

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Habilidades Sociais e inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual: revisão sistemática.

Social skills and educational inclusion of students with intellectual disabilities: A systematic review.

Habilidades sociales e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: revisión sistemática.

Eliza França e Silva¹, Luciana Carla dos Santos Elias² & Gabriela Correia Rocha³

¹ Universidade de São Paulo. *E-mail:* elizafs@usp.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0753-2467>

² Universidade de São Paulo. *E-mail:* lucaelias@ffclrp.usp.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1623-0674>

³ Universidade de São Paulo. *E-mail:* gabrielacr@usp.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-2505-5409>

*Informações do Artigo:**Eliza França e Silva*elizafs@usp.br

Recebido em: 24/09/2021

Aceito em: 10/04/2023

RESUMO

A inclusão educacional é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais de alunos. Objetivou-se revisar a literatura científica sobre as habilidades sociais e inclusão de alunos com deficiência intelectual. Utilizou-se o modelo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA). Realizou-se uma busca em artigos de 2016 a 2020, nas bases de dados BVS, PubMed, PsycInfo, Scopus, ERIC e Web of Science. Foram encontrados 100 artigos, 10 foram selecionados. Os estudos corroboram a literatura ao apontar que a inclusão traz ganhos desenvolvimentais/sociais e ao evidenciar a relevância de programas de desenvolvimento de habilidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE:

Inclusão Escolar; Habilidades Sociais; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Educational inclusion is important for the development of students' social skills. The objective of this study was to review the scientific literature on social skills and inclusion of students with intellectual disabilities. The Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) model was used. Articles from 2016 to 2020 were searched in the BVS, PubMed, PsycInfo, Scopus, ERIC, and Web of Science databases. A total of 100 articles were found, from which 10 were selected. The studies corroborate the literature by pointing out that inclusion brings developmental/social gains and by highlighting the relevance of social skills development programs.

KEYWORDS:

Educational Inclusion; Social Skills; Intellectual Disability.

RESUMEN

La inclusión educativa es importante para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes. El objetivo fue revisar la literatura científica sobre las habilidades sociales e inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Se utilizó el modelo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA). Se realizó una búsqueda en artículos de 2016 a 2020, en las bases de datos BVS, PubMed, PsycInfo, Scopus, ERIC y Web of Science. De 100 artículos, 10 fueron seleccionados. Estudios corroboran la literatura al señalar: inclusión trae ganancias de desarrollo / sociales y resalta la relevancia de los programas de capacitación en habilidades sociales.

PALABRAS CLAVE:

Inclusión Escolar; Habilidades Sociales; Discapacidad Intelectual.

As *Habilidades Sociais* podem ser definidas, segundo Elliott e Gresham (2008), como classes de comportamentos específicos que o indivíduo apresenta com objetivo de completar uma tarefa social. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), são entendidas como um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados culturalmente, capazes de gerar resultados favoráveis para o indivíduo e seu grupo, contribuindo para a competência social. A competência social, por sua vez, é definida como “um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal, que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e da cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 37). Na infância,

é evidente que as habilidades sociais são um fator de proteção ao desenvolvimento, auxiliando na relação com pares e agentes educativos, na adaptação a diferentes contextos, no desempenho escolar e na menor incidência de problemas comportamentais (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019; Del Prette & Del Prette, 2013; Elias & Amaral, 2016; Gresham, 2016).

A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares tem gerado muitos debates e estudos nacionais e internacionais, sendo que o movimento da “educação inclusiva” é amplo, amparado por leis, políticas públicas e tratados internacionais (Borges & Campos, 2018; Carvalho, 2019; Rebelo & Kassir, 2020). A educação inclusiva tem como princípio fundamental que todos os indivíduos devem aprender juntos, em escolas regulares, independentemente das dificuldades e das diferenças (Unesco, 1994).

Assim, a inclusão educacional diz respeito à capacidade das escolas para educar a todos, sem qualquer tipo de exclusão. Com isso, as escolas inclusivas valorizam as diferenças, colocando-as como recursos valiosos para o desenvolvimento em sala de aula e para o aperfeiçoamento docente (Duk, 2005). Apesar da importância da inclusão educacional, existe ainda, um distanciamento entre o que está estabelecido e o que ocorre na prática, com relação a questões estruturais, metodológicas, investimentos públicos, relações sociais e crenças da população (Rahme et al, 2019; Carvalho, 2019; Silva & Elias, 2020). A literatura vem demonstrando que o público-alvo da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), alunos com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais e transtorno do espectro autista, apresentam déficits no repertório de habilidades sociais (Abrahão & Elias, 2021; Angélico & Del Prette, 2011; Costa & Del Prette, 2012; Freitas & Del Prette, 2013, 2014; Silva & Elias, 2020). Em que, o estudo de Freitas e Del Prette (2014) indicou que diferentes transtornos do desenvolvimento e deficiências podem se configurar como preditoras para déficits em habilidades sociais, visto que as características orgânicas e os fatores ambientais produzem impactos no repertório

de habilidades sociais, o que traz consequências ao desenvolvimento. A deficiência intelectual pode ser entendida, segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), através de uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica, como uma condição originada antes dos 22 anos, caracterizada por limitações significativas na função intelectual e no comportamento adaptativo, que é composto por habilidades sociais, conceituais e práticas (AAIDD, 2021). A deficiência intelectual associa-se a comprometimentos cognitivos, perceptivos, afetivos e motores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sociais, assim as limitações da deficiência podem comprometer tanto o acesso e processamento cognitivo dos estímulos sociais, como as respostas socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 2013). Ou seja, os déficits cognitivos e respectivas comorbidades, incidem sobre a capacidade de a criança discriminar as demandas do contexto, planejar e emitir comportamentos adequados e esperados para tais demandas, levando a desempenhos pouco competentes (Del Prette & Del Prette, 2013; Japundza-Milisavljevic et al., 2010).

A inclusão educacional e o construto das habilidades sociais se relacionam à medida que a inclusão escolar é importante para a aquisição de habilidades sociais, pois socialização em ambiente inclusivo possibilita que essas sejam desenvolvidas (Camargo & Bosa, 2009; Ozkubat & Ozdemir, 2014; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Valentini & Toigo, 2005) e a legislação vigente estabelece que é papel da escola o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais tem como fatores as habilidades sociais (Brasil, 2018).

A interação com os pares, proporcionada no ambiente escolar, é importante visto que fornece modelos de comportamento para aprender, aprimorar e desenvolver habilidades sociais (Guaragna, et al., 2005). Além da relação com pares, a relação com os agentes educativos, pais e professores, é de suma importância para o desenvolvimento do repertório acadêmico e social dos alunos, sendo um dos fatores críticos para o sucesso da inclusão educacional (Aragon et

al., 2019; Coelho et al., 2017; Demirkaya & Bakkaloglu, 2015; Maturan et al., 2019, Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Rosin-Pinola et al., 2017; Silva & Elias, 2022; Quiterio & Nunes, 2017).

Ozkubat e Ozdemir (2014), evidenciam que as crianças que frequentavam a educação inclusiva apresentavam níveis mais altos de habilidades sociais do que as que frequentavam a educação especial em salas exclusivas. Os autores discutem que a educação inclusiva facilita o desenvolvimento de habilidades sociais na infância e beneficia o desenvolvimento social dos alunos, garantindo um ambiente de aprendizagem social. Portanto, o processo de inclusão beneficia alunos com deficiência intelectual, fazendo-se necessário, cada vez mais, direcionar o olhar para essa área.

