



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS DE UMA CRIANÇA COM
AUTISMO**

MICHELE ASSIS
Orientadora: CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA
Coorientadora: VANESSA CRISTINA PAULINO

**SÃO CARLOS
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

MICHELE ASSIS

Orientadora: CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA

Coorientadora: VANESSA CRISTINA PAULINO

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado como pré
requisito para obtenção de
título de Licenciado em
Educação Especial.

**SÃO CARLOS
2015**

Gostaria de dedicar este trabalho principalmente a minha amada e querida mamãe, que me apoiou e incentivou nos momentos bons e ruins ao longo da minha formação. Você será meu eterno anjo da guarda.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus, o principal autor da vida.

Obrigada a toda a minha família, por terem caminhado ao meu lado nesta jornada acadêmica e serem os maiores responsáveis por tudo que sou hoje.

À Vanessa Cristina Paulino, que além de ter sido uma maravilhosa coorientadora, se tornou uma grande amiga, que mediou de todas as formas possíveis e impossíveis a realização deste trabalho.

E finalmente, obrigada as minhas amigas Jéssica Matias de Macena, Jucelein Any Prado e Laura Knauft. Jamais esquecerei o apoio imenso que vocês me deram ao longo destes quatro anos juntas, e o amor sincero que nos uniu durante nossa jornada como Educadoras Especiais.

LISTA DE SIGLAS

ABFW	Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
HSA	Habilidades Sociais Acadêmicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Seguir regras ou instruções orais.....	23
QUADRO 2 – Observar, prestar atenção.....	24
QUADRO 3 – Imitar comportamentos socialmente competentes.....	24
QUADRO 4 – Aguardar a vez para falar (autocontrole).....	25
QUADRO 5 – Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.....	25
QUADRO 6 – Fazer e responder perguntas.....	26
QUADRO 7 – Oferecer, solicitar e agradecer ajuda.....	26
QUADRO 8 – Buscar aprovação por desempenho realizado.....	27
QUADRO 9 – Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro.....	27
QUADRO 10 – Agradecer elogio ou aprovação.....	28
QUADRO 11 – Cooperar.....	28
QUADRO 12 – Atender pedidos.....	29
QUADRO 13 – Participar de discussões em classe.....	30

RESUMO

No âmbito das classes de Habilidades Sociais os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) encontram defasagem, por isso, estudar e intervir neste aspecto se faz necessário não somente pelo grau de relevância, mas pelo baixo número de estudos publicados na área. Por estas razões, o objetivo deste trabalho foi analisar e registrar as habilidades sociais acadêmicas do estudante com TEA nomeado como Pedro, de 10 anos de idade. Os dados foram coletados em três dias letivos, por meio de observações com registros contínuos e detalhistas, não participantes, de um contexto escolar regular do educando com autismo. Em cada um dos dias a pesquisadora observou o aluno em interação com os colegas e agentes educacionais presentes na sala de aula (professora e bolsista do PIBID), atentando-se aos seguintes comportamentos: seguir regras ou instruções orais; observar; prestar atenção; ignorar interrupção dos colegas; imitar comportamentos socialmente competentes; aguardar a vez para falar; fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado; elogiar e agradecer elogios; reconhecer a qualidade do desempenho do outro; atender pedidos; cooperar e participar de discussões. Como instrumentos foram utilizados a *Ficha de Caracterização do Aluno*, preenchida pela professora, as *Subclasses de Comportamentos Referentes às Habilidades Sociais Acadêmicas – HSA*, que nortearam as observações e os *Quadros de 1 a 13 dos Comportamentos Referentes à Classe de Habilidades Sociais Acadêmicas – QHSA*, para as análises do estudo. Os resultados apontaram que o participante demonstrou um repertório positivo de HSA, pois fez e respondeu perguntas sem precisar de auxílio e atendeu a todas as instruções que lhe foram dadas, mas para que isso ocorresse, necessitou com alta frequência da mediação da educadora e da bolsista do PIBID. Apesar de uma das características do TEA indicar dificuldades na interação social, este aspecto não se aplicou a Pedro, já que ele utiliza a fala, o que favoreceu sua interação com as agentes educacionais e com os colegas da sala. Para futuras pesquisas indica-se que o número de participantes com TEA e o tempo para a coleta de dados sejam ampliados, a fim de explorar outras características dos comportamentos de diferentes crianças com autismo.

Palavras chave: Educação Especial. Habilidades Sociais Acadêmicas. Autismo. Escola. Inclusão. Ensino Colaborativo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivo	16
1.2 Objetivos específicos	16
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Tipo de pesquisa.....	18
2.2 Participantes.....	18
2.3 Local.....	18
2.4 Materiais	18
2.5 Instrumentos	18
2.6 Aspectos éticos.....	19
2.7 Etapas da coleta	19
2.8 Análise de Dados	21
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICES	39

1 INTRODUÇÃO

As habilidades sociais são diferentes tipos de comportamentos sociais presentes no repertório do indivíduo, que favorecem os relacionamentos saudáveis e ricos com as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

O desempenho das habilidades sociais relaciona-se a três fatores: situação, pessoa e cultura. Os fatores da situação referem-se ao contexto físico em que a pessoa está inserida, como por exemplo: escola, casa, supermercado, cinema etc. Os fatores pessoais correspondem aos sentimentos, relação com o outro, objetivos etc. Já os fatores da cultura, são às normas e valores, que indicam quais são os comportamentos “[...] valorizados ou reprovados para os diferentes tipos de situações, contextos e interlocutores” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 32).

Na infância, um repertório bem elaborado de habilidades sociais, contribui para que a criança tenha relações equilibradas com os demais amigos e adultos, pois a sustentação da valorização das mesmas depende em grande parte do estabelecimento de boas interações com os outros e, estas por sua vez, auxiliam o desenvolvimento emocional – afetivo da criança. Os autores Del Prette e Del Prette (2009, p. 17) destacam que,

[...] a competência social na infância vem sendo vista como um dos fatores de proteção para uma trajetória desenvolvimental satisfatória, porque aumenta a capacidade da criança para lidar com situações adversas e estressantes. Tal capacidade se expressa em maior senso de humor, empatia, habilidades de comunicação, de resolução de problemas, autonomia e comportamentos direcionados a metas previamente estabelecidas.

De acordo com os autores citados, um repertório bem desenvolvido de habilidades sociais desde a infância, também evita problemas de comportamentos agressivos, o uso de drogas, desobediência, depressão, ansiedade, entre outros.

A autora Marinho (2003, p. 61) também versa sobre habilidades sociais, porém, acrescenta alguns comportamentos que nas crianças, podem ser considerados anti-sociais, ou seja, aversivos, como “[...] lamuriar-se, gritar, provocar, ameaçar, bater, desobedecer, fazer birra, coagir.”

É de suma importância que estas condutas sejam tratadas precocemente, ainda na infância, para que o indivíduo consiga desenvolver melhor suas habilidades sociais ao

longo de sua vida. Assim, Beraldi e Silvares (2003, p. 235), ao elaborarem um treino de habilidades sociais com um grupo de crianças agressivas, constataram que,

É muito importante alcançar o conhecimento sobre formas de adquirir habilidades sociais ou de controlar o comportamento agressivo, seja em função do futuro negativo das crianças rejeitadas pelos pares, seja pelo fato de a agressividade estar em nossos dias alcançando uma extensão alarmante.

Ademais, no âmbito da prevenção, para evitar o surgimento destes déficits das habilidades sociais na infância é necessário que a família e a escola estejam atentas aos comportamentos da criança e que estimulem o desenvolvimento dos mesmos. Dentre as habilidades sociais a serem promovidas, destacadas pelos autores Del Prette e Del Prette (2009, p. 46 - 47), como significativas na infância, constam: “[...] autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas”.

Todas estas habilidades sociais também se dividem em subclasses, todavia o presente trabalho, por ter como foco comportamentos importantes para a aprendizagem por estudantes, selecionou o tópico sobre Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) para ser apresentado e discutido no que se refere aos itens de sua subclasse, que são:

[...] seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p.47).

Tanto crianças típicas, quanto crianças atípicas podem apresentar déficit nas HSA. No Público Alvo da Educação Especial (PAEE) é dado destaque aos indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que em sua maioria, possuem grande defasagem na área das habilidades sociais como um todo. Inclusive, esta defasagem é utilizada como critério para caracterizar essa população.

De acordo com a pesquisa de Varella (2009) foi o psiquiatra americano Leo Kanner quem definiu o TEA pela primeira vez, em 1943, depois de observar 11 crianças com características comportamentais, que em comum, apresentavam déficits na comunicação e linguagem, comprometimentos na interação social e comportamentos estereotipados.

