

HABILIDADES SOCIAIS DE PAIS, PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM INCLUSÃO ESCOLAR¹

SOCIAL SKILLS OF PARENTS, TEACHERS AND STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN INCLUSIVE EDUCATION

Eliza França e SILVA ²

Luciana Carla dos Santos ELIAS ³

RESUMO: A Educação Inclusiva estabelece que os indivíduos com deficiências devem aprender junto a seus pares em escolas regulares. A socialização em ambiente inclusivo é uma importante ferramenta na aquisição de habilidades sociais, as quais são entendidas como um constructo descritivo de desempenhos individuais, que permitem ao sujeito lidar de maneira adequada em diferentes situações. Este estudo teve por objetivos caracterizar as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares, assim como caracterizar as habilidades sociais educativas de pais e de professores. Trata-se de um estudo quantitativo, transversal e descritivo, que apresenta um recorte dos dados de uma pesquisa maior. Participaram 44 alunos, 42 responsáveis e 34 professoras. Os instrumentos utilizados foram o *Social Skills Rating System* (SSRS-BR), versão para pais e professores, o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores (IHSE-Prof.). As avaliações foram realizadas nas escolas. Os dados foram avaliados utilizando o programa estatístico *JASP*. Os resultados apontaram que Responsabilidade e Civilidade foram as habilidades dos alunos com maiores escores segundo professoras e responsáveis, respectivamente; nas demais classes de habilidades, os responsáveis atribuíram maiores escores do que os professores. Quanto às Habilidades Sociais Educativas, os responsáveis apontaram dificuldades, sendo classificados como clínicos; e as professoras foram classificadas como acima da média nessas habilidades. Os achados apontam a importância de programas de intervenção para a promoção de habilidades sociais no contexto da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Sociais. Inclusão Educacional. Deficiência intelectual. Pais. Professoras.

ABSTRACT: Inclusive Education establishes that individuals with disabilities should learn together with their peers in regular schools. Socialization in an inclusive environment is an important tool in the acquisition of social skills, which are understood with a descriptive construct of individual performances that allow the individual to deal adequately in different situations. This study aimed to characterize the social skills of students with intellectual disabilities enrolled in regular schools, as well as to characterize the social educational skills of parents and teachers. This is a quantitative, cross-sectional and descriptive study, which presents a part of the data of a larger research. Forty-four students, 42 parents/guardians and 34 female teachers participated. The instruments used were the Social Skills Rating System (SSRS-BR), parent-teacher version, the Interview Script of Parental Social Educational Skills (*Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais* - RE-HSE-P) and the Inventory of Educational Social Skills - Teachers (*Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores* - IHS-Prof.). The evaluations were carried out in schools. The data were evaluated using the JASP statistical program. Results showed that Responsibility and Civility were the skills of the students with higher scores according to teachers and parents/guardians, respectively; in the other skills, parents/guardians attributed higher scores than the teachers. Regarding the Educational Social Skills, parents/guardians pointed out difficulties, being classified as clinical; and the teachers were rated as above average in these skills. The data point to the importance of intervention programs for the promotion of social resources in the context of Inclusive Education.

KEYWORDS: Social Skills. Educational Inclusion. Intellectual disability. Parents/guardians. Teachers.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto/São Paulo/Brasil. E-mail: elizafs@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-2467>

³ Professora Doutora. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto/São Paulo/Brasil. E-mail: lucaelias@ffclrp.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1623-0674>



1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem como princípio fundamental que todos os indivíduos devem aprender juntos, em escolas regulares, independentemente das dificuldades e das diferenças, conforme a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994). O movimento da inclusão educacional é amplamente debatido; políticas públicas, diversos documentos, leis e decretos garantem a Educação Inclusiva no Brasil (Borges & Campos, 2018; Mazzotta & Souza, 2000; Roriz, Amorim, & Rosseti-Ferreira, 2005). Em 2018, foi publicado o Decreto nº 54, de 6 de julho, que determina princípios e normas para garantir a inclusão educacional, estabelecendo que cada aluno tem direito a uma educação inclusiva que responda às suas necessidades, potencialidades e expectativas, dentro de um projeto educativo comum e plural, que respeite a equidade, proporcionando o sentido de pertencimento à aquisição de um nível de educação e formação.

A inclusão educacional pode ser considerada um importante recurso no processo de desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. A Associação Americana de Deficiência Intelectual (*American Association on Mental Retardation* [AAMR], 2010) propõe uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica da deficiência intelectual, entendendo-a como uma deficiência caracterizada por limitações significativas na função intelectual e no comportamento adaptativo, que é composto por habilidades sociais e práticas. O CID-10 classifica a deficiência intelectual em diferentes subgrupos como: retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental grave, retardo mental profundo, outro retardo mental e retardo mental não especificado, com base em medidas do Coeficiente de Inteligência (QI), que devem ser calculados por diferentes instrumentos (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2008). Já o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-V), define a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), dentro da categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, propõe que o diagnóstico deve ser realizado com base em três critérios: (1) déficit em funções intelectuais, (2) déficit em funções adaptativas e (3) déficits adaptativos e intelectuais, ocorridos no período de desenvolvimento (*American Psychological Association* [APA], 2013).

Dentro desse contexto, um repertório satisfatório de habilidades sociais configura-se como um recurso importante para o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual e caracterizam-se, inclusive, como critérios de diagnóstico (Cardozo & Soares, 2011). As habilidades sociais são comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado e com alta probabilidade de resultados positivos para o próprio indivíduo, seu grupo e sua comunidade, contribuindo para a competência social (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2017; Falcone, 2002; Murta, 2005). Quanto à competência social, trata-se de um construto avaliativo do desempenho social do indivíduo em uma tarefa interpessoal (relacionada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações), considerando os objetivos pessoais e demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas tanto para o indivíduo quanto para sua relação com as demais pessoas, conforme critérios éticos e instrumentais (Del Prette & Del Prette, 2017).

