

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

Ana Claudia Paviani Casalli

Habilidades sociais de alunos surdos e habilidades sociais educativas de seus professores: comparando a visão de docentes da classe bilíngue, classe comum e intérprete

Orientadora Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa

Apoio Financeiro: CNPq

São Carlos
2015

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

Ana Claudia Paviani Casalli

Habilidades sociais de alunos surdos e habilidades sociais educativas de seus professores: comparando a visão de docentes da classe bilíngue, classe comum e intérprete

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de São Carlos, apresentado como requisito para a obtenção do título de graduada em Educação Especial.

Orientadora Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa

Apoio Financeiro: CNPq

São Carlos
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me dado saúde e coragem para prosseguir!

À minha amada família, especialmente à minha querida mãe, que não mediu esforços para me apoiar e incentivar nos momentos mais difíceis!

À minha orientadora, pela disponibilidade, atenção e dedicação dispensadas!

Ao meu amado companheiro, por todo carinho, paciência e incentivo!

À escola e aos participantes deste estudo, por terem aceitado o convite!

Aos convidados, membros da banca, Aline e Mariana, que gentilmente aceitaram participar deste momento tão especial da minha vida!

À professora Lidia, que conduziu a banca!

Ao CNPq, agência de fomento que me apoiou financeiramente para o desenvolvimento deste trabalho!

A todos e todas deixo aqui o meu muito obrigada!

Se tu o desejas, podes voar, só tens de confiar muito em ti.

Steve Jobs.

RESUMO

Este trabalho objetivou a) descrever o repertório de habilidades sociais de alunos com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, classes comuns e intérprete; e b) descrever o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e do intérprete. Participaram deste estudo quatro docentes e um intérprete, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dois lecionavam para o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental; o intérprete trabalhava no 9º ano e duas professoras ministravam aulas na classe bilíngue, compartilhando a mesma sala e o mesmo horário. Utilizou-se como instrumentos o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-prof.). Com relação ao primeiro instrumento (SSRS-BR), observou-se que para as três escalas – Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica – os participantes indicaram, para a maioria dos alunos avaliados, repertórios medianos e altos, com exceção de alguns discentes que divergiram dessa média. Já para o Inventário de Habilidades Sociais Educativas, a maioria dos participantes se autoavaliou positivamente, contudo esses resultados, em alguns casos, não corresponderam às avaliações feitas para seus alunos, permitindo, assim, que alguns apontamentos fossem levantados e discutidos. Os resultados mostraram-se contrários à hipótese inicial, pois esperava-se que as professoras da classe bilíngue, por atuarem diretamente com os alunos surdos, utilizando a Libras como língua de instrução (L1), pudessem avaliá-los de forma mais positiva, com relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, quando comparados às avaliações dos professores da classe comum. Os resultados obtidos por meio da avaliação do intérprete também surpreenderam por serem menos positivos que a dos professores da classe comum. Conclui-se que o estudo trouxe contribuições significativas para a área, uma vez que, mediante revisão da literatura, não houve publicações referentes ao tema abordado neste trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial, Habilidades Sociais, Habilidade Sociais Educativas, Avaliação de Professores, Surdez.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Caracterização dos participantes.....	24
TABELA 2. Caracterização dos alunos surdos.....	25
TABELA 3. Posição percentil do repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica dos alunos – Escores totais	30
TABELA 4. Média dos fatores gerais e por escala da autoavaliação do repertório de habilidades sociais educativas dos participantes.....	45
TABELA 5. Nível de satisfação dos participantes com relação a alguns aspectos referentes à sua atuação docente.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

D.A. – Deficiência Auditiva.

SSRS-BR – Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.

HSE – Habilidades Sociais Educativas.

IHSE – Inventário de Habilidades Sociais Educativas.

NEE – Necessidades Educacionais Especiais.

M– Média.

DP – Desvio Padrão.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil.

PRODIP – Programa de Desenvolvimento Interpessoal e Profissional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	24
2.1. Participantes	24
2.2. Local	26
2.3. Materiais	26
2.4. Instrumentos	26
2.5. Aspectos éticos	28
2.6. Procedimento de coleta de dados	28
2.7. Procedimento para análise dos dados	29
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4. CONCLUSÕES	51
5. REFERÊNCIAS	54
Anexo 1	59
Anexo 2	61

APRESENTAÇÃO

Momentos antes de iniciar o Trabalho de Conclusão de Curso, fui buscar alguns possíveis temas e assuntos que pudessem ser abordados no meu estudo. Todavia, buscava por algo diferente daquilo que vinha aprendendo no curso de licenciatura em Educação Especial. Queria algo novo, algo diferenciado, mas que, ao mesmo tempo, pudesse acrescentar e complementar a minha formação. Assim, ao saber a área de atuação de uma das docentes do curso (que, felizmente, acabou se tornando minha orientadora), habilidades sociais de alunos público alvo da educação especial, minha curiosidade despertou. Por meio das conversas, algumas ideias foram surgindo, entre elas a possibilidade de unir essa temática (habilidades sociais) à surdez, uma área que tenho enorme interesse e afinidade. As ideias foram sendo moldadas até chegarmos ao objetivo que será apresentado neste trabalho.

À medida que comecei a pesquisar sobre o assunto, algumas inquietações começaram a surgir: nós, enquanto futuros educadores especiais nos preocupamos excessivamente com questões relacionadas ao ensino de conteúdos escolares. Como ensinar determinado assunto a uma criança público alvo da educação especial? Como adaptar um material de modo adequado? Como fazer com que esses alunos tenham acesso a esse currículo formal? Como trabalhar a inclusão? Como devo avaliar esses alunos? Enfim, questões bastante voltadas a aspectos externos, que, geralmente, estão atrelados às nossas expectativas enquanto futuros docentes. Todavia, nos esquecemos que comportamentos sociais também fazem parte deste processo de aprendizado, pois supõe-se que, quanto melhor for o repertório social destes alunos, melhor será seu relacionamento com os pares, professores, familiares, melhor será seu desempenho acadêmico, enfim, haverá melhoras significativas em seu comportamento enquanto ser humano. Mas, na maioria dos casos, esse não é um tema de interesse, especialmente no espaço escolar.

Foram essas reflexões, portanto, que me impulsionaram na elaboração e execução deste trabalho e posso afirmar que não poderia ter feito escolha melhor. À medida que fui pesquisando, fui aprendendo e descobrindo práticas que, com certeza, me ajudarão em minha carreira profissional, além de ter obtido ganhos para a vida enquanto um todo.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência é um assunto que vem sendo amplamente discutido e questionado por diversas esferas sociais e governamentais que ainda buscam ações para viabilizar este direito. Apesar de esses indivíduos terem respaldos legais que garantam o acesso e a permanência no ambiente escolar, como por exemplo, a LBD 9.394/96, em seu capítulo V, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e outros, a prática tem sido desafiadora.

O paradigma da inclusão remete a uma nova organização espacial e curricular, tendo como objetivo a eliminação de barreiras que possam impedir ou dificultar a participação e o aprendizado de todos na escola (CIBEC/MEC, 2006, p. 3). Quando se trata da educação e inclusão de alunos surdos, a discussão torna-se ainda mais inquietante, visto que este público possui uma especificidade linguística própria que deve ser considerada, principalmente na escola.

A surdez pode ser definida como uma perda, em maior ou menor grau, da percepção dos sons (BRASIL, 2006, p. 19). Na concepção clínica, os indivíduos nesta condição podem ser classificados de duas formas: 1) Parcialmente surdos, que incluem as pessoas com perda leve ou moderada da audição e, geralmente, são considerados deficientes auditivos e; 2) Surdos, que incluem as pessoas com perda severa e profunda da audição.

Esta classificação, segundo Gesser (2009) vai muito além dos aspectos clínicos, que buscam medir a audição do sujeito com o objetivo de normalizá-lo, medicalizá-lo, atuando sob uma perspectiva exclusivamente fisiológica, pois os termos deficiência auditiva e surdez são marcados por uma diversidade cultural. Uma pessoa com deficiência auditiva normalmente busca a oralidade para se comunicar, se identifica com pessoas ouvintes, é usuária de aparelho auditivo, além de preferir estar imersa na cultura ouvinte. O sujeito surdo, por sua vez, aceita melhor esta condição, assumindo uma identidade surda e buscando ter a língua de sinais como sua língua, mantendo, também, proximidade com pessoas que façam uso dela. Geralmente, participam de Associações de Surdos, lutam por seus direitos, enfim, se mobilizam por uma cultura e comunidade surda. Gesser (2009) aponta, ainda, que o termo “cultura própria” sugere a ideia de um grupo minoritário que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade.

Tais terminologias, deficiência auditiva e surdez, são amplamente questionadas e confundidas por muitos ouvintes alheios às discussões sobre o assunto. Torna-se importante destacar que, ao longo da história da educação dos surdos, duas concepções de surdez foram

instauradas, sendo que cada uma delas buscou definir esses sujeitos sob uma perspectiva: a concepção clínico-patológica e a concepção socioantropológica. Na primeira concepção, a surdez é vista como patologia, deficiência, e o surdo, como deficiente. Enfatiza-se aqui a necessidade de normalizar este indivíduo, submetendo-o a tratamentos que busquem minimizar o déficit auditivo. A linguagem oral é considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e linguístico do surdo. Já na segunda concepção, a surdez não é vista como uma deficiência, mas sim como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo. Neste caso, tem-se o surdo como um membro de uma comunidade, mesmo que minoritária, com direito à língua e cultura próprias. A língua de sinais rompe a deficiência linguística, possibilitando o processamento de todos os mecanismos cognitivos (PEREIRA et. al., 2011). Com base nessas informações, optou-se no presente trabalho por utilizar a terminologia surdos ou pessoas com surdez para designar os sujeitos nesta condição.

De acordo com Lacerda (1998) e Pereira et. al (2011) a educação dos surdos já compreendeu diferentes abordagens ao longo da história. Iniciou-se com o Oralismo, no século XVI, no qual defendia-se que a comunicação com e pelos surdos se dessem exclusivamente pela fala, sendo proibidos os sinais e o alfabeto manual e, somente a partir da década de 1970, é que surgiu uma nova abordagem educacional denominada de Comunicação Total, que possibilitou a utilização de sinais, a leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, enfim, permitiu-se aos surdos expressar-se nas modalidades desejadas e desenvolver formas de comunicação. Em outras palavras, eram válidas todas as estratégias de comunicação.

Por meio dessas possibilidades oferecidas pela Comunicação Total, estudos sobre a língua de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados, até se chegar à abordagem Bilíngue, que defende o canal viso-gestual como meio para os surdos estabelecerem tal língua. O objetivo desta proposta educacional é que sejam ensinadas duas línguas, a de sinais e a da comunidade majoritária, visto que a exposição precoce à língua de sinais permite um desenvolvimento cognitivo-linguístico semelhante ao verificado na criança ouvinte.

No Brasil, muitas pessoas com surdez não têm acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. A maioria das escolas ainda atua sob o enfoque da perspectiva oralista e espera que os alunos surdos se comportem como ouvintes (SOUZA, 2010). No entanto, não há como generalizar esta afirmação visto que algumas propostas vêm sendo implantadas numa abordagem

bilíngue, mesmo que ainda sejam casos isolados (NASCIMENTO, 2011; MARTINS; MARTINS L.; LACERDA, 2011).

De acordo com o Decreto 5.626/05, a organização do espaço escolar numa proposta Bilíngue torna-se válida, considerando a especificidade linguística do aluno surdo e sua inclusão na Educação. Mas, para isso, são necessárias algumas condições para que tal proposta seja realmente eficaz, como por exemplo, a adoção de procedimentos metodológicos e um currículo que considere as características linguísticas deste alunado; que a língua de sinais seja usada como L1 (Primeira Língua) e o português, na modalidade escrita, como L2 (Segunda Língua), sendo esta última ensinada a partir do conhecimento da primeira (SALES, et. al, 2010); que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, ou seja, Libras e Língua Portuguesa (LODI; LACERDA, 2009), entre outros.

Todos estes aspectos visam o aprendizado precoce da língua de sinais pelos alunos surdos, pois é por meio dela que se poderá atribuir significado aos conhecimentos acadêmicos, culturais e sociais com mais propriedade. Além disso, segundo o Decreto já mencionado, a proposta da educação bilíngue deve ser implantada apenas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois a partir do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), espera-se que o aluno surdo acompanhe a sala de aula com ouvintes e com a presença do intérprete, cabendo a cada unidade escolar a organização desta proposta.

Seguindo esta linha de pensamento, a escola adquire um papel fundamental e centralizador para o aprendizado e desenvolvimento da criança surda, ainda mais se considerarmos que:

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidade para esse/a desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes, não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua a qual estão sendo expostas (LODI; LACERDA, 2009, p. 14).

Sendo assim, cabe à escola dar o passo inicial em prol destes alunos, pois

[...] as pessoas surdas, geralmente, utilizam a língua de sinais para se comunicar [...]. Assim, diferentemente das demais línguas que são repassadas de pai para filhos numa perspectiva vertical, a língua de sinais é repassada de pessoa surda a pessoa surda ou ouvinte fluente em Libras, numa perspectiva horizontal, fato que demonstra a importância da escola na aquisição e aprendizado das línguas por parte dos alunos (GOTTI, 2006, p. 7).

No entanto, como já dito anteriormente, esta proposta bilíngue, no Brasil, vem acontecendo lentamente, até porque o ano de publicação do Decreto 5.626(BRASIL, 2005) é de certa forma recente e isso requer das escolas e das esferas de cunho governamental, tempo para adaptação e organização política e de estrutura, além de um conhecimento acerca da especificidade linguística do surdo e da necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada.

Contudo, com o atual paradigma da inclusão, torna-se cada vez mais comum a presença do aluno com surdez dentro da sala de aula comum, junto com colegas ouvintes. A postura do professor, neste caso, é de extrema importância, considerando que a equipe docente que integra uma escola inclusiva precisa adotar responsabilidades que ultrapassam sua função de mero transmissor de conteúdos acadêmicos. “Conhecer as características, necessidades e habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais poderão influenciar positivamente, para que as pessoas tenham atitudes favoráveis em relação à inclusão” (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010, p. 634).