A autora Marteleto e colaboradores (2011, p. 6) relataram em sua pesquisa que a criança com TEA também

[...] insiste em manter determinados objetos consigo, fixa somente numa característica do objeto, apresenta atraso no desenvolvimento da coordenação motora fina, grossa e de linguagem, demora para adquirir o controle esfinteriano e habilidades da vida diária, como comer com a colher, abotoar a camisa ou sentar. Também não apresenta autocuidado, como tomar banho sozinho, escovar os dentes, se proteger do fogo, atravessar a rua.

Os pesquisadores Braga e Ávila (2004, p. 885) concordaram com estas características e acrescentaram que,

As crianças autistas apresentam uma forma atípica de se desenvolver, mantendo sempre uma expressão facial de distanciamento, o que dá a seus interlocutores a sensação de que estão interagindo com alguém que pertence a um outro mundo.

A definição do TEA sofreu muitas mudanças ao longo de mais de 60 anos depois de Kanner, porém, ainda não foi descoberta sua causa. Atualmente, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2014), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, com as seguintes características: prejuízo contínuo na comunicação e interação social recíproca, em diversos contextos; padrões de comportamento, interesses ou atividades limitadas e repetitivas; os sintomas nos indivíduos têm de se fazer presentes no período de desenvolvimento precoce (até cerca de dois anos de idade) e devem gerar detrimento considerável na área social, ocupacional, entre outras; e por fim, o distúrbio não é melhor explicado pela deficiência intelectual ou atraso global no desenvolvimento.

Com referência nas definições citadas, diversos autores realizaram pesquisas com o propósito de observar e intervir em diferentes áreas das habilidades sociais de crianças com TEA. Entende-se que analisar tais características é de suma importância, pois desde a época de Kanner, em 1943, até os dias atuais, essa defasagem persiste como critério de identificação do público infantil com TEA. Por esta razão, investigar a interação social se tornou objeto do presente trabalho: para contribuir com dados de pesquisa sobre este tema de grau científico relevante.

Efetuiu-se então, um levantamento das publicações científicas que contemplassem as temáticas de diferentes classes de habilidades sociais e TEA, por meio das bases de dados da Scielo, Google Acadêmico e do acervo da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, datadas de 2003 a 2014, pelos seguintes descritores

nacionais isolados e combinados: educação especial; habilidades sociais; autismo; habilidades sociais acadêmicas; habilidades sociais na infância; habilidades sociais da criança com autismo. Após a leitura dos trabalhos foram selecionados para análise e explanação, os que mais apresentaram contribuições para esta pesquisa. A análise destas publicações será apresentada a seguir.

O estudo de Herrera e Almeida (2008) teve por objetivo estimular o aumento da duração média dos enunciados produzidos por indivíduos com TEA de Alto Funcionamento e Síndrome de Asperger, por meio de estratégias que utilizaram habilidades comunicativas verbais. Os participantes do estudo foram três indivíduos com TEA de Alto Funcionamento ou Síndrome de Asperger do gênero masculino, com idade de 12 anos. Os dados foram coletados através de sessões estruturadas de interação verbal entre cada participante e a pesquisadora, por meio de: conversa aberta, atividades que envolveram dificuldades específicas de linguagem, jogos de regras, solicitações de relatos de histórias ou acontecimentos e atividades metalinguísticas. Estas estratégias foram gravadas em vídeos durante oito meses. Os resultados demonstraram que a utilização de habilidades comunicativas verbais foi efetiva para impulsionar o aumento da duração média dos enunciados nos participantes.

A pesquisa de Campelo et al. (2009) também abordou sobre as habilidades comunicativas, mas diferentemente do estudo de Herrera e Almeida (2008), teve por objetivo analisar as habilidades comunicativas verbais e não-verbais de crianças com TEA. Os participantes do estudo foram seis crianças diagnosticadas com atraso de linguagem secundário a TEA, submetidas à terapia fonoaudiológica em uma clínica escola, de uma universidade privada. Na coleta de dados os sujeitos foram observados em duas sessões de terapia, gravadas em vídeo. Para a análise dos dados a pesquisadora utilizou o protocolo de observação pertencente ao Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática - ABFW, que contempla os meios e funções comunicativas. Os resultados apontaram que o gesto apareceu com maior frequência nos atos comunicativos. Já em relação às funções comunicativas, os autores concluíram que houve uma grande variedade das mesmas, porém, entre as 20 funções investigadas, apenas algumas se destacaram. Entre elas as funções não-focalizadas, protesto, exploratória e reativa.

Estas pesquisas evidenciam que o uso das habilidades comunicativas é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo com TEA, de forma a auxiliá-lo nas interações sociais presentes no cotidiano. Estas interações acontecem principalmente nos espaços, familiar e escolar, por isso, instrumentalizar aos agentes educacionais presentes

nestas situações se torna crucial para promover o bom desempenho das habilidades sociais na criança com autismo, já que geralmente, esse processo não ocorre de maneira natural. (CARVALHO, 2012).

A despeito da subclasse de HSA, os autores Del Prette e Del Prette (2009, p. 65) enfatizam que o professor pode mediar a aprendizagem social e acadêmica, desde que ele: “[...] (a) amplie ou restrinja as oportunidades de interação em sala de aula; (b) expresse rejeição ou aceitação das formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos; (c) ofereça modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com as crianças.”

O trabalho de Mattos e Nuernberg (2011) buscou relatar uma experiência de intervenção no contexto escolar. O objetivo da pesquisa foi auxiliar a promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com TEA. Esta pesquisa teve duração de um ano e favoreceu o trabalho da professora da sala regular de ensino, numa relação de parceria para fomentar a inclusão escolar. Para o planejamento e realização da pesquisa foram feitas entrevistas com a professora e com os pais da criança com o propósito de identificar as situações vivenciadas em casa e na escola, que justificassem as barreiras comunicativas encontradas na interação com o educando. Também foram desenvolvidas brincadeiras, que se configuraram como um canal comunicativo, em que trocas sociais passaram a ser realizadas no contexto escolar. A pesquisadora também utilizou a comunicação alternativa para promover o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA, com objetivo de facilitar sua inclusão escolar. Os adultos envolvidos e, posteriormente, as crianças da turma auxiliaram ativamente nesse processo. Os resultados evidenciaram a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial. De modo geral, foram observadas melhorias significativas na qualidade de interação e comunicação do educando em questão, bem como verificados aprimoramentos na capacidade da turma em acolher diferenças e da professora, quando flexibilizou suas práticas educacionais em prol das perspectivas inclusivas.

Já o estudo de Pimentel e Fernandes (2014) contribuiu para o entendimento da opinião do professor em relação ao aluno com TEA. A pesquisa teve por objetivo identificar e descrever as dificuldades e o valor atribuído ao trabalho com crianças com autismo, por professores. Os participantes foram 51 professores de escolas regulares e especiais, de crianças com Desordens do Espectro do Autismo. O instrumento utilizado foi um questionário fechado respondido pelos educadores, sobre o papel que exerciam em relação ao aluno, bem como suas dificuldades e habilidades, suas observações a respeito dos comportamentos e interesses da criança e estratégias de comunicação usadas por ambos. Os resultados apontaram que os professores acreditavam influenciar (habilidades), principalmente, a

comunicação e as relações interpessoais e que as dificuldades, predominantemente estavam associadas à aprendizagem, comunicação e comportamento da criança. Consideraram também, que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta de tecnologia de ensino adequada, ou seja, estão despreparados para ensinar alunos com TEA, necessitando de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais.

Nestes relatos vê-se a importância de um ambiente adequado, que atenda as especificidades do aluno com TEA, a fim de favorecer seu desenvolvimento acadêmico e social. Nesse aspecto os autores Filho e Cunha (2010, p. 35) destacam que,

Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível.

A relevância destas modificações nas práticas pedagógicas e escolares se evidenciou nos dois estudos citados anteriormente. Mattos e Nuernberg (2011) indicaram que após a flexibilização das práticas educacionais da professora do educando com TEA, a qualidade da comunicação e interação dele melhorou. Já no segundo estudo, Pimentel e Fernandes (2014) apontaram que os educadores se sentem despreparados para ensinar os estudantes com TEA, pois lhes faltam auxílios de outros profissionais e não recebem instruções suficientes de como se trabalhar com o educando com TEA.

Apesar da relevância do tema, existem poucos estudos que abordam sobre autismo e inclusão escolar.

Camargo e Bosa (2009) se propuseram a revisar criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social, bem como os estudos existentes na área de TEA e inclusão escolar. Os autores descreveram que o TEA se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e de sua família. Entretanto, os autores acreditam que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da

competência social. Como resultados, o trabalho concluiu que existem poucos estudos sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas.

