

**HABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO:
PROCESSOS COGNITIVOS COMO MODERADORES E
MEDIADORES**

Fabio Biasotto Feitosa

**Tese apresentada como requisito parcial
Para obtenção do Grau de Doutor em Educação Especial
Sob orientação da
Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette**

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Abril, 2007.**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F311hs

Feitosa, Fabio Biasotto.

Habilidades sociais e desempenho acadêmico :
processos cognitivos como moderadores e mediadores /
Fabio Biasotto Feitosa. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
271 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2007.

1. Aprendizagem. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3.
Habilidades sociais. 4. Percepção social. 5. Cognição. 6.
Desenvolvimento humano. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)

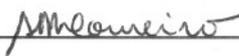


Banca Examinadora da Tese de **Fabio Biasotto Feitosa**

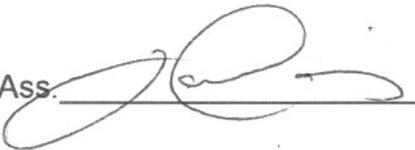
Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose
(UFSCar)

Ass. 

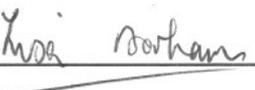
Profa. Dra. Sonia Regina Loureiro
(USP – Ribeirão Preto)

Ass. 

Profa. Dra. Sandra Leal Calais
(UNESP – Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette -
Orientadora
(UFSCar)

Ass. 

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio César Coelho de Rose
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profa. Dra. Sonia Regina Loureiro
Univeridade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto

Profa. Dra. Sandra Leal Calais
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Orientadora:
Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Dedico este trabalho a minha esposa
Sandra Cristina,
a minha orientadora e seu esposo
Zilda e Almir Del Prette.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos pais, professores, crianças, diretoras e toda equipe pedagógica das escolas envolvidos na realização deste trabalho. Aos funcionários da secretaria do PPGEEs da UFSCar pelo apoio sempre presente. A minha esposa pela paciência de me acompanhar nesta longa jornada e também aos colegas e professores que me acompanharam. De maneira especial agradeço a Zilda e Almir Del Prette, mestres com os quais muito aprendi. Agradeço imensamente a Deus por esta importante conquista!

SUMÁRIO

PREFÁCIO	14
RESUMO	16
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO	19
1. Conceitos, definições e enfoques para as dificuldades de aprendizagem	25
1.1. Os enfoques organicista e psicossocial.	25
O enfoque organicista e a definição conceitual dos distúrbios de aprendizagem.....	25
O problema da atribuição de causa nos distúrbios de aprendizagem	28
O enfoque psicossocial e a definição das dificuldades de aprendizagem.....	40
1.2. Uma proposta integradora para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.....	43
A definição operacional dos distúrbios de aprendizagem	46
Uma definição conceitual viável para dificuldades de aprendizagem.....	51
A definição operacional das dificuldades de aprendizagem.....	56
Um método viável para a operacionalização das dificuldades de aprendizagem	66
1.3. Conclusão.....	69
2. O referencial teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais	71
2.1. Conceitos e procedimentos de avaliação e intervenção do referencial teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais.	72
2.2. O papel dos processos cognitivos na competência social.....	77
2.3. Conclusão.....	90
3. Questões conceituais e metodológicas sobre a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem	91
3.1. Déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.	91
3.2. Explicações possíveis para a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.	95
3.3. Percepção social, competência social e desempenho acadêmico.	100
3.4. Os conceitos de variáveis mediadoras e moderadoras.	114
3.5. Moderação e mediação na relação entre percepção social, habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.	118
3.6. Conclusão	124
MÉTODO	126
Estudo 1 – com amostra de São Paulo	126
Participantes	128
Instrumentos	129
<i>Prova de reconhecimento de emoções pelas expressões faciais</i>	129
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.	132
Teste de desempenho escolar.	133
Escala de Maturidade Mental Colúmbia.	134
<i>Instrumento de avaliação socioeconômica</i>	135
Procedimentos	135
Tratamento dos dados	137

Estudo 2 – com amostra de Rondônia	142
Participantes	143
Instrumentos	145
Procedimentos	145
Tratamento dos dados	147
RESULTADOS	149
1. Análises de regressão para verificar funções de mediação entre as variáveis: “habilidades sociais”, “raciocínio geral” e “desempenho acadêmico”:	153
1.1. A mediação das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.	153
1.2. A mediação do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.	154
1.3. A mediação das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico nas avaliações dos familiares dos alunos.....	155
1.4. A mediação do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações dos familiares dos alunos.....	156
1.5. Conclusão:	156
2. Análises de regressão para verificar funções de mediação entre as variáveis: “habilidades sociais”, “leitura de expressões faciais” e “desempenho acadêmico”:	157
2.1. A mediação das habilidades sociais entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.	157
2.2. A mediação da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.	158
2.3. Conclusão:	158
3. Análises de regressão para verificar função moderadora entre variáveis:	159
3.1. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável raciocínio geral na relação entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico.	159
3.2. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável raciocínio geral na relação entre habilidades sociais avaliadas pelos professores e desempenho acadêmico.	160
3.3. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável leitura de expressões faciais na relação entre habilidades sociais avaliadas pelos professores e desempenho acadêmico.	161
4. Explorando a possível equivalência funcional entre indicadores de percepção social e de raciocínio geral:	162
5. Habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits no raciocínio geral e à leitura de expressões faciais em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem:	163
6. Síntese dos resultados das equações moderadoras e mediadoras:	164
DISCUSSÃO	166
1. Quais seriam as habilidades sociais mais comprometidas por déficits na leitura de expressões faciais de alunos? E quanto essa modalidade de percepção social se relacionaria às dificuldades de aprendizagem?	167

2. Quanto e quais habilidades sociais seriam prejudicadas por problemas de raciocínio geral? Como e quanto os problemas de raciocínio geral estariam associados às dificuldades de aprendizagem?	170
3. Há possibilidade empírica de considerar como equivalentes os déficits cognitivos de processamento social (percepção social) e os problemas de raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras)?	172
4. O efeito moderador do raciocínio geral e da leitura de expressões faciais:	173
5. O efeito mediador de variáveis: Qual seria a ordem de influência mais provável na interação das variáveis “leitura de expressões faciais”, “habilidades sociais”, “dificuldades de aprendizagem” e “raciocínio geral”?	174
6. Aplicações para a prática psicopedagógica:	185
7. Limitações metodológicas do presente trabalho:	186
8. Indicações para futuras pesquisas:	190
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	193
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	222
<i>Anexo A</i>	
Valores comparativos das correlações entre variáveis do Estudo 1 e Estudo 2.....	222
<i>Anexo B</i>	
Prova de Reconhecimento de Emoções pelas Expressões Faciais:.....	225
<i>Anexo C</i>	
Prova de Reconhecimento de Emoções pelas Expressões Faciais	227
<i>Anexo D</i>	
<i>Questionário de Habilidades Sociais para Pais</i>	228
<i>Anexo E</i>	
<i>Questionário de Habilidades Sociais para Professores</i>	229
<i>Anexo F</i>	
CCEB/IBOPE	230
<i>Anexo G</i>	
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	233
<i>Anexo H</i>	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	234
<i>Anexo I</i>	
Equações de mediação com professores avaliandoas habilidades sociais dos alunos.....	235
<i>Anexo J</i>	
Equações de mediação com professores avaliandoas habilidades sociais dos alunos.....	239

Anexo K

Equações de moderação com professores avaliando as habilidades sociais dos alunos.... 241

Anexo L

**Valores de correlações com fatores de habilidades sociais e problemas de comportamento.
244**

Anexo M

**Médias comparadas entre os sexos das avaliações nas amostras totais de São Paulo-SP e
Cacoal-RO..... 246**

Anexo N

Atestado de Estágio de Doutorado no Exterior 248

Anexo O

Artigo elaborado durante o estágio de doutorado no exterior..... 250

LISTA DE TABELAS

RESULTADOS	149
Tabela 1 Dados comparados da amostra total de São Paulo-SP e Cacoal-RO.....	150
Tabela 2 Dados comparados por subgrupos separados pela idade (São Paulo-SP e Cacoal-RO).....	151
Anexo A	222
Tabela 1 Correlações comparadas da amostra total e com crianças de idade igual ou maior a oito anos e seis meses (São Paulo-SP).....	222
Tabela 2 Correlações comparadas da amostra total e com crianças de classificação econômica igual a C e D pelo Critério Brasil-CCEB (São Paulo-SP).....	223
Tabela 3 Correlações comparadas da amostra total e com crianças de idade igual ou maior a oito anos e seis meses (Cacoal-RO).....	224
Anexo I	235
Tabela 1 Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP).....	235
Tabela 2 Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)	236
Tabela 3 Equações de regressão para análise da função mediadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP).....	237
Tabela 4 Equações de regressão para análise da função mediadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)	238
Anexo J	239
Tabela 1 Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)	239
Tabela 2	

Equações de regressão para análise da função mediadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)	240
Anexo K	241
Tabela 1	
Equações de regressão para análise da função moderadora do raciocínio geral entre leitura de expressões e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)	241
Tabela 2	
Equações de regressão para análise da função moderadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)	242
Tabela 3	
Equações de regressão para análise da função moderadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)	242
Tabela 4	
Equações de regressão para análise da função moderadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO).....	243
Anexo L	244
Tabela 1	
Correlações entre fatores de habilidades sociais e raciocínio geral na avaliação das professoras (São Paulo-SP/8,6 anos).....	244
Tabela 2	
Correlações entre leitura de expressões faciais e fatores de habilidades sociais na avaliação das professoras (São Paulo-SP/8,6 anos)	244
Tabela 3	
Correlações entre leitura de expressões faciais e problemas de comportamento (São Paulo-SP/8,6 anos)	245
Tabela 4	
Correlações entre raciocínio geral e fatores de habilidades sociais na avaliação dos professores (Cacoal-RO/8,6 anos).....	245
Anexo M	246
Tabela 1	
Dados comparados entre os sexos da amostra total de São Paulo-SP	246
Tabela 2	
Dados comparados entre os sexos da amostra total de Cacoal-RO	247

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Relação mediada entre variáveis (A = variável independente; B = variável mediadora; C = variável dependente ou resultado): A prediz C via mediação de B. . 115*
- Figura 2. Relação moderada entre variáveis (A = variável independente; B = variável moderadora; C = variável dependente ou resultado): o efeito de A sobre C somente aparece sob certos valores ou categorias de B. 117*
- Figura 3. Relação mediada entre variáveis (PS = falhas na percepção social, aferidas pela dificuldade de leitura de expressões faciais – variável independente; HS = déficits de habilidades sociais – variável mediadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente)..... 121*
- Figura 4. Relação moderada entre variáveis (PS = falhas na percepção social, aferidas pela dificuldade de leitura de expressões faciais – variável independente; RG = problemas de raciocínio geral – variável moderadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente)..... 121*
- Figura 5. Relação mediada entre variáveis (HS = déficits de habilidades sociais – variável independente; PS/RG = percepção social e/ou raciocínio geral – variável mediadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente)..... 122*
- Figura 6. Relação moderada entre variáveis (HS = déficits de habilidades sociais – variável independente; RG/PS = problemas de raciocínio geral e/ou déficits de percepção social – variável moderadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente)..... 122*
- Figura 7a. Classificação do desempenho acadêmico dos alunos (N Total). 152*
- Figura 7b. Classificação do desempenho acadêmico dos alunos (subgrupo separado pela idade). 152*
- Figura 8. Fluxograma dos resultados das equações de moderação e mediação..... 164*

PREFÁCIO

A inserção do pesquisador no *Grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais* (RIHS, <http://www.ufscar.br>) ocorreu no ano 2001, a partir do seu ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (PPGEEs), ao longo do qual pesquisou a avaliação e reação da família (pais) e da escola (professores) sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças. Na seqüência, o pesquisador ingressou em 2003 no curso de Doutorado do PPGEEs, ainda vinculado ao RIHS, com a intenção de avaliar o impacto dos estilos e práticas parentais no repertório acadêmico e social de crianças, ao mesmo tempo que faria uma reformulação desses conceitos e práticas a partir da noção da competência social. No entanto, o pesquisador foi confrontado com a necessidade de trabalhar com filmagens, o que por sua vez implicava em trabalhar com estudo de caso, limitando o alcance dos resultados. Graças a essas dificuldades metodológicas, envolvendo questionamento sobre a validade dos resultados que deveriam reestruturar conceitos já tradicionais, o pesquisador reorientou o seu foco de pesquisa. Sendo assim, teve início uma investigação sobre variáveis cognitivas na relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, amparada pela escassez de trabalhos nessa temática, conforme mostrou uma análise da literatura. Inicialmente, foi prevista a inclusão de 100 sujeitos (crianças) nessa investigação, contudo, ao invés de utilizar essa amostragem ampliada, graças a uma eventualidade pessoal (pesquisador mudou-se de cidade), ficou reduzido o número de sujeitos no estudo e foi incluído um estudo de réplica, consistindo o presente trabalho em dois estudos, cada um em uma cidade. Os resultados e a

discussão foram unificados, permitindo comparações entre os dados. O primeiro estudo foi realizado na cidade de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2005, e o segundo estudo foi realizado no município de Cacoal em Rondônia, durante o segundo semestre de 2005. Houve um período sanduíche com apoio da CAPES, realizado na Universidade Técnica de Lisboa durante o primeiro semestre de 2006, que será comentado no final deste trabalho. Após a experiência na linha de pesquisa sobre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, o pesquisador tornou-se bastante envolvido e comprometido com a temática das análises funcionais envolvendo variáveis cognitivas na relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, tendo planos para futuras pesquisas nessa temática.