Alguns estudos mostram que a realidade escolar, nem sempre dispõe de condições favoráveis ao desenvolvimento de alunos com surdez. Por exemplo, Soares e Lacerda (2007) pretenderam problematizar a questão da construção da identidade do indivíduo surdo diante de sua inserção em sala de aula do ensino regular, com companheiros ouvintes. O sujeito do estudo, nomeado por Gu, frequentava a segunda série do ensino fundamental, com a presença de uma intérprete de língua de sinais, e também era usuário de Libras desde os seis anos de idade. Foram gravadas algumas situações de atividades escolares. Por meio da análise das videograções, as pesquisadoras observaram que, na maioria das vezes, as atividades não eram planejadas com antecedência e sim adaptadas durante as aulas. As adaptações curriculares e metodológicas não ocorriam no planejamento escolar, e, assim, as aulas eram todas organizadas e direcionadas ao ouvir. Esta posição da professora diante da inclusão acabou dificultando a construção de identidade do aluno surdo, pois ele estava a todo o momento imerso em atividades e situações que mascaravam sua condição de pessoa surda.

Já o estudo de Delgado-Pinheiro e Omote (2010) teve como objetivo verificar os conhecimentos dos professores, com e sem experiência com alunos com perda auditiva¹, suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e também conhecer suas atitudes frente à proposta da inclusão. Participaram desta pesquisa quatro grupos de professores do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados na coleta de dados

¹Serão mantidas as terminologias utilizadas pelos autores.

foram a Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), composta por duas escalas cujos itens são enunciados que abordam temas relacionados à inclusão e um questionário aberto para verificar os conhecimentos sobre a perda auditiva e os relatos das experiências dos professores.

Como resultado, verificou-se que os professores de 1ª a 4ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica (princípios que fundamentam a inclusão) quanto na operacional (ações para se colocar em prática os princípios da inclusão). Professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência. Assim, os pesquisadores sugerem que os professores são ideologicamente favoráveis à inclusão, entretanto, não têm conhecimentos suficientes para operacionalizar tal proposta.

Lacerda (2006) analisou uma experiência de inclusão de um aluno surdo, matriculado na quinta série, em uma escola regular. Foram entrevistadas as duas intérpretes que trabalhavam com o aluno, dois professores (História e Português), duas alunas ouvintes que frequentavam a mesma classe e o aluno surdo. Por meio dos resultados obtidos na entrevista, foi possível verificar que os professores mostravam-se satisfeitos diante dos resultados da experiência em sala de aula (presença do aluno surdo e da intérprete), diziam que o aluno surdo tinha um bom rendimento acadêmico, mas que se sentiam desinformados sobre os aspectos da surdez. Na visão das colegas, o aluno era acolhido em sala de aula, possuía vários amigos e era querido por todos. O aluno surdo, por sua vez, relatou que se sentia satisfeito, não se importando que os professores da classe não soubessem a língua de sinais. Por fim, nos relatos das intérpretes, observou-se que havia pouca reflexão e compreensão sobre seus papéis na sala de aula; sentiam falta de um planejamento conjunto e que muitas vezes o professor não assumia seu papel, delegando funções que não eram cabíveis aos intérpretes.

Percebe-se que a presença do intérprete nas salas de aula com alunos com surdez é frequente, conforme verificado nos estudos apresentados acima. Isso demonstra a importância deste profissional no processo educacional de alunos surdos. Concorde-se com Kotaki e Lacerda (2013) quando estas afirmam que muito além de propiciar o acesso dos alunos surdos aos conteúdos acadêmicos, os intérpretes também oportunizam a inserção e a

interação social no espaço escolar, pois ao mediar as línguas (português oral e Libras), acabam viabilizando a comunicação entre ouvintes e surdos, tornando-a, nas palavras das autoras, “um processo ativo, dinâmico e dialético” (p. 206).

Entretanto, a presença do intérprete na escola ainda não é muito bem compreendida, principalmente por não haver respaldos legais suficientes que definam/apresentem, de forma clara, quais são as responsabilidades deste profissional.

O decreto 5.626/05 prevê a importância do tradutor e intérprete de Libras (TILS) mencionando a necessidade desta formação. Todavia, tal formação ainda não é amplamente acessível, devido aos cursos de Tradução e Interpretação serem oferecidos por poucas instituições de nível superior. Assim, este mesmo decreto aponta que, nos próximos dez anos, a partir da publicação deste, regulamentado em 2005, será aceita a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa:

- Em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional;
- Cursos de extensão universitária;
- Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Atualmente, como a demanda de alunos surdos nas escolas regulares vem aumentando e nem sempre há pessoas com a formação exigida para atuarem como intérpretes nas instituições de ensino, algumas opções vêm sendo oferecidas, como por exemplo, a aprovação em exames de proficiência (Prolibras) e a possibilidade desta capacitação ser realizada por profissionais de ensino superior e médio.

Além da formação, outras questões estão implicadas no trabalho do intérprete de Libras em sala de aula, principalmente quando surge o questionamento acerca de quem é a responsabilidade pelo ensino. A este respeito, concorda-se que:

[...] o professor é o regente de classe, responsável pelo ensino dos conteúdos e o intérprete é aquele que traduz estes conteúdos para Libras, possibilitando o acesso dos alunos aos conteúdos. No entanto, é comum que os alunos surdos busquem o intérprete para dirimir dúvidas ou esclarecer pontos. [...] cabe ao intérprete o papel de remeter as dúvidas ao professor, evitando o desempenho de uma função que não é de sua atribuição (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 211-212).

Todavia, não há como desconsiderar a importância do papel de ambos, professor e intérprete, para o progresso educacional do aluno surdo, visto que a forma como o conteúdo será transmitido (função do professor) e a forma como ele será traduzido (função do intérprete) influenciarão, significativamente, na compreensão do aluno e no seu aprendizado.

Para que o trabalho do intérprete seja realmente satisfatório, é muito importante que algumas ações sejam estabelecidas no espaço escolar, como por exemplo, o planejamento conjunto; adaptação curricular; metodologias alternativas e diferenciadas (linguagem mais acessível para o ensino do conteúdo, uso de recursos visuais, entre outros) e trabalho colaborativo, afinal, quanto mais o intérprete for envolvido no planejamento do professor, melhor será sua interpretação e atuação em sala de aula. Além disso, o intérprete, geralmente, por estabelecer maior contato com a comunidade surda e possuir conhecimentos acerca das especificidades do aluno surdo, pode fornecer contribuições relevantes ao professor com relação ao processo de aprendizado deste aluno, apresentando ideias, sugerindo e auxiliando na confecção de materiais visuais, enfim, indicando estratégias e práticas que poderão favorecer todos os alunos, e não apenas os surdos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011).

Pelo fato de o intérprete estabelecer uma proximidade maior com os alunos surdos e, conseqüentemente, perceber com mais perspicácia as características destes, muitas vezes pode trazer contribuições metodológicas significativas para o trabalho do professor. Assim, “a proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussões sobre possíveis adaptações, troca de informações e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula” (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 215).

Além dessas questões, a relação aluno surdo-intérprete tem uma amplitude que, em algumas situações, pode perpassar os aspectos meramente acadêmicos, influenciando, também, nas habilidades sociais destes alunos. Conforme apontado e discutido pelas autoras mencionadas acima,

Os alunos surdos buscam os intérpretes para conversarem sobre assuntos pessoais, contarem situações do seu dia a dia, uma vez que este profissional é um interlocutor fluente e consegue compreender melhor suas questões e dialogar com eles. [...] a convivência diária com os alunos surdos faz com que se estabeleçam intensos vínculos que não podem ser desconsiderados (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 212).

Como apontado nos estudos descritos até agora, outro destaque, além da presença do intérprete na sala de aula com alunos surdos, é o professor, que também exerce um papel fundamental, pois a “figura do professor é de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização”. (MARTINS; LACERDA, p. 1, no prelo).

O docente, de modo geral, também exerce influência significativa sobre as habilidades sociais de seus alunos à medida que, dentro do contexto escolar, pode intervir na relação com os mesmos, sendo esta uma condição para a aprendizagem social e acadêmica.

Estas interações estabelecidas “dependem tanto da competência interpessoal do professor (para planejá-las e conduzi-las) como da competência social dos alunos para melhor usufruírem dessas interações” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 241). Sendo assim, um repertório de habilidades sociais de professores, intérpretes e de alunos pode contribuir e favorecer o sucesso escolar.

Considera-se pertinente, nesse momento, além de destacar a importância do docente na escolarização de estudantes com surdez, visto que a importância do intérprete já foi discutida anteriormente, apresentar os conceitos de habilidades sociais e a sua relevância para o indivíduo durante a vida.

Pode-se considerar que a infância é um período da vida em que a criança faz diversas descobertas, está inserida em diferentes contextos sociais, entre eles a família e a escola e precisa, com frequência, se adaptar às condições apresentadas por cada um destes contextos. Para Del Prette e Del Prette (2005) tal situação exige um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, visto que as crianças enfrentam momentos em que “são pressionadas por diversos tipos de grupos; percebem regras sociais contraditórias na escola e na família; convivem com diferentes valores, entre outros (p. 15)”.

Tais habilidades podem ser aprendidas de forma incidental ou por meio de treinamento ao longo da vida e espera-se que a criança venha a ser um indivíduo competente socialmente, pois isso contribuiria para o seu desenvolvimento e diminuiria as chances de ocorrência de problemas psicológicos na infância ou até mesmo na adolescência, pois

[...] um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para relações harmoniosas com colegas e adultos na infância. Habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem se reverter em amizade, respeito, *status* no grupo ou, genericamente, em convivência cotidiana mais agradável (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 16).

De acordo com os referidos autores, os termos *Desempenho social*, *Habilidades sociais* e *Competência social* são conceitos diferentes. *Desempenho social* refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, podendo ter alta probabilidade de obter consequências reforçadoras ou não. *Habilidades sociais*, por sua vez, aplica-se às diferentes classes e subclasses de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. São comportamentos aprendidos pela criança ao longo da vida e que estão fortemente relacionados à cultura (visto que os valores e normas existentes podem ser aceitáveis ou não), aos fatores da situação (contexto físico, por exemplo) e aos fatores pessoais.

Mediante pesquisas, as habilidades sociais tidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança, foram organizadas em um sistema de sete classes e subclasses. Seriam elas 1) **Autocontrole e expressividade emocional** (reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, tolerar frustrações, falar sobre emoções e sentimentos, entre outros); 2) **Civilidade** (Cumprimentar pessoas, usar por favor, obrigado, desculpa, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, entre outros); 3) **Empatia**(mostrar interesse pelo outro, demonstrar respeito às diferenças, oferecer ajuda e outros); 4) **Assertividade** (Falar sobre as próprias qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, lidar com críticas e gozações, entre outros); 5) **Fazer amizades** (fazer perguntas pessoais, apresentar-se, elogiar, iniciar e manter conversação – “enturmar-se”, entre outros); 6) **Solução de problemas interpessoais** (pensar antes de tomar decisões, acalmar-se diante de uma situação-problema, entre outros) e; 7) **Habilidades sociais acadêmicas** (seguir regras, observar, prestar atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, cooperar e participar de discussões, ente outros) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 46).

Por fim, *Competência social*

[...] é a capacidade do indivíduo (autoavaliada ou avaliada por outros) em apresentar um desempenho que garanta, simultaneamente: a) a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; b) a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações; c) a manutenção ou melhoria da autoestima; d) a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p. 47).

A competência social está relacionada à possibilidade do indivíduo em "articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 33).

Entretanto, as habilidades sociais e a competência social podem ser prejudicadas caso o sujeito apresente elevados índices de problemas de comportamento, termo este que pode ser definido como déficits e/ou excessos comportamentais capazes de dificultar o acesso de crianças e jovens a novas contingências de reforçamento. Essas poderiam trazer dificuldades em diversas áreas, tais como realização acadêmica e interações sociais com colegas e familiares, podendo acarretar o surgimento de comportamentos indesejáveis (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003). A literatura da Psicologia Infantil classifica esses problemas comportamentais em dois grandes grupos: externalizantes e internalizantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Hess e Falcke (2013) definem problemas de comportamento externalizante e internalizante, apontando algumas características. Os transtornos externalizantes são aqueles que se expressam em relação às outras pessoas. Referem-se a comportamentos como dificuldade em controlar impulsos, hiperatividade, agressividade e presença de raiva e delinquência. Os transtornos internalizantes são os que se expressam em relação ao próprio indivíduo. Caracterizam-se pela tristeza, retraimento, queixas somáticas e medo. Del Prette e Del Prette (2005), acrescentam, ainda, que os problemas externalizantes são mais frequentes em transtornos que envolvem agressividade física e/ou verbal, comportamentos opositores ou desafiantes, condutas antissociais como mentir e roubar e comportamentos de risco como uso de substâncias psicoativas. Já os problemas internalizantes são mais prontamente identificáveis em transtornos como depressão, isolamento e fobia social e ansiedade.

As dificuldades interpessoais características dos problemas internalizantes e externalizantes podem ter consequências desfavoráveis para o desenvolvimento saudável, decorrendo basicamente de um repertório pobre de habilidades sociais, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas, com relatos cognitivos e emocionais como baixa autoestima, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil, entre outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Assim, enfatiza-se que ofertar e reforçar bons modelos de habilidades sociais pode contribuir com o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais competentes socialmente, ainda mais se considerar-se que

os problemas de comportamento atuam como fator de risco no desenvolvimento, comprometendo o desempenho social da criança, enquanto as habilidades sociais têm um papel protetor em tal processo (CECCONELO; KOLLER, 2000 apud ROBALINHO, 2013, p.12).

Quando a criança chega à escola e passa a relacionar-se com os colegas, novos modelos e demandas de habilidades sociais são apresentadas, algumas delas são aperfeiçoadas, visto que o ambiente familiar proporciona estes comportamentos, e outras são aprendidas. “O desempenho social e a qualidade dos relacionamentos na escola têm, como base, os recursos comportamentais previamente adquiridos pela criança no contexto familiar” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 63).

