

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Isabela Damasceno Campos Jardim

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DOS PROCEDIMENTOS ESTÓRIA
SOCIAL, ESTÓRIA SOCIAL MAIS REFORÇAMENTO DIFERENCIAL E
REFORÇAMENTO DIFERENCIAL NA PROMOÇÃO DE
COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN MATRICULADAS NO ENSINO REGULAR**

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Isabela Damasceno Campos Jardim

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DOS PROCEDIMENTOS
ESTÓRIA SOCIAL, ESTÓRIA SOCIAL MAIS REFORÇAMENTO
DIFERENCIAL E REFORÇAMENTO DIFERENCIAL NA
PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS
COM SÍNDROME DE DOWN MATRICULADAS NO ENSINO
REGULAR**

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

SÃO PAULO

2014

Isabela Damasceno Campos Jardim

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DOS PROCEDIMENTOS
ESTÓRIA SOCIAL, ESTÓRIA SOCIAL MAIS REFORÇAMENTO
DIFERENCIAL E REFORÇAMENTO DIFERENCIAL NA
PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS
COM SÍNDROME DE DOWN MATRICULADAS NO ENSINO
REGULAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. Trabalho parcialmente financiado pela Capes.

SÃO PAULO

2014

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processo de fotocópia ou eletrônicos.

São Paulo,____, de janeiro de 2014.

Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

À minha querida avó Dainha, pela dedicação, amor e cuidado, à aquela que sempre acreditou em mim e me apoiou nas decisões mais importantes da minha vida, à aquela que foi a responsável pelos grandes passos que dei, mesmo que esses passos significassem uma distância física maior entre nós, à ela o meu mais sincero agradecimento e amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me apoiaram nessa jornada e que acreditaram que eu poderia vencer mais esse desafio, aqueles que independente de qualquer coisa estavam ao meu lado para estender a mão. Agradeço à minha mãe que precisou deixar muitas coisas de lado para poder investir na minha formação profissional e que sempre dizia que eu era capaz de conseguir o que eu quisesse. O meu muito obrigada à aqueles que desde pequena me incentivaram a estudar e me mostraram a importância da escola.

À minha tia nair, àquela que esteve sempre pronta para me ajudar no que eu precisasse, que rezou muito por mim e que torce de forma impressionante pela minha felicidade, o meu obrigada de coração.

Ao meu irmão, que foi o responsável por grande parte da realização do meu mestrado, sem ele provavelmente eu não teria chegado até aqui, responsável até mesmo pelas minhas estadias e transporte em São Paulo. Obrigada por acreditar em mim e por ser sempre um exemplo a ser seguido.

Ao meu namorado Ulisses, pelo apoio incondicional, por me ensinar o amor e principalmente por estar ao meu lado em todos os momentos, àquele que sempre me incentivou cursar esse mestrado e que fez o possível e o impossível para que eu pudesse concluir mais esta etapa da minha vida, o que mais sabia me compreender e me respeitar em todas as horas e horas de estudo e que quase também virou um mestre em análise do comportamento “rsrs”. Só você sabe o quanto sou grata por tudo, te amo.

À família do meu namorado que sempre me acolheu com amor e cuidado, que estavam sempre disponíveis à me ajudar no que fosse preciso; li, Marcos e Vilma muito obrigada.

À minhas amigas psicólogas, àquelas que me ensinaram o quanto a nossa profissão é apaixonante e o quanto podemos aprender juntas, sejam elas analistas de comportamento: Thaís Lazarini, Lívia Castro, Marina Grottoli, Marcella Baraldi e

Mayara Perdão; ou aquelas que eu não consegui convencer “rsrs” Nathália Ferraiolo, Marcela Mackey e Mayara Leite. Muito obrigada pelo carinho.

Aos meus professores da PUC-Campinas, que foram sempre exemplos de amor e dedicação pela profissão, especialmente à querida Carmem Ventura que me deu a oportunidade de me apaixonar pelas área de inclusão escolar e que sempre acreditou e confiou no meu trabalho. Aos meus professores analistas do comportamento Wilton de Oliveira e Helena Prebianchi que me mostraram o sentido da psicologia. Às queridas Maria Fernanda Barreto e Beth Pacheco que sempre estavam de coração aberto para me escutar. O meu muito obrigada à todos vocês.

À minha especial e querida orientadora, Mônica, que sempre acreditou no meu trabalho, até mesmo quando não encontrávamos nenhum artigo da análise do comportamento sobre ele “rsrs”. Obrigada por toda dedicação, por horas e horas de orientação, por todos sorrisos, abraços e carinho. Com certeza você foi a professora que mais reforçou positivamente meus comportamentos, você deu o exemplo de quem acredita e vive os pressupostos da análise do comportamento, serei eternamente grata; e como você mesmo disse “Fim de história! Começo de muitas”.

Às minhas queridas amigas de mestrado Milena Moura Fé (mi), Beatriz Azevedo Moraes (bi) e Luciana Amaral (lu), eu juro que sem vocês eu não teria aguentado até o fim “rsrs”, obrigada pela amizade, aprendizado e por todo apoio. Meus dias no mestrado foram muito mais felizes com a presença de vocês.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Maria Eliza Mazzilli Pereira e Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira, pela atenção, sugestões e contribuições feitas a este trabalho, a orientação de vocês foi indispensável, muito obrigada.

À toda equipe da escola que realizei a coleta de dados. Em especial as professoras das participantes e coordenadora.

Agradeço por todos que cruzaram de forma positiva o meu caminho nessa fase árdua mas, gratificante. Enfim agradeço a Deus por iluminar os meus passos e minhas escolhas.

“Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente”.

(Skinner, Walden II, 1984)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
MÉTODO.....	29
Participantes.....	29
Local.....	30
Material.....	32
Procedimento.....	32
RESULTADOS.....	41
DISCUSSÃO.....	53
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICES.....	65

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.* Frequência de intervalos (de um minuto) em que a resposta de brincar sozinha e/ou não se aproximar de outras crianças da participante 1 ocorreu nas fases de linha de base, reforçamento diferencial, estória social mais reforçamento diferencial e estória social.....pg42
- Figura 2.* Frequência de intervalos (de um minuto) em que a resposta brincar e/ou se aproximar de outras crianças da participante 1 ocorreu nas fases de linha de base, reforçamento diferencial, estória social mais reforçamento diferencial e estória social.....pg43
- Figura 3.* Frequência de intervalos (de um minuto) em que respostas adequadas socialmente ocorreram nas fases de linha de base, estória social, estória social mais reforçamento diferencial e reforçamento diferencial respectivamente.....pg45
- Figura 4.* Frequência de intervalos (de um minuto) em que respostas inadequadas socialmente ocorreram nas fases de linha de base, estória social, estória social mais reforçamento diferencial e reforçamento diferencial respectivamente.....pg46

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1.* Comportamento de Substituição de comportamentos inadequados de três crianças diagnosticadas com autismo segundo Crozier e Tincani (2007).....pg22
- Tabela 2.* Respostas inadequadas selecionadas para intervenção e respostas alternativas Proposta para cada Participante.....pg35
- Tabela 3.* Número de ocorrências de respostas adequadas da participante 1, referentes a cada período da sessão (início, meio e fim), relacionado a suas respectivas condições experimentais.....pg48
- Tabela 4.* Número de ocorrências do comportamento adequado da participante 2, referente a cada período da sessão (início, meio e fim), relacionado a suas respectivas condições experimentais.....pg50
- Tabela 5.* *Ranking* comparativo referente ao desempenho com maior frequência de intervalos com ocorrência de respostas-alvo, em cada condição experiencial, para as duas participantes.....pg52

Jardim, I. D. C., (2014). *Avaliação da efetividade dos procedimentos estória social, estória social mais reforçamento diferencial e reforçamento diferencial na promoção de comportamentos sociais em crianças com síndrome de down matriculadas no ensino regular*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 113págs.

Orientadora: Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Linha de pesquisa: Desenvolvimento de metodologias e tecnologias de intervenção.

RESUMO

Estudos sobre comportamentos sociais em crianças com síndrome de Down matriculadas em escolas regulares não tem sido frequentes na área da análise do comportamento. Estória Social (Gray, 1994) é uma estratégia, com características bem definidas, usada para descrever habilidades, respostas que seriam consideradas adequadas para um determinado contexto, e isto poderia produzir mudanças no comportamento das pessoas. O objetivo do presente estudo foi analisar a efetividade de diferentes intervenções (Estória Social; Reforçamento Diferencial; e Reforçamento Diferencial mais Estória Social) para promover comportamentos socialmente adequados ao contexto escolar em crianças com síndrome de Down matriculadas na rede regular de ensino. Participaram deste estudo duas crianças diagnosticadas com síndrome de Down, do sexo feminino, com idades de 9 anos e 1 mes e 9 anos e 5 meses. A participante 1 cursava o 3º ano e a participante 2 cursava o 2º ano, ambas no Ensino Fundamental I. A seleção das respostas-alvo socialmente adequadas ao contexto escolar foi estabelecida em conjunto com as professoras. Para a participante 1 a resposta-alvo era brincar/aproximar-se de outras crianças, no período do intervalo/recreação; e para a participante 2 a resposta-alvo era alimentar-se adequadamente sem tocar nos colegas de modo a deslocá-los, no período do almoço. Uma Estória Social foi escrita para cada participante, considerando-se a resposta-alvo selecionada. O delineamento utilizado foi o de tratamento múltiplo ABCD. Após uma fase de linha de base (A), cada participante iniciou o procedimento por uma das condições experimentais. Para a participante 1 seu delineamento foi: Reforçamento Diferencial (B); Estória Social (C); e Reforçamento Diferencial mais Estória Social (D). Para a participante 2 seu delineamento foi: Estória Social (B); Reforçamento Diferencial mais Estória Social (C); e Reforçamento Diferencial (D). Ao todo a participante 1 passou por 28 sessões e a participante 2 por 22 sessões. Os resultados indicaram que as duas participantes obtiveram melhores resultados, ou seja, maior ocorrência de comportamentos socialmente adequados na condição experimental Reforçamento Diferencial mais Estória social do que nas condições Estória Social e Reforçamento Diferencial usadas como uma única intervenção. Além disso, analisando-se a ocorrência das respostas-alvo ao longo dos vinte minutos de observação em cada sessão, percebe-se que a Estória Social parece garantir respostas maiores no início do período de observação do que em seu final. O contrário ocorre com a condição Reforçamento Diferencial; este procedimento mantém a resposta-alvo ocorrendo até o final do período.

Palavras-chave : Estória Social, Reforçamento Diferencial, síndrome de Down, comportamento social.

Jardim, I. D. C., (2014). Evaluation of effectiveness procedures Social Story, Social Story and more Differential Reinforcement and Differential Reinforcement in the promoting social behaviors in children with Down syndrome enrolled in regular school behaviors. Master Thesis. Post Graduate Studies Program in Experimental Psychology: Behavior Analysis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 113pages.
Thesis Advisor: Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni
Research Line: Developmental of methodologies and technologies of intervention.

ABSTRACT

Studies of social behavior in children with Down syndrome enrolled in regular schools has not been frequent in the area of behavior analysis. Social story (Gray , 1994) is a strategy with well-defined characteristics , used to describe skills , answers that would be considered appropriate for a given context , and this could produce changes in people's behavior . The aim of this study was to analyze the effectiveness of different interventions (Social Story; Differential Reinforcement ; Differential Reinforcement and more Social Story) to promote socially appropriate to the school setting in children with Down syndrome enrolled in regular school behaviors. The study included two children diagnosed with Down syndrome, female, aged 9 years and 1 month and 9 years and 5 months. Participant 1 was attending the 3rd year and the second participant attending the 2nd year, both in Elementary Education I. The selection of target socially appropriate responses to the school context was established together with the teachers. For 1 participant the target response was to play / approaching other children during the break / recreation and for participant 2 to target response was feeding properly without touching the colleagues in order to move them, the lunch period. A Social Story was written for each participant, the target response selected considering. The design was a multiple treatment ABCD. After a period of base (A) line, each participant initiated the procedure for experimental condition. For participant 1 was his design: Differential Reinforcement (B); Social Story (C) and Differential Reinforcement more Social Story (D). For participant 2 was his design: Social Story (B) Differential Reinforcement more Social Story (C) and Differential Reinforcement (D). Altogether 1 participant underwent 28 sessions and 22 sessions for participant 2. The results indicated that the two participants performed better, ie greater occurrence of socially appropriate behaviors in the experimental condition Differential Reinforcement more social than the Social Story and Differential Reinforcement conditions used as a single intervention. Furthermore, by analyzing the occurrence of target responses throughout the twenty minute observation in each session, one realizes that the Social Story seems to guarantee higher responses at the beginning of the observation period than at the end. The opposite occurs with Differential Reinforcement condition, this procedure maintains the target response occurred up to the end of the period.

keywords: Social Story , Diferencial Reinforcement , Down syndrome , social behavior.

A partir da década de 1980 o Brasil passou por um processo de redemocratização que promoveu mudanças nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Para a Educação alguns marcos foram importantes, a saber, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses documentos afirmam a escola como sendo um espaço privilegiado para a conquista de educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), **nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, abrange aspectos para todos os níveis educacionais. A redação desta lei foi parcialmente revista pela de nº 12.796, de abril de 2013, na qual se retificaram alguns artigos que tratam da Educação Especial para especificar os tipos de necessidades especiais de educandos atendidos por ela. O capítulo V, artigos 58, 59 e 60 trata especificamente do campo da Educação Especial. No artigo 58, a Educação Especial é apresentada como sendo a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que necessitam de ensino especial. Há a indicação de que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Não sendo possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados. O último parágrafo desse artigo, ainda, esclarece que a oferta de educação especial é dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

O artigo 59, dessa mesma lei, assegura a esses educandos: (a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; (b) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir um programa escolar em menor tempo para superdotados; (c) professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (d) educação especial para o trabalho, visando integração na vida em sociedade, além de condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam habilidades superiores nas áreas artística, intelectual ou psicomotora e; (e) acesso igualitário aos benefícios dos

programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. O artigo 60 indica em seu parágrafo único que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento a esses educandos na própria rede pública regular de ensino. Em síntese, podemos dizer que o Brasil está amparado por leis que apresentam como objetivo a garantia da Educação no Ensino Regular para todos os indivíduos quando possível.

Os alunos que representam a educação especial necessitam de uma adaptação curricular e/ou social no âmbito escolar. Dentre os diferentes diagnósticos possíveis para a inclusão desses alunos no campo da educação especial, descritos em abril de 2013, temos: (a) os transtornos globais de desenvolvimento, no qual os alunos apresentam alterações qualitativas nas interações sociais, comunicação, repertório de interesses e atividades pouco variáveis e estereotipadas; (b) a superdotação, na qual os alunos são reconhecidos por apresentarem um potencial altamente elevado em áreas específicas ou combinadas da aprendizagem e (c) outras deficiências, representadas por impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial por um longo prazo e que restringem a participação plena e efetiva desses alunos nas escolas e na sociedade (Brasil, 2007).

Dentre os tipos de deficiências, temos: as *deficiências físicas*, que são comprometimentos da função física, representadas por uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano; as *deficiências sensoriais*, a saber, a deficiência auditiva em que o aluno perde totalmente ou parcialmente a capacidade de ouvir e a deficiência visual em que o aluno pode apresentar baixa visão ou até mesmo a cegueira; as *deficiências múltiplas*, representadas por mais de uma deficiência nas áreas sensoriais, física ou mental/intelectual; e por fim as *deficiências mentais/intelectuais*, ligadas a anomalias genéticas ou a fatores teratogênicos. (Bee, 2003; Veltrone & Mendes, 2011).

A *American Association on Mental Retardation* (AAMR) em 2008 adotou a nomenclatura deficiência intelectual em detrimento a retardo mental e a definiu como sendo a incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. É critério que essas inabilidades se originem antes dos 18 anos de idade. A *American Association on Intelctual Disabilities* (AAIDD) propõe que a avaliação da deficiência intelectual deva ter como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios de uma forma funcional, ou seja, que possamos identificar esses

apoios necessários com o objetivo de uma inserção social satisfatória desses indivíduos. (Veltrone & Mendes, 2011).

A AAIDD, também estabeleceu um sistema multidimensional para avaliar a deficiência intelectual, composto por cinco diferentes dimensões: (a) habilidades intelectuais; (b) saúde; (c) contexto; (d) interação, participação e papéis sociais e (e) comportamento adaptativo, que envolvem habilidades conceituais, sociais e práticas (Veltrone & Mendes, 2011).

Segundo a AAIDD as *habilidades intelectuais* são avaliadas por meio do raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade da aprendizagem e aprendizagem por meio de experiências. Geralmente, essas habilidades são objetivamente avaliadas através de testes psicométricos de inteligência, como, por exemplo, o teste Weschsler Intelligence Scale for children WISC-III, o qual é recomendado pela AAMR (Carvalho & Maciel, 2003).

A dimensão *saúde* envolve as condições físicas e mentais que podem facilitar ou inibir a realização de diferentes atividades realizadas pelas crianças. A dimensão *contexto* refere-se às condições em que as crianças vivem relacionadas à sua qualidade de vida, como: oportunidades educacionais, lazer, segurança pessoal e saúde. Já a área da *interação, participação e papéis sociais* ressalta a importância da participação na vida comunitária e referem-se à avaliação dos papéis vivenciados pelas crianças e a suas interações sociais. Por fim, a dimensão *comportamento adaptativo* é definida pelas relações que as crianças estabelecem com o ambiente, tais como: habilidades relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos, de comunicação e de competência social, a saber, responsabilidade, auto-estima, habilidades interpessoais e seguimento de regras (Carvalho & Maciel, 2003).

O presente estudo foca duas das cinco áreas acima, a saber, o comportamento adaptativo e a área de interação e participação de crianças com deficiência intelectual, especificamente com síndrome de Down, e que necessitam de medidas educacionais especiais.

Gusmão, Martins e Luna (2011), ao discutirem a inclusão escolar, também chamam a atenção para leis e programas que visam os direitos educacionais de todos os indivíduos. Os autores argumentam que a efetivação do processo de inclusão depende de todos os cidadãos e também das iniciativas de poder público. Neste processo de inclusão é necessário que as escolas sejam transformadas em suas estruturas e

funcionamento, além de ser relevante que elas reavaliem sua intencionalidade e revisem o seu papel social, para que assim possam oferecer um atendimento condizente com as necessidades dos alunos, garantindo meios efetivos de aprendizagem.

Com o advento das atuais políticas de inclusão, observa-se um crescente número de pessoas com necessidades especiais matriculadas na rede regular de ensino. Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) constataam que ocorreu um aumento de 9,1% no número de matrículas na Educação Especial, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Além de o número estar aumentando, como resultado da implementação de política educacional, mudou a direção da modalidade de ensino mais acessada. No ano de 2007 o número de estudantes com necessidades especiais matriculados em classes especiais e escolas exclusivas era de 348.470, em 2012 diminuiu para 199.656 matrículas. Já em classes comuns (alunos incluídos), no ano de 2007 ocorreram, no total, 306.136 matrículas e no ano de 2012 as matrículas aumentaram para 620.777, o que significa um aumento maior do que 100% em um período de cinco anos.

Ao olharmos para os tipos de redes das escolas, os dados mostram que no ano de 2007, 62,7% das matrículas em educação especial foram realizadas em escolas da rede públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, o maior número de matrículas continuou presente nas escolas públicas (78,2%) em relação a escolas privadas (21,8%). Ao atentarmos para a etapa de ensino e matrículas realizadas em classes comuns, no ano de 2012, observamos uma concentração maior de matrículas no Ensino Fundamental (485.965) do que na Educação Infantil (40.456) ou no Ensino Médio (42.499) (INEP, 2013). Em suma, pode-se dizer que no ano de 2012 ocorreu um aumento expressivo no número de matrículas na modalidade de educação especial em classes regulares; e que essas matrículas foram mais frequentes em escolas públicas e no nível de Ensino Fundamental.

Ao olharmos para as estatísticas apresentadas pelo INEP (2013), que demonstram um crescente número de matrículas escolares em classes comuns de crianças com necessidades educacionais especiais e analisarmos a formatação das leis brasileiras que dão suporte a essas escolas, podemos dizer que o Brasil tem evoluído consideravelmente nesses dois pontos, ou seja, na elaboração das leis de Educação Especial e no maior número de matrículas em escolas regulares para esses alunos. Mas, ao realizarmos uma comparação entre alguns aspectos que a LDBEN tenta garantir,

como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica e professores com especialização adequada com a operacionalização dessas leis, podemos entender que ainda estamos caminhando para uma inclusão escolar real e efetiva.

Um estudo realizado no Recife com professores de escolas públicas, cujo objetivo era analisar as estratégias que vem sendo utilizadas pelos professores para viabilizar o princípio da inclusão e entender os sentidos que lhe são atribuídos, nos dá, algumas amostras de que ainda precisamos percorrer um longo caminho para alcançar a inclusão descrita nas leis brasileiras.