Já o estudo de Oliveira e de Paula (2012) teve por objetivo descrever como tem sido estruturado legalmente o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no Brasil e investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão destes indivíduos. Para tanto, os autores efetuaram um levantamento/análise dos textos que subsidiaram a implantação da proposta da Educação Especial no Brasil, como também dos estudos brasileiros referentes à escolarização de crianças com TEA. Os principais resultados encontrados nos documentos legais revelaram que alunos com NEE devem frequentar escolas regulares de qualidade e receber Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os autores também identificaram cinco estudos com dados empíricos brasileiros sobre inclusão escolar dos alunos com TEA, que em geral, apontaram dificuldades na oferta de escolarização de qualidade. Os pesquisadores concluíram que existe uma carência de estudos empíricos no Brasil que relatem a situação atual de inclusão dos educandos com TEA, sendo a maioria baseada em estudos de casos, insuficientes para generalizações.

Esse número limitado de pesquisas foi um dos motivos para o desenvolvimento do presente trabalho, que se pautou justamente em observações de um aluno com TEA, incluído em uma sala de aula regular.

No âmbito da educação especial, a prática da inclusão encontra diversificados empecilhos e acaba não sendo executada da maneira que deveria. Os professores têm dificuldades em facilitar a interação social e acadêmica do aluno com TEA, por isso, os serviços de ensino colaborativo e Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecidos pelo professor da educação especial, ocupam um papel importante, no que se refere a auxiliar o educador da sala regular a incluir o aluno no ambiente educacional. Essa parceria pela colaboração é vista por alguns autores como a principal facilitadora da inclusão, pois segundo Rabelo e Santos (2011, p. 1918) o educador especial e o professor da sala regular devem

[...] fornecer diversificadas respostas às dificuldades enfrentadas na escola, caminhando na direção de objetivos comuns que favoreçam melhores condições de aprendizagens de todos os alunos, inclusive dos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

Ambos os professores devem buscar trabalhar de forma colaborativa, o que, segundo as autoras Mendes, Almeida e Toyoda, (2011 p. 85), consiste em

[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de

planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.

Os educadores têm a função de empenhar-se para conseguir unir suas práticas pedagógicas para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pertencentes ao PAEE.

Sobre os estudos destacados no presente trabalho identifica-se a necessidade de serem feitas mais investigações, principalmente com pais e educadores, que objetivem o conhecimento e a promoção das habilidades sociais de crianças com TEA, sobretudo, em ambiente inclusivo. Também evidenciam o baixo número de publicações que versem sobre a relevância do ensino colaborativo. Sendo assim, podem-se gerar as seguintes questões: a atuação colaborativa do educador especial interfere a qualidade da inclusão do aluno com TEA no ambiente de sala de aula regular? Qual a potencialidade das HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) da criança com autismo, em contexto inclusivo? A criança com TEA tem maiores dificuldades/facilidades em qual (s) área (s) das HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009)?

1.1 Objetivo

O objetivo desse trabalho foi analisar as HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) de uma criança com TEA em ambiente escolar regular, em interação com os colegas e agentes educacionais presentes na sala de aula (professora da sala regular e bolsista PIBID), atentando-se aos seguintes comportamentos: seguir regras ou instruções orais; observar; prestar atenção; ignorar interrupção dos colegas; imitar comportamentos socialmente competentes; aguardar a vez para falar; fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado; elogiar e agradecer elogios; reconhecer a qualidade do desempenho do outro; atender pedidos; cooperar e participar de discussões.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar em qual (s) aspecto (s) da área das HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) o aluno tem mais dificuldade/facilidade;
- Analisar o facilitador e mediador dos comportamentos considerados como oportunos para a emissão do comportamento das HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009);

- Verificar a relevância da mediação de um educador especial no processo de inclusão do aluno com TEA;
- Investigar a qualidade das HSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) da criança com TEA;

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve caráter qualitativo, aconteceu por observações e posterior análise dos dados organizados em Quadros, a partir das *HSA* (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2009) de uma criança com autismo.

2.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram: uma criança do gênero masculino, que por questões éticas foi identificado com o nome “Pedro”, de 10 anos de idade, diagnosticado com TEA, de acordo com dados da família e da unidade escolar, matriculado no 1º ciclo do ensino fundamental; uma professora de sala de aula regular do 1º ciclo do ensino fundamental e uma bolsista do PIBID da Educação Especial.

2.3 Local

A coleta de dados foi realizada nos espaços de sala de aula, intervalo e biblioteca pertencentes a uma escola regular do ensino fundamental de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo.

2.4 Materiais

Os materiais utilizados nesta pesquisa foram caneta, papel, lápis e borracha.

2.5 Instrumentos

Como instrumento para subsidiar os comportamentos que seriam observados utilizou-se as *Subclasses de Comportamentos Referentes às Habilidades Sociais Acadêmicas – HSA* (APÊNDICE A), definidas pelos autores Del Prette e Del Prette, (2009). A estas *Subclasses* foram acrescentadas informações, pela pesquisadora, o que deu origem aos *Quadros de 1 a 13 dos Comportamentos Referentes à Classe de Habilidades Sociais Acadêmicas – QHSA* (APÊNDICE B), com o propósito de atender aos objetivos desta investigação e nortear o registro e análise das observações feitas pela autora.

Também foi utilizado um Questionário, nomeado como *Ficha de Caracterização do Estudante* (APÊNDICE C), preenchido pela professora da sala de aula regular. Este instrumento permitiu à pesquisadora obter um grande número de dados, com respostas precisas sobre o participante (MARCONI; LAKATOS, 2003), as quais contribuíram para a discussão dos resultados logrados pela observação.

2.6 Aspectos éticos

Este trabalho foi submetido ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos, da UFSCar, e iniciado somente após a aprovação do mesmo e do consentimento dos responsáveis pelo participante estudante, dos agentes educacionais: professora da sala regular e bolsista do PIBID, e do próprio aluno selecionado, depois de assinarem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (APÊNDICES D, E e F).

2.7 Etapas da coleta

A partir do objetivo deste trabalho, optou-se pela realização de um estudo de caso, com base em observações empíricas, com registros contínuos e detalhistas, não participante, de um contexto escolar regular que indicou matrícula de estudante com autismo (MOURA; FERREIRA, 2005). O tempo para coleta de dados foi de três dias letivos.

Nesta observação direta individual, segundo Marconi e Lakatos (2003) a personalidade do pesquisador acaba refletindo sobre o sujeito observado, o que pode ocasionar distorções devido às possibilidades de controle serem restringidas. Porém, tem como vantagem reforçar a objetividade das informações anotadas pelo observador, que permitirá identificar os eventos reais e interpretá-los. Assim, procurou-se registrar as análises o mais próximo possível da realidade em que aconteceram no contexto de sala de aula, biblioteca e intervalo (recreio).

Com o propósito de completar o entendimento dos comportamentos observados, pertencentes às *HSA* (APÊNDICE A) fez-se um registro em diário de campo, do contexto das observações, o qual é indicado na sequência. Dadas intenções foram inferidas pela pesquisadora, em função da sua familiaridade com o estudante e por relatos não sistematizados das características dele.

1º dia da observação: por equívoco da escola de ter passado a sala de aula errada para a observação da pesquisadora, a mesma conseguiu entrar na sala correta do aluno

Pedro somente uma hora e meia após a aula ter começado, mas, quanto a isso não houve maiores problemas, já que no momento em que a pesquisadora chegou à sala de aula os alunos estavam finalizando um trabalho em grupo. O participante foi observado durante 3 horas. A maioria das atividades foram individuais, por isso, a professora conseguiu um momento para fazer uma explicação pontual para o aluno Pedro, referente à tarefa que havia passado. Neste dia os estudantes foram à biblioteca e Pedro demorou um longo tempo para escolher um livro (uma das atividades favoritas dele é ler). No intervalo o participante ficou com os amigos, beijando o rosto das meninas na maior parte do tempo.

2º dia de observação: os alunos fizeram uma roda de leitura, mas o estudante Pedro não prestou muita atenção. Assim como no primeiro dia, as atividades também foram mais individuais e o participante com TEA executou as tarefas, somente no momento em que a professora sentou ao seu lado, de forma a auxiliá-lo verbalmente. No intervalo Pedro ficou com as colegas, beijando-as no rosto na maior parte do tempo. A pesquisadora observou o aluno por 3 horas e 50 minutos neste dia, pois ele foi embora mais cedo.

