



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PATRICIA FERRARESI GRASSI

**ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A
PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS:
VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL**

PATRICIA FERRARESI GRASSI

**ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A
PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS:
VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL**

Dissertação apresentada para cumprimento dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Análise do Comportamento.

Orientador: Prof. Dr^a. Maura Glória de Freitas

Londrina
2009

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G769e Grassi, Patrícia Ferraresi

Ensino de habilidades sociais educativas a professores de crianças deficientes visuais: validação social e experimental / Patrícia Ferraresi Grassi. – Londrina, 2009.

77 f.: il.

Orientador: Maura Glória de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Comportamento – Avaliação. 2. Habilidades sociais – Avaliação. 3. Professores de criança deficientes visuais – Psicologia. I. Freitas, Maura Glória de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. III. Título.

CDU 159.9.019.43

PATRICIA FERRARESI GRASSI

**ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A PROFESSORES
DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS:
VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL**

Dissertação apresentada para cumprimento dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Análise do Comportamento

BANCA EXAMINADORA

Prof^a orientadora Dr^a. Maura Glória de Freitas
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Jocelaine Martins da Silveira
UFPR – Curitiba – PR

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Marinho Casanova
UEL – Londrina – PR

Londrina, 19 de outubro de 2009.

Mãe, amor pra sempre...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maura G. Freitas, pela dedicação, carinho e profissionalismo com o qual me guiou neste trabalho. Obrigada pelo companheirismo, paciência e por ter sido um modelo pra mim enquanto professora. Foi um prazer ter trilhado essa jornada tão importante para mim ao seu lado!

Às professoras participantes do trabalho, obrigada pelo contato enriquecedor que tivemos. Quero deixar registrada minha admiração pelo profissionalismo de vocês e espero ter ensinado o tanto quanto aprendi.

Ao Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, representada por sua coordenação sempre acolhedora. O trabalho de vocês é digno de aplausos!

Aos alunos do ILITC, por me surpreenderem a cada dia e mostrarem na prática que nenhuma variável física é limitante para aquele que se dispõe a aprender.

Às professoras Dr^a Maria Luiza Marinho Casanova e Dr^a Maria Rita Zoega Soares pelas valiosas contribuições apresentadas em meu exame de qualificação.

Aos colegas estagiários, pela dedicação e qualidade do trabalho apresentado.

Aos professores do departamento PGAC da Universidade Estadual de Londrina, especialmente do mestrado, que contribuíram muito para minha formação acadêmica e pessoal. Levo um pouco de cada um comigo!

Aos amigos-irmãos, colegas mestrados, amigos psicólogos ou não, agradeço pela torcida e incentivo para que eu entrasse, pela colaboração na escrita e nos gráficos, pela compreensão de minhas ausências e pelas dicas para a conclusão desse trabalho. Obrigada pelo apoio!

Ao meu namorado, que sempre tinha a palavra certa no momento certo, me fazendo acreditar que tudo pode ser mais fácil do que parece.

À minha tia e avó, que não estão mais entre nós, mas que fizeram parte da minha formação. Dedico esta conquista a elas!

À minha mãe, pai e irmã; por todo apoio, carinho e amor dispensado a mim e que mesmo a distância conseguem se fazer presentes em todos os momentos de minha vida. Obrigada pela confiança absoluta na minha capacidade de realização. Sem dúvida são a razão de tudo isso ...

SUMÁRIO

ARTIGO 1: Validação Social de Habilidades Sociais Educativas de Professores de Crianças Deficientes Visuais	6
Resumo	6
Abstract	6
Introdução	7
Método	12
Resultados	13
Discussão E Considerações Finais	16
Referências Bibliográficas	20
APÊNDICE	24
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores.....	25
APÊNDICE B – Protocolo de avaliação das classes de respostas de Habilidades Sociais	28
ARTIGO 2: Validação Experimental de um Programa de Treino de Habilidades Sociais Educativas de Professoras de Crianças Deficientes Visuais	33
Resumo	33
Abstract	33
Introdução	34
Método	40
Resultados	43
Discussão e Considerações Finais	49
Referências Bibliográficas	55
APÊNDICE	60
APÊNDICE A – As Habilidades Sociais Educativas.....	61
APÊNDICE B – Questionário Múltipla Escolha – Fase de Treino.....	69
APÊNDICE C – Scripts Ilustrativos.....	73
APÊNDICE D – Situações para ensaio comportamental	75
APÊNDICE E – Protocolo de Registro de Respostas	76

ARTIGO 1

Validação Social de Habilidades Sociais Educativas de Professores de Crianças Deficientes Visuais

Resumo: A criança deficiente visual apresenta, em relação à vidente, dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais que podem estar relacionadas à falta de visão. A manutenção de comportamentos socialmente pouco habilidosos ao longo da vida pode ser uma variável relevante para comprometer o desempenho social e acadêmico dessas crianças. O professor, bem como outros cuidadores (pais e agentes de saúde), que tem crianças deficientes visuais no seu rol de alunos, deve favorecer condições para elas sejam plenamente educadas. Para tanto, requerem um conjunto de ações que favoreçam o alcance dessa meta. Com vistas a esse objetivo, o presente trabalho avaliou a importância que um conjunto de habilidades sociais educativas, propostas para o treinamento de pais e professores de crianças com outras queixas e/ou necessidades educacionais especiais, tem para professores que atendem crianças com deficiência visual. Participaram desse estudo 50 professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental que tinham sob seus cuidados, crianças com essa deficiência e avaliaram a importância de 33 respostas que descrevem as habilidades sociais educativas em quatro diferentes classes. O critério para exclusão de respostas propostas para validação foi de obterem média inferior a 2.5 e, sugestões de novas respostas apresentadas por dois ou mais juízes, poderiam ser acrescentadas ao conjunto de habilidades propostas. Os resultados permitiram considerar que todas as habilidades sociais educativas descritas foram consideradas relevantes que professores de crianças deficientes visuais aprendam, uma vez que todas as respostas receberam pontuação superior a 2.5 e não houve adição de outras.

Palavras chave: Validade social. Habilidades sociais educativas. Professores. Deficiência visual.

Abstract: Blind child, compared to sighted children, tends to face difficulties in their interpersonal relationships as a result of blindness. The inappropriate social behavior throughout the life may be a relevant variable to undermine the social and academic performance of childrens. The teacher, as well as other caregivers (parents and health workers), which have visually impaired children under their responsibility should promote adequate conditions in order to give them good complete education. To make it possible it's necessary a set of actions that favor the achievement of that goal. Toward this goal, this paper evaluated the importance of a set of social skills for teachers who have impaired children under their responsibilities. Were part of this study 50 teachers, from first to fourth grade of elementary school, who had under their care children with visual impaired and were evaluated the importance of 33 answers which describe the social skills in four different classes. The exclusion criteria of proposed answers to evaluation, were to obtain an average rate under 2,5 and suggestions of new responses for further responses submitted by two or more judges, could be added to the set of skills proposed. The results allowed to consider that all those social skills described were relevant to teacher's learning process, since all the responses received scores higher than 2.5 and no other added.

Keywords: Social validity. Social educational skills. Teachers. Visual impairment.

Introdução

A deficiência visual é entendida como um tipo de prejuízo sensorial que afeta a visão, um dos principais canais sensoriais de obtenção de informações do ambiente. Sua definição pode ser compreendida sob o enfoque da saúde, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1980), e pelo enfoque educacional, proposto pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC, 2003).

A proposição da OMS (1980) se baseia na medida da *acuidade visual* e na amplitude do *campo visual*. Desta forma, deficiência visual é utilizada para a baixa visão (visão parcial ou subnormal) ou para a sua perda total (cegueira), caracterizando-se pela diminuição da capacidade de enxergar a determinada distância e discriminar detalhes (acuidade visual), tanto de perto quanto de longe e pela redução do campo visual, que é a amplitude da área alcançada pela visão (DREW; HARDMAN & WINSTON, 2005; CONDE, 2004; GARGIULO, 2003; HEWARD, 2003).

Sobre a definição de deficiência visual para a área educacional, ela está relacionada a uma classificação em termos de eficiência visual. Neste contexto, considera-se como cego o indivíduo que necessita do sistema Braille para ler e escrever (MEC, 2003) e com baixa visão aquele que será ensinado a usar qualquer resíduo visual para aprender letras impressas, mesmo necessitando de recursos ópticos potentes e materiais impressos ampliados (CONDE, 2004).

Na impossibilidade de perceber visualmente o ambiente, o indivíduo com essa deficiência tem restrições para comportar-se em situações que envolva localização espacial, para formar conceitos que necessitam da imagem visual (por exemplo, pôr do sol, dia e noite, horizonte e cores), para discriminar componentes não verbais presentes nas interações sociais, para seguir regras do ambiente em que está inserido, para identificar e expressar sentimentos e para aprender a falar e habilidades motoras (PASCHOAL, 1993). Esse conjunto de comportamentos está presente nas interações mantidas pelo homem e possibilitam o aprendizado de diversos conteúdos acadêmicos e de interação social. A ausência desses aprendizados ou seu desempenho deficitário tem se evidenciado nas pesquisas que investigam a socialização desta população.

Os estudos apontam que essas crianças têm pouco ou nenhum contato social com crianças videntes da mesma idade (SCHNEEKLOTH, 1989), passam a maior parte do tempo afastadas de outras pessoas (ERWING, 1993) e preferem companhia de adultos (MCALPINE & MOORE, 1995; MAC CUSPIE, 1997), apresentam baixa frequência de

comportamentos descritos como brincar funcional (utilizar os brinquedos de maneira adequada a sua função e de acordo com a situação proposta) e elevada frequência de comportamentos estereotipados (movimentos repetitivos, utilização do mesmo material mesmo tendo disponíveis brinquedos diferentes) (PARSONS, 1986), comportam-se inadequadamente em uma conversa entre duas ou mais pessoas pois não esperam o outro falar e introduzem novos assuntos, dão respostas descontextualizadas ao assunto, permanecerem calados mesmo em situações propícias a opinar (WOLFFE, 2005). Outros dois estudos corroboram com dados que apontam alta frequência de atividades solitárias e limitado conhecimento acerca de brincadeiras (CELESTE, 2006; KEKELIS, 1997).

No entanto, tais dificuldades de socialização podem ser mantidas por ações educativas ineficazes de seus cuidadores e educadores. Wolffe (2005) sugeriu que pessoas responsáveis por educar crianças com necessidades educacionais especiais, devem estar aptas a apresentar modelos verbais e a ensinar comportamentos socialmente mais pertinentes para relações interpessoais favoráveis. Escutar e falar na medida certa, bem como iniciar conversas, são exemplos desses comportamentos, previstos nas relações interpessoais e, quando aprendido, proporcionam conseqüências que favorecem aumento na probabilidade de sua emissão em novos contextos de interação.

Para Skinner (1989, 1991), o comportamento de ensinar deve ser compreendido como o conjunto de ações que organizam o ambiente de tal forma, que contingências de reforço adequadas favoreçam que o aluno conheça aquilo que se tem como objetivo ensinar. Educadores que não são competentes nessas ações, podem favorecer pouco ou nada, o aprendizado e aprimoramento de desempenho social favorável de seus alunos.

Para atender a esses objetivos, o professor precisa se comportar, em relação ao aluno, de tal forma que o resultado indique aumento de ações aprendidas e possibilidades de vida autônoma nos diferentes contextos onde interage. No momento da interação professor – aluno, que pode resultar no aprendizado de novos comportamentos para o aluno, o professor deve ser competente em emitir respostas, tais como: criar situações que favoreçam a criança se comportar com maior probabilidade de obter conseqüências positivas, elogiar comportamentos adequados e conhecer o aprendizado prévio do aluno em relação ao que se pretende ensinar. Skinner (1989, 1991) considera que quando o professor emite respostas adequadas, contribui para que o aluno se comporte de acordo com os objetivos de ensino, tornando a aprendizagem efetiva, isto é, com menos gasto de tempo para sua ocorrência, mas com efeitos mais duradouros e menos aversivos.

Ainda com relação à qualidade da interação necessária em sala de aula, Sidman (1995) também considera que o professor deveria aprender a dispor condições potencialmente educativas para o aluno, o que significa aumento na probabilidade deste aluno responder de forma coerente aos objetivos de ensino. Essa proposta favorece que o educando aprenda comportamentos relevantes para sua interação com os pares e em relação às tarefas acadêmicas.

Com relação aos comportamentos requeridos a um professor, Zanotto (1997) considera relevante que ele identifique ações dos alunos que se aproximam do comportamento-alvo a ser ensinado, bem como, sejam hábeis em dispor conseqüências ao aluno, que aumente a probabilidade de ocorrência do comportamento em outro momento da interação entre ambos. Além dessas ações, esse mesmo autor identifica outras respostas necessárias ao professor que podem garantir que sua interação com os alunos resulte em aprendizados relevantes para a criança. Alguns comportamentos do professor indicados nesse contexto são: questionar acerca de conteúdos acadêmicos ou sociais, observar os comportamentos do aluno, elogiar comportamentos compatíveis ao contexto escolar, negociar regras, saber ouvir o aluno, mediar interações saudáveis em sala de aula e avaliar constantemente os resultados das práticas acadêmicas que adota na sua interação com os alunos.

Matos (1993) abordou de maneira pontual, ao tratar de contingências relevantes no aprender e no ensinar, o conjunto de ações do professor que são variáveis significativas para que o aluno aprenda. Dentre as ações possíveis em uma interação entre um professor e seu aluno, considera que as que alcançam tal objetivo são: especificar o comportamento que deseja ensinar, reforçar o comportamento do aluno, dar condições e exigir respostas dos alunos (não fornecê-las prontamente), usar situações de aprendizagem naturalmente reforçadoras para estabelecer novos comportamentos, ajudar o aluno a realizar uma atividade e requerer a cada nova oportunidade, um conjunto maior de respostas sozinho para receber a mesma ajuda, escolher cuidadosamente as situações antecedentes de ensino-aprendizagem e avaliar os objetivos das mesmas para que estejam coerentes com as necessidades educacionais dos alunos e evitar ocasiões que favoreçam ao aluno errar, por serem aversivas e produzirem paradas temporárias ou permanentes no comportar-se.

Embora a literatura aponte diversos comportamentos que educadores devem aprender para o ensino eficaz de conteúdos acadêmicos e sociais para crianças em sala de aula, a maioria dos objetivos propostos para a formação do professor visa o aprendizado somente de conteúdos acadêmicos e a elaboração de recursos didático-pedagógicos para

acesso dos alunos a eles. Considerando que a escola é um contexto para o aprendizado de conteúdos acadêmicos e de ações que favorecem a criança a compreender diferentes significados e referências subjetivas do mundo, mais estudos deveriam avaliar que ações do professor podem otimizar tais aprendizados pela criança. Uma revisão da produção bibliográfica nacional e internacional publicada nas últimas duas décadas sobre habilidades do professor em sala de aula com crianças deficientes visuais, a partir das bases de dados Cab Abstracts, PsyInfo e Eric¹ apontou 12 trabalhos que, embora abordassem o tema, se caracterizaram por descrição do desempenho do professor em sala de aula e outros contextos, sem contudo investigar o papel dessas variáveis para o desempenho escolar de alunos com essa deficiência.

Em contrapartida, um dado relevante nos trabalhos investigados, se refere aos relacionamentos interpessoais pouco habilidosos das crianças deficientes visuais nas diversas situações acadêmicas e recreativas presentes no contexto escolar. Trabalhos realizados por autores que especificamente estudam o desempenho escolar de crianças com essa deficiência (CELESTE, 2006; D'ALLURA, 2002; SHARMA, 2000), não apontam o comportamento do professor como uma variável relevante para que seu aluno aprenda comportamentos socialmente mais habilidosos.

No Brasil, são escassos os estudos que abordam as relações das crianças deficientes visuais com os diferentes contextos onde vive e a revisão bibliográfica realizada nas bases de dados Cab Abstracts, PsyInfo e Eric, artigos publicados até 2008 apontou que os temas abordados para essa população podem ser agrupadas nas seguintes propostas, a saber: investigar o efeito que recursos didáticos pedagógicos têm para o aprendizado acadêmico deste público (OLIVEIRA, 1995), identificar tipos de regras e ações em relação a deficiência visual apresentadas por pais de crianças com essa deficiência e pelas próprias crianças (TERRASSI, 1993), relatar as opiniões de alunos com deficiência visual em relação a acessibilidade (acesso físico do deficiente a um lugar) (OLIVEIRA, 2003; AUDI, 2004) e a programas para o aprimoramento de habilidades do próprio deficiente visual (FARIAS, 1991).