Nesse estudo, Almeida, Aguiar e Machado (2006), realizaram um levantamento em diferentes regiões político administrativas do Recife a fim de localizar as escolas e professores que recebem alunos com necessidades educacionais especiais. Após localizarem essas escolas, as pesquisadoras realizaram entrevistas com as professoras das classes regulares, onde pelo menos um aluno com necessidade educacional especial estava matriculado. Como resultado das entrevistas as professoras demonstraram que acreditam na inclusão e concordam com a política inclusiva que vem sendo preconizada pela rede municipal de ensino de Recife em sintonia com a política nacional, mas a maioria das professoras relatou dificuldades relacionadas ao processo de aplicação da inclusão.

As professoras verbalizaram terem dificuldades em elaborar atividades adaptadas, reclamaram da falta de auxílio dentro das salas de aula, como a inexistência de estagiários, e indicaram uma deficitária qualificação na área da inclusão escolar. Assim, o artigo concluiu que ainda são grandes as dificuldades encontradas nesse processo e que não basta o Brasil apresentar uma legislação de inclusão avançada. Para que o processo de inclusão seja viabilizado em sua prática, é necessário garantir uma condição de aprendizagem social, cognitiva e emocional mais efetiva, além de ser fundamental que os professores disponham de recursos materiais especializados e formação continuada (Almeida, Aguiar & Machado 2006).

Pesquisas na área da deficiência intelectual realizadas em outros países têm nos mostrado a importância de matricularmos crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e principalmente a necessidade de investir na formação prática de professores que trabalham com esses alunos.

Buckley, Bird, Sack e Archer (2006) realizaram um estudo no qual compararam o desenvolvimento de um grupo de estudantes com necessidades educacionais especiais, a maioria com síndrome de Down, matriculados em escolas especiais com um grupo de

estudantes também com necessidades especiais, mas que estavam matriculados em escolas regulares. Em 1999 esses mesmos autores haviam utilizado a escala *Vineland Adaptive Behavior* para descreverem três aspectos importantes do desenvolvimento de crianças e jovens com síndrome de Down: atividades de vida diária, socialização e comunicação. Na pesquisa de 2006, Buckley et al. compararam os três aspectos descritos em alunos matriculados em escolas regulares com os de escolas especiais. Em relação às atividades de vida diária não foram encontradas diferenças significativas. No que se refere à socialização, o grupo de alunos de escolas especiais apresentou um resultado melhor do que os alunos de escolas inclusivas; os autores hipotetizaram que esse resultado foi mais positivo em escolas especiais devido a uma maior semelhança entre os pares nessa modalidade de escola. Ao nos atentarmos para a comunicação, os estudantes de escolas regulares apresentaram melhores resultados em relação a essas habilidades, principalmente no que se referia a leitura, escrita e linguagem expressiva (Buckley, Bird, Sack & Archer, 2006).

Os autores concluíram que a inclusão escolar tem conseguido atingir as expectativas desejáveis, principalmente em relação ao desenvolvimento da linguagem, comportamento, desenvolvimento social e benefícios acadêmicos mas, em relação a inclusão social, pais e professores devem ficar mais atentos para estimular essas relações, pois crianças com síndrome de Down matriculadas nas escolas inclusivas precisam ser mais estimuladas a interagirem com o grupo, tanto com crianças típicas quanto com crianças com dificuldades similares. Por fim, os mesmos autores indicam que as crianças com síndrome de Down devem ser matriculadas em escolas regulares, na qual, possam contar com a presença de um currículo adaptado as suas necessidades. A pesquisa concluiu, ainda, que dificilmente se têm um aprendizado efetivo em escolas especiais em relação à leitura, escrita e linguagem expressiva; e da mesma forma que defende a inclusão, defende também a implementação de suportes e treinos efetivos para profissionais e pais que lidam com essa população (Buckley, Bird, Sack & Archer 2006).

É importante retomar que a matrícula em escolas regulares é garantida por lei para estudantes com necessidades educacionais especiais e assim deve ser realizada; portanto ainda é presente as discussões divergentes sobre a efetividade de escolas especiais em comparação à escolas regulares mas, de qualquer forma, seja em escolas especiais ou em escolas regulares, os profissionais que trabalham nesses dois locais

devem ter a oportunidade de obterem uma formação adequada para trabalhar com essa população.

Ao nos atentarmos para o processo de inclusão, especialmente de crianças com síndrome de Down, faz-se necessário entendermos melhor o fenótipo clínico, cognitivo e comportamental dessa população, para que possamos construir procedimentos que contribuam de forma efetiva para a inclusão escolar e social. Segundo McConnaughey e Quinn (2007), todas as crianças aprendem habilidades em cada uma das seis áreas do desenvolvimento (motora ampla, motora fina, linguagem, “cognitiva”, “auto-ajuda” e social). No entanto o ritmo e a aprendizagem podem variar para cada indivíduo; algumas crianças levam mais tempo do que outras e algumas não aprendem certos comportamentos tão bem como outras. O mesmo ocorre com as crianças com síndrome de Down elas também podem aprender: com ritmos e tipos de comportamentos diferentes.

A síndrome de Down é uma cromossopatia e seu quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica. Ela pode ser apresentada de três formas: pela presença de um cromossomo 21 extra, o que caracteriza um quadro de *trissomia do cromossomo 21*; por uma mistura de células tanto normais quanto trissômicas, o que caracteriza o quadro chamado de *mosaico*; e pode ocorrer também pela *translocação cromossômica*, isto é, o braço longo excedente do cromossomo 21 liga-se a outro cromossomo qualquer. O diagnóstico inicial é, muitas vezes, feito por observações fenotípicas do indivíduo, principalmente pela aparência facial (Brunoni, 1999). As características topográficas fenotípicas mais comuns são: base nasal achatada, braquicefalia, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicântais, pescoço curto, língua protusa e hipotonia muscular (Silva & Dessen, 2002). Brunoni (1999), afirma que o diagnóstico definitivo é realmente alcançado pelo estudo cromossômico.

Como algumas características físicas da síndrome de Down podem dificultar o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas, é importante atentarmos para a estimulação das mesmas. McConnaughey e Quinn (2007), apontam algumas dessas características, tais como: a presença de um tônus muscular baixo que geralmente costuma afetar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alimentação e linguagem; flexibilidade articular que reduz a estabilidade dos membros, o que pode ocasionar a necessidade de um suporte a mais para essas crianças sentarem, engatinharem e andarem e problemas cardíacos, que podem trazer como consequência uma capacidade reduzida de resistência em atividades físicas. Assim, é necessário que

ocorra uma estimulação precoce para minimizar os impactos descritos, pois estes podem retardar o desenvolvimento motor e diminuir a qualidade de alguma habilidade; por exemplo, se a criança não conseguir sentar provavelmente será mais difícil que ela observe o mundo com a mesma amplitude.

McConnaughey e Quinn (2007) destacam, também, a possibilidade da existência de uma deficiência auditiva leve, em pelo menos 50% dessas crianças. No caso de haver perda auditiva isso pode gerar um grande efeito no desenvolvimento da linguagem, pois crianças que escutam menos geralmente falam menos e emitem palavras e sons com menor precisão. Os mesmos autores descrevem que já é certo que pessoas com síndrome de Down apresentam algum grau de deficiência intelectual, e que essa deficiência pode afetar essas pessoas de modos diferentes. Uma das capacidades que pode ser afetada é a capacidade de observar, analisar e lidar com conceitos abstratos, além do fato de que esses indivíduos podem também apresentar dificuldades em se concentrar em atividades muito longas e demonstrar uma “motivação” inferior do que outras pessoas.

Em relação ao fenótipo cognitivo de pessoas com síndrome de Down, geralmente, elas apresentam habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvida do que as relacionadas à memória auditiva, indicando que os recursos de ensino que utilizam suportes visuais são benéficos para a aprendizagem. Além disso, é imprescindível que seja dada a oportunidade a essas crianças demonstrarem que compreenderam o que lhes foi ensinado, mesmo que isso seja na forma de respostas motoras, como, por exemplo, apontar para imagens (Bissoto, 2005). De modo geral, oportunizar um momento para checar os comportamentos aprendidos, de qualquer criança, é fundamental para que se possa desenvolver um programa específico de aprendizagem.

Duarte (2009) realizou uma pesquisa na qual se avaliou o fenótipo cognitivo e memória de trabalho de crianças e adolescentes com síndrome de Down, através de testes psicológicos. A autora concluiu em seu trabalho que os participantes com síndrome de Down apresentavam um funcionamento cognitivo rebaixado, ou seja, deficiência intelectual e algumas habilidades avaliadas mais comprometidas do que outras: memória de trabalho de curto prazo e fluência verbal se apresentaram de forma mais comprometida do que a manipulação e resolução de problemas que envolviam habilidades visuais ao invés de verbais, conforme já havia indicado Bissoto (2005).

Fenótipo comportamental é considerado um padrão típico de anomalias motoras, cognitivas, sociais e linguísticas que se associam consistentemente com um transtorno biológico (Garzuzi, 2009). A autora realizou um estudo com o objetivo de analisar o fenótipo comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Down. Como resultado dessa investigação a autora destacou a presença de alguns padrões comportamentais: alegria, sociabilidade, mudança de humor e teimosia. Em relação às alterações cognitivas associadas a essa síndrome, destacou-se a presença de problemas de atenção compartilhada, déficits no processamento verbal de informações, déficit de memória, desatenção e alteração na linguagem expressiva.

Fidler, Hepburn e Rogers (2006) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era analisar a existência de um perfil comportamental em crianças com síndrome de Down e observar se áreas de desenvolvimento consideradas de forças e fraquezas nessas crianças eram diferentes já no período da primeira infância. Assim, os experimentadores realizaram uma bateria de testes psicológicos em três grupos de crianças; (a) um grupo de crianças com síndrome de Down de dois a três anos de idade; (b) um grupo de crianças também de dois a três, mas que apresentavam outros atrasos de desenvolvimento; e (c) um grupo de crianças típicas de um a dois anos de idade.

A primeira escala utilizada foi a *Mullen Scales of Early Learning 1995* que avaliou cinco áreas diferentes: coordenação motora grossa; coordenação motora fina; percepção visual; linguagem receptiva; e linguagem expressiva. Como resultado, os experimentadores observaram que não ocorreram diferenças significativas entre o grupo de crianças com síndrome de Down e os outros dois grupos nesse período da primeira infância. O que poderia nos levar a pensar que as diferenças comportamentais entre crianças com síndrome de Down e crianças típicas seriam mais evidentes após a idade de três anos (Fidler, Hepburn & Rogers, 2006).

Ao analisarem apenas o grupo de crianças com síndrome de Down, ou seja, ao compararem os resultados dos participantes diagnosticados com síndrome de Down apenas com participantes com síndrome de Down, os pesquisadores observaram que essas crianças mostraram forças nas áreas de percepção visual e linguagem receptiva, já as áreas de coordenação motora grossa e linguagem expressiva foram consideradas como áreas de fraqueza (Fidler, Hepburn & Rogers, 2006).

A segunda escala foi aplicada nos pais das crianças, a *Vineland Adaptive Behaviour Scales*, cujo objetivo era avaliar comportamentos adaptativos nas áreas de socialização, comunicação, atividades de vida diária e habilidades motoras. Ao analisar

os resultados de comportamentos adaptativos em situações de vida real o grupo de crianças com síndrome de Down não apresentou resultados significativamente diferentes em relação ao grupo de crianças típicas; mas, em relação ao grupo de crianças com outros atrasos desenvolvimentais, as crianças com síndrome de Down apresentaram melhores resultados nas áreas de socialização, comunicação e atividades de vida diária. Ao analisar apenas o grupo de crianças com síndrome de Down os autores descreveram que essas crianças mostraram relativa força nos aspectos relacionados à socialização e relativa fraquezas nas áreas de comunicação e habilidades motoras (Fidler, Hepburn & Rogers, 2006).

Os mesmos autores concluem que a maior parte das especificidades comportamentais de crianças com síndrome de Down comparadas a crianças típicas não foram estabelecidas nesse estudo provavelmente pelo o fato dos participantes serem crianças que ainda se enquadram no período da primeira infância, período no qual as diferenças comportamentais ainda não são muito evidentes. Entretanto, vale ressaltar que quando os perfis das crianças com síndrome de Down foram examinados entre si, elas apresentaram relativa força nas áreas de processamento visual e linguagem receptiva, já em relação a linguagem expressiva e movimentos motores grossos as crianças apresentaram relativa fraqueza. Descobrir perfis comportamentais particulares associados com síndromes genéticas nos ajuda no momento de desenvolver programas educacionais de intervenção mais específicos a necessidade dessa população (Fidler, Hepburn & Rogers, 2006).

Duarte (2009), também comparou o desempenho de pessoas com síndrome de Down com o desempenho de pessoas consideradas com desenvolvimento típico em testes de memória de trabalho e vocabulário receptivo. Os participantes tinham entre seis e dezesseis anos e estavam nivelados em relação ao nível intelectual de acordo com a pontuação bruta das provas do WISC-III.

Ao analisar os resultados dos dois grupos a autora confirmou a presença de prejuízos relacionados à memória de trabalho no grupo de pessoas com síndrome de Down quando comparados ao grupo de desenvolvimento típico. Porém esses prejuízos englobavam toda a definição de memória de trabalho, pois as diferenças encontradas em relação à memória de curto prazo se deram apenas nas áreas que envolviam a retenção de informações verbais. Ao analisar a área de vocabulário receptivo não foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos dois grupos.

A autora ressalta que apesar do estudo possibilitar identificar algumas habilidades e prejuízos de crianças e adolescentes com síndrome de Down, o perfil neuropsicológico dessa população é heterogêneo. Deste modo, destaca-se que o padrão de desenvolvimento dessa população não é uniforme para todas as pessoas com tal diagnóstico.

Um dos aspectos que se investiga quando falamos em crianças com síndrome de Down e inclusão escolar é o campo da socialização. Del Prette e Del Prette (2005) relatam que o processo de interação social é uma das tarefas mais relevantes do desenvolvimento inicial de qualquer criança. Ele se caracteriza pelo refinamento e ampliação do repertório de comportamentos sociais, conjuntamente com a compreensão gradual de valores e normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade. A aprendizagem desses comportamentos se inicia na infância, primeiramente com a família e depois em outros ambientes como creches, vizinhança e escolas. Essa aprendizagem depende especialmente das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que pode influir sobre a qualidade das relações interpessoais subsequentes. Conforme Del Prette e Del Prette (2010), conceitualmente, habilidades sociais remetem à ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos relacionados ao aumento da probabilidade de resolução de problemas, estando em conformidade com os pressupostos da ética skinneriana, na medida em que promovem práticas culturais reforçadoras.

Crianças com desenvolvimento atípico, também, devem ser expostas a oportunidades para aprender comportamentos sociais. Freitas e Del Prette (2010) relatam a importância da promoção de habilidades sociais em crianças com deficiência intelectual; a avaliação e a aprendizagem desses comportamentos podem ser um componente fundamental para a adaptação escolar desses indivíduos, principalmente, por já se conhecerem as dificuldades interpessoais associadas a deficiência intelectual. O desenvolvimento dos comportamentos sociais é relevante, pois estes aumentam as oportunidades de reforçamento e, também, diminuem a probabilidade de punição, uma vez que os comportamentos sociais são, na maior parte das vezes, mais incompatíveis com os comportamentos inadequados.

Del Prette e Del Prette (2005) destacam que o contexto escolar é um ambiente estruturado com relações interpessoais, nas quais as relações do aluno com o professor e do aluno com os demais alunos são agentes diretos ou indiretos do processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores ressaltam que alguns comportamentos são

fundamentais para que a criança obtenha sucesso no contexto escolar, a saber, o comportamento de seguir regras e instruções; observar; prestar atenção; imitar comportamentos socialmente adequados; aguardar a vez para falar; fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; elogiar e agradecer elogios; atender a pedidos; cooperar; e participar de discussões.

Ao se fazer uma interligação entre o processo de interação social e a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, Del Prette e Del Prette (2005) relatam que devemos levar em consideração que as crianças, ao entrarem na escola, se deparam com uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novos comportamentos sociais, que são indispensáveis no processo de interação social e inclusão escolar. Conforme os mesmos autores, vários pesquisadores defendem como um dos objetivos principais da inclusão a melhoria do relacionamento entre colegas, a promoção de comportamentos de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e de professores.

Quando tratamos de socialização, a literatura apresenta diferentes termos, com diferentes conotações, como: habilidades sociais, competência social e comportamento social. Habilidades sociais foram descritas por Del Prette e Del Prette (2005) como classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo para lidar com demandas interpessoais e que contribuem para competência social, favorecendo um relacionamento produtivo e saudável entre as pessoas. Os mesmos autores descrevem a competência social como sendo o uso efetivo do repertório de habilidades sociais nas interações com outras pessoas. Skinner (1953/2007) define o termo comportamento social como o comportamento de duas ou mais pessoas uma em relação à outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum.

Este estudo, além de seu interesse em trabalhar com crianças com síndrome de Down e inclusão escolar, enfatizará as relações em grupo e, assim, o comportamento social.

De acordo com Gray (2004) a intervenção Estória Social foi desenvolvida por ela em 1991. Estória Social pode ser usada para dar assistência aos estudantes com atraso no desenvolvimento para que eles possam compreender e aprender de forma mais clara situações sociais e habilidades envolvidas na mesma. Esse procedimento pode ser desenvolvido com o foco em apenas um estudante ou endereçado a um grupo deles (Test, Richter, Knight & Spooner, 2011).

Estórias Sociais são geralmente estórias escritas por professores para ajudar as crianças a obterem sucesso na negociação de uma situação social específica que é frequentemente encontrada por elas no seu cotidiano. Essas Estórias tipicamente dizem qual é o provável curso de acontecimento de determinadas situações sociais e atentam para descrever por que ou como essas situações ocorrem, além de apresentarem os comportamentos com maior probabilidade de serem reforçados. Em um ambiente de sala de aula, Estória Social pode ser usada para ajudar as crianças a adquirir diversos comportamentos, incluindo a aprendizagem de, por exemplo, recusar educadamente um jogo, ou como dividir brinquedos com os amigos de classe (More, 2012)¹.

Para Gray (2004), além de a Estória Social descrever uma situação, habilidade ou conceito em termos de comportamentos sociais importantes, ela deve ser escrita em um estilo e formato específico. A sua meta é compartilhar informações sociais precisas que podem levar o indivíduo a responder de forma mais eficaz ao seu meio. Desde a sua proposta em 1991, as suas diretrizes têm colaborado com pais e profissionais que lidam com crianças e adultos com autismo. Ao continuar expandindo o seu uso e a sua popularização, houve a necessidade de uma adaptação e de um delineamento detalhado do que caracteriza e do que não caracteriza uma Estória Social.

Como resultado dessa adaptação, Gray (2004) criou alguns critérios de definição dessa intervenção, que foi endossado também por outros autores, como More (2012). More (2012) realizou um estudo que auxilia os professores a identificarem estratégias que podem ser usadas no preparo de uma Estória Social, na leitura da Estória e até mesmo após a Estória ser lida. Baseado na proposta de Gray (2004), More (2012), apresenta de forma clara, os passos importantes na construção e execução de uma Estória Social.

Preparo da Estória Social

Em relação ao preparo da Estória, More (2012)² destaca que escrever uma boa Estória pode levar tempo e planejamento. Essa escrita vai além de apenas escolher materiais e conteúdos; preparar uma Estória Social inclui desenvolver uma melhor descrição de uma dada situação social. No referido estudo, a autora apresenta uma lista de checagem (*check-list*) para auxiliar os professores a aumentarem o sucesso na implementação desse procedimento. Essa lista contempla: (a) verificar se o texto está

¹O artigo apresenta-se com duas datas distintas - (2011) e (2012) - no mesmo periódico. Para efeito de padronização será utilizado o ano de 2012.

limitado a uma ou duas sentenças por página; (b) observar se o papel usado é durável; (c) analisar se o material pode ser facilmente adaptado para crianças com dificuldades motoras; (d) verificar se as imagens ou fotografias usadas incluem itens familiares para a criança; (e) observar se as imagens usadas são atuais e referem-se aos itens do contexto da criança; (f) verificar se os itens usados para reforçamento estão apropriados ao interesse da criança; (g) analisar se as imagens usadas combinam com o texto; e (h) observar se a linguagem da Estória está apropriada para a idade da criança.

O uso de imagens de outras crianças no desenvolvimento da Estória Social pode ser uma efetiva estratégia para a compreensão da situação social, principalmente para as crianças com desenvolvimento atípico, mas deve-se atentar para a necessidade de solicitar autorização dos pais, quando essas envolvem o uso de fotografias (More, 2012). A autora, também, identifica algumas possibilidades para a apresentação desse material depois da Estória ser criada, como, por exemplo, na forma de um livro, ou utilizar meios digitais, como o uso de *power point*.