A literatura tem apresentado que indivíduos com deficiência intelectual apresentam repertório baixo de habilidades sociais (Freitas & Del Prette, 2014; Garrote, 2017; Japundza-Milisavljevic, Djuric-Zdravkovic, & Macesic-Petrovic, 2010; Matson, Mayville, Lott, Bielecki,

& Logan, 2003; Rosni-Pinolla, Del Prette, & Del Prette, 2007; Smith & Matson, 2010). Crianças com deficiência intelectual podem apresentar comprometimentos cognitivos, perceptivos, afetivos e motores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sociais. As deficiências cognitivas e referentes comorbidades, como distúrbios sensorio-motores e da fala, incidem sobre a capacidade da criança de discriminar as demandas do contexto, planejar e emitir comportamentos adequados e esperados para tais demandas, levando a desempenhos pouco competentes (Del Prette & Del Prette, 2013; Japundza-Milislavljjevic, Djuric-Zdravkovic, & Macesic-Petrovic, 2010).

Sobre as diferenças entre meninos e meninas com deficiência intelectual, no que diz respeito ao repertório de habilidades sociais, os estudos não são incisivos. Em relação a crianças com deficiência frequentando o ensino regular e o ensino especial, o estudo de Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013) evidenciou diferenças significativas, em que as meninas foram avaliadas pelos professores como mais habilidosas do que os meninos. A literatura a respeito de crianças com desenvolvimento típico também aponta que, em geral, as meninas são mais habilidosas do que os meninos (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Crepaldi, Correia-Zanini, & Marturano, 2017; Pizato, Marturano, & Fontaine, 2014).

A inclusão escolar é importante para a aquisição de habilidades sociais. A socialização em ambiente inclusivo faz com que habilidades sociais de alunos com deficiência sejam desenvolvidas, proporcionando uma interação positiva, diminuindo comportamentos inadequados e melhorando a qualidade de vida (Camargo & Bosa, 2009; Valentini & Toigo, 2005). Nesse sentido, o processo de inclusão escolar beneficia alunos com deficiência intelectual, fazendo-se necessário, cada vez mais, direcionar o olhar para essa área. Uma das direções que se tem mostrado pertinente são programas de promoção e de desenvolvimento de habilidades sociais, que, embora não resolvam o problema orgânico, podem maximizar as condições de socialização e o desenvolvimento interpessoal das pessoas com deficiência (Del Prette & Del Prette, 2013).

A interação entre família e escola é outro ponto importante no contexto da inclusão educacional. Segundo Gonçalves e Murta (2008), um dos principais fatores que contribui para o desenvolvimento de um repertório de habilidades sociais adequado das crianças é a interação com os agentes educativos, entre os quais estão pais e professores; é essencial, portanto, que estes possuam um repertório de habilidades sociais adequado. Entre as habilidades sociais apontadas como necessárias aos agentes educativos, estão as habilidades sociais educativas, que são definidas como aquelas nas quais, em um ambiente formal ou não, existe a intenção de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem em relação ao outro (Del Prette & Del Prette, 2008). Entre as habilidades sociais educativas, existem as habilidades sociais educativas parentais, isto é, o conjunto de comportamentos apresentados pelos pais que são aplicadas na educação dos filhos, minimizando problemas de comportamentos e promovendo habilidades sociais dos mesmos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016); e as habilidades sociais educativas de professores (Del Prette & Del Prette, 2008; Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016).

As habilidades sociais educativas parentais servem como recursos para lidar com os filhos, assim como para enfrentamento frente aos desafios que ocorrem devido à situação da de-

ficiência (Cardozo & Soares, 2010). Pais com repertório adequado de habilidades sociais educativas parentais conseguem estabelecer um ambiente familiar mais acolhedor e adequado para o desenvolvimento dos seus filhos, fazendo com que eles tenham um desempenho social mais autônomo (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2018; Cardozo & Soares, 2011). Além disso, pais habilidosos organizam ambientes mais favoráveis aos mecanismos de resiliência, que ajudarão as crianças nas situações a que forem expostas (Del Prette & Del Prette, 2013).

No que tange ao professor, as habilidades sociais educativas mostram-se essenciais para lidar com situações cotidianas escolares e facilitam as interações com alunos (Vila & Del Prette, 2009). É consenso que a promoção de habilidades sociais de professores é de suma importância, visto que capacitar professores em habilidades sociais pode ser uma forma de contribuir significativamente para a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional (Fornazari, Kienen, Vila, Nantes, & Proença, 2014; Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette, 2017).

Diante do exposto, pode-se dizer que estudos como este, que propõem caracterizar as habilidades sociais, são importantes, pois, ao dar enfoque na busca de recursos, apresenta-se como uma visão mais otimista do desenvolvimento, em vez de focar nas carências e nas dificuldades cognitivas. Essa visão vai ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, segundo os quais os alunos devem ser valorizados e não tachados por suas dificuldades. Ao avaliar o aluno com deficiência intelectual em função das habilidades e das competências sociais, abre-se caminho para a valorização pessoal e diminuição da discriminação social (Pérez-Ramos, Sanchez, Silva, Moreira, & Fornazari, 2004).