3º dia de observação: Pedro teve o auxílio de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Educação Especial¹. Ele recebe este atendimento todas as quartas-feiras à tarde, sendo que neste dia, a bolsista permaneceu em sala de aula até o horário do intervalo. Como no segundo dia, os estudantes fizeram roda de leitura. Durante esta atividade a bolsista precisou chamar atenção de Pedro várias vezes, pois ele perdia a concentração com frequência. As demais tarefas foram individuais e em todas elas, o aluno com TEA recebeu o incentivo da bolsista, pois aparentou estar muito cansado. Ela utilizou recursos visuais com Pedro na matéria de matemática e ambos mantiveram uma interação positiva no decorrer da aula. No intervalo o aluno não ficou com as colegas como nos outros dias observados. Ele permaneceu sentado olhando os demais. A pesquisadora observou o participante por 3 horas e 30 minutos, pois ele foi embora mais cedo.

Em todos os dias a professora da sala regular e a bolsista do PIBID (no caso do terceiro dia) receberam muito bem a pesquisadora e a deixaram a vontade para a coleta dos dados. Os demais alunos da sala, inclusive Pedro, também demonstraram conforto com a presença dela.

¹ O PIBID da Educação Especial insere os bolsistas na escola, por meio do trabalho colaborativo entre professores da rede municipal e estadual de ensino, com o objetivo comum de favorecer a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE (alunos com deficiências, altas habilidades, e transtornos globais do desenvolvimento), assim considerados por necessitarem de adaptação no ensino, seja porque apresentam algum tipo de deficiência ou por terem dificuldades acadêmicas, ou mesmo problema comportamental.

2.8 Análise de Dados

Devido aos objetivos do presente trabalho e com referência na *Subclasses de Comportamentos Referentes às Habilidades Sociais Acadêmicas – HSA* dos autores Del Prette e Del Prette (2009), para apresentação e discussão dos resultados foram elaborados os *Quadros de 1 a 13 dos Comportamentos Referentes à Classe de Habilidades Sociais Acadêmicas - QHSA*. Os comportamentos presentes nestes *Quadros* foram: seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Em todos os quadros constam cada um dos itens a seguir:

- ***Subclasse de Comportamento Referente às Habilidades Sociais Acadêmicas – HSA*** (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009);
- **Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno (passíveis de serem emitidos em resposta às demandas do contexto) para emissão do comportamento da HSA:** sentar-se, fazer a lição, beijar as colegas no rosto, pegar livro na estante, prestar atenção na explicação da professora, bater palmas, agradecer o colega, tirar o dedo da boca (Quadro 1); prestar atenção na tarefa, prestar atenção na explicação da professora, prestar atenção na leitura dos colegas (Quadro 2); rir (Quadro 3); Fazer perguntas para a professora durante as explicações, Fazer perguntas para os alunos ou para a professora durante as leituras (Quadro 4); Não observado - a pesquisadora não observou nenhum comportamento para ser considerado (Quadro 5); Fazer pergunta referente à tarefa, Responder pergunta referente à tarefa, Fazer pergunta referente a outros assuntos, Responder pergunta referente a outros assuntos (Quadro 6); Agradecer ajuda oferecida pelo amigo (Quadro 7); Mostrar a tarefa finalizada (Quadro 8); Não observado - a pesquisadora não observou nenhum comportamento para ser considerado (Quadro 9); Agradecer elogio após mostrar a tarefa finalizada, Agradecer elogio após responder corretamente as perguntas referentes à tarefa (Quadro 10); Ajudar verbalmente o colega nas tarefas em sala de aula, Ajudar fisicamente o colega nas tarefas

em sala de aula (Quadro 11); Fazer a tarefa, Sentar-se, Prestar atenção na explicação da professora (Quadro 12); Falar durante as explicações e perguntas da professora, Falar na roda de leitura (Quadro 13);

- **Facilitador:** instrução verbal, visual (mostrar a tarefa para o aluno) e/ou física (pegar na mão do estudante ou virar sua cabeça para se atentar a atividade);
- **Mediador:** bolsista do PIBID e/ou professora da sala de aula regular.

Como descrito, os dados foram coletados na sala de aula, no intervalo e na biblioteca da escola. Por meio da observação, a autora registrou em cada um dos três dias, a **subclasse de comportamento referente às HSA** que o aluno emitiu, as que ele não emitiu e as que não foram observadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os *QHSA* citados foram analisados e serão apresentados separados, com o propósito de facilitar o entendimento dos resultados.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
1-Seguir regras ou instruções orais	Sentar-se	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Fazer a lição	Sim	Instrução verbal e auxílio visual	Professora e bolsista do PIBID
	Beijar as colegas no rosto	Sim	Instrução verbal	Colegas da sala
	Pegar livro na estante	Sim	Instrução verbal	Professora
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Bater palmas	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Agradecer o colega	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Tirar o dedo da boca	Sim	Instrução verbal e auxílio físico	Bolsista do PIBID

Quadro 1: Seguir Regras ou Instruções Orais (Própria Autora)

No Quadro 1 observa-se que em todos os oito comportamentos emitidos, Pedro precisou do auxílio verbal, seis dos comportamentos foram mediados pela bolsista do PIBID e apenas um destes contou com a mediação da professora.

Em atitudes como fazer a lição e sentar-se, a professora e a bolsista auxiliaram o estudante, pois foram comportamentos em que ele necessitou da repetição da instrução verbal por mais de uma vez. No 3º dia, por exemplo, a instrução para fazer a lição foi emitida várias vezes pela bolsista, pois Pedro demonstrou estar cansado.

Os dados evidenciam que o aluno segue regras ou instruções orais sem maiores dificuldades, já que necessitou somente da instrução verbal para obedecer aos comandos que lhe foram dados, em seis dos comportamentos emitidos. Apenas precisou do auxílio físico no ato de tirar o dedo da boca e do auxílio visual para fazer a lição.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
2-Observar, prestar atenção	Prestar atenção na tarefa	Sim	Instrução verbal e auxílio visual	Professora e bolsista do PIBID
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Prestar atenção na leitura dos colegas	Sim	Instrução verbal e auxílio físico	Bolsista do PIBID

Quadro 2: Observar, prestar atenção (Própria autora)

Os resultados do Quadro 2 evidenciam que o aluno teve dificuldade em observar e prestar atenção sem o facilitador, o qual foi registrado em todos os comportamentos considerados, pela pesquisadora, como oportunos para a emissão do comportamento da *HSA*.

A instrução verbal ocorreu nos três comportamentos emitidos. Já o auxílio visual, facilitou apenas o ato de observar/prestar atenção na tarefa, assim, como o auxílio físico foi necessário somente para observar/prestar atenção na leitura dos colegas.

A bolsista foi mediadora nos três comportamentos, sendo que para observar/prestar atenção na tarefa, a professora também exerceu a mediação. Ambas utilizaram também o auxílio visual nesta categoria de comportamento.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
3-Imitar comportamentos socialmente competentes	Rir	Sim	Não houve	Ninguém

Quadro 3: Imitar comportamentos socialmente competentes (Própria Autora)

Neste comportamento (rir) Pedro não precisou de facilitador e mediador, pois observou todos os colegas da sala rindo, e depois de alguns instantes riu também. Não se pode afirmar se de fato ele consegue imitar outros comportamentos socialmente competentes, pois a pesquisadora só observou um estímulo antecedente considerado como oportuno para emissão do comportamento da *HSA*, que por sinal, o aluno conseguiu desempenhar.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
4-Aguardar a vez para falar (autocontrole)	Fazer perguntas para a professora durante as explicações	Não	Não houve	Ninguém
	Fazer perguntas para os alunos ou para a professora durante as leituras	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 4: Aguardar a vez para falar (autocontrole) (Própria Autora)

No presente Quadro (4) os estímulos antecedentes considerados, pela pesquisadora, como oportunos para emissão do comportamento da *HSA* não foram emitidos pelo aluno, apesar de ter surgido a oportunidade, já que houve momentos, no 2º e 3º dia da observação, em que a professora explicou conteúdos para a turma e em que ela e os colegas realizaram leituras. Sabendo que o déficit na comunicação é uma das características do TEA, seria interessante que fossem feitas intervenções com o objetivo de modificar o comportamento de Pedro, para que ele tivesse a iniciativa de participar verbalmente durante as explicações ou leituras em sala de aula, pois no trabalho de Herrera e Almeida (2008) o aumento da extensão média dos enunciados produzidos por indivíduos com TEA foi promovido por meio de estratégias que utilizavam habilidades comunicativas verbais.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador

5-Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas	Não observado			
---	---------------	--	--	--

Quadro 5: Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas (Própria Autora)

No Quadro 5 não ocorreu nenhum estímulo antecedente nos três dias que a pesquisadora pudesse considerar para analisar se o aluno consegue orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas, pois em nenhum dos dias, estes o interromperam. Diferentemente do Quadro 4, em que os estímulos antecedentes foram oportunizados, mas o aluno não emitiu.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
6-Fazer responder perguntas	Fazer pergunta referente à tarefa	Sim	Não houve	Ninguém
	Responder pergunta referente à tarefa	Sim	Não houve	Ninguém
	Fazer pergunta referente a outros assuntos	Sim	Não houve	Ninguém
	Responder pergunta referente a outros assuntos	Sim	Não houve	Ninguém