Gray (2004) recomenda que a estrutura da Estória deva conter uma *introdução* para identificar claramente um tópico a ser trabalhado, um *meio* em que se adicionam os detalhes de ação e reconhecimento da situação social e uma *conclusão* que apresenta, de forma descritiva, uma possível consequência para o comportamento que está sendo trabalhado na estória. Estórias Sociais devem ser escritas na primeira ou terceira pessoa. Para as crianças mais novas geralmente se usa a primeira pessoa, já para as mais velhas, adolescentes e adultos geralmente se usa a terceira pessoa, com o objetivo de que a Estória Social não seja descrita de forma infantilizada. Este ponto não deve ser entendido como uma regra; a perspectiva pode variar a depender da necessidade do indivíduo. São vários os fatores que determinam a voz da Estória Social, como, por exemplo, a idade e habilidade a ser ensinada à mesma.

A linguagem utilizada deve ser positiva, principalmente na descrição de comportamentos, especialmente nos que são típicos ou desejáveis em dada situação. Uma criança com desenvolvimento atípico pode ser mais desafiada, corrigida e redirecionada que seus pares. Colocar descrições de comportamentos negativos (não desejáveis) nas escritas apenas provê esses comportamentos com ênfase adicional. Em vez de incluir verbos negativos como: “vou tentar não gritar na biblioteca”, devemos colocar clara e positivamente descrições desejáveis como “Eu poderia tentar falar baixo na biblioteca” (Gray, 2004).

Os tipos de sentenças a serem usadas nas Estórias também são importantes. Estória Social contém duas categorias de sentenças: as descritivas e as diretivas.

Sentenças Descritivas são declarações factuais livres de opiniões e/ou suposições, e identificam a maioria dos fatores relevantes de uma dada situação ou o aspecto mais importante a ser abordado. Muito frequentemente são usadas para responder questionamentos como: por que, onde, quando e como. O objetivo das sentenças de descrição é trazer lógica e acurácia para a Estória Social.

Conforme Gray (2004), as sentenças descritivas podem ser: *Perspectiva*, *Cooperativas* ou *Afirmativas*. As sentenças *Perspectivas* referem-se a eventos privados; essas sentenças podem ser representadas pelas sentenças de conhecimento (“Meu professor me conhece”); de sentimento (“Às vezes minha irmã gosta de tocar piano para mim”); e de motivação (“Algumas crianças gostam de ganhar adesivos para ajudar no momento da limpeza”).

As sentenças *Cooperativas* identificam para a criança que outros indivíduos podem ajudá-las (“Você pode pedir ajuda para a sua professora”); e as sentenças *Afirmativas* são aquelas que expressam valor comum ou opinião de uma dada cultura (“Muitas crianças jantam antes da sobremesa”).

As sentenças *Diretivas* têm como objetivo identificar o que a criança deveria ou poderia fazer em uma determinada situação, inclusive apresentando alternativas de respostas. Alguns exemplos são: “Muitas pessoas jantam antes da sobremesa. Isto é uma boa idéia”; “Vou manter meu cinto de segurança afivelado. Isto é muito importante”. Um tipo de sentença diretiva é a de *Controle*, ou seja, sentenças que são escritas com a participação da própria criança com o objetivo de identificar estratégias pessoais para recordar e aplicar informações, além de possibilitar checar a compreensão da mesma (“Se eu estou com dificuldade em achar o meu material, posso pedir para minha mãe me ajudar a encontrar”).

É importante destacar que essas sentenças podem ser parciais, e muitas vezes podem encorajar o estudante a fazer suposições sobre o próximo passo da situação. Gray (2004) e More (2012) também destacam a necessidade de nos atentarmos para a proporção de sentenças a serem usadas na Estória Social, indicando que as sentenças descritivas devem sempre ultrapassar em número as diretivas, em uma proporção de 2:1.

Em relação ao preparo da Estória Social, Gray (2004) conclui que além dos tipos de sentenças a serem utilizadas, o título dado a Estória também desempenha um importante papel; ele é o primeiro contato da criança com a Estória, e deve ser uma

simples indicação de toda informação que se seguirá. Para criar um título o autor deve: escolher as informações e tópicos mais importantes; ele pode anunciar respostas para os comportamentos trabalhados na estória; deve ser escrito na primeira ou terceira pessoa; usar linguagem positiva; e às vezes pode ser acompanhado por uma pequena ilustração.

Assim, podemos considerar que para preparar uma boa Estória Social devemos nos atentar para todos os aspectos citados acima. É importante destacarmos a necessidade de a Estória ser escrita em linguagem positiva, ou seja, apresentando comportamentos sociais apropriados, ao invés de enfatizar comportamentos sociais inapropriados que não dizem para a criança o que ela realmente poderia fazer em determinada situação.

Leitura da Estória Social

Ao relatar sobre a leitura da Estória Social, More (2012) destaca que a maneira como ela é lida pode potencializar o desenvolvimento das habilidades de crianças com desenvolvimento atípico, o que pode facilitar o aprendizado. Várias estratégias podem ser usadas pelos professores durante essa leitura para tornar a informação mais acessível a esses estudantes. Antes dos professores começarem a contar a Estória é importante que eles obtenham a atenção da criança. Isso pode ser feito de diferentes formas, tais como: o professor pode perguntar para a criança o que ela sabe sobre aquele tópico do livro ou o professor pode escolher mostrar as imagens antes da leitura, entre outras formas. A atividade ou método para chamar a atenção da criança antes da leitura deve estar interligada com o contexto da Estória, ou seja, não se deve utilizar outros materiais, além da própria Estória para chamar a atenção do mesmo.

A autora afirma que ouvir a Estória imediatamente antes da situação social alvo pode também trazer benefícios para o aprendizado. Ela ainda destaca que os professores devem atentar para o fato de se as crianças estão ou não compreendendo a Estória; é importante frequentemente checar esse entendimento. Para as crianças com deficiência intelectual e que apresentam dificuldades na linguagem receptiva e expressiva, os professores devem repetir a leitura com a criança para aumentar a compreensão e possível generalização de habilidades. Em alguns casos a própria criança pode realizar a leitura. Isto é importante para estimular a autonomia da criança, mas os adultos devem ser cuidadosos para garantir que as informações que estejam sendo lidas pelas crianças correspondam à informação que se deseja passar com a Estória (More, 2012).

As autoras Gray, 2004 e More, 2012 não ampliam e não dão ênfase na forma como deveria ser realizado o fechamento de uma Estória Social. As mesmas descrevem pouco sobre a necessidade de se concluir a Estória Social com descrições de consequências reforçadoras para a emissão da resposta adequada socialmente ao contexto escolar, ou seja, a resposta desejada e treinada na Estória.

Período Pós-leitura da Estória Social

Em relação ao período pós-leitura da Estória Social, More (2012) apresenta alguns aspectos importantes de serem considerados. Ela destaca que: ouvir a Estória sem alguma outra intervenção pode não ser suficiente para que alguns estudantes com desenvolvimento atípico possam aprender novos comportamentos ou entender uma dada situação social. Assim, a autora destaca que permitindo que a criança pratique a habilidade em uma situação de *role-play*, estaríamos dando uma chance para que criança usasse essa habilidade e a tornasse adequada socialmente, diferentemente do que ocorria no cotidiano de seu ambiente. Quando esta prática é realizada, deve-se oportunizar para a criança a vivência de diferentes papéis, para que assim ela experiencie diferentes perspectivas. Crianças com atraso na linguagem também podem ser beneficiadas por esta intervenção, já que o professor poderá adicionar práticas, como o uso do *prompting*.

Em situação natural, nos espaços escolares, quando os professores observarem comportamentos desejáveis da criança, representados no procedimento de Estória Social, devem dar um *feedback* positivo para a criança (More, 2012). É importante destacarmos que a autora chama a atenção para a necessidade de se utilizar procedimentos da análise do comportamento, como por exemplo, o reforçamento de comportamentos apropriados, junto com o procedimento de Estória Social, para que assim possam ocorrer as mudanças desejadas de comportamento.

More (2012) destaca que revisitar a Estória com a criança em diferentes momentos é importante e muitas vezes necessário. Como muitas crianças com desenvolvimento atípico apresentam dificuldades em relação à memória de trabalho, a estratégia de revisitar a Estória pode contribuir para reafirmar a informação apresentada na Estória Social, ajudar a observar uma determinada situação, assim como promover a generalização de repertórios sociais adequados. Ao fim desse estudo, a autora relatou que crianças que possuem habilidades sociais, geralmente alcançam sucesso na escola elementar; e como pesquisas têm recomendado o uso de Estória Social nas salas de aula

é necessária uma atenção cuidadosa na preparação, leitura e na instrução que ocorre ao final dessas Estórias. Esse procedimento foi construído a fim de possibilitar que os próprios professores criassem as Estórias, mas com o devido cuidado nos critérios e definições estabelecidos por Gray (2004). More (2012), ainda destaca que o procedimento é de grande relevância para ser estudado e utilizado com crianças com desenvolvimento atípico.

Em síntese, tanto Gray (2004) quanto More (2012) nos apresentam características importantes para a efetividade do procedimento Estória Social, seja no seu preparo, na leitura e principalmente no período após a leitura.

Uma revisão compreensiva e meta-analítica da literatura de Estória Social foi realizada por Test, Richter, Knight & Spooner (2011). O trabalho rastreou a literatura dos anos de 1995 a 2007 e apresentou como guia as diretrizes de práticas baseadas em evidência. Os pesquisadores procuraram os artigos em diferentes bases eletrônicas e os critérios de inclusão na revisão foram: artigos que avaliassem o impacto da intervenção Estória Social como uma variável independente; que fossem publicados em revistas bem reconhecidas; que obtivessem registros quantitativos ou qualitativos dos resultados; e artigos em que Estória Social poderia ser uma intervenção por si só ou parte de um pacote de intervenções (intervenções Estória social mais outro procedimento). Passaram pelos critérios de inclusão 28 artigos e foram apresentadas informações críticas de cada artigo, tais como: referência bibliográfica, variável dependente, variável independente, concordância com os critérios de Gray e a quantidade de Estórias Sociais apresentada/escrita em cada artigo.

Em relação às variáveis independentes, os resultados encontrados indicaram que pacotes de tratamento de Estória Social, ou seja, que usavam esse procedimento mais alguma outra intervenção (n=17) têm sido mais frequentemente investigados do que intervenções de Estória Social somente (n=11), o que dificulta separar a Estória Social como uma intervenção única. Ao se considerar as variáveis dependentes, os resultados encontraram mais estudos que solicitavam o aumento de habilidades sociais dos estudantes, em oposição a outras habilidades, por exemplo, diminuir comportamentos agressivos. Entre os artigos, 75% indicaram que usaram os critérios desenvolvidos por Gray nos anos de 1993 a 2004 para a construção das Estórias sociais, e os estudos restantes não indicaram a referência usada para construir as Estórias.

Dos 28 estudos da revisão, 10 não puderam participar da análise de efetividade do procedimento, pois não apresentavam critérios para que pudessem ser avaliados pela

medida estatística adotada por essa revisão, a porcentagem de não sobreposição de dados (PND). Dos 18 artigos então avaliados 6 foram considerados efetivos (Kuttler, S., Myles, B.S., & Carlson, J.K 1998²; Scattone, Wilezynsky, Edwards & Rabian 2002; Delano & Snell 2006; Crozier & Tincani 2007; Brownell 2002; e Bruke, R.V., Kuhn, B.R., & Peterson, J.L.³ 2004). Os estudos não considerados por essa revisão como sendo um procedimento efetivo foram questionados principalmente pela falta de controle experimental e validade social das pesquisas. Test, Richter, Knight & Spooner (2011) chamam a atenção para a necessidade de mais estudos que apresentam delineamentos de linha de base múltipla e delineamentos de reversão, com maior controle experimental, para que assim se possa averiguar melhor a eficácia do procedimento de Estória Social.

Os três artigos localizados e com referência à comportamentos-alvo sociais escolares considerados como efetivos por Test, Richter, Knight & Spooner (2011) serão, então, apresentados.

Delano e Snell (2006) realizaram um estudo para avaliar os efeitos da Estória Social na duração de engajamento social apropriado em três crianças diagnosticadas com autismo que apresentavam prejuízos relacionados a comportamentos sociais. O primeiro objetivo desse estudo foi investigar a efetividade da Estória Social em aumentar a *duração* de interação social dessas crianças na escola e o segundo objetivo foi investigar os efeitos da intervenção Estória Social, em relação a *frequência* de quatro habilidades sociais-alvo: busca de atenção, iniciação de comentários, iniciação de requisições e responder de forma contingente a partir da iniciação de seus pares.

O delineamento utilizado foi a sondagem múltipla e contou-se também com a participação de seis crianças com desenvolvimento típico. O procedimento consistiu de pré-linha de base, linha de base, intervenção e generalização. Na pré-linha de base realizaram-se três avaliações informais dos três estudantes-alvo, com o intuito de determinar quais eram as atividades preferidas dos participantes e avaliar o seu funcionamento social.

As sessões de linha de base foram divididas em três partes: primeiramente, os estudantes-alvo e seus pares (duas crianças com desenvolvimento típico) foram levados para uma área restrita onde o experimentador fazia a leitura de estórias genéricas para

² ³Os estudos de Brownell (2002) e Bruke et al. (2004) não serão aqui descritos, pois o comportamento de intervenção não é relacionado a comportamentos sociais escolares.

elas, ou seja, estórias que não trabalhavam os comportamentos sociais inadequados considerados como alvos da intervenção. Após a conclusão da estória o experimentador fazia de quatro a cinco questões de compreensão da estória para a criança-alvo, ou seja, a diagnosticada com autismo; quando a criança respondia corretamente no mínimo 75% das questões, ela e os seus pares eram conduzidos a uma outra sala para jogarem. As sessões de jogos duravam 10 minutos e o experimentador não interagiu com as crianças nesse momento. Em síntese, a linha de base foi composta de: leitura de uma estória genérica; checagem de compreensão da estória; e, por último, sessão de jogos com os pares típicos. As medidas utilizadas em todas as condições experimentais foram a frequência e duração dos comportamentos sociais-alvo nas situações de jogos (Delano & Snell, 2006).

Em seguida à linha de base, iniciaram-se as sessões de intervenção. Essas sessões também consistiram em três partes. Primeiro o experimentador lia uma Estória Social com o estudante-alvo e com as outras duas crianças, porém, nessa fase as Estórias descreviam atividades diárias dos participantes. Os procedimentos de checagem de compreensão e de sessão de jogos foram idênticos aos da linha de base. Sessões de generalização ocorreram no decorrer do estudo, e os estudantes-alvo foram observados em situações de classe e também interagindo com um novo par típico no ambiente de intervenção (Delano & Snell, 2006).

Com a implementação da intervenção Estória Social todos os três participantes apresentaram um aumento na duração do tempo de engajamento em situações sociais, mas um dos participantes apresentou um aumento pouco relevante, necessitando assim, que outra intervenção (programa de reforçamento) fosse aplicada para que o tempo de engajamento social aumentasse. Em relação a frequência de comportamentos sociais - busca de atenção, iniciação de comentários, iniciação de requisições e respostas contingentes a seus pares, dois participantes obtiveram resultados positivos com a implementação da intervenção Estória Social, ou seja, aumentaram a frequência de tais comportamentos. Um dos participantes, o mesmo que apresentou uma melhora pouco significativa em relação ao tempo de engajamento social, não apresentou mudanças em relação a frequência dos comportamentos sociais ao se comparar com a condição de linha de base (Delano & Snell, 2006).

Delano e Snell (2006) indicaram como uma limitação do estudo o fato de que um dos estudantes-alvo necessitou da implementação de outra intervenção, o uso do programa de reforçamento, para que os comportamentos sociais aumentassem em

frequencia. Apesar de dois participantes apresentarem resultados positivos em relação a intervenção, Delano e Snell (2006), sugerem que novas pesquisas devem ser realizadas para explorar e examinar os componentes da Estória Social.

Crozier e Tincani (2007), preocupados com intervenções que contribuam para o trabalho de inclusão de crianças com autismo no ensino regular, desenvolveram um estudo em que um dos objetivos foi utilizar a Estória Social com estudantes com autismo e comparar os resultados desses participantes com os de estudantes típicos.

Após três participantes terem sido selecionados para a pesquisa, entrevistas com os seus professores foram conduzidas a fim de identificar possíveis comportamentos para intervenção. Os comportamentos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: comportamentos que interferiam na aprendizagem ou socialização dos participantes e comportamentos que não estavam sendo submetidos a outras intervenções. Após essa entrevista inicial, os experimentadores realizaram de duas a três observações em sala de aula para verificar a ocorrência desses comportamentos e desenvolver definições operacionais. Com base nas informações da entrevista e das observações realizadas pelos experimentadores, comportamentos de substituição aos comportamentos-problema foram identificados e definidos para cada participante, baseado em equivalência funcional e apropriações sociais, bem como os comportamentos a sofrerem a intervenção dos pesquisadores (Crozier & Tincani, 2007). A tabela 1 apresenta os comportamentos-alvo (comportamentos de substituição), suas definições e os comportamentos inadequados para os três participantes.

Tabela 1. *Comportamento de Substituição de Comportamentos Inadequados de Três Crianças Diagnosticadas com Autismo Segundo Crozier e Tincani (2007).*

	Thomas	Daniel	James
Comportamento de substituição (comportamento-alvo)	Sentar na roda apropriadamente durante os 10 primeiros minutos	Falar com seus colegas na hora do lanche.	Substituir jogos inapropriados por jogos apropriados com seus colegas no “período da roda”.
Definição do comportamento de substituição	Sentar apropriado (sentar em sua parte inferior ou ajoelhado sobre os calcanhares, no tapete de frente para o professor ou atividade).	Falar com os colegas (qualquer palavra ou frase dita para o colega, ex: dizer olá, o nome do amigo para pedir atenção, perguntar pela comida ou responder questões).	Jogar de forma apropriada com os pares (ex: perguntar se pode usar o material, oferecer materiais aos outros, usar materiais cooperativos).
Comportamentos inadequados	Andar pela sala, deitar no carpete, engajar-se em outra atividade.	acenar e/ou balançar a cabeça e conversar apenas com os adultos.	deixar partes do material na área do bloco, agarrar, gritar empurrar.

A tabela 1 refere-se a uma adaptação do texto de Crozier e Tincani (2007), em que os autores descrevem os comportamentos-alvo da intervenção, ou seja, os comportamentos de substituição aos comportamentos inadequados.

Os comportamentos-alvo dos participantes foram medidos por registro de duração. Cada ocorrência do comportamento foi registrada em uma sessão de 10 minutos. O autor escreveu uma Estória Social para cada participante referente ao seu comportamento-alvo (um exemplo de Estória Social pa

ra Thomas está indicado no– Anexo I). Todas as Estórias foram escritas com letra tamanho 14 (Times New Roman), e foram apresentadas uma sentença por página. Cada página incluía uma imagem colorida referente ao ponto principal da Estória como, por exemplo, uma imagem de salgadinho e suco para ilustrar o lanche. As Estórias foram escritas de acordo com os critérios de Gray (2004) (Crozier & Tincani, 2007).

Um delineamento de reversão ABAB foi usado para Thomas e James. Para Daniel utilizou-se o delineamento de reversão de multicomponente ABCACBC, quando se observou que a intervenção Estória Social somente não estava sendo suficiente.

Assim, adicionou-se o uso de *prompting* em que o experimentador sentava ao lado de Daniel e emitia *prompts* verbais em um esquema de intervalo variável, com uma média de dois *prompts* por minuto sem reforçamento em qualquer momento. Após a Estória ser lida o autor dizia para a criança que a Estória estava acabando e guiava-a para a atividade apropriada. O procedimento, no geral, ocorreu em uma média de 26 a 28 sessões de duração de 10 minutos cada. Como resultado, os autores concluíram que ocorreu uma redução de comportamentos inapropriados e um aumento de comportamentos apropriados para todos os participantes. Concluído o estudo, entregou-se um questionário aos professores, no qual se verificou a validade social do mesmo. Os autores destacam a necessidade de mais pesquisas nessa área, pois ainda são poucos os estudos que comprovam a eficácia do procedimento (Crozier & Tincani, 2007).

A pesquisa de Crozier e Tincani (2007), também, foi considerada efetiva pela revisão realizada por Test et al. (2011) já que ela apresenta um forte controle experimental e validade social. É importante destacar que o procedimento Estória Social não foi utilizado sozinho para os três participantes. Foi observado que a professora e os colegas de classe consequenciavam os comportamentos de substituição também de forma diferente, como, por exemplo, quando Thomas se engajava no comportamento ensinado de substituição ele recebia mais atenção da professora, que relatava seu comportamento apropriado. Assim, como afirmado pelos autores, é necessário mais estudos sobre a efetividade desse procedimento, principalmente no que se refere ao uso de outras intervenções concomitantemente.