Feitosa, F.B. (2007). Habilidades sociais e desempenho acadêmico: Processos cognitivos como moderadores e mediadores. Tese de doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, Brasil.

RESUMO. O presente trabalho teve como objetivo geral examinar o papel de mecanismos análogos de processamento de informação requeridos no desempenho social (percepção social avaliada por meio do reconhecimento de expressões faciais) e no desempenho acadêmico (processos cognitivos avaliados em testes de raciocínio geral) que poderiam contribuir para a explicação teórica das relações que vêm sendo empiricamente identificadas entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. No Estudo 1, os sujeitos foram 49 crianças (idade média=8,65 anos) de uma escola pública da região norte da cidade de São Paulo. No Estudo 2, réplica do primeiro, os sujeitos foram 32 crianças (idade média=8,22 anos) de uma escola pública da periferia do município de Cacoal-RO. O delineamento empregado foi *ex-post-facto* associado ao método correlacional. Os resultados mais significativos mostraram a função mediadora do raciocínio geral (processos cognitivos) na correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico em crianças com idade superior a oito anos e seis meses. As habilidades sociais mais relacionadas ao raciocínio geral e à leitura de expressões faciais foram as de cooperação e responsabilidade. Os resultados discutidos contribuíram para a teoria do Treinamento de Habilidades Sociais, dando mais suporte ao desenvolvimento de habilidades sociais na infância para prevenir as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chaves: dificuldades de aprendizagem, habilidades sociais, percepção social, cognição.

Feitosa, F.B. (2007). Social skills and academic performance: Cognitive processes as moderation and mediation. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, Brasil.

ABSTRACT. The general goal of this work was to examine the role of analogous mechanisms of information processing required for social performance (social perception, assessed on the basis of facial expression recognition) and academic performance (cognitive processes, assessed via a general reasoning test) which could contribute to theoretical explanations of the relations that have been empirically identified between social skills deficits and learning disabilities. In Study 1, the subjects were 49 children (average age=8,65 years old), from one public school in the north region of Sao Paulo city. In Study 2, which was a replica of the first, the subjects were 32 children (average age=8,22 years old) from a public school on the outskirts of Cacoal-RO city. The study design was *ex-post-facto*, associated with the correlational method. The most significant results have shown the mediation function of general reasoning (cognitive processes) in the correlation between social skills and academic performance in children aged equal to eight and a half years old, or older. The social skills more closely related to general reasoning and facial expression reading were cooperation and responsibility. These results have contributed to the Social Skills Training theory, giving more support to social skills development in infancy for preventing learning disabilities.

Key-words: learning disabilities, social skills, social perception, cognition.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem têm sido tema de estudos internacionais na área da Educação Especial nas últimas décadas. No Brasil, contudo, o estudo das dificuldades de aprendizagem dentro dessa área ainda é pouco compreendido, principalmente quando não envolve fatores associados à deficiência mental, física ou sensorial. A proposta inclusiva sustentada por políticas nacionais e internacionais favoreceu o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de necessidades educacionais especiais apresentadas por determinados indivíduos. Uma vez que as necessidades educacionais especiais fazem parte do campo de estudos da educação especial, as dificuldades de aprendizagem foram incorporadas aos objetos de investigação desse mesmo campo.

O ensino especial, com recursos mais específicos do que o ensino regular, visa oferecer alternativas pedagógicas para aqueles que possuem desempenho acadêmico muito abaixo do padrão médio da população escolar, adequando a equipe de profissionais, os métodos didáticos e também o currículo às potencialidades e limitações dos alunos, considerando as singularidades e o nível de desenvolvimento de cada um (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001). Nos últimos anos, o ensino especial passou por transformações pragmáticas e conceituais com o objetivo de reduzir o seu caráter segregacionista em favor de uma proposta pedagógica integradora das diferenças individuais.

No sentido pragmático, essa proposta pedagógica integradora privilegia a assistência aos alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências (física,

sensorial ou mental) dentro das classes regulares, isto é, ao lado de alunos considerados normais nas chamadas classes inclusivas.

As práticas inclusivas foram apoiadas pela UNESCO, que divulgou uma linha de ação enfocando as necessidades educacionais especiais na Conferência Mundial “Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. A “Declaração de Salamanca”, como ficou conhecida essa linha de ação, incentiva a adoção das classes inclusivas juntamente com o desenvolvimento de leis e práticas educacionais, de cunhos democráticos, que deveriam ser empregadas por aqueles países preocupados em construir comunidades acolhedoras, abertas às diferenças, a fim de adequar seu sistema de ensino-aprendizagem às exigências do mundo globalizado (Sasaki, 1997).

Convém observar que os organismos internacionais, como a UNESCO, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, inclusive em matéria de educação, com o objetivo de alinhá-los à ordem econômica, política e social vigente, especialmente na tentativa de evitar que crises sociais impeçam a manutenção estrutural do mercado global (Maués, 2003). Assim é que alguns organismos internacionais assumiram, de forma velada, o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento (Maués, 2003). A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, passando as reformas a serem globalizadas no sentido de alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado, tendo em vista objetivos voltados para o crescimento econômico mundial (Maués, 2003).

Embora existam movimentos nacionalistas contrários às imposições de organismos internacionais que defendem interesses econômicos em uma estrutura social

concentradora de riqueza nas mãos de poucos, as medidas educacionais propostas por esses organismos se tornam necessárias graças às conseqüências da globalização. A política mundial da globalização econômica trouxe ampla miscigenação cultural e desigualdade de condições de crescimento socioeconômico, exigindo recursos educacionais que desenvolvam na população em geral habilidades de aceitação às diferenças, bem como competências individuais para se manter num ambiente competitivo, na tentativa de amenizar a pobreza, a marginalização e a violência. A proposta da inclusão, assim como a educação atrelada ao mercado de trabalho, situa-se nesse cenário como um dos recursos educacionais necessários à participação dos menos favorecidos (no caso, os deficientes) na sociedade como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino no Brasil, contemplando aspectos institucionais e pedagógicos, enfatiza, como meta do Ensino Fundamental, a formação integral do cidadão, por meio de um ensino de qualidade que amplie a compreensão do ambiente natural e da estrutura social, favorecendo também o desenvolvimento de habilidades, da consciência crítica e de valores básicos para que haja um convívio pacífico entre o indivíduo e seus concidadãos, além de facilitar o ingresso no mercado de trabalho. Assim, é possível perceber que, como a “Declaração de Salamanca”, a LDB defende metas educacionais que estão atreladas aos efeitos e às propostas subjacentes à globalização. A LDB, chamando a atenção dos educadores para a criação de condições que assegurem às crianças um ingresso mais tranquilo ao mundo adulto, remete à necessidade do emprego de medidas pedagógicas variadas, inovadoras e eficazes aos problemas educacionais

brasileiros, a fim de adaptar o indivíduo à comunidade atual, multicultural e profissionalmente competitiva.

Além disso, a LDB também segue a mesma proposta inclusiva da UNESCO, dispondo ser *preferível* o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da *rede regular de ensino* (Art. 4.º, III). Dessa forma, à medida que as classes inclusivas ganham espaço no sistema de ensino regular, graças à força de políticas internacionais e nacionais, o ensino especial passa a receber condições físicas (tempo e espaço) para abordar problemas e lidar com demandas antes endereçadas ao ensino regular, como as dificuldades de aprendizagem não associadas às deficiências, ampliando o seu campo de atuação – da mesma maneira que o ensino regular tem se ajustado aos problemas antes delegadas ao ensino especial.

No sentido conceitual, a proposta inclusiva ampliou a abrangência do termo necessidade educacional especial. O termo, que antes se restringia a deficiências (física, sensorial ou mental), passou a se referir a uma variedade de necessidades ou demandas individuais dos alunos, relacionadas ao ato de aprender:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos

portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001; p. 23).

Dessa forma, uma vez que exigem respostas educacionais específicas para serem resolvidas, as dificuldades de aprendizagem passam a ser incluídas como um dos alvos legítimos dos estudos e das práticas pedagógicas na área da educação especial, mesmo quando não são diretamente causadas pela deficiência física, sensorial ou mental. Essa nova concepção de necessidade educacional especial, mais ampla, juntamente com a proposta inclusiva, segue tendências filosóficas que *evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral* (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001; p. 21).

A tomada de decisão quanto ao tipo de resposta educacional específica que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem receber implica na identificação ou diagnóstico das mesmas, principalmente pelo julgamento da sua gravidade. Todavia, a identificação das dificuldades de aprendizagem não tem sido realizada sem muitos debates, questionamentos e controvérsias entre pesquisadores e outros profissionais da educação. Assim sendo, depois de apresentadas as questões pedagógicas que colocam as

dificuldades de aprendizagem como objeto de estudo da educação especial, serão abordados na próxima seção os principais pontos dessas discussões sobre a identificação das dificuldades de aprendizagem, bem como a definição conceitual e a definição operacional que foram adotadas no presente estudo para as mesmas.

Dada a associação entre desempenho social (déficits de habilidades sociais e problemas de comportamento) e desempenho acadêmico (dificuldades de aprendizagem) constatada na literatura internacional e também em estudos nacionais, é de interesse destacar do Treinamento de Habilidades Sociais, que tem se mostrado útil e heurístico para examinar questões comportamentais relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Visando preparar a discussão para um maior aprofundamento da associação entre dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais, o que será feito na terceira seção, os principais conceitos e questões técnicas da área do Treinamento de Habilidades Sociais serão detalhados mais adiante, na segunda seção.

1. Conceitos, definições e enfoques para as dificuldades de aprendizagem

Na presente seção, são apresentados os principais enfoques teóricos dentro dos quais as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas por diferentes pesquisadores, discutindo-se as inconsistências em definições que se pretende evitar neste presente trabalho. Procedimentos para a identificação das dificuldades de aprendizagem também são aqui referidos, com a indicação daqueles utilizados neste trabalho.

1.1. Os enfoques organicista e psicossocial.

Os estudos sobre o fenômeno do não-aprender reúnem uma variada terminologia que inclui “disfunções”, “distúrbios”, “problemas” e “dificuldades”, conforme a compreensão dos fatores determinantes e as diferentes perspectivas de solução que giram em torno ou transitam entre dois eixos teóricos: o orgânico e o psicossocial (Del Prette & Del Prette, 2003a). A seguir, são apresentados os principais pontos controversos relacionados ao conceito de dificuldades de aprendizagem, especialmente sob o enfoque organicista e psicossocial.

O enfoque organicista e a definição conceitual dos distúrbios de aprendizagem

No eixo do enfoque orgânico estão definições que usam os conhecimentos especialmente da área médica, estruturando a classificação das dificuldades de aprendizagem a partir da existência de problemas neurológicos, biológicos e genéticos

que interferem diretamente no desempenho acadêmico dos alunos (Beitchman & Young, 1997). Termos como “disfunções”, “transtornos” e “distúrbios de aprendizagem” são comuns no enfoque orgânico, sendo geralmente a tradução do termo *learning disabilities* (LD), freqüentemente usados nos estudos internacionais.

Esforços para a definição conceitual dos distúrbios de aprendizagem foram iniciados em 1962 e ainda nos tempos atuais pesquisadores debatem o assunto, a fim de chegarem a um consenso válido e criterioso (Hammill, 1990). Ao longo das décadas de debates, 11 diferentes definições de distúrbios de aprendizagem foram oficialmente empregadas em dado momento, uma afetando a outra, em um movimento evolutivo marcado por acréscimos e cortes que refletiram o avanço das pesquisas e das discussões acadêmicas (Hammill, 1990).

Após amplos esforços de oito organizações norte-americanas envolvidas com o assunto, chegou-se a uma definição de distúrbios de aprendizagem que, embora não possa ser considerada definitiva, é pelo menos a mais aceita entre os profissionais da educação até o presente momento, ficando conhecida como a definição do *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*:

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio geral e habilidades matemáticas. Essas dificuldades são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente resultantes de disfunções no sistema nervoso central, podendo perdurar por toda a vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social

podem co-ocorrer com os distúrbios de aprendizagem, mas não são em si mesmos distúrbios de aprendizagem. Embora os distúrbios de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbios emocionais severos) ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais e método pedagógico inadequado), eles não são o resultado dessas condições ou influências (Hammill, 1990; p. 77).

Nessa proposta conceitual do NJCLD, o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem deve ser dado a um reduzido número de alunos que não conseguem aprender satisfatoriamente, mesmo sob condições ambientais favoráveis e após terem recebido todo tipo de assistência do ensino regular, presumindo-se, assim, a existência de disfunções no sistema nervoso central (Adelman, 1992), uma vez que nenhuma outra causa aparente terá sido encontrada para o persistente baixo desempenho acadêmico. Observa-se que a dificuldade para aprender é vista como intrínseca ao indivíduo e tem, como causa presumida, uma disfunção no sistema nervoso central, podendo persistir por toda a vida e estar acompanhada de outras ocorrências como problemas de comportamento, deficiência mental e diferença cultural, sem, contudo, ser causada por essas condições. Essa noção de distúrbios de aprendizagem descarta as causas exteriores ao sujeito, ou outras que lhe sejam intrínsecas, se graves e evidentes (Rebelo, 1993), mas aceita fatores problemáticos associados, desde que como causas secundárias, ou seja, complicadoras do distúrbio, mas não primárias ou determinantes do mesmo (Rebelo, 1993).