Uma das direções que tem se mostrado pertinente são Programas de Promoção de Habilidades Sociais, que podem maximizar as condições de socialização e o desenvolvimento interpessoal das pessoas com deficiência (Del Prette & Del Prette, 2013; Murta, 2005; Oliveira & Quiterio, 2022). O desenvolvimento de habilidades nessa população pode amenizar efeitos psicológicos e sociais prejudiciais, possibilitando melhor qualidade de vida (Bolsoni-Silva, et al., 2006). Diante do descrito e da importância do olhar para o desenvolvimento social de alunos com deficiência intelectual, o presente estudo teve por objetivo revisar a literatura científica sobre as habilidades sociais e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Método

Realizou-se uma revisão sistemática, a qual seguiu as orientações propostas no *Checklist Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)*. Teve-se como perguntas norteadoras: O que tem sido publicado na literatura científica nacional/internacional a respeito das habilidades sociais e da inclusão de alunos com deficiência intelectual? Qual a relação entre habilidades sociais e a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual?

Crêterios de Elegibilidade

Como cr terios de inclusão estabeleceu-se artigos científicos indexados nas bases de dados que relatassem estudos sobre as habilidades sociais e inclusão de alunos com deficiência intelectual, os quais estivessem dentro do período estabelecido dos últimos cinco anos (2016-2020). Não se estabeleceu distin o quanto ao tipo de estudo. Os idiomas previamente estabelecidos foram português, inglês, espanhol e francês.

Estratégia de Busca

Utilizou-se as seguintes bases de dados: Scielo, PubMed, PsycInfo, Scopus, ERIC (Education Resources Information Center) e Web of Science. Foram empregados descritores e sin nimos em português, inglês e espanhol (dependendo da base utilizada) consultados no DeCS/MeSH (Descritores em ciência da saúde), sendo estes: 1. Habilidades Sociais/Social Skills/Habilidades Sociales (competência social/ Social Competence/ habilidades interpessoais/ Interpersonal Skill). 2. Inclusão/Inclusion (Mainstreaming)/Integración 3. Educa o/Education/Educación (escola, educational, school). 4. Deficiência Intelectual/Intellectual Disability/Discapacidad Intelectual (deficiência mental/ retardo mental/ mental retardation/ intellectual development disorder). Foi definido limite temporal de 2016 a 2020 e restringiu-se a busca a apenas artigos científicos.

Sele o e Análise dos Estudos

Após busca nas bases de dados, utilizou-se o software de gerenciador de bibliografias *EndNote*, o qual permite reunir todas as referências, organizar em grupos e acessar os artigos. Primeiramente, leu-se o título e resumo de todos os artigos encontrados, excluindo aqueles que não atendiam aos cr terios de inclusão; foram excluídos artigos que tratassem de outros transtornos e outras deficiências e que não enfocassem a inclusão educacional e/ou o construto das habilidades sociais. Essa sele o foi feita por dois autores de forma cega, que entraram em consenso quanto aos artigos a serem incluídos. Posteriormente a essa primeira análise, os

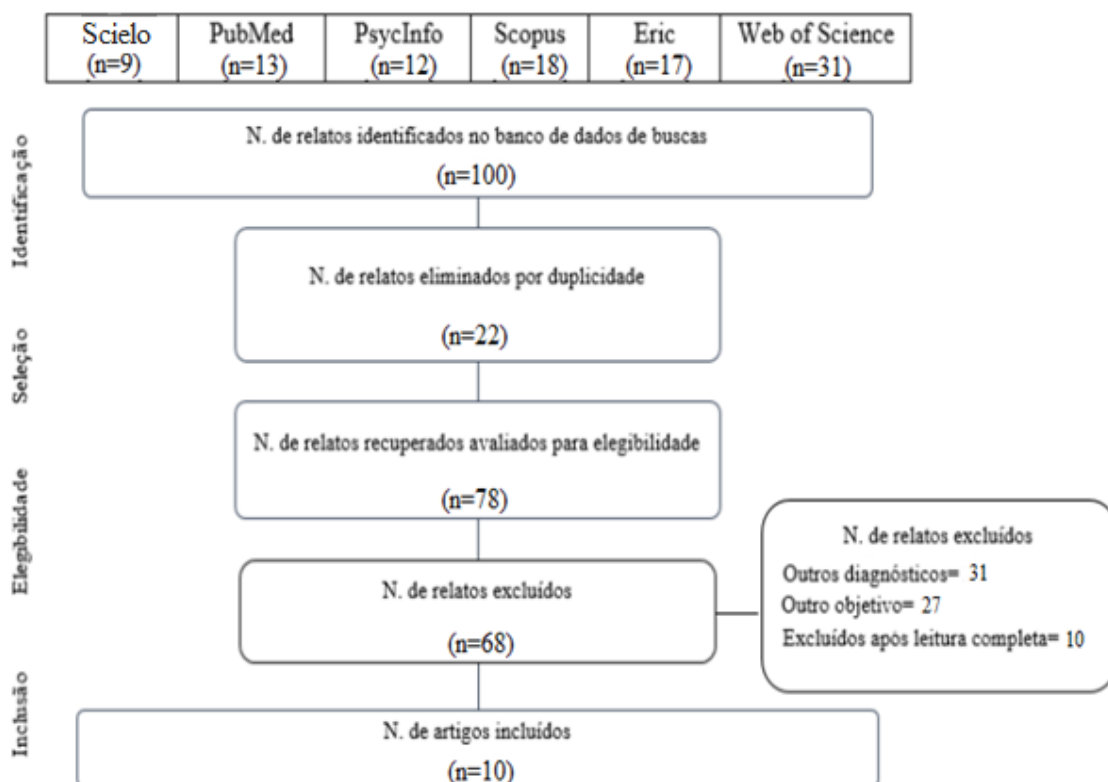
artigos foram lidos na íntegra e novos artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Após os artigos terem sido selecionados, eles foram novamente lidos na íntegra, buscando extrair os dados necessários para a escrita da revisão.

Resultados

A busca nas bases de dados resultou em 100 artigos (SciELO=9, PubMed=13, PsycInfo=12, Scopus=18, ERIC=17 e Web of Science=31), desses artigos, 22 foram excluídos por duplicação. Dos 78 artigos restantes, após a leitura do título e resumo, 31 foram excluídos por considerarem exclusivamente outros transtornos e deficiências que não fossem a deficiência intelectual (autismo, deficiências sensoriais, deficiências físicas, outros transtornos mentais e dificuldades de aprendizagem), 27 artigos foram excluídos por não contemplarem o objetivo, ou seja, não tratar especificamente da inclusão educacional ou não estudar o construto das habilidades sociais.

Figura 1

Fluxograma PRISMA, com as Diferentes Fases da Inclusão dos Artigos.



Após leitura completa, dez artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Dessa forma, foram incluídos ao final dez artigos. Apesar de ter sido delimitado previamente os idiomas português, inglês, espanhol e francês, a busca retornou apenas textos em inglês. A Figura 1 apresenta o fluxograma de quatro etapas sugerido pelo protocolo PRISMA.

Os artigos selecionados foram analisados quanto aos autores, periódico, ano de publicação, país de origem, tipo de estudo e participantes. A Tabela 1 indica a descrição desta análise realizada.

Observa-se que quanto a autoria, dois autores Vlachou e Stravroussi foram responsáveis por dois artigos dos últimos cinco anos (estudos 9 e 10). No que tange ao país de origem, dois estudos foram desenvolvidos na Grécia (estudos 9 e 10), dois na Turquia (estudos 6 e 8), um na Rússia (estudo 1), um na Suíça (estudo 2), um na Bélgica (estudo 3), um na Índia (estudo 4), um nos Estados Unidos (estudo 5) e um na França (estudo 7). Em relação ao ano de publicação, foram encontrados três em 2016 (estudos 5, 9 e 10), dois em 2017 (estudos 2 e 6), dois em 2019 (estudos 4 e 8) e três em 2020 (estudos 1, 3 e 7).

