2009, p. 19) definem habilidades sociais como uma “classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social”. Os autores explicam que tarefas sociais são comportamentos, como o brincar, iniciar uma conversa, fazer amigos entre outros comportamentos que envolvem interações.

Segundo Gresham (2009, p. 20), habilidades sociais também podem ser entendidas como “uma classe de respostas comportamentais, uma vez que comportamentos sociais específicos são agrupados sob a categoria de habilidade social”. Por sua vez, classe de resposta é definida pela análise aplicada do comportamento como um conjunto de comportamentos que são topograficamente distintos com a função de responder determinada tarefa social como, por exemplo, iniciar contato visual, manter os intercâmbios verbais recíprocos e terminar uma sequência de interações verbais para conclusão da tarefa social de conversação.

O emprego competente das habilidades sociais aumenta a probabilidade do meio social reforçar tais comportamentos imediatamente. Conseqüentemente, o desempenho dessa habilidade também tem maior chance de ocorrer novamente, desenvolvendo assim uma maior competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A competência social, segundo Gresham (2009), é um conceito avaliativo, baseado em alguns critérios estabelecidos de que o indivíduo desempenhou ou não uma tarefa social adequadamente. Essa avaliação é realizada por agentes sociais com os quais o indivíduo se relaciona em seus ambientes naturais, como sua casa ou escola. Em outras palavras, as habilidades sociais são comportamentos específicos emitidos em situações igualmente específicas que serão avaliados como adequados ou não frente a tarefa social enfrentada.

O conceito de competência social coloca em destaque a capacidade de o indivíduo expressar-se honestamente, defender direitos, atingir objetivos próprios e de outrem, maximizando as conseqüências positivas e com perda mínima de reforçadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE 1999, p. 48).

Os conceitos de habilidades sociais e de competência social, segundo Del Prette e Del Prette (2010), podem ser compreendidos, à luz da Análise do Comportamento, enquanto produtos da seleção de comportamento social.

Para Del Prette e Del Prette (1999), os pais são os primeiros a desenvolverem as habilidades sociais da criança, uma vez que modelam os comportamentos ao reagirem especificamente a cada manifestação do filho, e também quando dão instruções específicas de como desempenhar determinada habilidade. Ao ingressar no ambiente escolar a criança tem que aprender a lidar com as mais variadas demandas sociais, tendo assim que exercitar e ampliar essas habilidades.

Quando o ambiente é restritivo ou inadequado à aprendizagem ou desempenho de comportamentos socialmente competentes, pode surgir uma série de déficits de habilidades sociais. Ainda se o ambiente proporciona condições favoráveis para a prevalência de comportamentos indesejados, como os comportamentos antissociais ou delituosos, o desempenho da competência social torna-se ainda mais prejudicada (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Como forma de melhor desenvolvimento das habilidades sociais, Gresham (2009) destaca o papel que a Análise Aplicada do Comportamento tem de determinar a

função de um comportamento, em situações específicas, para que comportamentos socialmente apropriados sejam identificados e facilitados.

Gresham (2009) explica que os padrões que são controlados pelas diferentes agências sociais nas quais a criança está incluída, como a família, escola, igreja entre outras se dão por meio das práticas culturais específicas de uma população. Em outras palavras, são os padrões sociais mais reforçados que vão sendo selecionados e assim transmitidos por meio das interações sociais.

No que diz respeito as classes e categorias de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2005), após conduzir estudos nos quais avaliaram os problemas interpessoais e demandas mais recorrentes nos diversos contextos da realidade brasileira, propuseram uma classificação que distingue sete classes de habilidades sociais na infância. São elas:

- Autocontrole e expressividade emocional: está relacionado à capacidade de identificar as próprias emoções e a dos outros. Assim como conseguir emitir respostas assertivas para lidar com essas emoções e expressá-las;
- Civilidade: associada a saber identificar e seguir regras estabelecidas pela sociedade, como cumprimentar, aguardar a vez e usar locuções como por exemplo, por favor e obrigada;
- Empatia: comportamentos relacionados a reconhecer os sentimentos do interlocutor, compreender a situação e expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro;
- Assertividade: está relacionada a comportamentos como saber expressar adequadamente emoção de acordo com a situação, concordar ou discordar de opiniões e defender os próprios direitos;
- Fazer amizades: comportamentos assertivos relacionados às relações interpessoais, como responder perguntas, oferecer ajuda, iniciar e manter conversações e elogiar;
- Solução de problemas interpessoais: habilidade relacionada a comportamentos como acalmar-se, pensar antes de tomar atitudes, escolher, implementar e avaliar uma alternativa;

- Habilidades sociais acadêmicas: estão relacionadas a ações como seguir regras ou instruções orais, imitar comportamentos sociais, buscar aprovação por desempenho realizado e atender pedidos.

Com o crescimento do campo das habilidades sociais, diversos métodos foram sendo desenvolvidos e explorados, dentre eles, Del Prette e Del Prette (2005) destacam o treinamento em habilidades sociais como forma tanto de superação de déficits e problemas como para a promoção generalizada de um repertório mais amplo em habilidades sociais.

Além da importância do desenvolvimento em habilidades sociais para as interações e soluções de problemas interpessoais, ainda há o fato da associação existente entre baixo desempenho acadêmico, ou mesmo dificuldades de aprendizagem, e uma baixa competência social.

As autoras Molina e Del Prette (2006) explicam que, considerando a aprendizagem como um processo de construção social do conhecimento cuja ocorrência observa-se a partir da interação do sujeito com o meio, é possível supor a relação existente entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais. Como forma de comprovar tal suposição, as pesquisadoras realizaram estudo com o objetivo de avaliar crianças com dificuldades de aprendizagem, com relação ao repertório social e acadêmico. A pesquisa contou com um grupo controle e dois grupos experimentais avaliando o repertório social e acadêmico dos participantes.

O estudo contou com 16 alunos participantes que possuíam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, e cujas idades variavam entre sete e treze anos. Em um grupo foi aplicado treino em habilidades sociais e no outro uma intervenção acadêmica que consistia em registro de leituras e ditados. Como resultados, verificou-se que o grupo que passou pelo treino em habilidades sociais adquiriu ganhos no repertório social e no repertório acadêmico, enquanto que o que passou apenas pela intervenção acadêmica adquiriu apenas os ganhos em leitura e escrita. Dessa forma, as autoras confirmaram a hipótese de que existe relação funcional entre habilidades sociais e acadêmicas.

Considerando que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem usar estratégias para solução de problemas interpessoais menos aceitáveis socialmente, Feitosa et al. (2011) destacam que as crianças que apresentam problemas de comportamento podem disputar com a atenção na aula ou mesmo estabelecer relações

pouco harmoniosas com professores e colegas, o que prejudicaria seu desempenho em sala de aula.

Benitez e Domeniconi (2014) ao realizar pesquisa bibliográfica sobre o tema capacitação de agentes educacionais (professores, professor de educação especial e pais) para a melhoria da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e autismo matriculados na rede regular, concluíram que os estudos presentes no banco de dados do *PsycINFO*, previam o ensino das habilidades sociais, em termos de comportamentos desejáveis para a realização de qualquer tarefa acadêmica.

Diante do que foi apresentado fica evidente a importância da realização de pesquisas que contribuam para a caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiências e seus pares, a fim de possibilitar intervenções futuras. Essa pesquisa tem como objetivo descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de Dourados/MS. O capítulo 2 apresentará os caminhos metodológicos utilizados no presente estudo.

CAPÍTULO 2 – Método

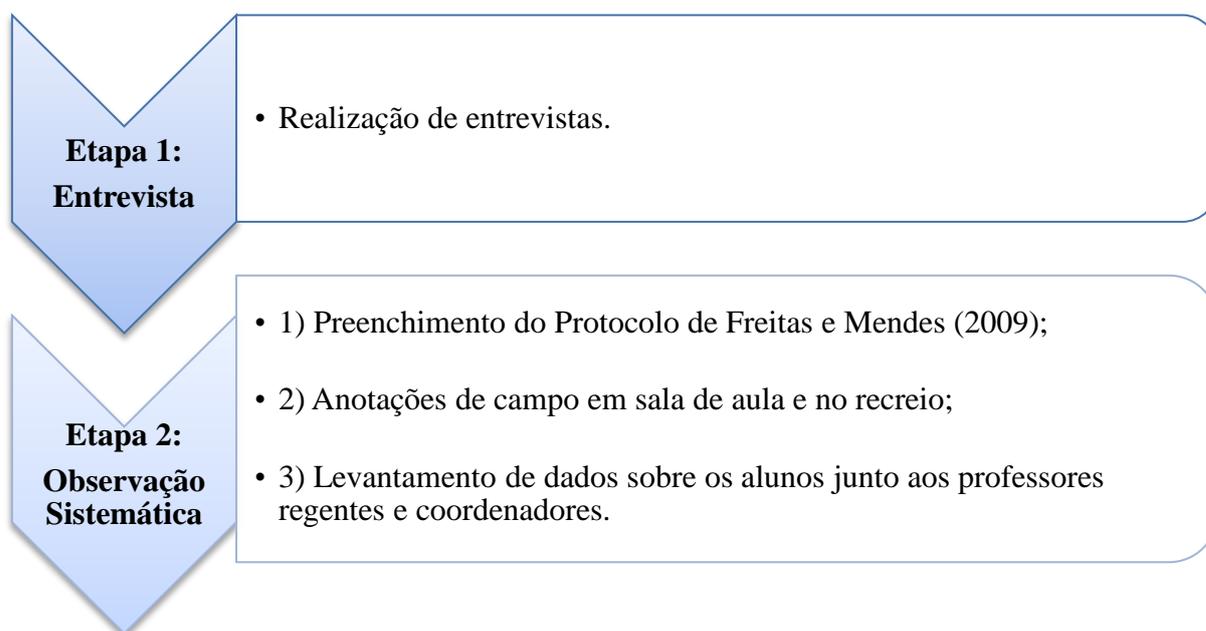
Sobre pesquisas não experimentais, Cozby (2003) propõe que o comportamento humano pode ser analisado a partir de observações ou mensuração do comportamento, por meio de métodos definidos para determinado ambiente. Segundo o autor, é possível a realização de observações por meio de métodos quantitativos e qualitativos.

A análise quantitativa é definida por Cozby (2003) como um método de pesquisa no qual os resultados são expressos em dados numéricos que podem ser analisados estatisticamente. Por sua vez, a análise qualitativa, ao invés de dados numéricos, pode utilizar de imagens e ou da linguagem, como forma de demonstrar os dados observados.

Com objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, de três escolas municipais da cidade de Dourados, MS, optou-se por realizar pesquisa descritiva, utilizando método quantitativo e qualitativo.

O delineamento da pesquisa compreende duas etapas: 1) pesquisa de levantamento e 2) observação sistemática de comportamentos, conforme pode ser observado na Figura 1. Na primeira etapa foi realizada pesquisa de levantamento por meio da aplicação de entrevista, para determinar os indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual em suas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Figura 1: Delineamento da pesquisa.



A pesquisa de levantamento é um método que consiste no emprego de entrevistas e questionários com o objetivo de solicitar ao entrevistado informações sobre si mesmo, dando assim informações, como: suas crenças; dados demográficos, que podem incluir sua idade, gênero, renda, estado civil entre outras características; além de outros fatos, como sobre seus comportamentos passados e futuros (COZBY, 2003).

Segundo o mesmo autor, a pesquisa de levantamento é também um método muito utilizado quando precisamos colher informações sobre as pessoas, a partir da fala delas próprias. As perguntas definidas para aplicação de questionário devem ser elaboradas, segundo Cozby (2003), partindo de quais objetivos da pesquisa espera-se responder com esse método de investigação. As perguntas com base em uma pesquisa de levantamento podem ser de três tipos: de atitudes e crenças, que demonstram como as pessoas avaliam e pensam determinados assuntos; de fatos e dados demográficos, que solicitam que a pessoa responda sobre dados ou fatos pessoais; e perguntas sobre comportamentos, que buscam o relato dos indivíduos sobre seus comportamentos passados ou futuros. No presente estudo, o último tipo foi utilizado.

As perguntas também devem ser elaboradas de forma simplificada, adequando-se à realidade da pessoa que está respondendo. Evitando-se questões ambíguas, tendenciosas ou com formulação negativa, ou seja, que começam com a negação daquilo que está sendo perguntado (COZBY, 2003).

Por sua vez, a segunda etapa do estudo foi realizada a partir de observação sistemática, a fim de caracterizar os comportamentos emitidos pelas relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e seus pares, em termos de frequência, direção, reciprocidade e topografia, além de investigar diferenças quantitativas e qualitativas nas relações interpessoais, estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas, entre as turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

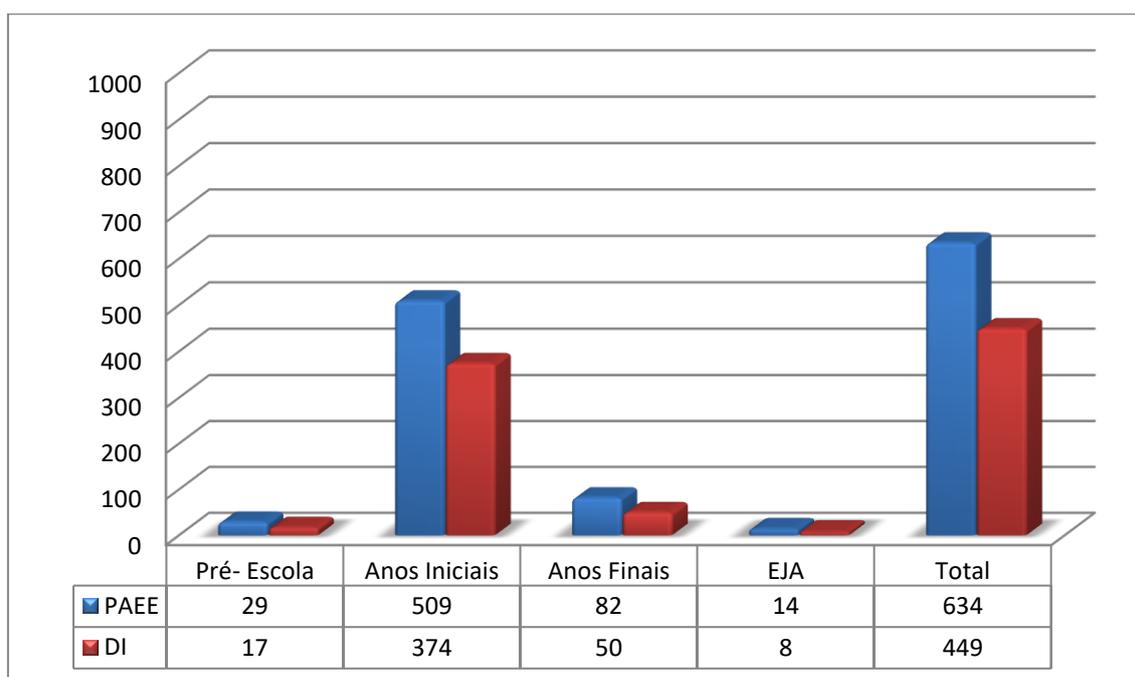
2.1. Contexto do estudo

O município de Dourados, localizado ao sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul fica a 220 km da capital Campo Grande, na faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Antes da fundação de Dourados, a região era habitada pelas populações indígenas Terenas e Kaiowas, sendo ainda hoje uma das maiores populações indígenas

do Brasil. Segundo dados históricos da prefeitura, a cidade recebeu a vinda de famílias originárias dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo e também de estrangeiros, principalmente japoneses que se dedicaram a colonização da região. Dourados foi fundada em 20 de dezembro de 1935, possuindo hoje, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, uma população de aproximadamente 215 mil habitantes (IBGE, 2016).

No que diz respeito à Educação, na rede municipal de ensino, a organização de Dourados conta com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde funciona o Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Necadi), do qual o Núcleo de Educação Especial (Nuedesp) faz parte.

Gráfico 1: número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano 2015



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

O Gráfico 1 apresenta o número de alunos PAEE e alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de Dourados, no ano 2015, segundo dados fornecidos pelo Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica do município de Dourados. Conforme mostra o gráfico, no ano de 2015, havia um total de 634 alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) que estavam matriculados na rede municipal de ensino. Do

total, 29 alunos estavam matriculados na pré-escola, 509 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 82 nos anos finais do Ensino Fundamental e 14 alunos no EJA. Dentre os 634 alunos Público Alvo da Educação Especial, 449 são alunos com deficiência intelectual que estão concentrados em sua maioria nos anos iniciais do Ensino Fundamental (374 alunos).

Cabe destacar que dentre os alunos PAEE identificados no município de Dourados, estavam contabilizados alunos com deficiência intelectual, física, visual (baixa visão e cegueira), auditiva e múltipla, além de alunos com altas habilidades/superdotação, com transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno da infância⁷.

2.2. Local

O estudo foi desenvolvido em três escolas regulares da rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul, nas salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental nas quais os alunos com deficiência intelectual estavam matriculados. Tais escolas foram aqui denominadas como escolas A, B e C.

A escola A se localiza em um bairro periférico da cidade de Dourados, atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e conta com um quadro de 82 funcionários. Seu espaço físico possui: 15 salas de aula; sala da diretoria; secretaria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes coberta e descoberta; cozinha e refeitório; biblioteca; pátio coberto e descoberto; 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; equipamento multimídia; videocassete; aparelho de DVD; retroprojeter; projetor multimídia (*datashow*) e aparelho de Fax.

A escola B encontra-se em um bairro próximo à região central e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Conta com 65 funcionários e apresenta a seguinte estrutura física: 13 salas de aulas; sala da direção; sala de professores; sala da diretoria; secretaria; almoxarifado; laboratório de informática; SRM para o AEE; quadra

⁷ A classificação de transtorno da infância apesar de não ser considerada por lei para o PAEE é empregada pelo município de Dourados (MS).

de esportes coberta; cozinha e refeitório; biblioteca; pátio coberto e descoberto; banheiro adaptado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola possui como recursos: 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.

Por sua vez, a escola C localiza-se em um bairro periférico da cidade de Dourados e atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao espaço físico, a escola possui: 11 salas de aulas; sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; SRM para o AEE; quadra de esportes coberta; cozinha e refeitório; biblioteca; dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola conta com 67 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*); e câmera fotográfica/filmadora.

Nas três escolas, os alunos com deficiência intelectual, assim como alunos com outras deficiências, podem receber atendimento nas salas de recursos multifuncionais realizado de forma individual ou compartilhado com outras crianças com deficiência. Esse atendimento tem duração semanal de aproximadamente uma hora e é realizado pelas professoras de Educação Especial das escolas, no contraturno acadêmico do aluno. A elegibilidade para o referido atendimento é determinada por meio do laudo médico e/ou por meio de avaliação pedagógica feita pela própria equipe da escola, conforme 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 Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Independente do meio da elegibilidade do aluno, a família pode optar por permitir ou não a participação desse aluno à sala de recursos multifuncionais.

A seguir, as duas etapas do estudo serão apresentadas.

2.3. 1º Etapa

2.3.1. Participantes

Participaram da primeira etapa do estudo os alunos com deficiência intelectual, assim como todos os seus colegas de sala de aula. Os alunos com deficiência intelectual encontravam-se distribuídos em 12 salas de aula, sendo:

- Duas salas do primeiro ano do ensino fundamental das escolas A e C;
- Três salas do segundo ano do ensino fundamental das escolas A e C;
- Sete salas do terceiro ano do ensino fundamental das escolas A, B e C.

No total participaram 268 alunos, sendo 119 do sexo feminino e 149 do sexo masculino, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição dos alunos participantes por salas e escolas.

Escolas	Salas	Alunas	Alunos	Total de alunos participantes
Escola A	1º ano	12	11*	23
	2º ano A	7	8*	15
	2º ano B	13	10*	23
	3º ano A	11	13*	24
	3º ano B	10*	16*	26
Escola B	3º ano A	6	14*	20
	3º ano B	11	13*	24
	3º ano C	9	14*	23
Escola C	1º ano	10*	11	21
	2º ano	9*	12	21
	3º ano A	10	15*	25
	3º ano B	11	12*	23
Total		119	149	268

Legenda: *presença de aluno com deficiência intelectual, conforme o gênero.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma das salas do terceiro ano havia dois alunos com deficiência intelectual matriculados. As demais salas possuíam apenas um aluno com deficiência intelectual por sala. Dessa forma, dentre os 268 alunos participantes do estudo, 13 alunos apresentavam deficiência intelectual, sendo 3 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Para análise dos resultados, os alunos com deficiência intelectual foram identificados como alunos: A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13. A ordem foi escolhida a partir da disposição de ano e escola, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Caracterização dos alunos com deficiência intelectual.