No entanto, ao considerar-se uma criança surda diante desta situação, alguns problemas podem emergir. Primeiro, como já apresentado, a criança surda é na maioria das vezes proveniente de família ouvinte, o que por si só pode acarretar prejuízos consideráveis de linguagem e interação e, como consequência, pode-se esperar um déficit de habilidades sociais. Segundo,

[...] as deficiências cognitivas, afetivas, perceptivas e motoras incidem sobre a capacidade de identificar as demandas do contexto social bem como sobre o planejamento e/ou emissão dos desempenhos esperados sob tais demandas, reduzindo, portanto, o nível de proficiência desses desempenhos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 26).

Além de a surdez poder dificultar a emissão dos desempenhos sociais, também pode dificultar a identificação dessas habilidades no desempenho das outras pessoas.

Assim, cabe à escola (diretores, coordenadores, professores e demais agentes educacionais), enquanto espaço de formação e de preparação de futuros cidadãos críticos e construtores da realidade social, favorecer as relações interpessoais para que os alunos, sejam eles público alvo da educação especial (surdos, no caso) ou não, desenvolvam ou potencializem essas habilidades sociais necessárias, pois “um repertório socialmente competente é um facilitador no estabelecimento de condições que favorecem a entrada de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular” (FERREIRA, 2008, p. 10).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005, p. 65), a intervenção do professor nesta relação interpessoal se dá quando este:

a) amplia ou restringe as oportunidades de interação em sala de aula, por exemplo, explorando produtivamente os trabalhos em grupo ou adotando, exclusivamente, métodos de trabalho individual, com pouca interação entre as crianças; b) expressa rejeição ou aceitação das formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos, por exemplo, omitindo-se diante de chacotas ou grosserias entre eles ou estabelecendo limites para essas formas de comportamento; c) oferece modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com a criança.

Para exemplificar como o papel do professor torna-se importante neste contexto de relações interpessoais que propiciam o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos, especificamente nos que fazem parte do público alvo da educação especial, algumas pesquisas vêm sendo realizadas.

O estudo de Amaro (2012) teve como objetivos: a) identificar as subclasses de habilidades sociais mais valorizadas pelos professores para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos; b) comparar a avaliação de professores sobre a importância de habilidades sociais de alunos com necessidades educacionais especiais e de alunos sem necessidades educacionais especiais e; c) identificar possíveis influências das seguintes características dos professores: idade, gênero, nível socioeconômico, etc., sobre a avaliação realizada por eles a respeito da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. Participaram deste estudo 70 professores de escola pública dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. A maioria destes participantes relatou já ter

trabalhado ou estar trabalhando em classes em que houvesse (há) alunos com necessidades educacionais especiais. Foi utilizado um questionário com 59 itens de habilidades sociais infantis, avaliando a importância de cada habilidade para o desenvolvimento socioemocional dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Os resultados mostraram que os professores valorizam mais as habilidades sociais pertencentes às classes de civilidade, empatia e habilidades sociais acadêmicas e que estas habilidades são vistas, com maior frequência, no grupo de alunos sem necessidade educacional especial, quando comparadas ao outro grupo de alunos. Com relação às características sociodemográficas dos docentes, a única que mostrou ter influência significativa sobre a importância das habilidades sociais dos alunos foi a formação, ou seja, os participantes que haviam concluído somente a graduação, por exemplo, valorizavam menos as habilidades sociais de seus alunos quando comparados àqueles que fizeram especialização.

Já o trabalho realizado por Freitas (2011), teve como objetivos: a) comparar, com base na avaliação do professor, o repertório de habilidades sociais de crianças de 12 diferentes categorias de necessidades educacionais especiais; b) identificar recursos e déficits em habilidades sociais de cada um dos 12 grupos; e c) verificar o grau de predição das diferentes categorias de necessidades educacionais especiais sobre o repertório de habilidades sociais de crianças. Participaram da pesquisa os professores de 120 estudantes de escolas regulares e especiais, com idades entre seis e 14 anos, que responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR – avaliando as habilidades sociais de seus alunos.

Este estudo demonstrou que há diferenças significativas entre os 12 grupos de necessidades educacionais especiais considerados com relação ao repertório de habilidades sociais. Os resultados apontaram que as categorias de necessidades educacionais especiais, como por exemplo, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e autismo, apresentaram menor frequência de habilidades sociais em comparação às outras. Por outro lado, os grupos com maior frequência de habilidades sociais foram os de crianças Dotadas e Talentosas, com Deficiência Visual e Deficiência Intelectual leve. No grupo de crianças com deficiência auditiva, os resultados indicaram limitações no repertório de habilidades sociais gerais e específicas, problemas de comportamento gerais, internalizantes e externalizantes e que são crianças que sofrem mais *bullying*.

Souza (2008), partindo do pressuposto de que crianças com deficiência auditiva (DA) que estudam no ensino regular podem ser isoladas e rejeitadas pelo grupo de

pares, podendo apresentar mais comportamentos problemáticos e emocionais do que crianças que não apresentam tal deficiência, propôs dois estudos.

O estudo I teve como objetivo identificar classes de habilidades sociais inclusivas, por meio da categorização dos desempenhos pró-inclusivos e dos desempenhos anti-inclusivos. Participaram do estudo oito crianças com deficiência auditiva (D.A.) e 128 crianças sem a deficiência, de oito classes de 1ª a 4ª séries de escola regular. Por meio de filmagem das aulas e da aula de educação física foram identificados e categorizados 30 desempenhos pró-inclusivos e 20 desempenhos anti-inclusivos de crianças com e sem D.A.. Não houve categorias específicas para crianças com e sem deficiência auditiva.

O estudo II, por sua vez, teve como objetivo observar a relação entre desempenhos pró-inclusivos e desempenhos anti-inclusivos e: a) as habilidades sociais; b) a ocorrência de comportamentos problemáticos; c) a competência acadêmica e; d) o status sociométrico das crianças com e sem D.A. Participaram oito crianças com deficiência auditiva e oito sem a deficiência em oito classes de 1ª a 4ª séries do ensino regular.

Os resultados mostraram que houve relação entre os desempenhos, o repertório de habilidades sociais e a competência acadêmica. Porém, dados relativos à ocorrência de comportamentos problemáticos e ao status sociométrico das crianças não sugeriram relação entre estas variáveis e a frequência dos desempenhos pró e anti-inclusivos. Com relação à emissão de desempenhos pró-inclusivos de crianças sem deficiência auditiva na interação com crianças com deficiência, dos 30 desempenhos classificados (no estudo I), as crianças sem deficiência não apresentaram 16. Já em relação aos desempenhos anti-inclusivos destas mesmas crianças, verificou-se que dos 21 classificados, 16 também não foram apresentados. As crianças com deficiência auditiva, por sua vez, dos 30 desempenhos pró-inclusivos classificados, não apresentaram 15 na interação com crianças sem deficiência. Com relação aos desempenhos anti-inclusivos, dos 21 que foram classificados, nove não foram encontrados na interação dessas crianças com as sem deficiência auditiva. Por meio dos resultados obtidos, o pesquisador constatou que o ambiente escolar, neste caso, não estimula a utilização de gestos na comunicação entre crianças com deficiência auditiva e seu grupo de pares sem deficiência e isso pode ter contribuído para o déficit de relações interpessoais entre as mesmas.

Além das classes de habilidades sociais, descritas anteriormente, Del Prette e Del Prette (2001) também definem o termo habilidades sociais educativas (HSE), que constitui-se uma nova área dentro deste campo mais amplo das habilidades sociais, no qual suas classes e subclasses de comportamentos são destinadas especificamente às tarefas e

práticas educacionais, sendo consideradas como componentes indispensáveis do desempenho de educadores no contexto da educação escolar de crianças com desenvolvimento típico e/ou atípico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Esses mesmos autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95) definem as habilidades sociais educativas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”. São habilidades que devem estar presentes em qualquer processo educativo, incluindo, sobretudo, os contextos familiar, escolar e de trabalho, por exemplo.

Del Prette e Del Prette (2009) propõem, ao todo, oito classes de habilidades sociais educativas, cujos componentes mais específicos constituem combinações de pelo menos dez subclasses mais específicas de habilidades sociais. São elas: **Criar e discriminar contextos potencialmente educativos** (organizar condições como ambiente físico e recursos materiais, por exemplo, que permitam o estabelecimento de relações educativas com o aluno; discriminar situações potencialmente educativas ocorridas no ambiente de modo não planejadas e que podem criar oportunidades para aquisições tanto de conteúdos específicos como de habilidades, valores, etc.); **Mediar interações** (facilitar a interação do aluno com seus pares, propondo atividades conjuntas que favoreçam o diálogo, por exemplo); **Promover a motivação** (auxiliar o aluno a identificar a relevância das tarefas que a ele se propõem, evitando a adiamento e incentivando-o a engajar-se no processo como responsável, definindo e organizando etapas, metas, etc.); **Transmitir ou expor conteúdos** (selecionar e abordar temas com clareza, objetividade e domínio do assunto, promovendo o diálogo com e entre os participantes. Os conteúdos, todavia, não se restringem aos acadêmicos, mas também a assuntos de interesse dos alunos, focalizando valores, utilizando recursos pedagógicos diferenciados, discutindo filmes, realizando debates, entre outros); **Monitorar positivamente** (estar atento ao desempenho do aluno, identificando e valorizando suas aquisições, mesmo que pequenas, por exemplo); **Estabelecer limites e disciplina** (combinar e monitorar o cumprimento de regras para determinados comportamentos tidos como desejáveis, indicando consequências positivas para o cumprimento e negativas para o não cumprimento, entre outros); **Promover o autoconhecimento** (estabelecer situações que permitam ao aluno falar de si e das próprias ações, por exemplo) e **Gerar reciprocidade positiva** (estabelecer condições para a aprendizagem de reações positivas do aluno com as demais pessoas, incentivando e mediando retribuições de gentileza, pedido de desculpas por faltas cometidas, etc.).

Ao considerar o docente um profissional que mantém interações sociais diárias com o aluno, torna-se necessário que este apresente um bom repertório de habilidades sociais educativas, para que as relações se deem com maior eficácia, contribuindo, também, para uma mediação mais eficiente. Del Prette e Del Prette (2001) destacam que um repertório elaborado de HSE permite que o professor utilize estratégias pedagógicas que facilitem a interação entre os educandos e ele realize atividades que identifiquem a expressão de emoções e modelos adequados de comportamentos sociais, além de ter a oportunidade de valorizar comportamentos mais adaptativos dos alunos como tomar iniciativa, cooperar com os colegas, dar *feedback*, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, negar pedidos, ter empatia, entre outros. Já um repertório deficitário de HSE do professor pode fazer com que ele não consiga cumprir seu papel de mediador da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e também não aproveite os ambientes formais e informais da escola (pátio, biblioteca, quadra de esportes, por exemplo) para criar condições em que possa observar se os alunos estão generalizando o aprendizado de sala.

A fim de exemplificar a relevância das habilidades sociais educativas para os docentes, Tucci (2011) realizou um estudo em que seu objetivo foi verificar qual a importância atribuída pelos professores às HSE para o trabalho com alunos com e sem necessidades educacionais especiais (NEE)². Participaram desta pesquisa 60 professores do ensino fundamental I e II de escolas particulares do interior do estado de São Paulo que responderam um protocolo de caracterização, no qual constava perguntas referentes ao nome, idade, sexo, tempo de atuação como docente, escola em que trabalha, entre outras, e um questionário sobre habilidades sociais educativas no qual aferiam sua nota, numa escala de um a dez, avaliando a importância que atribuem a cada uma das subclasses de HSE para o seu desempenho na atuação junto a alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Todos os professores consideraram a classe *Monitorar Positivamente* como sendo a mais importante dentre todas. Quando os professores foram subdivididos em dois grupos: um que tinha ou já teve alunos com NEE e outro que não teve, os que tinham alunos com NEE consideraram a classe *Estabelecer limites e disciplina* mais importante do que os sem alunos com NEE. E nesta classe, as subclasses *descrever/justificar comportamentos indesejáveis* e *pedir mudança de comportamento* foram consideradas mais importantes para estes professores. Para os professores que possuíam alunos com necessidades educacionais

²Foram mantidos os termos utilizados pelo autor para designar alunos que apresentavam deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência motora, deficiência múltipla, superdotação, quadro neurológico e quadro psicológico ou psiquiátrico.

especiais, as subclasses avaliadas como menos importantes foram: *arranjar ambiente físico, parafrasear, resumir comportamentos emitidos, interromper comportamento, solicitar informações e expressar concordância*. Já as subclasses que estes professores consideraram mais importantes foram *organizar materiais, mediar interações, apresentar objetivos, estabelecer relações entre antecedente comportamento e consequente, chamar a atenção para normas pré-estabelecidas e elogiar e incentivar*. Este estudo permitiu que fossem identificadas as principais habilidades sociais educativas que os professores relataram serem as mais importantes para o trabalho com alunos com ou sem NEE. O alto grau de importância que os professores atribuíram às HSE sugere que o grupo participante da pesquisa se mostrou sensível às contingências educacionais em que se inserem alunos com NEE e à importância das habilidades sociais educativas para seu desempenho em situações do cotidiano escolar.

Apesar de existirem diversas pesquisas que abordem a questão das habilidades sociais com crianças público alvo da educação especial e algumas delas terem como participantes os professores, percebe-se que, com alunos surdos, os estudos são escassos. Nenhuma pesquisa foi encontrada relatando experiências sobre o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças surdas, usuárias de Libras e que frequentem ou frequentaram uma sala de aula na proposta bilíngue em que o professor fosse o mediador direto na relação professor-aluno.

A partir disso surgem algumas indagações como: Será que o professor de classe bilíngue, por conhecer as especificidades linguísticas dos alunos surdos contribui para um melhor desenvolvimento de habilidades sociais em seus alunos? Será que o fato de um professor ter conhecimento sobre a língua do surdo (Libras) e utilizá-la na comunicação com este aluno, de forma direta, ou seja, sem depender da mediação de um intérprete, avalia mais positivamente o repertório de habilidades sociais de seus alunos com surdez que o professor da sala comum? Será que o intérprete avalia de forma mais positiva o repertório de habilidades sociais de alunos surdos quando comparada à avaliação de professores regentes? Qual o repertório de habilidades sociais educativas dos professores de alunos surdos e dos intérpretes?