Quanto ao delineamento dos estudos, nove foram empíricos e um teórico (estudo 9). Dos estudos empíricos, somente um foi qualitativo (estudo 10). Dos oito estudos quantitativos, dois estudos eram comparativos e correlacionais (estudos 2 e 3), um estudo descritivo e correlacional (estudo 1), um comparativo, preditivo e correlacional (estudo 5), um descritivo, comparativo e preditivo (estudo 8), dois quase-experimental (estudo 4 e 6) e, por fim, um experimental (estudo 7).

Quanto aos participantes em oito estudos foram os próprios alunos com deficiência, em dois destes (estudos 2 e 8) também participaram alunos com desenvolvimento típico. Em um estudo os participantes foram professores (estudo 10). Um estudo foi teórico, sem participantes (estudo 9). A Tabela 2 apresenta a descrição dos instrumentos utilizados e dos respondentes.

Tabela 1

Descrição dos Artigos Quanto aos Autores, Periódico, Ano de Publicação, País de Origem Tipo de Estudo e Participantes

	Autores	Periódico	Ano	País	Tipo de Estudo	Participantes
1.	Dmitrieva, Medvedeva, Olkhina, Uromova & Kashtanova	Universal Journal of Educational Research	2020	Rússia	Quantitativo Descritivo Correlacional	Primeira etapa: 240 crianças de 6 a 8 anos de idade (60 com DI e 60 com DI leve). Segunda etapa: 307 crianças com deficiência, com cerca de 8 anos de idade.
2.	Garrote	Frontline Learning Research	2017	Suíça	Quantitativo, Comparativo, Correlacional	692 alunos de 38 salas de aula primárias inclusivas com pelo menos um aluno com deficiência intelectual.
3.	Jacobs, Simon & Nader-Grosbois	Frontiers in Psychology	2020	Bélgica	Quantitativo, Comparativo, Correlacional	78 crianças com deficiência intelectual de leve a moderado, com aproximadamente 9 anos
4.	Kalgotra, Warwal & Teji	Life Span and Disability	2019	Índia	Quantitativo Quase-experimental.	70 crianças com deficiência intelectual leve e moderada divididas em grupos controle e experimental
5.	Lyons, Huber, Carter, Chen & Asmus	American journal on intellectual and developmental disabilities	2016	EUA	Quantitativo, Comparativo Preditivo Correlacional	137 adolescentes do ensino médio (65 com deficiência intelectual e 64 com autismo).
6.	Özokcu, Akçamete, & Özyürek	Journal of Education and Training Studies	2017	Turquia	Quantitativo, Quase-experimental	3 alunos com deficiência intelectual (duas meninas e um menino entre 11 e 12 anos).
7.	Saint-Georges, Pagnier, Ghattassi, Hubert-Barthelemy, Tanet, C'lement, Soumille, Crespín, Pellerin & Cohen.	E Clinical Medicine	2020	França	Quantitativo Experimental	72 crianças entre cinco e nove anos de idade com autismo e deficiência intelectual concomitante.
8.	Sucuoglu, Bakkaloglu, Demir, & Atalan	Infants & Young Children	2019	Turquia	Quantitativo Descritivo Comparativo Preditivo	117 crianças, 60 com deficiência (15 deficiência intelectual) e 57 sem deficiência
9.	Vlachou & Stavroussi	Support for Learning	2016	Grécia	Teórico	-
10.	Vlachou, Stavroussi, & Didaskalou	International Journal of Disability	2016	Grécia	Qualitativo	40 professores de salas de recursos em escolas regulares que atendem 455 alunos com deficiência (80 com deficiência intelectual).

Tabela 2*Descrição dos Artigos Quanto ao Instrumento Utilizado e Respondente*

	Instrumento	Respondentes
1	Subteste Compreensão, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Wechsler, 2013. “Rukavichki” method by G.A. Tsukerman and the “Mozaika” method by E.O. Smirnov.	Crianças
2	Entrevista individual para crianças Self- and Other-Oriented Social Competences questionnaire (SOCOMP) (Perren et al., 2007)	Crianças Crianças sem deficiência (pares) Professores
3	Wechsler Preschool and Primary Scales (WPPSI-III) (Wechsler, 2004) ToM-Emotions Tasks (Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008b) ToM-Beliefs Tasks (Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008a) ToM-Task Battery – French Version (Hutchins et al., 2008; Nader-Grosbois & Houssa, 2016) Problem-Solving Task (RES), (Barisnikov et al., 2004) Social Adjustment Scales for Children (EASE) (Hughes et al., 1997) Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE)(LaFrenière et al., 1992) Child Behavior Checklist (CBCL)(Achenbach, 1991)	Crianças Crianças Crianças Crianças Crianças Responsáveis Responsáveis Responsáveis
4	Seguin Form Board Test (Goel & Bhargava, 1990), Socio-economic status scale (Minakshi, 2004), Indian adaptation of Malin’s Vineland Social Maturity Scale (Bharatraj, 1992)	Crianças Responsáveis Crianças
5	Social Skills Improvement System: Rating Scale (SSIS:RS) (Gresham & Elliot, 2008). Vineland Adaptive Behavior Scales-II (VABS-II) (Sparrow et al., 2005) Escala para identificar o nível de necessidade de suporte (adaptado por Lee et al., (2008). Escala para identificar habilidades funcionais	Responsáveis/ Professores
6	Formulário de entrevista do professor, lista de verificação de habilidades sociais, ferramentas de medição referenciadas em critérios e tabelas de registro de dados (sem especificação do nome).	Professores
7	Psychoeducational Profile, Third Edition (PEP-3) (Schopler et al., 2005). Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler et al., 1980). Autism Diagnostic Interview–Revised (ADI-R) (Le Couteur et al. 1989), Vineland Adaptive Behavior Scales-II (VABS-II) (Sparrow et al., 2005) Children’s Global Assessment Scale (CGAS) (Shaffer et al., 1983) Desempenho educacional anual	Crianças Responsáveis Professores
8	Gazi Early Childhood Assessment Tool (Temel et al., 2005), Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) (Merrell, 1994). Teacher Rating Scale of School Adjustment–Short Form (Betts & Rotenberg, 2007). Student–Teacher Relationship Scale—Short Form (STRS) (Pianta, 2001) The Abilities Index (AI) (Simeonsson & Bailey, 1988)	Responsáveis Responsáveis/ Professores Professores Professores Responsáveis/ Professores
9	-	
10	Entrevista semiestruturada	Professores

Nota-se na Tabela 2, grande variedade de instrumentos utilizados, o instrumento VABS-II foi usado em dois estudos (5 e 7). Quanto aos respondentes, em sete estudos (2,3,4,5,6,7 e 8) responsáveis/professores responderam a instrumentos para avaliar as crianças, em cinco (1,2,3,4 e 7) as crianças responderam aos instrumentos, em um estudo (2) os pares responderam aos instrumentos. No estudo 10, professores responderam a uma entrevista semiestruturada. A Tabela 3 descreve os dez artigos quanto ao objetivo proposto e resultados alcançados.

Através da Tabela 3 (Anexo A), observa-se objetivos e resultados alcançados. Percebe-se, assim, que esses objetivos foram coerentes com o desenho de pesquisa, que possibilitaram a alcançar os resultados, os quais serão discutidos posteriormente

Discussão

O presente estudo teve como objetivo revisar a literatura científica sobre as habilidades sociais e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Utilizou-se o protocolo PRISMA, sendo que, de acordo com os critérios de busca, foram encontrados 100 artigos e dez foram selecionados, considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. A revisão realizada buscou responder à duas perguntas norteadoras, que serão discutidas a seguir.

O Que Tem Sido Publicado na Literatura Científica Nacional/Internacional a Respeito das Habilidades Sociais e da Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual?