Identificação do aluno	Ano	Escola	Sexo	Idade	Diagnóstico ⁸
A1	1º	A	M	7	Deficiência Intelectual
A2		C	F	11	Deficiência Intelectual; Síndrome de Down; Paralisia Cerebral.
A3	2º	A	M	8	Deficiência Intelectual
A4		A	M	7	Deficiência Intelectual; Transtorno Específico de Linguagem.
A5		C	F	8	Deficiência Intelectual; Síndrome Alcoólica Fetal.
A6	3º	A	M	9	Deficiência Intelectual;
A7		A	F	12	Deficiência Intelectual; Síndrome de Down.
A8		A	M	8	Deficiência Intelectual.
A9		B	M	14	Deficiência Intelectual.
A10		B	M	10	Deficiência Intelectual ⁹ .
A11		B	M	11	Deficiência Intelectual.
A12		C	M	11	Deficiência Intelectual; Paralisia Cerebral.
A13		C	M	10	Deficiência Intelectual; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA); Discalculia.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.2. Instrumentos

Na primeira etapa do estudo foi utilizada entrevista elaborada especialmente para essa pesquisa. Na entrevista, as questões alvo do trabalho são aquelas nas quais o aluno foi solicitado a indicar três colegas com quem ele mais gostava e três colegas com quem ele menos gostava de brincar e realizar tarefas escolares. Porém, por questões éticas, para que os alunos não percebessem o foco do estudo, também foram realizadas outras questões referentes ao cotidiano escolar, para que o destaque das respostas dadas as questões sobre os alunos mais e menos aceitos fosse minimizado.

Fizeram parte da entrevista as seguintes questões:

1. Diga dois colegas da sua sala que correm muito rápido.
2. Diga três colegas da sua sala com quem você mais gosta de brincar.
3. Diga três colegas da sua sala com quem você menos gosta de brincar.

⁸ Os alunos A6, A8 e A11 possuem diagnóstico a partir de avaliação realizada pela equipe pedagógica, os demais alunos possuem laudo médico.

⁹ No final de 2016, durante a realização da segunda etapa do estudo, o diagnóstico do aluno mudou para dislexia.

4. Diga dois colegas da sua sala que não gostam de matemática.
5. Diga três colegas com quem você mais gosta de fazer as atividades de classe.
6. Diga três colegas com quem você menos gosta de fazer as atividades de classe.
7. Diga dois colegas que gostam muito de desenhar.
8. Diga dois colegas da sua sala que são bastante animados.

A entrevista aplicada teve o objetivo de identificar seis alunos com deficiência intelectual, sendo: três alunos com os maiores índices de aceitação e três alunos com os menores índices de aceitação. A escolha por seis alunos foi definida para possibilitar um maior número de comportamentos de aceitação e rejeição que seriam analisados posteriormente, na segunda etapa da pesquisa.

Os critérios para definir quais alunos com deficiência intelectual eram mais e menos aceitos por seus colegas se deu pela quantidade de indicações que esses receberam nas questões alvo da entrevista, sendo considerados mais aceitos os que obtiveram maior número de indicações nas questões “Diga três colegas da sua sala com quem você mais gosta de brincar” e “Diga três colegas com quem você mais gosta de fazer as atividades de classe”. Por sua vez, foram menos aceitos por seus colegas os que obtiveram maior número de indicações nas questões “Diga três colegas da sua sala com quem você menos gosta de brincar” e “Diga três colegas com quem você menos gosta de fazer as atividades de classe”.

Para analisar os dados obtidos com a aplicação das entrevistas, o número de indicação dos alunos com deficiência intelectual nas perguntas alvo foram tabuladas em uma planilha utilizando o Excel®.

2.3.3. Procedimento de coleta e análise dos dados

Primeiramente foi realizado contato com o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, a fim de apresentar a pesquisa e solicitar anuência para a realização da mesma. A secretaria emitiu a autorização e selecionou as três escolas, também da cidade de Dourados/MS, que iriam fazer parte da pesquisa, dentro do requisito de ter alunos com deficiência intelectual matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental. Por questões éticas, as escolas foram denominadas com as letras A, B e C.

Nas três escolas, os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos de coleta e análise de dados, foram apresentados à coordenação e à professora da sala de recursos multifuncional (Apêndice A).

Após apresentação da pesquisa, as coordenadoras e professoras de cada escola solicitaram um tempo para o levantamento da opinião das professoras regentes das salas nas quais os alunos com deficiência intelectual estavam matriculados, sobre a participação ou não no estudo.

Mediante o aceite da direção da escola e das professoras das salas de aula, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) aos pais de todos os alunos. Após a autorização dos responsáveis, foi marcado com cada um dos professores das salas de aulas participantes, os dias e horários nos quais a entrevista seria aplicada. Em todas as escolas, os alunos participantes da pesquisa responderam as perguntas de forma individual em um ambiente isolado da sala de aula. Na escola A e B, as entrevistas foram aplicadas na biblioteca da escola, em horários nos quais a mesma não era frequentada pelos demais alunos da instituição e na escola C foi utilizado o refeitório da escola, em horários nos quais o espaço estava vazio.

Houve contribuição de outra pesquisadora¹⁰ para a coleta de dados das entrevistas. Dessa forma, em todas as salas, inicialmente foi explicado para os alunos que eles seriam levados para outro ambiente para responderem algumas perguntas às pesquisadoras. Após a explicação do que seria feito aos alunos, esses eram convidados individualmente a irem até o local da entrevista, conduzidos pelas pesquisadoras. Chegando ao local da entrevista foi explicado para cada um dos alunos participantes que eles responderiam perguntas sobre seus colegas, mas que essas respostas seriam vistas apenas pelas pesquisadoras, não sendo reveladas aos seus colegas ou a algum profissional da escola. As questões eram então explicadas e após a anotação das respostas os alunos eram encaminhados de volta à sala de aula.

Após a aplicação das 268 entrevistas, foi realizada a tabulação dos dados por meio do programa Excel[®], que permitiu a construção de gráficos para a explicação dos resultados parciais. Tais resultados serão expostos no Capítulo 3, demonstrando que foi possível atender ao objetivo de levantar indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, nas situações de atividade acadêmica e atividades de brincadeiras.

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu pela Universidade Federal da Grande Dourados.

2.4. 2º Etapa

2.4.1. Participantes

A partir dos resultados alcançados com a primeira etapa da pesquisa foram selecionados os alunos designados como alunos alvo da segunda etapa: A1; A3; A5; A9; A11; A13. O aluno A10, apesar de também ter sido selecionado, não participou da segunda etapa, pois teve seu diagnóstico alterado de deficiência intelectual para dislexia ao longo da coleta de dados.

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

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

2.4.2. Instrumento

Na segunda etapa da pesquisa as relações interpessoais foram analisadas de acordo com as interações estabelecidas entre os alunos alvo e seus colegas. Para isso foram realizadas observações sistemáticas a partir de protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009).

O protocolo define interação como uma “sequência de eventos comportamentais, em que A faz algo X para B e B responde algo Y para A” (ARANHA, 2002 apud FREITAS; MENDES, 2009, p. 23). Por meio do protocolo foi possível observar o registro dos comportamentos sociais emitidos por cada aluno alvo de forma quantitativa, de acordo com as seguintes categorias:

- a) Frequência comportamental - número de vezes que o comportamento é emitido;
- b) Direção comportamental em díades interacionais - para quem o comportamento do aluno alvo é direcionado;
- c) Status predominante das crianças - o aluno alvo está sozinho, isolado, agrupado ou agrupado em interação;
- d) Reciprocidade da interação - verificação se a iniciativa de interação social é correspondida;

e) Topografia dos comportamentos (Anexo C) – vocalizações, comportamentos mediados por objetos, comportamentos que envolvam contato físico; comportamentos agonísticos e outros (comportamentos que não se enquadram nas demais topografias).

Na pesquisa desenvolvida por Freitas e Mendes (2009), o protocolo foi aplicado por meio do uso de filmagens de um único aluno alvo. Para essa pesquisa, devido ao elevado número de alunos participantes, as escolas não autorizaram o uso de filmagem. Por isso foi optado por realizar observação sistemática com o preenchimento do instrumento minuto a minuto durante as observações. Para tanto, ao início das observações era acionado o cronômetro e iniciava-se o preenchimento dos comportamentos no protocolo (Anexo B) de acordo com a ocorrência dos mesmos durante as observações.

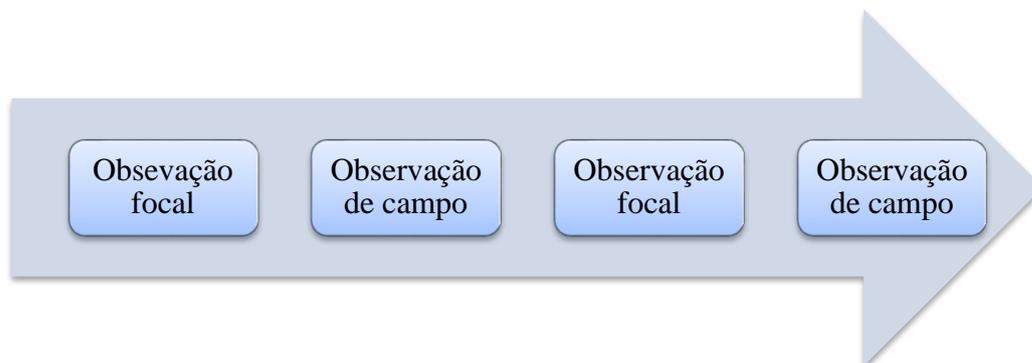
O protocolo de Freitas e Mendes (2009) permite a observação dos comportamentos entre alunos com deficiência e seus pares sem deficiência; além da interação dos alunos com deficiência e seus professores. São observados os comportamentos de todos os alunos (tomadas de varredura) e filmagens focalizando as interações envolvendo especificamente o aluno com deficiência intelectual (tomadas focais - Anexo B). Dessa forma, os períodos focais foram realizados preenchendo o protocolo por meio da observação sistemática e os períodos que seriam de varredura foram substituídos por uma observação qualitativa das interações que estavam ocorrendo e do ambiente da sala de aula como um todo, que foram denominadas como observações de campo.

No presente estudo, uma vez que não foi possível realizar a filmagem, tornou-se inviável realizar as tomadas de varredura a partir de preenchimento do instrumento, devido à grande quantidade de alunos e, conseqüentemente, de comportamentos emitidos ao mesmo tempo. No presente estudo, a observação sistemática foi realizada intercalando observações focais dos alunos alvo como realizado no estudo de Freitas e Mendes (2009), sendo as tomadas de varredura substituídas por anotações qualitativas de campo.

Dessa forma, como mostra a Figura 3, cada sessão de observação foi sistematizada da seguinte forma: primeiro era realizado um período focal a partir do preenchimento do protocolo (Anexos B), seguido de um período de anotações qualitativas do que estava acontecendo na sala: interações entre demais colegas; interações entre apoio e alunos; e interações professor e alunos que fossem importantes para o foco do estudo. Ao término do período de anotações de campo era realizada nova observação do

aluno alvo com preenchimento no protocolo, terminando com mais uma anotação de campo. Cabe destacar que, em alguns momentos, mesmo com o preenchimento do protocolo, alguns acontecimentos foram descritos também nas anotações de campo, uma vez que eram importantes para esclarecer a observação focal.

Figura 2: Esquema representativo de uma sessão de observação sistemática.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o preenchimento do protocolo de registro, as crianças com deficiência intelectual são definidas por ÇA e seus colegas de sala por Ç. Os comportamentos avaliados são divididos nas seguintes categorias (FREITAS; MENDES, 2009):

a. As iniciativas e as respostas interacionais (representada no protocolo pela letra I e R) são os primeiros comportamentos de uma cadeia de contatos entre os sujeitos, ou seja, uma emissão de comportamento comunicativo que é dirigida a um colega e que requeira uma resposta. Como exemplo: o primeiro contato visual, tocar ou chamar o colega. Essas iniciativas de respostas interacionais podem ser consideradas como: respondidas ou ignoradas. Uma iniciativa é considerada ignorada quando indica a falta de interação na relação entre os colegas. Por sua vez, a quantidade de respostas correspondidas demonstra a continuidade da interação.

b. A direção desses comportamentos descreve e compara a frequência e a qualidade das iniciativas e respostas interacionais. As direções são representadas por ÇA - Ç (quando a criança alvo emite comportamento em direção à outra criança) e Ç - ÇA (quando qualquer outra criança emite comportamento em direção à criança alvo);

c. O status das crianças indica os status da criança alvo ao longo da observação. As classificações dos status são:

I: isolado – Quando o aluno está distante de qualquer colega, sem apresentar nenhuma interação social detectável;

S: sozinho – Quando o aluno está distante de qualquer pessoa, mas demonstra comportamento verbal em direção aos colegas;

G: agrupado – Quando o aluno está próximo a outro aluno sem demonstrar nenhuma interação social detectável.

GI: agrupado em interação – Quando o aluno se aproxima de outros alunos que estavam envolvidos em algum tipo de contato social ativo e apresenta comportamentos verbais em relação ao grupo.

d. A topografia dos comportamentos emitidos pelos sujeitos a cada minuto de observação. Para essa categoria Freitas e Mendes (2009) descreveram tipos de comportamentos recolhidos em observações anteriores¹¹, que foram representados por letras para anotação no protocolo (Anexo C). Esses comportamentos também foram agrupados em cinco categorias, são elas:

- Vocalizações: nessa categoria se encontram comportamentos de comunicação, como por exemplo, repetir vocalizações, perguntar ou responder ou chamar outra criança;
- Comportamentos mediados por objetos: agrupa comportamentos nos quais objetos são utilizados como meio de iniciar ou manter interações, como oferecer ou pegar objetos;
- Comportamentos que envolvam contato físico: a categoria engloba os comportamentos nos quais a criança realmente mantém contato com outra, por exemplo, comportamentos como abraçar, beijar ou tocar outra criança;
- Comportamentos agonísticos: essa categoria engloba comportamentos agressivos em relação aos colegas, como por exemplo: bater, empurrar ou ofender outra criança;
- Outros: categoria que agrupa os demais comportamentos que não se encaixam nas demais categorias, como comportamentos de observar, sorrir, aproximar-se ou gesticular em direção à outra criança.

2.4.3. Procedimentos de coleta de dados

A partir dos resultados da primeira etapa da pesquisa foi possível definir os seis alunos alvo que participariam da segunda etapa. Foi estabelecido novamente o contato com as três escolas (A, B e C) para indicar quais alunos com deficiência intelectual,

¹¹ Pesquisas realizadas por Aranha 1991, Duarte 1990, Joaquim 2003 e Prodocimo 1994 (apud FREITAS; MENDES,2009).

assim como suas salas de aulas, tinham sido selecionados para participarem do segundo momento de coleta de dados.

Junto à coordenação, professores regentes e professores de apoio foram explicados novamente como ocorreria à proposta de observação sistemática por meio de filmagens, momento no qual algumas coordenadoras e professoras ficaram preocupadas quanto ao uso da imagem dos alunos. Dessa forma, foi reavaliado o método que tinha sido proposto inicialmente e optou-se por apresentar a proposta da observação sistemática por meio do preenchimento do protocolo de Freitas e Mendes (2009) sem o uso de filmagens, apenas com o preenchimento do protocolo minuto a minuto durante as aulas. Após o ajuste nos procedimentos de coleta de dados, houve o aceite por todos os professores envolvidos com os alunos alvo selecionados, permitindo a presença das pesquisadoras nas aulas e momentos de recreio.

Seguido ao aceite da coordenação e professores foi enviado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para todos os responsáveis pelos alunos. Em uma das escolas a coordenação marcou reunião pedagógica para o aceite dos pais, nas demais as próprias coordenadoras, além da pesquisadora, se dispuseram a tirar dúvidas dos pais caso fosse necessário. Após a autorização dos pais, foi marcado diretamente com as professoras regentes os horários e dias nos quais a observação sistemática poderia ser realizada. Ao início das observações, foi explicado aos alunos que a pesquisadora estaria presente em algumas aulas para observar toda dinâmica da sala de aula, não sendo revelado em nenhum momento o foco na observação do aluno com deficiência intelectual. Após a explicação, a pesquisadora se posicionou ao fundo de todas as salas observadas, de modo que fosse possível observar tanto o aluno com deficiência intelectual, como todas as outras relações interpessoais que ocorreram na dinâmica das salas de aulas.

Para garantir a fidedignidade dos dados, aproximadamente 50% das sessões foram acompanhadas por um juiz¹², que realizou o mesmo processo de observação sistematizada e preenchimento do protocolo de Freitas e Mendes (2009). Dessa forma, ao longo da tabulação dos dados nas observações em que houve a participação do juiz, eram considerados apenas os registros iguais no preenchimento do instrumento.

¹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu pela Universidade Federal da Grande Dourados.

Para garantir maior variabilidade de comportamentos das amostragens do registro, as observações sistemáticas foram realizadas em dias alternados e horários diferentes, em cada uma das salas participantes.

Foram realizadas quatro sessões de observação sistemática para cada um dos alunos alvo, com duração de 40 minutos por sessão. Cada sessão foi dividida em duas observações focais de 15 minutos e duas observações de campo de 5 minutos. Essas observações eram intercaladas, resultando na divisão de 40 minutos distribuídos da seguinte forma:

- 15 minutos de observações focais;
- 5 minutos de observações de campo;
- 15 minutos de observações focais;
- 5 minutos de observações de campo;

Foram retirados 5 minutos das primeiras sessões realizadas com cada aluno alvo, a fim de que os alunos se adaptassem com as pesquisadoras os observando. Dessa forma, com as quatro sessões, cada aluno teve um total de 155 minutos observados, sendo desses 115 minutos de observações focais e 40 minutos de observações de campo. Considerando que os seis alunos alvo foram observados, realizou-se um total de 930 minutos de observação sistemática.

Os resultados obtidos para cada aluno alvo nas observações focais foram analisados de acordo com os dados quantitativos dos comportamentos sociais encontrados nas frequências, considerando as categorias estabelecidas pelo protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009). Por sua vez, os dados coletados nas observações de campo foram descritos por meio da sistematização de análises que contribuíssem para caracterizar os comportamentos sociais encontrados nas observações focais.

Ao final das observações foram perguntadas às professoras regentes e coordenações das escolas envolvidas (A, B e C) sobre dados como a idade, histórico de anos cursados na escola, diagnósticos e adaptações curriculares dos alunos, a fim de contribuir com a caracterização dos alunos alvo qualitativamente.

Com a reunião de todas as informações, foi realizada tabulação dos dados das observações focais por meio do programa Excel[®], que permitiu a construção de gráficos e tabelas para a explicação dos resultados finais. Também foi feita a reunião de análises qualitativas das observações de campo, que serão expostas caracterizando os alunos

alvos para melhor entendimento dos dados quantitativos sobre as relações interpessoais estabelecidas na sala de aula e também nas situações de brincadeira, durante o recreio.

Os resultados obtidos na Etapa 2 serão expostos no Capítulo 3, visando caracterizar os comportamentos emitidos nas relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e seus pares, em termos de frequência, direção da interação, duração, reciprocidade e topografia. Além disso, no Capítulo 3, buscou-se descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS.

CAPÍTULO 3 – Resultados e Discussões

No presente capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa divididos em duas partes: a) parte 1: entrevistas; b) parte 2: observação sistemática. Na primeira parte serão apresentados os resultados referentes aos dados levantados por meio da entrevista que foi aplicada junto aos alunos com e sem deficiência intelectual, das salas selecionadas para o estudo.

Diante dos resultados da primeira etapa do estudo foi possível indicar seis alunos com deficiência intelectual, definidos como alunos alvo da segunda etapa. Na parte 2 serão apresentados os resultados referentes aos dados coletados a partir de observação sistemática por meio do preenchimento do protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009). Além disso, ainda na parte 2, serão apresentados os dados qualitativos do estudo.

3.1. Parte 1: entrevistas

Os resultados da primeira etapa do estudo foram obtidos a partir da aplicação de 268 entrevistas em salas de aula de primeiro a terceiro ano, nas quais estavam matriculados alunos com deficiência intelectual. As entrevistas foram realizadas com os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala, com o objetivo de identificar suas preferências de colegas para realização de atividades acadêmicas e de brincadeiras. Após a aplicação dessas entrevistas, foi possível alcançar os índices de aceitação e de rejeição dos alunos com deficiência intelectual.