Desenvolver estudos com os três elos da Educação Inclusiva – educandos, professores e pais – é outro ponto que se faz importante. A Declaração de Salamanca, um dos documentos norteadores da Educação Inclusiva, estabelece que “uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão” (UNESCO, 1994, p. 14). Para Benitez e Domeniconi (2012), trabalhos que visem ao entrelaçamento dos agentes educacionais, pais e professores, constituem uma estratégia considerada promissora para o processo de inclusão educacional, o que pode favorecer o ensino de habilidades acadêmicas para os educandos com deficiências. Considerando a importância de estudar em conjunto esses três elos, entendendo o contexto protetivo das habilidades sociais e a relação positiva com a inclusão educacional, este estudo teve como objetivos caracterizar as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares, assim como caracterizar as habilidades sociais educativas de pais e de professores. Como objetivo específico, buscou-se verificar a existência ou não de diferenças entre meninos e meninas no que se refere ao repertório de habilidades sociais.

2 MÉTODO

Esta seção traz o delineamento e o contexto do estudo, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

2.1 DELINEAMENTO E CONTEXTO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental, de corte transversal e descritivo; recorte de um estudo maior multi-métodos. O estudo foi realizado em escolas da rede pública de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Segundo dados do Censo Escolar 2018, a cidade possui 21.485 alunos matriculados, 1.079 são alunos de inclusão, 211 estão matriculados em classes exclusivas e 868 em classes comuns (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018). O critério de inclusão foi o aluno ter laudo com diagnóstico de deficiência intelectual, além da concordância de responsáveis e professoras em participar do estudo.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 42 responsáveis e 34 professoras de 44 alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, anos iniciais, 1º ao 5º ano. A amostra de responsáveis foi composta por 40 mães, um pai e uma avó, duas mães tinham dois filhos incluídos no estudo. A média de idade foi de 34,25 anos (*DP* 6,59); 47,62% possuíam Ensino Fundamental incompleto; 42,85% declararam estar empregados no momento; 47,61% viviam em união estável; 45,24% estavam na classe D-E com renda familiar média de R\$708,19, segundo critério Brasil de classificação econômica.

A amostra de professoras foi composta por 34 professoras, nove professoras tinham mais de um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual nas suas turmas. A média de idade foi 42,25 anos (*DP* 9,15), com tempo médio de profissão de 16,27 anos (*DP* 7,68). Doze professoras (35,29%) lecionavam em escolas municipais e 21 (61,77%) em escolas estaduais, mas uma professora lecionava nas duas escolas. Das professoras participantes, 67,5% tinham formação em Pedagogia; 79,41% possuíam especialização, das quais 44,12% eram na área da Educação Inclusiva. Sobre a classe econômica, 47,09% pertenciam à classe B2, com renda média domiciliar de 5.363,19, de acordo com critério Brasil de classificação econômica.

A amostra de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual foi composta por 30 meninos (68,18%) e 14 meninas (31,82%). A média de idade foi 9,68 anos (*DP* 7,68). Desses alunos, 17 (38,64%) estudavam em escolas municipais e 27 (61,36%) em escolas estaduais (quatro estavam no primeiro ano, cinco no segundo ano, 11 no terceiro ano, 15 no quarto ano e nove no quinto ano). Sobre o diagnóstico de deficiência intelectual, 24 (54,55%) apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual leve, sete (15,90%) moderado, três (6,82%) grave, dois (4,55%) profundo, e nove (20,45%) diagnóstico não especificado.

2.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram:

- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* – SSRS) - formulário para professores e pais (Del Prette, Freitas, Bandeira, & Del Prette, 2016): nesse instrumento, responsáveis e professores avaliam os filhos e os alunos quanto às habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (somente avaliação do professor). Neste estudo, serão apresentados somente os resultados da escala de habilida-

des sociais. A análise da consistência interna dos componentes indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,79 e 0,91 (versão professores) e 0,58 e 0,75 (versão pais).

- Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2011): entrevista semiestruturada que visa descrever, quantitativamente, as interações estabelecidas entre pais e filhos. O instrumento quantifica as respostas em diferentes categorias (habilidades sociais educativas parentais, práticas educativas negativas e habilidades sociais infantis), qualificando em três classificações: Clínico, Limítrofe e Não Clínico. São dadas duas categorias de análises: a primeira faz uma contagem da frequência geral de comportamentos e uma quantificação do repertório comportamental citado pelo responsável durante a entrevista (denominada, neste estudo, de Diversidade de comportamentos); a segunda quantifica a frequência desses comportamentos (denominada, neste estudo, de Frequência de comportamentos). A análise da consistência interna no estudo de validação mostrou valores do alfa de Cronbach entre 0,41 e 0,96.
- Inventário de Habilidades Sociais Educativas de Professores (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2013)⁴: descreve comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala *Likert*. O instrumento é composto por duas escalas: Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, composta por três fatores (F1 – Dar instruções sobre a atividade; F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos; e F3 – Organizar o ambiente físico); Escala 2, Conduzir atividade interativa, composta por quatro fatores (F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor; F2 – Explicar, explicar e avaliar de forma interativa; F3 – Aprovar, valorizar comportamentos; e F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos). No estudo de validação, a análise da consistência interna dos itens mostrou valores do alfa de Cronbach com variação de 0,73 a 0,96.

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA

Em conformidade à legislação ética, o projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Após a aprovação ética, realizou-se um encontro presencial com os diretores de cada escola para explicar sobre os objetivos da pesquisa e realizar um levantamento prévio dos alunos que se enquadravam nos critérios de inclusão. Feito isso, agendou-se um dia com cada responsável e cada professora separadamente. Nesses encontros, após explicação sobre o estudo e dado consentimento dos participantes com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi realizada a aplicação dos instrumentos. Cada encontro com respectivos responsáveis e professoras teve duração média de 50 minutos e foi realizado em salas reservadas, nas escolas, que garantiram local adequado e sigilo das informações. Ao final dos encontros, priorizou-se por dar uma devolutiva para cada participante.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos foram corrigidos de acordo com as proposições indicadas e analisados estatisticamente pelo programa estatístico *JASP*. Foram realizadas estatísticas descritivas,