Dos estudos selecionados, ao longo dos cinco anos, observou-se diferentes métodos de pesquisa empregados, com diferentes participantes, variabilidade de instrumentos e diversos países de realização. No que tange às características dos estudos, apenas um foi teórico e os demais empíricos. Dentre os estudos empíricos, um utilizou metodologia qualitativa, tendo como instrumento uma entrevista semiestruturada. Todos os outros utilizaram metodologia quantitativa, com diferentes delineamentos e objetivos, utilizando instrumentos validados.

O estudo teórico de Vlachou e Stavroussi (2016) objetivou descrever um programa para ensinar habilidades de resolução de problemas sociais para alunos com deficiência intelectual leve. Apesar de ter sido um estudo descritivo, sem a aplicação do programa, foi possível compreender a importância do mesmo para a população em foco.

Quanto a metodologia qualitativa o único estudo encontrado foi o Vlachou et al. (2016), o qual utilizou uma entrevista semiestruturada e objetivou investigar as dificuldades em habilidades sociais de alunos com deficiências e quais os recursos dos professores ao manejá-las. Estudos desta natureza são importantes para o aprofundamento de entendimento das particularidades dos fenômenos, das relações e vivências dos sujeitos (Diehl, 2004; Minayo, 2008) e dão subsídios para trabalhos de intervenção e de orientação aos diferentes atores.

Quanto aos estudos com metodologia quantitativa, Lyons et al. (2016) realizaram um estudo do tipo preditivo, correlacional e comparativo, com o objetivo de descrever, comparar e verificar preditores do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência intelectual e autismo. Sucuoglu et al. (2019) realizaram um estudo descritivo, comparativo e preditivo, tendo como objetivo comparar alunos com deficiência intelectual e outros transtornos com alunos com desenvolvimento típico e; verificar o poder preditivo do ajustamento escolar e repertório de habilidades sociais sobre o desenvolvimento socioemocional, cognitivo, psicomotor e da linguagem.

Os estudos de Garrote (2017) e Jacobs et al. (2020) foram comparativos e correlacionais. Garrote (2017) buscou esclarecer a relação entre competência social e participação social de alunos com deficiência intelectual, além de comparar a aceitação social, os relacionamentos sociais e as habilidades sociais com pares sem deficiência. Já Jacobs et al. (2020) objetivaram identificar grupos clínicos homogêneos de crianças dependendo de suas habilidades afetivas e cognitivas de teoria da mente (ToM) e/ou competência processamento de informação (SIP); além disso objetivaram analisar a estrutura das relações entre as

habilidades relacionadas aos processos de ToM e PIS afetivos e cognitivos em situações sociais positivas ou negativas em crianças com deficiência intelectual.

O estudo de Dmitrieva et al. (2020), foi do tipo descritivo e correlacional, objetivou estudar a competência social e seus componentes (cognitivos, emocionais e comportamentais) em pré-escolares com deficiência. Além de correlacionar as características de desenvolvimento social e pessoal com indicadores de adaptação bem-sucedida à escolaridade.

Ainda, dentre os estudos quantitativos, o de Saint-Georges et al. (2020), Kalgotra et al. (2019) e Özokcu et al. (2017) foram estudos de intervenção, nos quais foram aplicados Programas de Treinamento em Habilidades Sociais para alunos com deficiência intelectual, realizando avaliações de pré e pós teste para verificar ganhos. Os estudos de Saint-Georges et al. (2020) e Kalgotra et al. (2019) contaram com grupo controle, sendo que somente o primeiro foi randomizado; já o estudo de Özokcu et al. (2017), foi realizado com três alunos, sem grupo controle.

A partir dos dados apresentados observa-se o destaque em delineamentos que não só buscaram a caracterização de variáveis, mas sim que compreenderam a relação entre estas (predição e correlação), de forma a fornecer subsídios para trabalhos de prevenção com a população estudada (Luz et al., 2017). Observou-se, ainda, o interesse em intervenções em habilidade sociais (quer testando efeitos ou descrevendo-a), estes estudos contemplam a importância do treinamento em habilidades sociais para o desenvolvimento de alunos com deficiências, reforçando o papel protetor ao desenvolvimento que estas habilidades constituem (Del Prette & Del Prette, 2013, Murta, 2005, Oliveira & Quiterio, 2022).

Quanto aos participantes, nos estudos empíricos, um teve a participação de professores e na maior parte dos estudos (oito) participaram alunos com e sem deficiência. Participaram alunos sem deficiências, pois estes compuseram grupos de comparação, o que ocorreu em dois estudos, como no de Garrote (2017) e Sucuoglu et al. (2019).

Apenas quatro estudos tiveram como participantes somente alunos com deficiência intelectual, sendo estes estudos de Garrote (2017); Kalgotra et al. (2019); Özokcu et al. (2017) e Jacobs et al. (2020). Os outros quatro estudos de Lyons et al. (2016); Sucuoglu et al. (2019); Dmitrieva et al. (2020) e Saint-Georges et al. (2020) tratavam de alunos com outros transtornos, dificuldades e deficiências, entre estas a deficiência intelectual, mas não se especificaram somente sobre essa última. Tal fato indica o número reduzido de pesquisas sobre a temática da deficiência intelectual em detrimento de outras deficiências, o que já fora notado inicialmente pelo número de artigos selecionados ao final da busca, já que mesmo com a especificação do tipo de deficiência, os resultados foram diversos.

O estudo de Vlachou et al. (2016) teve como participante professores, o qual através de entrevista semiestruturada avaliou a relação professor-aluno, as dificuldades em habilidades sociais dos alunos e o que os professores fazem para abordar essa dificuldade. Este foi o único estudo que trouxe os professores como principais participantes.

Pais, responsáveis e professores foram informantes, que responderam aos instrumentos utilizados nas pesquisas, avaliando crianças e adolescentes quanto às habilidades sociais. Por exemplo, no estudo de Garrote (2017) professores responderam ao *Self-and Other-Oriented Social Competences questionnaire* (SOCOMP) (Perren, 2007). No estudo de Kalgotra et al. (2019) professores responderam ao *Indian adaptation of Malin's Vineland Social Maturity Scale* (Bharathraj, 1992). No trabalho de Sucuoglu et al. (2019), professores responderam a versão para professores do *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) (Merrell, 1994). No estudo de Jacobs et al. (2020), pais responderam ao *Social Adjustment Scales for Children* (EASE) (Hughes et al., 1997). Já no estudo de Lyons et al. (2016), tanto pais como professores, responderam ao instrumento *Social Skills Improvement System* (SSIS) (Gresham & Elliott, 2008) para avaliar habilidades sociais e problemas de comportamento. Ter vários informantes além do próprio indivíduo avaliado é importante, pois há uma ampliação da

validade da avaliação, sendo um dos princípios das avaliações multimodais (Caballo, 2003, Del Prette & Del Prette, 2006, Gresham, 2016).

Nenhum estudo, entretanto, trouxe responsáveis e professores como participantes de forma a fornecer informações sobre eles, como repertório comportamental e outras variáveis. Considera-se a família e escola, elos importantes do processo de inclusão escolar, pois essa parceria maximiza as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social (Aragon et al., 2019; Coelho et al., 2017; Maturana et al., 2019; Quiterio & Nunes, 2017; Rosin-Pinola et al., 2017; Silva & Elias, 2022), portanto, estudos que enfoquem a esfera familiar e escolar, têm importância ímpar. Pode-se dizer que essa é uma lacuna de pesquisa encontrada, assim estudos devem ser desenvolvidos para contemplá-la.