Quadro 6: Fazer e responder perguntas (Própria Autora)

Nos resultados do Quadro 6, Pedro teve total iniciativa, pois não precisou de mediação nos quatro estímulos antecedentes considerados, pela pesquisadora, como oportunos para emissão do comportamento da *HSA*, ao contrário dos dados apresentados nos Quadros 1 e 2, em que o aluno precisou de intervenção para emitir todos os comportamentos e nos Quadros 4, 11 e 13, em que ele não teve iniciativa para emití-los.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador

	comportamento da HSA			
7-Oferecer, solicitar e agradecer ajuda	Agradecer ajuda oferecida pelo amigo	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID

Quadro 7: Oferecer, solicitar e agradecer ajuda (Própria Autora)

No que se refere ao Quadro 7, não se pode afirmar se de fato o estudante oferece, solicita e agradece ajuda apenas com o auxílio da mediação, pois apesar do aluno ter conseguido desempenhar com a instrução da bolsista do PIBID, a pesquisadora só conseguiu observar e considerar um estímulo antecedente oportuno para emissão do comportamento da HSA.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
8-Buscar aprovação por desempenho realizado	Mostrar a tarefa finalizada	Sim	Não houve	Ninguém

Quadro 8: Buscar aprovação por desempenho realizado (Própria Autora)

Assim como nos dados apresentados no Quadro 6, para buscar aprovação por desempenho realizado (Quadro 8), o aluno também teve total iniciativa, porém, não se pode afirmar se de fato ele tem domínio nesta subclasse, pois foi observado somente um estímulo antecedente.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
9-Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro	Não observado			

Quadro 9: Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro (Própria Autora)

No Quadro 9, bem como no Quadro 5, também não ocorreu nenhum estímulo antecedente nos três dias de observação, que a pesquisadora pudesse considerar para analisar se o aluno reconhece e elogia a qualidade do desempenho do outro, pois em nenhum dos dias, ocorreu a oportunidade para que Pedro o fizesse.

Este dado sugere a necessidade de observações nos momentos em que os estudantes realizam trabalhos em grupos, assim, teriam a oportunidade não somente de auxiliar um ao outro, mas também, de compartilhar seus trabalhos/atividades. Desta forma, seria proporcionada ao aluno com TEA, uma situação em que ele pudesse emitir ou não o comportamento de reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
10-Agradecer elogio ou aprovação	Mostrar a tarefa finalizada	Não	Não houve	Ninguém
	Responder corretamente as perguntas referentes à tarefa	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 10: Agradecer elogio ou aprovação (Própria Autora)

No presente Quadro os estímulos antecedentes considerados, pela pesquisadora, como oportunos para emissão do comportamento da *HSA* foram emitidos por Pedro, porém, em nenhum deles o aluno agradeceu o elogio ou a aprovação. Este dado difere dos Quadros 4, 11 e 13, pois nestes, o estudante não emitiu os estímulos antecedentes considerados pela pesquisadora.

Outro aspecto relevante sobre os dados do Quadro 10 é que havendo a atuação de um mediador, por meio de um dos facilitadores considerados, Pedro poderia ter agradecido os elogios ou aprovações que recebeu.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
--	---	---	--------------------	-----------------

	para emissão do comportamento da HSA			
11-Cooperar: ajuda verbal e/ou não verbal (COSTA, 2005)	Ajudar verbalmente o colega nas tarefas em sala de aula	Não	Não houve	Ninguém
	Ajudar fisicamente o colega nas tarefas em sala de aula	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 11: Cooperar (Própria Autora)

Assim como nos Quadros 4 e 13, neste Quadro (11), Pedro também não emitiu os estímulos antecedentes considerados como oportunos, apesar de terem surgido momentos para o educando auxiliar os colegas nas tarefas em sala de aula, tanto verbalmente, quanto fisicamente. Esse dado releva a importância de serem realizadas tarefas grupais com os alunos, assim, facilitaria a iniciativa do educando com TEA em ajudá-los verbalmente ou fisicamente.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
12-Atender pedidos	Fazer a tarefa	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Sentar-se	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID

Quadro 12: Atender pedidos (Própria Autora)

Neste Quadro (12) o aluno se mostrou capaz de atender pedidos, pois precisou apenas do próprio pedido verbal (instrução verbal) para emitir os comportamentos. O Quadro 12 se diferencia do Quadro 1, pois neste, o estudante teve de obedecer a instruções ou regras que lhe foram estabelecidas. Já no presente Quadro (atender pedidos) foram feitos pedidos em forma de perguntas para Pedro.

Assim como no Quadro 1, a bolsista do PIBID também apareceu como mediadora em todos os três estímulos antecedentes considerados pela pesquisadora, sendo que a professora auxiliou em dois destes comportamentos.

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
13-Participar de discussões em classe	Falar durante as explicações e perguntas da professora	Não	Não houve	Ninguém
	Falar na roda de leitura	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 13: Participar de discussões em classe (Própria Autora)

No Quadro 13 (bem como nos Quadros 4 e 11), o estudante não emitiu os estímulos antecedentes considerados pela pesquisadora, apesar de ter surgido a oportunidade para esta emissão, já que houve momentos em que Pedro poderia ter participado nas discussões em classe, como durante as explicações e perguntas da professora e na roda de leitura, que aconteceu no 2º e 3º dia da observação.

Com a análise dos *QHSA* e as observações feitas pela pesquisadora foi possível destacar que o participante não demonstrou maiores comprometimentos nas *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Ele foi capaz de seguir as instruções que lhe foram dadas e manter diálogo com as professoras em sala de aula. Com os colegas, o aluno conversou mais no intervalo atendendo instruções ou respondendo a perguntas, o que revela que Pedro não tem um nível de TEA grave, pois não apresentou prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social, que é uma das características definidas no DSM-V (APA, 2014).

Apesar do educando ter obtido um bom desempenho na maior parte dos estímulos antecedentes considerados pela pesquisadora, foi necessário que a professora ou a bolsista do PIBID sentassem ao seu lado e lhe dessem uma instrução verbal, pois a iniciativa de emitir os comportamentos do *QHSA* de forma autônoma (sem que houvesse um pedido) o aluno não apresentou durante as observações.

A mediação da bolsista foi de suma importância para a professora em sala de aula, pois ela reforçou Pedro para que realizasse as tarefas escolares. Não houve uma parceria

entre as educadoras, como deveria de fato acontecer na prática do ensino colaborativo (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), já que as professoras – da sala de aula regular e bolsista PIBID – não planejaram, aplicaram e avaliaram juntas as atividades do aluno com TEA. Apesar disso, ambas efetuaram um dos estágios do coensino, que é a aceitação por parte da educadora de que um agente da educação especial esteja presente em sala de aula para auxiliá-la com o aluno PAEE. Este é o primeiro passo para se alcançar os demais aspectos do ensino colaborativo, e nos dias atuais, mesmo esta pequena atitude é pouco frequente.

As características da criança com TEA citadas no DSM – V também não se adequam inteiramente ao perfil do aluno, pois como visto nos *QHSA*, Pedro foi capaz de estabelecer e manter conversas e interações com os colegas e professoras. Este aspecto fica nítido no Quadro 6 (fazer e responder perguntas), em que o aluno não precisou de um facilitador e mediador, pois fez e respondeu perguntas de forma autônoma. Durante estas interações, o participante também manteve contato visual e não apresentou atraso na linguagem, apesar do DSM – V indicar que há prejuízos na comunicação. Desta forma, é evidente que há particularidades e diferenças entre as crianças com TEA, apesar de serem diagnosticadas de acordo com os mesmos critérios.

O estudante com TEA tem facilidade em se comunicar com as demais pessoas e conseqüentemente, isso afeta positivamente em sua interação social com o meio, bem como os autores Del Prette e Del Prette (2009) pontuaram em seu trabalho, quando afirmaram que a criança tem uma maior habilidade de comunicação, quando sua competência social é mais desenvolvida. Entretanto, ficou evidente nos dados preenchidos nos *QHSA*, que o aluno (apesar de manter diálogos e interações) apresentou um grande déficit quanto a sua iniciativa. Pedro precisou com grande frequência da mediação das educadoras para seguir os comandos dados a ele.