Diante dessas questões apresentadas com relação à Educação de surdos, à proposta bilíngue, à importância das habilidades sociais para o educando e à influência que o professor exerce para o desenvolvimento/aprimoramento de tais habilidades, o presente estudo objetivou a) descrever o repertório de habilidades sociais de alunos com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, classes comuns e intérprete; e b) descrever o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e de intérpretes.

2. METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter predominantemente qualitativo e descritivo, mas também com elementos quantitativos.

2.1. Participantes

Participaram deste estudo professores de classes comuns e da classe bilíngue, que lecionaram para alunos surdos, no ano de 2014, e intérprete de Libras. Inicialmente, três professores de classe comum aceitaram participar da pesquisa, mas um deles acabou desistindo e, com isso, foi desligado do estudo. Esses docentes, para serem selecionados como possíveis participantes, deveriam ter lecionado para as salas de 6º e 9º ano, em 2014.

A tabela 1, a seguir, exhibe alguns dados de caracterização dos participantes, segundo seus próprios relatos.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

Participante	Função	Sexo	Idade (em anos) M=35 (DP=16,2)	Tempo que leciona (em anos)	Graduação	Pós-Graduação	Classificação Econômica (CCEB)
P1	Professor classe comum	M	38	7	Ciências Biológicas	Ciências Fisiológicas	B2
P2	Professor classe comum	F	33	8	Letras e Pedagogia	Letras	B1
P3	Intérprete	M	27	3	Letras (em formação)	-	B2
P4	Professor classe bilíngue	F	27	6	Pedagogia	Libras	B2
P5	Professor classe bilíngue	F	50	28	História e Pedagogia	Educação Especial	A

Legenda: CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil- 2014).

Fonte: autor.

Participaram deste estudo quatro professores e um intérprete, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dois professores (P1 e P2) lecionavam para o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental; o intérprete (P3) trabalhava no 9º ano e duas professoras (P4 e P5) ministravam aulas na classe bilíngue, compartilhando a mesma sala e o mesmo horário. A idade dos participantes variou entre 27 e 50 anos (M=35; DP= 16,26) e o tempo de experiência com a docência esteve entre três e 28 anos. Com relação à formação inicial, todos possuíam cursos de nível superior, sendo que a maioria já havia concluído, com exceção do

intérprete, que ainda cursava. Este último, também, foi o único participante que não possuía curso de pós-graduação durante o momento da coleta de dados.

A classificação econômica foi baseada no preenchimento do instrumento *Critério de Classificação Econômica Brasil* (versão 2014). Com relação à classificação, três participantes situaram-se na classe B2, um na classe B1 e um na classe A.

A tabela 2, a seguir, sintetiza as informações referentes à caracterização dos alunos surdos avaliados.

Tabela 2. Caracterização dos alunos surdos.

Participante	Sexo	Idade	Série Frequentada	Tipo de Surdez	Professor(es) que avaliou(aram)
A1	M	16	6°	Moderada (ouvido direito) e profunda (ouvido esquerdo)	P1 e P2
A2	F	12	6°	Moderada (bilateral)	P1 e P2
A3	F	11	6°	Profunda (bilateral)	P1 e P2
A4	F	17	6°	Profunda	P1 e P2
A5	M	16	9°	Moderada-severa	P1, P2 e P3
A6	M	16	9°	Severa-profunda	P1, P2 e P3
A7	F	11	5°	Severa-profunda	P4
A8	M	12	5°	Severa	P4
A9	F	10	5°	Profunda	P4
A10	F	10	5°	Severa	P4
A11	M	10	5°	Profunda	P4
A12	F	6	1°	Severa-profunda	P5
A13	F	8	3°	Severa	P5
A14	M	7	1°	Profunda	P5
A15	M	9	3°	Profunda	P5

Fonte: autor.

Com relação aos alunos surdos, os professores avaliaram um total de 15, sete do sexo masculino e oito do feminino, sendo que quatro deles cursavam, em 2014, o 6° ano do Ensino Fundamental II; dois o 9° ano do Ensino Fundamental II e; nove frequentavam a

classe bilíngue: quatro na turma I, com a professora P5 e cinco na turma II, com a professora P4.

Sobre a idade dos alunos, os que frequentavam o 6º ano do Ensino fundamental II possuíam idade entre 11 e 17 anos ($M=14$; $DP=4,24$); os que frequentavam o 9º ano tinham a mesma idade, 16 anos; os que frequentavam a turma I da sala bilíngue possuíam idade variada entre 6 e 9 anos ($M=7,5$; $DP=2,12$) e, por fim, os que frequentavam a turma II tinham entre 10 e 12 anos ($M=10,6$; $DP=1,41$).

2.2.Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade de aproximadamente 220 mil habitantes, do interior do estado de São Paulo onde há a implantação da proposta bilíngue e alunos surdos matriculados regularmente.

2.3.Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais: impressões dos instrumentos respondidos pelos professores e intérpretes, caneta esferográfica, papéis, computador e impressora para transcrição dos dados, impressões dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.4.Instrumentos

Para atender aos objetivos do estudo, foram utilizados:

1) O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSBR-BR), validado para o Brasil por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009), que foi desenvolvido para avaliar as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças e adolescentes. Tal instrumento é apresentado em três versões: autoavaliação, avaliação por pais e responsáveis e avaliação por professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 210). Considerando-se os objetivos do presente estudo, foi utilizada apenas a versão para professores.

A escala de habilidades sociais avalia a frequência (0- nunca, 1- algumas vezes, 2-muito frequente) e a importância (0-nunca, 1-algumas vezes, 2- muito frequente) de cada item para o desenvolvimento da criança. Este instrumento é composto por três escalas tipo *Lickert*, sendo 1) 30 itens, referentes ao repertório de habilidades sociais das crianças, que incluem desempenhos relacionados a algumas classes destas habilidades, tais como cooperação/responsabilidade, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com

parecidos os quais o professor assinala a frequência com que estes comportamentos são emitidos e a importância atribuída a elas, considerando o ambiente de sala de aula; 2) 18 itens referentes aos comportamentos problemáticos das crianças (externalizantes e internalizantes) em que o professor assinala a frequência com que esses comportamentos são emitidos; e 3) nove itens que avaliam a competência acadêmica.

2) Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores, IHSE-Prof.(DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette & Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (2 anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada **Organizar Atividade Interativa**, tem 14 itens e produz um escore total ($\alpha=0,957$) e três escores fatoriais (Principal Axis Factoring, com rotação PROMAX): **F1 – Dar instruções sobre a atividade** ($\alpha=0,758$); **F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos** ($\alpha=0,800$); **F3 – Organizar o ambiente físico** ($\alpha=0,730$). A Escala de Habilidades de **Conduzir atividade interativa** tem 50 itens e produz um escore total e ($\alpha=0,948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatorização de eixos principais (Principal Axis Factoring), com rotação PROMAX: **F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor** ($\alpha=,895$); **F2 – Explicar, explicar e avaliar de forma interativa** ($\alpha=,891$); **F3 – Aprovar, valorizar comportamentos** ($\alpha=,847$); **F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos** ($\alpha=,857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção.

3) Instrumento de Avaliação Socioeconômica. É um instrumento elaborado a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB, que visa estimar o poder de compra das pessoas e famílias classificando o nível econômico (ABEP – 2014).

Tal instrumento objetiva coletar os dados socioeconômicos dos professores. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, como televisão em cores, automóvel, além da presença de empregados domésticos, grau de instrução do chefe de

família e outros. O CCEB divide a população brasileira em 5 classes sociais: A (1 e 2), B (1 e 2), C (1 e 2) D e E.

2.5.Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para análise e obteve aprovação (CAAE nº. 34967814.3.0000.5504).

2.6.Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, fez-se contato com a Secretaria Municipal de Educação a fim de solicitar autorização para realização da pesquisa na escola. Posteriormente, estabeleceu-se contato presencial com a instituição de ensino a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da coleta nas dependências deste espaço. Em seguida, a pesquisadora selecionou os participantes, com autorização da diretora, apresentando a proposta do estudo e explicando-lhes a relevância do trabalho, os objetivos e outras informações. Para isso, foram agendados dias e horários que melhor favorecessem os envolvidos.

Houve concordância por parte dos participantes e estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após isso, a pesquisadora entregou os instrumentos aos professores e ao intérprete instruindo-os com relação ao preenchimento dos itens sobre as habilidades sociais de seus alunos surdos e, também, sobre a autoavaliação do repertório de suas habilidades sociais educativas, colocando-se à disposição para auxiliá-los, caso surgissem dúvidas. Os participantes tiveram algumas semanas (duas, aproximadamente) para devolver os instrumentos, sendo que a pesquisadora se dirigiu até a escola onde eles lecionavam para recolhê-los. Todavia, foi necessário algumas alterações no prazo das devoluções, considerando que alguns professores, por diferentes motivos, como por exemplo, estarem sobrecarregados com os afazeres escolares, não cumpriam o prazo estipulado.

Apesar de o intérprete, no momento da coleta de dados (início de 2015), não estar mais trabalhando na unidade escolar em que o estudo foi realizado, foi um profissional que, em 2014, atuava no 9º ano desta escola, interpretando para dois alunos surdos e, por isso, foi considerado um possível participante. Afinal, como dito anteriormente, um dos critérios utilizados pela pesquisadora para seleção dos participantes, foi que estes lecionassem para alunos surdos no ano de 2014.

2.7.Procedimento para análise dos dados

Os dados obtidos por meio do SSRS-BR, do IHSE e do Instrumento de Avaliação Socioeconômica foram analisados com base no manual dos instrumentos.

Com os resultados, fez-se uma análise descritiva sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com surdez na perspectiva de professores de classe bilíngue, comum e do intérprete, além de descrever o repertório de habilidades sociais educativas destes profissionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados na seguinte ordem: (I) Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica dos alunos surdos, na visão dos professores e intérprete (SSRS); (II) Habilidades Sociais Educativas dos professores e intérprete (IHSE).

(I). Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica dos alunos surdos, na visão dos professores e intérprete.

A seguir será apresentada uma tabela que condensa os resultados dos valores de percentis globais para as escalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos alunos surdos, de acordo com a avaliação de cada professor e do intérprete no instrumento SSRS.

A tabela 3 apresenta a posição percentil dos alunos surdos para as escalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, na perspectiva dos professores, referente ao instrumento SSRS.

Tabela 3. Posição Percentil do repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica dos alunos – Escores totais.

Alunos	Posição percentil														
	P1			P2			P3			P4			P5		
	HS	PC	CA	HS	PC	CA	HS	PC	CA	HS	PC	CA	HS	PC	CA
1	75	60	55	70	20	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	85	60	70	85	60	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	80	80	60	45	80	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	03	95	10	15	85	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	75	55	50	75	20	45	50	50	35	-	-	-	-	-	-
6	75	55	50	80	20	45	45	45	35	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	80	40	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35	75	10	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85	35	70	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85	50	70	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	50	50	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	80	35
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35	80	35
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	50	20
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	70	15

Legenda: P1: Professor 1; P2: Professor 2; P3: Intérprete; P4: Professor 4; P5: Professor 5; HS: Habilidades Sociais; PC: Problemas de Comportamento; CA: Competência Acadêmica. **Escala de Habilidades sociais:** 76-100 (Repertório Altamente Elaborado); 66-75 (Repertório Acima da Média); 36-65 (Bom Repertório); 26-35 (Repertório Médio Inferior); 01-25 (Repertório Baixo). **Escala de Problemas de Comportamento:** 76-100

(Repertório Acima da Média); 66-75 (Repertório Médio Superior); 36-65 (Repertório Mediano); 26-35 (Repertório Baixo); 01-25 (Repertório Muito Baixo). **Escala de Competência Acadêmica:** 76-100 (Muito Alta); 66-75 (Alta); 36-65 (Média); 26-35 (Média Inferior); 01-25 (Baixa).

Fonte: autor.

A avaliação do professor 1 para a escala de Habilidades Sociais mostrou que os alunos 1, 5 e 6 foram classificados com a posição percentil igual a 75 que corresponde a um repertório elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas avaliados, indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios. Já as alunas 2 e 3 foram avaliadas com percentis semelhantes, 85 e 80 respectivamente, que corresponde a um repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens. A aluna 4, por sua vez, foi avaliada com um percentil bem baixo, 03, quando comparada aos demais alunos avaliados por P1. Esse percentil indica um repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais.

A avaliação do professor 2, também para a escala de Habilidades sociais, mostrou que os alunos 1 e 5 foram classificados com posição percentil semelhante, 70 e 75 respectivamente, permitindo que os dados sejam interpretados da mesma forma, ou seja, estes percentis correspondem a classificação de um repertório elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios. Os alunos 2 e 6 obtiveram posição percentil 85 e 80, que corresponde a um repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens. A aluna 3, por sua vez, foi classificada com posição percentil 45, indicando um bom repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas. Por fim, a aluna 4 obteve posição percentil 15, que corresponde a um repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais.

Já a avaliação do intérprete, indicou posição percentil semelhante para os alunos 5 e 6, 50 e 45, respectivamente, o que corresponde a um bom repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas,

Percebe-se que os participantes P1 e P2, na escala de Habilidades Sociais, avaliaram a maioria dos alunos de modo semelhante, com exceção do aluno 3. Apesar de haver alguns percentis um pouco diferentes (80 e 85, por exemplo), isso não interferiu na classificação dos alunos e na interpretação dos dados. A aluna A4 diferiu bastante dos demais alunos avaliados, sendo classificada com um repertório abaixo da média inferior por estes participantes. P3, o intérprete, por sua vez, avaliou os alunos 5 e 6 de maneira diferente de P1 e P2, o que permite supor que o intérprete, por ter uma convivência mais próxima e diária com os alunos surdos, talvez possa avaliar com mais precisão as habilidades sociais dos mesmos, ainda que de modo mais negativo, em contraposição a avaliação de P1 e P2 que, provavelmente têm um conhecimento mais generalizado das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica desses alunos, uma vez que ministram apenas uma disciplina para tais alunos dentre várias outras do currículo semanal.

A avaliação do professor 1 para a escala de Problemas de Comportamento mostrou que os alunos 1, 2, 5 e 6 foram classificados com posição percentil semelhante, 60, 60, 55 e 55, respectivamente, correspondendo a um repertório mediano de Problemas de Comportamento, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas, indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos significantes (pais e professores). As alunas 3 e 4 obtiveram um percentil de 80 e 95, significando um repertório acima da média superior de Problemas de Comportamento, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico, e também de atenção ao manejo de contingências por parte dos significantes (pais e professores).