Outro ponto a ser analisado é o país em que foram desenvolvidos os estudos, nestes cinco últimos anos dois estudos foram desenvolvidos na Turquia, o de Özokcu et al. (2017) e Sucuoglu et al. (2019). Tal fato pode se dar por preocupações nacionais com políticas públicas voltadas para educação e inclusão. Segundo Kucuker e Tekinarslan (2015), o fundamento legal para a inclusão educacional ocorreu na Turquia no ano de 1983, mais tarde que em outros países, desde então houve uma preocupação de pesquisadores em examinar a eficácia da inclusão principalmente sobre o desempenho acadêmico e focando em variáveis como habilidades sociais, autoconceito, relacionamento com colegas, status social e comportamentos problemáticos de alunos com deficiências.

A busca não retornou nenhum estudo brasileiro, pode-se afirmar, então, que existe uma lacuna de tempo. Pesquisadores brasileiros têm trabalhado com o tema das habilidades sociais e deficiência intelectual em um período anterior (Angélico & Del Prette, 2011; Cardozo & Soares, 2010; 2011; Freitas & Del Prette, 2013; 2014; Klejin & Del Prette, 2002; Rosin-Pinola et al., 2007).

Qual a Relação Entre Habilidades Sociais e a Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Intelectual?

Considerando os resultados apresentados pelos dez estudos, assim como salienta a literatura (Abrahão & Elias, 2021, Angélico & Del Prette, 2011; Costa & Del Prette, 2012, Freitas & Del Prette, 2013; 2014; Silva & Elias, 2020), foram evidenciados déficits no repertório de habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual. Lyons et al. (2016) indicaram que adolescentes com deficiência intelectual no ensino médio foram classificados, pelos pais e professores, como bem abaixo da média em habilidades sociais e acima da média em comportamentos problemáticos.

Vlachou et al. (2016) identificaram, segundo professores, que os alunos tinham dificuldades em manter relações positivas com pares (não fazer amizades facilmente, ser ignorado, não convidar e ser convidado a interagir), em assertividade (expressar sentimentos apropriadamente, resultando em internalização), em autocontrole (controlar o temperamento, manejar agressividade e impulsividade) em atividades acadêmicas (não terminar tarefas, não ser organizado, não prestar atenção no professor) e em agir de acordo com regras escolares. Garrote (2017) identificou que os alunos tinham repertório mais baixo de habilidades sociais em comparação com os colegas sem deficiência, estas diferenças estavam divididas conforme questionário *SOCOMP* (Perren et al., 2007) em habilidades auto-orientadas (liderança, estabelecer limites e participação social) e habilidades orientadas a outros (comportamentos pró-sociais e cooperativos). Porém, essa diferença não foi significativa quando se comparou alunos sem deficiência, que foram considerados alunos rejeitados ou isolados pelos pares e professores.

Dmitrieva et al. (2020) evidenciaram que crianças com deficiência intelectual demonstraram baixo nível de competência social em componentes cognitivos, emocionais e comportamentais. Elas demonstraram dificuldades em resolver e analisar problemas, com

tendência a concordar com soluções propostas por adultos, também foram indicadas dificuldade de compreensão de regras e condutas sociais, além de evitação de situações em que fosse necessário tomada de decisão e/ou resolução de conflitos. Outros resultados indicaram padrões de comportamento indiferente com os pares e registros isolados de comportamentos pró-sociais, com déficits em empatia. Ainda, capacidade empobrecida de entender o significado social da situação e de desempenhar papéis necessários. Diante desses dados sobre os déficits apresentados, fica evidente a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e da inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual, sendo primordial intervenções preventivas neste cenário (Del Prette & Del Prette, 2013; Murta, 2005; Oliveira & Quiterio, 2022).

A relevância das habilidades sociais para o desenvolvimento infantil também foi abordada. Jacobs et al. (2020) apontaram que crianças com habilidades sociais/cognitivas (compreensão e resolução de problemas, compreensão dos estados afetivos de si e dos outros) melhores desenvolvidas apresentam melhores indicadores de desenvolvimento global e desenvolvimento verbal. O estudo também indicou que um melhor desenvolvimento de competências sociais está associado a comportamentos menos agressivos e mais cooperativos, levando a qualidade da interação entre pares. Assim, os autores evidenciam a necessidade de intervenções voltadas às competências sociais, cognitivas e afetivas de crianças com deficiências intelectuais, visando comportamentos sociais, com benefícios a inclusão.

Dmitrieva et al. (2020) concluíram que o desenvolvimento social e pessoal das crianças com deficiência e o elevado nível de competência social é um fator determinante da adaptação escolar das crianças. Todos os indicadores de adaptação escolar se correlacionaram significativamente com o componente comportamental de competência social. Portanto, mais uma vez se mostra importante o repertório e competência social para a eficácia do processo de inclusão, o que leva a evidência de benefícios de intervenções nesse contexto.

Tendo essa clareza da importância de programas de desenvolvimento de habilidades sociais, foram encontrados três artigos que apresentam estudos que testaram a eficácia de intervenções. Saint-Georges et al. (2020) avaliaram a eficácia do DS1-EI (*Developmental and sequenced one-to-one educational intervention*) na comunicação verbal e não verbal, competências sociais e conquistas acadêmicas. O programa era baseado em avaliações regulares, com encorajamento da comunicação espontânea, valorização de comportamentos positivos, promoção de habilidades através da brincadeira com os pares, além de atualização dos objetivos educacionais e desenvolvimento das habilidades de professores, com carga horária de 10 horas semanais e duração de 36 meses.

Kalgotra et al. (2019) desenvolveram um programa composto por habilidades, sugeridas por pais, professores e cuidadores, categorizadas em oito domínios, tais como: habilidade interacional, habilidade de introdução, habilidade de fazer amizade, habilidade de telefonar aos parentes, habilidade de limpeza, habilidade de segurança e saúde, habilidade de controle de agressão e habilidade de jogo cooperativo. O programa incluiu atividades individualizadas e em grupo, realizadas por professores treinados em habilidades sociais. De acordo com os princípios da Análise de Comportamento Aplicada, as atividades foram aplicadas de forma sequencial: instrução verbal, modelagem, encenação, recompensas e feedback; a duração foi de 32 semanas com 60 minutos de duração cada. Segundo os autores, o treinamento de habilidades sociais, com base na Análise de Comportamento Aplicado, é uma ferramenta de intervenção prática, viável e eficaz para melhorar o desenvolvimento social em crianças com Deficiência Intelectual leve e moderada que frequentam ambientes escolares.

Özokcu et al. (2017) propuseram um programa de ensino de habilidades sociais baseado na abordagem de instrução direta de habilidades, como pedir desculpas, pedir ajuda e terminar uma tarefa no tempo determinado. Para tanto, o treino compreendia os seguintes estágios: introdução à lição, motivação, agir como o modelo, prática guiada e prática independente,

sendo desenvolvido pelo pesquisador em sala de recurso e com auxílio do professor da educação especial. As sessões eram realizadas de forma individual três vezes por semana.

Embora, não seja um estudo quantitativo e sim teórico, Vlachou e Stavroussi (2016) também afirmaram a importância de programas de intervenção, ao descreverem um programa desenvolvido especificamente para crianças com deficiência intelectual leve, para ensinar a habilidade de resolução de problemas, o qual consistia em uma intervenção educacional realizada pelo professor em quatro fases: 1. avaliação inicial das habilidades de resolução de problemas, 2. familiarização com a resolução de problemas sociais, 3. ensinar as etapas de resolução de problemas sociais (com fase de aquisição e manutenção a curto prazo, estágio de manutenção a longo prazo, estágio de generalização) e 4. facilitando o processo de escolha.

Segundo Gresham (1982) para as crianças com deficiência se beneficiarem de ambientes inclusivos, independentemente das dificuldades que elas apresentam, devem ser desenvolvidos Programas de Treinamento em Habilidade Sociais, objetivando evitar possíveis prejuízos comportamentais e desenvolver o repertório social. Os resultados destes estudos, mostraram a eficácia desses programas, pois os participantes obtiveram um acréscimo no repertório de habilidades sociais ensinadas, comprovado com pré e pós teste.