Com relação ao desempenho social de crianças deficientes visuais, só mais recentemente se registra estudos nacionais nessa área, como os que objetivaram comparar a expressividade emocional de crianças cegas com crianças videntes (COSTA, 2005; ORTEGA, 2003; CASTANHO, 2001) e o de Ferreira (2007) que comparou habilidades

¹ Pesquisa bibliográfica realizada com as seguintes palavras chave: *teacher educators, blindness, visual impairment, social skills, teaching skills, teacher, teacher behavior*. As mesmas foram dispostas e combinadas em duplas ou trios para uma busca mais completa de trabalhos.

empáticas (prestar atenção e ouvir, colocar-se à disposição para o outro) de crianças deficientes visuais com crianças videntes. Os resultados obtidos por esses dois focos de investigação apontaram, de forma semelhante, que crianças com essa deficiência interagem socialmente emitindo um conjunto maior de respostas inadequadas, dificultando consideravelmente seus relacionamentos interpessoais.

Ainda com relação ao desempenho social de crianças com necessidades educacionais especiais e considerando a importância do educador (pais ou professores) para ensinar ações que favoreçam desempenho social mais habilidoso a criança, foi possível identificar o estudo de Freitas (2005) com mães de crianças deficientes visuais. Além desse, Bolsoni-Silva (2008; no prelo); também investigou as relações existentes entre práticas educativas de mães de crianças com problemas externalizantes e o desempenho social dessas crianças. A análise desses estudos indicou que as ações de mãe, no seu papel de educadora do filho, interfere de forma relevante no aprendizado de habilidades sociais dessas crianças. Embora esses dados sejam de extrema relevância para os estudos na área, enfatiza-se que nenhum teve o professor dessas crianças como público alvo e a coleta de dados sempre ocorreu em situações informais e não no contexto acadêmico.

Uma proposta de estudo, categorização e validação de comportamentos que possa garantir que professores de crianças deficientes visuais melhorem a qualidade da interação com esses alunos nos diferentes objetivos acadêmicos que tem na sala de aula, está na proposição de investigar as habilidades sociais educativas, que é definida por Del Prette e Del Prette (2001, p. 94) como “aquelas habilidades intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino”. Essas habilidades devem estar presentes nas interações entre o educador (seja ele pai, mãe ou professor) e o educando (filho ou aluno) e conferem, em relação a quaisquer comportamentos a serem modelados, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas.

As habilidades propostas por Del Prette e Del Prette (2009) estão distribuídas em classes de comportamentos que são: 1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, que agrupa descrições de comportamentos que favoreçam o estabelecimento de condições ambientais e sociais para interações educativas entre a criança e o educador; 2) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, que descreve ações do educador que promove o interesse e participação do outro (a criança) no processo de aprendizagem; 3) estabelecer limites e disciplina, que diz respeito às habilidades que o educador deve aprender para estabelecer regras ou normas ou valores e; 4) monitorar

positivamente, definida como administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando.

Embora algumas das respostas dispostas nessa proposta descrita por Del Prette e Del Prette (2009) já tenham sido avaliadas para mães de crianças deficientes visuais por Freitas (2005), nenhum registro há da importância social do conjunto proposto pelos autores para o desempenho de professores de crianças deficientes visuais. Avaliar a importância desses comportamentos para essa população pode contribuir para a identificação de um conjunto de ações relevantes a esses professores para aprimorarem suas interações com alunos com essa deficiência e assim, alcançarem resultados mais promissores no ensino de qualquer conteúdo proposto.

A validação social, como uma forma de avaliar se os objetivos e comportamentos-alvo de uma pesquisa correspondem às expectativas da sociedade, é uma proposição relevante para a área de pesquisa aplicada, pois é necessário que o pesquisador tenha informações que subsidiem a definição de comportamentos-alvo a serem propostos (WOLF, 1978). Para Cozby (2003) e Gresham (1998), é fundamental que os objetivos inerentes a uma proposta de intervenção tenham como meta a resolução de problemas socialmente relevantes para a comunidade-alvo.

Assim, considerando que diminuir os efeitos deletérios da falta da visão para favorecer o aprendizado de diversos comportamentos é uma proposta para a efetivação da inclusão escolar e social de crianças deficientes visuais, é possível que o conjunto de habilidades sociais educativas propostos por Del Prette e Del Prette (2009, 2001) favoreçam o alcance desses objetivos. Para tanto, o objetivo desse estudo é validar socialmente as diferentes classes descritas na proposição desses autores, como um pré-requisito para sua posterior validação experimental.

Método

Essa pesquisa foi realizada com a participação de 50 professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, da rede estadual e municipal de ensino e que atuaram como juízes na avaliação das diferentes classes de habilidades sociais educativas. O critério para a escolha dos participantes foi que tivessem, há pelo menos dois anos, crianças deficientes visuais (cegueira total ou baixa visão) no seu rol de alunos.

Cada ação do professor, descrita nas diferentes classes de habilidades sociais educativas apresentadas nesse protocolo, foi avaliada pelos participantes que

atribuíram valores numéricos em uma escala que variou entre “um” (não importante) até “cinco” (muito importante) em relação à importância que teriam para o ensino de qualquer objetivo social ou acadêmico ao aluno deficiente visual. Além de avaliarem as diferentes respostas descritas no protocolo, foi solicitado que sugerissem a inclusão de novos comportamentos que considerassem importante para o desempenho desse professor.

Após o preenchimento do protocolo, foi realizado o cálculo das médias obtidas para cada um dos comportamentos descritos em cada classe de habilidades sociais educativas e o critério de validade para manutenção no protocolo foi que a resposta apresentasse média superior a 2,5, conforme foi proposto por Kohr et al. (1988) em estudo que validou socialmente habilidades sociais de comunicação de mães de crianças com necessidades educacionais especiais.

Resultados

Os dados obtidos por meio da avaliação realizada pelos juízes que participaram desse estudo estão apresentados na Tabela 1. Esses dados referem-se ao valor médio alcançado pelas diferentes respostas descritas nas classes de habilidades sociais educativas, bem como a variação mínima e máxima de pontos atribuídos a cada uma delas.

Tabela 1:

Variação dos valores atribuídos a cada resposta e média.

Classes de Habilidades Sociais Educativas	Variação dos Valores	Médias
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos		
Arranjar ambiente físico	2 – 5	4,36
Organizar materiais	4 -5	4,84
Alterar distância/proximidade	4 – 5	4,48
Mediar interações	2 – 5	4,16
Média Total		4,44
Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal		
Fazer perguntas de sondagem ou desafio	3 – 5	4,64
Parafrasear	3 – 5	4,68
Apresentar Objetivos	2 – 5	4,28
Estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequência	2 – 5	4,18
Apresentar informação	3 – 5	4,56
Apresentar modelo	3 – 5	4,18
Organizar comportamentos emitidos	3 – 5	4,24
Explorar recurso lúdico-educativo	3 – 5	4,34
Apresentar instruções	2 – 5	4,12
Apresentar dicas	2 – 5	4,32
Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema	2 – 5	4,20
Média Total		4,34
Estabelecer limites e disciplina		
Descrever/ justificar comportamentos adequados	2 – 5	4,28
Descrever/ justificar comportamentos inadequados	2 – 5	4,54
Negociar regras	3 – 5	4,68
Chamar atenção para normas pré – estabelecidas	3 – 5	4,70
Pedir mudança de comportamento	3 – 5	4,58
Interromper comportamento	2 – 5	4,08
Correspondência entre o falar e fazer	3 – 5	4,46
Média Total:		4,47
Monitorar Positivamente		
Manifestar atenção ao relato	3 – 5	4,32
Obter informações	3 – 5	3,94
Expressar concordância	3 – 5	4,28
Apresentar feedback	3 – 5	4,14
Elogiar	4 – 5	4,86
Incentivar	4 – 5	4,72
Demonstrar empatia	2 – 5	3,96
Remover evento aversivo	2 – 5	4,02
Estabelecer seqüência de atividade	3 – 5	3,92
Expressar discordância	3 – 5	4,24
Promover a auto-avaliação	3 – 5	4,46
Média Total:		4,26

Conforme critérios estabelecidos para análise dos resultados, todas as classes de habilidades sociais educativas e as respostas que as descrevem deveriam atingir média superior a 2,5 (KOHR et al.,1988). Os dados gerais obtidos por meio da avaliação

indicaram que as quatro classes de habilidades sociais educativas alcançaram médias que as qualificam entre “importante” (valor 4) e “muito importante” (valor 5), a saber: *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* (X= 4,44), *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal* (X= 4,34), *Estabelecer limites e disciplina* (X= 4,47) e *Monitorar positivamente* (X= 4,26). Na análise da média obtida em cada resposta que descreve as diferentes classes, foi identificado que o valor mínimo atribuído pelos juízes (X=3,92), aponta que todas respostas de todas as classes foram consideradas importantes de serem ensinadas aos professores que atendem crianças deficientes visuais.

Com relação à importância atribuída as diferentes respostas, é possível destacar que para a classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, que descreve ações que favorecem a ocorrência de relações educativas, a resposta *organizar materiais* (X= 4,84; variação 4 - 5) foi avaliada como a mais importante de professores de crianças deficientes visuais aprenderem, para que possam alcançar os objetivos descritos nessa classe. Embora todas as ações que descrevem essa classe tenham alcançado pontuação bastante próxima do valor máximo pela escala de importância proposta, a que especifica *arranjar ambiente físico* (X= 4,36; variação 2 - 5) e *mediar interações* (X= 4,16; variação 2 - 5) foram as que tiveram maior variação valorativa na escala proposta no protocolo. Para essas duas respostas, houve juízes que consideraram como “pouco importante” (valor 2) que professores de crianças deficientes visuais criassem condições e arranjassem o ambiente físico em sala de aula para que esses alunos interagissem de maneira mais eficaz.

Os dados da Tabela 1 também mostram que para a classe *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, que explicita um conjunto de ações relevantes ao professor para aumentar a probabilidade de aprendizado do comportamento-alvo, a resposta descrita como *Parafrasear* obteve a maior média (X= 4,68; variação 3 - 5).

Para a classe *Estabelecer limites e disciplina*, que descreve ações do educador voltadas para o estabelecimento e o monitoramento de regras, indicou que a resposta que alcançou maior média na avaliação de importância realizada pelos juízes foi a descrita como *Chamar atenção para normas pré – estabelecidas* (X= 4,70; variação 3 - 5).

Os resultados alcançados na avaliação da classe *Monitorar positivamente*, que propõe ações do educador com o objetivo de identificar e valorizar os desempenhos da criança, demonstrou que *Elogiar* (X=4,86; variação 4-5) foi a ação considerada mais importante de ser emitida por professores que trabalham com crianças deficientes visuais. Destaca-se que duas respostas descritas nessa classe de habilidades sociais educativas

demonstraram ser as ações consideradas menos importante para o bom desempenho em sala de aula de professores de crianças com essa deficiência, a saber: “obter informações”(X=3,94; variação 3-5) e “demonstrar empatia” (X=3,96; variação 2-5).

Por fim, outro resultado relevante em termos de validação social desse conjunto de respostas que descrevem as habilidades sociais educativas, se refere às ações propostas para o educador e que os juízes avaliaram de forma mais consistente (maior média com menos variação). Com esse critério, é possível dizer que as respostas *Organizar materiais* (X=4,84; variação de 4 - 5) e *Elogiar* (X=4,86; variação de 4 - 5) são aquelas que as professoras, compreendem, pelas inúmeras contingências as quais estiveram expostas para essas práticas que, organizar materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico de todo e qualquer recurso material e expressar aprovação pelo comportamento da criança são primordiais para melhor educação de crianças deficientes visuais.

Discussão e Considerações Finais

Indicar ações norteadoras para técnicos e clínicos que atendem crianças deficientes visuais e seus familiares deve ser também a proposta da análise comportamental aplicada. Assim, desenvolver estudos focados nas necessidades reais da população-alvo é uma proposta defendida por estudiosos que atuam com crianças com necessidades educacionais especiais (GURALNICK, 1997), bem como por pesquisadores que defendem a relevância de cuidados metodológicos quando se tem como meta investigar alternativas de intervenção para uma determinada população-alvo (COZBY, 2003; WOLF, 1978).

Tendo como proposta futura analisar a consistência interna e externa de um treino das habilidades sociais educativas para professores de crianças deficientes visuais, esse estudo avaliou se o conjunto dessas habilidades tem importância social para otimizar esse alcance. A análise da avaliação das diferentes respostas descritas nas quatro classes de habilidades sociais educativas revelou que todas foram consideradas relevantes para o desempenho favorável do professor que tem como foco o ensino de conteúdos acadêmicos e sociais para crianças com essa deficiência.

O conjunto de respostas descritas na classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, aborda situações tais como arranjar ambiente físico, organizar materiais, alterar distâncias e mediar interações. Essas ações são importantes, no que se refere ao atendimento a crianças deficientes visuais, pois o arranjo do ambiente, tal como, sua

organização, facilita o reconhecimento e familiarização do ambiente pelo indivíduo com essa deficiência. Outra dificuldade dessa população foi descrita por Erwing (1993) que identificou que crianças deficientes visuais não sabem se aproximar de outras pessoas para iniciar algum tipo de relacionamento interpessoal. Dessa forma, se constata pelos dados da avaliação realizada, que esse conjunto de respostas prevê ações do educador que permitirão atender tais questões, tal como previsto na resposta *mediar interações em sala de aula*, que Del Prette e Del Prette (2009) definem como ações do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente. Zanotto (1997) enfatiza que *mediar interações* são oportunidades que o professor deve aproveitar em sala de aula para expor o aluno a uma situação de observação do comportamento do colega e incentivar a opinião e negociação, pode ser de extrema relevância para o público deficiente visual, já que pesquisas apontam para a dificuldade de aproximação de outras pessoas (ERWING, 1993) que os mesmos possuem em situações sociais. Além disso, a mediação pelo professor pode servir de modelo de interação adequada para a criança deficiente visual, uma vez que dados apontam para alta frequência de comportamentos inadequados em situações de conversa, tais como introduzir novos assuntos em momentos inoportunos e permanecer calados mesmo em situações propícias a opinar (WOLFFE, 2005).

A segunda classe de comportamentos avaliada, *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, apresenta comportamentos muito comuns ao cotidiano de um professor, tais como fazer perguntas de sondagem e desafio, parafrasear, apresentar objetivos, dar informações, dar modelos, explorar recurso lúdico, organizar comportamentos emitidos pelo aluno ou dar instruções, etc. Durante o processo de ensinar qualquer conteúdo acadêmico, é possível considerar que estes comportamentos devam ser emitidos pelo professor e, especificamente com crianças deficientes visuais, Wolffe (2005) coloca que todas as ações do professor, para o aprendizado de um novo conteúdo por esse aluno, deve favorecer não só conteúdos formais mas também ser modelo para que eles aprendam comportamentos socialmente mais adequados para estabelecerem e manterem relações interpessoais favoráveis. Com isso, o professor deve aprender a apresentar novos conteúdos acadêmicos à alunos deficientes visuais contemplando interações onde respostas descritas nessa categoria possam ocorrer.

O conjunto de comportamentos *Estabelecer Limites e Disciplina*, que apresenta as habilidades que o educador deve aprender para estabelecer regras e normas é importante na formação de crianças com e sem necessidades educacionais especiais e, no caso das deficientes visuais, Paschoal (1993) considera que se deve dar atenção especial ao

conjunto de respostas da criança que descreve tal ação, pois eles tem dificuldades para compreender e seguir regras do ambiente onde estão interagindo.

Dentre as classes avaliadas nesse trabalho, o conjunto de ações que descrevem a classe *Estabelecer limites e disciplina* foi a que apresentou maior média e podemos considerar que esse resultado reflete a pratica cotidiana dos professores em sala de aula que privilegiam o estabelecimento e manutenção da disciplina em sala de aula. Dados de um estudo que avaliou o estado da arte no que se refere à formação de professores e que foi realizado por Andre, Simões, Carvalho & Brzezinski (1999) identificou que de todos os trabalhos da década de 90, 14% enfatizam questões da prática pedagógica em sala de aula como relevantes para a formação desse profissional, e destes, 28% destacam prioritariamente questões voltadas para a disciplina em sala de aula. Isso aponta para a incidência do tema na área da educação e também pode ter interferido para que os participantes de pesquisa avaliassem os comportamentos desta classe como importantes.