Scatone, Wilezynski, Edwards e Rabian (2002) realizaram uma pesquisa em que sua variável independente era inicialmente apenas a introdução do procedimento Estória Social. O estudo tinha como objetivo investigar o uso de Estórias Sociais construídas dentro de parâmetro de Carol Gray, especificamente para diminuir comportamentos disruptivos em crianças com autismo, desde que nenhuma outra intervenção comportamental tivesse sido planejada. Participaram do estudo 3 indivíduos com autismo, sendo dois com 7 anos de idade e um com 15 anos de idade. O comportamento disruptivo foi definido para cada participante baseado nas informações obtidas durante uma reunião entre o professor do participante e o experimentador. O participante 1 apresentou como comportamento disruptivo “inclinando a cadeira para trás, quando um dos pés da cadeira não estava apoiado no chão”; o participante 2 apresentou o comportamento de “encarar as meninas, definido por olhar para elas por 3 segundos consecutivos ou mais”; e o participante 3 apresentou o comportamento de “gritar,

definido como levantar a voz mais do que o nível normal”. O delineamento utilizado foi o de linha de base múltipla. Na fase de intervenção e na linha de base, os professores dos participantes foram instruídos a responderem aos comportamentos disruptivos da mesma maneira como eles já estavam acostumados a responder. Na fase de intervenção o professor introduziu a Estória Social para cada participante de forma individual. O professor lia a Estória Social e checava a compreensão do aluno através de perguntas relacionadas à Estória contada. A Estória Social ficava disponível para os participantes durante todo o dia, mas os professores garantiam que os participantes não acessavam a Estória independentemente. A efetividade de cada Estória Social foi medida através da porcentagem de intervalos de comportamento disruptivo ocorrido durante 20 minutos de observação.

Os resultados apresentaram que todos os três participantes demonstraram uma redução em seus respectivos comportamentos disruptivos. Os autores concluem que os resultados positivos desse estudo são especialmente importantes, pois Estórias Sociais são convenientes e fáceis de serem implementadas em ambientes inclusivos, não dependendo de um grande período de intervenção. Eles salientam que apesar de nenhuma outra intervenção ter sido planejada concomitante com a Estória Social, os experimentadores observaram algum nível de *prompting* sendo usado pelas professoras, o que dificulta a análise de eficácia do procedimento. Assim eles relatam que futuras pesquisas podem encontrar essa dificuldade em avaliar o procedimento e recomendam a necessidade de se realizar mais pesquisas que avaliem o mesmo.

Chan e O’Reilly (2008) realizaram um estudo que tinha por objetivo examinar o uso da intervenção Estória Social mais “pacote de intervenção” (*role-play*) em comportamentos de comunicação social, com dois estudantes, um de cinco e outro de seis anos, matriculados na rede regular de ensino, diagnosticados com autismo e que apresentavam habilidades de linguagem. Os comportamentos-alvo do participante 1 eram interação social inapropriada, vocalizações inapropriadas e levantar a mão de forma apropriada; e do participante 2 era levantar a mão apropriadamente, iniciações sociais apropriadas e vocalizações inapropriadas. Os dados foram coletados usando uma contagem de frequência para iniciações sociais apropriadas, interações sociais inapropriadas e vocalizações inapropriadas. Foi utilizado um delineamento de sondagem múltipla sobre os comportamentos. Durante a linha de base, os dados foram coletados durante uma média de sete sessões de observação. A intervenção Estória Social mais “pacote” foi realizada individualmente com cada participante e as sessões de

intervenção ocorreram de uma a quatro vezes por semana. O tempo de duração da sessão era de 10 a 20 minutos antes do período da aula, já que dependia do número de Estórias lidas e do número de comportamentos praticados. Os participantes liam apenas as Estórias referentes aos seus comportamentos-alvo para intervenção de um dado dia. Foi usado um total de seis Estórias nesse estudo.

A intervenção ocorreu da seguinte forma: primeiro era lida a Estória Social e em seguida checada a compreensão do participante (o instrutor propunha três perguntas de compreensão). Após a leitura e a checagem de compreensão, o instrutor realizava uma sessão de *role-play*. Nessa sessão, o instrutor introduzia descrições verbais de situações sociais e comportamento-alvo, em seguida o instrutor, o participante e outro adulto simulavam a situação. *Prompts* verbais eram usados para auxiliar os participantes com mais dificuldades e elogios foram liberados para os participantes após eles concluírem a etapa da intervenção com sucesso (leitura de Estória Social, checagem de compreensão e *role-play*). Sondagens de follow-up foram conduzidas com o participante 1 no 1º, 3º, 5º e 10º mês após a intervenção ter sido concluída e com o participante 2, no 2º e 7º mês após a intervenção ter sido concluída.

Os resultados desse estudo para o participante 1 foram uma queda imediata em comportamentos de interação social inapropriados, um progressivo aumento em levantar a mão e uma redução de vocalizações inapropriadas. Para o participante 2 o pacote de intervenção proporcionou um aumento no comportamento de levantar a mão e maior presença de iniciações sociais apropriadas. Dados de follow-up mostraram a manutenção dos comportamentos positivos. Os autores destacam a importância dessa intervenção específica, ressaltando que ela não requer uma intensiva supervisão dos comportamentos da criança e também não despende um tempo muito longo de aplicação, o que contribui para ser uma prática aplicável em ambientes de escolas regulares. Os autores concluem afirmando a necessidade de mais estudos na área que analisem o impacto dessa intervenção nas escolas (Chan & O'Reilly, 2008).

Iskander e Rosales (2013) desenvolveram um estudo cujo objetivo era avaliar a efetividade dos procedimentos Estória Social e Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial para diminuir comportamentos problemas apresentados por dois estudantes matriculados em uma classe específica para Autismo. Participaram da pesquisa dois meninos com idades de oito e onze anos, diagnosticados com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Déficit de Atenção e Hiperatividade. O delineamento usado no experimento foi o de Linha de Base Múltipla. A variável independente foi o

procedimento Estória Social e Estória Social mais Reforçamento Diferencial de Outras Respostas (DRO) na forma de comportamento zero; a variável dependente foi medida pela frequência de ocorrência dos comportamentos-alvo durante cada sessão e fase correspondente do estudo.

A escolha dos participantes e a definição de seus comportamentos-alvo foram realizadas pelos experimentadores, que pediram ajuda aos professores da classe para identificar os comportamentos-problema. Assim, anteriormente ao início das sessões de linha de base, ocorreram sessões de observação para definição dos comportamentos de intervenção. Baseado nas informações dos professores e nas observações realizadas pelos pesquisadores criou-se uma lista de comportamentos inapropriados para cada participante; dessa lista, dois comportamentos que preocupavam mais os professores e experimentadores foram selecionados como comportamentos-alvo para o estudo (Iskander & Rosales, 2013).

Para o participante 1, os comportamentos-alvo foram: interromper as outras pessoas em sala de aula e não parar quieto em sua cadeira. Para o participante 2 os comportamentos selecionados foram: interromper as outras pessoas em sala de aula e não se manter na atividade de sala (*off-task*) no período de mais de três segundos (Iskander & Rosales, 2013).

Durante as sessões de linha de base, os participantes foram observados em suas respectivas salas de aula e rotinas escolares. Nessa fase o experimentador registrava o número de vezes que ocorria o comportamento-alvo durante 10 minutos de sessão. As sessões de linha de base ocorreram 3 a 4 vezes por dia e em aproximadamente 3 vezes por semana. É importante ressaltar que nesta etapa o experimentador evitava contato visual, gestual e verbal com os participantes. Após a ocorrência da estabilização dos comportamentos-alvo, iniciou-se a intervenção Estória Social. Nessa intervenção, para cada comportamento-alvo foi construída e apresentada uma Estória Social. O experimentador sentava com a criança na sala de aula e lia a Estória com ela em um período de aproximadamente 10 minutos. Após a leitura o estudante era solicitado a responder questões de compreensão da Estória; assim que o experimentador tivesse checado o entendimento da situação social pela criança, ele a direcionava para continuar a rotina de sala de aula. Nesse período o experimentador registrava a ocorrência dos comportamentos-alvo também em um intervalo de 10 minutos. Essas sessões foram conduzidas de 2 a 4 vezes por dia, de 2 a 4 vezes por semana. As Estórias não ficavam

disponíveis para os estudantes em nenhum outro momento durante esta condição (Iskander & Rosales, 2013).

A próxima etapa da intervenção consistia no uso de Estória Social mais DRO. Nessa fase, o experimentador lia a Estória com a criança da mesma forma da intervenção Estória Social, mas após a criança retornar a sua rotina de classe o experimentador realizava reforçamento diferencial contingente a não ocorrência do comportamento-alvo em um esquema de intervalo fixo de um minuto (FI-1). Passado esse intervalo o experimentador elogiava a ocorrência dos comportamentos que não o comportamento-alvo, mas se a qualquer momento desse intervalo o comportamento-alvo ocorresse, o experimentador zerava o tempo e não provia nenhum tipo de reforçamento. As sessões tinham o mesmo tempo de duração e ocorrência da fase Estória Social (Iskander & Rosales, 2013).

Os resultados apresentados por Iskander e Rosales (2013) indicaram uma queda em todos os comportamentos-alvo durante as duas etapas da intervenção. Porém pode-se observar uma queda maior na etapa Estória Social mais DRO. O participante 1, em relação ao comportamento de interromper outras pessoas, apresentou o comportamento-alvo: 0,72 vezes por minuto na etapa linha de base; 0,60 vezes por minuto na etapa Estória Social; e 0,47 vezes por minuto na etapa Estória Social mais DRO. Em relação ao comportamento de não permanecer sentado, o resultado foi: 0,37 vezes por minuto na etapa linha de base; 0,23 vezes por minuto na intervenção Estória Social; e 0,13 vezes por minuto na Estória Social mais DRO.

O participante 2, como já citado, também apresentou quedas nos comportamentos-alvo. Em relação ao comportamento de interromper outras pessoas, o comportamento ocorreu: 0,57 vezes por minuto na linha de base; 0,57 vezes por minuto na intervenção Estória Social; e uma queda para 0,22 vezes por minuto na intervenção Estória Social mais Reforçamento. Em relação ao comportamento *off-task*, na etapa de linha de base o resultado foi de 1,71 vezes por minuto; na intervenção Estória Social 1,55 vezes por minuto; e na Estória Social mais DRO foi de 1,0 vez por minuto.

De forma geral, os autores concluíram que o procedimento Estória Social foi efetivo na diminuição dos comportamentos-alvo dos participantes, mas que esta queda foi mais relevante quando o procedimento foi acoplado ao de DRO. Os autores relatam que futuras pesquisas devem continuar usando o DRO e implementar sondagens de *follow-up* para avaliar se o comportamento continua a ocorrer em baixas taxas. A pesquisa destaca ainda que o procedimento é bem aceito e recomendado pelos

professores, mas que ainda são necessárias mais pesquisas antes de se validar a efetividade dessa intervenção, principalmente quando usada sozinha.

As pesquisas descritas até aqui são bastante recentes e indicam novas investigações a serem realizadas. Será efetivo o uso de Estória Social, em ambientes educacionais, construída com todos os cuidados indicados por More (2012)? As pesquisas tratam, em sua grande maioria de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. É possível estender os procedimentos para crianças com síndrome de Down? Para a proposição do problema desta pesquisa levamos em consideração:

- A necessidade de intervenções comportamentais que sejam acessíveis à aplicação no contexto escolar e que contribuam para o processo de inclusão educacional e social de crianças com necessidades especiais;
- O crescente número de crianças com síndrome de Down matriculadas na rede regular de ensino e a falta de pesquisas com o referencial teórico da análise do comportamento com essa população;
- A falta de publicação brasileira sobre a efetividade do procedimento Estória Social, Estória Social mais Reforçamento Diferencial e Reforçamento Diferencial com a população de crianças com síndrome de Down (a maioria dos estudos foram realizados com crianças com Autismo, apesar de já apontado por Gray, 2004, a utilidade do procedimento com crianças com outros transtornos e até mesmo com crianças típicas).

O presente estudo teve, assim, como objetivo analisar a efetividade da intervenção Estória Social, Estória Social mais Reforçamento Diferencial e Reforçamento Diferencial para promover comportamentos socialmente adequados ao contexto escolar em crianças com síndrome de Down em idade escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram inicialmente deste estudo três crianças diagnosticadas com síndrome de Down que tinham seus respectivos diagnósticos médico arquivados na escola em que estudavam. Todos os participantes eram residentes de uma cidade do interior de São Paulo e apresentavam respostas socialmente inadequadas em relação ao contexto social escolar. As crianças estavam matriculadas na mesma escola particular da rede regular de Ensino Fundamental I, porém em séries e salas diferentes. As alunas foram selecionadas para a pesquisa a partir da indicação da diretora e professora das escolas.

No presente estudo, entendeu-se por respostas socialmente inadequadas ao contexto escolar aqueles que, na visão da professora e da pesquisadora, traziam prejuízos relacionados a interações sociais entre professora e aluno e ao próprio aluno em relação aos colegas de classe.

Após a indicação dos participantes, os responsáveis pelas crianças foram contatados e autorizaram a participação na pesquisa, receberam um cronograma de aplicação da pesquisa (Apêndice A) e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

No decorrer do estudo, ao final da fase de linha de base, com a resposta-alvo escolhida e a Estória Social escrita, um dos participantes foi excluído do estudo devido a problemas de saúde. Assim, a presente pesquisa contou com dois participantes.

Participante 1. Sexo feminino, 9 anos e 1 mês, cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I, alfabetizada e não apresenta dificuldades na fala. A resposta social inadequada ao contexto escolar foi a de permanecer sozinha no período do intervalo sem interagir com outras crianças de sua idade. Quando aplicado os subtestes Cubos, Compreensão e Raciocínio com palavras da avaliação psicológica WISC- IV, a participante apresentou resultados equivalentes a de uma criança de seis anos e dois meses; e quando aplicado o subteste Vocabulário a participante apresentou resultados equivalentes a de uma criança de sete anos e dois meses. Os resultados ponderados em cada subteste foram: Cubos (4 pontos; classificação deficitária), Vocabulário (7 pontos; classificação média inferior), Compreensão (4 pontos; classificação deficitária) e Raciocínio com palavras (5 pontos; classificação limítrofe). A participante não tomava nenhuma medicação, não

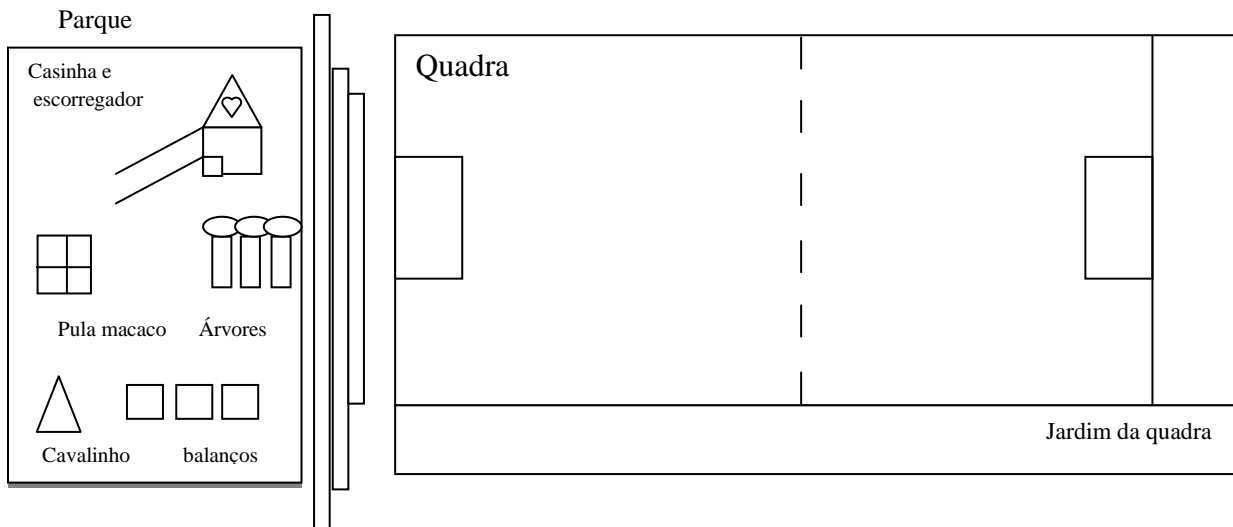
apresentava necessidade em utilizar materiais escolares adaptados e fazia acompanhamento com uma terapeuta ocupacional duas vezes por semana.

Participante 2. Sexo feminino, 9 anos e 5 meses, cursava o 2º ano do Ensino Fundamental I, alfabetizada e não apresenta dificuldades na fala. A resposta social inadequada ao contexto escolar foi a de empurrar outras crianças no período do almoço. Quando aplicado os subtestes Cubos, Vocabulário, Compreensão e Raciocínio com palavras da avaliação psicológica WISC- IV, a participante apresentou resultados equivalentes a de uma criança de seis anos e dois meses. Os resultados ponderados em cada subteste foram: Cubos (1 ponto; classificação deficitária), Vocabulário (4 pontos; classificação deficitária), Compreensão (4 pontos; classificação deficitária) e Raciocínio com palavras (6 pontos; classificação limítrofe). A participante não tomava nenhuma medicação, utilizava materiais escolares adaptados principalmente os que envolvem o uso da matemática e fazia acompanhamento escolar com uma pedagoga uma vez por semana.

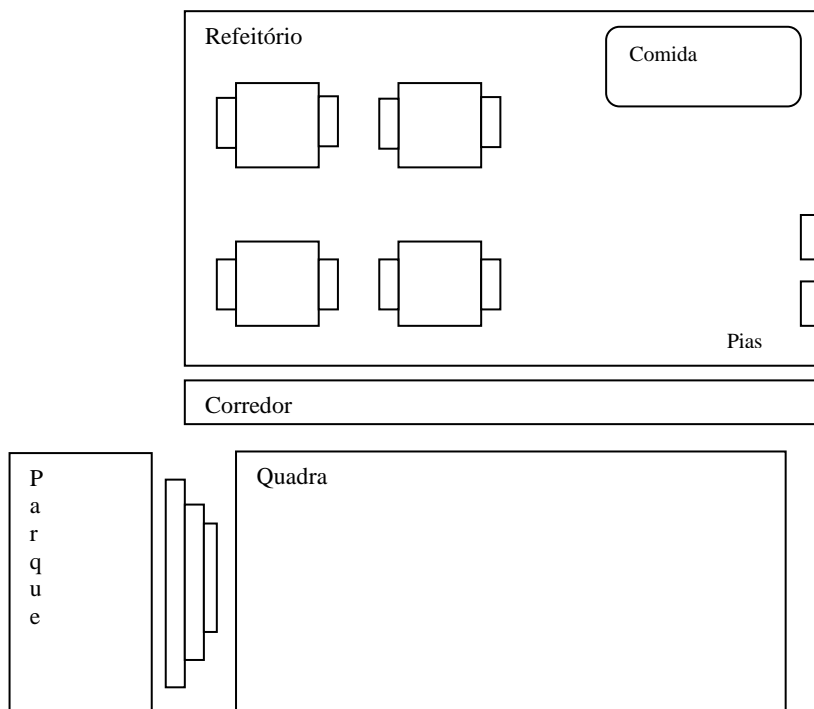
Local

O estudo ocorreu nos locais onde eram apresentadas as respostas socialmente inadequadas ao contexto escolar. Para a participante 1 o local foi o parque ou a quadra esportiva, onde ela permanecia no período de intervalo. Já para a participante 2 foi o refeitório em que ela almoçava. A experimentadora cuidou também para que os locais de intervenção fossem sempre os mesmos, aumentando assim a probabilidade de que os mesmos estímulos estivessem presentes nos diferentes dias de intervenção. Segue a descrição dos espaços físicos:

Parque e quadra esportiva: o parque e a quadra ficavam um ao lado do outro, mas ficavam separados por uma escada. No parque havia três balanços, uma casinha, um escorregador, um pula macaco, um cavalinho de brinquedo, quatro bancos, três árvores e ainda era todo forrado de areia. A quadra esportiva era ampla com marcação esportiva no chão e com um pequeno jardim na sua lateral e no fundo.



Refeitório: ficava próximo ao parque e a quadra esportiva; havia mesas e bancos coletivos para o almoço, duas pias para as crianças lavarem as mãos antes da refeição, armários para guardar pratos e copos, duas geladeiras e um suporte para disponibilizar comida aos alunos.