No estudo de Özokcu et al. (2017), os alunos participantes passaram a usar as habilidades aprendidas em ambiente de sala de aula e em outros ambientes, com isso o estudo concluiu que indivíduos com deficiência intelectual podem adquirir habilidades sociais quando beneficiados com programas de intervenção. Segundo Jacobs et al. (2020), aprimorar as habilidades sociais favorece o desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais, considerando as melhores relações que podem vir a ser estabelecidas em suas vidas.

Saint-Georges et al. (2020) encontraram benefícios do programa também para o desempenho educacional. O programa desenvolvido pelos pesquisadores não resultou em diferenças significativas em relação ao grupo controle na maioria das variáveis observadas, no

entanto, os participantes do grupo experimental apresentaram melhores resultados em relação ao desempenho acadêmico, algo que os pesquisadores atribuíram à própria natureza do programa (DS1-EI). Os autores discutiram que tal vantagem se deu ao fato da intervenção analisada voltar-se às habilidades escolares e comunicação espontânea. Neste sentido, Dmitrieva et al., (2020) reforçam a necessidade de implementação de programas que tenham foco no desenvolvimento integral das crianças, buscando superar os obstáculos encontrados na escolarização do público com deficiências intelectuais.

Em relação a adaptação à vida escolar dos alunos com deficiência intelectual, outro tópico importante, o estudo de Dmitrieva et al., (2020) aponta para a qualidade de relações estabelecidas na escola. Para avaliar a adaptação de alunos com deficiência, foi examinada a comunicação com os professores e a capacidade de cooperar com parceiros; os resultados mostraram que a os relacionamentos e a cooperação estão correlacionados com os componentes de desenvolvimento emocionais e sociais. Assim, a convivência com outros pode ser um fator crucial na adaptação de alunos com deficiência no ambiente escolar, o que leva em conta a recepção e atendimento das necessidades (Dmitrieva et al., 2020). Conforme mostrado por Jacobs et al. (2020) as relações com pares podem ser melhoradas caso sejam investidas em habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Para inclusão educacional, é preciso criar um ambiente de sala de aula positivo e formar relações aluno-professor positivas, em que as habilidades sociais são fortes preditores da proximidade dessa relação (Aragon et al., 2019; Demirkaya & Bakkaloglu, 2015; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014, Rosin-Pinola et al., 2017). Nesse contexto, Vlachou et al. (2016) identificaram estratégias que os professores usavam para lidar com as dificuldades dos alunos no domínio das habilidades sociais, que eram: atividades em grupo, atividades de aprendizagem cooperativa, atividades com brincadeiras, discussões em grupo sobre questões sociais da vida real, arranjos ambientais e organização de rotinas. Essas estratégias seguiam

caminhos não sistemáticos e eram circunstanciais, sendo abordagens genéricas, visando o desenvolvimento geral e não adaptadas às necessidades individuais. Os professores não diferiam, portanto, suas estratégias de acordo com a gravidade ou tipo de deficiência. Esses dados mostram, mais uma vez, a necessidade de programas que invistam na formação continuada de professores e em programas para promoção de habilidades sociais especificamente desenvolvidos para eles, objetivando melhor manejo das práticas educativas e relação professor-aluno (Quiterio & Nunes, 2017; Rosin-Pinola et al., 2017).

A importância da educação inclusiva e da relação com as habilidades sociais foi destacada nos diferentes estudos encontrados nesta revisão. Sucuoglu et al. (2019) sinalizaram que alunos com deficiência tiveram desenvolvimento significativamente superior aos seus pares com desenvolvimento típico em linguagem, domínio socioemocional e psicomotor, durante um ano na pré-escola. Esse resultado evidencia que a inclusão pode auxiliar além de ganhos cognitivos, no desenvolvimento da linguagem e em mudanças positivas de comportamento; sinaliza, ainda, que incluir crianças com deficiência em sala de aulas regulares em um ambiente rico, no qual elas podem interagir com pares, mostra-se promissor.

O mesmo estudo também indicou que as habilidades sociais foram um forte preditor dos escores de desenvolvimento dos alunos com deficiência, corroborando com a literatura sobre o papel fundamental de um repertório satisfatório de habilidades sociais no desenvolvimento infantil. Os autores concluíram sobre a importância do desenvolvimento da competência social e que os professores, além de ensinar habilidades acadêmicas, devem ensinar habilidades sociais, pois assim, os benefícios da educação inclusiva podem ser potencializados.

Lyons et al. (2016) evidenciaram que apesar dos alunos com deficiência terem tido classificação abaixo da média para habilidades sociais, havia áreas que eles se destacavam. Por exemplo, 91% foram classificados como média ou acima da média em pelo menos um

subdomínio de habilidades sociais e 76% em pelo menos dois subdomínios. Os autores mostraram que esses pontos fortes sociais e comportamentais eram maiores do que dos estudantes que passam o dia inteiro nas escolas exclusivamente especiais, já que estes não apresentam desafios comportamentais e experiências sociais inclusivas. Esses resultados, portanto, evidenciam a importância da inclusão educacional nas escolas regulares.

Garrote (2017) também indicou pontos positivos da inclusão educacional no que se refere à convivência social, já que a maioria dos alunos com deficiência intelectual tinham amigos recíprocos e eram socialmente aceitos. Apesar das dificuldades em classes de habilidades sociais, os alunos apresentam relações positivas com os pares. Pode-se inferir que esses apresentam a habilidade social de fazer amizades, as quais não necessariamente foram avaliadas. Além disso, os pares com desenvolvimento típico são reforçados pelo ambiente escolar a serem mais acolhedores com os alunos de inclusão; dessa forma pode se constituir um ciclo que se retroalimenta, no qual alunos com desenvolvimento típico buscam manter relações sociais positivas e são modelos para os alunos com deficiência as desenvolverem e manterem essas relações (Del Prette & Del Prette, 2013; Garrote, 2017).

Os estudos analisados, portanto, confirmaram a importância das habilidades sociais para o desenvolvimento e bem-estar de pessoas com deficiência, assim como para a formação acadêmica, para inclusão educacional e participação social. Evidenciam que a inclusão educacional tem papel chave no aprimoramento do repertório social, visto que promove aceitação e a interação com pares com desenvolvimento típico (Del Prette & Del Prette, 2013; Garrote, 2017; Jacobs et al., 2020; Lyons, 2016; Silva & Elias, 2020; Sucuoglu et al., 2019). A existência de déficits no repertório social confirma a necessidade de programas de intervenção para esse público (Kalgotha et al., 2019; Murta, 2005; Oliveira & Quiterio, 2022; Özokcu et al., 2017; Saint-Georges et al., 2020; Vlachou & Stavroussi, 2016).

Sabe-se da importância da atuação do professor nesse contexto, tanto para interações sociais bem sucedidas, como para o desempenho acadêmico. Por isso os professores também devem ser assistidos quanto à formação em habilidades sociais (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015; Dmitrieva et al., 2020; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Vlachou et al., 2016).

A inclusão educacional ainda é um contexto de grandes desafios, em que professores encontram dificuldades que vão além do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Muitas instituições escolares não têm devido suporte e não proporcionam condições para inclusão, em que o tamanho das turmas, a infraestrutura e os materiais não são adequados. Além disso, há problemáticas na formação de professores, tanto na inicial quanto continuada, que ofereçam respaldo para o trabalho prático (Carvalho, 2019; Dmitrieva et al., 2020; Rahme et al., 2019; Silva & Elias, 2022). Conclui-se que o olhar para as habilidades sociais desses alunos, pode ser um caminho para intervenções eficazes neste contexto.