A classe de comportamentos *Monitorar positivamente* descreve ações que posicionam o professor monitorando o comportamento diretamente observável ou o relato do aluno de um comportamento já ocorrido. Dentre as ações descritas para tal estão os comportamentos de prestar atenção ao relato do aluno, apresentar feedback, expressar concordância e discordância, elogiar, demonstrar empatia e promover auto-avaliação. Ações dessa natureza permitem demonstrar que ele está atento ao que o aluno está falando e fazendo e assim pode dispor condições para aumentar a ocorrência de comportamentos adequados e diminuir inadequados. Esse tipo de interação entre professor e aluno permite também que o aluno em geral e o deficiente visual em específico, aprenda a discriminar que respostas são mais condizentes de serem emitidas em diferentes contextos de interação, uma vez que crianças com essa deficiência têm dificuldades para discriminar componentes não verbais presentes nas interações sociais e também para identificar e expressar sentimentos (PASCHOAL, 1993). Comportamentos desta classe por parte do professor demonstram que ele está atento ao que o aluno está falando e fazendo e desta forma pode através de suas ações produzir contingências que possam aumentar comportamentos adequados ou diminuir inadequados, proporcionando ao aluno melhores condições para discriminar o como deve agir em diferentes contextos.

Apesar da grande importância dessa classe para o professor que tem crianças deficientes visuais no seu rol de alunos, na avaliação proposta nesse estudo, a classe *Monitorar positivamente* foi a que apresentou menor média geral no que se refere a sua importância. Ações do professor como elogiar, incentivar, mostrar empatia, entre outros

descritos nesta classe, são temas recorrentes nos debates referentes à prática pedagógica em sala de aula. Além disso, conforme Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel (1998) consideram, até pouco tempo era comum os contextos tradicionais de ensino retratarem o professor como mero transmissor de conteúdos que se dirigia ao aluno para descrever questões acadêmicas e exigir silêncio e cumprimento das atividades propostas.

Considerando este perfil de interação entre professor e aluno, fica evidente que ocorriam poucas oportunidades para que o aluno fosse indivíduo ativo no aprendizado proposto, isto é, entrasse em contato com as conseqüências das respostas que imitia e espaço para que o aluno se sentisse participante, valorizado e que desenvolvesse auto-crítica. Embora essa classe tenha sido a que os participantes atribuíram menor valor, ela também foi considerada de grande importância para os professores, o que indica que ações descritas nessa classe de habilidades sociais educativas devem ser avaliadas mais especificamente e serem propostas na formação de professores que atendem crianças deficientes visuais.

Embora esse estudo ainda requeira ajustes e discussões mais pontuais sobre a relevância em termos de importância que cada resposta recebeu, fica evidente que todas foram consideradas relevantes de serem aprendidas por professores que atendem crianças deficientes visuais. Assim, novos estudos devem ser realizados com o objetivo de propor formas de ensino dessas respostas aos professores e de também identificar qual o efeito que essas habilidades do professor podem ter para o desempenho social e acadêmico de crianças com essa deficiência. Além disso, devem ser conduzidos estudos que avaliem a importância dessas habilidades para o público de pais e profissionais da saúde, além de subsidiar orientações que aumentem a probabilidade dessas crianças aprenderem diversos comportamentos que as capacitem a serem mais autônomas nos diferentes contextos de sua vida.

Referências Bibliográficas

- Andre, M.; Simoes, R. H.S.; Carvalho, J.M. & Brzezinski, I.(1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300015script=sci_arttext&tln. (Acessado em 03/03/2009).
- Audi, E. M. M. (2004). *Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, S.P.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F. & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, X(2). (prelo).
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 349 – 358.
- Bolsoni-Silva, A.T. (no prelo). *Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimentos*.
- Castanho, A.R.S.P., Moifrel, A.C.B., Severiano, E., & Ribeiro, V.R. (2001). Gestos não verbais espontâneos e canais de expressão emocional voluntária em deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*. Disponível em [http:// www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br). (Acessado em 03/08/2007).
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 75-90.
- Conde, A.J.M. (2004). *Um olhar sobre a cegueira: Definindo a cegueira e visão subnormal*.
- Costa, C. S. L. (2005). *Habilidades sociais de criança cega e vidente, crenças e praticas educativas da mãe: Um estudo de caso com gêmeas idênticas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, S.P : Atlas. D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills os preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 9, 577-584.
- Del Prette, Z. Del Prette, A. Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 3. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721998000300016&lng=en&nrm=iso (Acessado em 08/02/09).
- Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P., (2009). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: ALMEIDA, M.A; MENDES; E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Drew, C.J., Hardman, M.L. & Winston, M. (2005). *Exceptionality: School, Community and Family*. Pearson: Eight Edition.
- Erwing, E.J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Farias, G.C. (1991). *Efeitos de um programa experimental de aprendizagem do jogo de orientação "Caça ao Tesouro" mediante uma linha de base múltipla para alunos cegos*. Dissertação de mestrado. UERJ.
- Ferreira, B.C. (2007). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, S.P.
- Freitas, M.G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gargiulo, R.M. (2003). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, California: Wadsworth/ Thommson Learning.
- Gresham, F. M. (1998). Social Skills training with children: social learning and applied behavioral analytic approaches. In T.S. Watson & F.M. Gresham (Eds.) *Handbook of child behavior therapy* (p. 475-497). New York: Plenum Press.
- Guralnick, M.J. (1997). Second-generation research in the field of early intervention. In M.J. Guralnick (Org). *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-20). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Heward, W.L. (2003). *Exceptional children: an introduction to special education*. Merrill Prentice Hall (NJ): Upper Sadle River.
- Kekelis, L.S. (1997). Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In S.Z. Sacks; L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp.13-35). New York: American Foundation for the Blind.
- Kohr, M.A.; Parrish, J.M.; Neef, N.A.; Driessen, J.R.; Hallinan, P.C. (1988). Communication skills training for parents: experimental and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 21-30.
- MacCuspie, P.A. (1997). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis & R.J. Gailord-Ross (Orgs.), *The*

- development of social skills by blind and visually students*. New York: American Foundation for the Blind.
- McAlpine, L.M. & Moore, C. (1995). Percentual-motor performance and the social development of visually impairment children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 349-358.
- Matos, M. A. (1993) Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E.S. Alencar (Org). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (2.ed., pp.141-165). São Paulo: Cortez.
- MEC (2003). *Saberes e práticas da inclusão – Dificuldade de comunicação e sinalização: Deficiência visual*. Brasília. Secretaria de Educação Especial.
- Oliveira, E. T. G (2003). *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.
- Oliveira, F.I.W. (1995). *Proposta de orientação de professores de ensino especial: favorecendo a integração de deficientes visuais*. Dissertação de mestrado não publicada. UFSCar.
- Ortega, M.P.P. (2003). Linguagem e deficiência visual. In M.B. Martin & S.T. Bueno (Orgs.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos* (pp.77-95). São Paulo: Santos.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Impairment & Blindness*. 80, 627-630.
- Paschoal, C. L. L.(1993). *Educação Visual*. Dissertação para Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro.
- Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Impairment & Blindness*, 83, 196-201.
- Sharma,S. (2000). Social skills assessment of Indian children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 94 (3), 172-176.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. (M.A. Andery & M.T. Sérgio, Trans.) Campinas: Psy II. (Originalmente Publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise comportamental*. (A. L. Néri Trad.). São Paulo: Papyrus. (Originalmente publicado em 1989).
- Terrassi, E. (1993). *A família do deficiente: aspectos comuns e específicos contidos no relato de mães de crianças portadoras de diferentes deficiências*. Dissertação de mestrado. UFScar.
- Wolf, M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2): 203–214.

Wolffe, K.E. (2005). Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school. *International Congress Serie*, 964-968.

Zanotto, M.L.B. (1997). *Formação de professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Esse documento representa um acordo entre _____, professor (a) da escola _____ e Patrícia Ferraresi Grassi, aluna do Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento (Mestrado) da Universidade Estadual de Londrina – Paraná, responsável pela coleta de dados da referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações Gerais sobre a Pesquisa

Essa pesquisa se propõe a avaliar o efeito de treinar habilidades sociais educativas de professores de crianças deficientes visuais para ensinar conteúdos previstos no programa de reabilitação visual dessas crianças. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, serão selecionados 3 professores que atenderão, no ano de 2008, crianças entre 5 e 8 anos que estarão no programa de reabilitação visual nesta instituição. A seleção dos professores participantes seguirá os seguintes critérios: ser professor da instituição, com especialização em Educação Especial (habilitação em Deficiência Visual) e estar, há pelo menos dois anos, trabalhando com reabilitação visual e apoio escolar de crianças com essa deficiência. No caso de haver mais professores que atendam a esses critérios, serão priorizados para escolha, aqueles que tiverem mais tempo de docência atendendo essas crianças.

As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

Aos professores que participarão da pesquisa caberá participar do procedimento que constará de filmagem do professor em situação de sala de aula durante 10 minutos cada sessão, ensinando uma atividade de exploração da consciência tátil. Na seqüência, ocorrerá treino de habilidades sociais educativas do professor por meio de instrução e situações de simulação de interações cotidianas entre professor e aluno em sala de aula. Após o treino, cada professor será filmado novamente em situação de ensino sala de aula, utilizando como recurso as habilidades sociais educativas como forma de interação com a criança.

A partir do treino das habilidades sociais educativas, espera-se identificar se essas habilidades sociais educativas são viáveis de serem treinadas para o ensino de conteúdos programáticos previstos para crianças deficientes visuais.

Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas estratégias com que os professores devem concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Participar tanto da fase de treino quanto das de avaliação da pesquisa.
- Permitir que todo procedimento seja filmado.
- Permitir que os dados coletados, avaliações e atividades sejam apresentados em eventos e revistas científicas, respeitado o anonimato da escola/instituição.
- Comunicar, com antecedência, eventuais faltas ou desistência da participação na pesquisa, sem qualquer consequência/prejuízo para o participante.

À responsável pela pesquisa e estagiárias(os) se comprometem a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos e materiais.
- Manter sigilo (não comentar com outras pessoas) sobre a identidade das pessoas e da escola/instituição envolvida no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas.
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o procedimento e sobre os resultados.
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independentemente dos resultados finais obtidos.
- Inutilizar o material filmado após a conclusão da pesquisa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento das características da pesquisa, cujas informações recebi e manifesto concordância, que me comprometo a participar da pesquisa e concordo com os termos descritos neste termo

Londrina, ____/____/____.

Professor participante

Patrícia Ferraresi Grassi
Aluna de Mestrado em Análise do Comportamento -
Universidade Estadual de Londrina.

<p>uma pergunta para você, Joãozinho”, “Você gostou do que ele fez?”)</p> <p>indicando os comportamentos a serem emitidos em relação ao comportamento do colega como por exemplo elogiar, expressar concordância ou discordância (Ex.:“Fale o que você achou do desenho do Pedrinho”).</p>					
B) Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal					
B1. Fazer perguntas de sondagem ou desafio:	1	2	3	4	5
<p>Questionar, sondar e desafiar o aluno sobre temáticas e atividades propostas naquele momento criando situações de interações sociais. (Ex.: “Me explica como temos que fazer esta atividade”; “O que podemos fazer para mudar o fim da história?; “O que podemos fazer para solucionar estes problemas”. (Considerar apenas comportamentos do professor que sejam de sondagem e questionamento, não assinalando nas situações em que o professor não espera o aluno responder e já apresenta prontamente a resposta correta).</p>					
B2. Parafrasear: O educador repete ou interpreta com outras palavras algum trecho da fala do aluno para verificar se ele compreendeu o que o aluno disse. Ex.:	1	2	3	4	5
<p>“Você disse que aprendeu sobre os rios Brasileiros nos mapas geográficos em alto relevo?”, “Você percebeu então que na história da fazenda todos os animaizinhos acordavam bem cedo?”</p>					
B3. Apresentar Objetivos: O educador anuncia o objetivo da atividade e o que ele espera que o aluno faça. Ex.:	1	2	3	4	5
<p>“Vou ler esta história e quero que você identifique depois os personagens e o que aconteceu para nós continuarmos a história de onde ela parou”.</p>					
B4. Estabelecer relações entre antecedente comportamento e consequência: o educador explicita as relações que ocorreram ou possíveis de ocorrer entre comportamento do aluno, as condições que possibilitam tal comportamento (antecedentes) e as consequências deste comportamento. Ex:	1	2	3	4	5
<p>“Mais a frente você vai sentir a escada, vai subi-la com a ajuda do corrimão e conseguir chegar até o brinquedo que a gente vai usar na próxima atividade”.</p>					
B5. Apresentar informação: O educador expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre o funcionamento de objetos, brinquedos. Observar qualquer introdução nova de informação. Ex: “Este livro é sobre a vida no campo”, “O Brasil é dividido em estados”, “Este mapa para tatear é apenas sobre os rios do Brasil”, “Esta bola não é redonda e sim oval”.	1	2	3	4	5
B6. Apresentar modelo: comportamentos verbais e não	1	2	3	4	5

verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do aluno para comportamentos desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Ex.: "Temos que tocar a tela da TV com a mão bem leve, olha" (isso enquanto guia a mão da criança sobre a tela). "Vamos falar neste tom de voz porque a pessoa está pertinho" (ao mesmo tempo que fala com o tom que pretende exemplificar).					
B7. Organizar comportamentos emitidos: Verbalizações do educador com objetivo de resumir, sintetizar, relacionar, ordenar ou hierarquizar comportamentos verbais ou não verbais que o aluno ou o próprio educador emitiu em alguma situação.	1	2	3	4	5
B8. Explorar recurso lúdico-educativo: Verbalizações do educador sobre o conteúdo de histórias, filmes ou outros recursos educativos destacando os aspectos presentes nos mesmos e que estão de acordo com os objetivos de ensino. (Ex.: "Ao lermos o livro do cachorrinho, vamos prestar atenção no jeito que os donos tratam ele"; "se atente para a terceira frase do refrão da música".	1	2	3	4	5
B9. Apresentar instruções: O educador indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos pelo aluno para que se consiga emitir tal comportamento. (Ex.: "Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxime, chame pelo nome, estenda a mão e diga obrigado..."; "Quando for subir escadas, arraste o pé até sentir o degrau, depois levante o pé direito para o primeiro degrau e em seguida o esquerdo para o mesmo degrau").	1	2	3	4	5
B10. Apresentar dicas: O educador dá pistas, de maneira verbal ou não verbal, sobre a solução de alguma dúvida do aluno e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. (Ex.: Precisa melhorar alguma coisa, talvez o modo como você posiciona sua mão sobre o mapa em relevo..." "Acho que seria melhor você tentar falar diferente com essa pessoa, talvez com mais pausa entre as palavras)	1	2	3	4	5
B11. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema: O educador propõe de maneira verbal outras temáticas de ensino aproveitando alguma atividade que está sendo feita ou algum evento relacionado ao tema que pretende introduzir. (Ex.: E por falar em passeios, vamos aprender a subir escada:).	1	2	3	4	5
C) Estabelecer limites e disciplina					
C1. Descrever/justificar comportamentos adequados: Descrever os comportamentos esperados do aluno explicitando ou não o que antecede e a consequência de cada ação. (Ex.: "Quando vocês quiserem falar algo durante a atividade, levante a mão e poderão falar. Assim nós mantemos a ordem da sala e todos terão oportunidade").	1	2	3	4	5
C2. Descrever/justificar comportamentos inadequados: Descrever os comportamentos reprováveis do aluno,	1	2	3	4	5