Os índices de rejeição e aceitação são resultado do total de indicações recebidas pelos alunos com deficiência intelectual em respostas a entrevista realizada, da seguinte forma:

- Aceitação acadêmica – indicações do aluno com deficiência intelectual em respostas a questão “Diga três colegas com quem você mais gosta de fazer as atividades de classe”;
- Aceitação em brincadeiras – indicações do aluno com deficiência intelectual em respostas a questão “Diga três colegas da sala com quem você mais gosta de brincar”;
- Rejeição acadêmica – indicações do aluno com deficiência intelectual em respostas a questão “Diga três colegas com quem você menos gosta de fazer as atividades de classe”;

- Rejeição em brincadeiras – indicações do aluno com deficiência intelectual em respostas a questão “Diga três colegas da sala com quem você menos gosta de brincar”.

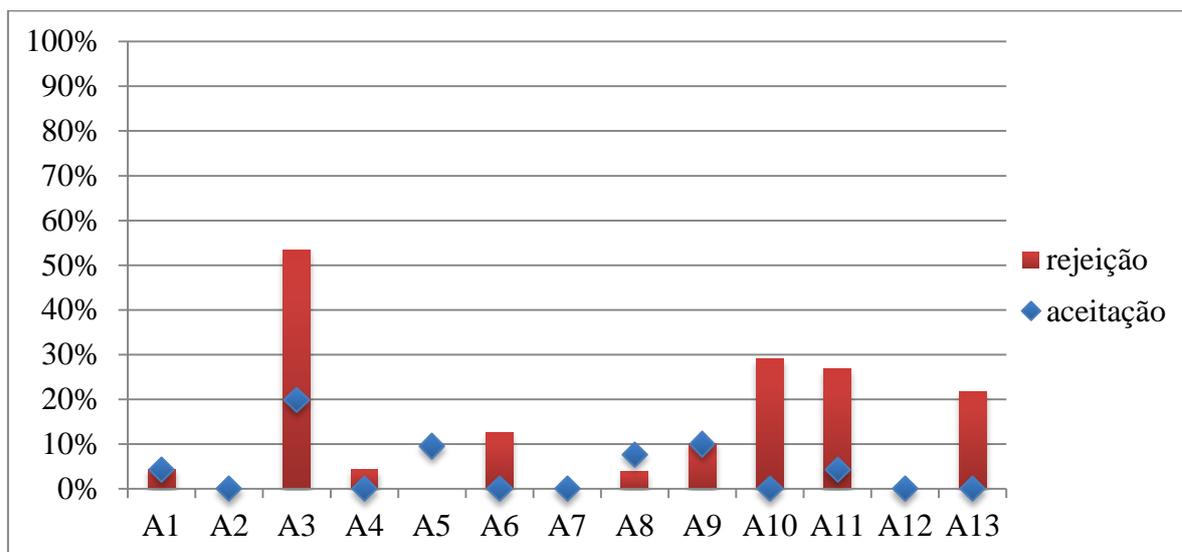
Os índices de aceitação e rejeição em atividades acadêmicas e de brincadeiras são resultados do total de indicações para o aluno na determinada categoria em comparação ao total de respostas dadas em cada sala dos alunos alvo. Ou seja, a frequência de indicações do aluno pelo total de respostas da sala. Cabe destacar que os resultados correspondem à comparação dos resultados encontrados apenas para os alunos com deficiência intelectual, não sendo realizadas comparações com os demais colegas de sala.

No que diz respeito ao índice de aceitação nas atividades acadêmicas, como pode ser observado no Gráfico 2, seis alunos com deficiência intelectual foram citados por seus pares como alguém com quem os mesmos mais gostam de realizar tarefas escolares. O aluno A3 foi o mais citado e recebeu 20% do total de respostas da sua turma.

Por sua vez, os alunos A5 e A9 também foram indicados e receberam entre oito e dez por cento do total de respostas por aluno de suas respectivas turmas. Os alunos A1 e A11, apesar de terem sido indicados, receberam respectivamente índices de aceitação inferiores a 5%. Cabe destacar que os outros sete alunos com deficiência intelectual não foram mencionados nenhuma vez por seus colegas, em relação à escolha para compor pares em atividades acadêmicas.

Na categoria relacionada à rejeição em atividades acadêmicas, os dados apresentados no Gráfico 2 evidenciam que nove alunos com deficiência intelectual foram mencionados como aqueles com quem seus pares menos gostavam de realizar atividades em sala. O aluno com deficiência intelectual mais indicado por sua turma foi A3, com índice de rejeição de 53,3%. Também foram mencionados com frequência elevada os alunos A10, A11 e A13, com índice entre 20% e 30%. Quatro alunos com deficiência intelectual dos treze participantes não foram citados por nenhum de seus colegas de sala de aula para essa categoria.

Gráfico 2: Índice de aceitação e rejeição dos alunos com deficiência intelectual nas atividades acadêmicas.

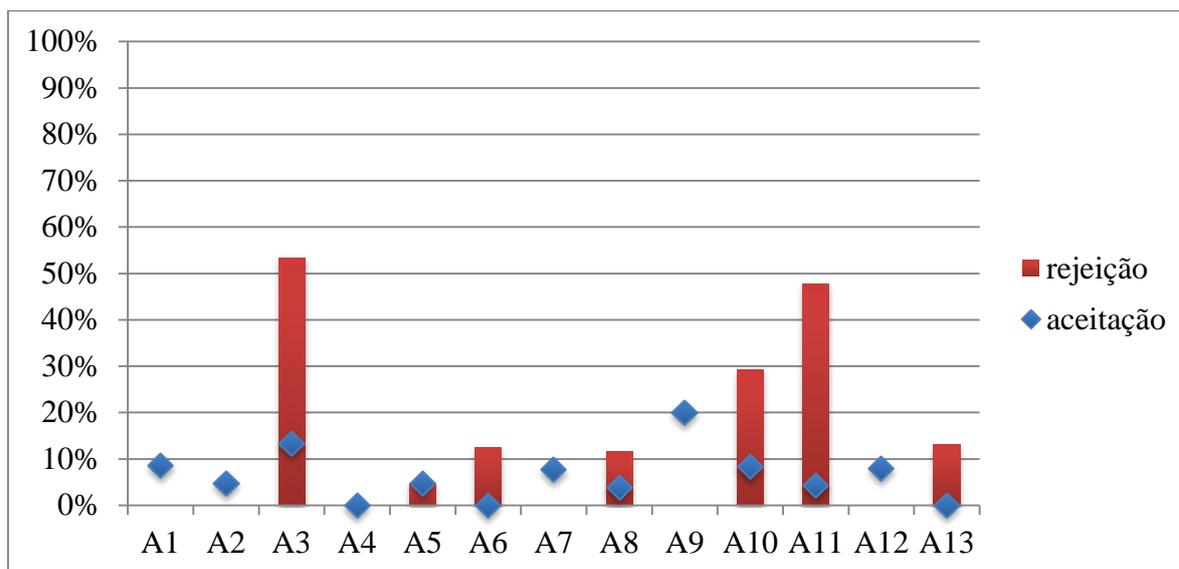


Fonte: elaborado pela autora.

Na categoria aceitação em atividades de brincadeira conforme, apresentado no Gráfico 3, dez alunos com deficiência intelectual foram indicados. A9 foi o aluno mais citado pelos colegas de sala com quatro indicações, que representam 20% do total de respostas por alunos de sua sala seguido por A3 com 13,3% das indicações. Outros quatro alunos (A1, A7, A10 e A12) apresentaram índice de aceitação em torno de 8% na categoria e quatro alunos (A2, A5, A8 e A11) receberam em torno de 4% das indicações. Apenas os alunos A4, A6 e A13 não foram mencionados nenhuma das vezes por seus colegas para essa categoria.

Na última categoria, conforme mostra o Gráfico 3, referente à rejeição em atividades de brincadeira, sete alunos foram indicados, tendo A3 e A11 sido os mais indicados, com índices de respectivamente, 53,3% e 47,8% do total de respostas dos colegas. A10 também foi mencionado com índice de 29,2%. Dos alunos alvo, seis alunos com deficiência intelectual não foram citados nenhuma vez por seus colegas, nessa categoria.

Gráfico 3: Desempenho de aceitação e rejeição dos alunos alvo do estudo nas atividades de brincadeira.



Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se perceber, por meio dos resultados, que dos treze alunos com deficiência intelectual analisados, dez foram citados nas categorias de aceitação, em relação à preferência para brincar, porém seis foram indicados como pares aceitos para atividades acadêmicas. Sendo assim, alguns que foram citados como pares para brincar eram ao mesmo tempo não aceitos para atividades acadêmicas.

Quanto à rejeição, foram citados nove alunos com os quais os colegas não gostariam de realizar atividades acadêmicas e sete colegas com os quais os pares não gostariam de brincar, sendo na maioria os mesmos alunos citados nas duas categorias. Todos os alunos com deficiência intelectual foram indicados em pelo menos uma categoria.

Como pode ser observado nos gráficos anteriormente apresentados, os alunos com deficiência intelectual foram mencionados por seus colegas, o que permitiu cumprir o objetivo de levantar indicadores da participação do aluno com deficiência intelectual nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, nas situações de atividade acadêmica e atividades de brincadeira.

Como foi estabelecido no método, a partir dos resultados sobre os índices de aceitação do aluno com deficiência intelectual, seriam escolhidos seis alunos (alunos alvo) para participarem da segunda etapa da pesquisa: três com maior índice de aceitação entre seus colegas e três alunos com maior índice de rejeição. Porém, a partir

dos resultados, foi possível perceber que alguns alunos foram indicados com índice tanto para as categorias de aceitação como nas de rejeição. Por exemplo, o aluno A3 recebeu as maiores porcentagens de resposta nas quatro categorias de classificação, em comparação aos outros alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, ao invés de selecionar os três alunos com maiores índices de indicações, foram selecionados os quatro com maiores porcentagens em relação aos colegas com deficiência intelectual.

Na categoria aceitação, os alunos mais indicados para realizar atividades acadêmicas foram: A1; A5; A8 e A9. Quanto à aceitação para brincar, os alunos mais indicados foram: A1; A3; A9; e A10. Por sua vez, nas categorias de rejeição, os alunos A3, A10, A11 e A13 apareceram como menos aceitos para atividades acadêmicas e os alunos A3, A10, A11 e A13 para as atividades de brincadeira. No total, quatro alunos com maiores índices de aceitação (A1, A3, A5 e A9) e quatro alunos com maiores índices de rejeição (A3, A10, A11 e A13) foram selecionados para a segunda etapa do estudo.

Considerando que alguns alunos foram selecionados em mais de uma categoria, um total de sete alunos foram eleitos como alvo para a segunda etapa da pesquisa: A1; A3; A5; A9; A10; A11 e A13. Porém, ao iniciar os procedimentos da Etapa 2, constatou-se que o aluno A10 tinha sido diagnosticado como disléxico, não sendo mais considerado aluno com deficiência intelectual. Participaram então da segunda etapa da pesquisa os alunos A1; A3; A5; A9; A11; e A13, sendo cinco alunos e uma aluna, dois alunos da escola A, dois alunos da escola B e dois alunos da escola C, conforme pode ser observado no Quadro 3. Em relação ao ano do ensino fundamental, um aluno frequenta o primeiro ano, dois alunos o segundo ano e três alunos o terceiro ano.

Quadro 3: Alunos selecionados para a segunda etapa do estudo.

Aluno alvo	Escola	Ano	Gênero
A1	A	1°	M
A3	A	2°	M
A5	C		F
A9	B	3°	M
A11	B		M
A13	C		M

Fonte: elaborado pela autora.

3.2. Discussão referente aos resultados da Etapa 1

A partir dos resultados da primeira etapa da pesquisa, pode-se perceber que os alunos com deficiência intelectual foram muito mais indicados como rejeitados para realizar atividades acadêmicas do que aceitos, já que nove (A1, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A11 e A13) dos treze participantes foram apontados como quem os colegas menos gostariam de realizar atividades acadêmicas em contrapartida a seis alunos (A1, A3, A5, A8, A9 e A11) indicados como aqueles com quem os colegas mais gostariam de fazer atividades acadêmicas. Além disso, os indicadores de rejeição foram mais elevados que os índices de aceitação, como por exemplo, o aluno A3 que obteve um índice de aceitação de 20%, recebeu 53% de índice de rejeição ao ser indicado como colega com quem os demais alunos gostariam de realizar tarefas acadêmicas.

Em relação às atividades de brincadeira, os alunos com deficiência intelectual foram mais aceitos do que rejeitados, já que dez (A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9, A10, A11 e A12) de treze alunos foram citados como aceitos para brincadeiras em contrapartida a sete (A3, A5, A6, A8, A10, A11 e A13) de treze alunos citados como rejeitados. Apesar de terem mais alunos aceitos para atividades de brincadeiras do que rejeitados, os índices dos alunos considerados como rejeitados possuem valores maiores do que o da maioria de alunos aceitos. Por exemplo, o aluno A3 possui um índice de aceitação para brincadeira de 13% em contrapartida a 53% de indicações de rejeição. Outro exemplo é o aluno A11 que possui aceitação em atividades de brincadeiras de 4,3% em contrapartida a 47,8% de rejeição.

Outro dado que merece destaque é que alguns alunos com deficiência intelectual foram indicados como aceitos para atividades de brincadeiras, mas não foram indicados como aceitos para atividades acadêmicas, como nos casos dos alunos A2, A7, A10 e A12.

Como observado, mesmo os alunos que foram indicados como aceitos para atividades acadêmicas foram mais indicados como rejeitados, com exceção do aluno A8 que obteve maior índice de aceitação que de rejeição e a da aluna A5 que obteve apenas aceitação de seus pares. Por sua vez, nas atividades de brincadeira, cinco de trezes alunos (A1, A2, A7, A9 e A12) foram indicados como aceitos para realização de atividades de brincadeira, porém também foram indicados com índices maiores de rejeição do que de aceitação. Com exceção de A5, que obteve mesmo número de indicações de aceitação e rejeição para atividades de brincadeira. Dessa forma,

constatou-se a partir dos resultados da primeira parte da pesquisa, que a maioria dos alunos obtive maiores índices de rejeição do que aceitação, tanto em atividades acadêmicas como de brincadeiras, assim como alguns outros estudos semelhantes realizados anteriormente (BATISTA; ENUMO, 2004; CASADO, 2012; BALEOTTI; OMOTE, 2007).

Batista e Enumo (2004) realizaram um estudo com o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais de três alunos com deficiência intelectual e seus colegas de três turmas da primeira série do Ensino Fundamental de Vitória, Espírito Santo. Para isso foram aplicados testes sociométricos com todos os 80 alunos nas três salas de aulas selecionadas, com alunos com deficiência intelectual incluído. O teste sociométrico pedia a indicação de três escolhas de rejeições de colegas para brincar e três escolhas de colegas para brincar, assim como três escolhas e rejeições de colegas para realizar tarefas acadêmicas.

Nos resultados dos testes sociométricos, Batista e Enumo (2004) encontraram que dois dos três alunos foram considerados como rejeitados por seus colegas, em atividades acadêmicas e atividades de recreio. O terceiro aluno com deficiência intelectual estudado apesar de ter sido considerado aceito pelos colegas no teste sociométrico, ao longo das filmagens se mostrou tão isolado como os dois outros alunos com deficiência intelectual avaliados pelo teste sociométrico. Para os autores, os três alunos com deficiência intelectual demonstraram maior dificuldade para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com seus colegas, o que resultou com que esses fossem ignorados.

A autora Casado (2012) também realizou um estudo de caso com o objetivo de identificar como eram as relações interpessoais entre quatro alunos focais de uma escola regular de da região metropolitana de Belém do Pará.

A partir das entrevistas sociométricas realizadas com os colegas da sala do aluno com deficiência intelectual, Casado (2012) levantou que, nos três anos do estudo, o aluno se manteve como rejeitado por parte de seus colegas das salas de aulas. Tendo de 2007 a 2009 feito uma amizade com um colega que foi transferido para a sala do aluno no meio do ano. Pela rejeição dos colegas e por ter apenas um amigo ao longo do estudo, a pesquisadora relatou que o aluno com deficiência intelectual passava a maior parte do tempo isolado ou não ia à escola. Dentre os motivos para a rejeição do aluno a autora aponta motivos como aspectos físicos, preconceito, dificuldades cognitivas, física e de comunicação.

Baleotti e Omote (2007) realizaram estudo com o objetivo de melhor compreender as relações interpessoais que ocorrem no sistema escolar inclusivo. Os autores realizaram um estudo em duas escolas regulares, sendo que em uma delas participou do estudo um aluno com deficiência intelectual e seus 24 colegas de sala de aula do segundo ano do ensino fundamental. Foi aplicado questionário sociométrico em todos os alunos da sala e os dados foram analisados a partir da construção de um sociograma das relações interpessoais estabelecidas, que permitiu avaliar a reciprocidade de comportamentos que compõe a amizade.

Como resultados, Baleotti e Omote (2007) identificaram que os colegas do aluno com deficiência intelectual o ignoravam em todas as questões envolvendo preferências ou rejeições, tanto em atividades de recreio como para fazer grupos de trabalho. Por sua vez, nas respostas sobre sentar próximo na sala de aula, o aluno com deficiência intelectual apareceu como rejeitado por um colega e ignorado pelos demais. Com a falta de indicações do aluno no teste sociométrico, foi impossível verificar a reciprocidade de comportamentos de amizade para o aluno, indicando segundo os autores que o mesmo encontrava-se isolado em sala de aula.

Os autores Baleotti e Omote (2007, p. 4) acreditam que o fato do aluno com deficiência intelectual não ter sido mencionado por praticamente todos os alunos de sala de aula fizeram parecer como se o mesmo estivesse “inserido apenas fisicamente na sala de aula”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Batista e Enumo (2004) acreditam que por os alunos com deficiência intelectual não estarem sendo aceitos por seus colegas, isso indica que esses não estejam de fato incluídos, uma vez que não conseguem se beneficiar das trocas sociais adquiridas na sala de aula.

Casado (2012), a partir dos demais resultados de sua pesquisa, além de indicar que a inclusão escolar também não está sendo efetiva, indica que o aluno com deficiência intelectual é visto pela escola como incapaz de aprender, sendo a inclusão escolar vista como um meio apenas do aluno ter ganhos em socialização. Contudo, a autora acrescenta que nem os objetivos de socialização estão sendo supridos, uma vez que o aluno com deficiência intelectual passou a maior parte do tempo isolado e sem amigos, ao longo dos três anos de seu estudo.

A partir das conclusões dos autores mencionados (BATISTA; ENUMO, 2004; CASADO, 2012; BALEOTTI; OMOTE, 2007) e também dos resultados da primeira etapa dessa pesquisa, é possível iniciar a reflexão sobre a questão norteadora desse trabalho, ou seja, como as relações interpessoais entre os alunos com deficiência

intelectual e seus pares vêm se estabelecendo nas salas de aulas regulares de Dourados/MS.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa indicam que as relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus pares podem não estar sendo satisfatórias, já que os mesmos foram indicados como mais rejeitados do que aceitos por seus colegas de sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento acadêmico, Del Prette e Del Prette (2005) explicam que as relações interpessoais estão intimamente relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, pois é a partir das relações interpessoais que a criança vai aprender a conviver assertivamente em sociedade, aprendendo a se comportar nos ambientes e tornando esse ambiente propício ao seu desenvolvimento. Em vista disso, os resultados do presente estudo são preocupantes, já que relações interpessoais não satisfatórias no ambiente escolar podem influenciar de modo negativo o desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Diante dos elevados indicadores de rejeição levantados na primeira etapa, assim como dos índices de aceitação, que embora tímidos, também foram verificados, verificou-se a necessidade de melhor caracterizar como os alunos com deficiência intelectual estão se relacionando com seus pares nas salas de aula regular.

Alguns autores (BATISTA; ENUMO, 2004; CASADO, 2012; BALEOTTI; OMOTE, 2007) afirmam que a inclusão escolar não está de fato ocorrendo, uma vez que os alunos com deficiência intelectual estão apenas inseridos na sala de aula regular, mantendo poucas relações interpessoais e passando a maior parte do tempo isolados. A partir da realização da segunda etapa da pesquisa foi possível acrescentar mais informações acerca da realidade das relações interpessoais dos alunos com deficiência intelectual nas escolas municipais de Dourados/MS, que contribuirão para ampliar as discussões sobre como está ocorrendo a inclusão escolar dos mesmos no referido contexto.

