

## HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS COM RETARDO MENTAL: ANÁLISE DE NECESSIDADES E CONDIÇÕES

Maria Vera Lúcia Barbosa  
Zilda Aparecida Del Prette

O conceito funcional de retardo mental destaca a necessidade de desenvolvimento das condutas adaptativas dessa clientela, principalmente habilidades de relacionamento. Este estudo buscou caracterizar o repertório interpessoal de 18 alunos de duas classes de uma Instituição para deficientes mentais e as diferenças entre essas duas classes em termos de condições existentes para desenvolvê-lo, considerando: objetivos e expectativas do professor, procedimentos, materiais, conteúdos e contexto físico da classe. Os dados, obtidos por observação direta, documentos da escola e inventários respondidos pelas duas professoras foram objeto de análise qualitativa e quantitativa e mostraram que: a) as condições educativas eram, ou poderiam ser, favoráveis à promoção de habilidades sociais, porém pouco exploradas pelas professoras; b) os procedimentos das professoras eram as condições mais visíveis e críticas mas geralmente restritivas das habilidades sociais dos alunos; c) a qualidade das interações professora-alunos parecia variar de acordo com habilidades sociais educativas das professoras; d) os colegas ofereciam condições importantes para a promoção dessas habilidades. Discute-se questões práticas e de pesquisa nessa área.

Palavras-chave: ensino especial, retardo mental, habilidades sociais

O termo retardo mental tem sido objeto de controvérsia na literatura especializada. A definição da Organização Mundial de Saúde (CID-10, 1997) faz referência genérica a aspectos funcionais (comprometimento de habilidades ou faculdades) colocando-os como indicadores ou conseqüências do funcionamento intelectual rebaixado. Este funcionamento é visto, portanto, como o núcleo da própria definição e critério diagnóstico. A definição do DMS-IV (1995), embora destaque uma etiologia orgânica, acrescenta critérios funcionais e psicométricos na caracterização do retardo mental, dando mais ênfase aos aspectos funcionais, ao definir e especificar áreas de conduta adaptativa como parte dos critérios para diagnóstico.

A definição da Associação Americana de Retardo Mental (1992) também combina critérios funcionais e psicométricos, definindo o retardo mental como limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo que se caracterizam por:

"um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente uma relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa como: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho" (Luckasson et al., 1992, p. 11).

A adoção de critérios funcionais de diagnóstico do retardo mental revela uma preocupação com a reversão das dificuldades dessa clientela entendidas como necessidades educativas especiais "...qualquer dificuldade observável, enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante deste atraso" (Marchesi & Martín, 1995, p.24). A noção de necessidades educativas especiais remete a uma perspectiva educacional em termos do compromisso da escola com objetivos socialmente relevantes para essa clientela e com o planejamento de intervenções sociais e educativas, destacando, portanto, a questão do relacionamento interpessoal desses indivíduos e as habilidades requeridas para isso. No conceito apresentado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), pode-se verificar que praticamente todas as condutas adaptativas estabelecidas como critério para diagnóstico funcional envolvem habilidades de relacionamento interpessoal, evidenciando a importância do desenvolvimento interpessoal dessa clientela.

Na Psicologia, a pesquisa e a aplicação do conhecimento referente às habilidades necessárias nas relações interpessoais caracteriza um campo denominado de Treinamento de Habilidades Sociais que apresenta alguns conceitos-chave, como desempenho social, habilidades sociais e competência social, cuja definição remete à sua dimensão situacional-cultural. Del Prette e Del Prette (2001) defendem a diferenciação não somente entre os dois termos (habilidades sociais e competência social) em uma definição que contemple também a sua dimensão situacional-cultural. Para os autores:

"O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação qualquer. Já o termo habilidades sociais refere-se à existência de

diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho nas situações vividas pelo indivíduo.[...] Na dinâmica das interações, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social competente. A competência social qualifica, portanto, a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 31) Conforme os autores, muitas vezes, uma pessoa possui as habilidades, mas não as utiliza no desempenho por diversas razões, entre as quais a ansiedade, crenças errôneas ou dificuldade de leitura dos sinais do ambiente. Outras vezes, as falhas de competência social expressam déficits nas habilidades componentes de um desempenho.

Estudos têm indicado que o fracasso acadêmico tem sido potencializado e perpetuado pelas diferenças sócio-econômicas, quando as crianças de classe baixa não possuem o repertório que a escola espera delas (Dal Pogetto, 1987). Além do desempenho acadêmico, a escola usualmente exige determinadas habilidades sociais das crianças avaliando-a, também, segundo padrões de conduta social que, quando não atendidos, podem contribuir para sua classificação como deficientes mentais (Omote, 1980).

O desenvolvimento interpessoal do aluno com retardo mental (Gimpel & Merrell, 1998) é importante no contexto escolar porque, de um lado, aumenta as oportunidades de reforçamento, favorecendo o rendimento acadêmico e, de outro, diminui a probabilidade de punição por serem incompatíveis, na maior parte das vezes, com os comportamentos inadequados. É importante, igualmente, enquanto um coadjuvante dos processos de integração e inclusão na escola regular, enfatizados pelas atuais políticas da área (Canzianni, 1994; CORDE/MEC-DEE, 1992; Glat, 1995, 1998; Godofredo, 1992; Ferreira, 1994; Mazzota, 1994; Mittler & Mittler, 1999; Plano Nacional de Educação, Lei no 10172 de 09/01/2001), na medida em que a ampliação dos requisitos para a comunicação com os pares contribui para um melhor aproveitamento das condições sociais de desenvolvimento e de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 1998). A literatura têm mostrado um conjunto de programas bem sucedidos de treinamento de habilidades sociais para pessoas com retardo mental (Bryan, 1994; Richardson, Robertson & Youngson, 1984) que podem ser particularmente aplicáveis em sala de aula, especialmente quando se trata de retardo leve ou de crianças limítrofes, favorecidas com as atuais políticas de inclusão.

A promoção de habilidades sociais em ambiente institucional, como em quaisquer situações estruturadas, depende de múltiplas condições educativas que podem ser planejadas e intencionalmente garantidas. Estas condições podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de habilidades sociais. Condições educativas são aqui entendidas como um amplo conjunto de fatores ambientais que contribuem para a aprendizagem do aluno. Conforme Del Prette (1990) podem ser destacadas como condições educativas importantes na análise da prática pedagógica: a) os objetivos do professor, declarados ou implícitos; b) as expectativas e teorias pessoais do professor; c) os procedimentos adotados; d) os materiais utilizados e conteúdos acadêmicos abordados; e) o contexto físico da sala de aula.

Dadas as considerações anteriores, esta pesquisa teve o objetivo geral de caracterizar necessidades e condições educativas para a promoção de habilidades sociais de indivíduos com retardo mental. Em termos mais específicos, esses objetivos incluíram: a) analisar a avaliação de duas professoras sobre o repertório de habilidades sociais de seus alunos enquanto indicadores de necessidades educativas especiais nessa área; b) identificar as habilidades sociais que estavam sendo promovidas ou negligenciadas sob as condições educativas presentes em sala de aula; c) caracterizar as condições educativas para a implementação de objetivos de desenvolvimento interpessoal, presentes nas duas salas de aula.

## MÉTODO

### Contexto de realização da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica, de uma cidade do interior de São Paulo que, entre outros atendimentos, mantém sua própria Escola de Educação Especial. Para ser aceito nessa escola o aluno precisa ter entre 4 e 14 anos e apresentar pelo menos uma das condições: deficiência física tal que impossibilite acompanhar uma classe comum; deficiência mental de qualquer grau ou deficiência múltipla.