explicitando ou não o que antecede e a consequência de cada ação. (Ex.: "Se nós falarmos ao mesmo tempo, ninguém vai nos entender).					
C3. <u>Negociar regras</u> : identificar ocasião para criar uma regra para as interações em sala e mediar discussão com os alunos para sua viabilização. Ex: "Nessa brincadeira, sempre começa aquele que tem maior número de peças".	1	2	3	4	5
C4. <u>Chamar atenção para normas pré - estabelecidas</u> : Verbalizar indicativos aos alunos quando regras pré estabelecidas e não estão sendo cumpridas. (Ex.: Havíamos combinado que antes de pegar um outro brinquedo temos que guardar o que estamos usando).	1	2	3	4	5
C5. <u>Pedir mudança de comportamento</u> : descrever o comportamento a ser modificado e especificar outros comportamentos a serem emitidos. (Ex.: "Gritar quando você quer algo não resolve seu problema, fale baixo e explique calmamente o que você quer para ver o que podemos fazer").	1	2	3	4	5
C6. <u>Interromper comportamento</u> : verbalizar, sinalizar ou tocar no aluno de maneira a interromper o comportamento em curso do educando que esteja sendo disfuncional. (Ex.: "Espera, vamos parar por aqui.").	1	2	3	4	5
C7. <u>Correspondência entre o falar e fazer</u> : pré-estabelecer regras e consequências para o seu cumprimento ou não e ser coerente com o cumprimento das mesmas, ou seja, manter as consequências pré estabelecidas.	1	2	3	4	5
D) Monitorar Positivamente					
D1. <u>Manifestar atenção ao relato</u> : demonstrar ao aluno interesse por seu relato sobre interações sociais. (Ex.: "Que mais aconteceu?"; "Ahh, e então...").	1	2	3	4	5
D2. <u>Obter informações</u> : solicitar ao aluno informações sobre atividades e comportamentos sociais anteriores ou previstos. Ex.: "Onde você vai?", "com quem você vai?", "você conversou com eles sobre aquilo?"	1	2	3	4	5
D3. <u>Expressar concordância</u> : expressar concordância com o conteúdo adequado relatado pelo aluno, tanto com relação aos conteúdos escolares quanto de interações sociais. (Ex.: "Você tem razão quanto aos comportamentos dele"; "Concordo com sua sugestão").	1	2	3	4	5
D4. <u>Apresentar feedback</u> : descrever os aspectos positivos e negativos do comportamento emitido e descrever novamente as respostas a serem emitidas caso haja necessidade. Ex: Você foi muito bem na escada quando colocou um pé, depois o outro em cada degrau, mas se precipitou quando tentou ir mais depressa, pulando degraus. É melhor ser	1	2	3	4	5

cautelosa, colocando um pé de cada vez para conhecer bem o lugar onde está pisando.					
D5. <u>Elogiar</u> : expressar aprovação ao comportamento emitido pelo aluno. (Ex: Isso, Muito Bom, Gostei do como você fez).	1	2	3	4	5
D6. <u>Incentivar</u> : chamar atenção para o desempenho do aluno como evidência para futuras possibilidades. (Ex.: "viu como você conseguiu pedir um favor, Vai ser mais fácil da próxima vez").	1	2	3	4	5
D7. <u>Demonstrar empatia</u> : demonstrar compreensão/aceitação da situação na qual o aluno está passando. (Ex.: "Eu também ficaria chateado se algum amigo não me convidasse para a festa dele, imagino o que está sentindo").	1	2	3	4	5
D8. <u>Remover evento aversivo</u> : anunciar a retirada de uma consequência aversiva contingente a um desempenho socialmente adequado.	1	2	3	4	5
D9. <u>Estabelecer seqüência de atividade</u> (Princípio de Premack): indicar ordem de atividades, iniciando pelas menos atrativas ou de maior custo seguidas pelas de menor custo e maior atratividade.	1	2	3	4	5
D10. <u>Expressar discordância</u> do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido. (Ex.: Não concordo em você gritar com sua mãe só porque ela não pode te ajudar na hora que você queria).	1	2	3	4	5
D11. <u>Promover a auto-avaliação</u> : Solicitar a avaliação do aluno sobre seus próprios desempenhos. (Ex.: O que você achou sobre sua agilidade em ler esse trecho em braille?)	1	2	3	4	5

Algum comportamento que você considera importante para o professor não estava descrito na tabela acima? Você pode adicionar suas sugestões no espaço abaixo informando também qual é o grau de importância que atribui a tal comportamento, de acordo com a mesma escala de pontuação utilizada na tabela.

Sugestões

Pontuação: 1 2 3 4 5

ARTIGO 2

Validação Experimental de um Programa de Treino de Habilidades Sociais Educativas de Professoras de Crianças Deficientes Visuais

Resumo: A criança deficiente visual apresenta, em relação ao vidente, limitações sensoriais que podem afetar seus relacionamentos interpessoais e desempenho acadêmico se não forem preparados de forma habilidosa por seus educadores (pais e professores). Esse conjunto de respostas pode, se for emitido com desempenho deficitário, limitar as oportunidades dessas crianças entrarem em contato com outras contingências e desfavorecendo o aprendizado de diferentes ações importantes para sua inclusão escolar e social. O professor é um agente social importante no processo de aprendizagem de diversos comportamentos, proporcionando condições para que diferentes aprendizados ocorram aos alunos em geral e aos deficientes visuais em específico. No entanto, a literatura não tem registro de trabalhos que tenham como foco investigar que ações seriam relevantes a professores de crianças com essa deficiência para favorecer tais aprendizados. Esse trabalho se propõe a avaliar, em termos de validade interna e externa, o treino de um conjunto de habilidades sociais educativas consideradas socialmente relevantes a professores que atendem crianças deficientes visuais. O estudo foi realizado com a participação de três professores especialistas em Educação Especial e com habilitação em deficiência visual, que foram treinados no conjunto das habilidades propostas e avaliados durante o ensino de atividades de estimulação tátil aos seus alunos. Os resultados indicaram efetividade da proposta tanto em relação à validade interna (aumento de ocorrências de respostas de habilidades sociais educativas) quanto à validade externa (generalização dessas respostas para outro contexto). Novos estudos na área se mostram relevantes para o aprimoramento de propostas que contribuam para a inclusão escolar e social de crianças deficientes visuais.

Palavras chave: Validade interna. Validade externa. Treino de professores. Habilidades sociais educativas. Deficiência visual.

Abstract: The blind child has in relation to the who sees, sensory limitations that may affect their interpersonal relationships and academic performance if they are not prepared skillfully by their educators (parents and teachers). This set of responses may, if issued with impaired performance, limit the opportunities of these children come into contact with other contingencies and disadvantages of different learning activities relevant to their school and social inclusion. The teacher is an important social agent in the learning process of various behaviors, providing conditions for different learning occur for students in general and the visually impaired in particular. However, the literature has no record of work that focuses on investigating what actions would be relevant to teachers of children with this deficiency in providing these learning experiences. This study aims to evaluate in terms of internal and external validity, the training of a set of social skills that are considered socially relevant to teachers serving visually impaired children. The study was conducted with the involvement of three specialist teachers in Special Education with specialization in visual impairment, who were trained in all the skills proposed and evaluated during the teaching activities of tactile stimulation to their students. The results indicated the effectiveness of the proposal on both the internal validity (increased occurrences of responses from social skills) and external validity (generalization of responses to another context). New studies in the area are relevant

to the improvement of proposals that contribute to the school and social inclusion of visually impaired children.

Keywords: Internal validity. External validity. Training of teachers. Social educational skills. Visual impairment.

Introdução

O comprometimento da visão é entendido como uma modificação permanente nos olhos ou nos canais de condução do impulso visual (MARTIN & BUENO, 1997). A deficiência visual pode ser definida conceitualmente sob o enfoque da saúde, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1980), e pelo enfoque educacional do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003).

A OMS (1980) define deficiência visual por meio de duas medidas: a acuidade visual que é o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos e o campo visual que se refere a toda a área que é passível de ser vista para frente, para a lateral direita e esquerda, para cima e para baixo, quando se mantém o olho fixo em um ponto. A cegueira é definida quando a visão do melhor olho, após a melhor correção óptica ou cirúrgica, varia de zero a 20 metros ou quando tem o campo visual reduzido a um ângulo menor que 20 graus e a visão subnormal (ou baixa visão) que é um comprometimento da função visual que impossibilita uma visão útil para os afazeres habituais, mesmo após tratamento e/ou correção com recursos ópticos. Além disso, considera-se com visão subnormal a pessoa que apresenta 20% ou menos da visão normal, podendo ser acompanhado de alteração do campo visual (ausência ou diminuição da visão periférica ou ausência ou diminuição da visão central).

Para a área educacional, a definição de deficiência visual se relaciona ao termo de “eficiência visual”. Neste sentido, o indivíduo cego é aquele que necessita do sistema Braille para ler e escrever (MEC, 2003) e com baixa visão aquele indivíduo que será ensinado a usar qualquer resíduo visual que possui para aprender letras impressas ou digitalizadas, mesmo requerendo recursos ópticos potentes para viabilizar essa possibilidade (MASINI, 1994).

Drew, Hardman e Winston (2005) consideram que o recurso visual é fundamental para a aquisição de ações adaptativas do indivíduo ao meio e grande parte das ações presentes nas relações interpessoais requer a identificação de estímulos visuais. Para Del Prette e Del Prette (2001), um conjunto significativo de comportamentos relevantes para os relacionamentos interpessoais do indivíduo, é aprendido na infância e ocorre frequentemente no

contexto familiar. Esses aprendizados são fundamentais, pois posteriormente a criança será testada quanto a esse conjunto de ações, principalmente quando iniciar contato com seus pares e professores. Porém, embora o início da vida escolar possa ser enriquecedor para uma criança, pode se tornar crítico se ela não souber responder aos estímulos comumente presentes naquele contexto (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001). O aprendizado das diversas ações presentes nessas situações sociais, seja qual for o contexto, tem nos gestos e expressões faciais, estímulos relevantes que podem aumentar ou diminuir a frequência de um determinado comportamento (WOLFFE, 2005).

Estudos relatam que crianças deficientes visuais têm dificuldades para resolver problemas típicos da idade e para entrar em grupo de amigos além de possuírem baixa frequência de respostas descritas para o comportamento de brincar funcional (utilizar os brinquedos de maneira adequada a sua função e de acordo com a situação proposta) e elevada frequência de respostas estereotipadas de brincar (movimentos repetitivos, utilização do mesmo material mesmo tendo disponíveis brinquedos diferentes, respostas inadequadas às funções do brinquedo e à situação) (PARSONS, 1986). Ainda sobre dificuldades do público de crianças deficientes visuais, Wolffe (2005) aborda que apresentam comportamentos inadequados em relação à fala, como, por exemplo, não esperar o outro falar e introduzir novos assuntos, falar de assuntos incoerentes com aquilo que está sendo discutido, falar repetidamente uma mesma coisa ou permanecer calado mesmo em situações favoráveis ao diálogo.

Outros dados de estudo com relação a crianças deficientes visuais apontam que sobre o comportamento de brincar, houve alta frequência destas crianças se engajarem em atividades solitárias e limitado repertório de brincadeiras, com pouca variação em relação à forma de brincar e aos brinquedos (ERWING, 1993; MCALPINE & MOORE, 1995; MAC CUSPIE, 1997; CELESTE, 2006). Todas estas ocorrências trazem diversas limitações para os relacionamentos interpessoais de deficientes visuais e para os aprendizados que culturalmente ocorrem nessas situações.

Wolffe (2005) enfatizou que a visão desempenha papel muito importante para a criança aprender a discriminar o significado de posturas e expressões faciais, identificando que elas podem enviar mensagens de aprovação ou reprovação ao ouvinte, dado o contexto onde ocorrerem. Para as crianças deficientes visuais, esse tipo de aprendizagem e outros como a imitação de modelos fica comprometida, o que expõe a necessidade incondicional de que seus educadores tenham um papel ativo na sua reabilitação, pois grande parte das respostas e significados em relação ao mundo deverão ser propostas a eles de forma

habilidosa para que aprendam e possam ser autônomos para conduzir suas ações nos diferentes contextos onde interage.

Paschoal (1993) considera que, em relação ao indivíduo vidente, o deficiente visual apresenta limitações reais para o aprendizado de diversos comportamentos, tais como localização espacial, formação de conceitos que necessitam da imagem visual (por exemplo, pôr do sol, dia e noite, horizonte e cores), aprendizados incidentais (contingências aleatórias que proporcionam aprendizados), que garantam a integridade física e, realização de tarefas que envolvam prensão, encaixe, recorte, cópia e união de pontos, importantes em para atividades cotidianas que lhe conferirão, ao longo do tempo, autonomia para viver.

No entanto, quando esses aprendizados não ocorrem e/ou as condições ambientais são restritivas ou inadequadas para aprendizagem ou para o bom desempenho desses comportamentos, pode ocorrer a emissão de outros que não contribuirão para a inclusão escolar e social dessas crianças. Contextos organizados precariamente podem favorecer que crianças em geral e com deficiência visual, em específico, se comportem de forma deficitária, o que Gresham (2002) considera como falha na emissão do comportamento nas situações em que é requerida (*déficit de aquisição*), emissão de um comportamento em frequência inferior a esperada pelo contexto (*déficit de desempenho*) e emissão de um comportamento com proficiência inferior a requerida para sua funcionalidade (*déficit de fluência*).

Ainda com relação a crianças deficientes visuais, as pesquisas têm demonstrado que o aprendizado de comportamentos requisitados nos relacionamentos interpessoais ocorre principalmente na interação com adultos. Schneekloth (1989) constatou em um estudo experimental que, comparativamente a crianças videntes, as deficientes visuais buscam mais os adultos para interagir mesmo quando no ambiente estejam presente brinquedos e outras crianças da sua faixa etária e se mantêm menos tempo em interações com os outros.

Skinner (1989, 1991), ao tratar do comportamento de ensinar, descreveu-o como o conjunto de ações emitido por alguém com o objetivo de organizar o contexto de tal forma que o outro *conheça* aquilo que se tem como objetivo ensinar. Para tanto, também descreveu o comportamento de conhecer como uma probabilidade de o indivíduo agir de modo produtivo no mundo. Com isso, é importante que o professor assuma posturas em relação ao aluno, tais como: criar situações que favoreçam a criança se comportar com maior probabilidade de obter conseqüências positivas, estar atento para elogiar comportamentos adequados e conhecer o repertório prévio do aluno em relação ao que se pretende ensinar.

Ações habilidosas do professor podem contribuir para que o aluno se comporte de acordo com os objetivos de ensino, tornando a aprendizagem mais motivadora, isto é, com menos gasto de tempo para sua ocorrência, mas com efeitos mais duradouros e menos aversivos (Skinner, 1989, 1991).

No que se refere às habilidades requeridas de um professor, Zanotto (1997) ponderou que eles devem atentar não somente para as respostas corretas dos alunos, mas também para as suas tentativas de aproximação do comportamento-alvo, isto é, deve ficar atento não só a resposta final, mas a todo processo que culmina com a emissão do referido comportamento. Para o alcance desses objetivos com os alunos, essa mesma autora sugere que os professores devem também aprender, além do conjunto de conteúdos e recursos didático-pedagógicos, outro igualmente relevante de habilidades que tem por objetivo preparar o aluno para o aprendizado de diversos comportamentos acadêmicos e de relacionamentos interpessoais no contexto escolar. Alguns comportamentos do professor que descrevem esse conjunto de habilidades são: observar o comportamento do aluno em função da ação do professor, utilizar estratégias de ação que possibilitam a ocorrência de comportamentos compatíveis com o contexto escolar e com interações saudáveis com os demais e avaliar constantemente os resultados das práticas acadêmicas que adota na sua interação com os alunos.

Apesar de existirem trabalhos desenvolvidos no Brasil com o objetivo de contribuir para um melhor preparo do professor para lidar com situações cotidianas em sala de aula, a pesquisa bibliográfica nas bases de dados Cab Abstracts, PsyInfo, Eric e Scielo², não apontou estudos que visem avaliar a relação existente entre o comportamento de ensinar do professor e de aprender de seu aluno deficiente visual. Diversas respostas emitidas pelo professor com o objetivo de ensinar podem ser consideradas variáveis relevantes para alterar e controlar o comportamento de aprender de crianças deficientes visuais, no ensino de conteúdos acadêmicos e podem, se emitidas no contexto adequado, contribuir para o aprimoramento do ensino e do aprendizado dessas crianças.

Quando se trata de avaliar desempenho de pais e professores de crianças sem necessidades educacionais especiais, as pesquisas têm avançado bastante, porém o foco principal tem sido, na grande maioria, avaliar o comportamento dos pais. Um contingente importante de pesquisadores na área tem contribuído de forma significativa para mudanças no

² Pesquisa bibliográfica realizada com as seguintes palavras chave: *teacher educators, blindness, visual impairment, social skills, teaching skills, teacher, teacher behavior*. As mesmas foram dispostas e combinadas em duplas ou trios para uma busca mais completa de trabalhos

conjunto de ações parentais como variável significativa para o desenvolvimento saudável dos filhos. As pesquisas tem se preocupado em investigar quais habilidades dos pais são consideradas relevantes na prevenção de problemas comportamentais dos filhos e que favorecem a aquisição de comportamentos socialmente habilidosos pelos filhos (MELO; SILVARES & CONTE, 2000; BOLSONI-SILVA & MARTURANO, 2002; BARALDI & SILVARES, 2003; PINHEIRO; HAASE; DEL PRETTE; AMARANTE & DEL PRETTE, 2005). Além de trabalhos com esse objetivo, outros têm sido realizados visando avaliar os efeitos que os comportamentos das mães de crianças com necessidades educacionais especiais tem para os aprendizados do filho, tal como os estudo de Rocha (2009), Baraldi & Silvares (2003), Bolsoni- Silva (2003), Gomide (2003).