⁴ Instrumento não publicado, disponível com os autores.

calculando a média, desvio padrão, mediana e porcentagem da média em relação ao total de pontos possíveis para casa medida; a normalidade de dados foi verificada a partir dos valores de curtose até sete e simetria até três, proposto por Kline (2004 como citado em Marôco, 2011). Foram comparados grupos do sexo feminino e do sexo masculino, utilizando-se o *Teste t de Student*. O tamanho de efeito para as medidas paramétricas foi o *d* de Cohen. De acordo com Cohen (1992 como citado em Marôco, 2011), considera-se o efeito como pequeno quando $d \leq 0,2$; médio, quando d varia entre 0,2 e 0,5; elevado para d entre 0,50 e 1; muito elevado quando $d > 1$. Neste estudo, não se comparou os escores dos participantes com os percentis da amostra de referência, de indivíduos com o desenvolvimento típico, mas, sim, com a pontuação possível dentro do próprio instrumento, com o objetivo de dar enfoque às habilidades que esses alunos possuem e àquelas que devem ser aprimoradas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Tabelas 1 e 2 descrevem as habilidades sociais dos alunos, pelas avaliações das professoras e responsáveis, mostrando a média, o desvio padrão, a mediana, o mínimo, o máximo e o percentual da pontuação atingida. Também são descritas as comparações das médias entre os grupos de meninos e de meninas.

	Amostra geral				Masc.	Fem.	t (42)	p	d
	Média (DP)	Mediana	Mínimo Máximo	Percentual (%)	Média (DP)	Média (DP)			
Total de Habilidades Sociais	23,43 (8,66)	22,00	10,00 42,00	53,25	23,17 (8,72)	24,00 (8,82)	-0,29	0,77	-0,10
Responsabilidade	6,89 (2,86)	6,00	2,00 12,00	57,42	6,77 (3,04)	7,14 (2,48)	-0,40	0,69	-0,13
Autocontrole	8,66 (3,69)	8,50	3,00 16,00	54,12	8,33 (3,99)	9,36 (2,92)	-0,86	0,40	-0,28
Assertividade/ Desenvoltura Social	4,93 (2,58)	5,00	0,00 10,00	49,30	5,07 (2,27)	4,64 (3,22)	0,50	0,62	0,16
Cooperação/ Afetividade	2,96 (1,70)	3,00	0,00 6,00	49,33	3,00 (1,64)	2,86 (3,25)	0,26	0,80	0,08

Tabela 1. Descrição da amostra geral e comparação das Habilidades Sociais entre meninos e meninas, de acordo com os dados do SSRS respondido pelas professoras.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Nota: $n = 30$ masculino e $n = 14$ feminino; Teste *t* de Student; DP = Desvio Padrão; *d* = tamanho de efeito *d* de Cohen; significativo $p \leq 0,05$.

A Tabela 1 aponta que, no Total de Habilidades Sociais, o grupo apresentou um percentual de 53,25% de respostas habilidosas. Quanto aos diferentes fatores, nota-se que o mais pontuado foi o fator Responsabilidade com percentual de 57,42%, seguido pelo fator Autocontrole, com 54,12%; posteriormente pelo fator Cooperação/Afetividade com per-

centual 49,33%. O fator menos pontuado foi o fator Assertividade/Desenvoltura Social com 49,30%. Não houve diferença significativa entre grupos de meninos e de meninas; o valor de *d* foi médio no fator Autocontrole. Os resultados apontam que os participantes apresentam habilidades sociais desenvolvidas em diferentes subclasses, o que pode estar diretamente ligado à inclusão escolar e seus benefícios, corroborando com a literatura que ressalta a importância da inclusão para a aquisição de habilidades sociais, minimização de comportamentos inadequados e melhora na qualidade de vida (Camargo & Bosa, 2009; Valentini & Toigo, 2005).

Em alguns fatores específicos, os participantes apresentaram menores escores, não atingiram os 50%, como em Assertividade/Desenvoltura Social e Cooperação/Afetividade, segundo as professoras. No estudo de Rosin-Pinola et al. (2007), que comparou, por meio da avaliação de professores, alunos com deficiência intelectual e seus pares sem deficiência de alto e baixo rendimento acadêmico, os alunos com deficiência intelectual se diferenciaram mais em Responsabilidade, Autocontrole, Cooperação, Assertividade e Autodefesa. Os achados deste estudo convergem com os dos autores, no sentido de que os participantes apresentaram também, segundo suas professoras, menores escores em Assertividade e Cooperação.

No que tange às possíveis diferenças entre meninos e meninas, na avaliação das professoras, elas não foram encontradas, o que difere dos resultados encontrados por Bolsoni-Silva et al. (2013), que apresentou meninas com deficiência como mais habilidosas de acordo com professores. Segundo Boyd e Bee (2011), quando as crianças entram na escola, elas se apropriam de papéis de gênero. Nessa perspectiva, os dados encontrados neste estudo podem ser considerados positivos, pois podemos pensar que todas as discussões dos últimos anos sobre gênero já repercutem no contexto escolar de forma assertiva.