Alguns dos alunos que estudam na escola são reabilitados e retornam ao ensino regular. Quando isto não ocorre, são treinados em oficinas pedagógicas e ou oficinas de trabalho abrigado. Nesta Instituição, as duas primeiras séries são usualmente foco de maiores esforços no sentido de retorno às escolas regulares, conforme recomenda o Plano Nacional de Educação (Lei no 10172 de 09/01/2001. DO, no 7). Dadas as preocupações gerais deste trabalho, essas foram as salas de aula escolhidas.

### Participantes

Dezoito crianças e suas respectivas professoras, de duas salas de aula de primeira série. A classe da manhã tinha oito alunos (A1 a A8) e a classe da tarde dez (A9 a A18), todos com diagnóstico de retardo mental, idade cronológica entre 10 e 16 anos<sup>1</sup>, estando fora da relação usual entre idade e série, com história prévia de escola regular. A idade média de 13 anos abarcava 5,5% dos respondentes e os extremos (10 e 16 anos) 5,5% e 11% respectivamente. Uma síntese das informações institucionais contidas nos prontuários dos alunos de cada classe, acrescida das características físicas observadas, é apresentada nas Tabelas 1 e 2.

**TABELA 1: Síntese das informações institucionais sobre os alunos da classe da manhã**

---

IDADE SEXO	HISTÓRICO ESCOLAR	DESEMPENHO SOCIAL	DESEMPENHO INTELLECTUAL
A1 12 anos M	Escola Regular 11 anos EI, nível IV. 11 anos EI, nível V. 12 anos EI, 1ª série.	11 anos: fica irritado, responde e agride as pessoas. 12 anos: comportamento difícil, briga com colegas.	12 anos TSB: limitrofe(conhece sílabas simples, tem dif. na leitura e escrita e é desatento).
A2 11 anos F	Escola Regular 8 anos EI, nível III. 10 anos EI, nível V. 11 anos EI, 1ª série.	11 anos: bom relacionamento e manteve-se confortável durante a avaliação.	11 anos TSB: leve, educável(bom aproveitamento, leitura e escrita com sílabas simples, vocabulário com compreensão do que lhe é solicitado, capacidade para memorização e concentração defasadas).
A3 13 anos F	Escola Regular 12 anos adaptação 12 anos EI, nível IV. 13 anos EI 1ª série	12 anos: bom comportamento e bom desempenho.	12 anos TSB: período de adaptação, dif. na leitura e escrita.
A4 11 anos M	Escola Regular 10 anos EI, nível V 11 anos EI 1ª série	11 anos: nervoso e distante, alguns dias parece estar falando sozinho, não usa os óculos.	10 anos TSB: limitrofe(habilidade visual e motora e raciocínio aritmético na média, memória e concentração e vocabulário, fluência verbal, julgamento e raciocínio defasado, trocas de escrita, voz rouca, bom aproveitamento).
A5 16 anos F	Escola Regular 9 anos EI, nível V 13 anos EI 1ª série	12 anos: apresenta dificuldade nas noções de relação.	14 anos TSB: moderado, educável.- (compreensão oral e raciocínio aritmético acima da média, julgamento, raciocínio, vocabulário e fluência verbal na média, habilidade visual e motora abaixo da média, memória e concentração defasados).
A6 15 anos M	Escola Regular 12 anos EI, nível III 13 anos EI, nível IV 13 anos EI, nível V 14 anos EI, 1ª série	12 anos: bastante nervoso, mas fácil de estabelecer contato, tem atenção e iniciativa.	13 anos TSB: médio inferior(compreensã- o geral, julgamento e raciocínio na média, habilidade visual e motora e raciocínio aritmético acima da média. Vocabulário e fluência verbal, produção de adultos).
A7 ..	11 anos EI, nível III 13 anos EI, nível IV	11 anos: fala baixinho e quando provoca	14 anos TSB: moderado(lê e escreve

15 anos M	14 anos EI, nível V 15 anos EI, 1ª série	reage com ageressividade(atir- a objetos nas pessoas)	corretamente palavras com sílabas simples e complexas).
A8 16 anos F	1 anos: Estim. Precose 7 anos EI, nível VI 10 anos EI, nível V 15 anos EI, 1ª série		15 anos TSB: próximo a limitrofe.

Legenda: EI = Escola da Instituição; TSB = Teste de nível intelectual Stanford-Binet; ECMI = Escala Colúmbia Maturidade Intelectual; EDG = Escala de Desenvolvimento Gesell.

Tabela 2: Síntese das informações institucionais sobre os alunos da classe da manhã

IDADE SEXO	HISTÓRICO ESCOLAR	DESEMPENHO SOCIAL	DESEMPENHO INTELCTUAL
A9 11 anos M	8 anos EI, nível III. 9 anos EI, nível IV. 9 anos EI, nível V. 11 anos EI, 1ª série.		8 anos TSB: limitrofe (desatento, nega fazer as atividades, pouca iniciativa. Desempenho satisfatório nas atividades manuais, perceptivas e compreensão).
A10 11 anos F	Escola regular 7 anos EI, nível III. 9 anos EI, nível IV. 9 anos EI, nível V. 10 anos EI, 1ª série.		7 anos TSB: limitrofe (raciocínio aritmético, memória e concentração com dificuldades; vocabulário, fluência verbal e julgamento bom desempenho).
A11 15 anos F	Escola regular Classe especial 13 anos EI, nível IV. 14 anos EI, 1ª série	14 anos: Tímida, simpática e rápida integração com a classe.	14 anos: reavaliada é considerada sem problemas de frequência.
A12 11 anos M	1 ano EI, nível I. 4 anos EI, nível II. 6 anos EI, nível III. 7 anos EI, nível IV. 8 anos EI, nível V. 11 anos EI, 1ª série.	5 anos: bom comportamento, inseguro, atende ordens complexas.	9 anos TSB: leve e educável (boa compreensão e memória, dificuldade motora, reproduziu cálculo e traço vertical, identificou figuras e fez definições; dificuldade para estabelecer semelhança e diferença).
A13 14 anos F	5 anos EI, nível I. 6 anos EI, nível II. 9 anos EI, nível III. 12 anos EI, nível IV. 13 anos EI, 1ª série.	6 anos: extrovertida, receptiva, questionadora. 13 anos: muito tímida, quieta, prestativa e obediente.	13 anos TSB: leve, educável (compreensão geral adequada, habilidade visual e motora média, raciocínio aritmético médio, memória e concentração fracas, vocabulário e fluência verbal rebaixados, julgamento e raciocínio fracos).
A14 11 anos	Escola regular 9 anos EI, nível IV.		9 anos TSB: limitrofe com dislexia (compreensão oral e desempenho fraco, habilidade visual e motora adequada,

F	9 anos EI, 1ª série.		raciocínio aritmético bom, memória e concentração, julgamento e raciocínio rebaixada, fluência verbal média).
A15 14 anos M	8 anos EI, nível III. 10 anos EI, nível IV. 13 anos EI, nível V. 14 anos EI, 1ª série.	8 anos: colaborador, procurou responder todas as perguntas. 14 anos: atencioso, seguro, dócil e atendeu todas as ordens.	14 anos TSB: leve, educável (compreensão geral do teste, raciocínio aritmético, vocabulário e fluência verbal bom, julgamento e raciocínio na média, habilidade visual e motora adequado).
A16 15 anos F	Escola regular 11 anos EI, 1ª série	11 anos: lentidão para responder, precisa ser encorajada.	13 anos: regressão no desenvolvimento escolar.
A17 14 anos M	Escola regular 7 anos EI, nível III. 9 anos EI, nível IV. 9 anos EI, nível V. 12 anos EI, 1ª série.	7 anos: muito nervoso.	14 anos TSB: leve, educável (julgamento, raciocínio, vocabulário e fluência verbal rebaixados, memória, concentração e compreensão oral médias, raciocínio aritmético bom, habilidade visual motora fraca).
A18 13 anos M	4 anos EI, nível I. 7 anos EI, nível II. 7 anos EI, nível III. 8 anos EI, 1ª série.	18 anos: dificuldades de noção de relação.	9 anos ECMI: retardo leve (dificuldade na diferenciação parte-todo, comunicação e uso de objetos, noção de quantidade, combinação e diferenciação de posições, percepção de formas).