O termo distúrbios de aprendizagem é, portanto, reservado para designar problemas de aprendizagem apresentados por crianças ou adultos que, apesar de serem física e mentalmente normais ou até dotados de inteligência um pouco acima da média, têm dificuldades de aprender a ler e a escrever (Drouet, 2003). Conceitualmente, essa definição dos distúrbios de aprendizagem é plausível mas carece ainda de confirmações empíricas (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999), pois deriva de metodologias investigativas cujos resultados não são seguros (Smith, Dowdy, Polloway & Blalock, 1997), o que dificulta o seu amplo emprego em avaliações psicopedagógicas, como é mostrado a seguir.

O problema da atribuição de causa nos distúrbios de aprendizagem

As investigações médicas para a atribuição de causa aos distúrbios de aprendizagem têm sido feitas basicamente por quatro técnicas ou formas de estudo: casos clínicos, anatomia pós-morte, genética e mapeamento cerebral (Lerner, 2003), cujos resultados contribuíram com pistas para atribuir-se às disfunções no sistema nervoso central as causas primárias desses distúrbios.

Casos clínicos

A partir de observações clínicas em pacientes nos quais comprovadamente houve uma lesão em alguma área específica do cérebro, é possível observar quais comportamentos foram prejudicados em função dessa lesão (ver Damásio, 1973; Hallahan et al., 1999). Seguindo esse princípio lógico, muitos estudos neurológicos clínicos forneceram dados indicando correspondência entre determinadas áreas cerebrais e respectivos comportamentos. Pacientes com lesões no hemisfério direito

tendem a ter, por exemplo, problemas em reconhecer pela face pessoas familiares e outros tendem a ter dificuldades na compreensão de tons de voz (prosódia afetiva, por exemplo: distinguir tom de alegria e tristeza) ou na compreensão da entonação que diferencia pergunta de afirmação (Parkin, 1996). Além disso, pacientes com lesões no cérebro direito foram referidos como apresentando dificuldades viso-espaciais, habilidades manuais e matemáticas, auto-regulação e organização (Hallahan et al., 1999). A euforia e a indiferença também foram relacionadas a lesões no hemisfério direito (Cytowic, 1996). Dessa forma, o hemisfério direito ou o não-dominante é conhecido como responsável pelo processamento das informações não-verbais, controle do espaço relativo ao corpo e processos viso-motores (Damásio, 1973; Lerner, 2003). Problemas no hemisfério direito designam os chamados distúrbios de aprendizagem não-verbal (Hallahan et al., 1999).

Por outro lado, o hemisfério esquerdo ou o dominante é referido como responsável pela linguagem verbal (Damásio, 1973; Lerner, 2003), uma vez que diferentes estudos relacionam lesões em áreas específicas nesses hemisférios a diferentes tipos de alexia (Benson, 1981). É o caso, por exemplo, da alexia central, causada por lesões na região parietal dominante e acompanhada de agrafia. A alexia posterior, por sua vez, é causada por lesões na região medial-occipital e esplenial do hemisfério dominante, caracterizando-se por alexia sem agrafia. E, ainda de acordo com Benson (1981), a alexia anterior é causada por lesões na região inferior-posterior do lobo frontal do hemisfério dominante, caracterizada por problemas na sintaxe.

As áreas cerebrais mais afetadas nos distúrbios de aprendizagem seriam, portanto, pré-frontal, parietal inferior e temporal inferior, que são as mais complexas e

as últimas a amadurecerem no desenvolvimento do cérebro (Calanchini & Trout, 1980). Mais especificamente, de acordo com alguns autores (Benson, 1981; Damásio, 1973; Fonseca, 2001; Groome et al., 1999), três áreas cerebrais têm sido tradicionalmente registradas como responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita: a área de Broca (responsável pela memória motora para articulação da fala), área de Wernicke (reconhecimento dos sons das palavras, consciência fonológica, interpretação do significado da fala) e giro angular (armazenagem da representação mental dos objetos e sua associação com palavras ou associação da imagem visual com o som que a representa).

A área de Broca localiza-se na parte posterior do lobo frontal inferior, no hemisfério esquerdo ou dominante do cérebro (Benson, 1981; Groome et al., 1999). A área de Wernicke, por sua vez, na região temporal superior posterior (Damásio, 1973; Saygin, Fletcher, Holahan & Shaywitz, 2003), geralmente no hemisfério esquerdo do cérebro (Groome et al., 1999) ou no hemisfério dominante (Damásio, 1973). E o giro angular, localiza-se na região parieto-occipital inferior do hemisfério esquerdo ou dominante (Benson, 1981; Habib, 2000). Uma vez que 80% dos casos de distúrbios de aprendizagem se relacionam com dificuldades na leitura (Lerner, 2003), a maioria dos estudos se refere aos processos da leitura e conseqüentemente de escrita. No entanto, os distúrbios na área parietal inferior-posterior esquerda foram referidos como responsáveis por problemas na compreensão das categorias numéricas (Temple, 1997). Além disso, como a aritmética exige conceituação abstrata e decodificação de símbolos, como por exemplo, o sinal de + (Temple, 1997), aparentemente alguns dos processos cognitivos comprometidos e envolvidos na dislexia também prejudicariam o

desempenho das crianças em tarefas matemáticas. Assim, lesões nessas áreas são relacionadas a comprometimentos comportamentais e de aprendizagem.

Conforme explicam Calanchini e Trout (1980), no contexto das ciências neurológicas, lesão cerebral implica em destruição de tecidos. As lesões podem ser adquiridas ou serem decorrentes de problemas no desenvolvimento neurológico. Portanto, é possível fazer distinção entre alexia adquirida e alexia do desenvolvimento ou dislexia (Cytowic, 1996; Damásio, 1973). Casos de dislexia são mais frequentes (Cytowic, 1996). A alexia adquirida é causada por alterações vasculares, neoplasias e traumatismos crânio-cerebrais (Damásio, 1973). E a alexia do desenvolvimento é causada por disfunção de estruturas cerebrais devida a atrasos de maturação ou pequenas lesões perinatais ou infantis (Damásio, 1973).

A maturação é o aspecto inato do desenvolvimento e se refere ao processo biológico de crescimento de células, tecidos, músculos e órgãos (Braghirolli, 1990). E as pequenas lesões, consideradas sutis, são genericamente referidas como disfunção cerebral mínima (Tarnopol, 1980). Conceitualmente, os distúrbios de aprendizagem são, dessa forma, impedimentos na aprendizagem acadêmica decorrentes de problemas neurológicos sutis (Lerner, 2003). Contudo, há que se fazer uma distinção nem sempre lembrada pelos pesquisadores. Os estudos clínicos, que deram algum suporte à atribuição de causas neurológicas para os distúrbios de aprendizagem, são, geralmente, baseados em casos de lesões graves e não sutis. Nas lesões cerebrais há comprometimentos comportamentais e de aprendizagem que as refletem, mas tais comprometimentos não estão claramente relacionados a supostas lesões neurológicas sutis (Hallahan et al., 1999). Uma vez que crianças com diagnóstico de distúrbios de

aprendizagem tendem a apresentar de maneira mais sutil alguns dos comprometimentos comportamentais e de aprendizagem observados em pacientes com lesões cerebrais muito bem constatadas, infere-se que elas devam possuir lesões cerebrais igualmente sutis (Hallahan et al., 1999; Lerner, 2003).

Os sinais neurológicos sutis geralmente encontrados em educandos com distúrbios de aprendizagem se apresentam como dificuldades de coordenação motora, de equilíbrio e perceptivo-visuais, além de pequenos tremores, distração e hiperatividade (Hallahan et al., 1999; Lerner, 2003). Mas esses sinais, embora possam ser decorrência de atrasos na maturação neurológica, podem ser igualmente observados em educandos sem distúrbios de aprendizagem (Lerner, 2003). Portanto, surgem aqui impasses nos dados empíricos clínicos que fornecem suporte à atribuição de causa na definição de distúrbios de aprendizagem proposta pelo NJCLD. Os estudos de anatomia pós-morte, genéticos e de mapeamento cerebral também apresentam dificuldades e impasses na interpretação dos seus resultados, como é discutido adiante.

Anatomia pós-morte

Nos poucos casos de disléxicos que foram anatomicamente estudados, anormalidades citoarquitetônicas importantes foram identificadas no plano temporal esquerdo, incluindo a segregação completa das camadas celulares e massas de neurônios fora de seus locais (Kaendel, Schwartz & Jessel, 2000). Como contraste, o hemisfério direito parecia normal, sugerindo que a migração dos neurônios no córtex esquerdo durante o desenvolvimento estaria lentificada nos pacientes disléxicos, possivelmente por dano fetal (Kaendel et al., 2000). De acordo com a maturação do sistema nervoso central, concretizado pelo processo de mielinização, o hemisfério direito do cérebro

atinge a sua maturação mais cedo que o hemisfério esquerdo (Fonseca, 1995). É por isso que o ser humano, na sua autogênese, evolui do não-verbal ao verbal, do ato ao pensamento, do reflexo à reflexão, do gesto à palavra, da psicomotricidade à psicolingüística, e nunca o contrário (Fonseca, 1995). Dessa forma, infere-se que crianças com dislexia, ao terem possivelmente o hemisfério direito normal e o esquerdo com problemas celulares, apresentariam um atraso na maturação neurológica do cérebro. Conseqüentemente, ao entrarem para a escola, essas crianças teriam contato com tarefas educacionais que lhes exigem mais do que aquilo que o seu parâmetro de desenvolvimento neurobiológico lhes pode garantir (Fonseca, 1995). Para que o hemisfério esquerdo esteja apto para a leitura, é preciso que o hemisfério direito adquira redes funcionais proporcionadas pelas experiências pré-primárias: desenho, pintura, recorte, expressão gráfica, artística, criatividade, construção de objetos etc. (Fonseca, 1995). A aptidão para a leitura exige, portanto, a maturidade de fatores perceptivos-motores e simbólicos que muitas vezes não são proporcionados à criança por meio dos seus primeiros educadores (Fonseca, 1995).

Além disso, algumas crianças disléxicas tendem a ler e escrever palavras de trás para frente, confundindo, por exemplo, *sem* e *mês*, *ator* e *rota*, e também trocando a orientação das letras, como *p* e *q*, *b* e *d* (Kaendel et al., 2000). Esse tipo de erro, junto com o elevado percentual de canhotos entre os disléxicos, sugere que a dislexia poderia envolver deficiência no desenvolvimento da dominância pelo hemisfério esquerdo, o que também explicaria porque é bastante reduzida nos disléxicos masculinos a discrepância bilateral normal no tamanho do plano temporal (Kaendel et al., 2000). Normalmente, o hemisfério esquerdo ou dominante é maior do que o hemisfério oposto

(Damásio, 1973). O hemisfério dominante é o lado do cérebro que controla a lateralidade, isto é, a preferência por um dos lados do corpo nas execuções motoras (Damásio, 1973). Dessa forma, considerando que crianças disléxicas tendem a apresentar problemas relacionados à dominância e à lateralidade, infere-se novamente que possuiriam atrasos na maturação neurológica. Todavia, de acordo com McGuinness (1999), 35% da população possuem hemisférios cerebrais simétricos, de maneira que simetria cerebral não se relaciona, necessariamente, à patologia. Assim, inversamente, alguns disléxicos têm assimetria e outros indivíduos sem distúrbios de aprendizagem têm simetria, de maneira que ainda não se conhece o impacto da simetria cerebral na dislexia (Hallahan et al., 1999).

E apesar da relação entre maturação cerebral e aprendizagem ter suporte teórico e empírico, devendo ser considerada em programas para prevenir e remediar as dificuldades de aprendizagem, atrasos na maturação cerebral poderiam estar relacionados aos distúrbios de aprendizagem de alguns educandos mas não de outros. Além disso, considerando que na definição do NJCLD os distúrbios de aprendizagem não são o resultado de condições ou influências extrínsecas ao educando e considerando também que a maturação neurobiológica é afetada por fatores ambientais (Fonseca, 1995), então o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem ficaria limitadíssimo a um reduzido número de indivíduos que teriam atrasos na maturação decorrentes de fatores genéticos. Esse hipotético caso de distúrbios de aprendizagem, decorrentes de atrasos de maturação por influências genéticas, também não poderia ser decorrência de nenhuma síndrome genética conhecida, o que torna quase impraticável a definição do NJCLD.

Assim, uma vez que os dados fornecidos pelos estudos pós-morte são limitados a um reduzido número de indivíduos, considerando que atrasos de maturação neurológica podem ser provocados por influências ambientais e que ainda não há uma relação de causa e efeito estabelecida entre simetria cerebral e dislexia, deve-se então evitar generalizações precipitadas ao atribuir os distúrbios de aprendizagem aos atrasos de maturação neurológica. É preciso agora verificar se os estudos genéticos confirmam a atribuição de causa em questão.

Estudos genéticos

No âmbito da ciência genética, estuda-se a passagem de características biológicas dos pais aos filhos, isto é, a hereditariedade. Trata-se de saber que influência as estruturas biológicas, geneticamente determinadas, têm sobre a aprendizagem (Rebello, 1993). O comportamento de aprender requer que esses substratos neurológicos estejam intactos (Fonseca, 2001). Crianças com distúrbios de aprendizagem podem ter recebido dos pais genes que favoreceriam a ocorrência desses distúrbios e há evidências de que variações no funcionamento cognitivo podem ser função de alterações nos cromossomos ou mutações nos genes (Flint, 1999). De acordo com Isles e Humby (2006), trabalhos clínicos e estudos com animais mostram que parece haver uma série de genes específicos que influenciam diretamente o funcionamento cerebral, incluindo casos de distúrbios de aprendizagem.