Devido ao participante estar incluído em uma sala de aula regular, a pesquisadora identificou que isto beneficia o desenvolvimento da interação social, comunicação e aprendizagem dele com os demais colegas, assim como, os autores Camargo e Bosa (2009) ressaltaram em seu estudo, quando pontuaram que a inclusão escolar além de promover oportunidades de convivência com crianças da mesma faixa etária, firma-se em um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

A importância da mediação pedagógica também se mostrou evidente nos *QHSA*, pois, quando auxiliado, Pedro passava a fazer e prestar mais atenção nas tarefas e até mesmo, a se comunicar/interagir com seus colegas. Este dado confirma o que Mattos e

Nuemberg (2011) obtiveram como resultado em seu estudo, que promoveu o desenvolvimento psicossocial de um aluno com autismo, através da intervenção didática.

Alguns destes dados apresentados nos *QHSA* se divergem dos obtidos pela *Ficha de Caracterização do Aluno* preenchida pela professora de Pedro. Em uma das questões, ela afirma que o estudante é mais próximo de quatro colegas da turma que o ajudam nas lições, nas brincadeiras e outras atividades, porém, nos três dias, a pesquisadora observou apenas um comportamento em que o aluno recebeu ajuda de um dos colegas (Quadro 7). Este resultado pode ser explicado pela presença da pesquisadora e da Bolsista do PIBID (no caso do 3º dia de observação) na sala de aula, que talvez tenha interferido nos comportamentos do educando com TEA.

No Quadro 6 o aluno foi capaz de fazer e responder perguntas em todos os comportamentos considerados pela pesquisadora, sem auxílio, mas, a professora respondeu em uma das perguntas da *Ficha de Caracterização do Aluno*, que Pedro não faz e nem responde perguntas para o professor, bem como, para os colegas da sala.

Quanto a solicitar e agradecer ajuda (Quadro 7), o estudante emitiu este comportamento com ajuda da instrução verbal da bolsista, porém, a professora considerou na *Ficha de Caracterização do Aluno*, que ele não realiza este comportamento. Esta divergência pode ser explicada pela frequência que Pedro solicitou e agradeceu ajuda: apenas uma vez. Ou seja, ele praticamente não apresentou esta ação, porém, ao invés de dizer que esta emissão é rara, a agente educacional respondeu que ela não acontece.

Já em outras questões da *Ficha de Caracterização do Aluno*, as respostas da professora se assemelharam ao que foi observado. A educadora informou que o estudante segue regras ou instruções orais na maioria das vezes, assim como apontou os comportamentos emitidos no Quadro 1.

O comportamento do Quadro 2, referente a prestar atenção na explicação da professora, revelou que o aluno só o fez, através da mediação da bolsista. A agente educacional, professora da sala de aula regular, confirmou que Pedro não presta atenção na explicação, apenas se a professora estiver ao lado, como ocorreu através do auxílio verbal da bolsista.

Ainda referente a este mesmo Quadro (2), o estudante com TEA somente prestou atenção na tarefa com o facilitador da instrução verbal e auxílio visual, oferecido tanto pela bolsista do PIBID, quanto pela professora. Esta mediação é importante, pois na *Ficha de Caracterização do Aluno*, a educadora confirmou que apesar de prestar atenção nas atividades que realiza, o aluno se dispersa muito rápido, por isso, é necessário ajudá-lo neste momento.

Apesar do comportamento de orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas (Quadro 5) não ter sido observado pela pesquisadora, o fato de que o educando se dispersa com facilidade, revela que se ele tivesse sido interrompido durante a realização de suas atividades, provavelmente não iria ignorar a interrupção dos colegas.

Nos momentos de intervalo a pesquisadora observou que o comportamento do participante com TEA ao beijar as colegas no rosto, evidenciou um bom relacionamento afetivo entre eles, bem como a professora relatou na *Ficha de Caracterização do Aluno*, na qual mencionou que Pedro é “*carinhoso, afetuoso e respeitador*” com ela e com os demais alunos.

A autora deste trabalho também considerou a presença da bolsista em sala de aula de total relevância para que o estudante com TEA se atentasse em suas tarefas. Ademais, de acordo com o relato da professora, esse acompanhamento ajuda muito Pedro, que “*apesar de ter a exclusividade dela, não fica excluído da turma, além dela passar atividades específicas para ele*”. Porém, no período de observação, a pesquisadora não notou qualquer atividade diferenciada que a bolsista tenha preparado para Pedro. A educadora também descreveu que o aluno tem acompanhamento do ensino colaborativo em sala de aula, e demonstrou a mesma opinião positiva em relação a este serviço.

O fato de terem ocorrido certas divergências entre os resultados expressos nos *QHSA* e as respostas obtidas pela professora da sala, pode ser devido ao pouco período de tempo em que a coleta de dados ocorreu. Conquanto, ainda que restritas, as informações registradas esboçaram que o estudante não apresentou maiores comprometimentos nas *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos a serem atingidos neste estudo eram: Identificar em qual (s) aspecto (s) das *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) o aluno tinha mais facilidade/dificuldade; analisar o facilitador e mediador dos comportamentos considerados como oportunos para emissão do comportamento da *HSA* (DEL PRETTE; PRETTE, 2009); verificar a relevância da mediação de um educador especial no processo de inclusão do aluno com TEA; investigar a qualidade das *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) da criança com TEA.

Todos estes aspectos foram contemplados, de forma que o presente trabalho revelou que o aluno com TEA teve facilidade em fazer e responder perguntas sem o auxílio das agentes educacionais ou dos colegas da sala, mas na maior parte dos comportamentos observados pela pesquisadora, o educando teve dificuldade em ter iniciativa para emitir comportamentos referentes aos *QHSA*.

Pedro obteve um bom resultado quanto à qualidade de suas Habilidades Sociais Acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009), pois se comunica verbalmente, o que auxiliou no bom desempenho de suas interações com os colegas da sala, com a professora e com a bolsista do PIBID.

O estudante também compreendia e obedecia as instruções verbais que lhe eram dadas, na maioria das vezes, pela bolsista, o que revela a importância de um agente educacional que atue como colaborador no contexto de inclusão do aluno com TEA.

Não somente a bolsista, mas também a professora auxiliou o participante em atividades do cotidiano escolar, pela comunicação verbal e em alguns momentos, visual também.

Os resultados da parceria entre as agentes educacionais também foram positivos, pois conseguiram trabalhar em harmonia no mesmo espaço, respeitando o trabalho uma da outra. Mas, ainda há importantes ajustes para alcançarem todas as etapas do ensino colaborativo.

Ressalta-se a importância de serem realizados mais trabalhos que abordem sobre as *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) da criança com TEA, não somente no contexto escolar, mas também em instituições de ensino especial, visto que estes ambientes se diferem da escola regular, pois os alunos convivem com indivíduos que também são diagnosticados com TEA e são ensinados de forma mais específica, de acordo com suas especificidades. Esta necessidade de serem realizados mais estudos se tornou evidente nos

trabalhos de Camargo e Bossa (2009) e Oliveira e de Paula (2012), em que ambos revelaram uma grande carência de publicações científicas com o tema inclusão escolar e aluno com TEA.

Para futuras pesquisas indica-se que o número de participantes com TEA e o tempo para a coleta de dados sejam ampliados, a fim de explorar outras características dos comportamentos de diferentes crianças com TEA, assim, comparando os dados.

Também seria relevante que as *HSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) fossem mais definidas, pois muitos comportamentos a pesquisadora não conseguiu considerar para observar, e outros foram insuficientes para uma análise quantitativa e qualitativa dos dados. A autora do trabalho foi quem teve de inferir os comportamentos das subclasses e isso tornou complexa a elaboração dos *QHSA*, já que não houve uma base de comportamentos definidos das subclasses. Assim, a partir de novos estudos mais longos e com maior número de participantes, poderia ser elaborada uma tabela que contemplasse uma gama de comportamentos para as *HSA*, dos autores Del Prette e Del Prette (2009).

REFERÊNCIAS

- BERALDI, D. M; SILVARES, E. F. de. M. Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In: DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003. p. 235.
- BRAGA, M. R; ÁVILA, L. A. Detecção dos transtornos invasivos na criança: perspectivas das mães. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 6, nov/dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000600006&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, fev./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.
- CAMPELO, L. D et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 598-606, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n4/08.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.
- CARVALHO, L. H. Z. S. de. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo**, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5413>. Acesso em: 15 out. 2014.
- COSTA, C. S. L. da. **Um estudo de caso com uma criança cega e uma vidente (gêmeas idênticas): habilidades sociais das crianças, crenças e práticas educativas da mãe**, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3294>. Acesso em: 07 set. 2015
- DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Visão geral e conceitos básicos. In: _____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**.4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 15 – 29.
- DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Base conceitual da área das habilidades sociais. In: _____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**.4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 30 – 40.
- DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais relevantes na infância. In: _____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**.4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 41 – 49.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. A aprendizagem de habilidades sociais na infância. In: _____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 50 – 70.