3.3. Parte 2 – Observação Sistemática

A parte 2 corresponde aos resultados encontrados a partir da observação sistemática, por meio da qual foi possível levantar dados quantitativos coletados a partir da observação focal com o preenchimento do protocolo de Freitas e Mendes (2009) e também dados qualitativos correspondentes às observações de campo. Esses dados serão apresentados a seguir separadamente.

3.3.1. Observações de Campo

Ao longo de todas as observações sistemáticas foi possível coletar dados qualitativos, principalmente a partir das observações de campo, cujo objetivo foi caracterizar o ambiente e as relações interpessoais entre os alunos alvo e seus colegas de sala de aula. Os resultados qualitativos serão apresentados juntamente com os dados de caracterização dos alunos alvo (A1, A3, A5, A9, A11 e A13), coletados junto às professoras regentes e coordenadoras das escolas.

A1

O aluno entrou na escola A na educação infantil e está matriculado no 1º ano do ensino fundamental, não tendo repetido nenhuma vez. Frequentava a sala de recursos multifuncionais (SRM) regularmente e possuía Apoio Educacional (AE)¹³ em sua sala regular.

Durante as observações, foi possível perceber que seus colegas interagem mais com os pares sentados próximos, mas também se levantam algumas vezes para pedir materiais emprestados ou perguntar aos demais como estão fazendo a atividade. Ao longo das quatro sessões, foi observado que todos os alunos da sala interagiram ao menos uma vez entre si, e não houve em nenhum momento brigas entre os alunos. O aluno A1 senta ao fundo da sala, entre a parede e sua AE, o que limita, inclusive fisicamente, seu contato com o resto da sala. Apesar da localização de aluno A1, os colegas se dirigem a ele várias vezes, mas com o objetivo de tirar dúvidas sobre a tarefa ofertada com sua AE, não mantendo contato direto com A1.

O aluno A1 possui adequação de provas e todas as atividades acadêmicas, dessa forma, ao longo das quatro observações, enquanto os colegas estavam realizando atividades de leitura, português ou matemática, o aluno A1 realizou tarefas diferentes. Em três das observações a aula era de português, os colegas copiavam a tarefa exposta no quadro e a executavam. Por sua vez, a atividade de A1 era pintar letras com tinta guache. Em outra observação, era aula de matemática e os alunos podiam pegar palitos na mesa da professora para realizar operações matemáticas. A1 também fez uso dos palitos, mas os utilizando para uma atividade de pintura e colagem.

¹³ A Apoio Educacional do aluno era estagiária, ainda cursando a graduação em Pedagogia.

O aluno A1 tem a fala pouco desenvolvida, emitindo assim apenas algumas vocalizações monossilábicas que sua AE interpreta tentando fazê-lo realizar as atividades. Devido sua fala ser pouco desenvolvida, ele se comunica algumas vezes por gestos ou sorrisos.

Na segunda sessão de observação realizada em sua sala, a professora ainda não havia iniciado nenhuma atividade e os alunos estavam dispersos. Nesse momento, A1 estava então brincando de imitar seu colega da frente. Ambos faziam movimentos com a mão e riam juntos. Quando a AE percebeu a interação, chamou A1 e falou para ele começar a realizar a atividade. Foi observado que a AE do aluno também só deixava que o mesmo levantasse em momentos nos quais ela pedia para que ele fosse buscar algo, como os palitos na mesa da professora, por exemplo.

Em tais momentos, após o aluno realizar a atividade solicitada, ela pedia que ele se sentasse ou então o pegava e o colocava sentado se ele saísse do lugar. Foi observado que em alguns momentos os colegas de A1 o tratavam como se ele tivesse menor idade que eles, por exemplo, passando a mão na cabeça do colega quando esse levantava. Uma das colegas de A1 também chegou a imitar os comportamentos da AE pedindo que o colega fosse sentar e voltasse a terminar a tarefa. A maioria das interações observadas de A1 foi estabelecida com seu colega da cadeira frente, que brincava com ele, e mais três colegas.

A professora de A1 não interagiu muito com ele, indo a sua mesa em alguns momentos, mas deixando o aluno sob a responsabilidade da AE. Inclusive ao final da última observação, a AE avisou que teria que sair mais cedo, então as duas combinaram que A1 iria para a sala de recursos multifuncionais.

Durante o recreio o aluno também passava parte do tempo acompanhado pela AE. Foram observados três recreios do aluno, em dois ele apenas andava pela escola sem colegas e enquanto era observado pela professora de apoio. Em outro recreio observado o aluno passou a maior parte do tempo sentado em um banco ao lado de sua AE.

Durante as quatro observações, o número de alunos na sala variou entre 21 e 23 alunos.

A3

O aluno A3 foi matriculado na escola A no primeiro ano do ensino fundamental em 2015, estando em 2016 no segundo ano do ensino fundamental. Frequentava a sala

de recursos multifuncionais regularmente e possuía Apoio Pedagógico¹⁴ em sala de aula.

O número de colegas de sala variou entre 14 e 23 alunos durante as observações e foi percebido que todos os colegas interagiram entre si ao menos uma vez. As relações interpessoais entre os colegas do aluno A3 são bem dinâmicas, pois os mesmos se levantam e conversam uns com os outros em fileiras distantes o tempo todo, mesmo durante o período no qual estão realizando atividades acadêmicas. Essa movimentação dentro da sala de aula ocorria para brincadeiras, troca de materiais ou mesmo realização das atividades de forma conjunta entre os colegas. Na sala de A3 também não foi observado nenhuma briga ou discussão entre os colegas.

O aluno A3 se sentava na primeira fileira junto à parede e de frente a mesa da professora. Por sua vez, sua AE se sentava em uma mesa a sua frente. Durante duas sessões o aluno A3 tinha um colega atrás de si e outro e na fileira do lado. Em outras duas outras sessões, um colega estava sentado junto com ele durante toda a observação.

A3 possui adequação de provas e todas as atividades acadêmicas. Ao longo das quatro observações o aluno realizou tarefas diferentes, mas correspondentes à mesma matéria que estava sendo ministrada. Por exemplo, em uma sessão de observação cujo conteúdo era Português, os alunos tinham que copiar o texto, as questões e as responder. A3 já tinha o texto impresso tendo que fazer o cabeçalho e ler o texto. Após a leitura, realizava atividades como juntar as palavras presentes no texto, completar frases com palavras do texto e copiar frases do texto. Como segundo exemplo, em duas sessões cujo conteúdo era Matemática, os alunos tinham que copiar e resolver contas, A3 já tinha sua atividade impressa em que tinha que pintar bolinhas correspondentes aos números que estavam sendo pedidos e depois tinha que somar as bolinhas pintadas, chegando à soma dos números.

A professora de A3 explicava a tarefa ou passava algo para os alunos copiarem e ficava andando, entre as carteiras, fornecendo orientações, ou ficava em sua mesa e os alunos iam até ela para tirarem dúvidas. Mesmo com a AE orientando A3 durante a atividade, a professora regente também passava na mesa do aluno e o ajudava. Na segunda sessão de observação a atividade seria de leitura. A professora sentou no chão e os alunos sentaram juntos em sua frente e ao seu lado, ela então chamou A3 para sentar-se ao seu lado. Durante a leitura a professora fazia perguntas sobre a história para todos

¹⁴ A Apoio Educacional do aluno era estagiária, ainda cursando a graduação em Pedagogia.

os alunos, inclusive para o aluno A3 que explicou um trecho que entendeu para os colegas.

Nas duas sessões que A3 se sentou sozinho com a sua AE, o aluno mostrou ser uma criança bem agitada assim como os seus colegas de sala. Ele se levantava o tempo todo para conversar, pedir material emprestado ou ficar brincando com os amigos. Nos momentos nos quais A3 precisava se concentrar para fazer alguma atividade, a AE o chamava, ele voltava para sua carteira e retomava a atividade, sempre conversando ou perguntando coisas para ela. A3 possuía a fala desenvolvida, porém tinha dificuldades com algumas poucas palavras.

Em dois momentos foi observado que alguns colegas do fundo da sala ficaram chamando A3 para brincar mesmo percebendo que a AE tinha o chamado para fazer a atividade. Também foi observado que em alguns momentos A3 levantava para ir à mesa da professora e passava cutucando os colegas brincando. Alguns colegas pareceram não gostar das brincadeiras e reclamavam, mas A3 nem percebia ou apenas ria. Nas duas sessões que A3 sentou-se junto ao colega o mesmo levantou bem menos vezes. Seu colega fazia algumas tarefas adaptadas como ele e outras iguais as dos outros alunos, dessa forma, ambos passaram a maior parte do tempo das duas sessões fazendo as atividades juntos, conversando entre si ou entre eles e a AE. O aluno A3 interagiu com vários colegas de sua sala, mas seu maior número de interações foi com o colega que sentava ao seu lado.

Durante os dois recreios nos quais o aluno A3 foi observado, o mesmo passou todo o tempo brincando com seus colegas da sala e sua AE não ficava junto com ele. No segundo recreio que foi observado o grupo de A3 e seus amigos estavam na grade conversando e brincando de quem arremessava pedras na rua mais longe da escola, no meio dessa brincadeira um dos alunos tacou uma pedra que acertou um carro e a apoio pedagógico do A3 foi chamada para resolver a situação. A coordenadora também foi chamada e os alunos foram orientados a se encaminharem para a sala de aula. Nos demais momentos A3 e seus colegas brincaram de pega-pega.

A5

A aluna foi matriculada na escola C no ano de 2015, no primeiro ano do ensino fundamental, cursando em 2016 o segundo ano do ensino fundamental. A5 frequenta a sala de apoio multifuncional desde 2015 e não possuía professor de apoio.

Durante as observações de sala de aula, o número de alunos variou entre 17 e 20. Os colegas da sala da aluna A5 interagiram tanto com os colegas das cadeiras próximas, sem se levantar, mas também se levantavam o tempo todo e conversavam entre si. Durante as sessões de observação, todos os alunos da sala interagiram ao menos uma vez com seus colegas. Essas interações ocorreram durante as atividades propostas pela professora, de forma que os alunos interagem uns com os outros para justamente tirar dúvidas, trocar materiais escolares ou fazer as atividades compartilhadas. A aluna A5 se sentava na segunda carteira da segunda fileira, tendo colegas sentados em toda sua volta.

A aluna A5 possui apenas algumas adequações de suas atividades escolares, porém ao longo das observações ela realizou a mesma atividade que foi proposta aos colegas. Em todas as sessões de observações, a professora passava tarefas e os alunos copiavam e iam respondendo as questões, tanto nos conteúdos de Português como Matemática.

A professora de A5 explicava a atividade proposta e ficava passando de mesa em mesa conferindo a atividade e ajudando quem precisasse ou sentava-se e ia recebendo os alunos que queriam sua ajuda. Em duas sessões de observação uma colega de A5 que sempre passava ajudando a colega com o exercício pediu para se sentar com a A5 para ajudá-la a fazer a tarefa, já que já tinha terminado a sua. A professora permitiu e forneceu orientações para ambas. Também foi observado que, em uma das sessões de observação, a professora regente de A5 passou em sua carteira para verificar como ela e a colega estavam desenvolvendo as atividades acadêmicas. Nesse momento alguns colegas se reuniram próximos da professora pedindo que ela corrigisse o que tinham feito. A professora então pediu que os colegas esperassem, uma vez que A5, assim como todos os colegas da sala deveriam receber ajuda.

A5 tinha a fala desenvolvida. A aluna se mostrou muito carinhosa com seus colegas e com a professora, por exemplo, ela foi observada várias vezes abraçando a professora ou de mãos dadas com alguma colega. Além disso, a mesma sempre sorria aos colegas quando ia pedir algum material emprestado, ou emprestava algo. A5 assim como seus colegas levantava-se o tempo todo para ir até a mesa da professora pedir ajuda, ou para pedir algum material emprestado. A aluna interagiu com vários colegas ao longo das quatro sessões, tendo interagido mais com a colega que lhe ajudava a fazer a tarefa e com quatro meninos que sentavam ao seu redor.

Foram observados três recreios da aluna A5, durante os quais a aluna passou a maior parte do tempo com duas outras colegas de sua sala. As três passaram os recreios brincando, conversando ou arrumando o cabelo uma da outra, quando se deslocavam de um lugar para o outro A5 e suas colegas andavam de mãos dadas sempre rindo.

A9

O aluno A9 foi matriculado na escola B em 2014 para cursar, como repetente, o segundo ano do ensino fundamental. Em 2015 repetiu novamente o segundo ano do ensino fundamental, estando em 2016 no terceiro ano do ensino fundamental. Devido às repetências, A9 era bem mais alto do que seus colegas de sala.

O aluno frequentava a sala de recursos multifuncionais e apesar de não ter uma Apoio Pedagógico¹⁵ próprio recebia ajuda da AE de seu colega de sala. Nessa sala a AE orientava o aluno específico, função para a qual foi designada, mas também transitava entre as mesas dos alunos ajudando aqueles que precisavam. Nas quatro observações a AE dedicou-se durante alguns minutos orientando o aluno A9 na realização das tarefas.

Ao longo das observações do aluno A9, o número de alunos em sala variou entre 17 e 24. Nessa sala foi onde menos se observou interação entre os colegas da sala, tendo essas interações ocorrido mais entre os colegas que estavam sentados nas carteiras próximas, uma vez que os alunos se levantaram poucas vezes. Era ocasional a troca de materiais escolares e de conversas paralelas, mas os alunos observados, ao contrário das outras salas, não faziam as tarefas juntos, ocupando-se mais em copiar e responder suas tarefas de forma individual. Apesar disso, observou-se que todos os colegas do aluno A9 interagiram ao menos uma vez ao longo das observações, não sendo observado nenhum desentendimento entre os alunos. Em relação à posição do aluno A9, o mesmo se sentava na última carteira da segunda fileira, com um colega à sua frente e dois colegas do lado (um no lado direito e outro no esquerdo).

O aluno A9 possuía adequação de provas e algumas atividades escolares. Porém ao longo das observações o aluno realizou as mesmas atividades dos colegas. Nas aulas de Português, a professora explicava algo ou fazia leitura e depois propunha questões para que os alunos copiassem do quadro e respondesse. Na aula de Matemática foram propostas operações de divisão para que os alunos copiassem e respondessem no

¹⁵ A Apoio Educacional da sala era estagiária, ainda cursando a graduação em Pedagogia.

caderno. A fala do aluno era desenvolvida como a dos colegas, demorando um pouco mais que os demais para responder.

A professora regente da sala de A9 transmitia os exercícios e sentava-se na sua mesa, onde ficava chamando atenção dos alunos ou ajudando os que fossem até ela, e também andava pela sala tirando as dúvidas dos alunos. A professora demonstrou algumas interações com o aluno, passando em sua mesa e o ajudando. Em uma das observações ocorreu a atividade de leitura, na qual todos os alunos iam lendo trechos do texto. A professora pulou a vez de A9 pedindo que o próximo colega lesse o texto.

A AE responsável por seu colega de sala também passava algumas vezes em sua mesa para lhe ajudar com a atividade. Em uma das vezes que a Apoio foi até a mesa, comentou que até o colega que ela acompanhava era mais esforçado que A9.

Ao longo de suas observações A9 ficou por vários minutos com a cabeça baixa, deitado na cadeira, comportamento esse destoante do comportamento dos demais colegas. A9 parecia não estar conseguindo realizar a atividade sozinho, mas continuava tentando quando a professora ia até sua mesa e o ajudava.

O aluno A9 não se levantou nenhuma vez durante as observações e se comunicava apenas com dois colegas mais próximos. A9 e o colega ao seu lado demonstraram ter uma boa relação já que trocavam material e conversaram algumas vezes entre si. Apesar disso, em alguns momentos, foi observado que A9 ignorava o colega.

Foram observados dois recreios do aluno A9, em ambos o aluno ficava passeando pela escola e conversando com alunos que não eram da sua sala. Os mesmos possivelmente eram de suas salas anteriores, uma vez que eram de sua altura.

A11

O aluno A11 foi matriculado na escola B no ano de 2011 na educação infantil. Em 2012 cursou o primeiro ano do ensino fundamental. Nos anos de 2013 e 2014 cursou o segundo ano do ensino fundamental. No ano de 2015 cursou o terceiro ano do ensino fundamental, estando novamente no terceiro ano em 2016. O aluno frequentava regularmente a SRM e não possuía professora de apoio.

Durante as observações na sala do aluno A11 estiveram presentes entre 17 e 19 alunos. Os colegas de sala de A11 interagiam na maior parte do tempo entre os colegas das cadeiras próximas, se levantando em alguns momentos para trocar materiais ou tirar dúvidas da tarefa com os colegas. Todos os colegas interagiram entre si ao menos uma

vez durante as sessões observadas, tendo ocorrido algumas agressões verbais e uma agressão física, todas envolvendo o aluno A11.

Ao longo das sessões observadas o aluno sentou em dois lugares diferentes, estando duas vezes sentado na fileira da parede, embaixo da janela, na segunda carteira de frente para a professora e nas outras duas observações ele estava na terceira carteira na fileira da parede do lado contrário à mesa da professora. Sempre do meio para frente da fileira, estando assim rodeado de colegas.

Foi informado pela coordenação que o aluno possui algumas adequações de provas e atividades acadêmicas, porém ao longo das observações o aluno realizou as mesmas atividades que os colegas. Foram observadas aulas nas quais foram abordados os conteúdos de Matemática e Português. Em ambos os conteúdos, a professora apresentava a matéria e as atividades no quadro, solicitava que os alunos copiassem e fizessem a tarefa.

A professora do aluno A11, após explicar a tarefa, ficava sentada em sua mesa, e os alunos iam até ela quando tinham alguma dúvida. A professora chamava a atenção dos alunos que estavam brigando, conversando ou quando os mesmos alunos se levantavam.

Em uma das sessões o aluno foi pedir um material emprestado para o colega, o colega não gostou de A11 ter ido até sua mesa e falou que ele o estava incomodando. A11 voltou para sua carteira, mas continuou falando que só queria o material emprestado, o colega então se levantou, foi até A11 e bateu nele falando para a professora que estava sendo incomodado. A professora estava de costas, escrevendo no quadro, virou-se e começou a gritar e brigar com A11 falando que ele estava perturbando e que sempre fazia as coisas errado gerando esse tipo de situação. A11 foi tentar se explicar e o colega continuou falando, então a professora decidiu que os dois iam passar o recreio na coordenação conversando com a coordenadora. Em meio a esse acontecimento dois colegas também aproveitaram e ficaram ofendendo A11 e falando que ele era o culpado pela briga. Em outra sessão, um colega também ofendeu A11 e o empurrou, pois o aluno estava andando pela sala para pedir material emprestado. O aluno A11 possuía a fala desenvolvida com dificuldades com algumas palavras.

Foram observados dois recreios de A11, já que um deles não foi possível observar pois o aluno estava na coordenação com o colega que brigou com ele. Nos dois recreios observados o aluno A11 passou correndo junto com um grupo de colegas (entre cinco e sete crianças). Em uma sessão os alunos estavam brincando e dois alunos

bateram nele de maneira agressiva. Na segunda observação, um dos colegas do grupo o empurrou e cuspiu nele. Durante as observações, apesar dos acontecimentos o aluno A11 pareceu não perceber que os colegas estavam realmente sendo agressivos com ele, continuou rindo, sem revidar, como se fosse parte da brincadeira.

A13

Foi matriculado na escola C em 2015, vindo como repetente do segundo ano do ensino fundamental. Em 2016 estava cursando o terceiro ano do ensino fundamental. Frequentava a sala de recursos multifuncionais desde 2015 e possuía Apoio Pedagógico¹⁶ em sala de aula.

Estavam presentes entre 18 e 23 alunos ao longo das quatro observações do aluno A13. Nessa sala, os alunos interagiam entre as cadeiras próximas, mas também levantavam várias vezes para trocar materiais ou realizar atividades acadêmicas conjuntamente. Todos os alunos da sala interagiram ao longo das sessões. Foram observadas algumas agressões verbais, dentre essas algumas envolveram o aluno alvo. A13 sentava-se na última carteira escolar da fileira entre a parede e seu professor de apoio, onde ficava limitado a interagir apenas com a colega da frente.

Em relação às adequações curriculares, o aluno possuía provas e algumas tarefas adaptadas. Ao longo das observações, o aluno realizou algumas tarefas iguais aos colegas da sala, como em uma sessão de observação cujo conteúdo era de Português e a professora distribuiu caça-palavras para toda sala. Em outra sessão de observação, cujo conteúdo era Ciências, a professora distribuiu uma paisagem para que todos pintassem. Nas duas outras sessões o conteúdo era Português. Nessa ocasião, a professora passou a tarefa no quadro para que todos copiassem e respondessem. O AE copiou a tarefa para o aluno e foi respondendo algumas das questões junto com ele.