A avaliação do professor 2 mostrou que os alunos 1, 5 e 6 foram classificados com posição percentil 20, correspondendo a um repertório muito baixo de Problemas de Comportamento, com resultados abaixo da média para praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios. O aluno 2 obteve percentil 60, significando um repertório mediano de Problemas de Comportamento, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas, indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos significantes (pais e professores). As alunas 3 e 4, por fim, foram classificadas com percentil 80 e 84, respectivamente, indicando um repertório acima da média superior de Problemas de Comportamento. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, e também de atenção ao manejo de contingências por parte dos significantes (pais e professores).

A avaliação do participante 3 apontou percentis 50 e 45 para os alunos 5 e 6, respectivamente, indicando um repertório mediano de Problemas de Comportamento, indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos significantes (pais e professores).

Por meio desses dados, observou-se que P1 e P2 mostraram resultados bastante semelhantes para os alunos 2, 3 e 4, mas diferiram consideravelmente para os alunos 1, 5 e 6. Todavia, o participante 3, na avaliação dos alunos 5 e 6, indicou posição de percentis bem próxima à avaliação de P1 para estes mesmos alunos.

Por fim, na última escala avaliada, Competência Acadêmica, o professor 1 mostrou que os alunos 1, 3, 5 e 6, apesar de haver pequenas diferenças na posição percentil, 55, 60, 50 e 50, respectivamente, indicou Competência Acadêmica mediana, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens, indicativo de necessidade de manutenção preventiva sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico. O aluno 2 foi classificado com a posição percentil igual a 70, que corresponde a uma Competência Acadêmica alta, com resultados acima da média para a maior parte dos itens, indicativo de condições bastante satisfatórias para o desempenho acadêmico. Já a aluna 4 obteve percentil 10, significando uma Competência Acadêmica abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção sobre o desempenho acadêmico e sobre as condições que o favorecem.

A avaliação do professor 2, também para a escala de Competência Acadêmica, mostrou que os alunos 1, 2, 5 e 6 obtiveram posição percentil igual ou semelhante, 45, 40, 45 e 45, o que corresponde a uma Competência Acadêmica mediana, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens, indicativo de necessidade de manutenção preventiva sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico. A aluna 3 foi classificada com um percentil igual a 35, indicando Competência Acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de intervenção sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico. Já a aluna 4 obteve posição percentil 03, assinalando Competência Acadêmica abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção sobre o desempenho acadêmico e sobre as condições que o favorecem.

A avaliação de P3 indicou percentil igual a 35 para os alunos 5 e 6, que corresponde a uma Competência Acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de intervenção sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico.

Percebe-se que as avaliações de P1 e P2 foram semelhantes para a maioria dos alunos, com exceção das alunas 2 e 3, que obtiveram interpretações diferentes mediante os percentis apresentados. O participante 3 avaliou os alunos 5 e 6 com posição percentil igual a 35, fazendo com que esse resultado fosse interpretado de modo diferente dos demais participantes (P1 e P2). P1, por exemplo, ministrava aulas de Ciências para o 6º e 9º ano, cuja condição de trabalho envolvia alunos ouvintes presentes, alunos surdos e a presença do intérprete. Já P2, apesar de, também ser professora destes mesmos alunos, ministrava suas aulas de Língua Portuguesa em um espaço diferenciado da sala de aula com ouvintes. Enquanto estes últimos ficavam na sala tendo a disciplina de Língua Portuguesa, os alunos surdos se dirigiam a outra sala, juntamente com P2 e o intérprete, para terem o conteúdo desta disciplina. Isso ocorria pelo fato desta língua ser considerada L2 para os alunos surdos e, portanto, a forma de ensiná-la (Língua Portuguesa na modalidade escrita) deve ser diferenciada da forma com que os alunos ouvintes são ensinados, pois constitui-se como língua estrangeira, conforme apontado no Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Em síntese, foi possível notar que P1 e P2 avaliaram a maioria dos alunos (A1, A2, A5 e A6), com relação à escala Habilidades Sociais, de modo igual ou semelhante. Acredita-se, portanto, que ambos os professores vejam bastante potencial de habilidades sociais nestes alunos.

Estes mesmos professores, para a escala Problemas de Comportamento, apontaram dados bastante semelhantes, como é o caso dos alunos A2, A3 e A4, mas também bastante divergentes em relação aos alunos A1, A5 e A6. Para os alunos que obtiveram resultados semelhantes, talvez, pode-se supor que possuam problemas de comportamento independentemente do ambiente ou da aula que frequentem, necessitando, inclusive, de um Treinamento de Habilidades Sociais a fim de amenizar esses problemas comportamentais. Por outro lado, os alunos que obtiveram resultados bastante divergentes, (como por exemplo na avaliação de P1 o aluno 1 foi classificado com percentil 60 na escala Problemas de Comportamento; porém, para P2, esse mesmo aluno obteve escore igual a 20), talvez possuam mais interesse pela disciplina e características pessoais ou didáticas desta professora (Língua Portuguesa) quando comparada à aula de P3 (Ciências). Pode-se supor que devido à organização estrutural que se tem durante a aula de P2 (menor número de alunos e, com isso, a professora conseguir observar melhor e fornecer mais atenção aos alunos), ao método utilizado pela professora, ou ainda, o fato de P2 ser mais próxima dos alunos durante sua aula, faz com que estes se sintam mais envolvidos pelas atividades e emitam comportamentos mais

compatíveis com o esperado pela professora e menos problemas de comportamento (que representam comportamentos concorrentes).

Problemas de comportamento [...] competem ou interferem efetivamente com a aquisição ou desempenho de habilidades sociais específicas. Por exemplo, uma criança com história de comportamento não cooperativo, opositivo e coercitivo pode apresentar dificuldade para aprender padrões de comportamentos prossociais (tais como partilha, cooperação e autocontrole) devido à ausência de oportunidades para a aprendizagem ou desempenho desses comportamentos, considerando a função concorrente dos comportamentos aversivos (EDDY; REID; CURRY, 2002 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 18).

A escala Competência Acadêmica foi a que mostrou avaliações mais diferenciadas, comparando P1 e P2. Notou-se que P1 avaliou com percentis de mediano a altos a Competência Acadêmica dos alunos surdos (com exceção de A4), mas para os mesmos alunos ele atribuiu valores mais negativos para a escala Problemas de Comportamento.

Esse dado provoca certa estranheza, pois geralmente, espera-se que, quando o aluno obtém percentis altos para a escala Problemas de Comportamento, tende a obter índices mais baixos para a escala Competência Acadêmica e vice-versa. Diante disso, pode-se questionar: Será que o professor considera, realmente, estes alunos surdos competentes academicamente em sua disciplina ou avaliá-los com percentis altos torna-se uma forma de camuflar a verdadeira situação em que estes alunos se encontram dentro de uma sala de aula dita “inclusiva”? Será que todos os alunos surdos compreendem com facilidade sua disciplina a ponto de terem tamanho sucesso acadêmico? Será que este professor, ao ministrar poucas aulas durante a semana (considerando que a disciplina é Ciências), não ter domínio da Libras e estar numa condição em que há muitos outros alunos na sala (ouvintes) possui um conhecimento tão acurado sobre as habilidades e competências destes alunos?

Diferentemente de P1, na avaliação de P2 foi possível notar semelhança na direção de resultados da literatura sobre a existência de correlação positiva entre as escalas de habilidades sociais e competência acadêmica e correlação negativa dessas duas últimas com a de problemas de comportamento (BANDEIRA; ROCHA; PIRES et. al, 2006; CIA; BARHAM, 2009; FEITOSA; DEL PRETTE; DEL PRETTE et. al, 2011). É interessante observar que os alunos A1, A5 e A6, que na escala Problemas de Comportamento foram avaliados de forma diferente por P1 e P2 (discutidos anteriormente), obtiveram os percentis mais altos na escala Competência Acadêmica, segundo avaliação de P2. Contudo, se compararmos a avaliação destes alunos, de acordo com P1 e P2, para a escala Competência Acadêmica, nota-se que P2 avaliou com índices bem mais baixos que P1. Diante disso, algumas considerações podem ser levantadas: 1) Sabe-se que a Língua Portuguesa para surdos

é considerada como segunda língua (L2) e deve ser ensinada de modo diferenciado dos ouvintes. Sendo assim, será que esses alunos acham essa disciplina mais difícil e, por isso, obtiveram escores medianos e medianos baixos para a escala Competência Acadêmica? 2) Será que a proximidade da professora com estes alunos possibilitou uma avaliação mais precisa e coerente da competência acadêmica dos alunos, mesmo que mais negativas?

Com relação à avaliação de P3 para essa mesma escala (Competência Acadêmica), observa-se que o participante indica percentis iguais a 35 para os alunos 5 e 6, apontando resultados abaixo da média. Supõe-se que o intérprete, pelo fato de permanecer o período todo de aulas junto aos alunos 5 e 6, tenha os avaliado pensando em seus desempenhos de modo geral, enquanto P1 e P2 avaliaram especificamente com relação à disciplina que lecionavam, Ciências e Língua Portuguesa, respectivamente. Por exemplo, é curioso observar que em um dos itens dispostos na escala de Competência Acadêmica, pergunta-se: *Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual dessa criança está...* e como resposta tem-se as opções “entre os 10% piores”, “entre os 20% piores”, “entre os 40% médios”, “entre os 20% bons”, “entre os 10% ótimos”. P1 considerou que os alunos 5 e 6, para este item, estão entre os 20% bons; P2 os avaliou entre os 10% ótimos; e P3, o intérprete, os classificou entre os 40% médios, mostrando que, apesar dos alunos terem sido avaliados numa escala mediana, o resultado é menos positivo que na avaliação de P1 e P2 para os mesmos alunos.

Para a escala de Habilidades Sociais também houve divergências entre as avaliações dos professores de sala comum (P1 e P2) e do intérprete (P3). Diante do item *Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir*, por exemplo, os participantes podiam selecionar as opções “nunca”, “algumas vezes” e “muito frequente”. P1 e P2 indicaram a opção *muito frequente*, enquanto P3 apontou *nunca*. Para vários outros itens da escala de Habilidades Sociais e Competência Acadêmica, por exemplo, a avaliação de P3 foi mais negativa, ou seja, em muitos itens o participante assinalou a opção *nunca*, enquanto P1 e P2 assinalaram a opção *algumas vezes* ou *muito frequente* (exemplo: para o item *Defende-se verbalmente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta*, P3 indicou a opção *nunca* enquanto P1 indicou *muito frequente* e P2 *algumas vezes*), ou então, indicou que os alunos estavam entre os piores da classe, para a escala Competência Acadêmica.

Apesar dos alunos 5 e 6 terem recebido uma avaliação mais negativa por parte de P3, acredita-se que se deva considerar estes resultados, pois como discutido anteriormente, as avaliações de P1 e P2 podem ter sido mais positivas pelo fato destes professores terem avaliado os alunos somente com relação à sua disciplina e estes alunos, talvez, terem um

desempenho mais competente e habilidoso; todavia, P1 e P2 podem ter uma visão mais restrita do desempenho dos alunos em função da disciplina que ministram e do tempo que passam com esses alunos quando comparados a P3 que passa um tempo maior durante a semana com esses alunos e os acompanha em todas as disciplinas. Destaca-se aqui a importância da avaliação dos professores de diferentes disciplinas para que se possa analisar e discutir, com mais precisão, se esses alunos são mais ou menos habilidosos e competentes e, assim, convergir ou divergir dos resultados obtidos por meio destes participantes.

Outra consideração sobre este mesmo fato talvez seja com relação ao preenchimento dos instrumentos por parte do intérprete, visto que as questões dos inventários utilizados no presente estudo, principalmente o SSRS-BR para avaliar os alunos, eram destinadas ao professor e, portanto, continham perguntas específicas ao docente e às suas práticas, não sendo essa a função do intérprete na sala de aula.

Por fim, torna-se importante destacar a avaliação que P1 e P2 fizeram para a aluna A4, especificamente. Em ambas as avaliações, os participantes indicaram percentis para a escala Habilidades Sociais e Competência Acadêmica que a classificaram com um repertório abaixo da média inferior e, em contrapartida, os escores para a escala Problemas de Comportamento indicaram um repertório acima da média superior. Esses resultados permitem inferir que essa aluna, por apresentar esses índices, possa ter problemas interpessoais graves, mas também problemas nos outros ambientes no qual ela pertence, principalmente a família. Pode-se supor que a família tenha problemas de ordens diversas, entre elas de relacionamento, possivelmente, o que pode acarretar em prejuízos no repertório social desta aluna. Além disso, sua idade é bastante discrepante da maioria dos demais alunos de sua sala (A4 é mais velha, com 17 anos e frequentando o 6º ano) e, devido ao baixo repertório de habilidades sociais, a aluna esteja com dificuldade para interagir com os pares e os problemas de comportamento possam estar se manifestando com mais intensidade como uma tentativa falha de ajustamento no grupo, na qual estes problemas possam ser a única forma de solicitar atenção de outros indivíduos. E, por fim, uma última consideração sobre este caso, é com relação ao quanto estes problemas de comportamento podem estar sendo reforçados na escola pelos professores, e também pelos próprios colegas, muito mais que as habilidades sociais desta aluna, que, conforme apontado, já são poucas e podem ser menores ainda, caso um apoio não seja fornecido com certa urgência.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), problemas no repertório de habilidades sociais podem estar relacionados a três possíveis fatores: déficit de Aquisição (a criança/adolescente não teve oportunidade de aprender determinada classe de habilidades

sociais); Déficit de Desempenho (a criança/adolescente até apresenta a classe de habilidades sociais em seu repertório, porém não a emite com a frequência esperada pelo ambiente) e; Déficit de Fluência (a criança/adolescente emite a classe de habilidades sociais, mas não com o nível de proficiência desejável).