Especificamente com crianças deficientes visuais, os estudos no Brasil tem tido o objetivo de descrever diversos comportamentos relevantes aos relacionamentos interpessoais dessa população. Estudos como o de Costa (2005), Ortega (2003) e o de Castanho (2001) visaram, com diferentes metodologias, comparar a expressividade emocional de crianças cegas com crianças videntes e Ferreira (2007) verificou as habilidades empáticas de crianças deficientes visuais e identificar diferenças e/ou semelhanças em relação a crianças videntes.

Tendo crianças deficientes visuais como o foco de seu estudo, Freitas (2005) analisou os efeitos do treino de comportamentos sociais de mães que tem filhos com essa deficiência sobre os relacionamentos interpessoais deles em situações de brincadeira e de atividades de vida autônoma e social (AVAS). Esse estudo permitiu concluir que quando as mães são preparadas de forma habilidosa para desempenhar seu papel de educadora, são significativas as mudanças comportamentais do filho, capacitando-os a serem mais hábeis no desempenho de diversos comportamentos que comumente se atribui a deficiência visual quando há dificuldades para aprendê-los.

Além dos pais, o professor de crianças com e sem necessidades educacionais especiais, também tem papel preponderante como educador. Diversos comportamentos avaliados por Rocha (2009) para mães de crianças com TDAH e por Freitas (2005) para mães de crianças deficientes visuais podem ser favoráveis para aprimorar o conjunto de ações educativas de professores em geral e daqueles que atendem crianças deficientes visuais, em específico.

Del Prette e Del Prette (2001), com base em pesquisas realizadas com o objetivo de descrever e avaliar habilidades sociais educativas de crianças com e sem necessidades educacionais especiais, propuseram que o conjunto de ações apresentados por

pais e professores com a intenção de promover o aprendizado do outro poderiam ser denominadas de habilidades sociais educativas. Tais habilidades devem, segundo esses autores, estar presentes nas interações entre educador (pais, professores ou agentes sociais) e o educando (filho ou aluno) e conferem, em relação a quaisquer respostas a serem modeladas, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas.

Um conjunto de respostas que descreve essas habilidades foi proposto por Del Prette e Del Prette (2009) com base em diferentes pesquisas realizadas com professores (VILA, 2005; MARTINI, 2004; MOLINA, 2003; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003), com mães de crianças com necessidades educacionais especiais (ROCHA, 2009; FREITAS, 2005; PINHEIRO; HAASE; DEL PRETTE; AMARANTE & DEL PRETTE, 2005; DEL PRETTE & OISHI, 2003) e nos dados da meta-análise de Barclay e Houts (1995) que identificou quais comportamentos parentais eram focados em programas de treinamento de pais. Tais respostas foram dispostas em quatro classes de habilidades sociais educativas e têm o objetivo inicial de orientar estudos que visem avaliar e definir que ações serão eficazes que educadores de crianças em geral aprendam para tornarem suas interações em momentos de educação efetiva da criança. As classes propostas por Del Prette e Del Prette (2009) são, a saber: *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* que contém comportamentos como organizar materiais e contexto físico para favorecer interação educativa; *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, que são comportamentos verbais ou não verbais que podem ser mediados ou não por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais na apresentação de conteúdos; *Estabelecer limites e disciplina*, que possui respostas verbais e não verbais que sugere, solicita ou reestrutura regras, normas e valores e por ultimo e *Monitorar positivamente* que apresenta comportamentos do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando.

Identificar se esse conjunto de habilidades pode modificar o desempenho do professor de crianças deficientes visuais no ensino de atividades acadêmicas, pode ser um avanço na área das habilidades sociais e assegurar futuras propostas de atendimento que contribuam para o processo de inclusão escolar e social dessas crianças. Além disso, a ausência de trabalhos que tenham como foco de análise o efeito das habilidades desses professores sobre o comportamento de seus alunos deficientes visuais aponta uma lacuna nas pesquisas com foco em melhores condições de ensino e de aprendizagem para essa população. Assim, esse estudo teve como objetivo avaliar o efeito do treinamento de habilidades sociais

educativas para promover mudanças no comportamento do professor de crianças com essa deficiência e sua posterior emissão em contexto de sala de aula.

Método

Essa pesquisa foi realizada com a participação de três professoras do Ensino Fundamental, com especialização em Educação Especial (habilitação em Deficiência Visual) e que estavam há pelo menos dois anos trabalhando com reabilitação visual e apoio escolar de crianças com essa deficiência. Para a realização das diferentes etapas do procedimento, também foram selecionados dois alunos de cada professora, sendo que um deles participou das fases de linha de base e pós treino e o outro, da fase de generalização. O critério de escolha das crianças foi que tivessem diagnóstico de cegueira total e faixa etária entre quatro e oito anos.

A coleta de dados ocorreu em salas de aula cedidas por uma instituição que trabalha com educação e reabilitação visual de pessoas deficientes visuais em uma cidade do estado do Paraná que é utilizada para o desenvolvimento de diversas atividades de ensino.

O procedimento foi conduzido por meio de um delineamento experimental de caso único entre sujeitos (KAZDIN, 1982) e as diferentes fases foram filmadas, para cada participante, para posterior análise. A atividade escolhida para a interação entre as professoras participantes e seu aluno, foi a que tinha o objetivo de explorar a consciência tátil da criança e é proposta no conteúdo previsto no programa de reabilitação visual proposto pelo instituto. Essa atividade consiste em trabalhar o tato como um dos sentidos remanescentes do indivíduo deficiente visual, estimulando-o a conhecer, através do toque, materiais, objetos e maquetes que representem conceitos, eventos e situações do cotidiano.

As diferentes etapas do procedimento estão descritas a seguir:

- *Linha de base.* Foram filmadas interações entre o professor e um aluno participante durante períodos de 10 minutos, na atividade que tinha o objetivo de explorar a consciência tátil da criança. Para a realização da filmagem, o professor foi orientado a iniciar a atividade com o aluno como habitualmente faziam nos atendimentos semanais.
- *Treino.* Todas as etapas de treino foram realizadas entre a pesquisadora e cada professora participante, separadamente. As etapas de treino foram divididas em três sessões que tiveram 60 minutos de duração cada uma e foram realizadas na mesma semana. As etapas de treino foram divididas em

etapa instrucional 1 e 2 e outra de aprendizagem das habilidades sociais educativas, conforme descrito a seguir:

- *Etapa instrucional 1.* Com duração de 1 hora, foi realizada no primeiro dia do treino e visou instruir o professor sobre a importância das classes de habilidades sociais educativas para o aprendizado de conteúdos acadêmicos e de outros relevantes para aprimorar os relacionamentos interpessoais de crianças com essa deficiência. Para isso, foram utilizados encartes informativos (Apêndice A) com informações sobre as quatro classes de habilidades sociais educativas propostas para o treino e descrição das 33 respostas, apontando para os aspectos mais importantes em termos da sua função para o aprendizado de diferentes conteúdos acadêmicos e sociais. O procedimento, nessa fase, constou de leitura e discussão dos dados dos cartões informativos e na seqüência, para poderem passar para a fase de treino, cada professor foi avaliado sobre a compreensão que tiveram das habilidades sociais educativas por meio de perguntas de múltipla escolha sobre o tema (Apêndice B). O critério para passar para a *Etapa instrucional 2* foi de cada professor acertar o mínimo de 80% das questões propostas e, se esse índice não fosse alcançado pelo participante, era realizado treino instrucional adicional e nova avaliação.
- *Etapa instrucional 2.* Na seqüência, os professores participantes receberam treino instrucional sobre formas adequadas e inadequadas de interação entre eles e alunos deficientes visuais. Essa parte do treino teve o objetivo de ensinar o professor a avaliar as conseqüências de suas interações com o aluno para o aprendizado do conteúdo acadêmico e comparar com os resultados que podem ser alcançados com interações socialmente mais habilidosas e educativas. Por meio de *scripts ilustrativos* (Apêndice C) o professor era instruído a identificar quais situações descreviam interações adequadas entre o professor e o aluno. Após exposição e discussão dos roteiros dispostos nos *scripts*, cada participante foi avaliado e considerado apto para iniciar o treino das habilidades sociais educativas quando identificaram corretamente pelo menos 90% das interações propostas para avaliação.
- *Treino com ensaio comportamental.* Foram treinadas as 33 respostas descritas nas quatro classes de habilidades sociais educativas e ocorreu em

duas sessões de 60 minutos cada uma, com cada professora. O treino teve início com o sorteio de duas atividades dentre aquelas descritas no *Roteiro para ensaio comportamental* (Apêndice D) que foram, na seqüência, treinados por meio de ensaio comportamental com o uso de modelagem e modelação das habilidades ali requeridas. Os episódios de interação entre a pesquisadora e professora foram filmados e o registro das respostas foi realizado por dois observadores treinados para tal tarefa. Após avaliação das respostas emitidas e cálculo de fidedignidade entre observadores o professor recebeu uma avaliação do seu desempenho em termos da ocorrência ou não das respostas, em uma sessão extra, em outro dia.

– *Pós-treino*. Essa etapa seguiu o mesmo procedimento descrito na linha de base e ocorreu na sala de aula entre a professora e o mesmo aluno da etapa de linha de base e contou de três sessões.

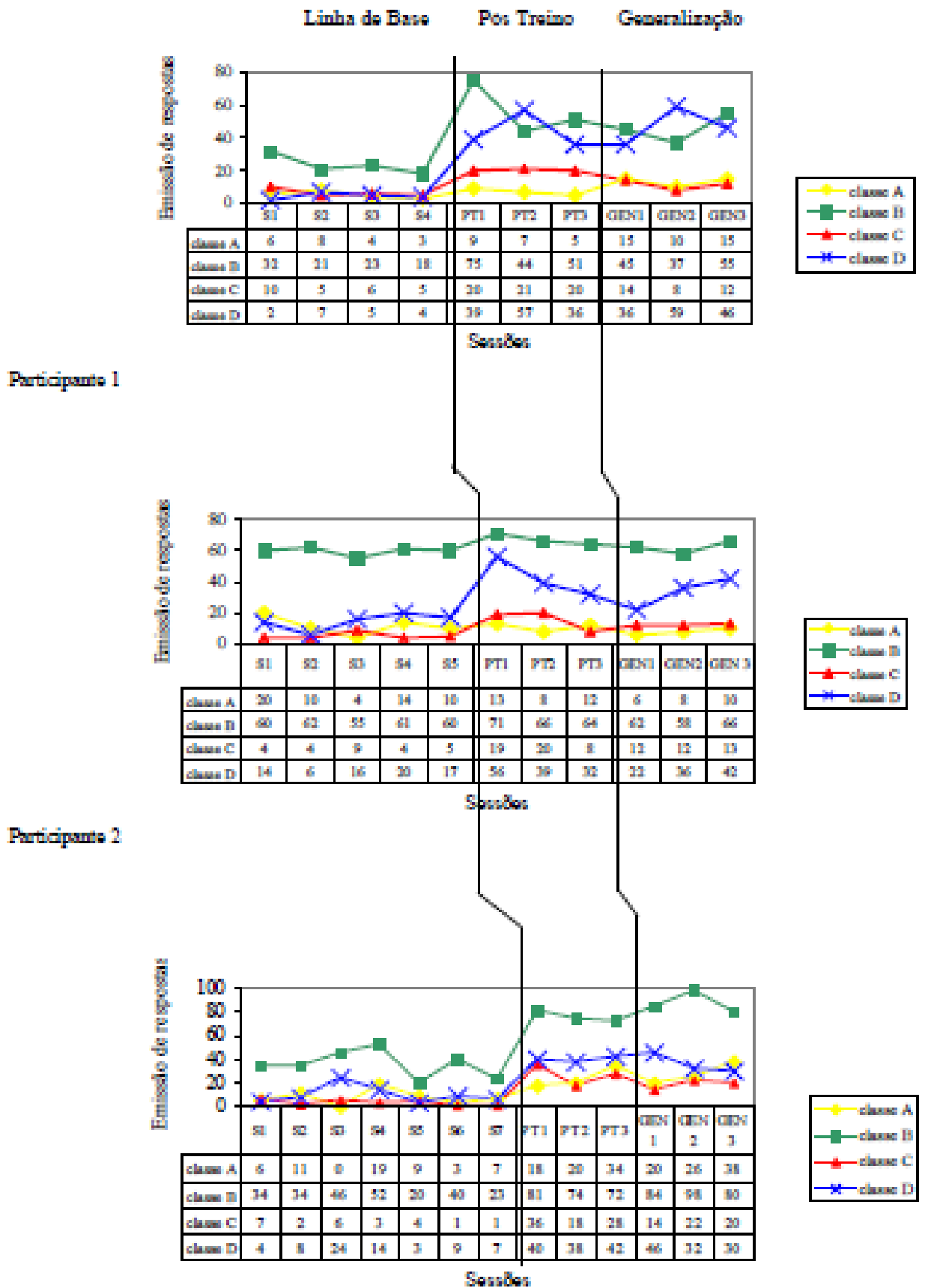
– *Generalização*. Esta fase teve o objetivo de avaliar a generalização das respostas aprendidas e constou de três sessões de 10 minutos onde, cada professora participante interagiu com outro aluno deficiente visual (diferente daquele que foi atendido na fase de linha de base e pós-treino) e em outra sala de aula, ensinando conteúdos acadêmicos que requeriam estimulação da consciência tátil.

Os registros de filmagem foram analisados por dois observadores ingênuos em relação aos objetivos da pesquisa, porém treinados para usar o protocolo de respostas (Apêndice E) previamente elaborado. As classes de respostas propostas para observação foram avaliadas separadamente, isso é, foram registradas todas as respostas descritas em cada classe.

O critério de registro adotado será por intervalo de tempo, com períodos de 20 segundos de observação, sendo realizadas 30 observações em cada sessão de 10 minutos, conforme orientações de Fagundes (1982). Com relação aos dados observados nas filmagens da pesquisa, o cálculo de índice de concordância entre sujeitos foi realizado, para cada sessão e para o conjunto das respostas descritas em cada uma das classes. A frequência de emissão dos comportamentos foi considerada confiável quando a concordância entre os juízes foi de 85% ou mais.

Resultados

Os resultados obtidos nas diferentes fases da coleta de dados serão apresentadas por meio de gráfico do desempenho de cada participante. A Figura 1 demonstra, por sessão, as respostas emitidas pelos participantes em cada uma das classes de habilidades sociais educativas, nos diferentes momentos do procedimento: linha de base, pós treino e prova de generalização.



De acordo com os dados da Figura 1, é possível constatar que a linha de base se manteve estável e com a introdução do treino das habilidades sociais educativas houve aumento na taxa das respostas que descrevem todas as classes. Para a classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, que agrupa comportamentos relacionados ao estabelecimento de condições que favoreçam as relações educativas, os participantes obtiveram as seguintes taxas médias de respostas, a saber: a participante 1 aumentou de 5,0 respostas/sessão na Linha de Base para 6,3 respostas/sessão no Pós Treino, a participante 2 de 9,3 respostas/sessão na Linha de Base para 11,0 respostas/sessão no Pós Treino e a participante 3 de 6,3 respostas/sessão na Linha de Base para 24,0 respostas/sessão na fase de Pós Treino.

A classe *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, compreendida como a classe que reúne habilidades que são importantes quando se pretende selecionar e abordar temas promovendo a participação do outro no processo de aprendizagem, apresentou, após o treino, aumento na taxa média de todas as respostas que as descreve. Assim, a participante 1 variou de 20,6 respostas/sessão na Linha de Base para 56,6 respostas/sessão no Pós Treino, a participante 2 também teve variação positiva de 58,7 respostas/sessão na fase de Linha de Base para 67 respostas/sessão após o treino e a participante 3 apresentou uma mudança de 27,7 respostas/sessão na Linha de Base para 75,6 na fase de Pós Treino. Para a classe nomeada de *Estabelecer limites e disciplina*, que descreve respostas que favorecem o estabelecimento e o monitoramento de regras, apresentando também as conseqüências tanto do seu cumprimento quanto do descumprimento, a taxa média de respostas variou entre Linha de Base e Pós Treino da seguinte forma para as três professoras participantes do estudo: a participante 1 aumentou a taxa média de respostas de 5,3 respostas/sessão na Linha de Base para 20,3 respostas/sessão no Pós Treino, a participante 2 variou de 6,0 respostas/sessão na Linha de Base para 15,6 respostas/sessão na fase de Pós Treino e a participante aumentou de 2,0 respostas/sessão na Linha de Base para 27,3 respostas/sessão na medida de Pós Treino.