	Amostra geral				Masc.	Fem.	t (42)	p	d
	Média (DP)	Mediana	Mínimo Máximo	Percentual (%)	Média (DP)	Média (DP)			
Total de Habilidades Sociais	29,64 (5,76)	30,0	15,00 40,00	64,43	28,90 (5,55)	31,21 (6,07)	-1,25	0,22	-0,41
Responsabilidade	4,66 (1,94)	4,50	1,00 8,00	58,25	4,03 (1,81)	6,00 (1,52)	-3,52	0,00***	-1,14
Autocontrole	5,43 (2,30)	5,00	0,00 10,00	54,30	5,50 (2,47)	5,29 (1,94)	0,29	0,78	0,09
Afetividade/ Cooperação	8,27 (2,19)	8,00	3,00 12,00	68,92	7,97 (2,11)	8,93 (2,30)	-1,37	0,18	-0,44
Desenvoltura Social	4,66 (2,22)	5,00	0,00 8,00	58,25	4,80 (2,47)	4,36 (1,60)	0,61	0,54	0,20
Civilidade	6,61 (1,30)	7,00	2,00 8,00	82,62	6,60 (1,19)	6,64 (1,55)	-0,10	0,92	-0,03

Tabela 2. Descrição da amostra geral e comparação das Habilidades Sociais entre meninos e meninas, de acordo com os dados do SSRS respondido pelos responsáveis.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Nota: *n* = 30 masculino e *n* = 14 feminino; Teste *t* de Student; DP = Desvio Padrão; *d* = tamanho de efeito *d* de Cohen; significativo *p* ≤ 0,05.

Observa-se, na Tabela 2, que, de acordo com a avaliação dos responsáveis, os alunos apresentaram um percentual de 64,43% de respostas habilidosas. O fator Civilidade foi o com maior pontuação, com 82,62%, seguido pelo fator Afetividade/Cooperação com 68,92%. Com 58,25% do percentual das respostas atingidas estão igualmente os fatores Responsabilidade e Desenvoltura Social. O fator menos pontuado foi o Autocontrole, com 54,30%. Houve diferença significativa apenas no fator Responsabilidade, no qual as meninas obtiveram resultado significativamente superior, com o tamanho de efeito muito elevado. No Total de Habilidades Sociais e no fator Afetividade/Cooperação, o tamanho de efeito é médio. No fator Desenvoltura Social, o tamanho de efeito também é médio.

Quanto à avaliação dos responsáveis no que tange às possíveis diferenças entre meninos e meninas, a única encontrada foi no fator Responsabilidade, a favor das meninas. A literatura tem apontado que as meninas são mais habilidosas do que os meninos (Bolsoni-Silva et al., 2006; Crepaldi, Correia-Zanini, & Marturano, 2017; Pizato, Marturano, & Fontaine, 2014); o que pode ser explicado por questões sociais e culturais, que estabelecem normas comportamentais para meninos e meninas, sendo esperado das meninas comportamentos mais aceitos socialmente (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018).

Nota-se que, nas avaliações dos responsáveis, assim como nas das professoras, os participantes obtiveram um percentual total de respostas acima ou próximo a 50%; desse modo, esses alunos apresentaram habilidades sociais, visto que houve pelo menos pontuação da metade da maioria dos fatores e da escala total. Dentro dessa perspectiva, observamos que os educadores e responsáveis tem colaborado para o desenvolvimento dessas habilidades (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016; Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2018).

A literatura tem evidenciado que alunos com deficiência intelectual geralmente apresentam um repertório de habilidades sociais aquém do esperado, quando comparados com indivíduos com desempenho típico (Freitas & Del Prette, 2014; Rosin-Pinolla, Del Prette, & Del Prette, 2007). Contudo, ressalta-se mais uma vez que, neste estudo, não realizamos comparações dos participantes com a amostra de referência dos instrumentos (sujeitos com desenvolvimento típico), visto que nosso objetivo foi caracterizar os recursos existentes.

Neste estudo, obteve-se diferenças entre as avaliações dos responsáveis e das professoras. Em geral os alunos foram avaliados mais positivamente pelos responsáveis, considerando o percentual das respostas. Observou-se, ainda, diferença na avaliação quanto ao sexo: as meninas foram avaliadas mais positivamente pelos responsáveis, enquanto as professoras não relataram diferenças. As avaliações mudam conforme o contexto e suas exigências (Gresham & Elliot, 1990); pode-se inferir, assim, que as professoras sejam mais rigorosas frente ao contexto, às demandas acadêmicas e aos parâmetros de comparação (demais alunos da classe). Bolsoni-Silva et al. (2006) discutem que a avaliação mais rigorosa das professoras pode-se dar pela convivência diária com as crianças ao longo dos anos, que as levam a fazer comparações por meio de parâmetros normativos mais restritivos, os quais contemplam as regras vigentes na escola.

Nas habilidades de Afetividade/Cooperação e Desenvoltura Social, os alunos obtiveram maiores escores na avaliação dos responsáveis. Pode-se inferir que, para crianças com deficiência intelectual, é mais fácil manifestar essas habilidades em ambientes que tenham relações mais próximas. Esses resultados reforçam a importância de um ambiente inclusivo, visto que

essas habilidades podem ser apreendidas e desenvolvidas em outros contextos, além do ambiente familiar, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Fornazari et al. (2014), quando os alunos aprendem comportamentos habilidosos em sala de aula, é provável que eles consigam realizar generalizações em outros contextos, atendendo de forma mais funcional às demandas do meio social.

Responsáveis e professoras, em contrapartida, fizeram algumas avaliações semelhantes, como nos fatores Responsabilidade e Autocontrole. Pode-se inferir, assim, que sejam habilidades que os participantes manifestam frequentemente e, por sua vez, recebem mais reforços, tornando-se um ciclo que se retroalimenta.

De forma geral, os resultados encontrados sobre o repertório de habilidades sociais dos alunos sinalizam que estar em um ambiente inclusivo pode contribuir com a sua aquisição e o seu desenvolvimento. Um ambiente inclusivo possibilita relações sociais significativas para alunos com deficiência (Camargo & Bosa, 2009; Winnick, 2004), a interação com os pares é importante na medida em que fornece modelos de comportamento para aprimorar e desenvolver habilidades sociais (Guaragna, Pick, & Valentini, 2005) e os processos de aprendizagem ocorrem basicamente no meio social, por meio das interações sociais educativas (Del Prette & Dell Prette, 2003, 2013; Rosin-Pinola et al., 2017). Assim, a inclusão educacional promove oportunidades de aprendizados que possibilitam aos alunos conquistar mais espaço na sociedade (Bolsoni-Silva et al., 2013; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999).