O Déficit de Aquisição pode estar atrelado à *falta de conhecimento*, decorrente da pouca familiaridade da criança/adolescente com o ambiente e, portanto, de seu desconhecimento das normas e padrões socialmente aceitáveis ou valorizados nesse contexto; *restrição de oportunidade e modelo*, decorrentes das poucas oportunidades de aprendizagem social a qual a criança/adolescente é exposto e; *problemas de comportamento*, quando o ambiente premia ou modela comportamentos inadequados, ignorando os adequados ou não propondo medidas para promovê-los (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

O Déficit de Desempenho, por sua vez, pode estar relacionado também aos *problemas de comportamento*; à *ausência de feedback*, decorrente da falta de descrição dos comportamentos adequados, necessários ao aperfeiçoamento das habilidades sociais e; *falhas de reforçamento*, decorrentes de ambientes não reforçadores que tendem a diminuir ou até mesmo extinguir a frequência da emissão de habilidades sociais das crianças/adolescentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

E, por fim, o Déficit de Fluência pode estar atrelado à *falhas de reforçamento*; *ansiedade interpessoal excessiva*, no qual a ansiedade pode propiciar desconforto ou apreensão diante de situações sociais, fazendo com que a criança/adolescente tenha reações tanto adaptativas (a ansiedade pode levar à resolução e superação desses sentimentos) quanto não adaptativas (desorganização comportamental), comprometendo, assim, o desempenho socialmente competente e; *dificuldades de discriminação e processamento*, no qual para que ocorra um desempenho socialmente competente, é preciso que a criança/adolescente identifique as demandas do ambiente e saiba utilizar, elaborar e monitorar seu próprio comportamento em função dessas demandas, ou seja, é saber agir de acordo com a situação vivenciada (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Até o presente momento, foram descritas e discutidas as interpretações das escalas Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica dos alunos matriculados no 6º e 9º ano (A1-A6) de acordo com as avaliações de P1, P2 e P3. A seguir, serão descritas as interpretações dessas mesmas escalas conforme avaliação de P4 e P5, respectivamente, para os alunos da classe bilíngue (A7-A15).

A avaliação da professora 4 para a escala Habilidades Sociais mostrou que os alunos A7 e A11 foram classificados com posição percentil 55 e 45, que os classifica como

apresentando um bom repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas. O aluno 8 apresentou percentil igual a 35, que corresponde a um repertório médio inferior de Habilidades Sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico. Já as alunas 9 e 10 foram classificadas com posição percentil 85, indicando um repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens.

Com relação à escala Problemas de Comportamento, os alunos 7 e 8 obtiveram posição percentil 80 e 75, respectivamente, correspondendo a um repertório acima da média superior de Problemas de Comportamento, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico, e também de atenção ao manejo de contingências por parte dos significantes (pais e professores). A aluna 9, segundo avaliação de P4, apresentou percentil 35, mostrando um repertório baixo de Problemas de Comportamento, com resultados abaixo da média para a maior parte dos itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios. Já os alunos 10 e 11 foram classificados com posição percentil igual a 50 que corresponde a um repertório mediano de Problemas de Comportamento, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas, indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos significantes (pais e professores).

Na última escala avaliada, Competência Acadêmica, os alunos 7 e 11 foram classificados com posição percentil 40 e 50, indicando Competência Acadêmica mediana, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens, indicativo de necessidade de manutenção preventiva sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico. O aluno 8 obteve percentil igual a 10, o que corresponde a uma Competência Acadêmica abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção sobre o desempenho acadêmico e sobre as condições que o favorecem. E, por fim, as alunas 9 e 10 foram avaliadas com um percentil 70, significando uma Competência Acadêmica alta, com resultados acima da média para a maior parte dos itens, indicativo de condições bastante satisfatórias para o desempenho acadêmico.

A avaliação da professora 5 para a escala Habilidades Sociais mostrou que a aluna 12 foi classificada com posição percentil igual a 45, que corresponde a um bom

repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas. A aluna 13 obteve um escore 35, o que significa um repertório médio inferior de Habilidades Sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais. Já os alunos 14 e 15 foram classificados com percentis semelhantes, 15 e 20 respectivamente, que possibilitam uma mesma interpretação, ou seja, indicam um repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais, indicando a necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o social e acadêmico.

Com relação à escala Problemas de Comportamento, as alunas 12 e 13 obtiveram posição percentil igual a 80, correspondendo a um repertório acima da média superior de Problemas de Comportamento, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, e também de atenção ao manejo de contingências por parte dos significantes (pais e professores). O aluno 14 foi classificado com percentil 50, indicando repertório mediano de Problemas de Comportamento, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens, indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos significantes (pais e professores). O aluno 15, por sua vez, foi classificado com um escore 70, que corresponde a um repertório médio superior de Problemas de Comportamento, com resultados acima da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais.

A avaliação desta mesma professora, P5, para a escala Competência Acadêmica, mostrou que as alunas 12 e 13 obtiveram posição percentil igual a 35, significando Competência Acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de intervenção sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico. Já os alunos 14 e 15 foram avaliados de modo semelhante, pois obtiveram posição percentil 20 e 15, respectivamente, o que corresponde a uma Competência Acadêmica abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção sobre o desempenho acadêmico e sobre as condições que o favorecem.

Inicialmente, torna-se interessante considerar que, apesar de P4 e P5 lecionarem para uma classe bilíngue, dividindo o mesmo espaço físico, compartilhando materiais e planejamentos, percebe-se que P4 avalia seus alunos mais positivamente com relação às Habilidades Sociais, mesmo alguns deles apresentando escores elevados na escala Problemas de Comportamento, quando comparada à avaliação de P5, que atribuiu valores

bem mais altos para a escala Problemas de Comportamento do que as Habilidades Sociais e a Competência Acadêmica de seus alunos.

Notou-se que P4 avaliou seus alunos com escores de mediano a alto para a escala Habilidades Sociais, com exceção do aluno A8 que, por meio do percentil recebido, pode ser classificado com um repertório médio inferior. Se observarmos as três escalas avaliadas por P4, é perceptível que a escala Habilidades Sociais foi a que obteve percentis mais elevados. Será que o fato dessa professora ser a única com formação (pós graduação) específica em Libras pode ter contribuído com melhores avaliações? Supõe-se que, talvez, comparada à outra professora, P5, que também atua na classe bilíngue, P4 tenha um domínio maior da língua de sinais e, devido a isso, seja capaz de observar e identificar mais comportamentos socialmente habilidosos em seus alunos. Ou, ainda, o fato de ser uma professora mais jovem (no quesito idade), talvez sua formação inicial tenha enfatizado outras questões educacionais além da cobrança de conteúdo, entre elas a importância de se observar habilidades sociais no contexto acadêmico, e isso ser uma possível justificativa para a avaliação mais positiva de seus alunos ou mesmo ser uma característica profissional que ela tenha de observar e reforçar mais as atitudes positivas de seus alunos, e não focar apenas nos problemas de comportamento e déficits acadêmicos, acreditando que isso possa contribuir, a curto, médio e longo prazo, para um progresso da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, pode-se supor, também, que esses alunos que receberam escores mais altos (A9 e A10, por exemplo) tenham famílias que participem mais ativamente da vida pessoal e acadêmica de seus filhos, busquem aprender Libras (caso sejam ouvintes) para ter uma relação mais próxima com eles e, talvez, isso influencie num repertório mais elaborado de habilidades sociais, pois conforme discutido por alguns autores, as práticas parentais apresentadas pelas famílias podem favorecer ou não a aquisição por parte dos filhos de algumas habilidades como autocontrole, autorregulação, senso de competência, enfim, habilidades essas que desempenham uma forte influência no ajustamento social e também no desempenho acadêmico, além de evidenciar a importância do envolvimento das famílias no espaço escolar como estratégia facilitadora para o sucesso acadêmico de crianças e adolescentes (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008; CAETANO, 2009).

Em contrapartida, A8, que obteve o menor percentil, possa não ter todo esse suporte familiar ou, ainda, apresentar muitas dificuldades com a língua (Libras) e, com isso, apresente prejuízos em seu repertório de Habilidades Sociais, cabendo à professora, nesse caso, contribuir a fim de potencializar essas habilidades sociais do aluno, fornecendo modelos desejáveis, até porque esse educando foi classificado com um repertório elevado de problemas

de comportamento e sua competência acadêmica está abaixo da média inferior. Esses déficits, contudo, também podem estar relacionados a outros transtornos e não somente à surdez, visto que seus colegas estão na mesma condição, ou seja, são surdos, e foram melhor avaliados ou estarem relacionados à sua autoestima (que pode ser/estar baixa), considerando que é o aluno mais velho da classe, com 12 anos, e não é visto por sua própria professora como um aluno socialmente habilidoso nem competente academicamente.

Apesar da escala Problemas de Comportamento ter apontado escores de mediano a alto na avaliação de P4, pode-se dizer, que houve um equilíbrio nos percentis das três escalas, pois, exemplificando, mesmo que a aluna A7 tenha recebido um percentil elevado para problema de comportamento (80), indicando um repertório acima da média superior, seu percentil para a escala Habilidades Sociais e Competência Acadêmica foi mediano, 55 e 40, respectivamente. Esse dado talvez corrobore com a suposição apresentada acima de que a professora seja capaz de olhar e perceber habilidades sociais e competência acadêmica até mesmo nos alunos que tenham mais problemas de comportamento.

A avaliação de P5, por sua vez, apontou resultados mais negativos com relação às escalas avaliadas. Essa professora, apesar de lecionar para a classe bilíngue, atuar diretamente com os alunos surdos, utilizando a Libras como língua de instrução, assim como P4, enfatizou muito mais os problemas de comportamento de seus alunos do que as habilidades sociais e a competência acadêmica deles. Para ela, apenas um aluno (A12) foi classificado com um repertório mediano de habilidades sociais, sendo que os demais foram classificados com resultados de médio inferior a abaixo da média inferior. Esses mesmos resultados podem ser observados para a escala Competência Acadêmica.

Nos dados de caracterização, nota-se que P5 apresenta idade em uma faixa etária mais elevada. Será que o fator idade (por ser a professora mais velha entre os participantes) e tempo de formação influenciam nesses resultados? Será que, por conta disso, ela nutre menos expectativas positivas com relação ao progresso e rendimento de seus alunos, ou seja, direciona seu olhar apenas para o rendimento acadêmico e não olhe para outras habilidades, como as sociais, por exemplo? Supõe-se que, talvez, sua formação esteja voltada a um ensino mais tradicional, no qual ela priorize atitudes como bom comportamento (sentar-se corretamente, não conversar durante a aula, por exemplo) e tirar boas notas como sendo fatores necessários e essenciais para um sucesso acadêmico; assim, se seus alunos não possuem esses comportamentos, não podem ser classificados como apresentando habilidades sociais satisfatórias ou academicamente competentes.

Torna-se importante ressaltar que os alunos avaliados por P5 foram os mais novos do grupo de alunos avaliados (no quesito idade) e que estão iniciando o Ensino Fundamental e, portanto, aprendendo diversos comportamentos e conteúdos, tanto acadêmicos quanto sociais e, por esta razão, ainda apresentem maiores dificuldades tanto com relação às Habilidades Sociais, como também aos conteúdos acadêmicos. Conforme enfatizado por Del Prette e Del Prette (2005) as Habilidades Sociais são classes e subclasses de comportamento que vão sendo aprendidas ao longo da vida. Dessa forma, é muito importante que a professora reforce os comportamentos pró-sociais e ofereça modelos adequados, para que assim possa contribuir positivamente com o desenvolvimento de seus alunos, configurando-se assim como um fator de proteção (MAIA; WILLIAMS, 2005).

Além do mais, assim como discutido anteriormente, torna-se importante considerar a presença de outros espaços sociais na promoção e desenvolvimento dessas habilidades em alunos surdos, como a família, por exemplo. Como tem sido a relação familiar dessas crianças? Como esses familiares tem contribuído para a promoção de habilidades sociais e competência acadêmica em seus filhos? Será que ao enfatizar os problemas de comportamento, P5 não queira chamar a atenção das famílias e solicitar ajuda para mudanças comportamentais nas crianças que, talvez, ela sozinha não esteja conseguindo promover? Será que esses pais estão participando ativamente da vida pessoal e escolar de seus filhos? Todas essas questões tornam-se necessárias, visto que o aprendizado e aprimoramento das habilidades sociais, assim como de comportamentos que possam levar esses alunos a serem indivíduos academicamente competentes, perpassam pelos cuidados de diferentes contextos sociais em que esses educandos estão inseridos, especialmente a família e a escola.

Outra consideração a ser feita sobre esses alunos que não obtiveram percentis que puderam classificá-los com resultados dentro ou acima da média na escala geral de Habilidades Sociais, diz respeito ao que Del Prette e Del Prette (2005) apontam sobre o fato de que as crianças não desenvolvem por igual suas diferentes classes de habilidades sociais e nem as desempenham com igual proficiência em todas as situações. Considerando que a escola e a família são os principais contextos do desenvolvimento, pais e professores são os principais observadores do comportamento das crianças, mantendo relacionamentos diferentes e as observando em condições diferentes. Assim, ao avaliarem seu filhos/alunos, podem reforçar e evidenciar comportamentos mais ou menos desejáveis, de acordo com as exigências de cada contexto (BOLSONI-SILVA et al., 2006). Por isso, torna-se importante identificar as dificuldades específicas apresentadas por esses indivíduos para que intervenções pertinentes possam ser propostas.

Sobre isso, alguns serviços são oferecidos e desenvolvidos para potencializar essas habilidades. Uma das mais populares abordagens utilizadas atualmente é o THS (Treinamento de Habilidades Sociais), que possui três objetivos conceituais importantes: 1) promover aquisição de habilidades; 2) aperfeiçoar o desempenho da habilidade e; 3) remover ou reduzir problemas de comportamento. Esse treinamento é baseado em estratégias da Análise do Comportamento que busca analisar os antecedentes, a resposta e a consequência dos comportamentos anti-inclusivos a fim de promover o melhor treinamento para o caso avaliado (GRESHAM, 2011).

Todavia, ressalta-se que se as habilidades sociais são comportamentos aprendidos, principalmente por modelos (SALDAÑA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002), tornando-se necessário oferecer, também, treinamento àquelas pessoas que mantêm maior proximidade com esses alunos, pais e professores no caso, para que esses possam oferecer bons modelos de habilidades sociais, pois quando esses responsáveis evidenciam os problemas de comportamento dos alunos muito mais que suas habilidades sociais, pode-se supor que esses adultos também não possuam um repertório competente de habilidades sociais e, devido a isso, não tenham condições para ensiná-las aos seus filhos e alunos.