Os neurônios não podem ficar segregados no cérebro sem prejuízo de funções cognitivas, uma vez que, como explica Fonseca (1999a), devem se prolongar para determinadas direções, estabelecendo redes de comunicação entre várias regiões cerebrais. A aprendizagem depende desses circuitos neurais e sua obstrução ou bloqueio

tende a provocar disfunções ou dificuldades de várias ordens (Fonseca, 1999a). Supõe-se, assim, que falhas na estrutura neurobiológica do cérebro poderiam ser geneticamente transmitidas dos pais aos filhos, afetando determinados processos de aprendizagem e, embora estudos genéticos, baseados em casos com famílias ou gêmeos, mostrem componentes genéticos na etiologia dos distúrbios de aprendizagem (Lerner, 2003; Hallahan et al., 1999), eles não oferecem suporte suficiente para se tomar as disfunções neurológicas como base da etiologia dos distúrbios de aprendizagem.

Apesar desses dados dos estudos genéticos, McGuinness (1999) discute que a maioria das crianças aprende a ler e a escrever, e, quando uma criança apresenta dificuldades acentuadas e prolongadas no processo de aprendizagem acadêmica, buscase logo uma explicação em termos de bases biológicas para essas dificuldades, ignorando-se que a qualidade da base biológica para a aprendizagem pode significar simplesmente uma variação normal e não qualquer tipo de dano cerebral ou distúrbio. Além disso, o ambiente é capaz de afetar a maneira dos genes se manifestarem (Sternberg, 1999), deslocando as causas primárias dos distúrbios de aprendizagem para os elementos externos ao educando. Novamente, para praticar a definição do NJCLD, seria então necessário encontrar casos em que um conjunto de genes em ação, não ativados nem por influências ambientais nem por outras síndromes genéticas conhecidas, causaria alterações no funcionamento cerebral. Achado como esse parece ser improvável, dada a complexidade da tarefa. Portanto, na definição dos distúrbios de aprendizagem, os estudos genéticos pouco colaboram para a genérica atribuição de causa presente na definição do NJCLD. Parece ser uma medida suficientemente arriscada considerar como disfunção cerebral o que pode ser expressão de uma variação

genética normal, ou, ainda, atribuir como causa primária o que comprovadamente pode ser efeito de condições sociais sobre um conjunto de genes que afeta o cérebro. Sendo assim, resta analisar os estudos de mapeamento cerebral para verificar o que foi encontrado sobre os distúrbios de aprendizagem a partir deles.

Mapeamento cerebral

Em pesquisas neurológicas mais recentes, conforme reportam Hallahan et al. (1999) e também Lerner (2003), são utilizadas tecnologias sofisticadas, baseadas na produção de imagens cerebrais, na tentativa de encontrar as bases biológicas dos distúrbios de aprendizagem, tais como tomografia axial computadorizada (CAT-scan), mapeamento de atividade elétrica cerebral (BEAM), imagem por ressonância magnética (MRI), tomografia por emissão de pósitrons (PET-scan) e imagem por ressonância magnética funcional (fMRI). Comparando-se imagens de cérebros intactos e lesionados, a partir dessas tecnologias, tem-se um conjunto de referências para estudar a relação entre funcionamento neurológico e problemas comportamentais. A sofisticação dos métodos de neuroimagem nas últimas décadas possibilitou o avanço dos conhecimentos sobre a estrutura e as lesões cerebrais *in vivo* (Mathias, 2003).

Os estudos nos quais foram utilizadas essas tecnologias de mapeamento cerebral indicam diferenças no funcionamento e na anatomia cerebral dos indivíduos com dislexia, como diferenças na quantidade e intensidade de áreas cerebrais ativadas durante a leitura e a já referida simetria entre os dois hemisférios (Lerner, 2003; Hallahan et al., 1999). Apesar desses dados, segundo McGuinness (1999), os resultados somados em vinte anos de estudos com tecnologias de mapeamento cerebral mostram conclusivamente que indivíduos diagnosticados como disléxicos, apesar de terem

alguma tendência em apresentar simetria cerebral, não têm nenhum dano em qualquer parte do cérebro. E as diferenças encontradas no funcionamento cerebral de educandos com dislexia podem ser simplesmente o efeito de condições ambientais inadequadas para a aprendizagem acadêmica. Além disso, a relação entre áreas específicas do cérebro e determinados comportamentos não é tão simples e direta, dificultando a atribuição de falhas comportamentais a uma possível lesão ou disfunção em áreas cerebrais específicas.

Sabe-se que não somente áreas específicas do cérebro precisam estar intactas para a ocorrência da aprendizagem, mas esta também depende da integralidade do chamado sistema funcional ou localização dinâmica, isto é, da coordenação de áreas corticais e subcorticais que trabalham em conjunto e em interação em dado momento (Calanchini & Trout, 1980; Fonseca, 2001; Temple, 1997). Assume-se que crianças com problemas de aprendizagem não apresentam anormalidades neurológicas ou disfunções severas, porém, parece que algo se passa nos níveis superiores de integração, onde se alicerça todo o fenômeno da aprendizagem humana (Fonseca, 1995). Na aprendizagem, diferentes áreas cerebrais devem ser conjuntamente ativadas com outras, estabelecendo-se uma série de conexões eletroquímicas momentâneas, a partir de redes de vias neurais (Fonseca, 1999a; 2001). Ao funcionar dessa maneira, o cérebro oferece uma complexidade demasiadamente grande que dificulta a localização das bases neurobiológicas requeridas nos diferentes tipos de aprendizagem. Sendo assim, deve-se evitar, em casos individuais, predizer conexões entre áreas cerebrais específicas e comportamentos específicos (Hallahan et al., 1999).

Diante disso, pode-se defender que ainda não existe uma metodologia segura para a identificação de disfunções no sistema nervoso central, a fim de isolar esse fator individual e orgânico de outras causas possíveis para o baixo desempenho acadêmico (Adelman, 1992, Feldman, 1995). As tecnologias de mapeamento cerebral parecem ser promissoras para o avanço da compreensão sobre os distúrbios de aprendizagem, entretanto, o que por elas foi revelado até o momento ainda não dá suporte para associar de maneira genérica distúrbios de aprendizagem à simetria cerebral ou às diferenças na ativação de áreas específicas no cérebro dos educandos disléxicos. E os dados médicos, que de maneira inferencial, dão algum suporte à tese de associação entre disfunções cerebrais sutis em determinados casos de problemas de aprendizagem, não excluem a influência de fatores ambientais na origem e/ou manutenção dessas disfunções. Portanto, os estudos sob o enfoque orgânico não apóiam, de maneira conclusiva, o conceito de que os distúrbios de aprendizagem, tal como definidos pelo NJCLD, teriam origem unicamente em disfunções no sistema nervoso central.

Além de aperfeiçoar a precisão diagnóstica e clarificar os resultados das investigações, convém evitar inferências precipitadas e generalizações inapropriadas (Fonseca, 1999b). Sendo assim, talvez o termo distúrbios de aprendizagem fosse mais bem empregado somente em casos clínicos mais severos, em que há comprovado comprometimento neurológico (exemplo: lesão cerebral por traumatismo), diferentemente do que propõe a definição do NJCLD, pela qual não há causa aparente. Se empregado dessa maneira em questão, na intenção de discriminar um tipo orgânico de problema de aprendizagem dentro de uma classe mais ampla de dificuldades de aprendizagem, o termo distúrbios de aprendizagem seria fiel aos dados empíricos

obtidos até o momento e que revelam haver associações entre disfunções cerebrais evidentes e alterações comportamentais ou de aprendizagem. Dessa maneira, a alexia adquirida, por exemplo, seria especificamente um caso de distúrbios de aprendizagem e genericamente um caso de dificuldades de aprendizagem, enquanto que a alexia do desenvolvimento (dislexia), que parece estar no limiar de causas ambientais e orgânicas, se enquadraria a outros grupos possíveis e mais variados dentro da ampla classe de dificuldades de aprendizagem. No entanto, o termo dificuldades de aprendizagem muitas vezes é usado (indevidamente) restringindo-se a causas psicológicas e sociais, como será discutido adiante.

O enfoque psicossocial e a definição das dificuldades de aprendizagem

O enfoque psicossocial, por outro lado, reúne dados que permitem explicar a etiologia das dificuldades de aprendizagem acadêmica a partir de variáveis psicológicas (cognitivas, emocionais e comportamentais), educacionais, sociais e econômicas presentes ao longo da história de vida do educando, demonstrando características interdisciplinares, salvo uma aparente tendência em evitar a incorporação de dados biológicos no estudo dos processos de aprendizagem e seus problemas. De acordo com Fonseca (1995), são inúmeros os educadores e psicólogos que evitam o modelo neuropsicológico no âmbito das dificuldades de aprendizagem.

Uma vez que o termo distúrbios de aprendizagem tem sido reservado para designar problemas de aprendizagem decorrentes de presumidas disfunções orgânicas, o termo dificuldades de aprendizagem parece mais freqüentemente empregado em estudos cujos autores focam causas psicológicas e sociais/ambientais. No eixo do enfoque

psicossocial, estão as definições que privilegiam os conhecimentos das ciências sociais, com análises sócio-históricas, educacionais e psicológicas relacionadas à trajetória do indivíduo na vida acadêmica. Sob esse enfoque, os termos “dificuldades de aprendizagem” e “baixo desempenho” são, no Brasil, mais frequentemente utilizados como tradução de *learning difficulties* e *low achievement* (LA), presentes nos estudos internacionais.

No enfoque psicossocial, as dificuldades de aprendizagem são, por um lado, concebidas como um tipo de fracasso escolar decorrente de deficiências e problemas psicológicos, apresentados pelo educando, muitas vezes associados a relações familiares “patologizantes” (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004). Mas esse enfoque inclui também autores que, criticamente, defendem a tese de que os educandos e suas famílias são injustamente responsabilizados por problemas cujas causas reais se encontram no contexto social, político e econômico onde a escola está inserida, composto pela má formação docente, pela lógica capitalista excludente e pela constante reprodução de uma estrutura social de classes (Angelucci et al., 2004).

Em uma análise da literatura, Del Prette e Del Prette (2003a) colocam que as dificuldades de aprendizagem têm sido compreendidas por diferentes pesquisadores como uma síndrome psicossocial que envolve fatores internos e externos ao indivíduo, manifestada em função das interações do mesmo com o seu meio, sobretudo o escolar. Semelhantemente, Morais (1992) entende que a origem e/ou manutenção do baixo desempenho acadêmico ocorre por fatores internos e externos ao indivíduo, que são múltiplos e estão inter-relacionados, tais como habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, lingüísticas, aspectos emocionais, escolares e/ou familiares. Por sua vez,

Rebello (1993) acrescenta que dificuldades escolares são obstáculos que alunos encontram na captação e assimilação dos conteúdos de ensino ao longo do seu processo de escolarização.

O termo “dificuldade” provém, etimologicamente, do vocábulo latino “difficultatem” que, por sua vez, radica em “difficilis”, de “dis + facilis”, adjetivo latino derivado de “dis + facere”. Significa, pois, originalmente, dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não lograr o objetivo que se pretende alcançar. Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Rebello, 1993; p. 70).

Observa-se, assim, que os autores do enfoque psicossocial buscam múltiplas causas para a etiologia das dificuldades de aprendizagem, mas tendem a evitar referências a causas orgânicas, aparentemente entendendo que não fazem parte dos seus objetos de estudo.

Embora a definição de distúrbios de aprendizagem seja amplamente utilizada pelos pesquisadores em trabalhos internacionais e a definição de dificuldades de aprendizagem seja correntemente empregada em estudos brasileiros (Del Prette & Del Prette, 2003a), também é necessário mostrar que o uso dos termos diferenciados não está livre de problemas teóricos e operacionais. Os problemas operacionais relacionados à diferenciação entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem foram discutidos no próximo capítulo, enquanto que os problemas teóricos são discutidos a seguir.

1.2. Uma proposta integradora para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Primeiramente, o conceito de distúrbios de aprendizagem sob um enfoque estritamente organicista, ao localizar a causa do não-aprender quase que exclusivamente no educando, contraria o consenso atual existente sobre a interação de variáveis determinantes do comportamento. Semelhantemente, as vertentes do enfoque psicossocial, que tendem a desconsiderar variáveis orgânicas na etiologia das dificuldades de aprendizagem, também negligenciam o conhecimento científico atual sobre os determinantes biológicos do comportamento.

Sob o ponto de vista pragmático, não é possível haver separação entre causas orgânicas e ambientais na determinação do comportamento humano, incluindo a aprendizagem acadêmica, pois as características individuais são vistas atualmente como condicionadas concomitantemente por duas forças genericamente referidas como genética e ambiente (Grigorenko, 1999a; Maccoby, 2000; Scarr, 1996). Os aspectos biológicos e sociais envolvidos na aprendizagem interligam-se e afetam-se mutuamente. Conforme Fonseca (1999a), substratos neurológicos (componente biológico) e ambiente facilitador e mediador (componente cultural) têm de interagir reciprocamente de forma que as etapas transitórias dos processos da aprendizagem da linguagem possam surgir de acordo com uma hierarquia filogenética e ontogeneticamente pré-estruturada.