LEGENDA: EI = Escola da Instituição; TSB = Teste de nível intelectual Stanford-Binet; ECMI = Escala Colúmbia Maturidade Intelectual; EDG = Escala de Desenvolvimento Gesell.

Como se vê nas Tabelas 1 e 2, os alunos das duas classes parecem, em seu conjunto, bastante semelhantes. A professora da classe 1, P1, tinha 43 anos, era casada, estava há 23 anos no magistério nesta instituição e além desta escola exercia sua profissão também em uma escola particular de ensino regular, relatando sua formação para o ensino especial e vários cursos de especialização. A professora da classe 2, P2, tinha 53 anos, era solteira, com 20 anos de magistério dos quais 19 nesta Instituição e relatou ter concluído dois cursos de especialização mas não ter formação para o ensino especial.

### Instrumentos

Inventário de Avaliação de Habilidades Sociais dos Alunos Junto às Professoras (PACS-P e PAHS-P). Foi elaborado com base nos instrumentos utilizados por Del Prette & Del Prette (1999) e era composto de duas partes. A primeira parte continha um protocolo de avaliação da competência social dos alunos, feita pela professora (PACS-P), onde esta avaliou, em uma escala simples de três pontos (pouco, mais ou menos ou muito), 11 itens de características interpessoais gerais indicadoras da competência social, tais como: desinibido/retraído, querido/rejeitado, calmo/briguento, alegre/triste, faz pergunta/não faz pergunta, ajuda/não ajuda os colegas e outros. A segunda parte continha um protocolo de avaliação das habilidades sociais dos alunos por parte da professora (PAHS-P), que focalizava os recursos e déficits de habilidades sociais específicas dos alunos, em interações com seus pares e com adultos. O PAHS-P continha 29 itens de habilidades sociais como, por exemplo, cumprimentar/elogiar, pedir ajuda, ajudar, fazer e agradecer elogios, fazer perguntas. Nessa avaliação o professor estimou a frequência com que os alunos apresentavam tais recursos e déficits em uma escala de cinco pontos (nunca, de vez em quando, muito, sempre, quase sempre).

Ficha de Observação das Condições de Sala de Aula (FOCSA). Continha um cabeçalho identificando data e horário e o restante do espaço destinado à descrição dos procedimentos, dos materiais e conteúdos acadêmicos abordados e do contexto físico da classe, bem como o registro de

todo o conteúdo transmitido por meio das verbalizações e de anotações na lousa e nos cadernos.

#### Procedimento de coleta de dados

Os inventários foram aplicados às professoras, em horário previamente marcado, fora da sala de aula, na própria escola. Foi solicitado o consentimento dos envolvidos na pesquisa: a direção da escola, professoras e pais dos alunos, sendo a autorização dos pais condição para o aluno ser incluído na coleta de dados.

As observações foram realizadas em dez sessões para cada sala, com duração média de uma hora e trinta minutos cada, onde foram descritos, da forma mais detalhada possível, os procedimentos utilizados pelo professor, os materiais presentes e utilizados, os conteúdos acadêmicos abordados e o contexto físico e social da sala de aula durante as atividades. Também foi anotado todo o conteúdo informativo transmitido por meio das verbalizações e anotações na lousa e nos cadernos bem como os materiais utilizados.

#### Tratamento de dados

Os dados dos inventários e questionários foram organizados em planilhas, computando-se as avaliações positivas do professor em escore por aluno e em valores médios para cada característica. Com base nesses índices, foram elaboradas figuras ilustrativas e comparativas dos alunos das duas classes.

Os dados de registro de observação direta em classe foram objeto de análises qualitativas e descritivas. Os episódios interativos entre professora e alunos foram analisados em termos dos tipos de habilidades apresentadas pelos alunos nas condições de sala de aula e, em particular, dos tipos de habilidades requeridas pela professora aos alunos. Organizou-se então um Protocolo de Descrição que destacava a relação temporal entre o comportamento da professora e os comportamentos antecedentes e conseqüentes dos alunos na atividade.

As descrições gerais da atividade, entendida como "...seqüência, temporalmente delimitada, de comportamentos da professora e dos alunos em torno de um mesmo conjunto de objetivos, inferidos a partir dos comportamentos solicitados pela professora aos alunos, do material escolar utilizado e dos conteúdos abordados" (Del Prette, 1990, p. 28), foram analisadas em seus elementos (contexto físico e material, ação da professora na condução da atividade, conteúdos abordados e objetivos explicitados ou inferidos) e organizadas em quadros descritivos do padrão encontrado em cada classe.

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto dos dados obtidos é apresentado, a seguir, em subconjuntos conforme os instrumentos e procedimentos sob os quais foram produzidos. Ao final é efetuada uma síntese mais geral buscando integrá-los ou destacar peculiaridades.

##### Avaliação das professoras sobre a competência e habilidades sociais dos alunos

A avaliação das professoras sobre a competência e sobre as habilidades sociais dos alunos gerou valores e escores que podem ser vistos nas figuras 1, 2, 3 e 4.

Nas Figuras 1 e 2, são apresentados os resultados obtidos no PACS-P, respectivamente: os escores de competência social atribuídos aos alunos pelas professoras, que podiam variar de 0 a 22 com ponto médio em 11; os valores médios dos itens do PACS-P em cada classe (que podiam variar de 0 a 2 com ponto médio em 1).

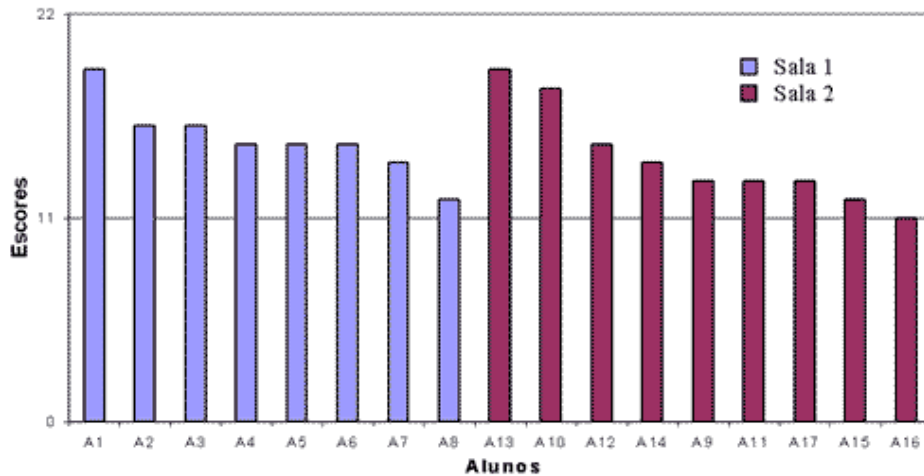


Figura 1. Escores de competência social atribuídos aos alunos pelas professoras na avaliação com o PACS-P