Material

Baseada nas informações colhidas na entrevista com a professora e nas sessões de observação realizadas pela experimentadora foi escrita uma Estória Social para cada participante relativo à sua resposta-alvo. Todas as Estórias foram escritas de acordo com os critérios propostos por Gray (2004) e More (2012), ou seja, as Estórias continham apenas uma sentença por página; eram estruturadas com uma introdução, meio e conclusão; cada página incluía uma imagem colorida e familiar referente ao ponto principal da Estória (as imagens utilizadas foram da própria participante e de crianças retiradas da internet em site aberto, sem direito autoral); apresentavam um título que indicava a situação social representada na Estória; foram escritas na primeira pessoa com letra (Calibri) tamanho 28 (Apêndice C).

A pesquisa contou ainda com:

- Questionário de validade social (Apêndice D).
- Entrevista estruturada com a professora (Apêndice E).
- Folha de registro da fase de linha de base (Apêndice F).
- Folha de registro da condição experimental Estória Social (Apêndice G).
- Folha de registro da condição experimental Estória social mais Reforçamento Diferencial (Apêndice H).
- Folha de registro da condição experimental Reforçamento diferencial (Apêndice I)

Procedimento

Os participantes foram primeiramente indicados pela diretora e professora da escola em que estudavam. Após a identificação dos possíveis participantes da pesquisa a experimentadora realizou uma entrevista com a professora de cada criança.

1. Entrevista com as professoras:

A experimentadora realizou uma entrevista semi estruturada (Apêndice E) com a professora de cada criança participante. O objetivo foi identificar, na visão da

professora, as possíveis respostas para intervenção, ou seja, identificar repostas socialmente inadequadas ao contexto escolar apresentadas pela criança. Nessa etapa a experimentadora apresentou uma lista de possíveis respostas que a criança poderia estar emitindo e colheu o maior número de informações possíveis sobre a ocorrência destas como, por exemplo, local, duração, frequência e consequência. A lista de possíveis respostas-alvo apresentadas para a professora foi baseada em um estudo piloto com duas crianças com síndrome Down matriculadas no ensino fundamental I desenvolvido pela pesquisadora no semestre anterior ao desta coleta de dados e nos comportamentos de intervenção apresentados pelas pesquisas exploradas na introdução do presente trabalho.

Entrevista com a professora da participante 1: a professora relatou que a participante apresentava dificuldade em interagir com outras crianças no período do intervalo afirmando que a criança geralmente se isolava e permanecia brincando sozinha. Uma das dificuldades apontadas pela professora foi de que a aluna mantinha interação social, ou seja, conversava ou brincava apenas com pessoas mais velhas como as professoras e monitoras. Quando questionada sobre que comportamento emitia ao ver a criança brincando sozinha, a professora relatou que não acompanhava as crianças todos os dias no período do intervalo e por essa razão não conseguia orientar a participante a brincar junto com outras crianças. Essa orientação era feita antes de iniciar o intervalo, ao dizer para a criança que não era para ficar sozinha no intervalo. Sobre a participante a professora relatou que ela era uma “excelente aluna” e “obediente”.

Entrevista com a professora da participante 2: a professora relatou que a participante apresentava dificuldade em se relacionar com outras crianças. Afirmou que a mesma estava apresentando comportamentos agressivos como xingar e empurrar as outras crianças no período de almoço. Quando questionada sobre que comportamento emitia ao ver a criança xingando ou empurrando, a professora relatou que dizia para a aluna que era errado bater e xingar e que ficava triste quando a criança emitia aqueles comportamentos. A professora relatou também que a aluna “não tinha muito disciplina e muitas vezes não obedecia a sua professora”.

Após as entrevistas as respostas-alvo a serem observadas pela experimentadora foram selecionadas. Em relação à participante 1, cuja queixa era permanecer sozinha ou interagindo com adultos, o objetivo era aumentar a frequência das respostas-alvo: (a) aproximação da participante de outras crianças no período do intervalo e (b) interação

da participante com crianças da mesma idade no período de intervalo. Em relação à participante 2 a resposta a sofrer intervenção era diminuir a frequência de respostas agressivas. Foram selecionados: (a) eliminar/diminuir a frequência de dizer palavrões a outras crianças no período do almoço e (b) diminuir a frequência de empurrar as outras crianças no período do almoço.

2. Observações na escola:

A coleta se desenvolveu em um total de trinta e nove dias assim distribuídos: um dia para entrevista com as duas professoras, cinco dias para as observações iniciais, vinte e oito dias para a participante 1 passar pelas três condições experimentais e vinte e dois dias para a participante 2 passar pelas três condições experimentais. Todas as sessões ocorriam uma vez ao dia, no período da manhã e de quatro a cinco vezes por semana.

Inicialmente a pesquisadora realizou cinco sessões de observação da criança em cinco dias diferentes, cinco vezes por semana, no período da manhã. O ambiente de observação para a participante 1 foi o parque, local onde sua classe ficava na hora do intervalo e o ambiente de observação para a participante 2 foi o refeitório. Cada sessão tinha o objetivo de verificar a ocorrência das respostas socialmente inadequadas ao contexto escolar mencionados pelos professores na entrevista e desenvolver possíveis definições para comportamentos alternativos aos inadequados.

A não ocorrência de no mínimo um comportamento anteriormente selecionado para cada participante resultava em: (a) retomada da entrevista com a professora; e (b) no acréscimo de mais três dias de observação. Caso as respostas socialmente inadequadas não ocorressem nesse período o participante não seria submetido às demais fases desse experimento.

2.1. Observação da participante 1: foram realizadas cinco sessões de observação, em cinco dias diferentes, cinco vezes por semana e com 20 minutos de duração cada, tempo referente ao período de intervalo em que a criança poderia brincar. A professora direcionava os alunos para o parque onde eles deveriam permanecer por 20 minutos brincando até o retorno da professora. A participante 1 não apresentou interação e aproximação com outras crianças nos cinco dias de observação. Após a professora direcionar as crianças ao parque a participante se isolava em outro local, geralmente na

quadra esportiva, e ficava brincando sozinha com plantas de um jardim até terminar o período de intervalo. Ao ouvir o chamado da professora para os alunos retornarem à sala de aula a participante se aproximava da professora e a acompanhava de mãos dadas até a sala.

2.2 Observação da participante 2: foram realizadas cinco sessões de observação, em cinco dias diferentes, cinco vezes por semana e com 30 minutos de duração cada, tempo referente ao período de almoço da participante. A professora direcionava os alunos para o refeitório onde eles deveriam sentar-se à mesa adequada para a sua série escolar. Após sentarem, os alunos eram instruídos a fazer uma oração, em seguida ir para a fila servir a comida, almoçar e retirar o seu prato após terminar. A participante 2 não seguia as regras do horário do almoço; ela raramente sentava-se no local adequado, não rezava e empurrava seus colegas de classe na fila da comida ou quando estavam sentados ao lado dela ao menos duas vezes em todos os cinco dias das sessões de observação. Quando a participante emitia esses comportamentos a professora ia até sua mesa e dizia que era errado o que ela estava fazendo. A participante utilizava em média vinte minutos para almoçar. Não foi observado o comportamento de falar palavrões durante o almoço.

Com base na entrevista com a professora e nas observações realizadas pela experimentadora, a professora e a experimentadora reuniram-se novamente e definiram as respostas-alvo para intervenção de cada participante, ou seja, os comportamentos socialmente inadequados quando considerado o contexto escolar, e seus possíveis comportamentos de substituição (socialmente adequados).

Tabela 2. Respostas Inadequadas Seleccionadas para Intervenção e Respostas Alternativas Propostas para cada Participante.

Participante	Respostas inadequadas	Respostas alternativas possíveis (respostas-alvo)
1	Brincar sozinha no intervalo. Definição: permanecer distante fisicamente de qualquer criança; manipular objetos inanimados sozinha; não se dirigir verbalmente a nenhuma criança.	Aproximar-se de outros colegas no intervalo. Permanecer ao lado de colegas no intervalo. Responder perguntas de colegas Manipular brinquedos em conjunto com colegas Brincar com colegas no balanço
2	Empurrar colega na hora do almoço. Definição: tocar em outra criança durante o período da refeição, de modo a deslocá-lo de seu lugar.	Rezar Ir para a fila da comida sem tocar nos colegas Sentar-se à mesa indicada Alimentar-se sem tocar nos colegas Retirar o prato

É necessário fazermos um esclarecimento. As respostas inadequadas foram aquelas indicadas pelas professoras e selecionadas para intervenção. Consideramos resposta-alvo aquela a ser descrita na Estória Social (conforme proposição de Gray, 2004 e More, 2012), e também reforçada na condição experimental que incluía reforçamento diferencial. São as respostas adequadas socialmente ao contexto escolar que deveriam permanecer após o término da intervenção.

Após terem sido definidos as respostas de intervenção para cada participante foi iniciado o período de linha de base.

3. Linha de base:

Antes de iniciar as condições experimentais de Estória Social, Estória Social mais Reforçamento Diferencial e Reforçamento Diferencial a pesquisadora realizou cinco sessões de linha de base para cada participante em cinco dias diferentes, cinco vezes na semana, no período da manhã e com duração de vinte minutos cada. Essas sessões tinham como objetivo registrar a frequência de ocorrência das respostas socialmente inadequadas ao contexto escolar, sem qualquer intervenção prévia e as respostas-alvo. É relevante destacarmos que o procedimento de linha de base só foi finalizado quando os comportamentos-alvos estavam estabilizados. Conforme Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, Pereira, e Andery, (2008) a estabilidade das medidas da variável dependente é um requisito indispensável, na medida em que se compara para cada sujeito os valores da variável dependente (VD) em diferentes condições; se não garantimos a estabilidade da VD em cada condição experimental, nada poderemos afirmar sobre as mudanças nas variáveis quando comparamos seus valores em distintas condições para o mesmo sujeito. A não estabilidade dos comportamentos socialmente inadequados resultaria no acréscimo de mais três dias diferentes de linha de base. Caso esses comportamentos não se estabilizassem nesse período o participante não seria submetido às demais fases desse experimento. Estabilidade é definida como um padrão que apresenta pouca variação ao longo de certo período de tempo.

O presente estudo usou como critério de estabilidade a variação de no máximo 30% da ocorrência dos comportamentos entre quatro sessões consecutivas.

Enquanto estavam ocorrendo as sessões de linha de base, a experimentadora escreveu uma Estória Social para cada participante. É importante ressaltar que as Estórias compreenderam as respostas sociais adequadas (alvo), ou seja, as respostas de

substituição às inadequadas. Após as Estórias terem sido escritas, a experimentadora reuniu-se com a professora para verificar se a situação social apresentada na Estória estava condizente com a resposta-alvo, além de também poder proporcionar à professora uma melhor descrição do procedimento desta pesquisa.

4. Intervenção

Três condições experimentais diferentes foram aplicadas para cada participante. O delineamento experimental usado foi na forma de sujeito único e de tratamento múltiplo ABCD. O delineamento de tratamento múltiplo investiga os efeitos de dois ou mais tratamentos em um comportamento previamente definido; tem como objetivo principal determinar intervenções eficazes e é frequentemente usado em situações escolares (Kazdin, 2011). A introdução das condições experimentais foi randomizadas entre as duas participantes. Os comportamentos-alvo foram registrados por ocorrer ou não ao final de um período de 1 minuto (registro de intervalo). O intervalo de 1 minuto foi escolhido com base nas observações realizadas nas sessões anteriores à linha de base e por permitir, na condição de reforçamento, que a experimentadora apresentasse o reforço para a participante em situação natural. Além do registro de ocorrência ou não da resposta-alvo, a cada minuto foram registradas outras respostas das participantes.

O número de sessões despendidas por participante em suas respectivas condições experimentais foi o seguinte:

Participante 1: Iniciou com a condição experimental Reforçamento Diferencial por sete sessões, seguida por nove sessões da condição experimental Estória Social e por fim seis sessões da condição experimental Estória Social mais Reforçamento Diferencial. Ao considerar as cinco sessões de linha de base, o participante passou por um total de vinte e sete sessões de 20 minutos em dias diferentes.

Participante 2: Iniciou com a condição experimental Estória Social representada por seis sessões, seguida por seis sessões da condição experimental Estória Social mais Reforçamento Diferencial e por fim cinco sessões da condição experimental Reforçamento Diferencial. Ao considerar as cinco sessões de linha de base, o participante passou por um total de vinte e duas sessões de 20 minutos em dias diferentes.

Condição Experimental - Estória Social: quinze minutos anteriores ao início dos registros (horário de intervalo) a experimentadora convidava a criança para ouvir a Estória no local onde deveria ocorrer as respostas sociais adequadas, ou seja, para a participante 1 o local foi o parque e para a participante 2 o local era o refeitório. Após lida a Estória a experimentadora checava a compreensão da criança fazendo perguntas sobre a situação social representada naquela Estória (Apêndice I). As questões de compreensão foram apresentadas em folhas de papel A4 e foram todas acompanhadas de imagens coloridas referentes à pergunta que estava sendo realizada; a criança não precisaria necessariamente vocalizar a resposta correta, ela poderia apenas apontar para a imagem condizente com a pergunta. Caso a criança não conseguisse responder as questões de compreensão, a experimentadora oferecia *prompt* para essas questões. É importante ressaltar que as questões de compreensão foram alteradas a cada dois dias de leitura da Estória. Ao confirmar o entendimento da criança a experimentadora acompanhava a mesma de volta à sala de aula para que ela pudesse continuar sua rotina escolar; a participante 1 descia com a professora para o parque e a participante 2 ia com a professora para o refeitório.

Condição Experimental - Estória Social mais Reforçamento Diferencial: a primeira parte desta condição consistia na leitura da Estória Social referente ao comportamento socialmente adequado para o contexto escolar; e foi realizado da mesma forma da primeira condição experimental (Estória Social) citada acima.

O procedimento de Reforçamento Diferencial das respostas socialmente adequadas ao contexto escolar ocorreu da seguinte forma: após a leitura da Estória e no período em que a experimentadora estava com a participante 1 no intervalo e com a participante 2 no almoço era registrada a ocorrência ou não das respostas-alvo (registro por intervalo), e a experimentadora apresentava o reforço toda vez que, ao final de 1 minuto, a criança estivesse apresentando as respostas alternativas e/ou as descritas na Estória Social. A experimentadora reforçava positivamente com elogios que descreviam a resposta adequada da criança e com adesivos escolhidos pela criança. A participante 1 era reforçada se, ao final de cada 1 minuto, ela estivesse engajada em uma resposta adequada, ou seja, emitisse qualquer comportamento de aproximação e/ou de brincar com outras crianças. A participante 2 era reforçada se, ao final de cada minuto ela estivesse engajada em resposta adequada, ou seja, se estivesse rezando, na fila sem tocar nos colegas, alimentando-se sem tocar nos colegas. Quando a resposta-alvo

ocorria, a experimentadora não provia nenhum tipo de reforçamento e não emitia resposta em direção à criança e orientava a professora a fazer o mesmo. Antes de iniciar essa etapa, a experimentadora realizou um teste de reforçamento positivo com a criança e cuidou para que os itens possíveis de escolha fossem os mais próximos do contexto escolar (descrito a seguir).

Condição Experimental – Reforçamento Diferencial: nessa condição, a experimentadora não lia nenhuma Estória Social para o participante anteriormente ao horário de recreio ou horário do almoço. A pesquisadora ficava presente durante esses períodos e reforçava diferencialmente a cada resposta-alvo ao final de 1 minuto de intervalo. O esquema de reforçamento ocorreu da mesma forma da condição Estória Social mais Reforçamento Diferencial descrita acima.

4.1 Teste de Reforçamento positivo: antes da intervenção a experimentadora realizou um teste de reforçamento positivo com as duas participantes de forma separada. A experimentadora chamava uma das participantes em uma sala onde continha uma mesa com três opções de possíveis reforçadores, uma borracha em forma de coração colorida, adesivos e lápis decorado. A experimentadora pedia que a participante escolhesse o item que ela gostava mais e após a escolha da participante a experimentadora recolocava o item na mesa e randomizava a sua ordem. Esse procedimento foi realizado três vezes para cada participante. Como resultado do teste tanto a participante 1 quanto a participante 2 escolheram como item de preferência os adesivos nas três oportunidades dadas a elas.

Registrando o procedimento: a experimentadora usou uma folha de registro para cada participante referente às suas respostas-alvo na condição experimental Estória Social (Apêndice G), Estória Social mais Reforçamento Diferencial (Apêndice H) e Reforçamento Diferencial (Apêndice I).

Acordo entre observadores: A experimentadora treinou a professora da participante 2 para observar e registrar as respostas-alvo e as respostas inadequadas socialmente para o contexto escolar de sua aluna. O objetivo foi verificar se os observadores, registrando de forma independente, tinham ou não acordo sobre a ocorrência das respostas dos

participantes. O resultado de 20% das sessões de linha de base e de 20% das sessões de estória social foi de 100% de concordância entre as observadoras (Apêndice J).

Validade Social: Como já descrito nos materiais, após o estudo ser concluído, foi entregue um questionário de validade social aos professores. Foi realizada uma adaptação do questionário da pesquisa de Crozier e Tincani (2006) (Apêndice D). É importante destacar que a experimentadora agendou com a escola e com os professores participantes uma palestra sobre a utilização do procedimento Estória Social em crianças com Síndrome de Down para o início do ano letivo.

RESULTADOS

Estão apresentados, a seguir, os resultados das respostas adequadas e inadequadas socialmente de cada participante nas fases de Linha de Base, Reforçamento Diferencial, Estória Social e Estória Social mais Reforçamento Diferencial. Devemos notar que, como o registro foi feito por intervalo de 1 minuto e ocorrência ou não da resposta, o número máximo de registros de ocorrência da resposta foi de 20. A manutenção do período de observação em 20 minutos em todas as sessões permite que os dados sejam comparados diretamente. Ainda, optamos por apresentar o dado em duas figuras espelhadas, ou seja, os intervalos em que a resposta inadequada ocorria e outra figura para as respostas consideradas adequadas socialmente para o ambiente escolar. Consideramos que isto poderia auxiliar na visualização da intervenção realizada tanto em relação à resposta inadequada quanto para aquela que deveria ser mantida no ambiente escolar.

Além das figuras que representam os dados coletados, a análise dos resultados será complementada pelo registro de outras respostas das participantes feito por minuto durante a observação de todas as fases da pesquisa.

Participante 1

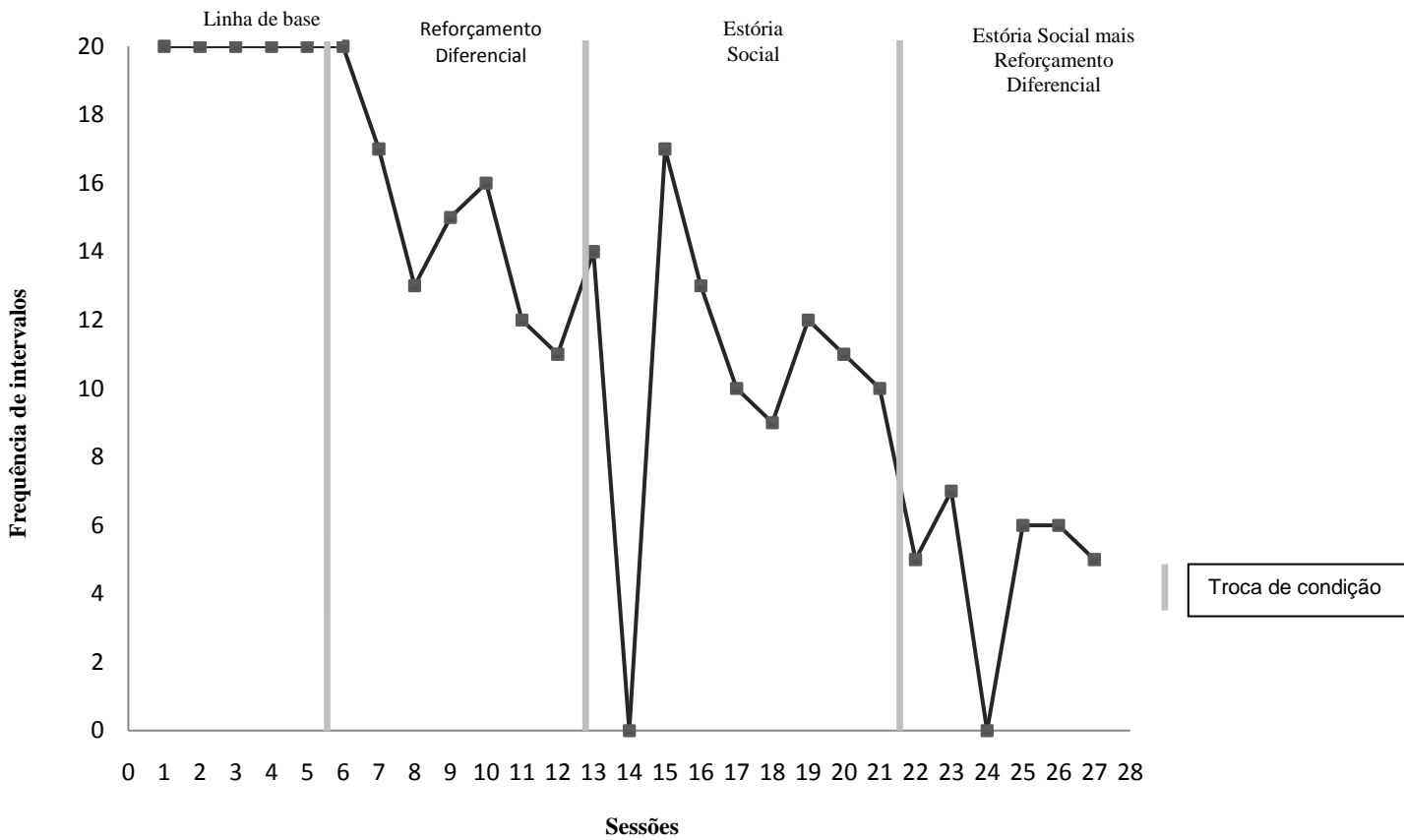


Figura 1. Frequência de intervalos (de um minuto) em que a resposta de brincar sozinha e/ou não se aproximar de outras crianças da participante 1 ocorreu nas fases de linha de base, reforçamento diferencial, estória social mais reforçamento diferencial e estória social. O eixo X refere-se ao número de sessões e o eixo Y à frequência de intervalos em que ocorreu a resposta considerada inadequada socialmente para o contexto escolar.