Toda aprendizagem envolve processos neurológicos que ocorrem no cérebro (Lerner, 2003). Por outro lado, de acordo com Fonseca (1999a), a aprendizagem e a cultura estimulam a conexão entre os neurônios de modo a favorecer os processos de aprendizagem, sendo que falhas ou bloqueios na rede de neurônios tendem a provocar

dificuldades de várias ordens. O desenvolvimento do sistema nervoso central (maturação neurobiológica) é afetado por fatores ambientais, como má nutrição, carências afetivas, falta de estimulação precoce, privação socioeconômica, pobreza, miséria (Fonseca, 1995). Ainda conforme esse mesmo autor, as conexões neurológicas se desenvolvem como consequência da aprendizagem, de maneira que a educação gera sinapses (Fonseca, 1995). Pobres condições socioeconômicas estão relacionadas a fatores como desnutrição, assistência pré e pós-natal precárias, gravidez precoce e uso de drogas, impondo às crianças risco de disfunções neurológicas (Hallahan et al., 1999).

Os neurologistas modernos têm sugerido que condições adequadas do ambiente mantêm neurônios saudáveis e conectados entre si; e que a aprendizagem modifica a estrutura física das células, não apenas seus componentes químicos (Grigorenko, 1999b). A plasticidade do cérebro humano e sua dependência do ambiente dão suporte à modificabilidade cognitiva e pode explicar porque esforços para remediar a dislexia funcionam (Fonseca, 1996; 2001; Fonseca & Cruz, 2001; Grigorenko, 1999b). A metáfora de *hardware-software*, usada às vezes para explicar o funcionamento do cérebro, não se sustenta mais, na medida em que pesquisas com animais acumulam evidências de que a experiência continua a alterar as conexões cerebrais ao longo da vida do indivíduo (Grigorenko, 1999b), ainda que de maneira limitada (Bear, Connors & Paradiso, 2002).

Dessa forma, fica evidente ser improvável a possibilidade de uma separação rígida entre causas exclusivamente orgânicas e psicossociais na determinação do baixo desempenho acadêmico. A separação entre fatores orgânicos e psicossociais, quando necessárias, devem ser feitas exclusivamente por razões didáticas e pragmáticas na

manipulação de variáveis, mas não que ocorram naturalmente. Fatores bioetiológicos e fatores socioetiológicos se misturam e funcionam numa relação dialética complexa e dinâmica no campo das dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 1995). Na explicação das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, modelos biológicos, cognitivos e contextuais são complementares e não conflitantes, havendo a necessidade de serem analisadas as dimensões endógenas e exógenas ao educando (Sternberg, 1999). As causas exógenas e endógenas não se opõem, assim como a hereditariedade e o meio, ou, como o biológico e o social (Fonseca, 1995). Para a compreensão das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem são necessários conhecimentos das ciências biológicas e sociais, dentro de um modelo interdisciplinar.

Por fim, a diferenciação criteriosa entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, conforme pressupõe a proposta do NJCLD, parece ser, em muitos casos, impraticável no Brasil e em muitos países onde condições ambientais e pedagógicas para a aprendizagem costumam ser precárias, devido ao baixo nível socioeconômico da população em geral e às falhas significativas existentes nos diferentes níveis do sistema de ensino. As causas para os problemas de aprendizagem dos alunos, numa avaliação geral do contexto educacional dos países em desenvolvimento, seriam primariamente mais relacionadas a fatores ambientais que neurológicos. Portanto, seria preciso primeiramente solucionar os problemas sociais e pedagógicos envolvidos nessas causas e na manutenção do baixo desempenho acadêmico para viabilizar um diagnóstico confiável dos distúrbios de aprendizagem conforme a sua tradicional definição prevê, isto é, eliminando-se influências e desvantagens culturais ou socioeconômicas primárias. Mas ainda assim, não poderia ser

negligenciado que, sob uma perspectiva interacionista, variáveis ambientais estariam ou estiveram em algum momento agindo sobre os componentes neurológicos que se pretendia acessar.

A partir de um referencial conceitual, instrumentos de medidas e técnicas diagnósticas são elaborados e utilizados para operacionalizar, isto é, identificar as dificuldades de aprendizagem em conformidade com critérios definidos previamente. Sendo assim, os procedimentos de avaliação ou diagnóstico das dificuldades de aprendizagem variam conforme os pressupostos seguidos por cada pesquisador. A seguir, são apresentados alguns dos procedimentos diagnósticos utilizados por pesquisadores dos enfoques organicista e psicossocial, analisando-se criticamente a correspondência entre a definição conceitual e operacional em cada enfoque. Uma proposta para a definição conceitual e operacional das dificuldades de aprendizagem é ensaiada no sentido de evitar alguns dos problemas metodológicos que serão abordados.

A definição operacional dos distúrbios de aprendizagem

Os distúrbios de aprendizagem são tradicionalmente definidos como distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio geral ou habilidades matemáticas, presumivelmente resultantes de disfunções no sistema nervoso central (Hammill, 1990).

A literatura apresenta dois procedimentos para a operacionalização dos distúrbios de aprendizagem: (1) diagnóstico contínuo e (2) índice de discrepância entre o desempenho do indivíduo em um teste de inteligência geral e o seu desempenho em um teste padronizado de tarefas acadêmicas (Bear, Minke, Griffin & Deemer, 1998;

Siegel, 2003). Em relação a esses dois procedimentos, existem questionamentos que podem ser feitos e que inviabilizam seu uso, como é apresentado adiante, juntamente com a descrição dos mesmos.

Diagnóstico contínuo

O diagnóstico contínuo, nos moldes apresentados por Adelman (1992), consiste em remover a influência de todas as possibilidades de fatores psicossociais e oferecer ao educando todas as condições ambientais consideradas favoráveis à aprendizagem acadêmica. Se, sob essas condições ótimas de aprendizagem, e sem apresentar deficiência mental, o educando continuar com baixo desempenho acadêmico, então deverá receber o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem. Considerando a modificabilidade neurológica a partir da estimulação ambiental (Fonseca, 2001), pode-se levantar um ponto de reflexão sobre a validade deste método para a identificação dos distúrbios de aprendizagem, tal como definido pelo NJCLD: O diagnóstico contínuo tende a identificar somente casos em que os distúrbios de aprendizagem são muito persistentes, virtualmente excluindo outros casos de distúrbios de aprendizagem que seriam resolvidos mediante a assistência especializada prestada ao longo desse tipo de diagnóstico. Em outras palavras, os distúrbios de aprendizagem seriam conceitualmente a representação da falta de plasticidade cerebral ou da resistência à modificabilidade cognitiva, o que não recebe apoio empírico em conformidade com o que foi discutido anteriormente.

Índice de discrepância

Por sua vez, o índice de discrepância inteligência-desempenho se baseia na

discrepância entre o desempenho do indivíduo em um teste de inteligência geral e o seu desempenho em um teste padronizado de tarefas acadêmicas. Fundamenta-se basicamente no princípio de que o educando com inteligência normal ou superior não atinge os resultados escolares esperados para o seu nível de aptidão mental (Rebello, 1993). É um critério recomendado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4.^a edição):

Os Transtornos da Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. [...]. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo (DSM-IV, p. 46).

Contudo, por meio desse procedimento, o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem só será dado quando um indivíduo tiver um desempenho acadêmico muito inferior à sua suposta capacidade mental. Um aluno com desempenho acadêmico muito rebaixado, mas dentro do predito pelo seu QI, também rebaixado, não será considerado com distúrbios de aprendizagem, porém, receberá diagnóstico de

deficiência mental. Inversamente, se houver discrepância significativa entre um QI muito acima da média e o desempenho acadêmico de um indivíduo, este será considerado com distúrbios de aprendizagem, mesmo que seu desempenho acadêmico esteja acima da média dos seus colegas de classe.

Diante disso, segundo Siegel (1989a; 1989b), evidencia-se o caráter ilógico ou muito relativo desse critério que permite a não elaboração de um diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem mesmo que um indivíduo tenha, na constatação de professores, colegas, familiares e na sua própria, desempenho acadêmico significativamente abaixo da média dos alunos da classe. Na intenção de evitar essa lógica, alguns pesquisadores (Meltzer, Roditi, Houser Jr. & Perlman, 1998; Renick & Harter, 1989) excluem alunos que obtiveram QI abaixo de 80 ou 85, mesmo que estes apresentem discrepância caracterizadora dos distúrbios de aprendizagem. Apesar desse cuidado, observado por alguns pesquisadores, as questões críticas envolvendo os testes de inteligência ainda não são eliminadas, como o pressuposto da predeterminação do potencial ou da limitação do indivíduo para a aprendizagem.

Na visão de Siegel (1989a; 1989b), os pesquisadores ignoram que os testes de QI não seriam seguros para acessar a capacidade de aprendizado futuro dos indivíduos. Os testes de QI avaliam o produto final da aprendizagem, isto é, o resultado do processo passado e não o do futuro implícito na noção de potencial intelectual da criança (Fonseca, 1996; 2001). Para Siegel, esse fato representaria um problema operacional dos testes de inteligência, uma vez que eles não acessam o que os pesquisadores pretendem medir. Associado a esse problema operacional, alunos com dificuldades de aprendizagem têm sua inteligência avaliada por meio de testes que acessam exatamente

as habilidades acadêmicas que não possuem bem desenvolvidas e que são necessárias ao sucesso em testes de QI (Siegel, 1989a; 1989b). Nesse sentido, o QI rebaixado apenas revelaria que certas habilidades ainda não teriam sido aprendidas, principalmente pela ausência de adequadas experiências com o meio, sem que isso implique em menor inteligência ou menor potencial para a aprendizagem (Siegel, 1989a; 1989b).

Além disso, as crianças provenientes de lares com maior nível socioeconômico costumam conseguir resultados mais elevados nos testes de inteligência (Siegel, 2003; DalVesco, Mattos, Benincá & Tarasconi, 1998). A explicação estaria nas melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, pois sua alimentação é mais rica e variada e seus pais são pessoas mais instruídas, o que lhes proporcionaria um meio familiar mais estimulante (Braghirolli, 1990). As porcentagens dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar estão, assim, mais concentradas nas crianças oriundas de meios socioeconômicos desfavorecidos (Fonseca, 1995). As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente, sofrendo mais negligência dos professores, além de piores modelos de estimulação, identificação, motivação, orientação etc. (Fonseca, 1995), o que se reflete nos resultados dos testes de QI. Conseqüentemente, os alunos pobres social, econômica e culturalmente, submetidos ao procedimento da discrepância inteligência-desempenho, ficam numa situação discriminatória negativa (Siegel, 2003).

Em vez de compensar essa discrepância social, medidas profissionais indevidas, mantidas no espaço escolar, tendem a legitimá-las por meio de métodos pedagógicos e procedimentos seletivos ou avaliativos (Fonseca, 1995). Crítica semelhante é feita por Machado, Souza e Sayão (1997) ao dizerem que os psicólogos brasileiros avaliam as

causas do baixo rendimento acadêmico utilizando-se de concepções superadas de inteligência, desconsiderando que grande parte do rendimento obtido nos testes é fruto de conhecimentos adquiridos na escola, sem conseguirem, dessa forma, versar sobre os potenciais ou as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Os resultados dos testes de QI em estudos sobre distúrbios de aprendizagem deveriam ser interpretados como a expressão parcial do repertório ou conjunto de habilidades específicas e aprendidas do indivíduo, mas não a sua capacidade mental ou limitação para a aprendizagem futura. Os indivíduos com escores rebaixados em testes de QI poderão desenvolver suas habilidades, como as cognitivas, no mesmo nível dos seus colegas de classe, necessitando para isso de oportunidades educacionais específicas (Fonseca & Cruz, 2001; Siegel, 2003). Diante disso, são preferíveis as concepções que caracterizam fatores dinâmicos presentes nas experiências do indivíduo (Siegel, 1989b).

A fim de evitar esses problemas metodológicos, defende-se, a seguir, um conceito alternativo e interdisciplinar para as dificuldades de aprendizagem, e, posteriormente, apresentam-se os procedimentos para sua operacionalização.

Uma definição conceitual viável para dificuldades de aprendizagem

De acordo com Smith et al. (1997), os diferentes profissionais que lidam com os distúrbios de aprendizagem devem elaborar e adotar uma definição conceitual que seja menos ambígua, menos excludente e que possa ser facilmente entendida por profissionais de diferentes áreas, familiares e os próprios educandos. A definição conceitual para as dificuldades de aprendizagem que se propõe neste trabalho é formulada considerando este e outros aspectos, tais como: (1) uma abordagem

interacionista que supere a dicotomia “biológico x ambiental” com seus problemas; (2) uma definição que siga a regra da parcimônia e que esteja em sintonia com dados empíricos já produzidos; (3) uma definição cujo suporte teórico favoreça a proposta da inclusão social por meio de avaliações continuadas, evitando estereótipos negativos; (4) uma definição que seja facilmente operacionalizada, pelo menos em um primeiro momento da análise diagnóstica.

Portanto, definem-se dificuldades de aprendizagem dentro de uma escala graduada de desempenho acadêmico, controlado por diferentes fatores orgânicos e ambientais, endógenos e exógenos ao aluno, que atuam de forma interativa. Assim sendo, o termo “dificuldades de aprendizagem” passa a ter um sentido mais amplo quando comparado ao usualmente utilizado no enfoque organicista e em algumas vertentes do enfoque psicossocial. Ele se refere ao desempenho acadêmico do aluno abaixo do esperado para sua idade cronológica e série escolar, considerando a execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas (deficiência física, sensorial ou mental, disfunções neurológicas etc.), os fatores psicológicos (habilidades cognitivas, aspectos emocionais, representacionais e comportamentais etc.) e as condições contextuais (inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural etc.) ou ainda a soma dessas condições.