Conforme mostra a Figura 1, para a classe “Monitorar positivamente”, que nesse estudo é definida como as respostas que o educador apresenta quando está atento para identificar e valorizar os desempenhos da criança, a participante 1 variou a taxa média de resposta de 5,3 respostas/sessão na fase de Linha de Base para 44 respostas/sessão no Pós Treino, a participante 2 teve essa taxa aumentada de 17,7 respostas/sessão na Linha de Base para 42,6 respostas/sessão no Pós Treino e da mesma forma a participante também aumentou

de 6,3 respostas/sessão na avaliação de Linha de Base para 40 respostas/sessão na avaliação de Pós Treino.

Após a avaliação ocorrida na fase de Pós Treino, as participantes foram avaliadas em mais três sessões, onde o contexto organizado para tal consistia de sala de aula diferente daquela onde ocorreu o treino e avaliação de pós treino e com outro aluno deficiente visual que não havia passado pela situação de treino. O objetivo dessa variação de estímulos foi avaliar a generalização dos efeitos do treino para condições ambientais diferentes e assim conferir a validade externa do procedimento proposto.

Na comparação entre as taxas médias de respostas emitidas pelas participantes nas três fases do procedimento, é possível constatar que, embora alguns valores para algumas participantes tenha aumento entre a fase de Pós Treino e a Prova de Generalização, a maioria diminuiu entre esses dois momentos. Apesar disso, somente a participante 2 apresentou, para a classe *estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, desempenho inferior na prova de generalização (8 respostas/sessão) em comparação com a linha de base (9,3 respostas/sessão). As demais participantes mantiveram valores da prova de generalização superior aos valores de linha de base.

De forma mais detalhada, a classe *estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* teve o seguinte desempenho pelas três participantes na Prova de Generalização, a saber: a participante 1 aumentou a taxa média de respostas de 6,3 respostas/sessão no Pós Treino para 13,3 respostas/sessão na Prova de Generalização, valor esse superior ao que havia sido registrado na Linha de Base que era de 5,0 respostas/sessão. A participante 2 diminuiu a taxa média de respostas de 11 respostas/sessão no Pós Treino para 8 respostas/sessão na Prova de Generalização e esse valor também foi menor que o registrado na Linha de Base que alcançou 9,3 respostas/sessão. Ainda para essa classe, a participante 3 aumentou de 24 respostas/sessão na fase de Pós Treino para 28 respostas/sessão na generalização e esse valor também superior aquele alcançado na Linha de Base (6,4 respostas/sessão).

Para a classe “Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal”, tanto a participante 1 quanto a participante 2 diminuíram a taxa média de respostas emitidas na Prova de Generalização, quando comparadas com as medidas de Pós Treino, porém para ambas participantes os valores registrados na prova de generalização se mantiveram acima daqueles obtidos na Linha de Base, a saber: para a participante 1 a taxa média foi de 20,6 respostas/sessão na Linha de Base, 56,6 respostas/sessão no Pós Treino e 45,6 respostas/sessão na Prova de Generalização. Para a

participante 2 esse valores foram 58,7 respostas/sessão na Linha de Base, 67 respostas/sessão no Pós Treino e 62 respostas/sessão na Prova de Generalização. Para essa mesma classe de habilidades sociais educativas, a participante 3 variou de maneira positiva entre avaliação de Pós Treino (75,6 respostas/sessão) para a Prova de Generalização (87,3 respostas/sessão) e esse valor também é maior do que aquele obtido na medida de Linha de Base (27,7 respostas/sessão).

Com relação à Prova de Generalização realizada pelas três participantes para a classe *Estabelecer limites e disciplina* os dados dos gráficos apontam que todas tiveram um decréscimo na taxa média de respostas quando comparado com as taxas da avaliação realizada no Pós Treino, porém esses valores se mantiveram acima daqueles registrado no desempenho das três participantes na fase de Linha de Base. Para a participante 1 a taxa média decresceu de 20,3 respostas/sessão no Pós Treino para 11,3 na Prova de Generalização, valor esse superior aquele registrado na avaliação de Linha de Base (5,3 respostas/sessão). A participante 2 também diminuiu a taxa média de respostas de 15,6 respostas/sessão no Pós Treino para 12,3 respostas/sessão na generalização, porém esse valor se manteve acima do alcançado pela participante na Linha de Base (6,0 respostas/sessão). Por último, nessa classe a participante 3 diminuiu a taxa média de respostas de 27,3 respostas/sessão na avaliação realizada após o treino para 18,6 respostas/sessão na prova de generalização, mas comparativamente a Linha de Base (2,0 respostas/sessão), o aumento na taxa média de respostas continua indicando efeito favorável do treino.

A classe *Monitorar positivamente* apresenta variações entre Pós Treino e Prova de Generalização e entre Prova de Generalização e Linha de Base que demonstram também que o treino dessa classe foi efetivo, conforme os valores descritos a seguir. A participante 1 foi a única nessa classe que teve variação positiva entre o Pós Treino (44 respostas/sessão) e a Prova de Generalização (47 respostas/sessão) e esses valores são bastante superiores aquele obtido na medida de Linha de Base (5,3 respostas/sessão). Já a participante 2 e a participante 3 diminuíram a taxa média de respostas quando se compara Pós Treino e Prova de Generalização, porém em ambos os casos o desempenho delas é bastante superior na Prova de Generalização do que aquele observado na Linha de Base, a saber: a participante 2 obteve taxa média de respostas de 17,7 respostas/sessão na Linha de Base, 42,6 respostas/sessão no Pós Treino e 33,3 respostas/sessão na Prova de Generalização. A participante 3 variou de 6,3 respostas/sessão na medida de Linha de Base para 40 respostas/sessão na medida de Pós Treino e 36 respostas/sessão na Prova de Generalização.

Com base na descrição das variações que ocorreram no desempenho das três participantes nos diferentes momentos do procedimento, é possível constatar que a classe *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal* é a que predominantemente apresenta a maior taxa média de respostas por sessão nas três avaliações (linha de base, pós treino e prova de generalização). Na seqüência, a taxa média de respostas por sessão se manteve igual nas três fases do procedimento para a classe *Monitorar positivamente*, seguida da classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e por último a classe *Estabelecer limites e disciplina*. Para melhor visualização dos dados desse estudo, a Tabela 2 apresenta um resumo dos valores das taxas médio de respostas de cada participante em cada etapa do procedimento.

Tabela 2

Frequência média de respostas das participantes nas diferentes classes e fases do procedimento.

Classes	Participantes	Sessões de Linha de Base	Sessões de Pós Treino	Sessões de Generalização
Clair contextos interativos potencialmente educativos	Participante 1	5,0	6,3	13,3
	Participante 2	9,3	11	8
	Participante 3	6,4	24	28
Transmitir conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal	Participante 1	20,6	56,6	45,6
	Participante 2	58,7	67	62
	Participante 3	27,7	75,6	87,3
Estabelecer limites e disciplina	Participante 1	5,3	20,3	11,3
	Participante 2	6,0	15,6	12,3
	Participante 3	2,0	27,3	18,6
Monitorar positivamente	Participante 1	5,3	44	47
	Participante 2	17,7	42,6	33,3
	Participante 3	6,3	40	36

Discussão e Considerações Finais

A literatura que aborda quais comportamentos-alvo pais devem aprender para promover mudanças de diferentes comportamentos do filho, tem indicado que os relevantes são aqueles que podem favorecer, na interação entre ambos, mudanças positivas no desempenho social, afetivo ou acadêmico dessas crianças (Barclay & Houts, 1995). Trabalhos

que tenham esses mesmos objetivos, porém tendo como população-alvo as crianças com deficiência visual, não são encontrados na literatura internacional e nacional.

Por outro lado, os estudos com essa população já conseguiram identificar déficits comportamentais presentes nas interações dessas crianças que interferem de maneira negativa nos seus aprendizados, tais como: não conseguir resolver problemas típicos da idade e entrar em grupo de amigos (Parsons, 1986), falar repetidamente sobre um assunto (Wolffe, 2005), brincar sozinho mesmo na presença de outras crianças de sua idade e/ou do seu convívio (Celeste, 2006; Kekelis, 1997) e não conseguir se localizar espacialmente, nem formar conceitos que necessitam da imagem visual (Paschoal, 1993). Assim, se observa que a proposta de ensinar pais, para que esses possam ser um agente de mudanças para o comportamento dos filhos, deve também contemplar essa população e solucionar também, dificuldades semelhantes que outros cuidadores dessas crianças têm nas suas atividades com eles, principalmente os professores que atuam na reabilitação visual e na educação formal.

Molina (2003) aponta que os professores com habilitação específica para atender crianças com as mais diversas necessidades educacionais especiais, inclusive as deficientes visuais, tem sua formação focada principalmente no preparo de conteúdos determinados pelos parâmetros curriculares de ensino, isto é, recursos didático-pedagógicos que contribuem para o ensino de conteúdos acadêmicos para essas crianças. Sem dúvida, preparar materiais e estratégias para que ocorra o aprendizado de conteúdos formais é tarefa de extrema relevância para crianças com o diagnóstico de deficiência visual, porém é certo que esses professores precisam ensinar a essa população conceitos e significados que irão além das propostas formais do currículo. O resultado, provavelmente, será o aumento na probabilidade dessas crianças participarem mais ativamente das atividades acadêmicas e sociais da escola. Tal condição poderá atender a necessidade de melhor preparo dessa população para, futuramente, ingressarem no mercado de trabalho, o que Zanotto (1997) considera como sendo o objetivo maior para o alcance da inclusão social dessas pessoas, pois as habilitará a viver futuramente de forma autônoma no mundo.

Essas considerações evidenciam a relevância social do estudo aqui descrito e justificam a proposição de realizar uma análise mais criteriosa das reais possibilidades de se organizar, por meio de pesquisas futuras, uma proposta de intervenção para professores de crianças deficientes visuais para atuarem como melhores educadores dessas crianças e serem parceiros na sua inclusão escolar e social. Os resultados obtidos por meio das filmagens antes e após o treino das professoras, bem como na fase de generalização, mostraram que as quatro

classes de habilidades sociais educativas propostas por Del Prette e Del Prette (2009) são possíveis de serem treinadas para professores de crianças deficientes visuais.

Com relação ao desempenho observado pelas participantes na fase de linha de base do procedimento proposto, foi possível constatar que o conjunto de respostas descritas, nas diferentes classes de habilidades sociais educativas, já eram observadas no desempenho de todas em sala de aula. Essa constatação decorre da presença das respostas nas interações da professora com seu aluno antes do treino e demonstra que, apesar de serem pouco contempladas na formação profissional do educador, elas também ocorrem e são aprendidas de forma acidental, isto é, como produto de conseqüências positivas da sua emissão. (Skinner, 1953/ 1993; Baum, 1994/1999).

Analisando o desempenho das participantes nas quatro classes de habilidades sociais educativas, foi possível constatar que o desempenho das três professoras foi maior nas três fases do procedimento para a classe *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, seguida pela classe *Monitorar positivamente*, depois pela classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e por último *Estabelecer limites e disciplina*. Esses resultados permitiram constatar que, embora o procedimento realizado tenha oferecido condições diferentes para a ação das professoras nas diferentes fases do treino, provavelmente a variável “deficiência visual dos alunos” controla, de forma relevante, as interações entre ambos. Tal condição pode oferecer variadas situações que aumentam a probabilidade de ocorrência de respostas, priorizando algumas ações em detrimento de outras.

Com relação ao desempenho das professoras na classe *Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal*, que obteve maior taxa de resposta/sessão nos diferentes momentos do procedimento, se constata que o conjunto de respostas ali avaliado descreve ações do educador cuja finalidade é apresentar, através de recursos visuais e auditivos diversificados, os objetivos de ensino de um determinado conteúdo. No caso específico do professor em sala de aula, descreve ações tais como: fazer perguntas de sondagem e desafio, parafrasear, apresentar objetivos, dar informações, dar modelos, explorar recurso lúdico, organizar comportamentos emitidos pelo aluno, dar instruções, entre outros. Embora esse estudo não tenha pretendido analisar cada uma das respostas que descreve as diferentes classes proposta, vale ressaltar que houve mudanças na ênfase dada a determinadas respostas na fase de linha de base comparativamente as que ocorreram no pós treino. Durante a linha de base, ações como “apresentar informação” e “apresentar instruções” foram as que tiveram maior ocorrência e nas sessões de pós treino

essas ações diminuíram, enquanto as ações “apresentar modelo”, “explorar recurso lúdico” e “fazer perguntas de sondagem e desafio” aumentaram de frequência. Essa mudança, bem como o aumento total na taxa de respostas/sessão dessa classe, pode retratar que o treino dessas habilidades da classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* pode ter contribuído para o aprimoramento na maneira como esses professores apresentavam um novo conteúdo para seus alunos deficientes visuais. Essa mudança na forma de abordar um novo conteúdo pode resultar no aumento e refinamento de ações aprendidas por esses alunos, o que deve ser visto como um avanço na qualidade do ensino a essa população, pois o efeito é um repertório mais diversificado de ações que se tornam pré requisito para outras que habilitam o deficiente visual a uma vida autônoma nos diferentes contextos onde interage. (Skinner, 1989/1991).

A classe *Monitorar positivamente* também acusou, pelos resultados obtidos, compreender um conjunto de respostas bastante relevante para professores de crianças deficientes visuais e foi, dentre as quatro classes avaliadas, a que mais se destacou em relação ao aumento da frequência de respostas da linha de base, para o pós treino e para a generalização. Para as três participantes, na condição de linha de base, a ocorrência das respostas foi similar as classes *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e *Estabelecer limites e disciplina* e, no entanto obteve aumento considerável após intervenção.

É relevante destacar na análise do desempenho das professoras para essa classe que, segundo resultados obtidos por Grassi (s.d.), essa classe de habilidades sociais educativas foi avaliada como a de menor importância social quando se considera quais ações os professores de crianças deficientes visuais devem apresentar nas suas interações com essa população. A baixa taxa média de respostas/sessão na avaliação de linha de base bem como a pouca atribuição de importância as ações descritas nessa classe no estudo de validação social proposto por Grassi (s.d.) pode ser analisado de diversas maneiras. Para o contexto desse estudo, se pondera que ações descritas nessa classe como elogiar, prestar atenção ao relato do aluno, incentivar, promover a auto-avaliação embora sejam temas recorrentes nas falas de professores e outros responsáveis pela educação, pouco são enfocados e salientados na formação desses mesmos professores. Com isso, o aluno não tem um papel ativo no processo de aprendizagem e ficava impossibilitado de desenvolver auto-crítica (Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998) bem como de aprender a um conjunto de ações que favoreceriam comportamentos como os de tomada de decisão e resolução de problemas (Nico, 2001).

Ainda com relação à importância do professor monitorar positivamente as ações do aluno em sala de aula, Skinner (1972) enfatiza a qualidade que deve haver nas interações entre ambos. Para isso, aponta que interações entre o professor e seu aluno que ocorram por meio de atenção deste ao relato da criança, valorização das suas produções acadêmicas além de outras ações adequadas ao momento e que otimizam a qualidade da interação dele com seu aluno, podem garantir diversos aprendizados, inclusive de comportamentos socialmente relevantes, como por exemplo, o de se expressar. No caso das crianças deficientes visuais, embora os estudos não desconsiderem que elas tenham dificuldades e limitações reais da própria deficiência, estudos afirmam que as defasagens podem estar vinculadas também a qualidade da educação recebida por essas crianças, isto é, a pouca frequência com que são expostas a diferentes contextos e a variáveis estimulantes e não somente pelas limitações advindas de sua deficiência (Schneekloth, 1989).

Embora a criança deficiente visual não disponha da visão como recurso para observar o ambiente e, a partir disso, discriminar que respostas deve emitir naquela situação, ações que promovam essa condição para as crianças com tal deficiência não foram priorizadas, em termos de taxa média de resposta/sessão, de forma tão relevante como as duas classes anteriormente citadas. Os resultados alcançados pelas professoras na classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* pode representar, no contexto desse estudo, o produto das contingências que foram dispostas para aquelas professoras. A atividade proposta para realização durante as filmagens teve o objetivo de estimular o tato das crianças como um pré requisito para o aprendizado da leitura por meio do método *Braille* e, durante o período que decorria a atividade, a condição de manipulação e rearranjo ambiental ocorreu poucas vezes (em relação à frequência) e em grande parte delas, no início da atividade e não durante o processo.