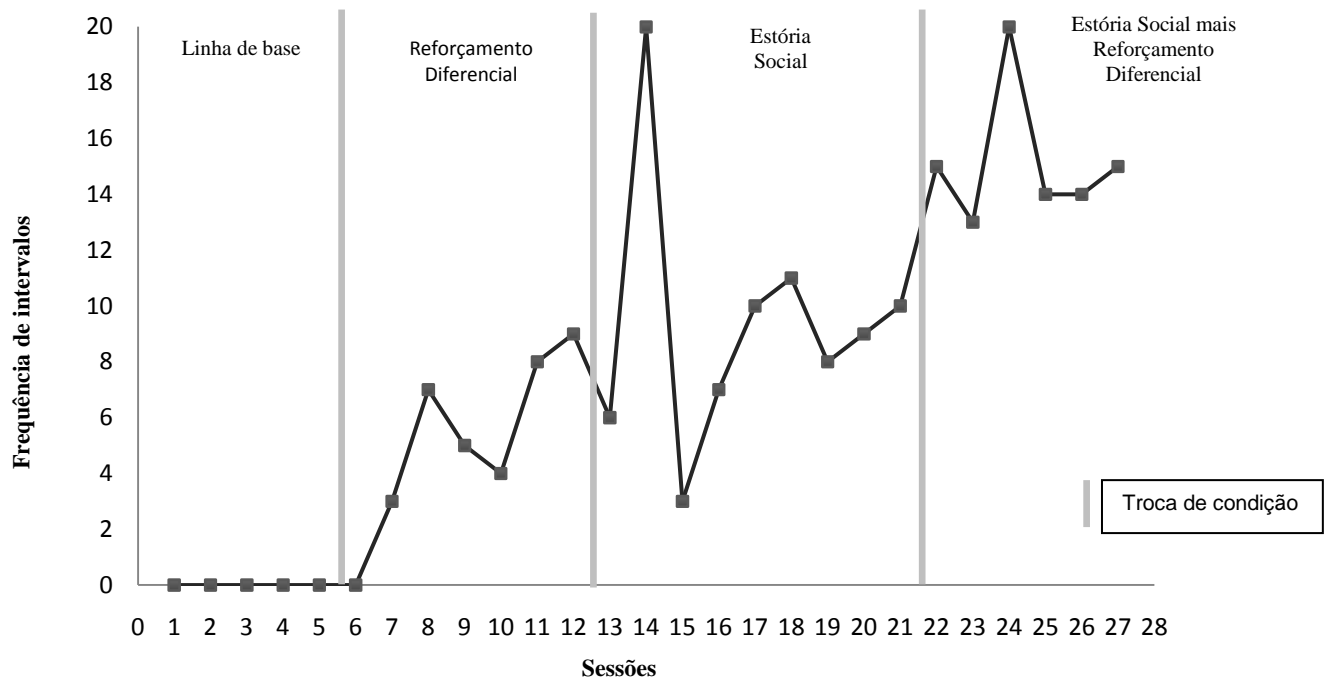


Figura 2. Frequência de intervalos (de um minuto) em que a resposta brincar e/ou se aproximar de outras crianças da participante 1 ocorreu nas fases de linha de base, reforçamento diferencial, estória social mais reforçamento diferencial e estória social. O eixo X refere-se ao número de sessões e o eixo Y à frequência de intervalos em que ocorreu a resposta-alvo (respostas de substituição).

As figuras 1 e 2 apresentam a emissão dos comportamentos inadequados e adequados socialmente, respectivamente. Observa-se, na Figura 2, que a participante 1 não emitiu respostas de se aproximar e/ou brincar com outras crianças durante os vinte minutos de intervalo/recreação nas cinco sessões de Linha de Base. Ela permaneceu próximo ao jardim da quadra, manipulando plantas durante vinte minutos por duas sessões; nas outras três sessões ela também permaneceu brincando a maior parte do tempo sozinha na quadra (manipulando as plantas) e conversando com a professora/monitora do intervalo/recreação.

Durante a intervenção Reforçamento Diferencial após a emissão de uma primeira resposta, o comportamento de se aproximar/interagir com outras crianças no período de intervalo/recreação aumentou sua frequência em relação à Linha de Base. A primeira interação se deu quando uma colega de sua sala passou ao seu lado e a participante olhou para colega e disse "oi". Em seguida a colega foi até ela e lhe deu um abraço, retribuído pela participante que depois continuou brincando com as plantas sozinha. Destacamos que na 6ª. sessão (a primeira dessa condição experimental) a

participante 1 não emitiu respostas de se aproximar de outras crianças. Nas seis sessões seguintes houve um aumento de intervalos em que a criança emitiu a resposta-alvo, ainda que não tenha sido de forma crescente constante. Na 12^a. sessão a resposta de se aproximar de outras crianças ocorreu em nove intervalos, o maior número dessa intervenção. Nessa sessão a participante saiu do jardim da quadra onde estava sozinha e foi levar um graveto para uma colega ver; como parte do procedimento a resposta foi consequenciada com um adesivo, além da descrição da resposta-alvo, ela também mostrou o adesivo para a colega e permaneceu até o fim dessa sessão brincando no balanço junto com a colega.

Para aprofundar um pouco mais a análise dos dados podemos ressaltar que a média de respostas-alvo foi de 5,14 aproximações durante a condição experimental Reforçamento Diferencial, e a amplitude dos dados variou de 0 a 9 ocorrências. Outra constatação possível é que em nenhuma sessão a participante 1 emitiu a resposta-alvo em pelo menos metade dos intervalos possíveis (10 ocorrências).

A condição experimental Estória Social desenvolveu-se a partir da 13^a. sessão por mais oito sessões. A participante emitiu a resposta de se aproximar de outras crianças em seis intervalos na 13^a. sessão. Nas outras sessões a variação de respostas foi grande: na 14^a. sessão a participante 1 permaneceu os 20 minutos de observação brincando de correr com outras crianças, na sessão seguinte (15^a.) apenas em três intervalos. A partir daí em todas as sessões a participante emitiu a resposta-alvo em pelo menos 7 intervalos. Em três sessões a resposta-alvo foi emitida em pelo menos a metade dos intervalos (em duas 10 vezes e em uma 11 vezes). Nesta segunda condição experimental a média foi de 9,3 respostas de se aproximar de outras crianças e a amplitude das respostas variou de 3 a 20 ocorrências.

A última condição experimental, desenvolvida por sete sessões, foi Reforçamento Diferencial associada à Estória Social. A participante emitiu 15 vezes a resposta de se aproximar de outras crianças na 22^a. sessão (a primeira dessa nova condição); este número representa um aumento considerável em relação às condições anteriores e à última sessão de Estória Social. Podemos notar, a partir da figura 2, que a participante permaneceu em contato com outras crianças durante um intervalo inteiro (24^a. sessão), tal como já havia ocorrido na condição anterior; nessa sessão a participante permaneceu próximo de outras crianças brincando na casinha e no escorregador. Porém, diferentemente das outras condições, o menor número de ocorrência de intervalos com emissão da resposta-alvo foi de 13, número já superior a

qualquer outra sessão (com exceção do resultado da 14ª. sessão já descrita). As demais sessões variaram entre 14 e 15 ocorrências da resposta-alvo, em que a participante brincou no balanço perto dos amigos em uma sessão; correu e bebeu água com os amigos em outra sessão; participou de um amigo secreto elaborado pelos próprios alunos no período do intervalo e na última sessão brincou no “cavalinho” perto dos amigos. Com esse padrão de respostas, a média foi de 15,0 respostas-alvo de se aproximar de outras crianças durante essa condição experimental, o que é a maior média de ocorrência dessa resposta quando comparada com as outras duas condições experimentais. Destacamos, ainda, que ao utilizar Estória Social + Reforçamento Social (como um pacote) em todas as sessões a participante 1 ficou a maior parte do período observado próxima e/ou brincando com as outras crianças.

Participante 2

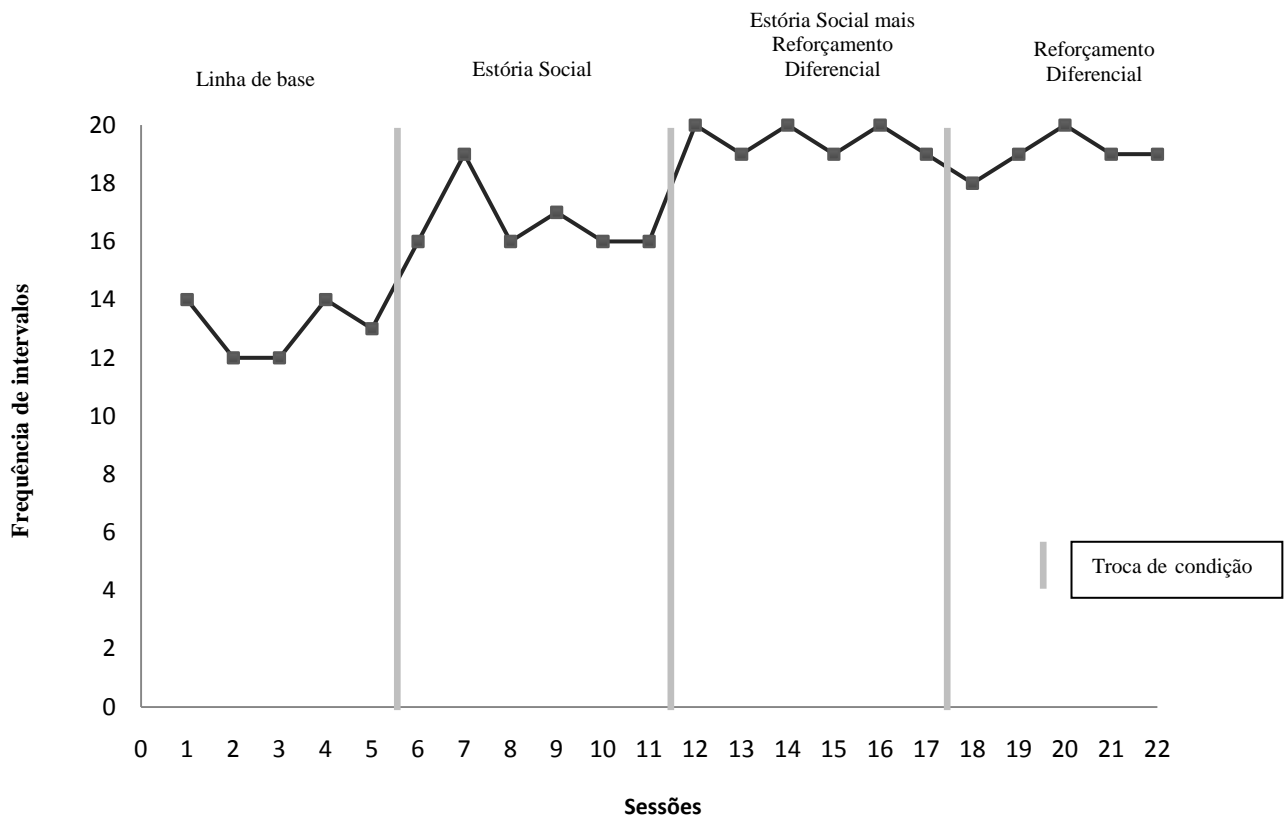


Figura 3. Frequência de intervalos (de um minuto) em que respostas adequadas socialmente ocorreram nas fases de linha de base, história social, história social mais reforçamento diferencial e reforçamento diferencial respectivamente. O eixo X refere-se ao número de sessões e o eixo Y à frequência de intervalos em que ocorriam as respostas-alvo (respostas de substituição).

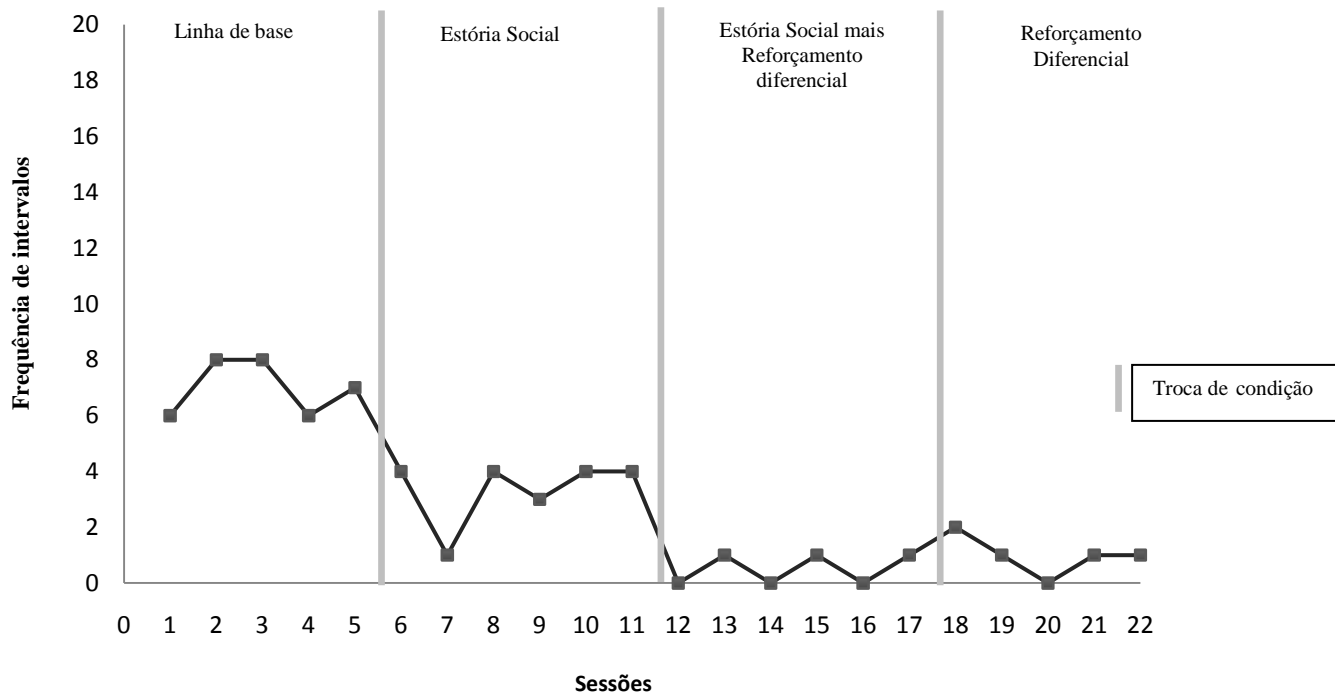


Figura 4. Frequência de intervalos (de um minuto) em que respostas inadequadas socialmente ocorreram nas fases de linha de base, estória social, estória social mais reforçamento diferencial e reforçamento diferencial respectivamente. O eixo X refere-se ao número de sessões e o eixo Y à frequência de intervalos em que ocorriam as respostas-alvo (respostas de substituição).

As figuras 3 e 4 apresentam a emissão das respostas adequadas e inadequadas socialmente, respectivamente. Observa-se, na Figura 3, que a participante emitiu respostas adequadas socialmente, similar às suas colegas de classe (rezar; ir para a fila da comida e alimentar-se sem empurrar outra criança e; retirar o prato após o término do almoço em vários intervalos) durante o período do almoço quatorze vezes na primeira sessão e quarta sessão de linha de base e treze vezes na quinta e última sessão de linha de base. A amplitude dos dados variou entre 12 a 14 ocorrências.

A primeira condição experimental para a participante 2 foi a de Estória Social. A frequência das respostas adequadas ao contexto do almoço aumentaram em relação à fase de linha de base; na 6ª sessão (primeira dessa condição) e na 11ª sessão (última dessa condição) ocorreram dezesseis respostas adequadas, entre elas: lavar as mãos antes do almoço; rezar com a turma antes de iniciar a refeição; ir para a fila e alimentar-se sem empurrar outras crianças; escovar os dentes após o almoço e retirar o seu prato após finalizar a refeição. Destaca-se que o maior número de ocorrência de respostas adequadas ocorreu na 7ª sessão com a emissão de dezenove respostas; o número

mínimo de ocorrências nessa fase foi de dezesseis respostas nas sessões 6, 8, 10 e 11. A amplitude dos dados variou entre 16 a 19 respostas-alvo.

Durante a intervenção Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social a participante 2 apresentou melhores resultados do que as condições de linha de base e Estória Social. Na 12^a. (primeira dessa condição), 14^a. e 16^a. sessões ocorreram vinte respostas adequadas (a maior ocorrência até então) e nas sessões 13^a., 15^a. e 17^a. (esta, a última dessa condição) ocorreram dezenove respostas adequadas. A amplitude dos dados variou apenas entre 19 e 20 ocorrências.

Na última condição experimental, a de Reforçamento Diferencial pudemos observar que a frequência de respostas adequadas foi inferior à condição Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social; na 18^a. sessão (primeira dessa condição) ocorreram dezoito respostas adequadas e nas sessões 19^a., 21^a. e 22^a. ocorreram dezenove respostas adequadas. Já ao compararmos os resultados dessa condição com os dados de Linha de Base e com a da condição Estória Social podemos observar um resultado superior a essas duas condições citadas. A amplitude dos dados variou de 18 a 20 ocorrências.

Para aprofundarmos um pouco mais a análise dos dados podemos ressaltar que a maior média de ocorrência de respostas adequadas foi de 19,5 na condição Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social, seguida pela média de 19,0 ocorrências de respostas adequadas na condição Reforçamento Diferencial e média de 16,6 ocorrências na condição Estória Social. Ao olharmos para as três condições experimentais podemos afirmar que todas apresentaram uma média de ocorrência de respostas adequadas maiores quando comparadas à fase de Linha de Base (média de 13,0).

Outra possibilidade de analisarmos os resultados das participantes é nos atentarmos para os períodos de emissão das respostas socialmente adequadas em cada sessão experimental, ou seja, analisar se essas respostas ocorreram no início, no meio ou ao final de cada sessão. Consideramos “início” os seis primeiros minutos da sessão; o “meio” representa os minutos de sete a treze e o período “final” corresponde aos minutos de quatorze a vinte.

Para cada condição experimental, de cada participante, somaram-se os intervalos em que ocorria a resposta-alvo em cada período de emissão das respostas consideradas socialmente adequadas para o contexto educacional.

Participante 1

Tabela 3 - Número de ocorrências de respostas adequadas da participante 1, referentes a cada período da sessão (início, meio e fim), relacionado a suas respectivas condições experimentais.

Condição Experimental	Número de ocorrências de respostas de se aproximar de outras crianças		
	Início 0 a 6 minutos	Meio 7 a 13 minutos	Final 14 a 20 minutos
Linha de base 5 sessões 0 ocorrência.	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrências
Reforçamento Diferencial 7 sessões e 36 ocorrências.	2 ocorrências	5 ocorrências	29 ocorrências
Estória Social 9 sessões e 84 ocorrências.	51 ocorrências	26 ocorrências	7 ocorrências
Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial 7 sessões e 105 ocorrências.	42 ocorrências	46 ocorrências	17 ocorrências

Podemos observar, conforme a Tabela 3, que as respostas-alvo da participante 1 ocorreram em períodos diferentes em cada condição experimental. Na condição de Linha de Base não se observou nenhuma ocorrência dessas respostas. Na condição experimental Reforçamento Diferencial, nas sete sessões dessa intervenção, observamos um total de trinta e seis ocorrências de períodos com respostas adequadas, sendo que duas ocorrências se deram no início das sessões; cinco ocorrências no meio das sessões e vinte e nove ocorrências no final das sessões.