A professora de A13 passava o conteúdo no quadro, se sentava e esperava que os alunos fossem até ela para tirar dúvidas. A professora brigava bastante com os alunos que estavam em pé ou conversando, mas isso não os impedia de continuar se comportando assim. Em relação ao aluno A13, a professora o recebia na sua mesa para tirar dúvidas da tarefa, assim como aos outros alunos, e também mandava o aluno se sentar quando ele estava andando pela sala.

¹⁶ O Apoio Educacional do aluno era estagiário, ainda cursando a graduação em Pedagogia.

O aluno A13 se levantava várias vezes querendo ir à carteira dos colegas, a mesa da professora ou mesmo nas mesas das pesquisadoras, mas o apoio pedagógico e a professora controlavam as vezes que o aluno levantava. Em uma das sessões de observação, a professora o mandou sentar brigando com A13 por ele estar em pé, mesmo tendo outras crianças andando pela sala. O AE, percebendo que a professora se incomodou, chamou o aluno e mudou o lugar de sua carteira escolar. Dessa forma, A13 que sentava na última carteira, entre o AE e a parede, foi colocado encostado na parede do fundo da sala, de forma que ele ficou isolado até mesmo da colega da frente. A partir dessa nova localização, o AE impediu que ele saísse do local, tendo o A13 contato apenas com os colegas que se dirigiram até onde ele estava apenas para tirar dúvidas da tarefa com seu AE.

A13 gostava de andar e falar bastante o que parecia incomodar alguns colegas. Em uma das sessões o aluno foi até a mesa da professora tirar uma dúvida e na volta passou tocando e rindo na frente de toda uma fileira de colegas, alguns desses colegas não levaram na brincadeira e xingaram A13 que apenas riu da situação. Em outra ocasião A13 pediu material emprestado para um colega que ficou irritado com A13, o xingando e falando que ele não parava de incomodar. O aluno tinha a fala desenvolvida.

Foram observados três recreios do aluno A13. O aluno passou os três recreios brincando de correr com três colegas da sua sala, o apoio pedagógico também ficava no recreio conversando com os colegas de A13, enquanto observava o que o aluno fazia. Ele e seus colegas conversavam e corriam brincando de pega-pega.

O Quadro 4 apresenta o resumo das informações qualitativas reunidas a partir da observação sistemática de campo.

Quadro 4: Resumo das informações qualitativas reunidas a partir da observação sistemática de campo.

Alunos alvo	Escola	Ano Escolar	Frequenta sala de recursos	Posição do aluno em sala de aula	Professor de Apoio	Adequações curriculares	Repetente	Sofreu agressões físicas ou verbais
A1	A	1°	Sim	Última carteira da fileira ao lado da parede	Sim	Provas e todas as atividades acadêmicas	Não	Não
A3	A	2°	Sim	Primeira carteira da 1° fileira	Sim	Provas e todas as atividades acadêmicas	Não	Não ¹⁷
A5	C	2°	Sim	Segunda carteira da 2° fileira	Não	Algumas adequações de atividades acadêmicas	Não	Não
A9	B	3°	Sim	Última carteira da 2° fileira	Não ¹⁸	Provas e algumas atividades acadêmicas	Sim	Não
A11	B	3°	Sim	Sentou-se do meio para frente da sala	Não	Provas e algumas atividades acadêmicas	Sim	Sim
A13	C	3°	Sim	Última carteira da última fileira ao lado da parede	Sim	Provas e algumas atividades acadêmicas	Sim	Sim

¹⁷ Apesar de não sofrer agressões físicas ou verbais os colegas ficaram rindo do aluno debochadamente, sem que o aluno percebesse.

¹⁸ A sala de A9 possui uma Apoio Pedagógica para outro aluno PAEE da turma, porém a AE também auxilia A9.

A seguir serão apresentados os resultados das observações sistemáticas focais das interações dos alunos com deficiência intelectual, alunos alvo, e seus colegas de sala.

3.3.2. Observações focais – Protocolo de Freitas e Mendes (2009)

Os resultados serão expostos a partir das categorias propostas no protocolo de Freitas e Mendes (2009), no que diz respeito aos seguintes aspectos: frequência comportamental; direção comportamental em díades interacionais; status predominante das crianças; reciprocidade da interação; topografia dos comportamentos.

Frequência de Comportamentos Totais

No Quadro 5 é possível observar a frequência do número total de comportamentos sociais emitidos por cada um dos alunos ao longo das quatro sessões focais. Ou seja, o número total de comportamentos emitidos por cada um dos alunos ao longo dos 115 minutos de observações focais.

Seguindo o protocolo de Freitas e Mendes (2009), que designa uma letra para cada tipo de comportamento (Anexo C) foram registrados os seguintes comportamentos: perguntar/pedir ajuda (B); iniciar ou responder protoconversaço (C); chamar outra criança (D); oferecer objeto à outra criança (E); pegar objeto de outra criança (G); abraçar/beijar outra criança (I); tocar outra criança indicando carinho (J); tomar objeto de outra criança (K); bater em outra criança (L); ofender outra criança (N); observar outra criança (O); olhar em direção a criança ou grupo (T); sorrir para outra criança (P); aproximar-se de outra criança (U); imitar o comportamento de outra criança (Q); e gesticular (M).

Como pode ser observado no Quadro 5, o aluno que mais emitiu comportamentos ao longo dos 115 minutos de observações sistemáticas foi A3, com uma frequência de 2,16 comportamentos por minuto, seguido pela aluna A5 que teve uma frequência de 1,6 comportamentos por minuto. A frequência com que cada tipo de comportamento foi emitido pelos alunos alvo será detalhada no item topografia dos comportamentos.

Quadro 5: Quadro de frequência do total de comportamentos sociais de cada aluno.

Alunos Alvo	A1	A3	A5	A9	A11	A13
Número total de Comportamentos	109	249	184	88	135	136
Tempo total de sessões focais em minutos	115	115	115	115	115	115
Frequência de comportamentos por minutos	0,96	2,16	1,6	0,76	1,17	1,18

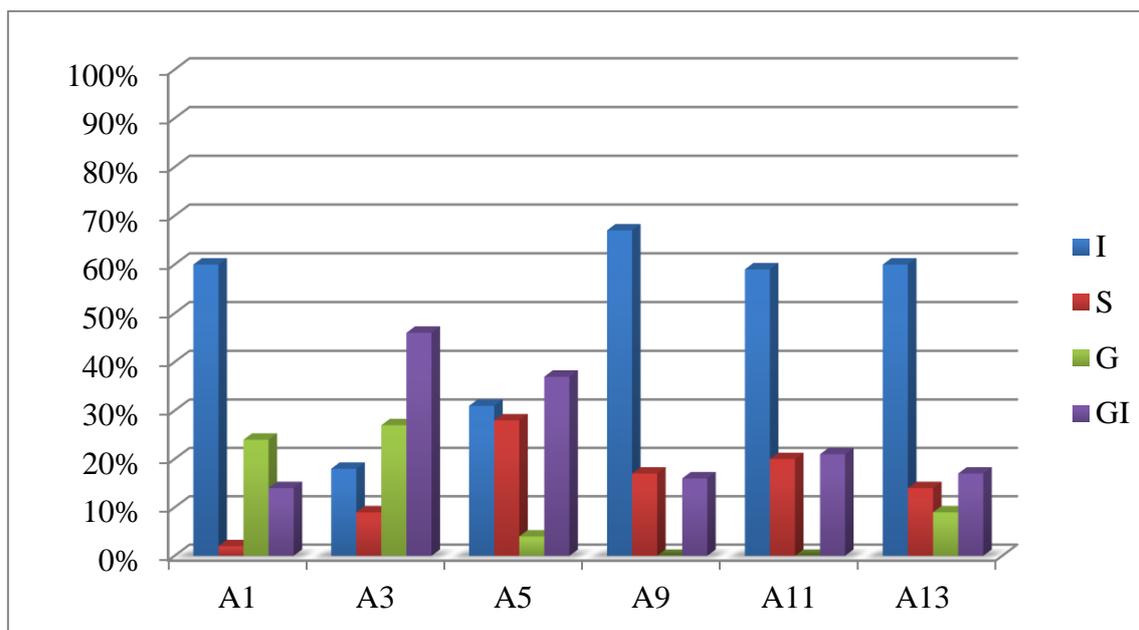
Fonte: elaborado pela autora.

Por sua vez, o aluno A9 foi o que obteve a menor frequência de comportamentos totais com frequência de 0,76 comportamentos por minutos, seguido de A1 com frequência de 0,96 comportamentos por minuto. Os alunos A11 e A13 obtiveram quase a mesma frequência de comportamentos totais, respectivamente, 1,17 e 1,18 comportamentos por minutos.

Status

Os status dos alunos alvos foram obtidos ao longo do registro no instrumento (Anexo B) minuto a minuto, ao longo dos 115 minutos totais das sessões de cada aluno. Dessa forma, cada aluno alvo gerou um total de 115 status que estão distribuídos ao longo do Gráfico 4, divididos nas categorias: isolado (I); sozinho (S); agrupado (G); agrupado em interação (GI).

Na análise dos status dos alunos foi possível observar, como apresentado no Gráfico 4, que o status predominante no total das quatro sessões observadas foi o de Isolado, que indica que o aluno permaneceu mais tempo distante dos colegas e sem apresentar nenhuma interação com os mesmos. Dessa forma, quatro dos seis alunos tiveram esse como o status mais observado: A9 apresentou 67% do tempo total isolado de interações com seus colegas; A1 e A13 permaneceram isolados durante 60% do tempo total; A11 ficou isolado durante 59%; do tempo total isolado. Cabe destacar que A3 permaneceu o menor tempo (18%) de forma isolada.

Gráfico 4: Gráfico da frequência de status dos alunos alvo nas observações focais.

Fonte: elaborado pela autora.

A aluna A5 foi a que mais apresentou status sozinho (S) que indica que o aluno alvo estava distante dos colegas, porém em interação, sendo 28% do tempo total de observações. Seguida do aluno A11 com 20% e A9 com 17% do tempo total.

O segundo status mais recorrente durante as observações foi o de agrupado em interação (GI), caracterizado por episódios nos quais o sujeito está próximo de outros colegas envolvido em alguma atividade. O aluno A3 e a aluna A5 foram os que mais permaneceram nesse status, com respectivamente 46% e 37% do tempo total de observações. Os alunos A1 e A9 foram os que menos apresentaram status GI com respectivamente 14% e 16% do tempo total de observações.

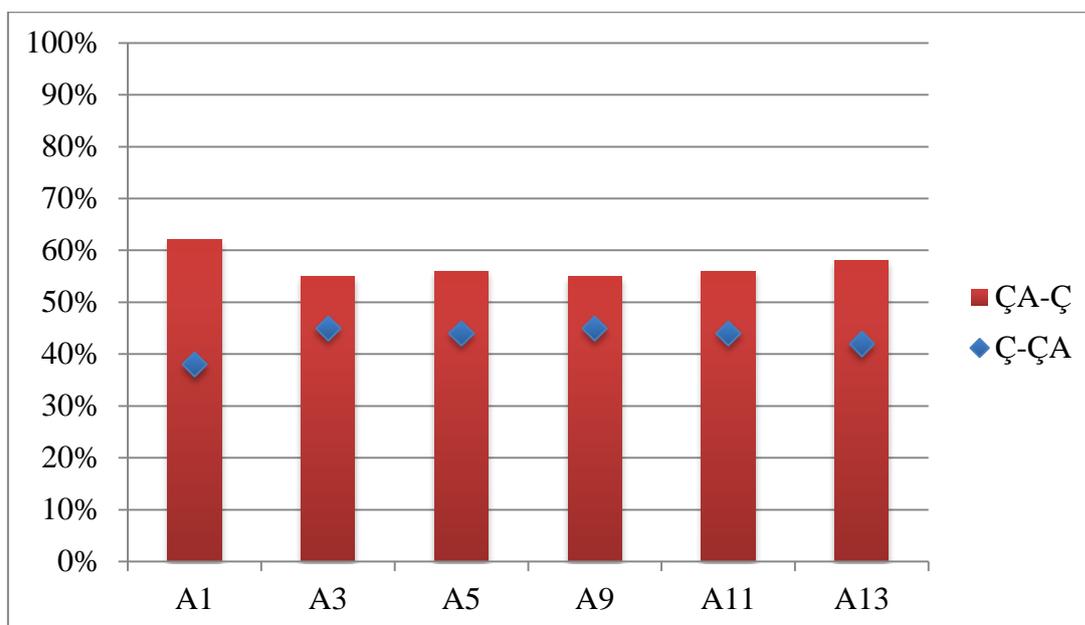
O status de agrupado (G) é caracterizado por episódios nos quais os alunos estavam próximos, porém sem demonstrar interações. Tais comportamentos foram os menos manifestados pelos alunos durante o tempo total de observações. Os alunos A9 e A11 não foram classificados nessa categoria em nenhum dos momentos observados. Por sua vez, os alunos A1 e A3 foram os que permaneceram mais tempo agrupados sem demonstrar interações, tendo manifestado tal status durante 24% e 27%, respectivamente, do tempo total observado.

Direção nas díades interacionais

O Gráfico 5 indica a direção dos comportamentos e compara a frequência total de comportamentos do aluno alvo para o colega (ÇA-Ç) e a frequência total de comportamentos do colega para o aluno alvo (Ç-ÇA).

Como pode ser observado no Gráfico 5, a maioria dos comportamentos ocorreu na direção do aluno alvo para o seu colega de sala (frequência alcançada por cada aluno igual ou superior a 55%). Destaca-se a frequência alcançada por A1, que obteve 62% do total de comportamentos na direção ÇA-Ç em contraponto a direção Ç-ÇA com 38% do total de comportamentos. Os alunos A3, A5, A9 e A11 apresentaram valores próximos nas direções ÇA – Ç respectivamente 45%, 44%, 45% e 44%.

Gráfico 5: Gráfico de direção das díades interacionais ÇA-Ç e Ç-ÇA.



Fonte: elaborado pela autora.

Iniciativas interacionais

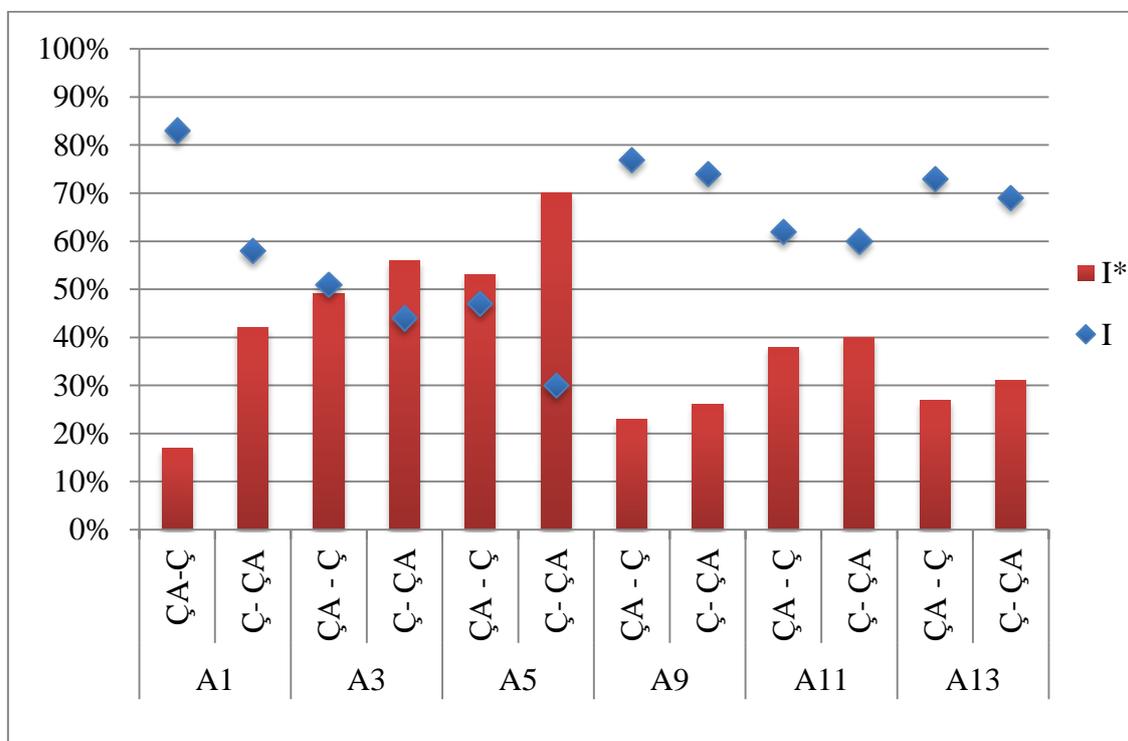
As iniciativas interacionais são compostas pela somatória dos comportamentos para cada uma das díades (ÇA - Ç e Ç - ÇA) nas subcategorias de iniciativas respondidas e ignoradas (Gráfico 6) e respostas respondidas e ignoradas. Essas foram encontradas a partir da anotação minuto a minuto no protocolo de Freitas e Mendes (2009) no anexo B.

No Gráfico 6 é possível observar as iniciativas interacionais respondidas (I*) e iniciativas interacionais ignoradas (I), em cada uma das direções, ou seja, ÇA-C e Ç-ÇA. Cabe destacar que iniciativas ignoradas indicam a falta de interação.

Conforme o Gráfico 6, os alunos A1, A9, A11 e A13 obtiveram na direção ÇA-Ç maior número de iniciativas ignoradas do que respondidas, respectivamente, 83%, 77%, 62% e 73%. O aluno A3 obteve um total de 51% de suas iniciativas interacionais ignoradas, número próximo aos 49% de iniciativas respondidas. Por sua vez, a aluna A5 obteve um total de 47% de iniciativas ignoradas em contraponto aos 53% de iniciativas respondidas. Assim como os colegas de A3 obtiveram um total de 56% de iniciativas respondidas em contrapartida a 44% ignoradas. Por sua vez, os colegas de A1, A9, A11 e A13 obtiveram mais iniciativas ignoradas do que respondidas.

No que diz respeito à análise da direção Ç-ÇA de iniciativas interacionais respondidas e ignoradas, ainda no Gráfico 6, destaca-se que os colegas de A5 obtiveram 70% de suas iniciativas respondidas contrapondo-se a 30% de iniciativas ignoradas por A5. Assim como os colegas de A3 obtiveram um total de 56% de iniciativas respondidas em contrapartida a 44% ignoradas. Por sua vez, os colegas de A1, A9, A11 e A13 obtiveram mais iniciativas ignoradas do que respondidas.

Gráfico 6: Gráfico de iniciativas interacionais respondidas (I*) e ignoradas (I) das direções ÇA-Ç e Ç-ÇA.



Fonte: elaborado pela autora.

Topografia dos Comportamentos

Para análise da topografia dos comportamentos foi feito o cálculo de frequências dos comportamentos sociais totais de cada aluno alvo, tanto de ÇA-Ç como Ç-ÇA, que foram preenchidos no instrumento de Freitas e Mendes (2009) minuto a minuto ao longo dos 115 minutos totais. Os comportamentos observados foram divididos nas seguintes categorias e letras assim como no protocolo (Anexo C):

- Vocalizações: categoria que engloba comportamentos de comunicação foram registrados nessa categoria os comportamentos: perguntar/pedir ajuda (B); iniciar ou responder protoconversaço (C); e chamar outra criança (D);
- Comportamentos mediados por objetos: nessa categoria estão presentes comportamentos em que algum objeto tenha sido meio para o início de interações. Nessa categoria foram observados os comportamentos de oferecer objeto à outra criança (E) e de pegar objeto de outra criança (G);
- Comportamentos que envolvam contato físico: a categoria apresenta comportamentos em que o aluno tenha tido contato físico com outro aluno, foram observados os comportamentos de abraçar/beijar outra criança (I) e tocar outra criança indicando carinho (J);
- Comportamentos agonísticos: engloba comportamentos agressivos de um aluno direcionado a outro aluno. Foram registrados os comportamentos de tomar objeto de outra criança (K) bater em outra criança (L) e ofender outra criança (N);
- Outros: categoria que agrupava os demais comportamentos que não se encaixavam nas outras categorias. Foram observados os seguintes comportamentos: observar outra criança (O); olhar em direção a criança ou grupo (T); sorrir para outra criança (P); aproximar-se de outra criança (U); imitar o comportamento de outra criança (Q); e gesticular (M).