Apesar de não apresentarem índices altos de frequência como as duas classes anteriores, houve aumento positivo na ocorrência de respostas após o treino para todas as participantes e se manteve assim também para a etapa de generalização para a participante 1 e participante 3. A ocorrência de respostas do professor, que produza mudanças no ambiente, cria condições para que esse educador se aproxime de forma física, mas também na qualidade da interação, do aluno. Além disso, esse cuidado em organizar o ambiente com vistas ao aprendizado do aluno, permite que interações da criança deficiente visual com seus pares e com outros significativos no contexto escolar ocorram e otimizem diversos aprendizados dessas crianças. Kekelis (1997), Retting (1994), Schneekloth (1989) e Parsons (1986) atestam que crianças deficientes visuais, na maior parte do tempo, permanecem

afastadas de outras crianças e muitas vezes são impedidas, por parte dos cuidadores, de se relacionarem com seus pares por receio de não conseguirem lidar com situações imprevisíveis. Completando as considerações quanto à importância do conjunto de respostas descritas nessa classe de habilidades sociais educativas, é possível identificar que ações como “alterar proximidade” e “mediar interações” favorecem a ocorrência de trocas sociais, como por exemplo feedbacks, expressar opiniões sobre o comportamento do outro e troca de informações. Ribeiro (2003) afirma que, quando o foco é o aprimoramento de métodos, recursos e estratégias para ensinar a criança deficiente visual, essas ações sendo emitidas pelo educador, podem favorecer ao aluno com essa deficiência, os efeitos das suas ações no mundo.

Para o grupo *Estabelecer limites e disciplina*, que foi a classe com menor taxa média de respostas/sessão durante as fases de linha de base, pós treino e generalização, foram treinados e observados como descrever comportamentos adequados e inadequados, pedir mudança de comportamento, estabelecer normas e chamar atenção para regras pré estabelecidas. Embora a literatura não enfatize essa prática no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, tem-se demonstrado que essas crianças são educadas de maneira superprotegida e se observa muitas concessões a respeito de regras e normas que deveriam seguir principalmente no contexto escolar e no familiar. No entanto, Kekelis (1997) afirma que estes comportamentos dos educadores, que se caracterizam por pouca exigência de aprimoramento do desempenho das crianças, podem favorecer o aprendizado e manutenção de comportamentos incompatíveis para a idade ou para o contexto, o que pode afetar de maneira negativa a inclusão social e escolar de crianças deficientes visuais.

A análise do desempenho das professoras participantes nesse estudo demonstrou que houve mudanças no tipo de interações entre elas e seus alunos deficientes visuais, durante o desenvolvimento das aulas de estimulação tátil. Para Gresham (1998), a mudança significativa na frequência de emissão de um comportamento como resultado de um estudo experimental, deve ser o produto direto da manipulação de variáveis independentes e, dessa forma, é possível se comprovar a validade interna do procedimento. Com relação à validade externa, que corresponde à investigação de que os resultados obtidos com a intervenção são generalizáveis a outras condições e contextos, é possível constatar que para as três participantes, os efeitos se mantiveram quando foram expostas a condições diferentes daquela proposta para linha de base e pós treino. Nesse sentido, pode-se considerar que houve cuidados metodológicos que asseguram confiabilidade aos resultados e que as mudanças nas taxas médias de resposta/sessão, registrada para as três professoras participantes foram

alcançadas pela manipulação das variáveis proposta (treino das classes de habilidades sociais educativas) e não por outro motivo.

Ainda com relação à qualidade da pesquisa desenvolvida é possível constatar que, quanto ao objetivo proposto de avaliar a possibilidade de treino dessas habilidades para professores de crianças deficientes visuais, este foi alcançado e permitirá o direcionamento de estudos futuros nessa área. Apesar dos resultados alcançados, não se pode deixar de apontar que esse estudo não contemplou um aspecto fundamental da interação dessas professoras com seus alunos deficientes visuais, que é avaliar os efeitos das mudanças do desempenho delas para o comportamento dos alunos.

Acredita-se que este trabalho alcançou seus objetivos ao comprovar que o treinamento em habilidades sociais educativas mostra-se eficaz para professores de deficientes visuais e que pode subsidiar novas pesquisas e o desenvolvimento de programas de intervenção com professores de crianças com outras necessidades educacionais especiais, ensinando às professoras novas alternativas de atuação que incentivem a autonomia da criança e sua inclusão social e escolar. Com relação a essa questão, estudos futuros podem ampliar a análise para o desempenho das crianças, além de refinar a análise do desempenho dos professores detalhando informações que subsidiem propostas de programas específicos para ensinar habilidades sociais educativas a professoras de crianças deficientes visuais.

Referências Bibliográficas

- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais e grupos com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 235-258). Campinas, SP: Alínea.
- Barclay, D.R. & Houts, A.C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analyses of training content. Em W.O'Donohue e L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn and Bacon.
- Baum W. M. (1999). *Compreendendo o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. (M. T. A. Silva Trad.). Porto Alegre: Artmed. (trabalho originalmente publicado 1994).
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto- SP.

- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Castanho, A.R.S.P., Moifrel, A.C.B., Severiano, E., & Ribeiro, V.R. (2001). Gestos não verbais espontâneos e canais de expressão emocional voluntária em deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*. Disponível em [http:// www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br). (Acessado em 03/08/2008).
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 75-90.
- Costa, C. S. L. (2005). *Habilidades sociais de criança cega e vidente, crenças e praticas educativas da mãe: Um estudo de caso com gêmeas idênticas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P., (2009). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: ALMEIDA, M.A; MENDES; E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Del Prette, A., Bolsoni-Silva, A. T. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista Psicologia Argumento*, 9, 11-29.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Consciência, intencionalidade e compromisso na prática do professor. *Ícone Educação*, 9(1), 101-120.
- Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais : vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A.P.; Del Prette,A.; Garcia, F.; Bolsoni-silva, A.T.; Puntel, L.P.(1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Critica*. 11 (3), 591-603.
- Drew, C.J., Hardman,M.L. & Winston, M. (2005). *Exceptionality: School, Community and Family*. Pearson: Eight Edition.
- Erwing, E.J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Fagundes, A.J.F.M. (1982). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo, S.P.:Edicon.
- Ferreira, B.C. (2007). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, S.P.

- Freitas, M.G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Grassi, P.F. (n.d). *Validação social de habilidades sociais educativas de professores de crianças deficientes visuais*.
- Gresham, F.M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavior. In: K.L. Lane, F.M. Gresham, & T.E. O’Shaughnessy (Eds.). *Interventions for children with ora t risk for emotional and behavior disorders*. (p. 242-258). Boston: Allyn & Bacon.
- Gresham, F.M. (1998). Social skills training with children: social learning and applied behavioral analytic approaches. In T.S Watson & F.M. Gresham (Eds.), *Handbook of child behavior therapy* (p. 475-497). New York: Plenum Press.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (21-60). Campinas: Alínea.
- Kazdin A.E. (1982). Multiple-treatment designs. *Methods for clinical and applied settings* (pp. 172- 199). New York: Oxford.
- Kekelis, L.S. (1997). Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In S.Z. Sacks; L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp.13-35). New York: American Foundation for the Blind.
- Martini, M.L. (2004). *Variáveis Psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.
- Martin, M. B., & Bueno, S.T. (1997). Deficiente visual e ação educativa. Em R. Bautista (Org.) *Necessidades educativas especiais* (pp. 317-347). Lisboa: Dinalivro.
- MacCusprie, P.A. (1997). The social acceptance and interation of visually impaired children in integrated settings. In S.Z. sacks, L.S. Kekelis & R.J. Gailord-Ross (Orgs.), *The development if social skills by blind and visually students*. New York: American Fundation for the Blind.
- Manzini, E. J. (2003). Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). *Revista Brasileira de Educação Especial*. 9 (1), 13-23.
- McAlpine, L.M. & Moore, C. (1995). Percentual-motor performance and the social development of visually impairment children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 349-358.
- MEC (2003). *Saberes e práticas da inclusão – Dificuldade de comunicação e sinalização: Deficiência visual*. Brasília. Secretaria de Educação Especial

- Melo, M.; Silvaes, E.F.M., & Conte, F.C.S (2000). Orientação preventiva de um grupo de mães de crianças com dificuldades de interação. In E.F.M. Silvaes (Orgs.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. (Vol 1, PP 199-216). Campinas, SP: Papyrus.
- Molina, R.C.M. (2003). *Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldade de aprendizagem*. Projeto de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Nico, Y. C. (2001). O que é autocontrole, tomada de decisão e resolução de problemas na perspectiva de B.F.Skinner. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. B. P. S. Queiroz & M. C. Scoz (Eds.), *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade* (Vol. 7, pp. 62-70). Santo André, SP: ESETec.
- Ortega, M.P.P. (2003). Linguagem e deficiência visual. In M.B. Martin & S.T. Bueno (Orgs.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos* (pp.77-95). São Paulo: Santos.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Impairment & Blindness*. 80, 627-630.
- Paschoal, C. L. L.(1993). *Educação Visual*. Dissertação para Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre.
- Retting, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of visual impairment and blindness*, 88(5), 410-420.
- Ribeiro, M.J.F.X. (2003). Conversas difíceis (ou conversando é que a gente se entende). In F.C. Conte & M.Z.S. Brandão (Orgs.), *Falo ou não Falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias*. (p.p. 113-120). Arapongas, PR: Mecenaz.
- Rocha, M. M. (2009). *Programa de Habilidades sociais com pais: Efeitos sobre desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Impairment & Blindness*, 83, 196-201.
- Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/EDUSP.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise comportamental*. (A. L. Néri Trad.). São Paulo: Papyrus. (trabalho originalmente publicado em 1989).
- Skinner, B.F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. (C. Todorov, Trad.).São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente Publicado em 1953).

- Vila, E.M. (2005). *Treinamento em habilidades social em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem*: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Wolffe, K.E. (2005). Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school. *International Congress Serie*, 964-968.
- Zanotto, M.L.B. (1997). *Formação de professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICE

APÊNDICE A

As Habilidades Sociais Educativas

Educadores (pais, professores, e outros responsáveis) têm responsabilidades importantes quanto o assunto é ensinar uma criança!

Professores em sua formação são rodeados de teorias, literaturas e autores que falam sobre o que fazer em sala de aula para que nossos alunos aprendam conteúdos acadêmicos e aprendam a se relacionar com outras pessoas, no entanto o ensino disso tudo, na prática, fica muito confuso. Muitas vezes o professor não sabe ao certo como agir com seu aluno para que ele consiga absorver aquilo que se pretende ensinar. Ou seja, o professor as vezes se sente perdido por não saber ao certo quais atitudes deve tomar para que determinado objetivo de ensino seja alcançado pelo aluno.

Não é raro professores comentarem que perderam oportunidades e situações para ensinarem coisas diferentes aos seus alunos. Você professor, nunca se deparou pensando nisso depois de ter realizado uma atividade em sala?

Diante disso, temos que um conjunto de comportamento chamados de HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS foi organizado de modo a favorecer que o educador aprenda não apenas o que fazer, mas COMO se comportar a fim de tornar sua aula mais proveitosa ao aluno.

As habilidades sociais educativas foram divididas em quatro grupos (grupo A, grupo B, grupo C e grupo D), sendo que cada um dos grupos possuem várias ações importantes do professor apresentar na sua interação com o aluno. Abaixo elas estão separadas, mas você vai perceber relações entre elas e de que algumas já incluídas em nossa atuação:



Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos

Arranjar ambiente físico: Alterar a organização do espaço físico da sala através da mudança de posição das carteiras, cadeiras, colchões, poltronas, aparadores, escadas ou utilizar outras salas. Fazendo isso, o professor tem a possibilidade de apresentar novos ambientes ao aluno e adequar esse arranjo aos objetivos diferentes que tem como propósito ensinar.

Organizar materiais: Apresentar diferentes materiais na interação com os alunos como músicas, textos, livros, cadernos, jogos, recursos táteis, objetos que auxiliem na exposição de conteúdos acadêmicos ou de interação social. Isso torna a aula mais interessante ao aluno e facilita a participação e comprometimento do mesmo com o aprendizado.

Alterar distância/proximidade: Alterar a distância entre educador e aluno, como por exemplo, se aproximar para uma explicação, realizar uma atividade em conjunto e entre os próprios educandos através da formação de grupos, duplas, trios para atividades interativas. Esta atitude facilita a interação social com outro e é uma oportunidade para ensinarmos eles a respeitarem outras opiniões e argumentarem em favor daquilo que acreditam.

Mediar interações:

O professor cria condições para que ocorram interações entre os alunos de duas formas:

- chamando a atenção para o comportamento de um colega em relação ao outro (Ex.:“Ele está fazendo uma pergunta para você, Joãozinho”, “Você gostou do que ele fez?”)

- indicando os comportamentos a serem emitidos em relação ao comportamento do colega como por exemplo elogiar, expressar concordância ou discordância (Ex.:“Fale o que você achou do desenho do Pedrinho”).

Estas ações possibilitam a criança experimentar situações sociais que possam ensinar ela se comportar com outras pessoas e aprender com elas novas formas de se comportar no mundo.



Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal

Fazer perguntas de sondagem ou desafio:

Questionar, sondar e desafiar o aluno sobre temáticas e atividades propostas naquele momento criando situações de interações sociais. (Ex.: “Me explica como temos que fazer esta atividade”; “O que podemos fazer para mudar o fim da história?; “O que podemos fazer para solucionar estes problemas”. (Considerar apenas comportamentos do professor que sejam de sondagem e questionamento, não assinalando nas situações em que o professor não espera o aluno responder e já apresenta prontamente a resposta correta).

Ações como estas possibilitam o treino do aluno em prestar atenção naquilo que está se passando.

Parafrasear: O educador repete ou interpreta com outras palavras algum trecho da fala do aluno para verificar se ele compreendeu o que o aluno disse. Ex.: “Você disse que aprendeu sobre os rios Brasileiros nos mapas geográficos em alto relevo?”, “Você percebeu então que na história da fazenda todos os animaizinhos acordavam bem cedo?” O parafrasear tem a função importante de organizar as idéias dos alunos para que eles reflitam sobre aquilo que falaram e dar modelo a eles novas formas de falar acerca do mesmo assunto.

Apresentar Objetivos: O educador anuncia o objetivo da atividade e o que ele espera que o aluno faça. Ex.: “Vou ler esta história e quero que você identifique depois os personagens e o que aconteceu para nós continuarmos a história de onde ela parou” Apresentar objetivos facilita a organização do aluno para a aula ou atividade que ocorrerá, de maneira que ele se prepare para atingir os objetivos propostos além de dar uma razão a atividade que foi proposta.

Estabelecer relações entre antecedente comportamento e consequência: o educador explicita as relações que ocorreram ou possíveis de ocorrer entre comportamento do aluno, as condições que possibilitam tal comportamento (antecedentes) e as consequências deste comportamento. Ex: “Mais a frente você vai sentir a escada, vai subi-la com a ajuda do corrimão e conseguir chegar até o brinquedo que a gente vai usar na próxima atividade” Isso possibilita que o aluno possua informações completas sobre o antes de uma determinada ação, e as consequências que ela pode produzir para si mesmo e para o mundo que o cerca.

Apresentar informação: O educador expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre o funcionamento de objetos, brinquedos. Ex: “Este livro é sobre a vida no campo”, “O Brasil é dividido em estados”, “Este mapa para tatear é apenas sobre os rios do Brasil”, “Esta bola não é redonda e sim oval”. Esta atitude é importante para situar o aluno sobre o que será abordado em aula e verificar se ele conhece acerca da informação apresentada.

Apresentar modelo: comportamentos verbais e não verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do aluno para comportamentos desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Ex.: “Temos que tocar a tela da TV com a mão bem leve, olha” (isso enquanto guia a mão da criança sobre a tela). “Vamos falar neste tom de voz porque a pessoa está pertinho” (ao mesmo tempo que fala com o tom que pretende exemplificar).

Organizar comportamentos emitidos: Verbalizações do educador com objetivo de resumir, sintetizar, relacionar, ordenar ou hierarquizar comportamentos verbais ou não verbais que o aluno ou o próprio educador fez em alguma situação.

Explorar recurso lúdico-educativo: Quando o educador fala sobre o conteúdo de histórias, filmes ou outros recursos educativos destacando os aspectos presentes nos mesmos e que estão de acordo com os objetivos de ensino. (Ex.: “Ao lermos o livro do cachorrinho, vamos prestar atenção no jeito que os donos tratam ele”; “ se atente para a terceira frase do refrão da música”.

Apresentar instruções: O educador indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos pelo aluno para que se consiga emitir tal comportamento. (Ex.: Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxime, chame pelo nome, estenda a mão e diga obrigado...”; “Quando for subir escadas, arraste o pé até sentir o degrau, depois levante o pé direito para o primeiro degrau e em seguida o esquerdo para o mesmo degrau).