Os professores, especificamente, tendem a evidenciar os problemas de comportamento de seus alunos caracterizando-os como “maus alunos”, por apresentarem, na maioria das vezes, problemas de comportamento externalizantes, tais como agressividade física e/ou verbal, comportamentos opositores ou desafiantes, entre outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Sobre isso, esses mesmos autores alertam que qualificar os alunos como maus, estúpidos ou agressivos, pode influenciar negativamente a avaliação que os alunos fazem sobre si mesmos. Além disso, os colegas passam a esperar comportamentos compatíveis com o rótulo empregado, dando atenção seletiva a eles e podendo ignorar outros tipos de comportamentos mais adaptativos.

Dessa forma, propor treinamento específico a esses profissionais pode ajudá-los a observar esses alunos de modo diferenciado, buscando analisar/observar o contexto, ou seja, o porquê desses comportamentos estarem se manifestando com frequência. Del Prette e Del Prette (1997), em um estudo, defendem que promover e potencializar o repertório de habilidades sociais do professor pode auxiliá-lo no estabelecimento de condições interativas de ensino. Todavia, nem sempre os cursos de formação inicial e continuada dão conta de discutir e propiciar estas habilidades. Assim, torna-se necessário que programas de intervenção sejam oferecidos de modo a aprimorar e desenvolver estes conceitos e habilidades, especificamente dos professores. Dessa forma, estes autores buscaram apresentar

os procedimentos de intervenção e os resultados de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal e Profissional (PRODIP), conduzido em um grupo de 22 professores da rede pública de ensino. Foram feitas filmagens em sala de aula, além de aplicação de instrumentos de auto relatos e delineamento de pré e pós teste. Os resultados apontaram para o potencial do PRODIP na produção de alterações em atitudes, concepções e desempenhos dos professores, além do programa contribuir para sensibilizar o professor para um olhar mais atento sobre o desempenho do aluno e para aumentar sua flexibilidade comportamental para criar condições mais interativas de ensino que, por sua vez, ampliam a participação do aluno na estruturação dos conteúdos.

(II) Habilidades Sociais Educativas dos professores e Intérprete (IHSE)

A seguir será apresentada a tabela 4 que condensa os dados referentes as habilidades sociais educativas dos professores (IHSE-prof.), de acordo com os relatos dos participantes. O inventário continha 64 itens sobre Habilidades Sociais Educativas no qual os professores e o intérprete deveriam sinalizar com que frequência os comportamentos eram emitidos em suas práticas, numa escala na qual era possível assinalar as opções *nunca*, *raramente*, *muitas vezes*, *quase sempre* e *sempre*. Para avaliação dessas respostas, a pontuação foi de 0 (*nunca*) a 4 (*sempre*).

Tabela 4: Média dos fatores gerais e por escala da autoavaliação do repertório de habilidades sociais educativas dos participantes.

Professor/participante	Valores de Média		
	Valor de Média geral	Valor de Média para a Escala <i>Organizar Atividade Interativa</i>	Valor de Média para a Escala <i>Conduzir atividade Interativa</i>
1	2,23	1,71	2,38
2	3,57	3,35	3,64
3	2,71	2,57	2,76
4	3,39	3,14	3,46
5	3,56	3,5	3,58

Fonte: autor.

Nota-se que P1 obteve a menor média geral, seguido de P3, o intérprete, o que significa que ambos os participantes indicaram, no preenchimento dos itens, frequências mais baixas, como *nunca* ou *raramente*, contribuindo, assim, para a diminuição de suas médias gerais. Novamente, torna-se importante ressaltar que a condição de P3 dentro da sala de aula

possa ter contribuído para uma autoavaliação mediana e, talvez, as respostas dadas por ele não sejam totalmente condizentes à sua prática, visto que o instrumento (IHSE-prof.) identifica práticas e comportamentos específicos do docente e ele, pelo fato de não ser o professor regente, possa não ter autonomia suficiente para organizar o ambiente da sala a seu modo, nem aplicar estratégias pedagógicas que considere mais adequadas (temas dos itens do instrumentos).

Apesar deste profissional assumir, na maioria das vezes, uma série de funções no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, como aponta Lacerda e Bernardino (2009), como as de ensinar a língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno surdo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada na sala de aula, sanar possíveis dúvidas e dificuldades de aprendizagem do aluno, dentre outras, torna-se necessário distinguir o papel de ambos assim como suas respectivas funções, visto que o papel do intérprete é interpretar e o do professor regente é ensinar.

O Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE) divide-se em duas escalas: A Escala I, denominada *Organizar Atividade Interativa* que possui 14 itens e a Escala II, denominada *Conduzir atividade Interativa*, com 50 itens. Os dados relatados no Inventário, para a escala I, denominada *Organizar Atividade Interativa* mostram que os professores P2, P4 e P5 avaliam mais positivamente suas habilidades sociais educativas para a maioria desses itens, quando comparadas às avaliações dos demais participantes (P1 e P3).

A tabela 4 também apresenta dois resultados curiosos: P1 se autoavalia mais negativamente, com valor de média geral igual a 2,23, porém ao avaliar os alunos surdos por meio do SSRS-BR, indicou escores medianos e altos para as escalas Habilidades Sociais e Competência Acadêmica para a maioria, mostrando um contraste de avaliações. Como é possível um professor se autoavaliar com índices mais negativos, mas avaliar que seus alunos são habilidosos socialmente e competentes academicamente em suas aulas? P1 pode apresentar ter altos índices de exigência pessoal ou realmente identificar que necessita de mais aprimoramento/formação para desenvolver suas práticas pedagógicas com maior eficiência.

Como apresentado em discussões anteriores, P1 e P2 avaliaram os alunos surdos de modo bastante semelhante em vários itens das escalas. Contudo, ao avaliarem suas práticas enquanto professores, notou-se que P2 assinalou a opção “*sempre*” ou “*quase sempre*” para 56 itens (de um total de 64); já P1 assinalou essas opções para apenas 24. Por exemplo, enquanto P2 assinalou a opção “*sempre*” para o item *Realizo atividades em duplas, trios ou pequenos grupos, de modo a favorecer a interação entre os alunos* (item 22), P1 assinalou “*raramente*”, indicando que essa forma de trabalho (em grupos) é uma prática

quase inexistente durante suas aulas. Será que as disciplinas que ambos os professores lecionam, Ciências e Língua Portuguesa, interferem na avaliação dessas práticas? Será que em uma aula de Ciências, por exemplo, há menos possibilidades para arranjos grupais quando comparada a uma aula de Língua Portuguesa? Será que a condição de P1 (estar em uma sala de aula com surdos e ouvintes e com maior número de alunos) ao ser diferenciada da de P2 (uma sala só com alunos surdos, em um grupo reduzido de alunos) traz menos possibilidades de organizar a turma para trabalhos em grupos?

Já a opção “*nunca*” foi selecionada em três itens na avaliação de P1 e para nenhum item na avaliação de P2. Por exemplo, no item *Altero o ambiente da sala de aula com tapetes, almofadas, traços de giz no chão etc. e/ou levo os alunos para atividades em outros ambientes (biblioteca, pátio, horta, rua etc.)* (item 45), P1 assinalou a opção “*nunca*”, enquanto P2 indicou “*quase sempre*”. No item *Seleciono conteúdos de música, filme ou literatura (poesias, contos etc.) para ensinar comportamentos acadêmicos a meus alunos* (item 59), P1 novamente assinalou a opção “*nunca*”, enquanto P2 indicou “*sempre*”. Esses dados permitem inferir que P1, talvez, tenha menos condições de realizar tais arranjos ambientais, pois aparentemente parece não modificar o ambiente em suas aulas, não utilizar outros espaços da escola (como a biblioteca, por exemplo) e não utilizar estratégias diferenciadas, tais como filmes, para ensinar os conteúdos de sua disciplina.

Outro resultado curioso refere-se à autoavaliação de P5, em que o valor de sua média geral foi igual a 3,56, o maior dentre todos os participantes. Isso significa que, para praticamente a maioria dos itens, a professora assinalou as opções “*quase sempre*” (45 itens) e “*sempre*” (11 itens), indicando que considera suas práticas em sala de aula bastante satisfatórias. Todavia, as avaliações de seus alunos, realizadas por meio do SSRS-BR indicaram percentis bastante negativos para as escalas Habilidades Sociais e Competência Acadêmica, enfatizando os problemas de comportamento desses alunos. Como uma professora avalia que suas práticas são satisfatórias e que seus alunos não são considerados competentes academicamente? Pode-se supor que essa professora, talvez, se considere com um nível de excelência alto (por ser a professora mais experiente com relação ao tempo de atuação e, também, por possuir pós graduação em Educação Especial – mesmo não se sabendo se é na área da surdez) e, por conta disso, seja exigente demais com seus alunos de modo a avaliar de forma mais negativa o repertório de habilidades sociais e a competência acadêmica de seus alunos surdos. Pode ainda ser que ao longo de seus anos de experiência tenha tido alunos com diversos níveis de habilidades e use critérios mais elevados de comparação para avaliar os participantes do presente estudo.

Por outro lado, sua formação e, ainda, por questões culturais arraigadas, possa avaliar o rendimento e comportamento dos alunos como algo que não apresente qualquer relação com suas práticas pedagógicas, ou seja, P5 não relaciona o desempenho dos alunos à forma como organiza os conteúdos em sala de aula, à sua didática, dentre outros; parece indicar que a responsabilidade é do aluno que não aprende, que tem dificuldade, sendo que a proposta da educação inclusiva é justamente que as escolas revejam e reestruturam suas práticas e valores para que os alunos com deficiência desenvolvam o máximo de seu potencial. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) enfatizam que as pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados, sendo que todo esse apoio deve ser ofertado aos alunos e professores de modo integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes.

E, por fim, a autoavaliação de P4 parece ter sido coerente comparando as avaliações dos dois instrumentos, SSRS-BR e IHSE-prof., visto que o valor de sua média geral, apesar de poder ser considerada alta, com 3,39 converge com os percentis indicados na avaliação de seus alunos. Essa professora, ainda que tenha selecionado a opção “*sempre*” para a maioria dos itens (41) do IHSE-prof., não se intimidou em selecionar a opção “*raramente*” para cinco itens da escala, mostrando, talvez, um nível de exigência menor com relação às suas práticas quando comparada à autoavaliação de P5, que trabalha na mesma sala de aula desta professora. Pode-se supor, com isso, que P4, por avaliar suas habilidades sociais educativas de maneira satisfatória, talvez possa avaliar as habilidades sociais de seus alunos mais positivamente.

Para ilustrar as questões levantadas até o momento sobre a convergência ou divergência das avaliações dos docentes com a de seus alunos, apresenta-se, a seguir, na tabela 5, o item 65 do Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE), em que os professores, assim como o intérprete, indicaram, em uma escala que varia de -5 (menos satisfeito) a +5 (mais satisfeito) seu nível de satisfação com relação a alguns aspectos referentes à sua atuação.

Tabela 5. Nível de satisfação dos participantes com relação a alguns aspectos referentes à sua atuação docente.

Itens	P1	P2	P3	P4	P5
Minha relação com essa classe	-1	+5	+2	+5	+4
Diálogo com meus alunos	+1	+5	+3	+5	+4
Respeito dos	+1	+5	+1	+5	+5

meus alunos					
Afetividade dos meus alunos	+1	+5	0	+5	+5
Minha atuação como professor/a	+4	+4	+3	+4	+4
Aprendizagem dos meus alunos	+5	+3	+1	+3	+3
Disciplina dos meus alunos	-2	+3	0	+4	+4

Fonte: autor.

Observando a tabela 5, novamente é questionável a avaliação bastante positiva que P1 atribuiu aos alunos surdos. Como é possível indicar percentis que vão de mediano a alto para a escala Habilidades Sociais (SSRS-BR), sendo que ele considera sua relação com a classe -1 e o diálogo e a afetividade com seus alunos +1? Supõe-se que, para identificar comportamentos socialmente habilidosos em outra pessoa, deve-se, ao menos, manter certa proximidade e diálogo com ela, o que não é, aparentemente, observável nesta situação, na autoavaliação de P1.

P3, apesar de estar na condição de intérprete e, como já discutido anteriormente, não possuir as responsabilidades de um professor regente, indicou números medianos, que vão ao encontro das avaliações feitas tanto de si mesmo quanto dos alunos 5 e 6.

P2 e P4, por sua vez, indicam números bastante positivos e que estão de acordo com suas avaliações. Todavia, P5, novamente mostra resultados que não condizem com a avaliação que fez de seus alunos (no SSRS-BR), visto que no item *aprendizagem dos meus alunos*, assinala o número +3, significando que seus alunos apresentam uma aprendizagem satisfatória, mas isso não corrobora os percentis apresentados na escala Competência Acadêmica, no SSRS-BR, na qual aponta escores inferiores à média; também os números indicados para os itens *minha relação com essa sala*, *diálogo com meus alunos* e *afetividade dos meus alunos*, +4, +4 e +5, respectivamente, vão de encontro com os percentis que a escala Habilidades Sociais, avaliada por P5, apontou. É bastante questionável pensar que os alunos dessa professora possuem uma afetividade satisfatória e ela considere o repertório de habilidades sociais desses alunos de forma mais negativa. E, por fim, no item *disciplina dos meus alunos*, ao indicar o número +4 mostra que seus alunos são bastante disciplinados, o que, também, diverge dos escores que estes receberam na escala Problemas de Comportamento, segundo sua avaliação. Há que se considerar que essa contradição de dados

possa ser verificada por meio de uma avaliação por outros informantes ou multimodal (COZBY, 2006).

4. CONCLUSÕES

O presente estudo objetivou descrever o repertório de habilidades sociais de alunos com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, de classes comuns e intérprete e, ainda, descrever o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e do intérprete.

Os resultados mostraram-se contrários à hipótese inicial, pois esperava-se que as professoras da classe bilíngue, por atuarem diretamente com os alunos surdos, utilizando a Libras como língua de instrução (L1), pudessem avaliá-los de forma mais positiva, com relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, quando comparados às avaliações dos professores da classe comum. Os resultados obtidos por meio da avaliação do intérprete também surpreenderam por serem menos positivos que a dos professores da classe comum.