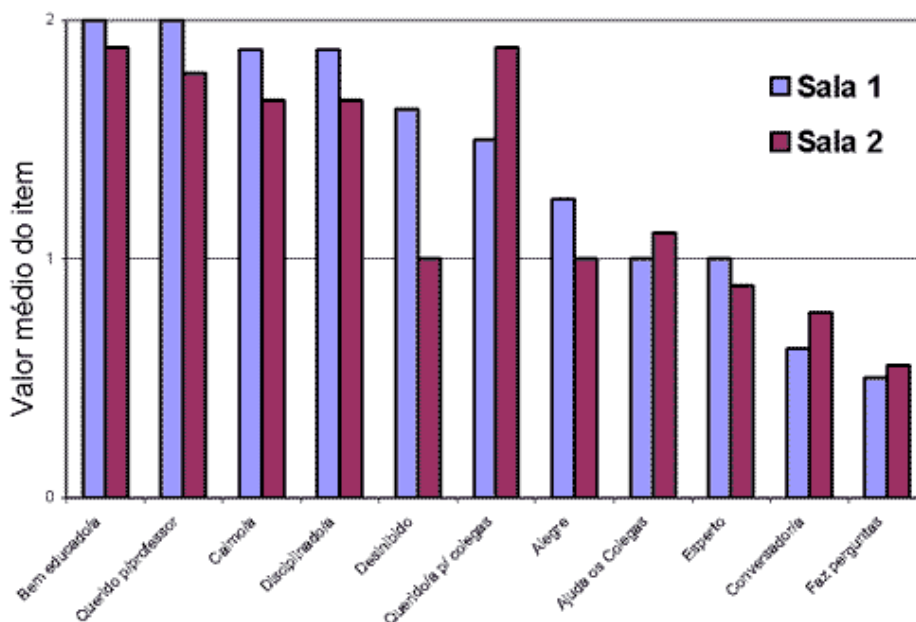


Figura 2. Valor médio atribuído pelas professoras aos alunos nos itens de competência social do PACS-P.

Como se vê na Figura 1, tanto a Professora 1 (P1) quanto a Professora 2 (P2) atribuíram aos seus alunos escores de competência social acima do ponto médio da escala (11) em todas características avaliadas. Portanto, segundo suas professoras, os alunos com retardo mental não apresentaram déficits nas características interpessoais aqui avaliadas, com alguns deles sendo considerados como bastante competentes (A1, A2, A3, A10 e A13, por exemplo). Na Figura 2, verifica-se que os itens de competência social querido(a) pelos colegas, calmo(a), bem educado(a), disciplinado(a) e querido(a) pela professora foram avaliados acima do ponto médio da escala pelas duas professoras. Os itens ajuda os colegas e esperto(a) foram avaliados no ponto médio por ambas e os itens faz perguntas e

os colegas e esperado), foram avaliados no ponto médio por ambas e os itens faz pergunta e conversador(a), foram por elas avaliados abaixo do ponto médio da escala. As avaliações das professoras foram bastante semelhantes, com exceção dos itens desinibido e alegre em que P1 atribuiu valores acima do ponto médio enquanto P2 atribuiu valores no ponto médio da escala.

Pode-se afirmar que, pelo menos na avaliação das professoras, os alunos apresentam um repertório de competência social razoavelmente bem desenvolvido pelo menos no que diz respeito a comportamentos e procedimentos sociais usualmente valorizados (civildade, disciplina, cooperação) sendo por isso "queridos" pela professora e colegas. Dada a importância da competência social no funcionamento social e acadêmico desta população (Kazdin, Michelson, Sugai & Wool, 1983) e a falta de parâmetros normativos que permitam caracterizar seu desempenho social, pode-se defender, em princípio, a importância de maior investimento pelos menos naqueles itens avaliados pelas professoras como abaixo do ponto médio da escala (por exemplo, habilidades de conversação e de fazer perguntas).

Os resultados da avaliação das professoras a um conjunto das habilidades sociais específicas, avaliadas por meio do PAHS-P são apresentados nas Figuras 3 e 4. Na Figura 3 são apresentados os escores atribuídos pelas professoras aos alunos (que podiam variar de 0 a 116 com ponto médio em 58); na Figura 4, pode-se ver os valores médios obtidos pelos alunos de cada classe em cada um dos itens de habilidades sociais do PAHS-P.

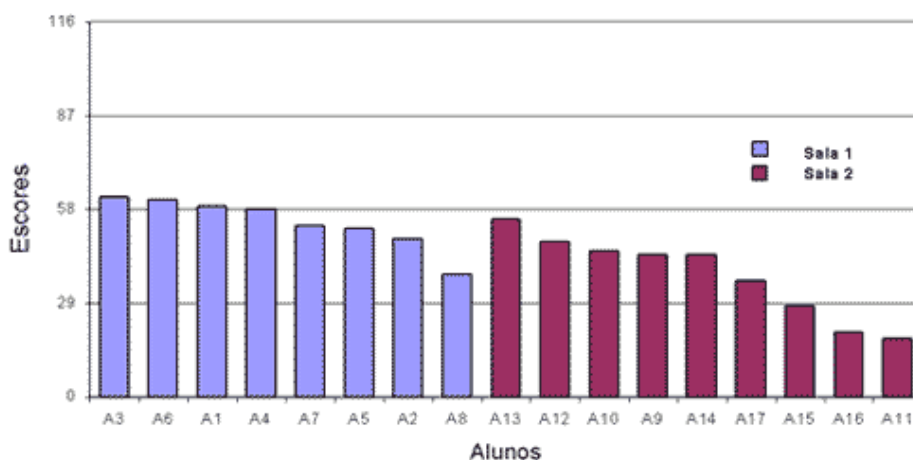


Figura 3. Escores de habilidades sociais atribuídos pelas professoras aos alunos na avaliação com o PAHS-P.

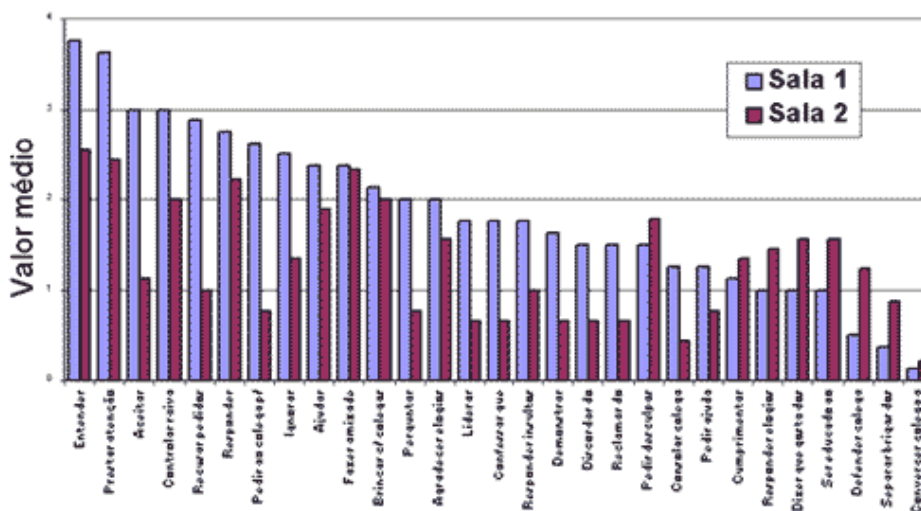


Figura 4. Valor médio atribuído pelas professoras aos alunos nos itens de habilidades sociais dos alunos do PAHS-P.