Apresentar dicas: O educador dá pistas, de maneira verbal ou não verbal, sobre a solução de alguma dúvida do aluno e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. (Ex.: Precisa melhorar alguma coisa, talvez o modo como você posiciona sua mão sobre o mapa em relevo...” “Acho que seria melhor você tentar falar diferente com essa pessoa, talvez com mais pausa entre as palavras).

Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema: Aproveitar algum assunto ou atividade que está acontecendo para ensinar alguma coisa que tenha relação.. (Ex.: E por falar em passeios, vamos aprender a subir escadas).



Estabelecer limites e disciplina

Descrever/ justificar comportamentos adequados: Descrever os comportamentos esperados do aluno explicitando ou não o que antecede e a consequência de cada ação. (Ex.: “Quando vocês quiserem falar algo durante a atividade, levante a mão e poderão falar. Assim nós mantemos a ordem da sala e todos terão oportunidade”).

Descrever/ justificar comportamentos inadequados: Descrever os comportamentos reprováveis do aluno, explicitando ou não o que antecede e a consequência de cada ação. (Ex.: “Se nós falarmos ao mesmo tempo, ninguém vai nos entender”).

Os dois comportamentos anteriores são importantes para o aluno ter condições de saber aquilo que se espera dele em relação a como ele se comporta.

Negociar regras: identificar ocasião para criar uma regra para as interações em sala e mediar discussão com os alunos para sua viabilização. Ex: “Nessa brincadeira, sempre começa aquele que tem maior número de peças”.

Chamar atenção para normas pré - estabelecidas: Verbalizar indicativos aos alunos quando regras pré estabelecidas e que não estão sendo cumpridas. (Ex.: Havíamos combinado que antes de pegar um outro brinquedo temos que guardar o que estamos usando).

Pedir mudança de comportamento: descrever o comportamento a ser modificado e especificar outros comportamentos a serem realizados. (Ex.: “Gritar quando você quer algo não resolve seu problema, fale baixo e explique calmamente o que você quer para ver o que podemos fazer”).

Interromper comportamento: verbalizar, sinalizar ou tocar no aluno de maneira a interromper o comportamento em curso do educando que esteja sendo disfuncional, como por exemplo em casos de briga, discussões que não são pertinentes para o momento. (Ex.: “Espera, vamos parar por aqui.”).

Correspondência entre o falar e fazer: pré-estabelecer regras e consequências para o seu cumprimento ou não e ser coerente com o cumprimento das mesmas, ou seja, manter as consequências pré estabelecidas.



Monitorar Positivamente

Manifestar atenção ao relato: demonstrar ao aluno interesse por seu relato sobre interações sociais. (Ex.: “Que mais aconteceu?”; “Ahh, e então...”)

Obter informações: solicitar ao aluno informações sobre atividades e comportamentos sociais anteriores ou previstos. Ex.: “Onde você vai?”, “com quem você vai?”, “você conversou com eles sobre aquilo?”

Ambos comportamentos fortalecem a relação de amizade entre professor aluno que certamente influencia positivamente na relação dos mesmos.

Expressar concordância: expressar concordância com o conteúdo adequado relatado pelo aluno, tanto com relação aos conteúdos escolares quanto de interações sociais. (Ex.: “Você tem razão quanto aos comportamentos dele”; “Concordo com sua sugestão”).

Apresentar feedback: descrever os aspectos positivos e negativos do comportamento emitido e descrever novamente as respostas a serem emitidas caso haja necessidade. Ex: Você foi muito bem na escada quando colocou um pé, depois o outro em cada degrau, mas se precipitou quando tentou ir mais depressa, pulando degraus. É melhor ser cautelosa, colocando um pé de cada vez para conhecer bem o lugar onde está pisando.

Elogiar: expressar aprovação ao comportamento do aluno. (Ex: Isso, Muito Bom, Gostei do como você fez).

Incentivar: chamar atenção para o desempenho do aluno como evidência para futuras possibilidades, ou seja, mostrar que aquele comportamento pode ser repetido. (Ex.: “viu como você conseguiu pedir um favor, Vai ser mais fácil da próxima vez”).

Demonstrar empatia: demonstrar compreensão/ aceitação da situação na qual o aluno está passando. (Ex.: “Eu também ficaria chateado se algum amigo não me convidasse para a festa dele, imagino o que está sentindo”).

Remover evento aversivo: anunciar a retirada de uma consequência aversiva após o aluno apresentar um comportamento adequado.

Estabelecer seqüência de atividade (Princípio de Premack): indicar ordem de atividades, iniciando pelas menos atrativas ou de maior custo seguidas pelas de menor custo e maior atratividade.

Expressar discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de realizado. (Ex.: Não concordo em você gritar com sua mãe só porque ela não pode te ajudar na hora que você queria).

Promover a auto-avaliação: Solicitar a avaliação do aluno sobre seus próprios desempenhos. (Ex.: O que você achou sobre sua agilidade em ler esse trecho em braille?).



LEMBRE-SE!!! Estas maneiras de agir podem e devem estar presentes em qualquer objetivo de ensino que temos como proposta aos nossos alunos!

APÊNDICE B

Questionário Múltipla Escolha – Fase de Treino

Questionário de Avaliação

Nome:

Data: ____/____/____

Assinale com X a resposta correta para cada uma das questões:

Questões Gerais:

1) Habilidades Sociais Educativas se referem aos:

- A) Comportamentos adequados dos alunos em relação aos outros alunos.
- B) Comportamentos de pais e professores que devem aparecer quando estão ensinando qualquer coisa a uma criança.
- C) Comportamentos habilidosos do aluno em atividades acadêmicas.

2) É importante que o professor entenda sobre Habilidades Sociais Educativas porque:

- A) Ele aprende teoricamente sobre ser adequado com meus alunos.
- B) Ele aprende como agir para que meus ensinamentos sejam mais eficazes.
- C) Os alunos aprendem a ser disciplinados.

3) As habilidades sociais educativas são divididas em quantos grupos?

- A) 3
- B) 4
- C) 5

4) Quais das respostas abaixo corresponde a um grupo de habilidades sociais educativas?

- A) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos
- B) Monitorar negativamente
- C) Imposição de limites e disciplina

5) Quais condições no ambiente de sala de aula o professor pode variar para possibilitar ao aluno melhores condições de aprendizdos sociais e acadêmicos?

- A) Estabilizar temperatura, controlar tempo da aula e formar rodas de alunos.
- B) Alterar a organização do espaço físico, apresentar materiais diversificados, alterar a distância entre ele e o aluno e mediar interações saudáveis entre os alunos.
- C) Oferecer recompensas aos alunos, organizar grupos de discussão, dar aulas em outros ambientes, pedir para que façam provas ao fim de cada novo conteúdo.

6) Quais conseqüências positivas o professor proporciona aos seus alunos quando propõe trabalhos em grupo?

- A) Surgimento de idéias contrárias e discussões de conteúdos acadêmicos.
- B) Observação do comportamento de um aluno por um outro, permitindo trocas sociais importantes como elogio, expressão de concordância ou discordância.
- C) Criar condições para ações cooperativas entre os alunos.

7) O que é parafrasear e qual sua função na relação professor-aluno?

- A) Construção de frases pelo professor que têm como objetivo apresentar o finalidade da aula.
- B) Composição de frases pelo aluno que têm certa ligação com os conteúdos vistos em aula.
- C) Repetição e/ou interpretação com outras palavras pelo professor, de algum trecho da fala do aluno para verificar a compreensão sobre o que o aluno disse.

8) Quais ações são importantes ao professor no inicio de um conteúdo novo, permitindo que sua explicação seja clara e compreensível para o aluno?

- A) Pedir atenção, falando em voz alta e se necessário utilizar de sons mais bruscos para isso.
- B) Apresentar objetivo da aula e informações sobre o novo assunto.
- C) Ceder material que contenha todas as informações sobre o novo conteúdo para que tomem conhecimento antes da aula.

9) O que significa na atuação do professor apresentar informação, apresentar modelo, instrução e dicas.

A) Informação: qualquer comentário sobre um tema; Modelo: dar um exemplo de comportamento, demonstrando-o; Instrução: apresenta os passos a serem seguidos pelo aluno para que se consiga realizar um comportamento e; Dicas: dar pistas de como solucionar um problema ou de comportamento mais adequado.

B) Informação: apresenta os passos a serem seguidos pelo aluno para que se consiga realizar um comportamento; Modelo: dar um exemplo de comportamento, demonstrando-o; Instrução: dar pistas de como solucionar um problema ou de comportamento mais adequado e Dicas: qualquer comentário sobre um tema.

C) Informação: qualquer comentário sobre um tema; Modelo: dar pistas de como solucionar um problema ou de comportamento mais adequado; Instrução: dar um exemplo de comportamento, demonstrando-o; Dicas: apresenta os passos a serem seguidos pelo aluno para que se consiga realizar um comportamento.

10) Qual é o papel do professor com relação às regras que devem estar presentes em qualquer situação de ensino?

A) Propor ou mudar quando necessárias.

B) Negociar, chamar atenção para as que foram propostas anteriormente ser coerente com o que elas dizem.

C) Discutir as regras, questionar sua existência e readequar a realidade quando não é possível segui-las.

11) O professor como modelo de seus alunos deve ser coerente em relação ao falar e fazer. O que o não cumprimento desta regra pelo professor pode acarretar para ele próprio?

A) A perda de autoridade e controle sobre a sala.

B) A falta de atenção dos alunos aos conteúdos acadêmicos.

C) A afinidade maior dos alunos com o professor, por demonstrar ser maleável.

12) Quais comportamentos sociais do professor podem favorecer maior atenção do aluno para as atividades acadêmicas?

A) O professor ser prestativo, auxiliar nas atividades que os alunos tiverem dificuldade e compreender as falhas dos alunos.

B) O professor estar sempre sorridente e ser carinhoso com todos, demonstrar calma e paciência e elogiar quando o aluno for adequado em seu comportamento.

C) O professor demonstrar interesse pelo relato do aluno, incentivar, elogiar, expressar concordância e discordância e principalmente saber colocar com palavras os comportamentos que o aluno teve, considerando-os adequados ou não.

13) Que tipo de recompensa o professor pode apresentar ao aluno diante de um comportamento adequado dele?

A) Retirar uma situação que pune ao aluno, como exemplo tira-lo do castigo.

B) Oferecer uma recompensa material.

C) As duas respostas anteriores são verdadeiras.

14) Quais são as conseqüências positivas para o aluno quando ele é incentivado a se auto-avaliar.

A) Prestar atenção em seu próprio desempenho e descrevê-lo.

B) Identificar melhor os erros dos colegas.

C) Ser o próprio avaliador do que ele produz e não o professor.

15) Como podemos observar as habilidades sociais educativas de um professor?

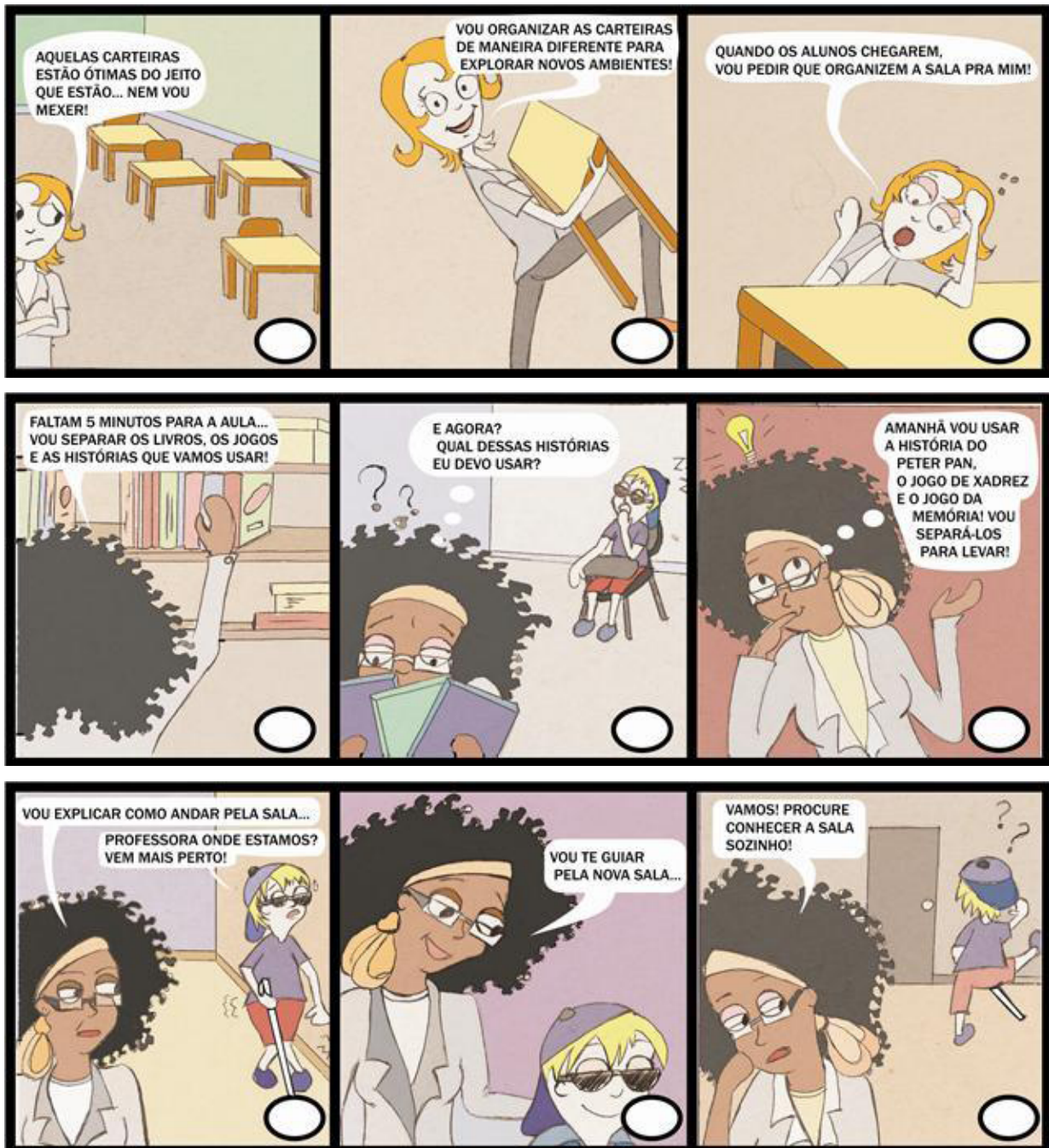
A) Observando os gestos, a maneira como o professor se comporta em aula com os alunos e como ele se dedica a organizar seus materiais.

B) Observando o tempo que ele dispensa no preparo da aula.

C) Observando a calma e paciência com as dificuldades dos alunos.

APÊNDICE C
Scripts Ilustrativos

Instruções: Observando em cada quadro a seguir as três diferentes formas de interagir numa mesma situação, sinalize o comportamento que considerar mais adequado do educador apresentar no contexto escolar.





APÊNDICE D

Situações para ensaio comportamental

Propostas de Situações:

Atividade 1 - O professor deve apresentar ao aluno (pesquisadora) o mapa Brasileiro em relevo e ensiná-lo sobre os estados.

Atividade 2 – Ensinar o aluno a explorar um ambiente desconhecido.

Atividade 3 – Ensinar ao aluno uma atividade onde explore e nomeie as diferentes formas de textura.

Atividade 4 – Contar um historia utilizando recursos táteis para exemplificar os episódios.

APÊNDICE E
Protocolo de Registro de Respostas

Observador: _____ Participante _____

Data ___/___/___

Amostra Categorizada: () 0 a 5 min. () 6 a 10

Número da sessão: _____ Linha de base () Pós Intervenção ()

RESPOSTAS	INTERVALO				
	Min. ___	Min. ___	Min. ___	Min. ___	Min. ___
A) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos					
A1. Arranjar ambiente físico					
A2. Organizar materiais					
A3. Alterar distância/proximidade					
A4. Mediar interações					
B) Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal					
B1. Fazer perguntas de sondagem ou desafio					
B2. Parafrasear					
B3. Apresentar Objetivos					
B4. Estabelecer relações entre antecedente comport. e consequência					
B5. Apresentar informação					
B6. Apresentar modelo					
B7. Organizar comportamentos emitidos					
B8. Explorar recurso lúdico-educativo					
B9. Apresentar instruções					
B10. Apresentar dicas					
B11. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema					
C) Estabelecer limites e disciplina					
C1. Descrever/ justificar					