No que se refere ao repertório de habilidades sociais dos alunos notou-se que a maioria deles foi avaliada como apresentando ao menos um repertório mediano de habilidades sociais, com exceção de A4, A14 e A15 que foram avaliados com classificação abaixo da média. Para os Problemas de Comportamento, a maioria obteve escores que puderam classificá-los com repertórios de mediano a altos, com exceção dos alunos A1, A5, A6 (segundo avaliação de P2) e A9. Por fim, para a escala Competência Acadêmica, a maioria dos alunos foi avaliada com repertórios medianos, sendo que A2, A9 (segundo avaliação de P1) e A10 obtiveram percentis altos para essa escala e, em contrapartida, os alunos A4, A8, A14 e A15 foram avaliados com repertórios abaixo da média.

Por outro lado, à medida que foi-se discutindo os dados com a literatura e levantando algumas hipóteses sobre o que foi encontrado e relatado no presente trabalho, notou-se que, talvez, uma das professoras da classe bilíngue, P4, assim como o intérprete, possam ter avaliado os alunos com mais precisão, mesmo apontando escores mais baixos, devido à proximidade e à convivência diária (mais tempo) com os alunos surdos. Todavia, a participante 5, também professora da classe bilíngue, apesar da proximidade com os alunos surdos mostrou-se bastante exigente ao avaliar seus alunos, enfatizando os problemas de comportamento de todos eles, sem exceção, e indicando escores medianos inferiores a inferiores para as escalas Habilidades Sociais e Competência Acadêmica, sendo que ao se autoavaliar (Habilidades Sociais Educativas), a participante obteve médias próximas à média máxima, o que permite inferir que, talvez, essa professora dissocie sua prática pedagógica ao desempenho acadêmico e social de seus alunos.

A participante P2, apesar de ser professora da classe comum e ter avaliado algumas escalas de modo semelhante ao participante P1, infere-se que sua avaliação foi mais positiva, pelo fato de ter condições de trabalho mais favoráveis que P1 com tais alunos (professora de língua portuguesa somente com alunos surdos na sala de aula). O participante 1, por sua vez, apesar de ter avaliado os alunos surdos com escores altos para todas as escalas, mostrou que, talvez, possa ter um conhecimento mais generalizado do repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica de tais alunos, pois os dados de avaliação deste participante, assim como P5, foram de certa forma incoerentes considerando a avaliação do repertório de habilidades sociais dos alunos e das outras escalas com os resultados obtidos por meio de sua autoavaliação.

Conclui-se que o trabalho atingiu os objetivos propostos, visto que descreveu o repertório de habilidades sociais de crianças/adolescentes com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, intérprete e de professores de classes comuns que lecionavam para alunos com tal deficiência e também descreveu o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e do intérprete.

Como limitações do estudo, é importante mencionar alguns pontos que podem ter prejudicado a obtenção de resultados mais precisos e amplos. Primeiro, com relação aos instrumentos utilizados, o SSRS-BR-versão prof., por exemplo, é um instrumento validado para estudantes de 1º ao 5º ano e, no presente estudo, foi aplicado a professores e intérprete de estudantes que frequentavam o 6º e 9º ano. Esse fator trouxe algumas dificuldades para o preenchimento do inventário, pois nele havia questões específicas sobre habilidades de leitura e matemática, no qual os professores da classe comum que participaram do trabalho, por atuarem como professores de Ciências e Língua Portuguesa, por exemplo, não possuíam conhecimentos suficientes sobre essas habilidades.

Segundo, com relação ao período com que os professores responderam aos inventários. A coleta de dados foi realizada no ano de 2015, porém os dados deveriam ser respondidos com relação ao ano de 2014, por ser este o período que havia alunos surdos matriculados no 6º e 9º ano na escola em que o estudo foi conduzido. Assim, algumas informações podem ter sido perdidas e/ou omitidas devido ao esquecimento por parte dos participantes. Terceiro, pelo fato do instrumento IHSE não ter sido desenvolvido especificamente para estudantes com surdez e, devido a isso, alguns termos utilizados em alguns itens, como por exemplo, “*Conduzo atividades orais de intenso diálogo com a classe*” (item 18), terem sido interpretado com estranheza por parte dos participantes, principalmente por P2, P3, P4 e P5, que sublinharam a palavra “orais” no referido instrumento, considerando

que todos os alunos surdos utilizavam Libras. Quarto, com relação à fonte de dados, o presente trabalho baseou-se na avaliação apenas dos professores, sendo que uma avaliação dos pais e/ou dos próprios alunos surdos poderia ter trazido dados que convergissem ou divergissem dos encontrados. E, quinto, destaca-se que os resultados foram obtidos somente por meio de dois instrumentos, cujas respostas foram fechadas. Talvez se tivessem sido feitas observações diretas, entrevistas abertas, possibilitado relato de outras fontes, os resultados pudessem ter sido diferentes.

Apesar destes fatores, conclui-se que o estudo trouxe contribuições significativas para a área, uma vez que, mediante revisão da literatura, não houve publicações referentes ao tema abordado neste trabalho. Obviamente, as considerações levantadas aqui remetem a uma pequena população, evidenciando a necessidade de estudos futuros que possam ampliar essa amostra, incluindo, sobretudo, outros instrumentos e participantes, por exemplo, a fim de que novas e, talvez, diferentes perspectivas possam ser apresentadas.

5. REFERÊNCIAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2014. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: junho de 2014.

AMARO, L. de. C. P. **Habilidades Sociais relevantes para alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo a avaliação do professor**. 2012.83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais**. *Curitiba*, v. 10, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/5773/4209>. Acesso em: agosto de 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de Comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-103, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a02.pdf>. Acesso em: dezembro de 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; PEREIRA, V. A.; MANFRINATO, J. W. de S. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a15v19n3.pdf>. Acesso em: dezembro de 2015.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. **Resolução CNE/CEB n.2**, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez** [4ª ed.]. Brasília, 2006, 89 p.

CAETANO, L. M. Algumas pesquisas sobre a relação escola e família. In: _____(Org.). **Dinâmica para reuniões de pais**, 2009, p. 41-49.

CAETANO, L. M. A relação entre escola e família. In: _____(Org.). **Dinâmica para reuniões de pais**, 2009, p. 35-40.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>. Acesso em: agosto de 2015.

CIBEC/MEC (Secretaria de Educação Especial) – Inclusão: Revista da Educação Especial, ano 2, n. 2, jul/2006, Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf. Acesso em: abril de 2014.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 4, São Paulo, jul/ago 2010, p. 633-640. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000400013&lang=pt. Acesso em: abril de 2014.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações** (2ª. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 239-254.

_____. (2013). **Inventário de habilidades Sociais Educativas** – versão Professor (IHSE-Prof.): Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor, 1997. **CD-Rom** “Melhores Trabalhos” Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), p. 1-31.

_____. Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In: HAASE, V.G.; FERREIRA, F.O.; PENNA, F.J. (Orgs). **Aspectos biopsicossociais de saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed. 2009. pp.503-522.

_____. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008, v.1, pp.229-238.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; LOUREIRO, S. R. **Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em**

crianças. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 442-455. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a05.pdf>. Acesso em: agosto de 2015.

FERREIRA B. C. **Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes**: um estudo comparativo e multimodal. 2008. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FREITAS, L. C. **Habilidades Sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais**: comparações múltiplas. 2011. 203 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOTTI, M. de O. Entrevista. In: CIBEC/ MEC (Secretaria de Educação Especial). **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, 2006, p. 6-7.

GRESHMAN, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (orgs.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações (2ª. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 17-66.

HESS, A. R. B.; FALCKE, D. Sintomas internalizantes na adolescência e as relações familiares: uma revisão sistemática da literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, SP, v. 18, n. 2, p. 263-276, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v18n2/v18n2a10.pdf>. Acesso em: dezembro de 2015.

KARAGIANIS, STAINBACK, S. B, STAINBACK, W. C. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago.2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: abril de 2014.

_____. Um pouco da história de diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46. Campinas, Set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em: abril de 2014.

LACERDA, C. B. F. de.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. **Uma escola**,

duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-79.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GOÉS, A. M.; LODI, A. C. B.; KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de.; CAETANO, J. F.; HARRISON, K. M. P.; SANTOS, L. F. dos.; MOURA, M. C.; CAMPOS, M. L. I. L. **Língua Brasileira de Sinais – Libras:** uma introdução [Coleção UAB-UFSCar]. São Carlos, 2011, p. 103-116.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-64.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da literatura. Ribeirão Preto, v. 13, n.2, p. 91-103, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002. Acesso em: agosto de 2015.

MARTINS, V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação bilíngue: o professor surdo e sua prática em sala de aula com alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Editora Cubo: São Carlos, no prelo.

MARTINS, V. R. de O.; MARTINS, L.; LACERDA, C. B. F. de. Diálogos ente teoria, saberes e experiências docentes numa proposta de educação bilíngue. In: GOMES, G. N. C.; NASCIMENTO, J. de B. M. do. (orgs.) **Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos.** Fortaleza: SEDUC, 2011 Coletânea. P. 87-106.

NASCIMENTO, J. de B. M. do. Construindo uma escola bilíngue para surdos. In: GOMES, G. N. C.; NASCIMENTO, J. de B. M. do. (orgs.) **Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos.** Fortaleza: SEDUC, 2011 Coletânea. P. 27-43.

PEREIRA, M. C. da C. et. al. **Libras:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PINHEIRO, M. H. C.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A família como base. In: WEBER, L. (Org.). **Família e desenvolvimento – visões interdisciplinares,** 2008, p. 21-36.

ROBALINHO, I. V. C. **Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância.** 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SALDAÑA, M. R. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2002). A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento, Santo André: ESETec, p. 269-283.

SALES, A. M.; SANTOS, L. F. dos.; ALBRES, N. de A.; JORDÃO, U. V. **Construindo conhecimentos sobre surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação de Surdos**, São Paulo, 2010.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOÉS, M. C. R. de.; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**, Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 121-147.

SOUZA, T. M. P. de. **Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais**, 2008, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TUCCI, C. H. da C. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem e com necessidades educacionais especiais**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (escola)

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “Habilidades Sociais de alunos surdos na perspectiva de professores da classe bilíngue e da classe comum”, sob orientação da Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

Este estudo tem como objetivo a) descrever o repertório de habilidades sociais de crianças/adolescentes com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, intérpretes e de professores de classes comuns que lecionem para alunos com tal deficiência; e b) descrever o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e de intérpretes.

Sua escola foi selecionada por fazer parte do projeto de Educação Bilíngue e também por ter uma concentração de alunos com surdez. A participação da escola consistirá em autorizar a pesquisadora a conversar com os professores, convidando-os para participarem do estudo.

Os riscos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa são a alteração na rotina, que poderá ser evitada se os participantes disponibilizarem o melhor dia e horário para participar do estudo, e também um possível desconforto com o tema, que poderá ser amenizado com o devido esclarecimento dos objetivos e metodologia utilizados.

Os benefícios, para a escola, com a participação na pesquisa, são que, a partir da identificação da forma com que o professor (tanto de escola bilíngue quanto de sala regular) interage com o aluno surdo e sua possível influência nas habilidades sociais destes, discussões poderão ser levantadas acerca da importância deste profissional no estabelecimento desta relação, assim como a reflexão sobre a proposta educacional (bilíngue ou regular) que mais convém para o estabelecimento deste repertório em alunos com tais características.

Destaca-se que a participação da escola não é obrigatória e está isenta de remuneração. A qualquer momento você ou os participantes poderão desistir de participar, sendo que esta atitude não acarretará prejuízo ou dano às partes envolvidas. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da escola bem como a identificação dos participantes. Ressalta-se, ainda, que esta pesquisa não tem como objetivo o planejamento de uma intervenção e sim o levantamento de dados para possíveis reflexões.

Você receberá uma cópia deste Termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo esclarecer, agora ou posteriormente, qualquer dúvida que

venha a surgir. Os resultados da pesquisa, independentemente de serem favoráveis ou não à proposta levantada, serão divulgados.

Ana Claudia PavianiCasalli

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –
Brasil. Fone (16)3351- 9706 Endereço eletrônico:anaclaudia.paviani@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data: _____, ____/____/____

Diretor (a) da escola participante da pesquisa.

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores e intérpretes)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Habilidades Sociais de alunos surdos na perspectiva de professores da classe bilíngue e da classe comum”, sob orientação da Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

Este estudo tem como objetivo a) descrever o repertório de habilidades sociais de crianças/adolescentes com surdez, na visão de professores de classes bilíngues, intérpretes e de professores de classes comuns que lecionem para alunos com tal deficiência; e b) descrever o repertório de habilidades sociais educativas de professores de alunos surdos e de intérpretes.

Os riscos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa são a alteração na rotina, que poderá ser evitada se você disponibilizar o melhor dia e horário para participar do estudo, e também um possível desconforto com o tema, que poderá ser amenizado com o devido esclarecimento dos objetivos e metodologia utilizados.

Os benefícios, para os professores e intérpretes, com a participação na pesquisa, são que, a partir dos resultados obtidos, poderá se promover uma reflexão sobre a importância destes profissionais para o estabelecimento do repertório de habilidades sociais de alunos com surdez e a influência (ou não) que a proposta educacional (bilíngue ou regular) exerce sobre tal repertório.

Destaca-se que sua participação não é obrigatória e está isenta de remuneração. A qualquer momento você poderá desistir de participar, sendo que esta atitude não acarretará prejuízo ou dano às partes envolvidas. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua identificação. Ressalta-se, ainda, que esta pesquisa não tem como objetivo o planejamento de uma intervenção e sim o levantamento de dados para possíveis reflexões.

Você receberá uma cópia deste Termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo esclarecer, agora ou posteriormente, qualquer dúvida que venha a surgir. Os resultados da pesquisa, independentemente de serem favoráveis ou não à proposta levantada, serão divulgados.

Ana Claudia PavianiCasalli

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –
Brasil. Fone (16) 3351- 9706 Endereço eletrônico:anaclaudia.paviani@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data: _____, ____/____/____

Professor (a) participante da pesquisa