A Figura 3 mostra que as duas professoras atribuíram escores de habilidades sociais a seus alunos abaixo do ponto médio da escala, com quatro alunos de P1 no ponto médio. Pode-se concluir que P1 possui de fato, alunos mais habilidosos ou, pelo menos, apresenta uma avaliação mais favorável destes.

Comparando-se esses dados com os da Figura 2, verifica-se que há diferença entre uma avaliação



de indicadores gerais da competência social (PACS-P) e indicadores mais específicos de habilidades sociais (como no PAHS-P). Essa diferença também ocorreu no estudo de Del Prette e Del Prette (1999) e foi atribuída ao fato das professoras serem possivelmente menos precisas na avaliação genérica de competência social do que na avaliação específica de habilidades sociais.

Na Figura 4, examinando-se as habilidades mais positivamente avaliadas pelas duas professoras, pode-se verificar que elas se referem, basicamente, a aspectos como autocontrole da agressividade (aceitar brincadeiras, controlar raiva, ignorar provocação), controle da própria distração (entender explicação, prestar atenção, perguntar), assertividade (recusar pedidos, pedir mudança de comportamento) e comportamentos pró-sociais (ajudar, fazer amizades, brincar com colegas). Já os itens avaliados como deficitários nos alunos referem-se a aspectos de assertividade junto a colegas, com enfrentamento (convencer colegas a fazerem algo, separar brigas de colegas, defender colegas) e de civilidade e expressão de sentimentos positivos (demonstrar polidez, lidar com elogios, expressar sentimentos positivos, cumprimentar, consolar). Pode-se supor que os itens avaliados abaixo do ponto médio da escala não são tão acessíveis à observação das professoras, mas sem dúvida, tratam-se de desempenhos importantes para a qualidade de vida dessa clientela. Comparando-se as duas professoras, pode-se ver que em 19 dos 29 itens avaliados, P1 avaliou mais positivamente seus alunos que P2.

#### Análise das habilidades promovidas ou negligenciadas em sala de aula

A identificação das habilidades que poderiam estar sendo promovidas ou negligenciadas em sala de aula foi efetuada com base na análise dos episódios interativos registrados por meio da observação direta em sala de aula. Essa análise mostrou que as condições de emissão de habilidades sociais pelos alunos estavam associadas tanto a desempenhos específicos da professora como dos demais alunos. Aprofundando-se essa análise em termos da relação temporal entre os desempenhos de cada professora e as habilidades demonstradas pelos alunos, verificou-se que algumas habilidades destes estavam relacionadas a múltiplos desempenhos da professora e de outros alunos. Por outro lado, desempenhos específicos da professora estavam associados a várias habilidades de alunos, configurando-se diferentes condições antecedentes e/ou conseqüentes dessas habilidades. Exemplos dessa análise são mostrados nas Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7, seguir.

Nas Tabelas 3 e 4 são apresentadas as habilidades sociais identificadas em cada uma das classes como antecedentes e/ou conseqüentes dos desempenhos. Respectivamente, das professoras e dos próprios colegas.

TABELA 3: Habilidades sociais apresentadas pelos alunos identificados como antecedentes(A) e/ou conseqüentes(C) do desempenho das professoras.(Obs.: As setas destacam habilidades semelhantes dos alunos de ambas as salas).

Alunos da professora 1	Alunos da professora 2
(A/C)Expressar desempenho <----->	(A/C)Expressar desempenho
(A/C)Expressar dificuldade <----->	(A/C)Expressar dificuldade
(A/C)Pedir ajuda a profª <----->	(A/C)Pedir ajuda a profª
(A/C)Mostrar desempenho <----->	(C) Mostrar desempenho
(A) Fazer pedido para a profª <----->	(A) Fazer pedido a profª
(A) Atender ordem <----->	(C) Atender ordem
(C) Ajudar colega <----->	(A/C)Ajudar colega
(C) Atender instrução <----->	(C) Atender instrução
(A) Fazer pergunta <----->	(A) Fazer pergunta
(C) Responder pergunta <----->	(C) Responder pergunta
(A) Apontar erro da profª	(A) Dar informação à profª
(A) Pedir confirmação para a profª	(A) Tomar iniciativa e decisão
(A) Pedir avaliação para a profª	(A) Pedir feedback à profª
(C) Verbalizar, confirmar compreensão	(A) Pedir favor à profª
(A) Pedir para desempenhar tarefa	(A) Pedir ajuda para colega
(A) Responder a crítica de colegas	(C) Fazer favor para colega
(C) Verbalizar, confirmar compreensão	(C) Dar resposta para profª
(C) Pedir elogio, pedir reconhecimento	(C) Fazer favor para profª

- (C) Verbalizar, confirmar compreensão
- (C) Aceita correções
- (C) Expressa surpresa
- (C) Dar sugestões de respostas
- (C) Expressar desejo
- (C) Desempenhar tarefa
- (C) Responder desafio da profª
- (C) Verbalizar sentimento
- (C) Aceitar brincadeiras
- (C) Verbalizar respostas de tarefas
- (C) Desafiar a profª a interrogar colega
- (C) Desafiar o colega
- (C) Admite erro
- (C) Questiona a afirmação da profª
- (C) Discorda da profª
- (C) Expressar decepção
- (C) Atender chamado
- (C) Pedir ajuda a colega
- (C) Dar auto-feedback

TABELA 4: Habilidades sociais e comportamentos inadequados (estes em negrito) identificados nos alunos como antecedente (A) e/ou conseqüente (C) do desempenho do colega.

<b>Alunos da professora 1</b>	<b>Alunos da profesora2</b>
(A/C)Expressar desempenho	(A/C)Expressaar desempenho
(A) Pedir objeto emprestado	(A) Pedir objeto emprestado
(A) Corrigir e instruir colega	(A) Corrigir e instruir colega
(A) Devolver objeto para colega	(A) Devolver objeto para colega
(A/C)Pedir ajuda a colega	(A/C)Pedir ajuda a colega
(A) Puxar conversa	(A) Puxar conversa
(A/C)Fazer pergunta	(A/C)Fazer pergunta
(C) Lidar com gozação e provocação	(C) Lidar com gozação e provocação
(C) Emprestar objeto a colega	(A/C)Emprestar objeto a colega
(C) Discordar do colega	(C) Discordar de colega
(C) Elogiar tarefa do colega	(C) Elogiar tarefa de colega
(C) Confirmar informação	(C) Confirmação de informação
(A) Expressar sentimento	(C) Expressar sentimentos
(C) Responder pergunta	(A/C)Responder perguntas
(C) Ajudar colega	(C) Ajudar colega
(A) Fazer pedido	(A/C)Oferecer objeto emprestado
(A) Dar ordem para colega	(A) Pegar objeto de colega
(A) Chatear colega	(A) Olhar o colega