Em relação a condição experimental Estória Social, observamos um total de oitenta e quatro períodos de ocorrências de respostas-alvo nas nove sessões de intervenção. A distribuição das respostas-alvo é inversa daquela relativa a condição de Reforçamento Diferencial. Enquanto que nesta condição a frequência de intervalos com a presença da resposta-alvo foi aumentando do início para o final das sessões (2 para 5 para 29 ocorrências), na condição Estória Social a frequência foi diminuindo: passou de

cinquenta e uma ocorrências no início das sessões para vinte e seis ocorrências no meio das sessões e sete ocorrências em seu final. Na condição experimental Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social, nas sete sessões de intervenção, observou-se um total de cento e cinco ocorrências de períodos com a presença de respostas-alvo sendo que quarenta e duas ocorrências estavam presentes no início das sessões; quarenta e seis ocorrências no meio das sessões e dezessete ocorrências ao final das sessões. A distribuição nesta condição experimental, também, foi diferente das anteriores: o início e o meio das sessões têm resultados próximos e diminui no final da sessão.

Ao olharmos para os resultados do **período inicial** de cada condição experimental, pode-se observar que: a ocorrência de respostas adequadas foi mais frequente na condição estória social pareado com reforçamento diferencial (média de 6,0 ocorrências por sessão) do que na condição Estória Social (média de 5,6 ocorrências por sessão) e do que a condição na qual utilizou-se apenas Reforçamento Diferencial (média de 0,28 ocorrências por sessão)

Em relação ao período de 7 a 13 minutos, nomeado **período do meio**, pode-se observar que: a ocorrência de respostas adequadas também foi mais frequente na condição experimental Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social (média de 6,5 ocorrências por sessão) do que na condição experimental reforçamento diferencial (média de 0,71 ocorrências por sessão) e do que a condição na qual utilizou-se apenas estória social (média de 2,88 ocorrências por sessão).

No **período final**, de 13 a 20 minutos, obsevou-se que a ocorrência de respostas adequadas foi mais frequente na condição experimental Reforçamento Diferencial (média de 4,14 ocorrências por sessão) do que na condição experimental Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial (média de 2,42 ocorrências por sessão) e do que a condição experimental Estória Social (média de 0,77 ocorrências por sessão).

Vale ressaltar que apesar das comparações realizadas entre os períodos (início, meio e fim) das condições experimentais é importante voltarmos para as figuras 1 e 2, que nos mostram de forma mais geral o resultado da participante 1. Ela apresentou os melhores resultados, ou seja, maior frequência de respostas sociais adequadas nas condições experimentais: Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social (média de 15,0), seguido por Estória Social (média de 9,3) e Reforçamento Diferencial (média de 5,1) respectivamente.

Participante 2

Tabela 4: Número de ocorrências do comportamento adequado da participante 2, referente a cada período da sessão (início, meio e fim), relacionado a suas respectivas condições experimentais.

Condição Experimental	Número de ocorrências de respostas adequadas ao período do almoço		
	Início 0 a 6 minutos	Meio 7 a 13 minutos	Final 14 a 20 minutos
Linha de base 5 sessões 65 ocorrências.	17 ocorrências	24 ocorrências	24 ocorrências
Estória Social 6 sessões e 100 ocorrências.	28 ocorrências	38 ocorrências	34 ocorrências
Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial 6 sessões e 117 ocorrências.	35 ocorrências	41 ocorrências	41 ocorrências
Reforçamento Diferencial 5 sessões e 95 ocorrências.	25 ocorrências	35 ocorrências	35 ocorrências

Conforme Tabela 4, podemos observar que as respostas-alvo, ou seja, qualquer outra resposta não agressiva e condizente com a hora do almoço, referentes a participante 2 ocorreram em períodos diferentes em cada condição experimental. Na condição de linha de base, nas cinco sessões, observamos sessenta e cinco períodos de ocorrência das respostas-alvo, sendo que dezessete ocorrências estavam presentes no início das sessões; vinte e quatro ocorrências no meio das sessões e vinte e quatro ocorrências ao final das sessões.

Na condição experimental Estória Social, nas seis sessões, observou-se cem ocorrências de intervalos com respostas adequadas, sendo que vinte e oito ocorrências estavam presentes no início das sessões; trinta e oito ocorrências no meio das sessões e vinte e quatro ocorrências no final das sessões.

Em relação a condição experimental Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social, nas seis sessões, observou-se cento e dezessete ocorrências de períodos com respostas adequadas, sendo que trinta e cinco ocorrências estavam presentes no

início das sessões; quarenta e uma ocorrências no meio das sessões e quarenta e uma ocorrências ao final das sessões. Já na condição experimental Reforçamento Diferencial, nas cinco sessões, observou-se noventa e cinco ocorrências de intervalos com respostas adequadas, sendo que vinte e cinco ocorrências estavam presentes no início das sessões; trinta e cinco ocorrências no meio das sessões e também trinta e cinco ocorrências ao final das sessões.

Ao olharmos para os resultados no **período inicial** de cada condição experimental, pode-se observar que a ocorrência de respostas adequadas foi mais frequente na condição experimental Reforçamento Diferencial (média de 5,0 ocorrências por sessão) do que na condição experimental Estória Social (média de 4,6 ocorrências por sessão); já, quando pareado a Estória Social com Reforçamento Diferencial (média de 5,83 ocorrências por sessão), a frequência de respostas adequadas aumentou em relação às condições experimentais, Reforçamento Diferencial e Estória Social apenas.

Em relação ao período de 7 a 13 minutos, nomeado **período do meio**, pode-se observar que a ocorrência de respostas adequadas também foi mais frequente na condição experimental Reforçamento Diferencial (média de 7,0 ocorrências por sessão) do que na condição experimental Estória Social (média de 6,3 ocorrências por sessão); já, quando pareado a Estória Social com Reforçamento Diferencial (média de 6,8 ocorrências por sessão) a frequência de respostas adequadas aumentou em relação a condição experimental na qual utilizou-se apenas Estória Social e diminuiu discretamente em relação a condição experimental que utilizou-se apenas Reforçamento Diferencial.

No **período final**, de 13 a 20 minutos, observou-se que a ocorrência de respostas adequadas foi mais frequente na condição experimental Reforçamento Diferencial (média de 7,0 ocorrências por sessão) do que na condição experimental Estória Social (média de 5,6 ocorrências por sessão); já, quando pareado a Estória Social com Reforçamento Diferencial (média de 6,83 ocorrências por sessão) a frequência de respostas adequadas aumentou em relação à condição experimental na qual utilizou-se apenas Estória Social e diminuiu discretamente em relação a condição experimental Reforçamento Diferencial.

Vale ressaltar que apesar das comparações realizadas entre os períodos (início, meio e fim) das condições experimentais, também é importante voltarmos as figuras 3 e 4, que nos mostram de forma mais geral os resultados da participante 2, no qual, ela

apresentou melhores resultados, ou seja, maior frequência de respostas sociais adequadas nas condições experimentais: Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial (média de 19,5), seguido por Reforçamento Diferencial (média de 19,0) e estória social (média de 16,6) respectivamente. As médias das três sessões experimentais foram maiores do que a média (13,0) da fase de linha de base.

Ao compararmos as médias de ocorrência das respostas adequadas socialmente ao contexto escolar referente às duas participantes, criamos um *ranking* comparativo em relação ao desempenho das intervenções Estória Social, Reforçamento Diferencial e Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial.

Tabela 5: *Ranking* comparativo referente ao desempenho com maior frequência de intervalos com ocorrência de respostas-alvo, em cada condição experiencial, para as duas participantes.

Participante	Estória Social	Estória Social mais Reforçamento Diferencial	Reforçamento Diferencial
1	2°	1°	3°
2	3°	1°	2°

Ao analisar a Tabela 5, podemos observar que a intervenção Reforçamento Diferencial pareado com Estória Social foi a responsável pelos melhores resultados, tanto para a participante 1 quanto para a participante 2, ou seja, essa intervenção apresentou um aumento de períodos com respostas sociais adequadas para as duas participantes quando comparada às outras duas intervenções. Já em relação ao desempenho das duas participantes no que se refere à intervenção Estória social e à intervenção Reforçamento Diferencial, as mesmas apresentaram resultados diferentes: a participante 1 apresentou um desempenho melhor na condição experimental Estória Social e a participante 2 apresentou um desempenho melhor na condição experimental Reforçamento Diferencial.

Destaca-se ainda que as duas participantes obtiveram desempenho de 100% de acerto no procedimento de checagem de compreensão em todas as sessões nas três condições experimentais.

DISCUSSÃO

A partir dos resultados apresentados, pode-se analisar a efetividade da intervenção Estória Social, Estória Social mais Reforçamento Diferencial e Reforçamento Diferencial na promoção de comportamentos socialmente adequados ao contexto escolar e na eliminação de comportamentos socialmente inadequados para esse mesmo contexto levando em consideração as duas participantes com síndrome de Down em idade escolar.

Ao olharmos para os dados de linha de base e compará-los com os das três outras condições experimentais, Estória social, Reforçamento Diferencial, e Reforçamento Diferencial pareado com Estória social podemos observar que as três intervenções foram consideradas efetivas no aumento da frequência de comportamentos adequados socialmente e na queda de comportamentos inadequados socialmente para as duas participantes.

A intervenção, Estória social pareada com Reforçamento Diferencial, foi a que apresentou melhores resultados para as duas participantes (Figuras 1, 2, 3 e 4), o que corrobora as considerações apresentadas por Iskander e Rosales (2013). Ao compararem a efetividade do procedimento Estória social e Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial de outras respostas (DRO) com o objetivo de diminuir a ocorrência de comportamentos problemas apresentados por dois estudantes com autismo, os autores concluíram que os dois procedimentos foram efetivos, porém, quando a Estória Social foi pareada com o DRO a queda de comportamentos inadequados foi mais relevante. Assim ocorreu no presente estudo, em que os participantes também apresentaram quedas referentes aos comportamentos inadequados tanto na condição experimental Estória Social, quanto na condição Reforçamento Diferencial, quando comparadas às sessões de linha de base; mas, a queda foi mais relevante, como já citado, na condição experimental Estória social pareada com Reforçamento Diferencial.

Ao compararmos a efetividade da intervenção Estória social com a intervenção Reforçamento Diferencial, observamos que as duas participantes obtiveram resultados diferentes em relação a essas duas intervenções ou condições experimentais. A participante 1 apresentou melhor desempenho na condição experimental Estória social, com média de 9,3 intervalos com ocorrências de comportamentos socialmente adequados por sessão, em comparação com a condição experimental Reforçamento

Diferencial, na qual obteve uma média de 4,42 ocorrências de comportamentos entre essas duas condições. Já, a participante 2, apresentou melhor desempenho na condição Reforçamento Diferencial do que na condição Estória Social, a média de ocorrência de comportamentos inadequados na condição experimental Estória social foi de 3,3; já a sua média de comportamentos inadequados na condição experimental Reforçamento Diferencial foi de 1,0 ocorrência por sessão.

Não foram encontrados na literatura investigada estudos que isolavam o procedimento Reforçamento Diferencial como uma única variável independente, e conseqüente a isso, também não foram encontrados estudos que comparavam as três condições experimentais como na presente pesquisa. A literatura da área parece destacar apenas estudos que comparam a condição experimental Estória social com a condição experimental Reforçamento Diferencial como no estudo de Iskander e Rosales (2013); e estudos que usam a intervenção Estória social na forma de um “pacote” como no estudo Chan e O’Reilly (2008), em que os autores apresentam uma fase de *role-play* após a leitura da estória; o uso do role-play permite que os experimentadores disponibilizem *prompts* verbais aos participantes, além de possibilitar a consequência das respostas dos mesmos pelos experimentadores.

A literatura da área da Análise do Comportamento pode nos ajudar a interpretar os dados recolhidos.

Ao realizarmos um paralelo entre o procedimento Estória Social e histórias infantis, podemos nos remeter a estudos que avaliam os efeitos de interpretações analítico-comportamentais dessas histórias. Carvalló (2011), Craveiro (2009) e Vasconcelos (2005) apresentam em seus estudos a relação entre histórias infantis e o conceito de regras. Para Vasconcelos (2005), a literatura infantil tem sido considerada uma forma eficaz de transmissão de cultura que busca especificar padrões comportamentais mais adequados às práticas culturais. Nessas histórias podemos encontrar várias contingências que estão relacionadas aos fatos experienciados pelos personagens e, assim, são descritas de tal forma que contribuem para que a criança aprenda comportamentos por meio das regras contidas nessas histórias infantis.

De acordo com Skinner (1969) regras são estímulos discriminativos verbais que descrevem ou especificam uma contingência. Contingências são relações do tipo “ Se... então...” que descrevem as relações entre o comportamento [resposta] e as suas conseqüências. Skinner (1969) ainda destaca que embora a regra possa evocar uma resposta por ela especificada, ela não seria a responsável por alterar a probabilidade

dessa resposta vir a ocorrer no futuro, pois seriam as consequências as responsáveis por alterarem a probabilidade de ocorrência da resposta. O comportamento controlado por regras e o comportamento controlado por contingências apresentam controle de estímulos distintos; assim, são considerados operantes distintos. O comportamento controlado por regra (governado verbalmente) é estabelecido por meio de uma descrição das contingências de reforço e o comportamento controlado pelas contingências é modelado pelas suas consequências.

Entendendo a Estória Social como uma regra, que não seria capaz por si só de alterar a probabilidade de ocorrência da resposta, podemos supor que essa é uma das razões que levaram alguns estudos que trabalham com essa estratégia a não a utilizarem como única intervenção para alterar a ocorrência dos comportamentos. O estudo de Delano e Snell (2006) é um exemplo disto: um dos participantes precisou ser alvo de outra intervenção (reforçamento diferencial para comunicação com seus pares) para que seu comportamento de engajamento social se alterasse; e do estudo de Crozier e Tincani (2007), no qual foi necessário também adicionar outra intervenção para um dos participantes, quando se observou que a intervenção Estória Social somente não estava sendo suficiente.

Como em outras pesquisas apresentadas na introdução deste trabalho, o procedimento Estória social alterou, ainda que em menor frequência, a probabilidade das respostas; observou-se que os comportamentos adequados socialmente aumentaram a sua frequência e os inadequados diminuíram nessa condição. Entendemos que essas mudanças comportamentais poderiam estar relacionadas à uma história de seguimento de regras similares presentes no repertório das participantes na presente pesquisa. Desse modo concordaríamos com Skinner (1969) ao afirmar que regras são seguidas porque o comportamento de seguir regras similares foi reforçado diferencialmente no passado.

Ao analisarmos os resultados da participante 1 de forma mais detalhada, podemos supor que devido ao fato de ela ser uma “boa seguidora de regras”, como afirmado por sua professora na entrevista inicial, a mesma apresentou resultados melhores na condição experimental Estória Social do que na condição experimental Reforçamento Diferencial. Já, a participante 2, na qual o comportamento de seguir regras foi considerado um problema descrito pela professora na entrevista inicial, apresentou melhores resultados na condição experimental Reforçamento Diferencial do que na condição que utilizou apenas a Estória Social como intervenção. Podemos supor que a participante 2, de certa forma, seria menos sensível ao procedimento Estória

Social, já que ela apresentava um histórico menor de seguimento de regras, conforme o relato da professora.

Ao analisarmos os períodos de emissão das respostas-alvo em cada condição experimental da participante 1, ou seja, analisarmos a frequência dessas respostas no início, no meio e no final de cada sessão, podemos confirmar a hipótese acima, pois, a ocorrência de comportamentos adequados foi mais frequente na condição Estória Social (média de 5,6 ocorrências por sessão) do que na condição Reforçamento Diferencial (média de 0,28 ocorrências por sessão) no período inicial, ou seja, a participante 1 respondia mais sobre controle de regras do que sobre controle das contingências nos períodos iniciais das sessões de intervenção; ao analisarmos os períodos finais das sessões, a participante 1 nos parecia estar mais sob controle das contingências do que das regras. Ela apresentou uma média de 4,14 ocorrências do comportamento adequado por sessão na condição Reforçamento Diferencial contra uma média de 0,77 ocorrências do comportamento adequado por sessão na condição experimental Estória Social. Isto nos leva a acreditar que a Estória Social controlaria mais o comportamento inicialmente e que as contingências de reforço seriam as responsáveis por manter esse controle. Estes dados, mais uma vez, vão ao encontro das afirmações de Skinner (1975) sobre o fato de serem as contingências de reforçamento as responsáveis pela alteração da probabilidade comportamental.

Em relação aos períodos de emissão da resposta-alvo em cada condição experimental da participante 2, podemos observar que tanto no período inicial (média de 5 ocorrências da resposta adequada por sessão) quanto no período final (média de 7 ocorrências da resposta adequada por sessão) a participante apresentou melhores resultados na condição experimental Reforçamento Diferencial do que na condição experimental Estória Social (média inicial de 4,6 ocorrências e média final de 5,6 ocorrências).

É de suma importância lembramos que apesar dessas comparações realizadas entre o procedimento Estória Social e o procedimento Reforçamento diferencial, citadas acima, a presente discussão destaca o uso do procedimento Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial como sendo o mais efetivo das três intervenções estudadas nessa pesquisa. Ao relacionarmos os conceitos de comportamento modelado por contingências e comportamento governado por regras com os dois procedimentos estudados na presente pesquisa podemos supor que a estratégia Estória Social teria um papel de estímulo discriminativo verbal que descreve contingências, ou seja, a Estória

Social, como afirmado por More (2012), descreve os prováveis cursos e consequências de uma situação social. Por outro lado o procedimento Reforçamento Diferencial parece ser o responsável pelas alterações na probabilidade de ocorrência dos comportamentos. Assim acredita-se que a utilização do procedimento Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial seria a forma mais eficaz para alterar comportamentos sociais em crianças com Síndrome de Down, pois na medida em que a Estória Social assumiria a função de estímulo discriminativo, o Reforçamento Diferencial se responsabilizaria pela manutenção e alteração dos comportamentos de intervenção.

More (2012) também afirma que ouvir a Estória social sem alguma outra intervenção pode não ser suficiente para que alguns estudantes com desenvolvimento atípico possam aprender novos comportamentos em uma dada situação social. É importante destacarmos que a autora chama a atenção para a necessidade de se utilizar procedimentos da análise do comportamento, como por exemplo, o uso de reforçamento de comportamentos apropriados junto ao procedimento Estória Social, para que assim possam ocorrer as mudanças desejadas de comportamento.

O uso de Reforçamento Diferencial é uma ferramenta poderosa na aprendizagem e manutenção de comportamentos desejáveis. Porém Skinner (1974/2005) ao analisar as causas do comportamento, também chama a nossa atenção para qualquer condição ou evento, seja antecedente ou consequente à resposta, que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento. Descrever e analisar esses eventos nos ajudam a conhecer as variáveis ambientais que influenciam nossas ações, o que, como afirmado por Menezes e Gon (2013), favorece a criação de procedimentos de intervenções baseados na alteração da relação ambiente-comportamento, contribuindo para modificação de padrões comportamentais.

Menezes e Gon (2013) descrevem que uma das maiores contribuições do desenvolvimento de investigações sobre variáveis antecedentes é a realização de diferentes intervenções para problemas comportamentais. Eles afirmam que muito se tem estudado a respeito da influência dos estímulos consequentes nos problemas de comportamento. Compreender a relação destes problemas com os eventos antecedentes significa dar um passo a mais para uma melhor compreensão do comportamento humano complexo.

Ao aplicar o procedimento Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial, condição na qual as duas participantes obtiveram melhores resultados, pôde-se também observar as vantagens pedagógicas do uso da Estória Social. As

professoras ao responderem o questionário de validade social, apontaram que o procedimento é simples de ser aplicado e que provavelmente o usariam em relação a outros comportamentos e para outras crianças com “problemas de comportamento”. Uma das professoras, afirmou ter percebido vantagens em usar a Estória social devido a Estória trabalhar o comportamento específico que precisava modificar. Produzir a Estória Social como estratégia para a descrição de comportamentos socialmente adequados a um determinado contexto pode contribuir para que tanto professores quanto estudantes possam especificar claramente qual é o comportamento a ser instalado e mantido. Diferentemente de estórias em livros infantis em que, como relatam Paracampo, Albuquerque, Carvalló e Torres (2009), a maior parte das regras não especificam claramente o que um determinado ouvinte ou leitor específico deve ou não fazer, uma das vantagens de seu usar o procedimento Estória Social é que ele trabalha claramente com o comportamento de intervenção.