Procurou-se, com este estudo, caracterizar o repertório de habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, torna-se clara a importância do treino em habilidades sociais para essa população e para outras com essas características. Autores defendem que a promoção do repertório social pode contribuir para o desenvolvimento da interação social, enfrentamento da baixa autoestima e da rejeição social (Park, Loman, & Miller, 2008); pode aprimorar o desenvolvimento e as relações interpessoais, auxiliar na autonomia em diferentes segmentos da vida (Cardozo & Soares, 2011); e favorecer ganhos acadêmicos (Del Prette & Del Prette, 2013; Elias & Marturano, 2016; Klejin & Del Prette, 2002). Com isso, o trabalho específico com habilidades sociais nas escolas torna-se um recurso importante no processo de inclusão educacional.

Além de verificarmos as habilidades sociais dos alunos, buscamos caracterizar as habilidades sociais educativas de seus educadores. A seguir, apresentaremos e discutiremos alguns dados encontrados sobre os responsáveis e as professoras consecutivamente. A Tabela 3 descreve as Habilidades Sociais Educativas e as Práticas Educativas Negativas dos responsáveis em duas categorias de análise diversidade e frequências de comportamentos. Também são apresentadas as habilidades sociais dos filhos, avaliadas pelos pais por meio de outro instrumento (*RE-HSE-P*).

Variável	Média (DP)	Mediana	Mínimo Máximo	Classificação
Diversidade de comportamentos				
Habilidades Sociais Educativas Parentais	6,41 (2,18)	6,00	1,00 11,00	Clínico
Práticas Educativas Negativas	3,50 (2,16)	3,00	0,00 9,00	Não Clínico
Habilidades Sociais do filho	6,93 (2,34)	7,00	2,00 13,00	Clínico
Frequência de comportamentos				
Habilidades Sociais Educativas Parentais	6,32 (2,71)	6,00	2,00 14,00	Clínico
Práticas Educativas Negativas	1,98 (1,80)	1,00	0,00 6,00	Não Clínico
Habilidades Sociais do filho	6,59 (2,25)	6,00	2,00 12,00	Clínico

Tabela 3. Descrição e Classificação das Habilidades Sociais Educativas Parentais avaliadas pelo RE-HSE-P, respondido pelos pais.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Nota: n= 42, DP=desvio padrão.

Os resultados apontam que as habilidades sociais educativas parentais foram classificadas como clínicas nas duas categorias (diversidade e frequência de comportamentos), sinalizando que esses responsáveis não têm uma variabilidade comportamental no que se refere a habilidades sociais e não tem uma frequência desejável desses comportamentos. Essas dificuldades geram prejuízos no relacionamento familiar entre pais e filhos, o que pode ser justificado pelas dificuldades próprias dos pais, mas também às dificuldades inerentes à deficiência. Segundo Bolsoni-Silva e Loureiro (2010), as habilidades sociais educativas parentais envolvem as práticas educativas de comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento e estabelecimento de limites. Na população estudada tais comportamentos parecem deficitários.

As habilidades sociais educativas parentais influem na intensidade e na qualidade do envolvimento com os filhos com deficiência; os pais são tidos como modelos de conduta, por isso precisam ser habilidosos na resolução de problemas e no enfrentamento de situações cotidianas, além de serem recursos para a vivência (Cardozo & Soares, 2010, 2011). Pais socialmente habilidosos estabelecem um ambiente familiar mais acolhedor e favorável a mecanismos de proteção e resiliência. Contudo, comportamentos pouco construtivos e o envolvimento afetivo deficitário poderão constituir prejuízos para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade diante das situações críticas do cotidiano (Del Prette & Del Prette, 2013). Além disso, a aquisição de habilidades sociais dos filhos é mediada pelos pais, por isso eles necessitam ter um bom repertório e desempenho social (Del Prette & Dell Prette, 2014). Um bom repertório de habilidades sociais dos pais ainda é importante na busca por informações, serviços, tratamentos para os filhos e para o empoderamento das famílias com filhos com deficiência (Aragon, Costa, & Cia, 2019).

No que se refere às práticas educativas negativas, estas foram classificadas como não clínicas nas duas categorias frequência e diversidade, o que sinaliza que esses responsáveis não fazem o uso dessas práticas na educação dos filhos, o que é um fator positivo. As práticas educativas negativas são comportamentos coercitivos emitidos pelos pais, como bater, gritar, ame-

açar, as quais podem levar a problemas de comportamento, timidez, isolamento, agressividade e desobediência (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010).

As habilidades sociais dos filhos foram mais uma vez avaliadas segundo os pais, por meio do RE-HSE-P. Os resultados apontaram uma classificação clínica nas duas categorias (diversidade e frequência de comportamentos). Ressalta-se que os pais (por meio de autorrelato) também foram classificados como clínicos em habilidades sociais educativas, ficando clara a dificuldade deles na transmissão de modelos de conduta e na promoção de um repertório comportamental socialmente aceito. A literatura coloca que os pais na interação e na educação dos filhos são cruciais para a promoção da competência social (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007, 2008). Os dados evidenciam a necessidade de programas de treinamento/desenvolvimento em habilidades sociais para alunos com deficiência intelectual e para seus pais e/ou responsáveis.

A seguir, encontram-se os resultados referentes às professoras. A Tabela 4 apresenta as Habilidades Sociais Educativas dos Professores avaliadas por meio do IHS-Prof (média, mediana, mínimo, máximo e percentil).