(A) Admitir erro	(A) Reclamar de colega para outro
(A) Mostrar tarefa ou objeto para colega	(C) Aceitar correção e instrução do colega
(A/C)Dar dica para colega	(A/C)Dar conselho para o colega
(A) Alertar colega	(C) Falar obrigado
(A) Mostrar erro do colega	(A) Fazer tarefa para o colega
(A) Fazer pergunta para outro adulto	(A) Oferecer ajuda a colega
(A) Iniciar conversa com outro adulto	(A) Chamar colega
(A) Atender solicitação de outro adulto	(A/C)Pedir colega para devolver objeto
(A) Reclamar de colega para a prof <sup>a</sup>	(A/C)Chamar atenção de colega
(C) Defender colega	(C) Negar favor a colega
(A/C)Duvidar de colega	(C) Atender chamado
(C) Recusar pedido de colega	(C) Ignora provocação de colega
(A) Apontar falha da prof <sup>a</sup>	(C) Fazer favor
(C) Ignorar chantagem de colega	(A/C)Pedir feedback
(C) Rejeitar conselho de colega	(C) Obedecer a colega
(C) <b>Xingar colega</b>	(C) Aceitar empréstimo
(C) Confirma própria resposta	(C) Entrar na conversa de colega
(C) Manter conversação com colega	(C) Dar feedback
(C) Aceitar ajuda de colega	(C) Recusar ajuda de colega
	(C) Retribuir olhar de colega

Conforme mostra a Tabela 3, do total de 43 habilidades identificadas, apenas 10 foram comuns aos alunos das duas salas de aula, sendo que 25 habilidades sociais dos alunos estava associada exclusivamente ao desempenho de P1 e apenas oito habilidades se relacionavam exclusivamente ao desempenho de P2. Verificou-se, ainda, que as habilidades apresentadas pelos alunos de P1 ocorreram mais como consequência do desempenho da professora do que como estimulação antecedente, o que permite levantar a hipótese de que a variedade de habilidades desses alunos dependeria de uma maior flexibilidade comportamental da professora, ou seja, de um desempenho menos ritualístico e mais sob controle do desempenho dos alunos.

Os resultados da Tabela 4 apontaram uma quantidade semelhante de habilidades emitidas pelos alunos das duas professoras. Desse total, menos da metade foi comum para as duas salas de aula. Pode-se dizer, portanto que, em ambas as salas de aula, o comportamento da professora de ausentar-se da classe ou ignorar as interações dos alunos possibilitou a interação entre colegas e, possivelmente, a promoção de habilidades variadas entre eles. Isto sugere que as professoras apresentam comportamentos em sala de aula que muitas vezes inibem ou ignoram as interações entre alunos, uma vez que estas ocorrem como condição fortuita ou casual mais do que como condição por ela planejada.

As habilidades dos alunos associadas a diferentes desempenhos da professora são ilustradas na Tabela 5.

TABELA 5: Diferentes desempenhos da professora associados a promoção de uma mesma habilidade do aluno(Obs: Os itens em negrito indicam as ações restritas ou perdas de oportunidade de promover habilidades sociais).

Desempenho de P1	Desempenho dos alunos	Desempenho de P2
Orienta busca de resposta correta		
Dá ordem		
Dá instrução		Dá instrução
Faz pergunta		Pede ajuda de aluno

Escreve tarefa na lousa Corrige desempenho Responder pergunta Pede desempenho Pede confirmação de pergunta	} Pedir ajuda à professora	Responder à professora	{ <b>Ralha com aluno</b> <b>Zomba aluno</b> <b>Reprova comportamento</b>
Aprova desempenho de aluno Faz pergunta Dá instrução Corrige desempenho Verifica execução de tarefa	} Expressar desempenho	Expressar desempenho	{ Dá instrução Expressa aprovação Ignora desempenho Elogia desempenho
<b>Restringe comportamento exibicionista</b> Questiona comportamento exibicionista <b>Questiona desvalorização do outro</b> Aponta diferenças Corrige comportamento exibicionista Faz pergunta para aluno Verifica execução de tarefa Dá dica e ou informação Pede/corriges desempenho	} Exibir e valorizar-se	Responder pergunta	{ Faz pergunta para aluno Verifica execução de tarefa Dá dica e ou informação Pede/corriges desempenho
Pede desempenho Verifica compreensão <b>Corrige desempenho</b>	} Responder pergunta	Pedir ajuda	{ Pede desempenho Dá instrução Faz instrução
Afirma desempenho correto Dá instrução <b>Corrige desempenho</b>	} Expressar dificuldade	Dar informação	{ Faz pergunta <b>Reprova comportamento</b>
Escreve em lousa <b>Ignora pergunta de aluno</b>	} Pedir avaliação	Pedir feedback à professora	{ Faz tarefa para aluno Expressa aprovação
Dá dica ou informação Verifica execução de tarefa	} Expressar surpresa	Ajudar colega	{ Dá instrução Dá ordem
Verifica execução da tarefa Dá instrução	} Fazer pergunta		
Chama atenção de aluno Mostra a aluno seus limites	} Admitir erro		

Os resultados da Tabela 5 mostram que uma variedade de desempenhos das professoras poderia estar relacionada à promoção de uma mesma habilidade nos alunos e, também, que P1 apresentou uma maior diversidade desses desempenhos, enquanto P2 apresentou alguns restritivos ou de perda de oportunidade de promover habilidades relevantes dos alunos.

Estes resultados, assim como os da Tabela 3, mostram que P1 era mais flexível no seu desempenho e apresentava poucos desempenhos restritivos (restringe comportamento exibicionista e ignora pergunta de aluno), o que poderia estar associado à maior variedade de habilidades identificadas em seus alunos,

enquanto que P2 apresentou vários desempenhos restritivos (ralha com aluno, zomba aluno, reprova comportamento, ignora expressão de desempenho) e se mostrou menos flexível, o que poderia estar inibindo habilidades de seus alunos (Gil, 1993).

Os resultados obtidos mostram que quase todas as habilidades sociais dos alunos estavam voltadas para as atividades acadêmicas, com exceção de ajudar colega, expressar surpresa e admitir erro, que estão voltadas para expressividade e relação entre alunos. Outro conjunto de resultados refere-se a identificação de um mesmo desempenho da professora promovendo, potencialmente, várias habilidades nos alunos, conforme ilustra a Tabela 6.

TABELA 6: Habilidades diferenciadas do aluno promovido por um mesmo desempenho da profª (Obs.: os itens em negrito indicam as ações restritivas ou perda da oportunidade de promover habilidades sociais.)

Desempenho dos Alunos de P1	Desempenho da Professora	Desempenho dos Alunos de P2
Responder perguntas Expressar dificuldades Sugerir resposta Pedir ajuda Expressar desempenho	} Pede desempenho	Dá instrução  { <ul style="list-style-type: none"> <li>Atender instrução</li> <li>Expressar dificuldade</li> <li>Ajudar colega</li> <li>Dar resposta a profª</li> <li>Pedir ajuda</li> </ul>
Pedir elogio/reconhecimento Mostrar desempenho Expressar dificuldade Apontar erro da profª Pedir ajuda Pedir avaliação	} Corrige desempenho	Dá ordem  { <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar desempenho</li> <li>Atender ordem</li> <li>Ajudar colega</li> </ul>
Pedir avaliação Pedir ajuda Dar-se feedback Fazer pergunta Pedir confirmação de desempenho Atender instrução	} Dá instrução	Faz pergunta  { <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir ajuda</li> <li>Dar informação</li> </ul>
Expressar desempenho Responder pergunta Pedir ajuda Mostrar desempenho	} Faz pergunta	Pede para o colega Fazer favor a outro  { <ul style="list-style-type: none"> <li>Atender pedido da profª</li> <li>Fazer favor para colega</li> </ul>
Pedir ajuda Atender ordem Pedir confirmação de desempenho	} Dá ordem	Verifica excusão da tarefa  { <ul style="list-style-type: none"> <li>Responder pergunta</li> <li>Mostrar desempenho</li> </ul>



Conforme a Tabela 6, verifica-se que, nas duas salas de aula, houve vários casos de um mesmo desempenho da professora possibilitar a apresentação de diferentes habilidades sociais nos alunos, o que ocorreu com maior frequência e variedade na sala de P1. Nesta, não foi registrado nenhum desempenho restritivo enquanto P2 apresentou o desempenho reprovar comportamento. Novamente, verificou-se que todas as habilidades sociais estavam voltadas para as atividades acadêmicas, sugerindo negligência das professoras com relação às demandas de habilidades sociais.