O termo ou fenômeno das dificuldades de aprendizagem, como presentemente definido, não exclui mas integra todos os fatores que afetam o rendimento acadêmico: o sujeito que aprende, os conteúdos do ensino, o pessoal docente e o ambiente social e físico da escola (Rebelo, 1993).

A razão para não haver fatores de exclusão ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem é que, na prática, como lembra Lerner (2003), é difícil de aplicar os critérios de exclusão aos distúrbios de aprendizagem, pois as crianças geralmente apresentam problemas associados que são difíceis de serem avaliados como fatores primários ou secundários. Diante disso, a noção de dificuldades de aprendizagem acadêmica pode ser muito geral, abrangendo quaisquer obstáculos interiores e exteriores que impedem o sujeito de realizar uma determinada aprendizagem (Rebelo, 1993). Vale ressaltar que essa definição proposta não implica na extinção dos conhecimentos já construídos na área da educação especial, mas no remanejamento conceitual e prático desses conhecimentos, dentro de um referencial mais amplo.

A definição de dificuldades de aprendizagem em questão, além de evitar os problemas conceituais discutidos, também tem, como ponto de apoio, premissas conceituais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, mostrando, com isso, ser mais adequada à realidade político-educacional brasileira. No Brasil, as dificuldades de aprendizagem devem ser conceitualmente consideradas dentro de um *continuum* na escala de intensidade ou gravidade, recebendo intervenção pedagógica em uma linha de ação flexível, incluindo a adaptação curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

A visão das dificuldades de aprendizagem dentro de um *continuum* de gravidade geralmente é posta em antagonismo com a visão da categorização das mesmas (Shaw, Cullen, McGuire & Brinckerhoff, 1995). Contudo, a categorização das dificuldades de aprendizagem também é necessária, como é discutido a seguir.

As dificuldades de aprendizagem como continuum e sua categorização

Os estudiosos têm chegado à conclusão de que os indivíduos com distúrbios de aprendizagem formam grupos heterogêneos, com dificuldades variadas, incentivando a distinção de subgrupos e a elaboração de classificações mais refinadas (Rebelo, 1993). A não diferenciação ou categorização das dificuldades de aprendizagem por suas causas contribui para encaminhamentos pedagógicos desnecessários (Adelman, 1992). Mas o diagnóstico pressupõe intervenção, perdendo sentido fazê-lo sem haver uma relação funcional entre ambos, de maneira que o diagnóstico deveria apontar os objetivos e procedimentos de intervenção (Fonseca, 1995; Rebelo, 1993).

Subdivisões no grande grupo de indivíduos com dificuldades de aprendizagem contribuiriam para tornar os dados dos estudos num tamanho manejável e também para delimitar, de maneira precisa, os parâmetros de funcionamento de cada categoria (Swanson, 1987), o que facilitaria a elaboração de efetivos procedimentos de intervenção pedagógica. Segundo Fonseca (1999b), uma das razões para a ambigüidade nas definições das dificuldades de aprendizagem é a ausência, nesse campo de estudo, de uma taxonomia pormenorizada. Nesse sentido, pode-se defender uma diferenciação entre diagnóstico e categorização (Shaw et al., 1995). O diagnóstico pode ser entendido como a identificação das dificuldades de aprendizagem dentro de uma escala graduada de gravidade. E a categorização ou classificação pode ser entendida como a identificação dos fatores problemáticos associados primária e secundariamente às dificuldades de aprendizagem, ou mesmo a processos funcionais falhos de ordem cognitiva e/ou comportamental, favorecendo a elaboração de uma taxonomia detalhada sobre as dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que, além de problemas orgânicos que podem estar associados às

dificuldades de aprendizagem, crianças com esse diagnóstico geralmente também apresentam outros fatores associados, tais como déficits de atenção, de memória e perceptivos; problemas psicomotores, cognitivos, emocionais e psicolinguísticos; problemas de processamento da informação; déficits de metacognição, de habilidades sociais e problemas de comportamento (Fonseca, 1995; Lerner, 2003). Alguns desses fatores associados são pré-requisitos para a aprendizagem acadêmica, como a percepção, coordenação viso-manual, seqüenciamento, memória (Kirk & Chalfant, 1984), sendo importante avaliar o nível de funcionamento dessas habilidades no educando e verificar (categorização) em qual delas há déficits para posterior treinamento, se for o caso.

Dessa forma, postula-se, por exemplo, que uma criança, com dificuldades de aprendizagem e déficits cognitivos leves, não receberia o diagnóstico primário de deficiência mental leve, conforme os padrões mais usuais. Ela poderia receber inicialmente o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem conforme o seu nível de desempenho em uma escala (*continuum* de gravidade) e, posteriormente, teria seu caso analisado em termos funcionais com técnicas específicas (que precisam ser elaboradas ou aprimoradas na área), identificando-se, por exemplo, o tipo de falha cognitiva apresentada. Após a identificação da falha específica nos processos cognitivos, haveria a categorização desse caso (exemplo: dificuldades de aprendizagem por déficit de memória ou associadas a déficit de memória; ou ainda dificuldades de aprendizagem por déficit na habilidade de discriminação de estímulos ou associadas a essa falha), apontando-se para o tipo de intervenção educacional demandado (exemplo: adaptação curricular e técnicas de memorização ou adaptação curricular e técnicas de associação-

discriminação de estímulos).

Há fatores que não podem ser tão facilmente relacionados à aprendizagem acadêmica quanto à sua causalidade, mas também merecem atenção, uma vez que podem interferir no processo de aprendizagem (exemplo: desnutrição ou problemas de comportamento). Portanto, nesses casos, devido a essa reconhecida dificuldade de verificar se os fatores geralmente associados às dificuldades de aprendizagem são causa, efeito ou condição concomitante a esse diagnóstico, recomenda-se, ao longo do processo de categorização das dificuldades de aprendizagem, a sugestão de Hallahan et al. (1999) no sentido de empregar um diagnóstico para remediar e não necessariamente para atribuir causas. No diagnóstico para remediar, o profissional foca correlações mais que causas, a fim de lidar com os fatores associados que interferem na aprendizagem acadêmica (Hallahan et al., 1999).

Acredita-se que o modelo presente para a definição das dificuldades de aprendizagem, se empregado por pesquisadores, ampliará de maneira mais útil e prática os conhecimentos científicos sobre as mesmas, à medida que integrar diferentes modelos explicativos. A operacionalização dessa definição de dificuldades de aprendizagem aqui propostas será detalhada adiante.

A definição operacional das dificuldades de aprendizagem

A operacionalização das dificuldades de aprendizagem não tem sido feita de forma única pelos profissionais da educação. Dentre os diferentes procedimentos, subjetivos e objetivos, empregados pelos pesquisadores para a identificação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, uma análise da literatura mostra que os mais

freqüentes têm sido: indicação ou julgamento do professor (Meltzer et al., 1998); entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial, como as clínicas-escolas ou o sistema público de saúde (Marturano, Linhares & Parreira, 1993); notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental (DalVesco et al., 1998; Santos et al., 2002); desempenho em teste padronizado (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000) ou não padronizado (Marturano, 1999) de tarefas acadêmicas; avaliação dinâmica, em que o professor acompanha a evolução do rendimento escolar do educando (Fonseca, 2001); a combinação de alguns desses critérios, como a indicação de professores associada a testes padronizados de desempenho acadêmico (Winne, Woodlands & Wong, 1982) e a entrada em clínica com queixas escolares associada tanto a provas de desempenho acadêmico (Marturano, 1999; Medeiros et al., 2000) como ao julgamento dos professores (Marturano, Parreira & Benzoni, 1997; Medeiros et al., 2000).

A indicação ou julgamento do professor

A indicação dos professores pode ser considerada como um critério útil para a identificação de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, uma vez que alguns estudos mostram coerência entre o julgamento dos professores e os resultados de testes psicométricos, apesar da possibilidade de existir algum viés ou discordância (MacMillan, Gresham & Bocian, 1998; Massola & Silveiras, 1997).

Como pode ocorrer do professor julgar mais negativamente o desempenho acadêmico de alunos com problemas de comportamento, comparando-se com os resultados obtidos por esses alunos em testes padronizados, aconselha-se o uso associado de testes padronizados quando for necessário controlar o nível do viés

(Bennett, Gottesman, Rock & Cerullo, 1993). Pesquisas psicométricas para avaliar o grau de correspondência entre os resultados de testes padronizados de desempenho escolar e a percepção dos professores sobre o rendimento dos seus alunos são ainda escassas e necessárias, a fim de verificar o nível de fidedignidade do julgamento dos professores.

A entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial

Quanto ao critério da entrada de crianças em clínicas de atenção psicossocial, é possível defender a sua capacidade de acessar, com economia de tempo, um grupo grande de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo que o baixo desempenho escolar é o principal motivo para a procura de atendimento (Marturano & Loureiro, 2003; Romaro & Capitão, 2003). No estudo de Marturano et al. (1997), com crianças de nove a 12 anos pertencentes a escolas públicas, observou-se, por meio de diferentes testes de habilidades acadêmicas (testes de QI), que os alunos encaminhados por professores e pais para atendimento clínico apresentavam desempenho igual ou inferior ao desempenho de crianças que foram identificadas com dificuldades de aprendizagem mas que não procuraram atendimento clínico, apresentando, por outro lado, desempenho ainda mais rebaixado ao das crianças sem atraso escolar. Os dados desse estudo dão indícios de fidedignidade para o método de entrada em clínicas de atenção psicossocial em questão. As crianças são geralmente encaminhadas pela própria escola, levadas pelos pais e submetidas por triagem com algum profissional da área da saúde, portanto, recebendo avaliação de três agentes sociais: a escola, a família e um profissional da saúde (Marturano & Loureiro, 2003; Souza, 1997), o que confere um

considerável nível de confiabilidade, embora estigmas sociais negativos direcionados ao educando devam ser sondados em casos particulares.

As crianças encaminhadas para atendimento clínico geralmente aparecem em estudos sobre dificuldades de aprendizagem apresentando uma série de problemas de comportamento, tais como: desobediência, irritabilidade, impaciência, agitação, ansiedade, oposição, esquiva, insegurança, timidez, dispersão, isolamento, preocupação, brigas e destruição de objetos (Marturano et al., 1997; Romaro & Capitão, 2003). Assim, é possível que esses problemas comportamentais associados às dificuldades de aprendizagem gerem uma tendência desses alunos serem indicados pelos professores para atendimento clínico. Nesse sentido, outros alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem problemas mais visíveis de comportamento, talvez não sejam encaminhados para a devida assistência especializada.

Notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental

As notas oficiais do rendimento escolar dos educandos parecem úteis nos casos de pesquisa em que se pretende avaliar o histórico acadêmico, utilizando-se as médias finais de um longo período. Mas esse procedimento pode não acessar o rendimento atual do educando se o período equivalente às notas for muito curto, uma vez que o desempenho do aluno pode oscilar. Outra limitação deste procedimento é a dificuldade em comparar grupos de educandos de regiões escolares diferentes, uma vez que cada escola apresenta sua própria proposta de ensino e sistema de avaliação. Dessa maneira, um aluno que recebe nota dez pelo sistema de avaliação de uma escola poderia receber a nota sete em uma outra escola que aplicaria um sistema de avaliação distinto ou mesmo

ênfatizando outros conteúdos acadêmicos talvez mais difíceis. Portanto, no caso das pesquisas em que se pretende avaliar de maneira mais precisa e abrangente o desempenho atual dos educandos, bem como comparar o desempenho de educandos de regiões diferentes ou nacionalmente, exige-se a aplicação de testes padronizados de desempenho acadêmico.

O desempenho em teste padronizado

Os testes padronizados de desempenho acadêmico têm sido propostos como o recurso mais adequado para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, inclusive dispensando o uso dos testes de inteligência, e são baseados na contagem de erros (Siegel, 1989a; 1989b). De acordo com a mesma autora, os testes de desempenho acadêmico devem abranger áreas acadêmicas específicas, como a leitura, a escrita, a fala e o raciocínio matemático, mostrando ao mesmo tempo onde os alunos apresentam maior e menor proficiência, e contribuindo para indicar os alvos dos programas de intervenção pedagógica.

Considerando as vantagens de uma avaliação de desempenho baseada nos conteúdos do currículo acadêmico dos educandos, os testes padronizados de desempenho acadêmico também deveriam contemplar o currículo escolar dos alunos. Quando a avaliação é baseada no currículo escolar, ela oferece as seguintes vantagens (Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999; Tindal & Marston, 1986): semelhança entre o material de testagem e o material usado comumente na sala de aula; verificação das áreas fortes e fracas do repertório acadêmico do aluno; auxílio na elaboração dos objetivos ou alvos do plano de intervenção; possibilidade de acessar, com praticidade, os efeitos dos programas educativos regulares e especiais; resultados que podem ser

compreendidos e aproveitados tanto pelo professor como por outro profissional da área da educação ou saúde.

Quando os testes de desempenho acadêmico são padronizados, eles costumam contemplar características sociodemográficas, como a idade do indivíduo, seu nível de escolarização, seu nível socioeconômico e aspectos culturais, baseando-se na comparação entre o desempenho do aluno e o desempenho médio da população do segmento social ao qual pertence. No Brasil, existe uma escassez de testes padronizados para avaliar o desempenho acadêmico. Apesar das suas limitações, como normas restritas em termos geográficos e reduzida faixa de seriação escolar, o teste padronizado que vem sendo usado pelos pesquisadores (Medeiros et al., 2000 e Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003) é o Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994), que verifica o desempenho de escolares de 1^a. a 6^a. séries do ensino fundamental por meio de subtestes de leitura, aritmética e escrita.