Variável	Média (DP)	Mediana	Mínimo Máximo	Percentil
E1 - Organizar Atividade Interativa	45,23 (5,41)	44,00	32,00 56,00	65
Dar instruções sobre a atividade.	22,09 (2,19)	23,0	16,0 24,00	60
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos.	11,61 (2,77)	11,00	7,00 16,00	65
Organizar o ambiente físico.	11,52 (2,35)	11,50	5,00 16,00	60
E2 - Conduzir atividade interativa	172,80 (16,60)	173,50	127,00 200,00	75
Cultivar afetividade, apoio, bom humor.	47,91 (4,94)	49,00	36,00 56,00	60
Expor, explicar e avaliar de forma interativa.	45,00 (6,03)	44,50	31,00 56,00	70
Aprovar, valorizar comportamentos.	34,20 (2,91)	35,00	21,00 36,00	50
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos.	45,68 (5,70)	46,00	31,00 52,00	60

Tabela 4. Descrição das Habilidades Sociais Educativas dos Professoras, avaliadas pelo IHS-Prof. Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Nota: n= 34; DP=desvio padrão.

Nota-se, na Tabela 4, de acordo com os percentis, que as professoras estão acima da média da amostra de referência nas duas escalas e em quase todos os fatores, com exceção do Fator Aprovar, valorizar comportamentos (percentil 50). A escala 2 – Conduzir Atividade

Interativa – obteve maior percentil (75). Essas professoras obtiveram um repertório de habilidades sociais educativas considerado acima da média de referência; assim, elas possuem habilidades sociais consideradas importantes no contexto educacional. Essas habilidades envolvem organizar atividade interativa, conduzir atividade interativa e conduzir comportamentos (aprovar, valorizar, reprovar, restringir, corrigir, entre outros). A habilidade avaliada com menor repertório foi a de Aprovar e valorizar comportamentos; desse modo, as professoras relataram mais dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos, mesmo que seja na execução de reforços positivos a esses comportamentos. Esse aspecto é importante, pois o professor, além de conhecimentos técnicos e de mediar o processo de ensino-aprendizagem, deve possuir um repertório satisfatório de habilidades sociais, propiciando modelos de comportamentos e mantendo uma interação social agradável com os alunos, devendo ser capaz de ensinar e de valorizar comportamentos positivos dos estudantes (Vila & Del Prette, 2009).

As habilidades que as professoras apresentaram são consideradas importantes para o contexto escolar e podem auxiliar no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. São comportamentos que podem favorecer os alunos com deficiência intelectual a se sentirem mais incluídos no ambiente escolar, despertando o bem-estar e a aprendizagem. Segundo Santos e Martins (2015), as maiores dificuldades encontradas na prática do professor com alunos de inclusão referem-se às lacunas na formação sobre como lidar com as deficiências e as diferenças, à persistência de uma visão clínica, a problemas na organização escolar e à inexistência de redes de apoio. Atuar, na inclusão educacional, requer que o professor apresente um repertório elaborado de Habilidades Sociais Educativas para lidar com dificuldades inerentes à população, visto que o repertório adequado é essencial para lidar de forma positiva com as situações cotidianas escolares (Vila & Del Prette, 2009).

Oferecer formação continuada em habilidades sociais aos professores de alunos com deficiências pode contribuir de maneira significativa para a inclusão desses alunos no contexto educacional. O ensino de habilidades sociais pode auxiliar o professor a lidar com comportamentos inadequados de seus alunos, contribuir com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento de metodologias de ensino, assessorando na construção de relações reforçadoras saudáveis com os alunos, que facilitarão o processo educacional (Fornazari et al., 2014; Vila & Del Prette, 2009).

5 CONCLUSÕES

Este estudo teve por objetivos caracterizar as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares, assim como caracterizar as habilidades sociais educativas de pais e de professores. Como objetivo específico, buscou-se verificar a existência ou não de diferenças entre meninos e meninas no que se refere ao repertório de habilidades sociais. Os resultados apontaram que alunos apresentam recursos e dificuldades em classes específicas, necessitando trabalhos que auxiliem na promoção dessas habilidades. Responsáveis e professoras diferenciaram-se em alguns aspectos na avaliação que realizaram das crianças, responsáveis avaliaram mais positivamente, fator que pode estar relacionado às características da instituição escolar e às suas demandas. Não foram verificadas diferenças entre meninos e meninas, com exceção do fator Responsabilidade, no qual as meninas apresentaram maiores

escores na avaliação dos pais. O estudo também evidenciou que os responsáveis apresentaram um repertório deficitário de habilidades sociais educativas parentais, considerado como clínico, o que pode trazer prejuízos no relacionamento com os filhos, fazendo com que o repertório deles também fosse classificado como clínico. Um ponto importante é que esses responsáveis, entretanto, não fazem o uso de práticas educativas negativas na educação dos filhos. Quanto às Habilidades Educativas das professoras, os resultados mostraram uma classificação acima da média, o que pode contribuir para o relacionamento com os alunos e o processo de inclusão educacional. Contudo, entende-se que essas capacidades precisam continuar a ser aprimoradas, principalmente no que se refere a aprovar e valorizar comportamentos.

Como limitações do estudo, destaca-se a amostra restrita, especificamente de uma única cidade e de escolas públicas; e a utilização de um único instrumento para avaliação de habilidades sociais educativas de professoras, visto que se trata de um instrumento de autorrelato, e, como evidenciado em estudos, pode ser influenciado por alta deseabilidade social. Sugere-se que estudos futuros possam utilizar instrumentos de observação direta em sala de aula.

Conclui-se que os resultados evidenciam a importância de se trabalhar no contexto educacional da inclusão programas que visem promover o repertório de habilidades sociais de responsáveis, professores e alunos, o que poderá trazer ganhos nos relacionamentos e auxiliar no desenvolvimento de repertórios mais satisfatórios, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento e contribuindo para a inclusão. Nesse sentido, este estudo apresenta sua relevância científica e social, pois, ao descrever e conhecer o repertório social da população estudada, programas de intervenção em habilidades sociais podem ser desenhados não só para os participantes do estudo como para outros alunos com deficiência intelectual, atuando principalmente nos pontos identificados como mais prejudicados.