Ao se investigar as habilidades sociais dos alunos emitidas como antecedente e/ou conseqüente do desempenho da professora, foram identificadas novas diferenças entre P1 e P2, como mostra a Tabela 7.

TABELA 7: Desempenho da professora associados a habilidades antecedentes ou conseqüentes do aluno. (:Obs.:os itens em negrito indicam as ações restritivas ou perda de oportunidade de promover habilidades sociais.

Habilidade do aluno	Desempenho da professora 1	Habilidade do aluno
Responder a crítica de colega ----->	<b>Restringe gozação de aluno</b>	
Fazer pedido a professora ----->	Nega pedido de aluno	
Atender pedido ----->	Agradece aluno	
Expressa dificuldade -->	<b>Apressa aluno na tarefa</b>	
Dá sugestão ----->	<b>Rejeita sugestão de aluno</b>	
Expressa desempenho ->	<b>Critica desempenho de aluno</b>	
	Faz comentário sobre saúde ----->	Expressa sentimento
	Faz brincadeira ----->	Aceita brincadeira
	Pergunta sobre saúde de aluno ----->	Responder pergunta
	Acata pedido de aluno -->	Questionar afirmação
	Justifica comportamento ->	Discordar professora
	Restringe a expressão de aluno ----->	Expressar decepção
	Chama aluno ----->	Atender chamado
Habilidade do aluno	Desempenho da professora 2	Habilidade do aluno
Expressar dificuldade -->	<b>Duvida de aluno</b>	
Tomar iniciativa ----->	Expressa surpresa	
Fazer pergunta ----->	Responde pergunta	
Atender pedido ----->	Faz pedido para aluno	
Oferecer ajuda ----->	<b>Recusa ajuda de aluno</b>	
Pedir ajuda ----->	<b>Queixa-se de aluno</b>	
Expressa desempenho ->	<b>Faz ameaça</b>	
Faz pergunta para o colega ----->	<b>Chama atenção de aluno</b>	

Na Tabela 7 verifica-se, novamente, que P1 apresentou maior variedade de desempenhos do que P2 e que, embora ambas apresentassem ações restritivas às habilidades dos alunos, a maior parte dos desempenhos de P1 ocorreram como estimulação antecedente, o que não foi verificado no caso de P2. Isso permite a hipótese de que a variedade e flexibilidade no desempenho da professora pode ser um

isto permite a hipótese de que a variedade e flexibilidade no desempenho da professora pode ser uma condição facilitadora importante para a promoção de habilidades (resultados que podem ser vistos também nas Tabelas 2 e 4), uma vez que, dadas as condições naturais de sala de aula (maior número de alunos e apenas um professor) torna-se importante que os alunos respondam às solicitações e que sejam continuamente solicitados. Isso não significa que não devam iniciar as interações com as professoras, mas que estas, nesse caso, apresentem um desempenho não restritivo às solicitações que expressam e exercitam desempenhos desejáveis.

#### Outras condições educativas de sala de aula

As condições educativas identificadas como padrão nas duas salas de aula são apresentadas a seguir focalizando-se aspectos mais gerais da ação da professora na condução das atividades acadêmicas, dos conteúdos abordados na atividade, da organização do espaço físico, do material e dos objetivos inferidos desses itens.

Com relação às ações das professoras na condução da atividade, os resultados mostraram um padrão geral das duas professoras em todas as sessões, que pode ser caracterizado como: escrever textos e exercícios na lousa e mandar os alunos copiarem, lerem e resolverem. As ações das professoras foram, na maioria das vezes, repetitivas e orientadas exclusivamente para objetivos acadêmicos. Mesmo não tendo a promoção de habilidades sociais como objetivo explicitado P1 apresentou mais ações interativas que P2: andava pela sala, fazia e respondia perguntas dos alunos com maior frequência enquanto P2 permanecia grande parte do tempo sentada em sua mesa, dando ordens e gritando com os alunos. Apesar de sua ênfase nos aspectos acadêmicos. P1 apresentou habilidades e atitudes mais favoráveis à promoção de habilidades sociais dos alunos, tais como: a) caminhar pela sala aproximando-se dos alunos, olhando, corrigindo cadernos dos alunos, b) dar instruções, c) fazer e responder perguntas dos alunos.

Com relação ao conteúdo das atividades e suas variações, os dados indicaram que, embora não explorados com o objetivo de desenvolvimento interpessoal, muitos deles poderiam ser aproveitados nessa direção. Por exemplo, conteúdos de atividades acadêmicas focalizando relações de amizade, sentimentos (tristeza, solidão, felicidade), conceito de bondade, poderiam também ser explorados para o desenvolvimento de habilidades interativas com fazer amizade, expressar sentimentos, pedir e fazer favores, elogiar etc. Além destes, o professor pode explorar outros conteúdos como os direitos e deveres de cada um, respeito às normas e as leis de convívio social, situações cotidianas de interação etc., que permitem, em articulação com a consecução de objetivos acadêmicos, a promoção de habilidades sociais.

O contexto físico apresentou o mesmo padrão tradicional de organização e distribuição comum às escolas da rede pública, que se caracteriza usualmente como dificultador da interação: os alunos permanecem sentados em fileiras, um atrás do outro, com pouco contato visual entre si, não havendo quaisquer variações que viabilizem formas alternativas de contato. A variação no contexto físico, por exemplo, carteiras em círculo ou trabalhos em grupos e/ou em duplas, com maior contato visual entre os alunos, possibilitaria o desenvolvimento de habilidades como pedir e emprestar objetos, ajudar e pedir ajuda, fazer amizades, iniciar conversação.

Os materiais utilizados nas duas salas de aula foram bastante semelhantes e, mesmo incluindo suas variações, mantiveram o padrão de material tradicionalmente utilizado nas escolas da rede: giz, louça, livro, cadernos. Houve seis variações do material, quatro delas comuns a ambas as salas. Pode-se dizer que a variação do material foi sub-explorada assim como a forma de utilização dos mesmos, sempre individual, restringindo a promoção de habilidades sociais. Estes materiais poderiam ser utilizados em trabalhos de equipe, em que cada aluno tivesse que assumir uma parte da tarefa visando compor um trabalho conjunto, por exemplo, montar um quebra cabeça, montar um desenho com recortes, construir uma história ilustrada. Poderiam ser, também, utilizados materiais mais diversificados que tivessem relação com a realidade vivida pelos alunos e que possibilitassem interações entre os mesmos como, por exemplo, dinheiro e algumas iguarias que, através de dramatizações de situações reais de vida, possibilitassem o desenvolvimento de habilidades tais como, fazer e responder pergunta, agradecer, pedir por favor, pedir licença, pedir ajuda, ajudar etc. Outros materiais acessíveis, como sementes de feijão, arroz, milho etc., poderiam também ser utilizados em atividades de equipe desde que o professor focalizasse sua atenção nestas enquanto processo, mais do que no produto a ser criado pelos alunos.