Outro aspecto positivo em relação ao uso desse procedimento é o fato de que ao ser escrita com os critérios de Gray (2004) a Estória Social enfatiza os comportamentos adequados, indicando comportamentos alternativos aos inadequados. Outra vantagem é que se o fenótipo comportamental apresentado por crianças com síndrome de Down, que no dizer de Fidler, Hepburn e Rogers (2006) apresentam maiores habilidades relacionadas as áreas de processamento visual, o procedimento Estória Social ao utilizar-se de estratégias visuais se configura em uma intervenção adaptada para essas crianças. O aproveitamento de 100% de acertos para as duas participantes no procedimento de checagem de compreensão também nos faz pensar nas vantagens relacionadas ao uso de tal intervenção com crianças com deficiência intelectual.

Ainda consideramos adequado o fato de que há cuidados expressos para utilizar-se da Estória Social tanto em sua elaboração quanto na sua leitura e checagem de sua compreensão. A Estória Social era contada imediatamente antes de iniciar o período em que as participantes teriam a possibilidade de emitirem os comportamentos desejáveis. Isto pode ter contribuído para o sucesso da intervenção, pois, de acordo com Duarte (2009), crianças com síndrome de Down apresentam problemas relacionados a memória de trabalho em atividades que envolvem a retenção de informações verbais.

Destacamos como limitação da presente pesquisa a ausência de sessões de aplicação de follow-up para analisar se com o passar do tempo as mudanças comportamentais se mantiveram ou não. Outra limitação foi a falta de dados sobre acordo entre observadores; devido a problemas encontrados no decorrer da aplicação,

esses dados só foram possíveis de serem coletados na fase de linha de base e Estória Social para uma das participantes. Como as respostas eram discretas o resultado do acordo foi de 100%, quando foi possível haver um segundo observador. Ainda seria importante que novas respostas-alvo pudessem ser investigadas com cada participante; isto ampliaria a possibilidade de conclusões a respeito dos procedimentos testados.

Consideramos como contribuições da pesquisa a investigação de procedimentos da análise do comportamento que podem contribuir para uma inclusão real de crianças com síndrome de Down em escolas regulares, uma vez que trabalhar com comportamentos socialmente adequados num determinado contexto têm sido avaliados como potenciais tanto de aumento de comportamentos adequados quanto de minimização de comportamentos inadequados. Destacamos, ainda, que é fundamental estudarmos procedimentos que auxiliam os professores e outros profissionais que lidam diretamente com essas crianças e que sejam de fácil aplicação no cotidiano da escola. Na medida em que investimos na formação desses profissionais, estamos investindo na construção de uma vida social mais saudável para essa população. Como indicado na introdução desse trabalho, a escola deve ser um espaço privilegiado para a conquista de educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. M. L., Aguiar, R. R. & Machado, L. B. (2006) Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Pública Regular: Entre o Proclamado e o Real, 2006. *Dperartamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional*. Retirado de: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (pp. 490-492). Porto Alegre: Artmed.

Bissoto, M. L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Revista Ciências & Cognição*, (4), 80-88.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Retirado de : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Inclusão Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF. MEC/SEESP. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Brunoni, D. (1999). Aspectos epidemiológicos e genéticos. Em J. S. Schwartzman (org.), *Síndrome de Down* (pp. 32-42). São Paulo, SP: Mackenzie: Memnon.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*. 9 (3), 54-67.

Carvalho, E. N. S. & Maciel, D. M. M. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*. 11 (2), 147-156.

Carvalló, B. N. (2011). Efeito de Regras Descritivas, Presentes em Histórias Infantis e de Monitoramento sobre o Comportamento de Ler (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

Chan, M. J & O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories Intervention Package for Students with Autism in Inclusive Classroom Settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 3 (41), 405-409.

Craveiro, C. C. P. (2009). Efeitos da Exposição Continuada a Regras Descritivas Sobre Comportamentos Escolares de Crianças (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

Crozier, S. & Tincani, M. (2007). Effects of Social Stories on Prosocial Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism and Developmental Disorder*. 37, 1803-1814.

Delano, M. & Snell, M. E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 8 (1), 29-42.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância – Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas em análise do comportamento*, 1 (2), 104-115.

Duarte, C. P. (2009). *Caracterização do perfil cognitivo e avaliação da memória de trabalho na síndrome de Down* (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Fidler, D. J., Hepburn, S. & Rogers, S. (2006). Early learning and adaptive behavior in toddlers with Down syndrome: evidence for an emerging behavioural phenotype? *Down Syndrome Research and Practice*. 9 (3), 37-44.

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de Constructo do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para Crianças Brasileiras com Deficiência Intelectual. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44 (2), 312-320.

Garzuzi, Y. (2009). *Comparações dos fenótipos comportamentais de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi, síndrome de Williams-Beuren e síndrome de Down* (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Gray, C. (2004). Social Stories 10.0: The New Defining Criteria & Guidelines. *Jenison Autism Journal - Creative in Practice*. 15 (4), 1-28.

Gusmão, F. A. F., Martins, G. T. & Luna, S. V. (2011) .Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise no conceito de metacontingência. *Revista Psicologia da Educação*, 32, 1-9.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2012 – Resumo técnico. Brasília, MEC/INEP.

Iskander, M. J. & Rosales, R. (2013). An evaluation of the components of a Social Stories intervention package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1-8.

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: methods for Clinical and Applied Settings*. New York: Oxford University Press.

McConaughy, F. & Quinn, P. Q. (2007). O desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Em Gundersen, K. S (org.), *Crianças com síndrome de Down - Guia para pais e educadores*. (Osório, M. R. L. B, Trads). (pp. 134-158). Porto Alegre, RS: Artmed.

Menezes, C. C. & Gon, M. C. C. (2013). A influência de eventos antecedentes nos problemas de comportamento infantil: revisão de conceitos e aplicabilidade. *Revista Interação em Psicologia*, 15(2), 169-177.

More, C. M. (2012). Social Stories and Young Children: Strategies for Teachers. *Intervention in School and Clinic*. 47 (3), 167-174.

Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Carvalló, B. N. & Torres, S. M. (2009). Análise do controle por regras apresentadas em histórias infantis. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*. 5 (2), 107-122.

Sampaio, S. A. A., Azevedo, B. H. F., Cardoso, D.R.L., Lima, C., Pereira, R. B. M., & Andery, A. P. A. M. (2008). Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, 12, 151-164.

Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Revista Interação em Psicologia*, 6 (2), 167-176.

Skinner, B. F. (1953/2007). *Ciência e comportaento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1974/2005). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.

Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A Theoretical Analysis*. New York: Appleton – Century – Crofts.

Scattone, D., Wilezynski, S. M., Edwards, R. P. & Rabian, B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 32 (6), 535-543.

Society for the Study of Behavioural Phenotypies. (2009). *Registro1013849*.

Test, D. W., Richter,S., Knight,V., & Spooner, F. (2011). A Comprehensive Review and Meta-Analysis of the Social Stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 26 (1), 49-62.

Vasconcelos, L. A. (2005). *Interpretações analítico-comportamentais de histórias infantis para utilização lúdico-educativas*. Brasília: Humanidades.

Veltrone, A. A. & Mendes, E. C. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*. 21 (50), 413-421. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

APÊNDICES

Apêndice A: CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DA PESQUISA ENTREGUE AOS PAIS DAS PARTICIPANTES.

datas	horário para retirada da sala de aula	horário para retorno à sala de aula

Obs: Sua filha será retirada da sala de aula em duas etapas da pesquisa. O tempo que ela permanecerá fora da sala de aula será de quinze minutos no período de aula. Cada etapa terá duração de aproximadamente dez dias.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Avaliação da efetividade do procedimento Estória Social, Estória Social mais Reforçamento Diferencial e Reforçamento Diferencial na promoção de comportamentos sociais em crianças com Síndrome de Down matriculadas no ensino regular.

Pesquisadora Responsável: Isabela Damasceno Campos Jardim CRP: 06/109400

Instituição Responsável: PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Telefone para contato: (19) 8337.3230 ou (11) 3670.8320

Nome do Participante: _____

Idade: _____ anos

RG: _____

Responsável Legal: _____

RG do Responsável Legal: _____

Sua filha está sendo convidada a participar do presente projeto de pesquisa, sob a responsabilidade da Psicóloga e Pesquisadora Isabela Damasceno Campos Jardim. O Presente estudo terá como objetivo: analisar a efetividade da intervenção Estória Social e Estória Social mais Reforçamento Diferencial para promover comportamentos adequados socialmente e diminuir comportamentos inadequados socialmente de crianças com síndrome de Down que estão matriculadas em escolas regulares. Não haverá riscos de qualquer natureza para o participante. O benefício relacionado à participação da sua filha na pesquisa será de promover comportamentos que são mais adequados ao contexto escolar, contribuindo assim, para uma inclusão social e educacional mais efetiva, além de, aumentar o conhecimento científico para a área da Análise do Comportamento e Inclusão de Crianças com síndrome de Down no ensino regular. O método de intervenção utilizado será contos de Estórias referentes à comportamentos adequados e o uso de premiação dos mesmos comportamentos.

Está garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Os dados poderão ser utilizados em publicações científicas ou

apresentações em congressos científicos. A pesquisadora responsável estará a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas encontradas pelos responsáveis da criança e o participante poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Eu, _____, responsável legal por _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntária, no projeto de pesquisa acima descrito.

Campinas, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável

Apêndice C: ESTÓRIA SOCIAL USADA PARA A PARTICIPANTE 1 e 2.

Participante 1

BRINCANDO COM OS AMIGOS NO INTERVALO



MEU NOME É (nome da participante 1)

Foto da participante 1



NA ESCOLA TEMOS UM HORÁRIO DE INTERVALO PARA BRINCAR



É MUITO LEGAL BRINCAR JUNTO
COM OS AMIGOS NA HORA DO
INTERVALO



MEUS AMIGOS FICAM FELIZES
QUANDO EU BRINCO COM ELES



NA HORA DO INTERVALO EU
DEVERIA BRINCAR JUNTO COM OS
MEUS AMIGOS.



Foto da
participante 1.

Participante 2

ALMOÇANDO COM OS AMIGOS NA ESCOLA



MEU NOME É (nome da participante2)

Foto da participante 2



EU E MEUS AMIGOS ALMOÇAMOS NA ESCOLA



NA HORA DO ALMOÇO EU E MEUS
AMIGOS SENTAMOS JUNTOS PARA
COMER



NÓS REZAMOS E DEPOIS VAMOS
PARA A FILA DA COMIDA



MINHA PROFESSORA FICA FELIZ QUANDO VOU PARA A FILA DA COMIDA E DEPOIS SENTO COM OS MEUS AMIGOS PARA COMER



**EU DEVERIA SENTAR COM OS
MEUS AMIGOS E ALMOÇAR.**



Apêndice D: MODELO DO QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL ENTREGUE
PARA AS PROFESSORES DAS PARTICIPANTES.

QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL

Nome da professora: _____

Data: _____

Por favor complete este breve questionário do estudo que conduzimos com a sua aluna X. Obrigada pela sua participação e compreensão.

1) Você achou a Estória Social fácil de ser usada e compreendida?

2) Você vai usar Estória Social com os participantes quando o estudo acabar ou também com outros alunos?

3) Você tem alguma consideração a fazer sobre o uso de Estória Social e reforçamento no futuro?

4) O que você considera como prós e contras ao uso de Estória Social e reforçamento?

APÊNDICE E: MODELO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS DA PARTICIPANTE 1 E 2.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA: IDENTIFICANDO COMPORTAMENTOS-ALVO

Assinale abaixo os comportamentos que o seu aluno(a) apresenta em sala de aula, intervalo/recreação e/ou outros locais escolares que julgar necessário.

Não volta para sala no período adequado após o intervalo.	()
Não volta para sala no período adequado após aulas fora da classe.	()
Não permanece sentado na cadeira quando solicitada pela professora.	()
Não realiza uma atividade adaptada quando solicitada pela professora.	()
Não realiza pedidos para a professora.	()
Não realiza pedidos para as outras crianças.	()
Fala palavrão ou chinga a professora.	()
Fala palavrão ou chinga os colegas de classe.	()
Apresenta comportamento agressivo com a professora.	()
Apresenta comportamento agressivo com os colegas de classe.	()
Não brinca junto com outras crianças.	()
Não faz perguntas em sala de aula.	()
Grita com a professora.	()
Grita com os alunos.	()
Fala muito baixo com a professora.	()
Fala muito baixo com os colegas de classe.	()
Não agradece à uma ajuda.	()
Pega materiais dos colegas sem pedir.	()
Mente para a professora.	()

Mente para os colegas de classe.	()
Inicia uma conversa com os colegas de classe.	()
Inicia uma conversa com a professora.	()
Pede material escolar emprestado para os colegas.	()
Não empresta seu material escolar.	()
Interage com os amigos no período do intervalo.	()

Existem outros comportamentos que seu aluno (a) apresenta e que você considera inadequado ao contexto escolar? Quais?

Observações sobre os comportamentos do(a) seu aluno(a) que você considera importante.

Nome da professora _____

Nome do aluno _____

Data _____

Obrigada pela participação!

Apêndice F: MODELO DE FOLHA DE REGISTRO PARA AS RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DA PARTICIPANTE 1 E 2 NA CONDIÇÃO DE LINHA DE BASE.

Participante 1

NOME: _____

Condição experimental: Linha de Base

DATA

EM 20 MINUTOS ELA SE APROXIMA/INTERAGE DE OUTRAS CRIANÇAS OU NÃO

S

SIM, ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS

N

NÃO, ELA NÃO SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS

S / N

Se ela não se aproxima de outras crianças o que ela faz?

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Participante 2

DATA

NOME: _____

Condição experimental: Linha de Base

EM 20 MINUTOS QUANTAS VEZES ELA EMPURRA O COLEGA

S EMPURRA O COLEGA.

N NÃO EMPURRA O COLEGA.

S / N Se ela não empurra o colega o que ela faz?

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Apêndice G: MODELO DE FOLHA DE REGISTRO PARA AS RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DA PARTICIPANTE 1 E 2 NA CONDIÇÃO DE ESTÓRIA SOCIAL.

Participante 1

NOME: _____
Condição experimental: Estória Social

DATA

EM 20 MINUTOS ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS CRIANÇAS
OU NÃO

S	SIM, ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS
----------	--

N	NÃO, ELA NÃO SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS
----------	--

S/N	Se ela não se aproxima de outras crianças o que ela faz?
------------	--

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Participante 2

NOME: _____
Condição experimental: Estória Social

DATA

EM 20 MINUTOS QUANTAS VEZES ELA EMPURRA O COLEGA

S	EMPURRA O COLEGA.
----------	-------------------

N	NÃO EMPURRA O COLEGA.
----------	-----------------------

S / N	Se ela não empurra o colega o que ela faz?
--------------	--

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Apêndice H: MODELO DE FOLHA DE REGISTRO PARA AS RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DA PARTICIPANTE 1 E 2 NA CONDIÇÃO DE ESTÓRIA SOCIAL PAREADO COM REFORÇAMENTO DIFERENCIAL.

Participante 1

DATA

NOME: _____

Condição experimental: Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial

EM 20 MINUTOS ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS CRIANÇAS
OU NÃO

S SIM, ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS

N NÃO, ELA NÃO SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS

S / N Se ela não se aproxima de outras crianças o que ela faz?

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Participante 2

DATA

NOME: _____

Condição experimental: Estória Social pareado com Reforçamento Diferencial

EM 20 MINUTOS QUANTAS VEZES ELA EMPURRA O COLEGA.

S

EMPURRA O COLEGA.

N

NÃO EMPURRA O COLEGA.

S / N

Se ela não empurra o colega o que ela faz?

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Apêndice I: MODELO DE FOLHA DE REGISTRO PARA AS RESPOSTAS ADEQUADAS E INADEQUADAS DA PARTICIPANTE 1 E 2 NA CONDIÇÃO DE REFORÇAMENTO DIFERENCIAL.

Participante 1

DATA

NOME: _____

Condição experimental: Reforçamento Diferencial

EM 20 MINUTOS ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS CRIANÇAS
OU NÃO

S	SIM, ELA SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS
----------	--

N	NÃO, ELA NÃO SE APROXIMA/INTERAGE COM OUTRAS
----------	--

S / N	Se ela não se aproxima de outras crianças o que ela faz?
--------------	--

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Participante 2

DATA

NOME: _____

Condição experimental: Reforçamento Diferencial

EM 20 MINUTOS QUANTAS VEZES ELA EMPURRA O COLEGA.

S

EMPURRA O COLEGA.

N

NÃO EMPURRA O COLEGA.

S / N

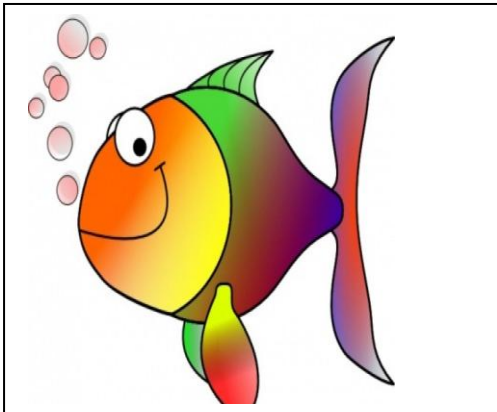
Se ela não empurra o colega o que ela faz?

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Apêndice J: EXEMPLO DO PROCEDIMENTO DE CHECAGEM DE COMPREENSÃO

Participante 1

A ESTÓRIA FALA SOBRE O INTERVALO OU SOBRE O PEIXE?

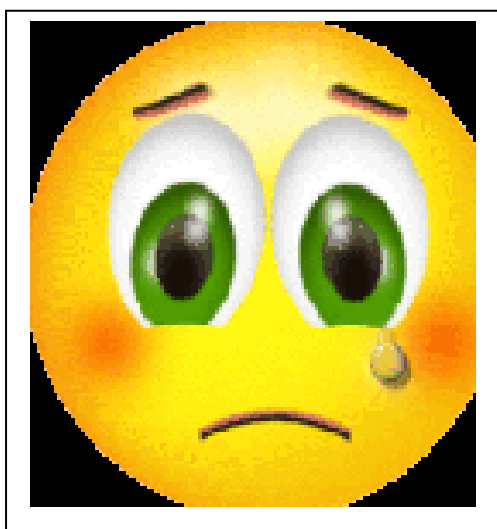


()



()

MEUS AMIGOS FICAM FELIZES OU TRISTES QUANDO EU BRINCO JUNTO COM ELES NO INTERVALO?



()



()

NO INTERVALO VOCÊ DEVE BRINCAR JUNTO
COM SEUS AMIGOS OU BRINCAR SOZINHA?



Foto da
participante 1.

()

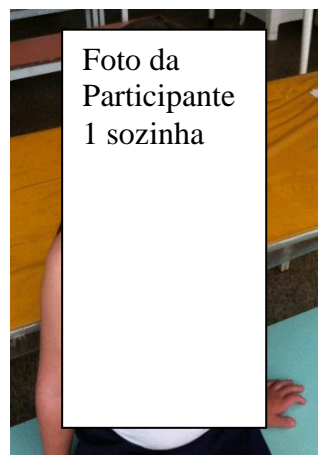


Foto da
Participante
1 sozinha

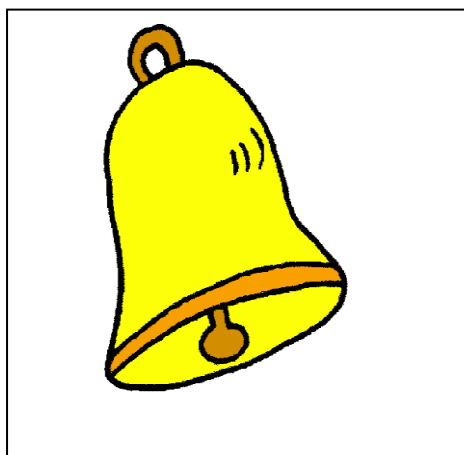
()

Participante 2

A ESTÓRIA FALA SOBRE O ALMOÇO OU SOBRE O SINO?

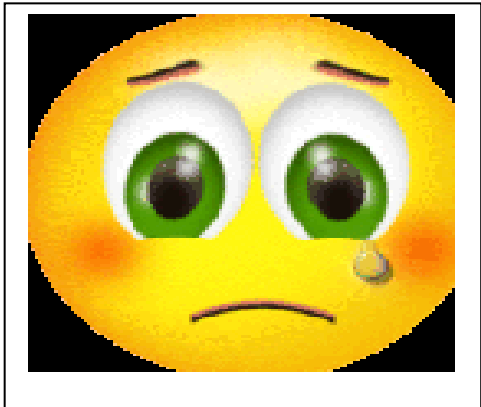


()



()

SUA PROFESSORA FICA FELIZ OU TRISTE QUANDO VOCÊ SENTA E ALMOÇA COM SEUS AMIGOS?



()



()

O QUE DEVEMOS FAZER NO ALMOÇO?
ALMOÇAR COM OS AMIGOS OU
BRINCAR?



()



()