FILHO, J. F. B; CUNHA, P. A formação e a aprendizagem da criança com transtorno global do desenvolvimento. In: _____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2010. p. 21-40.

HERRERA, S. A. L; ALMEIDA, M. A. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 37-42, jan./mar. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n1/v20n1a07.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association - APA; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-2013.

MARINHO, M. L. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003. p. 61.

MARTELETO, M. R. F et al. Problemas de Comportamento em Crianças com Transtorno Autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 5-12, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a02v27n1>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1989/1720>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos de Pesquisa: Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. Parte I, Elaboração de Projetos de Pesquisa, p. 17-88. Parte II, Redação de Projetos, p. 91-102.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C.S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo6.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

PIMENTEL, A. G. L; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **AudiolCommun Res.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/acr/v19n2/2317-6431-acr-19-2-0171.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

RABELO, L. C. C; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. **Resumos...** Londrina: ISSN 2175-960X, 2011.p.1915-1924. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015

VARELLA, A. A. B. **Ensino de discriminações condicionais e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal**, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – SUBCLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES ÀS
HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS – HSA**

Comportamentos referentes às HSA
1-Seguir regras ou instruções orais
2-Observar, prestar atenção
3-Imitar comportamentos socialmente competentes
4-Aguardar a vez para falar (autocontrole)
5-Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas
6-Fazer e responder perguntas,
7-Oferecer, solicitar e agradecer ajuda
8-Buscar aprovação por desempenho realizado
9-Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro
10-Agradecer elogio ou aprovação
11-Cooperar
12-Atender pedidos
13-Participar de discussões em classe

**APÊNDICE B - QUADRO DE 1 A 13 DOS COMPORTAMENTOS REFERENTES À
CLASSE DE HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS – QHSA**

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
1-Seguir regras ou instruções orais	Sentar-se	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Fazer a lição	Sim	Instrução verbal e auxílio visual	Professora e bolsista do PIBID
	Beijar as colegas no rosto	Sim	Instrução verbal	Colegas da sala
	Pegar livro na estante	Sim	Instrução verbal	Professora
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Bater palmas	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Agradecer o colega	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Tirar o dedo da boca	Sim	Instrução verbal e auxílio físico	Bolsista do PIBID

Quadro 1: Seguir Regras ou Instruções Orais (Própria Autora)

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
2-observar, prestar atenção	Prestar atenção na tarefa	Sim	Instrução verbal e auxílio visual	Professora e bolsista do PIBID
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID
	Prestar atenção na leitura dos colegas	Sim	Instrução verbal e auxílio físico	Bolsista do PIBID

Quadro 2: Observar, prestar atenção (Própria autora)

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
---	---	---	--------------------	-----------------

	comportamento da HSA			
3-Imitar comportamentos socialmente competentes	Rir	Sim	Não houve	Ninguém

Quadro 3: Imitar comportamentos socialmente competentes (Própria Autora)

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
4-Aguardar a vez para falar (autocontrole)	Fazer perguntas para a professora durante as explicações	Não	Não houve	Ninguém
	Fazer perguntas para os alunos ou para a professora durante as leituras	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 4: Aguardar a vez para falar (autocontrole) (Própria Autora)

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
5-Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas	Não observado			

Quadro 5: Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas (Própria Autora)

Subclassede Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
6-Fazer e	Fazer pergunta referente à tarefa	Sim	Não houve	Ninguém
	Responder pergunta referente à tarefa	Sim	Não houve	Ninguém

responder perguntas	Fazer pergunta referente a outros assuntos	Sim	Não houve	Ninguém
	Responder pergunta referente a outros assuntos	Sim	Não houve	Ninguém

Os resultados do quadro 6 evidenciam que para fazer e responder perguntas (Própria Autora)

Comportamentos referentes às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
7-Oferecer, solicitar e agradecer ajuda	Agradecer ajuda oferecida pelo amigo	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID

Quadro 7: Oferecer, solicitar e agradecer ajuda (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
8-Buscar aprovação por desempenho realizado	Mostrar a tarefa finalizada	Sim	Não houve	Ninguém

Quadro 8: Buscar aprovação por desempenho realizado (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
9-Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro	Não observado			

Quadro 9: Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora,	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
--	---	---	--------------------	-----------------

	como oportuno para emissão do comportamento da HSA			
10-Agradecer elogio ou aprovação	Mostrar a tarefa finalizada	Não	Não houve	Ninguém
	Responder corretamente as perguntas referentes à tarefa	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 10: Agradecer elogio ou aprovação (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
11-Cooperar - ajuda verbal e/ou não verbal (COSTA, 2005)	Ajudar verbalmente o colega nas tarefas em sala de aula	Não	Não houve	Ninguém
	Ajudar fisicamente o colega nas tarefas em sala de aula	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 11: Cooperar (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
12-Atender pedidos	Fazer a tarefa	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Sentar-se	Sim	Instrução verbal	Professora e bolsista do PIBID
	Prestar atenção na explicação da professora	Sim	Instrução verbal	Bolsista do PIBID

Quadro 12: Atender pedidos (Própria Autora)

Subclasse de Comportamento Referente às HSA	Estímulo antecedente considerado, pela pesquisadora, como oportuno para emissão do comportamento da HSA	O aluno emitiu o comportamento da HSA?	Facilitador	Mediador
13-Participar de discussões em classe	Falar durante as explicações e perguntas da professora	Não	Não houve	Ninguém
	Falar na roda de leitura	Não	Não houve	Ninguém

Quadro 13: Participar de discussões em classe (Própria Autora)

APÊNDICE C - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

- 1- O aluno tem afinidade com algum colega específico da sala ou com todos?
R- “Pedro costuma se socializar com todos, porém ele se dá muito bem com 4 alunos da sala.”
- 2- Esse colega ou os demais ajudam o aluno nas atividades acadêmicas? Como?
R- “Sim, tanto nas lições, na Ed. Física, nas brincadeiras e outras atividades.”
- 3- O aluno segue regras ou instruções orais? Com que frequência?
R- “sim, na maioria das vezes. Outras vezes, tenho que repetir, olhar em seu rosto.”
- 4- O aluno presta atenção na explicação do professor?
R- “Não, ele dispersa, somente se a professora estiver do lado.”
- 5- O aluno presta atenção nas atividades que realiza?
R- “Sim, mas também se dispersa muito rápido.”
- 6- O aluno faz e responde perguntas ao professor?
R- “Não.”
- 7- O aluno faz e responde perguntas aos colegas da sala?
R- “Não, muito difícil isso acontecer.”
- 8- O aluno solicita e agradece quando o ajudam? Com que frequência?
R- “Não.”
- 9- O aluno coopera e participa das discussões em sala?
R- “Ele ajuda em algumas maneiras, mas se pedir muito. Ex: pegar o lápis do chão.”
- 10- Como você classificaria o relacionamento afetivo deste aluno com você?
R- “Ultimamente, o Pedro tem se mostrado muito afetuoso, tanto com a professora, com os colegas. Ele beija no rosto, abraço; era mais difícil ele se manifestar desta forma. Mas, sempre tivemos uma relação muito saudável. Ele é muito respeitador.”
- 11- Como você classificaria o relacionamento afetivo deste aluno com os colegas da sala?
R- “Idem, na resposta 13. Ele é carinhoso com os colegas, mesmo ele sendo mais contido.”
- 12- O aluno frequenta alguma instituição no contra – turno?
R- “Sim, pela manhã, ele frequenta a APAE, todos os dias.”
- 13- O aluno recebe algum tipo de apoio da escola (recebe o acompanhamento de um educador especial ou professor de apoio)? Se sim, você acredita que isso melhora o desenvolvimento acadêmico deste aluno? Em quais aspectos?

R- “Sim, ele tem o acompanhamento da professora de educação especial, e as quartas – feiras, com uma estagiaria do PIBID (educação especial – UFSCar) – com a professora de educação especial, uma ou duas vezes na semana, geralmente. Com certeza ajuda muito. Ambas acompanham ele em sala de aula, o que é melhor, pois mesmo que ele tenha a exclusividade delas, ele não fica excluído da turma, além de elas passarem atividades mais específicas para ele. A intervenção delas é muito importante.”

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento tem como objetivo esclarecer aspectos sobre a pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso) intitulada: “**Habilidades sociais acadêmicas de uma criança com autismo**”, para a qual seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar.