Com relação aos objetivos, foram identificados ou inferidos dezoito itens para sala 1 e vinte e dois para sala 2, onze deles comuns a ambas as salas. Os objetivos inferidos foram quase que exclusivamente acadêmicos e, mesmo quando os conteúdos referiam-se a interações sociais como relações de amizade, sentimentos, conceito de bondade, esses não eram explorados com objetivos de promoção de habilidades sociais, evidenciando negligência quanto ao desenvolvimento interpessoal dos alunos.

#### CONCLUSÃO

Os resultados das avaliações dos alunos pelas professoras, assim como os resultados da observação das interações em sala de aula sugerem que os alunos apresentam um repertório razoável de



observação das interações em sala de aula sugerem que os alunos apresentam um repertório razoável de competência e habilidades sociais, basicamente de sobrevivência em classe (Fad,1989; McGinnis & Goldstein, 1990), mas que estas poderiam ser melhor utilizadas para a promoção de outras.

Os procedimentos das professoras (seus desempenhos antecedentes/conseqüentes aos dos alunos e suas ações mais gerais na condução das atividades) revelaram-se como as condições mais críticas de sala de aula para a promoção de habilidades sociais, porém, paradoxalmente as mais negligenciadas por elas em termos de promoção de habilidades sociais dos alunos. Depreende-se, daí, a necessidade de maior investimento na preparação do professor em habilidades sociais para o exercício do seu papel de estabelecer e utilizar as condições educativas no sentido de promover, de forma articulada, o repertório acadêmico e social dos alunos.

Em termos de encaminhamento para intervenções, é possível propor, com base nesse estudo, a importância de objetivos bem definidos de promoção das habilidades sociais em alunos com retardo mental, especialmente daquelas habilidades associadas às condutas adaptativas que servem de diagnóstico para uma avaliação funcional do retardo mental (AAMR, 1992; DSM-IV, 1995). Tomando-se por base as condições identificadas pode-se pensar em alternativas para o melhor aproveitamento destas. Nessa direção pode-se sugerir: a) utilizar conteúdos voltados para a realidade de vida do aluno dando ênfase a temas pertinentes à análise de relações interpessoais que possam ser explorados na promoção de habilidades sociais; b) melhorar e diversificar as alternativas de utilização do espaço físico e de material procurando garantir maior número de episódios interativos entre os alunos; c) melhorar o planejamento das atividades de modo a se criar mais condições para o trabalho participativo, em dupla e equipe, onde os alunos possam explorar maior variedade de interações positivas; d) melhorar o desempenho das professoras no sentido de ações participativas e estimuladoras.

Este estudo focalizou somente a atuação de duas professoras. Não se ignora, porém, a necessidade de uma avaliação mais abrangente com outros setores da Instituição como, por exemplo, junto aos demais profissionais que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com os alunos, aí incluindo-se o psicólogo responsável pelos laudos e diagnósticos realizados, em sua maioria, unicamente por instrumentos de medida de inteligência. Outro foco importante de pesquisas seria a avaliação de alunos de Educação Especial de outros níveis e séries iniciais, como forma de se prover referência normativa a respeito do desempenho social dessa clientela, além de investimento na melhoria dos instrumentos e procedimentos de avaliação. Trabalhos de avaliação com esta população permitiriam detectar, mais cedo, déficits e necessidades educativas especiais, possibilitando investimentos na elaboração de programas que atendessem às necessidades desta população no início da escolaridade como forma de garantir e acelerar seu processo de reintegração ao ensino regular.

Considerando-se a política atual de inclusão (CORDE/MEC-DEE, 1992), a pesquisa e a intervenção sobre condições educativas para a promoção de habilidades sociais torna-se também importante no âmbito do ensino regular, seja no sentido de garantir melhor repertório a indivíduos com retardo mental, seja no sentido de maximizar o repertório das demais crianças para aceitar esses indivíduos e atuarem como coadjuvantes do professor nesse processo, conforme também se verificou neste estudo.

---

## REFERÊNCIAS

- BRYAN, T. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A response to Vaughn and Hogan. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 304-308.
- CANZIANNI, M. de L. (1994). A CORDE coordena as ações do Governo voltadas para a pessoa portadora de deficiência. *Revista Integração*, 5(12), 2-4.
- CID-10/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1997). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*, 1, 361-362. São Paulo: EDUSP.
- COORDE/DEE-MEC (1992). *Subsídios para a Elaboração da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino*. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Ação Social. Departamento de Educação Especial do Ministério da educação.
- DAL POGETTO, M. T. D. P. (1987). *Como professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- DEL PRETTE, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir do seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A

perspectiva das habilidades sociais. Temas em Psicologia, 6(3), 205-216.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1999). Psicologia das habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Estudos de avaliação. Relatório de Pesquisa (Processo CNPq no. 523913/96-6 e Processo FAPESP no. 97/12509-0).

DSM-IV (1995). Retardo mental: Características diagnósticas. [online] Disponível na Internet via <http://www.psiqweb.mea.br/asm/retardo.html>. Última atualização em 16 de maio.

FAD, K. S. (1989). The fast track to success: social behavioral skills. *Intervention in School and Clinic*, 3(1), 39-42.

FERREIRA, J. R. (1994). A exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP.

GIL, M. S. C. A. (1993). Interação social na escola: Professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 3, 29-38.

GIMPEL, G. A. & MERRELL, K. W. (1998). *Social Skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment and treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GLAT, R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiências: Uma reflexão*. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras.

GLAT, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiências: Uma questão social psicossocial*. Mesa redonda: "A questão da integração do deficiente". Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Sociedade de psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto: SP.

GOLDOFREDO, V. F. S. (1992). Integração ou segregação: O discurso e a prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do rio de Janeiro. *Revista Integração*, 4, 18-127.

KAZDIN, A. E., MICHELSON, L., SUGAI, D. P. & WOOD, R. P. (1983). *Social Skills and Child development. Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook* (pp.1-11). New York and London: Plenum Press.

LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A., REISS, S., SCHALOCK, R., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M. & STARK, J. A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9a. ed.). Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

MARCHESI, A. & MARTIN, E. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Em: Em C. Coll, J. Palacios & J. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp.24-5). Porto Alegre: Artes Médicas.

MAZZOTTA, M. S. S. (1994). Direito do portador de deficiência à educação. *Revista Integração*, 5(11), 14-14.

MCGINNIS, E. & GOLDSTEIN, A. P. (1990). *Skillstreaming in early childhood: teaching prosocial skills to the preschool e kindergarten child*. Champaign: Illinois: Research Press.

MITTLER, P. & MITTLER, P. (1999). Educando para a inclusão. *Educação Brasileira*, 21(43), 43-63, jul/dez.

OMOTE, S. (1980). *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

Plano Nacional de Educação (Lei no 10172 de 09/01/2001. DO, no 7). Imprensa Nacional, Brasília, DF. Ano XXXIX 13-15.

RICHARDSON, A. M., ROBERTSON, I. & YOUNGSON, S. C. (1984). Social skills training with mentally handicapped people: A review. *Journal of Clinical Psychology*, 23(4), 241-264.