No Quadro 6 é possível observar que a categoria mais presente nas interações dos alunos alvo foi a categoria “outros comportamentos”, tendo os alunos A1, A9, A13 e A11 apresentado maiores números de comportamentos nessa categoria. A1 apresentou 72% de seus 109 comportamentos sociais totais, o aluno A9 apresentado 43% dos seus 88 comportamentos sociais totais, o aluno A13 apresentado 46% dos seus 136 comportamentos sociais totais; e o aluno A11 apresentado 37% dos seus 135 comportamentos sociais totais para essa categoria.

Na categoria outros ainda é destacável que os alunos A1, A9, A13 e A11 emitiram maior número de comportamentos classificados nos itens (anexo C) “observar outra criança (O)” e “olhar em direção a criança ou grupo de crianças (T)”. Alunos A1, A11 e A13 emitiram comportamentos de “aproximar-se de outras crianças”. O aluno A1 também emitiu comportamentos de “sorrir para outra criança (P)” e “imitar o comportamento de outra criança (Q)”.

Quadro 6: Frequência de topografia dos comportamentos sociais totais.

	A1	A3	A5	A9	A11	A13
Vocalizações	15%	41%	24%	39%	36%	28%
Mediados por objetos	6%	13%	34%	18%	11%	10%
Contato físico	7%	7%	13%	0%	0%	5%
Agonísticos	0%	6%	0%	0%	16%	11%
Outros	72%	33%	29%	43%	37%	46%
Frequência total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda categoria que os alunos alvo mais tiveram comportamentos sociais classificados foi a de Vocalizações. Observou-se que A3, A9 e A11 foram os que mais pontuaram nessa categoria, respectivamente, com 41% de 249 comportamentos sociais totais, 39% dos 88 comportamentos sociais totais e 36% dos 135 comportamentos sociais totais apresentados.

O aluno A1 foi o que menos apresentou comportamentos para categoria Vocalizações, só 15% de 109 comportamentos totais.

Os alunos A1, A5 e A9 não classificaram nenhum comportamento social para a categoria comportamentos Agonísticos. Os alunos A3, A11 e A13 obtiveram, respectivamente, frequências de 6%, 16% e 11% e seus comportamentos sociais totais para essa categoria. Mais especificamente nas relações interpessoais com seus colegas, A3 e A13 pontuaram alguns comportamentos sociais como ofender outras crianças (N). Por sua vez, A11 além de pontuações no comportamento de ofender outras crianças apanhou de um dos colegas (Ç-ÇA), enquadrando-se também para o item bater em outra criança (L).

Na categoria de comportamentos que envolveram contato físico, A9 e A11 não obtiveram nenhuma frequência. Os alunos A1 e A3 alcançaram a mesma frequência de 7% de seus comportamentos sociais totais, A13 obteve uma frequência de 3% seus

comportamentos sociais totais e A5 uma frequência de 13% seus comportamentos sociais totais.

3.4. Discussão referente aos resultados da Etapa 2

Ao observar a frequência de comportamentos sociais totais emitidos pelos alunos alvo, é possível perceber que há grande diferença entre os alunos. A3 foi quem mais emitiu comportamentos sociais interativos ao longo de todas as observações com uma frequência de 2,13 comportamentos sociais totais por minuto do tempo total de observações focais. Por sua vez, o aluno A9 foi o que menos emitiu comportamentos sociais interativos, com frequência de 0,76 comportamentos totais por minuto.

Na pesquisa de Freitas e Mendes (2009), que inspirou a realização da presente pesquisa, o objetivo foi analisar as relações interpessoais por meio da observação de interações entre uma criança com Síndrome de Down e seus 14 colegas, em uma creche regular na cidade de São Carlos, SP.

Na pesquisa desenvolvida por Freitas e Mendes (2009), a aluna alvo emitiu frequência de 2,45 comportamentos sociais totais por minutos. Frequência maior que a maioria de frequências emitidas pelos alunos alvo da atual pesquisa. Em relação à categoria de Status a aluna alvo esteve a maior parte do tempo das sessões de filmagem no status de Agrupada em Interação (GI). Por sua vez, no atual estudo a maioria dos alunos alvo (quatro de seis) obteve o maior número de comportamentos sociais categorizados com o status Isolado (I), ou seja, passaram a maior parte das observações sem interagir com seus colegas. Dado esse relevante já que observado que em todas as salas os colegas interagiam entre si, em algumas salas se movimentando bastante pela sala, como nas turmas de A1 e A13.

Cabe destacar que a pesquisa de Freitas e Mendes (2009) foi realizada em uma creche, contexto diferente da pesquisa atual realizada do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. As atividades acadêmicas e de brincadeiras da rotina escolar são diferentes da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o que pode ter gerado uma possibilidade de maior emissão de comportamentos por parte da aluna alvo da pesquisa.

Um dado relevante quando se observa os dados quantitativos encontrados a partir do protocolo de Freitas e Mendes (2009), é que apesar da maioria dos alunos (cinco de seis) terem apresentado a direção das díades interacionais do aluno alvo para o colega (ÇA-Ç), as mesmas se constituíram por comportamentos classificados para topografia de “outros comportamentos”: comportamentos de observar outra criança (O)

e de observar grupos de crianças (T). Isso quer dizer que os alunos alvo não necessariamente estavam tentando iniciar interações com seus colegas. Por exemplo, os alunos alvo poderiam estar apenas observando o colega, o que não implica que esse deveria perceber e retornar a interação. A mesma ação também pode ter ocorrido no caso de algumas interações ignoradas na direção de Ç-ÇA.

Como forma de melhor analisar os resultados apresentados a partir da observação sistemática realizada com os alunos alvo, a discussão será dividida em tópicos para melhor compreensão sobre as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos alvo e seus colegas de sala.

3.4.1. A influência do AE e das professoras regentes nas relações interpessoais em sala de aula

Primeiramente serão discutidos os resultados referentes aos alunos A1 e A13 devido às semelhanças na forma como os mesmos eram tratados por suas Apoio Pedagógicas.

Os alunos A1 e A13 apresentaram uma frequência próxima de comportamentos sociais totais por minuto, respectivamente 0,96 e 1,18 comportamentos por minuto. Além disso, os dois alunos obtiveram 60% de classificação para o status Isolado (I), ou seja, ficaram a maior parte do tempo total das observações longe de colegas e sem nenhuma interação social. Um dos fatores que influenciou tal classificação foi o fato dos dois alunos alvo, A1 e A13, estarem posicionados ao fundo da sala de aula, ficando entre a parede e o professor de apoio. Dessa forma, a maioria das interações que os alunos tiveram ocorreu quando eles se levantavam, em momento em que interagiam com o colega da fileira da frente com a permissão do AE ou quando os colegas iam até o local, para buscar orientações pedagógicas com o apoio educacional. O ato de levantar dos alunos alvo de suas cadeiras também era controlado por seus Apoios Educacionais, que faziam com que os mesmos se mantivessem no local mesmo que os demais alunos estivessem dispersos pela sala de aula.

O aluno A13 era mais agitado que o aluno A1, dessa forma se levantava várias vezes para ir até a mesa dos colegas ou à mesa da professora para mostrar a tarefa, mesmo que seu AE tentasse impedi-lo. Em uma das idas à mesa da professora, a mesma se incomodou porque A13 estava conversando antes de voltar para sua mesa, mesmo tendo outros alunos dispersos pela sala. Na ocasião, a AE observando que a professora tinha se incomodado, mudou a cadeira de A13 para que ele sentasse encostado na

parede do fundo, no meio entre a outra parede e o AE, o fazendo permanecer no local. Dessa forma, o contato de A13 com os colegas ficou ainda mais limitado, já que na nova posição ele estava distante até da colega da frente.

A1 era um aluno mais quieto, emitia apenas falas monossilábicas e se deslocava pela sala mais em direção a mesa da professora, quando a AE indicava que ele fizesse alguma coisa lá. Em duas sessões, foi observado que a AE mandou o aluno parar de brincar com o colega da frente e sentar-se em sua cadeira, mesmo a professora não tendo começado a aula e tendo outros alunos conversando e brincando.

O controle que os Apoios Educacionais emitiam em suas interações com os alunos A1 e A13 também são demonstráveis a partir dos dados das observações focais, quando apontado que esses emitiram maiores comportamentos classificados na categoria Outros comportamentos, onde A1 classificou 72% de seus comportamentos sociais e A13 classificou 46% de seus comportamentos sociais. Os comportamentos mais emitidos foram: observar outra criança (O) ou observar grupos de crianças (T) (Anexo C), uma vez que era sempre mandando que esses alunos estivessem em seus lugares, mais isolados dos colegas. A segunda categoria com mais comportamentos classificados pelos dois alunos foi a de Vocalizações, na qual A13 obteve 28% e A1 obteve 15% de seus comportamentos sociais classificados, sendo que A1 e A13 emitiram comportamentos de iniciar/responder comportamento verbal (C) e A13 emitiu comportamentos de perguntar/responder resposta (B) e de chamar outra criança (D) (Anexo C).

Na categoria de iniciativas interacionais A1 obteve 83% e A13 obteve 73% de suas interações ignoradas pelos colegas, o alto índice de iniciativas ignoradas se deve por esses alunos terem emitido maior número de comportamentos de observar outra criança (O) e de observar grupos de crianças (T). Uma vez que os colegas na maioria das vezes nem reparavam que estavam sendo observados, essas interações não eram correspondidas.

Em relação à função do Apoio Educacional em sala de aula, a Portaria Municipal de Dourados por meio da Resolução/SEMED nº 27/2015, mesma Portaria que regulamenta e organiza os serviços de Apoio Educacional como atuação nas escolas da Rede Municipal de Ensino, especifica no artigo 4º as seguintes atribuições:

O Apoio Educacional – AE atuará de forma articulada com os professores regentes e demais professores das áreas de ensino desde

que haja aluno público-alvo da Educação Especial da sala de aula regular (Resolução/SEMED nº 27/2015, art. 4º).

Em parágrafo único do artigo 13º da Resolução/SEMED nº 27/2015 ainda fica exposto que não é responsabilidade do Apoio Educacional assumir tarefas da sala de aula comum e nem responsabilizar-se pelo ensino do aluno, assim como elaborar os instrumentos para avaliação do mesmo.

Não cabia inicialmente a esta pesquisa alongar discussões sobre o papel do Apoio Educacional, porém os dados refletem que as interações desses AE com os alunos A1 e A13, acabaram interferindo para que os alunos se relacionem menos com seus colegas de sala, uma vez que o Apoio Educacional fazia com que os alunos A1 e A13 ficassem sentados em seus lugares isolados e também tentavam controlar seus comportamentos mesmo quando o resto da sala estava disperso. Os AES atuavam quase como babás dos alunos, uma vez que sua função dentro de sala de aula acabava sendo de cuidar dos alunos, como se esses não fossem também responsabilidade das professoras regentes.

Apesar de constar na Resolução/SEMED nº 27/2015 a função do AE como um facilitador no processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula, atuando de forma articulada com o professor regente, o que foi encontrado nas observações dos alunos A1 e A13 é que o Apoio Educacional trabalhava sozinho no ensino desses alunos executando assim uma função que não era deles. A professora regente do aluno A13 deixava para o AE toda a função de orientar sobre o exercício quando esse era diferente da atividade realizada pelo resto da sala e ainda se incomodou quando o aluno foi mais de uma vez a sua mesa para tirar dúvidas, como se não fosse dela a função de ensinar e orientar o aluno.

Cabe destacar ainda que a professora regente de A1 nem se deslocava para ver que atividade ele estava realizando, além disso, concordou em deixar o aluno na SRM quando a Apoio Educacional teve que sair antes do término da aula. Dessa forma, era como se os alunos alvo fossem apenas responsabilidade de seus Apoios Educacionais.

Mesmo quando os alunos iam até a mesa do AE, ao lado dos alunos A1 e A13, para solicitar ajuda, esses profissionais impediam que os alunos interagissem com os colegas, pois não queriam bagunça no local, já que os alunos A1 e A13 deveriam realizar suas atividades, mesmo que outros alunos da sala estivessem fazendo tarefas juntos.

Com o objetivo de analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar, Matos e Mendes (2014) realizaram um estudo qualitativo com a participação de seis professoras e seus alunos com necessidades educacionais especiais¹⁹, além de três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretária Municipal de Educação. Como métodos foram utilizados técnica de observação participante, entrevista semiestruturada, diário de campo e questionário. Tendo a análise dos dados sido realizada por meio da análise de conteúdo.

Como alguns resultados, as autoras afirmaram que os alunos permaneciam por vezes isolados na sala de aula, outros interagem apenas com as Apoios Pedagógicas e ainda os que vivenciaram situações superprotetoras e infantilizadas. Dados semelhantes aos encontrados na atual pesquisa, para os alunos A1 e A13, uma vez que os alunos passaram interagindo prioritariamente com seus Apoios Pedagógicos.

Especificamente no caso de A1, como também observado na pesquisa das mesmas autoras, o menino era superprotegido e infantilizado, já que a AE interferia até mesmo quando esse tentava se comunicar com seus colegas, visto que em uma das observações a AE pedia materiais aos colegas que o aluno queria emprestado antes que o aluno se levantasse para tentar buscá-los. Dessa forma, a AE fazia o papel de mediadora entre o aluno com deficiência intelectual e seus colegas de sala, ao invés de incentivar o primeiro a iniciar interações com seus pares. A forma como a Apoio Educacional interagia com A1 também funcionava como modelo para os demais alunos da sala, uma vez que mais de uma vez foi observado uma colega falando com o menino exatamente como a AE o tratava, mandando o mesmo sentar no seu lugar e realizar sua tarefa.

O aluno ainda possuía como característica ser menor que seus colegas de sala, sendo observado que alguns colegas ao passarem pelo aluno passavam a mão na cabeça do mesmo de forma afetuosa. Essa infantilização do aluno A1 em sala de aula pode ser um dos motivos para o mesmo ter sido o segundo aluno mais indicado dentre os treze alunos participantes da primeira etapa do estudo para brincar, tendo recebido 8,6% do total de respostas de seus colegas de sala. Por sua vez, para atividades acadêmicas, o aluno recebeu 4% tanto de rejeição como aceitação, sendo assim um dos alunos que foram indicados como boa aceitação para brincar, mas não para realizar tarefas acadêmicas.

¹⁹ Termo utilizado pelas pesquisadoras.

No recreio também foi observado que os Apoios Pedagógicos cuidavam dos alunos A1 e A13, interferindo em suas relações interpessoais com os colegas. Principalmente no caso do aluno A1, que foi observado todo o recreio sentado em um banco ao lado da sua AE, apenas observando as outras crianças brincando.

Para Freitas e Mendes (2010, p. 46) principalmente no caso da criança com deficiência matriculada na escola regular, o brincar é uma “ferramenta indispensável” para favorecer o envolvimento desse aluno com seus colegas. Para as autoras, é a partir do desenvolvimento de brincadeiras que se inicia o sentimento de pertencimento ao grupo, o que é essencial para inclusão escolar.

Quanto às atividades acadêmicas, certamente que as Apoio Pedagógicos de A1 e A13 deveriam se preocupar com o fato dos mesmos ficarem ocupados com as tarefas propostas em sala de aula. Porém, como aponta Gresham (2009), as relações interpessoais são meios para o desenvolvimento de habilidades sociais mais positivas, colaboram para melhor aceitação por colegas além de contribuir para o ajustamento acadêmico. Dessa forma, limitar as relações interpessoais desses alunos faz com que esses limitem a aprendizagem de comportamentos mais habilidosos nas relações interpessoais com seus colegas.

Como aponta Salvador et al. (2000), na organização de sala de aula, grupos cooperativos tem maior impacto no desenvolvimento infantil em comparação com a realização de tarefas individualmente, uma vez que em grupos cooperativos todos os membros têm que se ajudar mutuamente para chegarem ao objetivo final da tarefa, diferentemente das tarefas individuais onde cada um é responsável pelo seu sucesso acadêmico.

Por mais que os Apoios Pedagógicos dos alunos A1 e A13 se preocupassem em manter o controle sobre os alunos e os fazerem realizar as tarefas, uma alternativa seria que as mesmas conseguissem agregar o auxílio dos alunos fazendo com que eles se tornassem parte da turma e não excluídos e ensinados individualmente.

Cabe destacar que por mais que se focou em analisar a interferência dos Apoios Educacionais nas interações entre os alunos alvo e seus colegas, é necessário que a professora regente também assuma a responsabilidade de fazer com que os alunos estejam menos isolados de seus colegas. Uma vez que cabe a professora a função de lidar com o aluno matriculado no ensino regular e, como apontado pela Portaria Municipal de Dourados por meio da Resolução/SEMED nº 27/2015, o Apoio

Educacional tem a função de auxiliar o ensino do aluno em sala de aula. Dessa forma, o ideal seria o trabalho conjunto dos profissionais em prol do desenvolvimento do aluno.

Apesar dos dados relacionados aos alunos A1 e A13 indicarem que o Apoio Educacional está influenciando de maneira negativa as relações interpessoais estabelecidas pelos mesmos e seus colegas de sala, tal dado não pode ser generalizado. Por exemplo, no presente estudo, o caso de A3 demonstra que o AE pode contribuir para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual, assim como facilitar sua relação com os pares em sala de aula.

O aluno A3 também possuía Apoio Educacional, porém ao longo das sessões foram observadas situações muito diferentes das vivenciadas por A1 e A13, o que refletem nos dados encontrados para esse aluno. Uma vez que A3 passou 46% das sessões de observação com status de Agrupado em Interação (GI).

A3 também fazia parte de uma sala dinâmica como a de A1 e A13. Em quatro das observações, A3 estava sentando na primeira carteira, com colegas ao seu lado e atrás dele e a mesa da professora logo mais à frente. Em duas outras sessões ainda teve a presença de um colega sentado exatamente ao seu lado. Sua AE sentou-se em todas as observações em uma cadeira a sua frente virada para o aluno.

A Apoio Educacional de A3 ao longo de todas as sessões trabalhou de forma articulada com a professora regente, que vinha sempre à mesa do aluno ou o recebia verificando a realização das tarefas. Tanto a professora regente como a AE incentivavam que o aluno realizasse as tarefas, mas também não o impediam de circular pela sala, conversando ou solicitando material para os colegas, uma vez que outros alunos também tinham esse comportamento. O que expressa o mesmo ter a maior parte da topografia de seus comportamentos classificados na categoria de Vocalizações (46%): perguntar/pedir ajuda (B); iniciar ou responder protoconversa (C); e chamar outra criança (D) (Anexo C).

A professora regente e a Apoio Educacional de A3 ainda incentivavam que ele e o colega que se sentou ao seu lado em algumas sessões, realizassem as tarefas juntos mesmo quando as tarefas eram diferentes entre eles. Os três, AE e alunos, acabavam muitas vezes vendo as atividades juntos ou conversando.

O fato de A3 ter sentado em duas sessões junto ao colega, justifica o aluno ter passado 27% de seu status como Agrupado (G), que significa que esteve junto ao colega, mas sem interação, visto que A3 e o colega, apesar de juntos, em alguns momentos se voltavam para a realização de suas tarefas escolares individualmente. Por

sua vez, A1 (24%) e A13 (9%) obtiveram o status Agrupado (G), pelo fato dos colegas irem até o local onde estavam, mas para falar com os Apoios Pedagógicos dos alunos sem interagir com os mesmos. A13 ainda obteve menor status de Agrupamento que A1, pois o aluno muitas vezes acabava observando os colegas e AE em interação ao invés de realizar a tarefa, diferentemente de A1 que se mantinha realizando sua atividade.

Durante a observação do recreio de A3, a Apoio Educacional do aluno foi para a sala dos professores junto com a professora regente da sala, e o aluno ficava livre para brincar com seus colegas sem nenhuma supervisão. Tal fato pode contribuir de forma decisiva para o bom relacionamento observado entre A3 e seus colegas de sala.

Ao analisar os três alunos que tinham ajuda das Apoios Educacionais, (A1, A3, A13) é possível perceber que muitas das ações utilizadas na sala do aluno A3 poderiam servir de exemplo para contribuir com as professoras regentes e as AEs dos alunos A1 e A13.

3.4.2. Relações interpessoais e Habilidades Sociais

Nesse item serão abordadas as relações interpessoais que se destacaram de forma negativa ou positiva ao longo do estudo. O aluno A11 já indicava que não era bem aceito pelos colegas na primeira etapa do estudo, pois o mesmo obteve 26,8% de rejeição para atividades acadêmicas e 47,8% de rejeição para brincar. A partir da observação sistemática realizada na segunda parte do estudo, a rejeição do aluno por seus colegas ficou exposta tanto nas observações focais, como nas observações de campo.