Mediante o uso de testes de desempenho acadêmico, o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem é dado verificando se o nível do desempenho do educando no teste corresponde ao esperado para sua série escolar (Hynd et al., 1999). Escores que divergem dois ou mais anos abaixo da série escolar ou abaixo do 16^o. percentil preencheriam o critério para serviços especiais (Hynd et al., 1999). Ao invés de tomar como referência a série escolar, Siegel (1999) prefere adotar como critério a divergência entre o rendimento do educando no teste e sua idade, a fim de evitar problemas metodológicos.

Convém apontar que estudos comparativos entre o procedimento da discrepância inteligência-desempenho e o procedimento do teste de desempenho acadêmico isolado

mostram que as características dos alunos selecionados pelos dois procedimentos são muito semelhantes na área acadêmica (Shaywitz, Fletcher, Holahan & Shaywitz, 1992; Siegel, 1992) e no comportamento, que tende a ser problemático (Coleman, McHam & Minnett, 1992; Gresham, MacMillan & Bocian, 1996).

Vaughn, Elbaum e Schumm (1996) verificaram em classes inclusivas que os alunos com distúrbios de aprendizagem e os alunos com baixo desempenho acadêmico eram menos aceitos pelos colegas de classe comparados aos alunos com desempenho acadêmico médio ou alto. E, por sua vez, Merrell, Merz, Johnson e Ring (1992) mostraram com uma pesquisa envolvendo 566 crianças (362 meninos e 204 meninas) que os grupos de alunos diagnosticados com distúrbios de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e com deficiência mental, além de apresentarem escores abaixo da média em avaliações das suas habilidades sociais, não podiam ser distinguidos entre si por meio da avaliação da competência social.

Em um estudo com 1.500 crianças divididas em três grupos (distúrbios de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e desempenho médio ou alto), Haager e Vaughn (1995) encontraram que: nas avaliações dos pais, os grupos eram semelhantes em termos de habilidades sociais (cooperação, asserção, responsabilidade e autocontrole), mas não em dois fatores em problemas de comportamento (problemas internalizados e hiperatividade), nos quais alunos com distúrbios de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico tiveram maiores escores que os alunos com desempenho médio ou alto; os professores consideraram os alunos com distúrbios de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico com mais déficits de habilidades sociais (cooperação, asserção e autocontrole) e mais problemas de comportamento (problemas

externalizados, internalizados e hiperatividade) que os alunos com desempenho médio ou alto; e os colegas de classe avaliaram os alunos com distúrbios de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico como menos queridos que os alunos com desempenho médio ou alto, embora os alunos com baixo desempenho acadêmico tivessem recebido escores mais altos de rejeição. Os autores desse estudo discutem que, como os grupos com distúrbios de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico não foram distinguidos entre si, exceto parcialmente pelo status social, é possível assumir que déficits de habilidades sociais constituem característica tanto de alunos com distúrbios de aprendizagem como de alunos com baixo desempenho acadêmico.

Curiosamente, MacMillan et al. (1998) constataram entre profissionais de escolas da Califórnia (E.U.A.) uma tendência a não distinguir alunos com distúrbios de aprendizagem de alunos com deficiência mental, classificando-os, de forma geral, unicamente como alunos com distúrbios de aprendizagem. Os autores comentam que essa tendência deve-se à relutância dos profissionais em usar termos com estereótipos negativos e prognósticos pessimistas (como deficiente mental) e também por não aceitarem as normas oficiais de diagnóstico para distúrbios de aprendizagem e deficiência mental, preferindo classificações baseadas no “nível de funcionamento atual”, a partir de testes de desempenho acadêmico.

Além disso, no estudo de Bramlett, Smith e Edmonds (1994), crianças com diagnóstico de distúrbio de aprendizagem e deficiência mental leve foram avaliadas de forma similar por pais e professores, recebendo escores rebaixados em testes de habilidades sociais, escores elevados em testes de problemas de comportamento e escores rebaixados em testes de competência acadêmica, quando comparadas aos

colegas sem ambos diagnósticos. Dessa forma, pode-se defender que os dois procedimentos em questão – o de discrepância inteligência-desempenho e o de provas de desempenho acadêmico isolado – são capazes de identificar grupos de indivíduos que exigem atenção profissional especial, seja por apresentarem desempenho acadêmico rebaixado seja por um padrão problemático de comportamento.

Devido aos dados mencionados, pesquisas internacionais sobre distúrbios de aprendizagem têm sido correntemente utilizadas como referências para os estudos brasileiros sobre dificuldades de aprendizagem e competência social. Não apenas há a possibilidade mas também há uma necessidade de equiparar os dois tipos de diagnósticos ou categorias, uma vez que os estudos estrangeiros, em grande parte, versam sobre distúrbios de aprendizagem, enquanto que no Brasil a falta de diagnóstico especializado remete, em sua maioria, à queixa de dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003a). Convém destacar que, apesar das numerosas críticas feitas ao procedimento da discrepância inteligência-desempenho para o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem, o mesmo é ainda correntemente usado por pesquisadores, especialmente norte-americanos, por força de uma lei federal dos Estados Unidos que obriga o uso desse procedimento (Lerner, 2003; Shaw et al., 1995). Essa lei prevê verba extra às escolas, proporcionalmente ao número de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, para que a elas sejam providenciados serviços especializados (Sternberg, 1999).

Diante disso, o abandono do procedimento do índice de discrepância entre inteligência e desempenho constitui um problema burocrático e não empírico, não se relacionando à realidade político-educacional brasileira. A propósito, a tendência

inclusiva atual, associada à ênfase numa análise mais funcional e menos médica, talvez favoreça uma indistinção no diagnóstico de deficiência mental e dificuldades de aprendizagem (Polloway, Patton, Smith & Buck, 1997), pelo menos nos casos de deficiência mental leve.

Graças aos problemas relacionados a esse procedimento, muitos educadores preferem extrair informações fazendo uso de métodos alternativos para o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, tal como a avaliação dinâmica (Hynd et al., 1999).

Avaliação dinâmica

A avaliação dinâmica¹ acessa o que a criança aprende (momento presente) e pode aprender (potencial) com a mediação do professor, além daquilo que ela já aprendeu (Fonseca, 2001; Lerner, 2003). Na avaliação dinâmica (ver Fonseca, 1996; 2001 para detalhes), o professor organiza diferentes tarefas adequadas às necessidades do educando e aos seus objetivos educacionais. O professor interage com o educando mediando diferentes formas de produção cultural, de percepção, de processamento de informação e de organização da realidade, contribuindo para desenvolver habilidades cognitivas necessárias ao sucesso acadêmico (Fonseca, 2001). De maneira muito sintética, na mediação (Fonseca, 2001), o professor segue basicamente cinco etapas: (1) seleção de estímulos (redução da complexidade ajustando-os às habilidades da criança); (2) focalização nos detalhes; (3) repetição experiencial (reapreciar o que é importante); (4) percepção e compreensão das semelhanças e diferenças; (5) provocar a generalização (aplicar o que foi aprendido em novas situações). Ao longo de cada uma

¹ O termo “dinâmico” aqui faz referência à noção de funcionalidade e não remete à abordagem psicanalítica.

dessas etapas, o professor serve de modelo e também envolve o educando nas atividades por meio de perguntas e *feedbacks* que elucidam processos.

Nota-se que a avaliação dinâmica é também uma intervenção, oferecendo a vantagem de avaliar continuamente as habilidades que o educando adquire, possibilitando condições para acessar a aprendizagem real e potencial do aluno, conforme os pressupostos de Vygotsky (Fonseca, 1996; 2001). Na avaliação dinâmica, o objetivo é verificar o avanço do educando em função da assistência que recebe, seguindo o modelo teste-ensino-teste (Fonseca, 2001; Hynd et al., 1999), permitindo clarificar a natureza do problema ao ter em atenção a interação de fatores biossociais (Fonseca, 1999b). Sendo assim, a avaliação dinâmica permite, ao profissional que a emprega, condições para estudar de maneira detalhada e específica cada caso de dificuldades de aprendizagem.

A combinação de critérios

A combinação de critérios para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem parece ser o método mais apropriado devido à complexidade dessa tarefa. Sendo assim, apresenta-se, a seguir, a sugestão de um modelo operacional abrangente para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, na intenção de associar a utilidade de várias técnicas.

Um método viável para a operacionalização das dificuldades de aprendizagem

Considerando os problemas relacionados à complexidade do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem; a intenção de integrar os componentes úteis dos diferentes procedimentos para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; e também

considerando a necessidade de haver integração entre diagnóstico e intervenção, apresenta-se uma proposta para uma definição metodológica abrangente das dificuldades de aprendizagem, constituída de três etapas sucessivas:

Diagnóstico I

Seleção inicial ou pré-seleção: Consiste no uso de diferentes indicadores, tais como julgamento do professor, familiares, entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial e/ou notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental. Além disso, pode-se também consultar o caderno da criança, com sua produção acadêmica que apresenta erros e recursos.

Diagnóstico II

Identificação ou triagem: Consiste na avaliação do desempenho acadêmico por meio de testes padronizados. Nesta etapa, a criança será identificada e incluída no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem a partir de uma medida padronizada, que será referência para qualquer outra medida e/ou intervenção, permitindo o cumprimento de um quesito básico para o avanço do conhecimento científico: o cruzamento e o tratamento sistemático de dados entre vários pesquisadores e profissionais. Por meio do uso de testes padronizados de desempenho acadêmico, torna-se possível validar os resultados dos procedimentos eventualmente adotados na fase do *Diagnóstico I*. Dependendo do interesse do avaliador, a aplicação dos testes de desempenho acadêmico poderia ser direta, dispensando-se a fase do *Diagnóstico I*, como no caso de avaliar o desempenho acadêmico de todos os alunos de uma sala de aula.

Diagnóstico III

Categorização ou diagnóstico para remediar: Consiste no levantamento dos processos funcionais falhos e/ou dos fatores associados (no duplo sentido: causalidade ou apenas co-ocorrência) ao baixo rendimento acadêmico, como por exemplo, deficiências e outras condições médicas, carência cultural, desnutrição, nível socioeconômico, competência social, percepção, coordenação motora etc.. O levantamento desses dados pode ser feito, em parte, mediante aplicação de testes e inventários já existentes e outros que ainda necessitam ser elaborados, bem como ao longo da próxima etapa (*Diagnóstico IV*). Entrevistas com professores e familiares seriam feitas nesta etapa, à semelhança de uma anamnese, além de observações feitas pelo pesquisador na sala de aula da criança. A categorização é útil para facilitar a compreensão dos casos, contribuindo para associar o diagnóstico à intervenção. E, quanto à situação de pesquisa, contribuiria para a existência de registros com descrições detalhadas das características dos educandos, permitindo aos pesquisadores análises com maior precisão, facilitando a inclusão ou exclusão de determinados casos quando o interesse for uma revisão da literatura ou um estudo de meta-análise.

Diagnóstico IV

Avaliação dinâmica: Consiste na intervenção-diagnóstica psicopedagógica baseada na mediação, podendo ser utilizados os dados coletados nas etapas anteriores. A partir da avaliação dinâmica, seria possível beneficiar mais diretamente a criança em pesquisas, pois esta não seria simplesmente parte de uma amostra estática, tendo uma chance mais direta de mudar sua condição acadêmica. As avaliações diagnósticas contínuas feitas nesta etapa alimentariam o *Diagnóstico III* com registros detalhados dos

fatores associados e, quando possível, com indicações de fatores causais. Os avanços no desempenho geral do educando poderiam ser comparados em um momento posterior com as medidas tiradas no *Diagnóstico II* e *III*. Dessa forma, dentro de um modelo de estudo de caso, a avaliação dinâmica é capaz de complementar, integrar e aperfeiçoar os dados das técnicas diagnósticas anteriores.

1.3. Conclusão.

No presente capítulo, verificou-se que o termo distúrbios de aprendizagem tradicionalmente remete a um problema de aprendizagem decorrente de uma sutil disfunção no sistema nervoso central, conhecida como disfunção cerebral mínima (Tarnopol, 1980), podendo ser de origem genética, falha de maturação ou lesão cerebral (Calanchini & Trout, 1980). Os estudos nos quais foram utilizadas tecnologias sofisticadas de mapeamento cerebral, estudos de anatomia pós-morte, genéticos e clínicos indicam diferenças no funcionamento e na anatomia cerebrais de indivíduos com distúrbios de aprendizagem (Damásio, 1973; Lerner, 2003; Hallahan et al., 1999). Esses estudos somados reforçam a noção da possibilidade de haver disfunções neurológicas em casos de distúrbios de aprendizagem. Contudo, esses dados não são conclusivos.