A inclusão educacional ainda enfrenta problemas metodológicos e práticos. Todavia, é consenso na literatura que a educação inclusiva auxilia o desenvolvimento de alunos com deficiência, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais. Estar em um ambiente inclusivo favorece as relações sociais e contribui para a promoção do repertório social. Em adição a isso, um repertório satisfatório de habilidades sociais de alunos, professores e responsáveis pode ser um recurso importante para o sucesso da inclusão educacional de alunos. Percebe-se, então, o quanto o construto das habilidades sociais e o processo da educação inclusiva estão fortemente interligados em uma relação dialética. Este estudo contribui com a caracterização do repertório de habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual, dos seus pais e professores – os três elos do processo de inclusão, o que representa um avanço para o campo da educação inclusiva, inova-se ao trabalhar com esses três elementos e com o construto das habilidades sociais frente a alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- American Association on Mental Retardation (2010). *Mental retardation: definition, classification, and systems of support*. Washington, DC, USA: AAMR.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-V – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aragon, C. A., Costa, C. S. L., & Cia, F. (2019). Habilidades sociais e empoderamento de pais de crianças pré-escolares do público-alvo da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32(s.n), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33268>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2012). Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes intelectuais. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 553-562. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400010>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9, 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 80-97.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 349-358.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27, 126-138.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2011). *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P)*. São Paulo: Hogrefe.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, 47(2), 111-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.20806>
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2018). *Roteiro de entrevistas de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-PR)*. São Paulo: Hogrefe.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>
- Borges, A. A. P., & Campos, R. H. F. (2018). A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(spe), 69-84. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006>
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2010). A influência das habilidades sociais no envolvimento de mães e pais com filhos com retardo mental. *Aletheia*, 31, 39-53.
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2011). Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 110-119. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100010>
- Crepaldi, E. T. S., Correia-Zanini, M. R. G., & Marturano, E. M. (2017). Elementary school entry: stress, competence and adjustment in first grade students. *Temas em Psicologia*, 25(2), 503-515.
- Decreto nº 54, de 6 de julho de 2018*. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão educacional. Recuperado em 20 de setembro de 2020 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2014). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette, & Z. A. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2016). *Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças - SSRS: manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2016). Promovendo habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças. *Interação em Psicologia*, 20(1), 91-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v20i1.35544>
- Falcone, E. O. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 91-104). Santo André, SP: ESETEC.
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Vila, E. M., Nantes, F. O., & Proença, M. R. (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*, 38, 17-34.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Categorias de Necessidades Educacionais Especiais Enquanto Predictoras de Déficits em Habilidades Sociais na Infância. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4), 658-669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427406>

- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Gonçalves, E. S., & Murta S. G. (2008). Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: America Guidance Service.
- Guaragna M. M, Pick R. K., & Valentini, N. C. (2005) Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. *Revista Movimento*, 1(11), 89-117.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Censo Escolar*, 2018. Brasília: MEC.
- Japundza-Milislavljivic, M., Djuric-Zdravkovi, A., & Macesic-Petrovic, D. (2010). The socially acceptable behavioural patterns in children with intellectual disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 37-40.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão - Um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artmed.
- Klejin, M. L. V. B., & Del Prette, Z. A. P. (2002) Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. *Cadernos de Educação Especial*, 1(20), 31- 54.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro/Portugal: ReportNumber.
- Matson, J. L., Mayville, E. A., Lott, J. D., Bielecki, J., & Logan, R. (2003). A comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 57-65.
- Mazzotta, M. J. S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, 5(9), 96-108.
- Murta, S. G. (2005). *Planejamento, implementação e avaliação de um programa de manejo de estresse ocupacional*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Salamanca.
- Organização Mundial da Saúde (2008). *CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. São Paulo: Edusp.
- Park, K. L., Loman, S., & Miller, M. A. (2008). Social skills. In T. Oakland, & P. L. Harrison (Eds.), *Adaptive Behavior Assessment System-II: Clinical Use and Interpretation* (pp. 196-217). Londres: Academic Press.
- Pérez-Ramos, A. M. Q., Sanchez, C. G. O., Silva, M. A. B., Moreira, S. N., & Fornazari, S. A. (2004). Competência social: estratégia para inclusão sócio-ocupacional de jovens com deficiência intelectual. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, (26), 42-49.

- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Roriz, T. M. S., Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2005). Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Psicologia USP*, 16(3), 167-194. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000200009>
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200007>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28430>
- Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 395-408. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>
- Smith, K. R., & Matson, J. L. (2010). Social skills: differences among adults with intellectual disabilities, co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1366-1372.
- Valentini N. C., & Toigo A. M. (2005) *Ensinando Educação Física nas séries iniciais: Desafios e estratégias*. Canoas: Unilasalle.
- Vila, E. M., & Del Prette, A. (2009). Relato de um programa de treinamento de habilidades sociais com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem. In S. R. de Souza, & V. B. Haydu (Eds.), *Psicologia Comportamental Aplicada: Avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação* (pp. 113-135). Londrina: Eduel.
- Winnick, J. P. (2004) *Educação Física e esportes adaptados*. Barueri: Manole.

Errata

Na página 606

Onde se lê: “Em 2018, foi publicado o Decreto no 54, de 6 de julho [...]”

Leia-se: “Em 2015, foi publicada a Lei no 13146, de 6 de julho [...]”

Recebido em: 30/09/2019

Reformulado em: 09/05/2020

Aprovado em: 06/07/2020