Nas observações focais, o aluno apresentou como status 59% para Isolado (I), que indica que se manteve distante dos colegas sem nenhuma interação e 20% para Sozinho (S) que indica distante com interação. Sendo que os comportamentos emitidos no status de Sozinho estavam relacionados à topografia de Outros comportamentos (37%), tais como, Observar outra criança (O) ou Observar grupos de crianças (T), que não eram correspondidos, ou seja, não havia interação com os colegas. Dessa forma, o aluno passou 79% do tempo total das observações sem interações com seus colegas.

Na categoria de Iniciativas interacionais respondidas (I*) e ignoradas (I) pode-se perceber que o aluno obteve maior número de interações ignoradas do que respondidas. Na direção aluno alvo para os colegas (ÇA-Ç) obteve 62% de iniciativas ignoradas tanto por emitir mais comportamentos de Observar outra criança (O) ou Observar grupos de crianças (T), mas também por ter sido ignorado por alguns colegas quando ia tentar

conversar ou pedir algum material escolar emprestado (perguntar/pedir ajuda – B) (Anexo C). Por sua vez, na direção dos colegas para o aluno alvo (Ç-ÇA), A11 obteve 62% das interações ignoradas, isso porque o aluno algumas vezes não percebia seus colegas o observando, incomodados reclamando dele ou mesmo o ofendendo (ofender outra criança - N) (Anexo C).

A partir da análise de sua topografia pode ser observado que o aluno A11 foi o que mais classificou comportamentos para a categoria Agonísticos (16%), dentre os alunos alvo. Isso porque o aluno, ao longo das interações que iniciou com seus colegas, emitiu comportamentos de bater em outra criança (L) e ofender outra criança (N) (Anexo C).

Comportamentos agressivos são para Del Prette e Del Prette (2005) associados a déficits em competência social, como exemplo, baixo autocontrole, falta de empatia e percepções equivocadas de normas sociais. A agressividade também pode indicar uma falha comportamental em identificar ou interpretar sinais relevantes do ambiente o que pode gerar uma tendência a respostas hostis.

Comportamentos anti-sociais decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem e potencializam efeitos negativos a curto, médio e longo prazos, caracterizando uma trajetória de risco. Em curto prazo, podem gerar rejeição dos colegas e dos adultos, baixo rendimento acadêmico ou indisciplina. A médio e longo prazos tais comportamentos podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão [...] (DELPRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 23)

O déficit em competência social surge devido a um ambiente restritivo ou inadequado para a aquisição de habilidades socialmente competentes. Segundo os autores, a competência social pode tornar-se ainda mais desajustada se o ambiente proporcionar condições favoráveis para a prevalência de comportamentos indesejados, como comportamentos antissociais ou delituosos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

No caso do aluno A11 no episódio em que o colega bateu nele, a professora que não observava o ocorrido associou que a culpa da briga teria sido do próprio aluno, mesmo isso não sendo a realidade. Quando a professora tentava parar a situação comentou que isso sempre acontecia, pois A11 não ficava quieto e incomodava todos da sala. No momento em que a professora tentava resolver a briga outros colegas também ficaram reclamando do aluno.

Matos e Mendes (2014) indicam que os professores carecem de informações de como intensificar as trocas sociais com a finalidade de melhorar a qualidade das relações entre os alunos, evitando lidar com o preconceito dos colegas em relação aos alunos com deficiência.

Em outras observações, os colegas também falaram mal do aluno. Na ocasião, o mesmo estava fazendo sua tarefa e falando sozinho, A11 parecia não perceber que falar durante a realização de sua atividade incomodava tanto os colegas.

Del Prette e Del Prette (1999) indicam que muitas crianças possuem padrões de comportamentos consolidados em seu ambiente familiar, e quando passam a fazer parte de outros ambientes, como a escola, tem que readaptar seus comportamentos a nova demanda do novo ambiente. Dessa forma, estar atento à demanda do ambiente é imprescindível para que o aluno adeque seus comportamentos as regras da sala de aula. Os autores destacam que a ampliação de habilidades sociais também é um dos meios de entender os momentos adequados de fazer perguntas, de evitar confrontos com colegas, além de compreender maiores informações sobre a dinâmica da sala.

Durante o recreio também foi possível observar que as relações interpessoais de A11 com seus colegas também tinham como base comportamentos pouco assertivos, já que por mais que o aluno estivesse brincando em um grupo de colegas da sala, os mesmos emitiam comportamentos agressivos como cuspir ou empurrá-lo quando em interação com A11.

Os alunos A3 e A13 também vivenciaram durante as observações sistemáticas alguns episódios em que os colegas (Ç-ÇA) emitiram alguns comportamentos na categoria de Agonísticos, como Ofender outras crianças (N) (Anexo C). Esses comportamentos ocorriam quando A3 e A13 emitiam alguns comportamentos pouco assertivos. A13, por exemplo, cutucava os colegas ou passava batendo em suas cabeças brincando, o que não era visto como brincadeira por parte dos colegas. O aluno A3 também passava cutucando os colegas e saia rindo, sem perceber que os colegas estavam incomodados.

No status de A3 pode ser observado que o mesmo passou mais tempo em interações com seus colegas que a maioria dos alunos alvo, uma vez que obteve 46% de seus comportamentos sociais totais para categoria Agrupado em Interação (G1). O mesmo estava incluído em uma sala dinâmica em que os alunos se relacionavam o tempo todo, o próprio aluno alvo tinha uma boa relação com um colega que em algumas observações sentando-se ao seu lado. Porém, A3 também obteve um total de 51% de

suas iniciativas ignoradas, sendo a maior parte da topografia de seus comportamentos categorizada como Vocalizações. O aluno por mais que tentasse se relacionar com alguns colegas era muitas vezes ignorado por desempenhar comportamentos inapropriados como falar alto ou interromper os colegas enquanto esses estavam em atividade.

Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que crianças com deficiência intelectual podem ter limitações próprias que comprometem tanto o acesso e processamento cognitivo da estimulação social do ambiente, tendo maiores dificuldades para desempenhar respostas socialmente competentes as situações.

Os mesmos autores ainda indicam que muitas crianças sem deficiências também podem ter dificuldades de discriminação e processamento de habilidades sociais. Os autores acrescentam que para o desempenho socialmente competente é necessário que a criança identifique as demandas do ambiente social e com essas informações consiga elaborar e monitorar o seu próprio comportamento.

Para o desenvolvimento de habilidades sociais que se tornem comportamentos reproduzíveis no cotidiano escolar do aluno é necessário que essas habilidades sociais façam parte de seu contexto ambiental. Para isso, as normas sociais do ambiente devem ser bem estabelecidas e reforçadas no cotidiano escolar, para que a competência social seja coerente a seus sentimentos, pensamentos e ações (DEL PRETTE; DEL PRETTE 2005).

O Treino de Habilidades Sociais é uma das melhores formas para desenvolver a competência social, fazendo com que os alunos aprimorem comportamentos de autocontrole e expressividade, civilidade, empatia, assertividade, habilidade de fazer amizades, melhor resolução de problemas interpessoais, além de habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Apesar das dificuldades que a deficiência intelectual pode acarretar para a aquisição de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2005) destacam como a plasticidade do comportamento social é maior na infância, apontando a necessidade de investimento no desenvolvimento da competência social.

Em meio às relações interpessoais observadas, é necessário que se criem propostas de intervenção necessárias para maior aquisição de habilidades sociais dos alunos com deficiência intelectual, mas também de todos os alunos da sala de aula. Uma vez que, como apontam Del Prette e Del Prette (2009, p. 21), crianças pouco aceitas ou

rejeitadas por seus colegas podem encontrar situações de “risco ainda maior para desfechos não adaptativos ao longo de toda a vida”.

A aluna A5, que na primeira etapa da pesquisa já tinha sido indicada como a segunda aluna mais aceita para a realização de atividades acadêmicas, com 20% das indicações totais de sua sala, apresentou na segunda etapa realmente ter relações interpessoais mais estabelecidas com seus colegas. Na categoria de status a mesma teve maior frequência para categoria de Agrupado em Interação (G1), com frequência de 37%. A5 ainda foi a única a obter maior número de iniciativas interacionais respondidas (53%) que ignoradas pelos seus colegas (ÇA-Ç) cabendo destacar que dentre as iniciativas ignoradas pelos colegas a maioria corresponde à observação de outra criança (O) por parte de A5.

Em comparação aos alunos alvo, A5 também se destacou por responder cerca de 70% das iniciativas interacionais de seus colegas e em sua topografia desempenhou 13% de comportamentos sociais totais para a categoria Contato Físicos, emitindo comportamentos como abraçar/beijar outra criança (I) e tocar outra criança indicando carinho (J) (Anexo C).

A sala de aula de A5 era um ambiente bem dinâmico onde as crianças podiam ir até a mesa dos colegas e realizar atividades conjuntamente. A aluna sentava em uma posição em que estava cercada de colegas e em vários momentos da observação a aluna alvo estava acompanhada de uma colega que lhe ajudava a fazer a tarefa, com o incentivo de sua professora para essas atividades conjuntas.

Em uma das sessões de observação, a professora regente de A5 passou em sua mesa para ver como a aluna e a colega estavam fazendo a tarefa. Nesse momento, alguns colegas de sua sala foram ao local para tirar dúvidas e a professora os orientou para esperarem, uma vez que a aluna deveria receber ajuda individual como todos os alunos da sala.

A aluna A5 além de estar em um ambiente que permitia maiores interações positivas com seus colegas apresentou saber desempenhar maior número de comportamentos relacionados com habilidades sociais como cooperar, ser assertiva e fazer amizades.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), um repertório desenvolvido em habilidades sociais é decisivo para construção de relações interpessoais harmônicas entre crianças. Segundo os autores, são base de desenvolvimento dessas relações,

habilidades relacionadas à comunicação, expressividade e desenvoltura que contribuem para gerar amizades, respeito e um convívio harmônico mais positivo.

Na primeira parte do estudo, o aluno A9 obteve o maior índice de aceitação por parte de seus colegas para atividades de brincadeira, com índice de 20% do total de respostas de seus colegas. Por sua vez, na categoria de atividades acadêmicas, o mesmo recebeu 10% das indicações totais tanto para aceitação quanto para rejeição.

A partir da segunda parte do estudo por meio da observação sistemática foi possível verificar que A9 obteve 67% para o status Isolado (I), sendo dentre os alunos alvo o que mais se classificou para esse status. Ou seja, permaneceu a maior parte das observações longe dos colegas e sem apresentar nenhuma interação.

Como segundo status predominante, A9 obteve total de 17% para o status Sozinho (S), emitindo comportamentos como observação de colegas (O) (Anexo C), o que demonstra a maioria de sua topografia (43%) ter sido classificada como Outros comportamentos e também o motivo pelo qual obteve um total de 74% de suas iniciativas interacionais ignoradas (I). Em sua topografia, obteve 39% de comportamentos classificados para Vocalizações, apresentando os seguintes comportamentos: perguntar/pedir ajuda (C); iniciar ou responder protoconversa (C); e chamar outra criança (D) (Anexo C). Porém, em sua maioria esses comportamentos foram classificados na direção interacional dos colegas para o aluno alvo (Ç-ÇA) e muitas vezes não eram respondidos por A9, o que pode ser observado a partir do total de 77% de iniciativas interacionais ignoradas (I) pelo aluno. Ou seja, o aluno teve a maioria de seus comportamentos ignorados porque grande parte de seus comportamentos emitidos foram de observação. Por sua vez, a maioria dos comportamentos emitidos pelos colegas em direção a A9 (Ç-ÇA) eram perguntando algo ou o chamando, em que em algumas vezes foram ignorados pelo aluno.

Diferentemente das outras salas, a turma de A9 era composta por alunos que pouco interagiram entre si, já que nas aulas observadas a tarefa exigia que eles passassem a maior parte do tempo copiando e a professora regente ficava pedindo silêncio constantemente.

O aluno em todas as sessões de observação não levantou de seu lugar nenhuma vez, sendo a Apoio Educacional e a professora regente as únicas que iam até a sua mesa. A9 se sentava na última carteira de uma das fileiras, de modo que só tinha perto dele um colega com quem o mesmo manteve a maioria de suas interações. Além desse colega que se sentava ao seu lado, A9 só manteve interações com mais outro aluno que sentava

na cadeira da frente. Também foi observado que A9 passou duas sessões de observação com a cabeça abaixada em sua mesa por alguns minutos, só levantando quando a professora regente ou Apoio Pedagógico de seu colega vinha lhe ajudar com a tarefa escolar.

Durante o recreio foi observado que o A9 passou correndo e brincando com crianças que não eram de sala de aula. Pelo aluno já ter vindo como repetente para a escola e ainda ter repetido novamente o segundo ano do ensino fundamental, provavelmente o mesmo passava o recreio com outras crianças que já conhecia e se identificava mais, ou seja, as interações com os supostos ex colegas eram mais significativas para o aluno. Uma vez que A9 além de ter interagido ao longo de todas as observações com apenas dois colegas de sala, era bem maior que seus colegas, o que pode ser um fator a mais de identificação com as outras crianças do recreio que eram do seu tamanho.

O ambiente da sala de aula de A9 era um dos mais restritivos para o estabelecimento de relações interpessoais, devido aos comportamentos emitidos pela professora regente que pedia silêncio aos alunos, o que pode ter influenciado para que o mesmo tenha permanecido a maioria das observações sistemáticas como isolado. O comportamento do aluno pareceu oscilar em relação ao colega que mais estabeleceu interações, uma vez que pareciam ter uma boa relação interpessoal, mas também A9 ignorou muitas das interações iniciadas pelo colega. O que pode ter ocorrido por A9 ter pouco desempenho em competência social, mas também por estar em um ambiente que cobrava que os alunos interagissem pouco. Dessa forma, seriam necessários maiores estudos em relação a A9, a fim de melhor caracterizar suas relações interpessoais.

A partir das observações sistemáticas dos alunos A3, A5, A9, A11 e A13 foi possível notar que muito dos manejos de sala de aula da aluna A5 poderiam também ser utilizados para melhorar as relações interpessoais dos alunos A9, A11 e A13. Como por exemplo, o incentivo a condução de atividades escolares conjuntas entre os alunos e o favorecimento de relações interpessoais mais assertivas entre alunos alvo e colegas de sala.

Gresham (2009) indica o desenvolvimento de intervenções comportamentais para ensinar habilidades sociais como objetivo para superação de problemas ligados as relações interpessoais entre crianças e adolescentes, apontando esse como um campo de psicólogos, mas também dos pedagogos.

Por meio das observações sistemáticas dos alunos alvo como um todo foi possível analisar muitas adequações que poderiam melhor beneficiar as relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas em sala de aula. Como por exemplo, a localização dos alunos em sala, já que os alunos que apresentaram maiores índices de isolamento também estavam isolados fisicamente dentro de sala de aula; e também a condução mais assertiva da professora regente de A5 e A3 e da Apoio Pedagógico de A3, que poderiam contribuir como exemplos para a elaboração de práticas para as demais professoras e AES. Da mesma forma, seria interessante que os próprios profissionais da escola como um todo, tivessem maior conhecimento sobre a promoção de competência social, como forma de auxiliar o desenvolvimento de relações interpessoais mais assertivas entre os alunos.

3.4.3. Inclusão Escolar e Relações Interpessoais

A partir dos dados levantados com a observação sistemática foi possível entender um pouco mais sobre como se caracterizam as relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas em sala de aula analisados. Esses dados demonstraram uma diversidade de fatores que contribuem para entender os resultados da primeira etapa do estudo, apresentando certas proximidades e diferenças nas relações interpessoais estabelecidas entre os alunos alvo e seus colegas, como por exemplo, o manejo de sala de aula pelo professor regente, a disposição dos alunos em sala de aula, o auxílio do Apoio Pedagógico e mesmo a forma como as atividades escolares são passadas aos alunos com deficiência intelectual.

Para Pereira, Mariotti e Luna (2004) existem muitos fatores que contribuem para a crise existente na Educação como um todo, em um nível de complexidade tão amplo que fica difícil decidir por onde começar a mudança. Para os autores:

Este retrato da crise educacional pode ser facilmente composto, mesmo em um nível intuitivo, se for levado em conta que falar de educação significa falar em um verdadeiro sistema que contempla, em uma ponta, as relações imediatas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno dentro de uma sala de aula, e na outra, o quadro político-econômico que, em última análise, responde pela formulação de políticas públicas, com suas prioridades. Dentro desse sistema, estabelecem-se redes de relações que sofrem interferências dos mais diversos fatores (PEREIRA; MARIOTTI; LUNA, 2004, p. 11).

Pereira, Mariotti e Luna (2004, p.15) destacam que o trabalho pedagógico faz com que os professores desconsiderem o estágio em que se encontra cada aluno e as dificuldades específicas a cada um deles. Isso devido à necessidade de o professor organizar suas atividades para cumprir a elaboração do currículo e o processo de avaliação, com base “em um padrão típico das camadas médias, sem flexibilizá-lo ou levar em conta a diversidade das crianças”.

Segundo os mesmos autores, estudos têm apontado²⁰ que muitos professores tendem a atribuir o insucesso escolar dos alunos a responsabilidade dos próprios alunos e suas famílias, independente dos fatores relacionados a sua atuação ou mesmo da escola.

Ao longo das observações sistemáticas dos alunos A1, A13, A9 e A11 foi possível perceber algumas situações que demonstraram que os alunos com deficiência intelectual matriculados em sala de aula regular, eram responsabilizados por sua incapacidade de realizar as tarefas, de se relacionar adequadamente com seus colegas ou mesmo eram como se fossem responsabilidade apenas dos Apoios Pedagógicos. Sendo essas situações vindas não só das professoras regentes, mas também dos Apoios Pedagógicos. Como exemplos, quando a Apoio Pedagógico da sala do aluno A9 o comparou a outro aluno PAEE, comentando que até mesmo o outro aluno fazia as tarefas escolares e A9 não conseguia.

O aluno A1 além de ser controlado por sua Apoio Pedagógico de forma física para se manter em sua cadeira, ainda realizava tarefas pouco adaptadas a realidade de sua sala de aula. Uma vez que quase todas as suas atividades se baseavam em pintura e colagem, enquanto os alunos estavam realizando contas e interpretando textos.

Para Gusmão, Martins e Luna (2011), só a partir de um processo de mudança e adaptação do modelo educacional como um todo será possível se efetivar e perpetuar um modelo de inclusão, gerando uma nova cultura em longo prazo na prática escolar.

A partir dos resultados desse trabalho pode-se perceber que as relações interpessoais dos alunos analisados na segunda etapa do estudo, estão em sua maioria, sendo pouco desenvolvidas. O que não implica em dizer que a inclusão escolar não esteja ocorrendo, mas sim em apontar, com base no que foi observado, que o ambiente da sala de aula como um todo precisa de modificações que beneficiem não só as relações interpessoais entre alunos com deficiência e seus colegas, mas também as

²⁰ Maluf e Bardelli (1991); Gama e Jesus (1994); Gatti, Esposito e Silva (1994); Torezan (1994), Neves e Almeida (1996); Pereira, Rossi e Araújo (2001).

relações entre todos os alunos entre si e também as relações entre os profissionais da escola e os alunos.

Como apontado ao longo de todo o trabalho o foco do estudo nas relações interpessoais entre os alunos se dá pelo entendimento de que, com base em melhores relações interpessoais, é possível que se alcance um ambiente que proporcione melhores trocas sociais e acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Dessa forma, por meio de mudanças com bases em treinos de habilidades sociais, não só para os alunos, mas para todos os envolvidos no ambiente escolar é possível contribuir para uma mudança cultural nas práticas da escola.

O entendimento de manejos possíveis para relações interpessoais mais satisfatórias seria um meio para o melhoramento prático da sala de aula, a Análise do Comportamento muito tem a contribuir com a Educação nessa perspectiva. A partir de um melhor entendimento não só do professor, mas de todos da escola de como se estabelecem os comportamentos em sala de aula, e de como melhorá-los seria possível melhor contribuir para a aprendizagem dos alunos. Segundo Bijou (2012), com base nos ensinamentos de Skinner:

O professor também arranja contingências programando os assuntos acadêmicos formais (os programas visíveis), bem como hábitos e comportamentos éticos e morais (os programas invisíveis) de tal forma que cada criança faça progressos em seu próprio ritmo e com o mínimo de frustração ou de consequências aversivas. Por vezes, ele considera necessário também arrancar contingências para reduzir ou eliminar comportamentos que competem com a aquisição de comportamentos acadêmicos e sociais desejados (BIJOU, 2012, p. 292).