Esta pesquisa **objetiva** analisar as habilidades sociais acadêmicas de crianças com autismo em ambiente escolar com os colegas da sala e o professor, atentando-se aos seguintes comportamentos:

1. Seguir regras ou instruções orais,
2. Observar, prestar atenção,
3. Imitar comportamentos socialmente competentes,
4. Aguardar a vez para falar (autocontrole),
5. Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas,
6. Fazer e responder perguntas,
7. Oferecer, solicitar e agradecer ajuda,
8. Buscar aprovação por desempenho realizado,
9. Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro,
10. Agradecer elogio ou aprovação,
11. Cooperar,
12. Atender pedidos,
13. Participar de discussões em classe.

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa por ser uma criança com autismo, conforme dados da Unidade Escolar e por estar matriculado no ciclo I do ensino fundamental.

A pesquisa tem duração prevista de uma semana letiva e envolverá a realização de observação direta, que será registrada e analisada de forma quantitativa e qualitativa. Todas essas etapas serão realizadas na Unidade Escolar de matrícula do participante, durante o turno escolar, não sendo, deste modo, necessário nenhum tempo adicional ou custo para a participação de seu (sua) filho (a).

Dentre os benefícios, cita-se o conhecimento que será fornecido sobre a qualidade do desempenho nas habilidades sociais acadêmicas dos estudantes com autismo participantes e, sugestões para que os professores participantes possam aprimorar o desenvolvimento destas habilidades no ambiente escolar.

Dessa maneira, a participação de seu (sua) filho (a) será de fundamental importância para a ampliação de conhecimentos sobre este tema na área da Educação Especial. Os participantes, ou seus responsáveis, a qualquer momento, poderão solicitar esclarecimentos adicionais ao pesquisador, bem como desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição

(UFSCar). Os riscos mínimos previstos referem-se ao constrangimento ou desconforto que podem ser gerados ao estudante por ter sido convidado a participar da pesquisa, entretanto, estes riscos serão controlados mediante a presença do pesquisador durante todas as etapas da coleta, sendo garantida a interrupção ou suspensão a qualquer momento que forem observadas manifestações de constrangimento ou desconforto.

Os resultados desta pesquisa serão submetidos a eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo. Os pesquisadores e participantes não obterão qualquer retorno financeiro ou lucro através da realização dessa pesquisa.

Este termo de consentimento foi elaborado em duas vias, sendo uma para o pesquisador e a outra para os responsáveis pelo participante. Nele consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço a sua colaboração.

Nome: Michele Assis

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, benefícios e ainda, os possíveis danos ou riscos deles provenientes e estou ciente da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância quanto a participação de meu (minha) filho (a) neste estudo. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.
Participante da Pesquisa,

Nome e assinatura do (da) responsável legal

São Carlos, ____ de _____ de 2015

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento tem como objetivo esclarecer aspectos da pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso) intitulada: “**Habilidades sociais acadêmicas de uma criança com autismo**”, para a qual seu (sua) aluno (a) está sendo convidado a participar.

Esta pesquisa **objetiva** analisar as habilidades sociais acadêmicas de crianças com autismo em ambiente escolar com os colegas da sala e o professor, atentando-se aos seguintes comportamentos:

1. Seguir regras ou instruções orais,
2. Observar, prestar atenção,
3. Imitar comportamentos socialmente competentes,
4. Aguardar a vez para falar (autocontrole),
5. Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas,
6. Fazer e responder perguntas,
7. Oferecer, solicitar e agradecer ajuda,
8. Buscar aprovação por desempenho realizado,
9. Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro,
10. Agradecer elogio ou aprovação,
11. Cooperar,
12. Atender pedidos,
13. Participar de discussões em classe.

Você está sendo convidada (o) a para participar dessa pesquisa por ter uma criança com autismo, conforme dados da Unidade Escolar, matriculada na sala de aula, do primeiro ciclo do ensino fundamental, na qual você é docente.

A pesquisa tem duração prevista de uma semana letiva e envolverá a realização de observação direta e de um questionário, para a caracterização do estudante participante. Todas essas etapas serão desenvolvidas na Unidade Escolar de matrícula da criança com autismo, durante o turno escolar, não sendo, deste modo, necessário nenhum tempo adicional ou custo para a sua participação.

Dentre os benefícios, cita-se o conhecimento que será fornecido sobre a qualidade do desempenho nas habilidades sociais acadêmicas dos estudantes com autismo participantes e, sugestões para que os professores participantes possam aprimorar o desenvolvimento destas habilidades no ambiente escolar.

Dessa maneira, a sua participação será de fundamental importância para a ampliação de conhecimentos sobre este tema na área da Educação Especial. Você, os participantes com autismo, ou seus responsáveis, a qualquer momento, poderão solicitar esclarecimentos adicionais ao pesquisador, bem como desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição

(UFSCar). Os riscos mínimos previstos referem-se ao constrangimento ou desconforto que podem ser gerados a você por ter sido convidada (o) a participar da pesquisa ou por ter a presença de um pesquisador, observador, em sua sala de aula, entretanto, estes riscos serão controlados mediante a presença do pesquisador durante todas as etapas da coleta, sendo garantida a interrupção ou suspensão a qualquer momento que forem observadas manifestações de constrangimento ou desconforto.

Os resultados desta pesquisa serão submetidos a eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo. Os pesquisadores e participantes não obterão qualquer retorno financeiro ou lucro através da realização dessa pesquisa.

Este termo de consentimento foi elaborado em duas vias, sendo uma para o pesquisador e a outra para a (o) educador (a) participante. Nele consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço a sua colaboração.

Nome: Michele Assis

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, benefícios e ainda, os possíveis danos ou riscos deles provenientes e estou ciente da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância quanto a participação de meu (minha) aluno (a) neste estudo. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Participante da Pesquisa,

Nome e assinatura do (da) educador (a)

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO

Este termo de assentimento tem como objetivo esclarecer aspectos sobre a pesquisa intitulada: “**Habilidades sociais acadêmicas de uma criança com autismo**”, para a qual você está sendo convidado a participar.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as habilidades sociais acadêmicas de crianças com autismo em ambiente escolar, com os colegas da sala e o professor, atentando-se aos seguintes comportamentos, definidos pelos autores Del Prette e Del Prette (2005):

1. Seguir regras ou instruções orais,
2. Observar, prestar atenção,
3. Imitar comportamentos socialmente competentes,
4. Aguardar a vez para falar (autocontrole),
5. Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas,
6. Fazer e responder perguntas,
7. Oferecer, solicitar e agradecer ajuda,
8. Buscar aprovação por desempenho realizado,
9. Reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro,
10. Agradecer elogio ou aprovação,
11. Cooperar,
12. Atender pedidos,
13. Participar de discussões em classe.

Você está sendo convidado para participar dessa pesquisa por possuir autismo, estar matriculado no ciclo I do ensino fundamental e ter faixa etária de 6 a 10 anos.

A pesquisa tem a previsão de duração de uma semana de aula. Nesse período frequentarei algumas aulas na sua sala e realizarei uma observação do seu comportamento, com referência nos 13 itens mostrados acima. A observação acontecerá apenas em sua sala de aula, em que estará presente apenas você, eu, seu (a) professor (a) e seus colegas, de modo que não atrapalhe a realização das suas tarefas e a de seus colegas de sala.

A partir da sua participação nessa pesquisa você poderá conversar e refletir sobre suas Habilidades Sociais Acadêmicas. Você pode escolher se quer participar ou não, pois mesmo que concorde inicialmente poderá, a qualquer momento, solicitar informações adicionais para mim e também desistir, sem que haja interferências na nossa relação ou sua com a Instituição (UFSCar). Seus pais ou responsáveis sabem que iremos observar você e concordaram. Esclareço que você não precisa fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo que seus pais ou responsáveis tenham concordado. Durante a observação você poderá sentir algum incômodo, tristeza ou desconforto por eu estar observando seu comportamento ou por ter essas observações registradas em uma tabela de frequência. Caso isso aconteça deverá

interromper a observação e verificamos a continuidade, quando e se quiser, pois estarei presente.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas o seu nome não será em nenhum momento informado. Seus pais ou responsáveis foram avisados que não receberemos dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Este termo de assentimento foi elaborado em duas vias, sendo uma para mim e a outra para você. No final deste documento tem o meu telefone e endereço, para que tire dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em outro momento.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Michele Assis
(Pesquisadora responsável)

Informo que entendi porque será realizada essa pesquisa, porque fui convidado, como será minha participação, o que poderei sentir, as contribuições que trarei para outras pessoas sobre o assunto, o que será feito com as informações que eu der e que poderei conversar com a pesquisadora sempre que desejar. Diante do que foi explicado pela pesquisadora neste documento concordo em participar como voluntário da pesquisa “**Habilidades sociais acadêmicas de uma criança com autismo**”. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Participante da Pesquisa,

Nome e assinatura do (da) estudante

São Carlos, ____ de _____ de 2015