Essa revisão apontou estudos importantes e bem delineados sobre o tema, além disso, evidenciou a importância de estudos que possam atender às lacunas encontradas, como estudos brasileiros, estudos de delineamentos mistos, estudos que verifiquem variáveis ligadas a relação família-escola e que considerem escolas públicas e privadas. Enfim, evidenciou-se a importância de políticas públicas e programas de intervenção, objetivando promover a eficácia da inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual.

Considerações Finais

O presente estudo respondeu ao objetivo proposto de revisar a literatura científica sobre as habilidades sociais e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A partir dos critérios adotados, os resultados indicaram produção mundial reduzida e nula no Brasil, com predominância de estudos empíricos e quantitativos. Os resultados apontaram para limitações no repertório de habilidades sociais da população estudada, para a importância da inclusão escolar como promotora de desenvolvimento e para a importância de intervenções para o

desenvolvimento do repertório comportamental/social.

Observou-se lacunas como a baixa produção científica, a não investigação de variáveis relacionadas ao contexto familiar e escolar, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e o processo de inclusão e, ainda, a ausência de estudos longitudinais de forma a verificar a manutenção de ganhos após a intervenção para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Como limitações desta revisão, destaca-se o número reduzido de artigos finais. Salienta-se, ainda, que o campo de estudo do construto das habilidades sociais é amplo e diversificado, nesta revisão procurou-se responder ao objetivo e descrever os resultados encontrados nos estudos selecionados, sem fazer o uso de um aprofundamento teórico extenso sobre a pluralidade do construto. Por fim, ressalta-se que a presente revisão contribui para a reflexão sobre a importância científico-social de estudos na temática abordada.

Referências

- Abrahão, A. L. B., & Elias, L. C. S. (2021). Students with ADHD: Social skills, behavioral problems, academic performance, and family resources. *Psico-USF*, 26(3), 545–557. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260312>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12^a ed). AAMR.
- Angélico, A. P., & Del Prette, A. (2011). Avaliação do repertório de habilidades sociais de adolescentes com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 207–217. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200001>
- Aragon, C. A., Costa, C. S. L., & Cia, F. (2019). Habilidades sociais e empoderamento de pais de crianças pré-escolares do público-alvo da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, e53, 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984686X33268>
- Barisnikov, K., van der Linden, M., & Hippolyte, L. (2004). *Tâche de Résolution Sociale*. IPCC.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150–164. <https://doi.org/10.1177/0734282906296406>
- Bharatraj, J. (1992). *Vineland Social Maturity Scale and manual*. Indian adaption by A. J. Malin, Enlarged edition. Yamsidtha Prakasan.
- Brasil, Ministério da Educação (2008). *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum. A Educação é a base*. Ministério da Educação.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2019). Boys with internalizing and externalizing behavior problems: A case control study. *Trends in Psychology*, 27(1), 39–52. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-04>.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460–469. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>
- Borges, A. A. P., & Campos, R. H. F. (2018). A escolarização de alunos com deficiência em minas gerais: Das classes especiais à educação inclusiva¹. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(spe), 69–84. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Santos.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65–74. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2010). A influência das habilidades sociais no envolvimento de mães e pais com filhos com retardo mental. *Aletheia*, (31), 39–53. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n31/n31a05.pdf>
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2011). Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 110–119. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100010>
- Carvalho, R. E. (2019). *Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”*. (13ª ed). Mediação.

- Coelho, G., Campos, J. A. P. P., & Benitez, P. (2017). Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. *Psicologia em Revista*, 23(1), 22–41. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p22-41>
- Costa, C. S. L., & Del Prette, A. (2012). Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. *Revista Educação Especial*, 25(42), 75–88. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X3552>
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159–175. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2590>
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47–68). Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (6a ed.). Vozes.
- Del Prette, Z.A., & Del Prette A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: Métodos e técnicas*. Prentice Hall.
- Dmitrieva E. E., Medvedeva, E. Y., Olkhina, E. A., Uromova, S. E., Kashtanova, S. N. (2020). The development of social competence in preschoolers with disabilities as the condition for their successful educational integration. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3244–3250. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080754>
- Duk, C. (2005). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49–61. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills intervention guide*. Pearson Assessments.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344–362. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79928611004>
- Freitas, L. C. & Del Prette, Z. A. P. (2014). Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto predictoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4), 658–669. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427406>
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Goel, S. K., & Bhargava, M. (1990). *Handbook for Seguin Form Board*. National Psychological Corporation.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice*, 21(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00405848209542994>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Guaragna M. M, Pick R. K., & Valentini, N. C. (2005). Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças

- portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. *Revista Movimento*, 1(11), 89–117. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2863>
- Hughes, C., Soares-Boucaud, I., Hochmann, J., & Frith, U. (1997). Social behaviour in pervasive developmental disorders: Effects of informant, group and “theory-of-mind”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6, 191–198. <https://doi.org/10.1007/bf00539925>
- Hutchins, T. L., Bonazinga, L. A., Prelock, P. A., & Taylor, R. S. (2008). Beyond false beliefs: the development and psychometric evaluation of the perceptions of children's theory of mind measure-experimental version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0377-1>
- Jacobs, E., Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2020). Social cognition in children with non-specific intellectual disabilities: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01884>
- Japundza-Milisavljevic, M., Djuric-Zdravkovi, A., & Macesic-Petrovic, D. (2010). The socially acceptable behavioural patterns in children with intellectual disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5(sn), 37–40. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.046>
- Kalgotra, R., Warwal, J. S., & Teji, V. (2019). Social development of children with mild and moderate Intellectual Disabilities at special schools in India. *Life Span and Disability*, 1(22), 29–53. https://lifespansjournal.oasi.en.it/client/abstract/ENG339_2_%20Kalgotra.pdf
- Klejin, M. L. V. B., & Del Prette, Z. A. P. (2002) Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. *Cadernos de Educação Especial*, 1(20), 31–54. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5067>

- Kucuker, S., & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem b and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1559–1574. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.2331>
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment*, 4(4), 442–450. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.442>
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91–107. <https://doi:10.1177/0022466907312354>
- Le Couteur, A., Rutter, M., Lord, C., Rios, P., Robertson, S., Holdgrafer, M., & McLennan, J. D. (1989). Autism Diagnostic Interview: A semi-structured interview for parents and caregivers of autistic persons. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 363–387. <https://doi: 10.1007/BF02212936>
- Luz, J. M. O., Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. (2017). Avaliação de resultados e processo de uma intervenção para promoção de sentido da vida em adolescentes. *Trends in Psychology*, 25(4), 1795–1811. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-14Pt>
- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(4), 327–345. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.4.327>
- Maturana, A. P. P. M., Mendes, E. G., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Schooling of students with intellectual disabilities: Family and school perspectives. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2925. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2925>

- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Clinical Psychology Publis.
- Minayo, M. C. S. (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Minakshi, S. (2004). *Manual for Socio Economic Status Scale*. Rakhi Prakashan.
- Murta, S. G. (2005) Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), 283–291.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200017>
- Nader-Grosbois, N., & Houssa, M. (2016). La Batterie de tâches de Théorie de l'esprit: Validation de la version francophone. *Enfance*, 2(2), 141–166.
<https://doi.org/10.3917/enf1.162.0141>
- Oliveira, M. V., & Quiterio, P. L. (2022). Programas de intervenção em habilidades sociais de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 35, e43, 1–27. <https://doi.org/10.5902/1984686X66900>
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014) A comparison of social skills in turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 1(5), 500–514.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.789088>
- Özokcu, O., Akçamete, G., & Özyürek, M. (2017). Examining the effectiveness of direct instruction on the acquisition of social skills of mentally retarded students in regular classroom settings. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 214–226.
<https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2294>
- Perren, S. (2007). Self- and Other-oriented social Competences. Ein Fragebogen zur Erfassung von selbst- und fremdorientierten verhaltensbezogenen sozialen Kompetenzen [A questionnaire for assessing self- and other-oriented behavioral social skills]. Manual. Jacobs Center for Productive Youth Development, University of Zurich.

- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. Psychological Assessment Resources Inc.
- Quiterio, P. L. & Nunes, L. R. O. P. (2017). *Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas*. Mennon.
- Rahme, M. M. F., Ferreira, C. M. R. J, & Neves, L. R. (2019). Sobre Educação, Política e Singularidade. *Educação & Realidade*, 44(1), 1–13. <https://doi.org/10.1590/2175-623690185>
- Rebello, A. S., & Kassari, M. C. M. (2020). Gestão da educação especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. *Educação e Fronteiras*, 10(30), 153–169. <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i30.13182>
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239–256. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200007>
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341–356. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M, Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737–749. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>
- Saint-Georges, C., Pagnier, M., Ghattassi, Z., Hubert-Barthelemy, A., Tanet, A., Clément, M. N., ... & Cohen, D. (2020). A developmental and sequenced one-to-one educational intervention (DS1-EI) for autism spectrum disorder and intellectual disability: A three-

- year randomized, single-blind controlled trial. *EClinicalMedicine*, 26, 100537. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100537>
- Shaffer, D., Gould, M. S., Brasic, J., Ambrosini, P., Fisher, P., Bird, H., & Aluwahlia, S. (1983). A children's global assessment scale (CGAS). *Archives of General Psychiatry*, 40(11), 1228–1231. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1983.01790100074010>
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91–103. <https://doi.org/10.1007/BF02408436>
- Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). *PEP-3 psychoeducational profile*. Pro-Ed.In
- Silva, E. F., & Elias, L. C. S. (2020). Habilidades sociais de pais, professores e alunos com deficiência intelectual em inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 605–622. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>
- Silva, E. F., & Elias, L. C. S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*, 38, 1–24. <https://doi.org/10.1590/0102-469826627>
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of developmentally disabled infants and preschool children* (pp. 25– 51). Plenum.
- Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (2nd Ed.). Pearson.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Demir, S., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children*, 32(2), 77–98. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137>

- Temel, F., Ersoy, O., Avcı, N., & Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEC,DA)* [Gazi Early Childhood Assessment Tool (GECAT)]. Remya
- Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008a). Theory of mind “beliefs”, developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 547–566. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.09.004>
- Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008b). Theory of Mind "emotion", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(5), 414–430. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.07.001>
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco: Salamanca.
- Valentini, N. C., & Toigo A. M. (2005) *Ensinando educação física nas séries iniciais: Desafios e estratégias*. (2a. ed). Unilasalle.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special teachers’ educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>
- Wechsler, D. (2004). *Echelle D’intelligence De Wechsler Pour la Période Préscolaire Et Primaire* (vol. 3). Les éditions du Centre de Psychologie appliquée.
- Wechsler, D. (2013). Escala Weschsler de inteligência para crianças: WISC-IV. Manual Técnico. Maria de Lourdes Duprat (Trad.) (4ª ed.). Casa do Psicólogo.

ANEXO A

Tabela 3

Descrição dos Artigos Quanto ao Objetivo e Resultado

	Objetivo	Resultado
1	Estudar a competência social e seus componentes (cognitivos, emocionais e comportamentais) em pré-escolares com deficiência. Correlacionar as características reveladas de desenvolvimento social e pessoal e indicadores de adaptação bem-sucedida à escolaridade.	Déficit de competência social sistêmica em crianças pré-escolares com deficiência em vários grupos. Todos os indicadores de adaptação escolar se correlacionaram significativamente com o componente comportamental de competência social (significância nos níveis de 0,01 e 0,05).
2	Esclarecer a relação entre a competência social e a participação social dos alunos com deficiência intelectual, entender como professores e pares avaliam as habilidades sociais dos alunos com deficiência intelectual em comparação com alunos com desenvolvimento típico populares, rejeitados e isolados.	A maioria dos alunos com DI não eram populares, mas eram socialmente aceitos e tinha amigos. Nenhuma relação significativa foi encontrada entre habilidades sociais e participação social dos alunos com DI, embora esses alunos tivessem níveis mais baixos de habilidades sociais em comparação com os seus pares sem DI.
3	Identificar grupos clínicos homogêneos de crianças dependendo de suas habilidades afetivas e cognitivas de Teoria da Mente (ToM) e/ou competência Processamento de Informação (SIP). Analisar a estrutura das relações entre as habilidades relacionadas aos processos de ToM e PIS afetivos e cognitivos em situações sociais positivas ou negativas em crianças com DI.	Crianças com maiores pontuações de competências sociais e cognitivas apresentaram idades de desenvolvimento global superiores, assim como melhor desenvolvimento verbal. Competências sociais, emocionais e comportamentos adaptativos também correlacionados positivamente.
4	Analisar os efeitos da intervenção de treinamento em habilidades sociais sobre o desenvolvimento social das crianças com DI leve e moderada, utilizando estratégias de ensino da Análise do Comportamento Aplicado.	Diferenças significantes no pós e pré teste para DI leve e moderada. O treinamento mostrou-se uma ferramenta de intervenção prática, viável e eficaz para melhorar o desenvolvimento social de crianças com DI leve e moderada em ambientes escolares especiais.
5	Investigar classificações de professores e pais das habilidades sociais e problema de comportamento de alunos do ensino médio com deficiências graves, preditores dessas classificações e o alinhamento das perspectivas de pais e professores.	Professores e pais de alunos classificaram as habilidades sociais como abaixo da média e os comportamentos problemáticos como acima da média. Classificações mais baixas de habilidades sociais eram evidentes para estudantes com maiores necessidades de apoio, níveis mais baixos de comportamento geral adaptativo e diagnóstico de autismo.
6	Pesquisar a Eficácia da abordagem da Instrução Direta na Aquisição de Habilidades Sociais (pedindo desculpas, pedindo ajuda e terminar uma tarefa dentro do prazo) de alunos com DI em salas regulares.	Os três alunos se beneficiaram do programa de ensino de habilidades sociais, em que eles aprenderam as habilidades de pedir desculpas, pedir ajuda e terminar uma tarefa no prazo e conseguiram generalizar estas habilidades
7	Avaliar os benefícios da intervenção “Developmental and Sequenced one-to-one Educational Intervention” (DS1-E1) em relação à comunicação verbal e não-	Em relação ao desempenho acadêmico, o grupo experimental se destacou. O programa foi benéfico para crianças com deficiência intelectual.

-
- verbal, habilidades sociais e conquistas acadêmicas do público participante do estudo.
- 8 Analisar e comparar os ganhos de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar com deficiência e crianças sem deficiência durante um ano que passaram em pré-escolas e examinaram os preditores do desenvolvimento em ambos os grupos. Embora todas as crianças tiveram ganhos de desenvolvimento, psicomotor, na linguagem e no desenvolvimento socioemocional, os ganhos foram maiores para as crianças com deficiência. A competência social e o ajustamento escolar foram considerados como preditores significativos dos ganhos de desenvolvimento das crianças com deficiência.
- 9 Apresentar um programa de intervenção educativa em quatro fases concebido para ensinar habilidades de resolução de problemas sociais a alunos com deficiências intelectuais leves. -
- 10 Investigar quais as dificuldades em habilidades sociais que os alunos com necessidades especiais possuem, quais as estratégias os professores usam para abordar essas dificuldades Alunos possuem dificuldades associadas a relações entre pares, assertividade, autocontrole, competência acadêmica. Professores utilizam um repertório de estratégias, que não faziam parte de uma programação sistemática de competências sociais.
-

Nota. DI = Deficiência Intelectual