Para Bijou (2012), o arranjo de contingências em sala de aula deve permitir que o aluno faça progressões de acordo com seu ritmo e a partir do mínimo de consequências aversivas. O que para o autor significa que os arranjos comportamentais permitam o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Como já apontado por Pereira, Mariotti e Luna (2004) e como alcançado a partir dos resultados do estudo, é observável que existem inúmeros fatores que precisam ser modificados para que a Educação como um todo seja reformulada, porém é a partir de pequenas mudanças na prática a partir do contexto ambiental de cada escola que será possível alcançar uma mudança maior.

Os autores Castilho et al. (2013) acrescentam que só a partir do estudo das mais variadas contingências que regem a inclusão escolar é possível compreender o conjunto de classes de ações dos vários agentes que influenciam para a prática, onde a partir da falha de um desses agentes se desenvolvem consequências nocivas. Os mesmos autores ressaltam que a partir do entendimento desses vários agentes é possível concluir que não deve haver uma responsabilidade do sucesso escolar apenas aos professores, sendo esses apenas parte de um quadro maior.

Segundo Gusmão, Martins e Luna (2011), para demonstrar que a inclusão escolar pode ser uma prática cultural acessível a todos, é necessário refletir sobre os efeitos dos comportamentos das pessoas ligadas a educação, tanto as que se beneficiam do serviço quanto das que trabalham na área, sobre o ambiente escolar.

[...] é possível partir da análise das contingências entrelaçadas presentes no processo ensino-aprendizagem e dos efeitos das relações entre os sujeitos sobre o grupo, selecionando comportamentos que sejam condizentes com o princípio inclusivo e que resultem na aprendizagem. Essas contingências comportamentais entrelaçadas podem tornar-se um padrão de comportamento que, pelas suas consequências reforçadoras, repete-se através do tempo provocando mudanças culturais. (GUSMÃO; MARTINS; LUNA; p. 70, 2011).

A partir do estudo da caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em sala de aula, foi possível perceber que é preciso que se desenvolvam mais estudos com foco nas relações interpessoais tanto dos alunos com deficiência e seus colegas, como também entre as relações interpessoais dos demais profissionais da escola e os alunos. Além do desenvolvimento de treinos em habilidades sociais que contribuam para relações interpessoais mais harmoniosas, que possam contribuir com mudanças na sala de aula em prol da inclusão escolar e da aprendizagem.

Sendo também necessário que sejam desenvolvidas pesquisas que repensem ou implementem a metacontingência atual presente na inclusão escolar. Para que a partir das mais variadas contingências que mantem a Educação, como por exemplo, legislações criadas por agentes governamentais, relacionamentos interpessoais, ações das comunidades científicas e formação academia, ações dos familiares de alunos com deficiência (SCHMIDT; DE SOUZA, 2008) seja possível o investimento em mudanças para a o estabelecimento de uma nova cultura de inclusão escolar.

CONCLUSÃO

A partir do presente estudo foi possível alcançar o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, em escolas municipais de ensino fundamental de Dourados/MS.

A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira parte, foram realizadas entrevistas com 268 alunos, sendo treze alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, de turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de três escolas municipais de Dourados/MS. O objetivo dessa primeira etapa do estudo foi levantar indicadores da participação dos alunos com deficiência intelectual em atividades acadêmicas e de brincadeiras.

Como resultados da primeira parte do estudo, foi possível verificar que os treze alunos com deficiência intelectual foram indicados por seus colegas. Tendo alguns alunos sido indicados com índice tanto para as categorias de aceitação como nas de rejeição. Sobressaindo-se para a maioria dos alunos indicadores de rejeição tanto para atividades acadêmicas como de brincadeiras, pelos seus maiores índices de rejeição em comparação aos índices de aceitação. Além disso, alguns alunos que foram considerados como aceitos para atividades de brincadeiras não foram considerados aceitos para atividades acadêmicas.

A partir dos resultados da primeira parte do estudo foi possível eleger sete alunos alvo para participação da segunda parte do estudo, a fim de melhor analisar e descrever suas relações interpessoais com seus colegas de sala de aula. No entanto um desses sete alunos teve seu diagnóstico alterado ao longo do estudo, passando do diagnóstico de deficiência intelectual para o diagnóstico de Dislexia. Dessa forma, foram selecionados seis alunos para participaram da segunda parte do estudo.

Na segunda parte do estudo, foram realizadas observações sistemáticas a partir de dados quantitativos coletados com a observação focal por meio do protocolo de Freitas e Mendes (2009) e dados qualitativos encontrados a partir de observações de campo, descrições das observações focais e dados referentes aos alunos alvo, fornecidos por professoras regentes e coordenadoras das escolas. Participaram da segunda etapa os seis alunos alvo e seus colegas de sala de aula, das três escolas municipais de primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Foram realizadas quatro sessões de observação

sistemática de 115 minutos para cada aluno, totalizando para os seis alunos um total de 930 minutos de observação sistemática.

A partir dos resultados nas observações focais por meio do protocolo de Freitas e Mendes (2009), foi possível caracterizar os comportamentos emitidos nas relações interpessoais entre o aluno com deficiência intelectual e seus pares, em termos de frequência, direção da interação, reciprocidade e topografia. A partir das observações de campo foi possível encontrar diferenças qualitativas existentes nas relações interpessoais, estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula.

Como principais resultados das observações focais quatro de seis alunos obtiveram status Isolado (I), ou seja, passaram a maior parte das observações afastados e sem interação com seus colegas. A partir dos resultados das observações de campo foi possível descrever alguns fatores para que esses alunos passassem a maior parte do tempo Isolado, como, por exemplo, a influência da Apoio Pedagógico e das professoras regentes e a falta de habilidades sociais dos alunos com deficiência intelectual, mas também de seus colegas de sala.

Em relação à frequência total de comportamentos sociais observados notou-se uma variação de frequência entre 0,76 a 2,18 comportamentos por minutos, ao longo dos 115 minutos focais destinados a cada um dos alunos alvo. Na categoria para direção das díades interacionais foi observado que os seis alunos tiveram mais interações da criança com deficiência intelectual para os colegas (ÇA-Ç).

A categoria de iniciativas e respostas interacionais demonstrou que cinco dos seis alunos alvo obtiveram mais interações ignoradas do que respondidas. Cabe destacar que muitas dessas interações ignoradas correspondiam ao comportamento de observar colegas ou grupo de colegas, já que a categoria “outros comportamentos” foi a que mais classificou os comportamentos ao longo das observações. Isso quer dizer que a maioria dos comportamentos emitidos não necessariamente indicava que o aluno queria iniciar uma interação, pois o mesmo poderia estar apenas observando o colega, e esse colega não necessariamente o ignorava, uma vez que pode nem ter percebido que estava sendo observado. Vocalizações foi a segunda categoria em que mais foram classificados os comportamentos sociais da maioria dos alunos.

A partir das análises das relações interpessoais entre alunos alvo e seus colegas de sala de aula foi possível observar que muitos fatores influenciam para o estabelecimento de suas interações sociais. Dentre eles a posição em sala de aula, o

manejo do professor regente, o auxílio do Apoio Pedagógico em sala, as características do aluno com deficiência intelectual e também a competência social dos alunos com deficiência intelectual, assim como a competência social de seus colegas de sala.

Foi possível observar como professores regentes e Apoios Pedagógicos têm influência direta para o estabelecimento das relações interpessoais entre os alunos com deficiência intelectual. Sendo necessários maiores estudos envolvendo as relações interpessoais que se estabelecem entre professores e alunos com deficiência intelectual, Apoios Pedagógicos e alunos em sala de aula e também Apoios Educacionais e Professores.

Ao longo de todo o trabalho foi possível verificar a importância da promoção de habilidades sociais, não só para os alunos com deficiência intelectual, mas para todos os alunos e também professores e Apoios Pedagógicos, como forma de que os mesmos profissionais consigam auxiliar o desenvolvimento das relações interpessoais. Destacando a necessidade de maiores pesquisas sobre a temática a fim de contribuir com técnicas para melhorar relações interpessoais na escola.

A pesquisa possibilitou compreender que, para a melhoria da prática da inclusão escolar, é preciso que se desenvolvam mais pesquisas sobre os indicadores de como estão os alunos incluídos, a fim de embasar contribuições referentes a cada realidade, para que em longo prazo se construa uma nova cultura de inclusão escolar e também se contribua para construção de Treinos de Habilidades Sociais no ambiente escolar.

Como devolutiva para as escolas participantes da pesquisa, serão oferecidas algumas palestras para todos profissionais das escolas, apresentando os resultados e apontando contribuições para melhorias práticas em sala de aula. O foco dessas palestras será a promoção de habilidades sociais na escola, com a finalidade de contribuir com o melhor desenvolvimento acadêmico e social dos alunos em prol da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E.J. **Educação Especial:** Temas Atuais. Marília: Unesp: Marília-Publicações, p. 1-10, 2000.
- ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Revista Psicologia da Educação**, n. 23, p. 103-121, 2006.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. **Inclusão Escolar:** Descrição e Análise do Meio Interacional. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação. Londrina, 2007.
- 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.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. (2010) **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Censos demográficos. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> Acessado em 16 de março de 2017.
- BRASIL, **Orientações Para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação.** Brasília: MEC/SEESP, 2015.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,** 2015.
- BELO, C. et al. Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, v. 22, p. 4-9, 2008.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014.
- BIJOU, S. O que a Psicologia tem a oferecer à Educação-agora! **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 2, n. 2, 2012.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do rendimento acadêmico. 2001

CARDOSO, M. T. E. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourinho (Org.). **Educação Especial**: em direção à Educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

CARVALHO, M. A. Educação dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Um Desafio para Educadores da Educação Infantil ao Ensino Superior. **Revista Augustus** – Rio de Janeiro – Vol. 10 – N. 21 – Jul./Dez. – 2005.

CASADO, C. C. C. **Interações e relações de amizade**: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil, 2012.

CASTILHO, A. C. et al. **Análise do Comportamento e Educação: Pensando a Educação Inclusiva**. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisados em Educação Especial. Londrina, 2013.

CHICON, J. F. et al. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 2, 2013.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Atlas, 2003.

DE CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

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

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Ed. 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. **Habilidades sociais**: conceitos e campo teórico-prático. Texto online disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br/>, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e análise do comportamento**: Proximidade histórica e atualidades. Perspectivas em análise do comportamento, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

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: 27 de março de 2017.

- FEITOSA, F. B. et al. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 442-455, 2011.
- FORTES DEO, A.; FERRI PEREIRA, J. A. Triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios. **Revista dica**, n. 4, 2012.
- FREITAS, C. S. C. **Interação Social Entre Pares**: a importância do brincar para a inclusão escolar de criança com Síndrome de Down. Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva, 2010.
- FREITAS, L. D.; DEL PRETTE, Z. A. P. Validade de critério do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 430-439, 2010.
- 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.
- 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.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; DE SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 1, 2007.
- 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.
- HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013.
- HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. Revisitando diagnósticos clássicos relativos às Dificuldades de Aprendizagem. In: **Análise do Comportamento para a Educação Contribuições Recentes**, p. 307-317, 2004.
- JANNUZZI, G. S. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª edição rev. Campinas, Sp: Autores associados, 2012.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KELLER, F. S.; SCHOENFELD, W. N. **Princípios de Psicologia**: um texto sistemático na ciência do comportamento (Trad.). 1973.
- 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, T. de F. A. de. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012

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

MANTOAN, M. T. E. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que é? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-28.

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**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 35-52, 2008.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

NERI, A. L. O modelo comportamental aplicado ao ensino, p.118-133. In: PENTEADO, V. M. **Psicologia e Ensino.** São Paulo: Papelivros, 1980.

NICOLINO, V. F.; ZANOTTO, M. de L. B.. Trabalhos de Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. **Revista Acta comportamental**, v. 19, n. 3, p. 343-358, 2011.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de Vista: **Revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, S.; **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAN, M., **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEREIRA, O. **Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais**. Em Aberto, v. 2, n. 13, 1983.

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.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular**. Tese de Doutorado (apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos-SP, 2006.

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.

SALEND, S. J. **Creating Inclusive Classrooms**. Effective and Reflective Practices. 6 ed. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall, 2008.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, 2006.

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

SCHMIDT, A.; DE SOUZA, Uma análise de metacontingências na escola inclusiva. In: **Sobre o Comportamento e Cognição**. 1ª Edição, Santo André, v. 21, São Paulo, 2008.

SHIRAHIGE, E. E.; PEREIRA, F. K.; SILVA, S. P. da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. **Mimesis**, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Fundamentos da educação especial. In: Nerli Nonato Ribeiro Mori; Crsitina Cerezuela. (Org.). **Fundamentos da educação especial**. 1ed. Maringá: EDUEM, V. 1. 2012.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Herder, 1972.

TODOROV, J. Sobre uma definição de comportamento. **Rev. Perspectivas em análise do comportamento**, v. 3, n. 1, p. 32-37, 2012.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 59-81, 2011.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Em. HÜBNER, M. M. C., MARINOTTI, M. (Orgs.) **Análise do comportamento para a educação**. Contribuições recentes. 1a. ed., Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Escola Municipal _____

Eu, Mary Cristina Olimpio Pinheiro, juntamente com a Prof^ª Dr^ª Aline Maira da Silva, estou realizando a pesquisa *A Interação Social em Contextos Inclusivos: Caracterização das Relações Interpessoais entre Alunos com Deficiência Intelectual e seus Pares*, que visa caracterizar as relações entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula sem deficiência, 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 aplicação de entrevista junto a todos os alunos, em salas com alunos com deficiência intelectual matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) dessa escola. Além de serem selecionadas para a segunda etapa da pesquisa, algumas salas, onde serão realizadas filmagens de todos os alunos dessas salas. Como resultado principal, espera-se compor um quadro de caracterização das relações entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula, 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.

Mary Cristina Olimpio Pinheiro
RG [REDACTED]
Telefone 067 [REDACTED]

Prof^ª Dr^ª Aline Maira da Silva
RG [REDACTED]
Telefone [REDACTED]

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo a participação da Escola _____, na pesquisa *A Interação Social em Contextos Inclusivos: Caracterização das Relações Interpessoais entre Alunos com deficiência Intelectual e seus Pares*. 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 C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares na 2º etapa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo com a participação do meu filho na pesquisa *Caracterização das Relações Interpessoais entre Alunos com deficiência Intelectual e seus Pares*, que visa caracterizar as relações entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala de aula sem deficiência, 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:

Mary Cristina Olimpio Pinheiro
RG: _____

Profª Drª Aline Maira da Silva
RG _____

Informações para contato
e-mail: mary.c.pinheiro@hotmail.com
Telefone: _____

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa



Prefeitura Municipal de
Dourados COMUNICAÇÃO INTERNA
 Secretaria de Educação

DEPARTAMENTO DE ENSINO	CI Nº: 125/2016
PARA: [REDACTED]	DATA: 16/05/16
ASSUNTO: PESQUISA	
HISTÓRICO	

Senhor(a) Diretor(a),

Informamos a V.S.^a que foi autorizada pela EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEMED a realização da pesquisa intitulada “Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares”, que será desenvolvida pela mestranda Mary Cristina Olímpio Pinheiro, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva. Para isso, essa mestranda precisará aplicar um questionário aos alunos com deficiência intelectual.

Salientamos que fica a critério dessa escola em aceitar ou não o desenvolvimento da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Terezinha Espósito
 PROFª TEREZINHA ESPÓSITO
 Coordenadora do Núcleo de Educação Especial

Rose Liston

Prof. Rose Liston
 Coordenadora dos Anos Finais

Origem	Data de entrega	Horário	Recebido por
Educação Especial Terezinha			

ANEXO B – Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): tabela para a análise das filmagens focais dos alunos alvo

CRIANÇA ALVO:		SESSÃO N.º:		DATA:	
PRESENTES:					
TEMPO (min)	STATUS (CA)	INICIAATIVAS E RESPOSTAS INTERACIONAIS			
		CA⇒C	C⇒CA	CA⇒P	P⇒CA
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 C – Protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009): Análise dos repertórios de comportamentos das crianças.

Ç-Ç

VOCALIZAÇÕES

- A.** Repetir vocalizações de outras crianças. Criança repete um comportamento verbal emitido por outra criança anteriormente de modo idêntico ou semelhante. Ex: Ç. “Assim não quero!”, Ç2. “É, assim não quero.”
- B.** Perguntar/pedir ajuda. Criança pede instruções à outra criança acerca da realização de alguma tarefa, ou pede ajuda para manusear algum objeto. Pode também fazer uma pergunta sobre outro tópico. Ex: “E agora, como eu faço?”, ou “Me ajuda a levantar?”.
- C.** Iniciar ou responder conversação ou protoconversação. Criança mantém interação verbal com outra criança, a qual se constitui por iniciativas 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), como em uma conversação verbal estruturada. Ex de conversação: Ç. “E agora, o que eu faço aqui, J.?”, Ç2. “Você tem que subir por aqui.”. Ex de protoconversação: Ç. “Aqui!”, Ç2. “Hunf!”, Ç “Dá!”, Ç2. “(chora).”.
- D.** Chamar outra criança. Criança chama outra criança, pelo nome ou de alguma outra maneira, pedindo sua atenção.

COMPORTAMENTOS MEDIADOS POR OBJETOS

- E.** Oferecer objeto a outra criança. Criança, na posse de objetos, os estende para outra criança pegar. Pode vir acompanhado de incentivos verbais (“Pega.”).
- A.** Pegar objeto de outra criança. Criança pega em suas mãos objetos que estavam em posse de outra criança. Este comportamento pode ter a função de encerramento de brincadeira ou de indício de que a criança esteja realizando a atividade/brincadeira em um grupo de crianças. Pode vir acompanhado de desaprovação verbal (“Não, esse é meu!”), de pedido (“Ah, me dá esse?”), ou de justificativa (“Ah, você já brincou bastante!”).
- B.** Imitar manipulação de objetos de outra criança. Criança, após observação do comportamento de outra criança, passa a se comportar de modo semelhante, manuseando objetos em um comportamento imitativo.

COMPORTAMENTOS QUE ENVOLVAM CONTATO FÍSICO.

- C.** Abraçar/beijar outra criança. Criança enlaça outra criança com os braços, demonstrando carinho. 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 de outra criança, produzindo ruído.

- D.** Tocar outra criança demonstrando carinho. Criança toca outra criança com as mãos ou outra parte do corpo, afagando-a e demonstrando afeição. Por exemplo, pode passar a mão no cabelo de outra criança ou pegar sua mão.

COMPORTAMENTOS AGONÍSTICOS.

- K.** Tomar objeto de outra criança. Criança se dirige até outra criança, estende a mão para um objeto que se encontra em posse da segunda criança e pega o objeto sem permissão desta. Pode acontecer da criança puxar com força o objeto e iniciar um episódio interativo agonístico.
- L.** Bater em outra criança. Criança eleva a mão e a movimenta para baixo com força, agredindo outra criança. Ainda, pode segurar alguma parte do corpo da outra criança, chutá-la ou beliscá-la. Pode vir acompanhado de ofensa verbal.
- M.** Empurrar outra criança. Criança, com a mão ou outra parte do corpo, toca o corpo de outra criança aplicando força contra ela e afastando-a de si. Pode vir acompanhado de ofensa verbal ou pedido de desculpas.
- N.** Ofender outra criança. Criança estabelece contato verbal agressivo com outra criança, usando palavras baixas ou ofendendo com adjetivos rudes a criança ou conhecidos desta.

OUTROS

- O.** Observar outra criança. Voltada em direção a outra criança e sem manter contato verbal, uma criança olha atentamente o que está acontecendo, o comportamento da criança e esta em si. Comportamento espontâneo, com funções de imitar o comportamento ou sem função aparente.
- Q.** Olhar em direção a criança ou grupo de crianças. Quando chamada, criança olha em direção a outra criança, porém não mantém interação verbal com ela. Difere do comportamento anterior pela função e ocasião de início, de modo que não visa imitar algum comportamento e é impelido pela requisição (verbal ou não) de outra criança
- M.** Sorrir para outra criança. 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.
- R.** Aproximar-se de outra criança. Frente a chamados ou de maneira espontânea, criança se dirige até o local onde a outra criança se encontra. Pode ser seguido por outro comportamento como conversar, oferecer objeto ou tocar, bem como acontecer sozinho.
- N.** Imitar comportamento de outra criança. Criança, após observação do comportamento de outra criança, passa a se comportar de modo semelhante, imitando a primeira criança em gestos e na maneira de agir.
- M.** Gesticular. Criança se comunica com outras 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 correspondente 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.