Os estudos do enfoque organicista geralmente são feitos com pacientes que apresentam lesões cerebrais graves, cujos resultados são prematuramente generalizados para casos de distúrbios de aprendizagem, os quais se pretende que se refiram a lesões sutis. Alterações anatômicas encontradas em alguns disléxicos analisados em estudos pós-morte podem ser decorrentes de influências sociais, de maneira que estas últimas

seriam as causas primárias do distúrbio. A simetria cerebral encontrada em disléxicos não é necessariamente patologia, pois 35% da população apresentam simetria e outros disléxicos apresentam assimetria. Os estudos genéticos mostram alguma base para a hipótese de que fatores biológicos herdados geneticamente podem afetar o processo de aprendizagem, mas eles não excluem o efeito tanto da variação biológica normal sobre a aprendizagem como também do ambiente sobre a maneira dos genes se manifestarem. As tecnologias de mapeamento cerebral, embora apontem diferenças no funcionamento e na anatomia cerebrais em disléxicos, não confirmam a presença de danos neurológicos, além da possibilidade dos seus resultados serem efeitos de condições ambientais presentes na vida do educando. Por isso, os estudos no campo das neurociências, especialmente com disléxicos, parece revelar mais sobre o funcionamento geral do cérebro do que sobre a linguagem propriamente (Cytowic, 1996).

Assim, defendeu-se que a distinção entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem não tem sido feita sob critérios teóricos consistentes, apesar dos esforços dos pesquisadores. Os distúrbios de aprendizagem foram referidos, de maneira alternativa, como decorrentes de fatores orgânicos evidentes, sendo um possível subgrupo de um amplo conjunto de dificuldades de aprendizagem. Em cada caso particular, causas orgânicas e psicossociais deveriam ser consideradas concomitantemente no estudo das dificuldades de aprendizagem, a fim de serem identificadas as variáveis que estariam em ação dentro de um leque de possibilidades já comprovadas empiricamente. Portanto, no presente estudo, foi adotada uma visão interacionista sobre os fatores determinantes das dificuldades de aprendizagem.

A definição operacional de dificuldades de aprendizagem, defendida neste trabalho, remete a um método para sua avaliação que se adequa à realidade político-educacional e social brasileira. Em função das dificuldades próprias do campo das dificuldades de aprendizagem e a história da definição de distúrbios de aprendizagem, tentou-se evitar, na elaboração do modelo aqui proposto, a defesa pessoal de enfoques e técnicas, havendo um esforço para limitar as análises críticas aos dados empíricos e aos questionamentos a eles subjacentes, percorrendo, na medida do possível, o caminho da integração teórica ou da interdisciplinaridade. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem foram definidas a partir da noção de gravidade das dificuldades enfrentadas pelo educando na realização de tarefas acadêmicas. As considerações feitas dão base para a adoção da definição conceitual e operacional das dificuldades de aprendizagem aqui propostas, destacando-se a necessidade de considerar tais dificuldades dentro de um enfoque interacionista, multicausal e funcional.

As dificuldades de aprendizagem, além de serem estudadas sob diferentes enfoques teóricos já referidos (organicista, psicossocial e interacionista), recebem uma atenção mais detalhada em várias abordagens teórico-práticas, tais como behaviorista, psicanalítica, piagetiana, vygotskyana etc.. Na próxima seção, será apresentado o enfoque do Treinamento das Habilidades Sociais para, posteriormente, empregá-lo em questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

2. O referencial teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais

O referencial teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais possui

conceitos e procedimentos de avaliação-intervenção desenvolvidos a partir de estudos na área da psicologia cognitivo-comportamental, teoria da aprendizagem social, abordagem sistêmica e ecológica, entre outras, reunindo pesquisadores interessados em recursos para o desenvolvimento de comportamentos necessários ao ajustamento social. Os conceitos e os procedimentos de avaliação e intervenção desse referencial serão apresentados a seguir, discutindo-se, também, os aspectos cognitivos do comportamento social.

2.1. Conceitos e procedimentos de avaliação e intervenção do referencial teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais.

Na área do Treinamento de Habilidades Sociais existem três conceitos chaves que articuladamente embasam os estudos e as intervenções no campo das relações interpessoais: desempenho social, habilidades sociais e competência social. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001, p.31),

o desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer [...], o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais [e] o conceito de competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo.

Uma pessoa não competente socialmente pode ter algumas mas não todas as

habilidades requeridas para ser bem sucedida em dada situação (McFall, 1982). Nesse sentido, uma pessoa só será bem sucedida quando possuir habilidades requeridas para cumprir dada tarefa, inclusive articulando essas habilidades em uma seqüência adequada (McFall, 1982) e de acordo com seus objetivos ou metas, suas cognições e sentimentos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Tomando a imagem de uma escala de equilíbrio, as habilidades sociais ficariam classificadas no centro de duas reações opostas: uma não habilidosa ativa e uma não habilidosa passiva que corresponderiam, em termos aproximados, aos conceitos de comportamentos externalizados e internalizados, conforme Del Prette e Del Prette (2005).

Em linhas gerais, os comportamentos externalizados caracterizam déficits de autocontrole (impulsividade), enquanto que os do tipo internalizado caracterizam inibição de resposta, em ambos os casos impedindo ou prejudicando a qualidade de desempenhos socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 2004). Massola e Silveiras (1997) expõem que os comportamentos externalizados são aqueles que operam diretamente sobre o ambiente, como brigar e gritar, enquanto que os comportamentos internalizados não operam diretamente no ambiente, restringindo-se ao âmbito privado da criança, como se isolar e perder-se em seus próprios pensamentos.

Os não habilidosos passivos seriam aqueles que não favorecem quem os emite porque não modificam as condições do meio, de maneira que o indivíduo não obtém os reforçadores almejados na interação social. Um exemplo seria quando deixa prevalecer os desejos do interlocutor por constrangimento de opor-se a ele. No tipo não habilidoso ativo, o objetivo do indivíduo seria atingido em prejuízo de terceiros e da relação. Seria

o caso de obter um favor de forma ameaçadora, autoritária e agressiva. Ambos os comportamentos, não habilidoso passivos e ativos, podem ter conseqüências prejudiciais para quem os emite e para a relação. O socialmente habilidoso é, portanto, mais desejável, uma vez que beneficia o próprio indivíduo e a relação, respeitando os direitos de cada interlocutor.

Conforme Del Prette e Del Prette (1999; 2001), na avaliação da competência social deve ser considerada a articulação adequada e coerente entre pensamento, sentimento e comportamento motor por parte do analisado, bem como a consecução dos objetivos pessoais, a manutenção e melhora da auto-estima, o estabelecimento de equilíbrio de poder entre interlocutores e a manutenção da qualidade da relação. Esses autores alertam que os critérios utilizados na avaliação das habilidades sociais podem variar de acordo com padrões culturais, contextos e características sociodemográficas dos interlocutores, conforme a especificidade situacional das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999; 2004). Assim, pessoas se comportam de forma mais ou menos habilidosa em situações e tempos particulares, significando que o desempenho mantido em um contexto não necessariamente indica como se comportam em outros contextos e que, portanto, as avaliações do desempenho social devem, a princípio, ser limitadas a uma tarefa específica (McFall, 1982). A análise da competência social envolve, portanto, as metas e características específicas e contextualizadas, tanto do avaliador como do avaliado, sob um enfoque transacional (Rose-Krasnor, 1997).

Devido a essa especificidade situacional das habilidades sociais, bem como aos seus múltiplos componentes (que serão comentados logo adiante), Del Prette e Del Prette (2004) defendem que é desejável que a avaliação desse repertório tenha um

delineamento multimodal que envolva avaliações por diferentes métodos, em diferentes ambientes e com diferentes informantes, como pais, professores, companheiros e auto-avaliação. Assim, a literatura refere o uso de técnicas de avaliação da competência social bastante diversificadas na área do Treinamento de Habilidades Sociais. Del Prette e Del Prette (1999) destacam como principais técnicas de avaliação: auto-relatos (inventários e entrevistas); observação do comportamento (situação natural, desempenho de papéis e auto-registros); avaliação por outros significantes (percepção de professores, pais e colegas), que inclui os testes sociométricos (índices de aceitação-rejeição no grupo); e, por fim, as medidas fisiológicas (resposta galvânica da pele). A intervenção profissional, no sentido de ampliar o repertório social do indivíduo e melhorar sua competência social, é feita por meio de técnicas como o ensaio comportamental, a modelagem, a modelação, o *feedback*, o relaxamento neuromuscular, a dessensibilização sistemática, a parada de pensamento, as instruções, as vivências etc. (Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 1999; 2001).

Considerando as principais hipóteses explicativas para as dificuldades interpessoais, Del Prette & Del Prette (1999; 2005) destacam: as falhas de aprendizagem prévia que se refletem nos déficits de aquisição (ausência total de habilidade requerida), de desempenho (presença ocasional de habilidade requerida) e o de fluência (habilidade emitida sem a proficiência requerida para produzir os resultados esperados), a inibição mediada pela ansiedade (esquiva e fuga de situações), a inibição cognitivamente mediada (problemas de crenças, expectativas, padrões negativistas ou perfeccionistas de pensamento), os problemas de percepção social (ausência ou alterações na decodificação de sinais sociais) e de processamento de estímulos do

ambiente (demora na discriminação de símbolos, déficit de atenção, decodificação de sinais sociais alterada por estereótipos, falha na identificação de alternativas).

As hipóteses explicativas para as dificuldades interpessoais pressupõem a existência de múltiplos componentes, comportamentais e cognitivo-afetivos, para um desempenho social bem sucedido. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), os componentes comportamentais são os verbais de conteúdo (exemplo: lidar com críticas), os verbais de forma (exemplo: duração da fala) e os não-verbais (exemplo: gestos e expressões faciais). Por sua vez, os componentes cognitivo-afetivos das habilidades sociais envolvem (Del Prette & Del Prette, 1999): os conhecimentos prévios (exemplo: sobre a cultura), expectativas e crenças (exemplo: autoconceito), percepção social (exemplo: leitura dos sinais não-verbais), além das metas e estratégias sociais (Erdley & Asher, 1999).

Os componentes cognitivo-afetivos envolvidos na competência social são geralmente analisados em estudos sobre o processamento das informações, isto é, são estudados em termos dos processos operacionais encobertos que alteram ou medeiam a relação entre a estimulação social e as respostas do indivíduo a elas (McFall, 1982; Rose-Krasnor, 1997). O enfoque do processamento das informações é, portanto, funcional, uma vez que pretende identificar quais são e como interagem os componentes mais básicos das habilidades sociais e sua possível contribuição para a competência social (Rose-Krasnor, 1997). A seguir, considerando referenciais do processamento das informações, serão detalhados alguns fatores envolvidos na competência social.

2.2. O papel dos processos cognitivos na competência social.

Conforme o modelo proposto por McFall (1982), existem três etapas no processamento da informação social: decodificação (recepção, percepção, interpretação), decisão (imagina possíveis alternativas de respostas, testa, seleciona, busca resposta no repertório, avalia a utilidade da resposta) e codificação (execução e automonitoramento). Cada uma das três etapas é considerada necessária, porém não suficiente para a resposta socialmente competente, sendo, portanto, uma complementar a outra, recebendo a influência da história de vida e das limitações físicas do indivíduo (McFall, 1982).

As etapas do processamento de informação são descritas por McFall (1982) como se seguem: Primeiramente, a informação do ambiente é recebida pelos sentidos, percebida e interpretada pelo indivíduo. Falhas nessa etapa prejudicarão o processamento da informação como um todo e, por outro lado, se um indivíduo decodificar adequadamente os sinais do ambiente, terá um desempenho socialmente competente desde que problemas não ocorram no funcionamento das próximas etapas. Na etapa da decisão, o indivíduo faz um levantamento sobre os comportamentos que cumpririam as exigências de dada situação social, testa “mentalmente” quais seriam os mais adequados para a consecução de uma tarefa, seleciona o melhor comportamento para a situação, faz uma busca desse comportamento escolhido no seu repertório social e avalia a utilidade da sua emissão E, na terceira etapa, a codificação, o comportamento escolhido é executado, transformando os processos cognitivos em ação motora e estabelecendo contínuas auto-avaliações sobre a influência desse comportamento no ambiente, retroalimentando o processamento por meio de novas decodificações.

Pode ser destacado, nesse esquema teórico, o componente da percepção social proposto por McFall (1982) que, além de exercer influência na primeira parte da etapa do processamento da informação social, precedendo os demais processos cognitivos, exerceria também influência sobre as demais etapas. A percepção social faria parte de todo o processo de automonitoramento, que retroalimentaria o processamento da informação social, participando, portanto, tanto da captação dos estímulos ambientais como da adequação da resposta social à situação.

Del Prette e Del Prette (1999) definem a percepção social como a leitura do ambiente, que inclui “a identificação do papel do interlocutor, das normas culturais prevalentes, dos sinais verbais e não-verbais presentes na comunicação, permitindo uma seleção de comportamentos apropriados ao contexto e a tomada de decisão de emití-los ou não” (p. 37). Assim, uma vez que contribuiria para a seleção de comportamentos apropriados ao contexto, a percepção social estaria diretamente relacionada ao processamento da informação social, contribuindo decisivamente para a competência social (Erdley & Asher, 1999).

Conforme afirmam Morrison e Bellack (1981), a competência social depende dessa habilidade de “ler” o meio social, identificando as convenções e normas particulares que estão funcionando no momento e entendendo as mensagens que estão sendo enviadas, bem como as emoções e intenções particulares que guiam o comportamento do interlocutor. Os mesmos autores discutem, ainda, que a competência social não apenas requer um repertório de habilidades sociais, mas, também, conhecimento sobre quando e como esse repertório deve ser utilizado. Em outras palavras, sem uma percepção social acurada, o repertório de habilidades sociais do

indivíduo não será usado de maneira competente. De acordo com a análise da literatura internacional feita por Morrison e Bellack (1981), e do estudo de Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003) em amostra brasileira, a capacidade de percepção social aumenta com a idade da criança, sugerindo ser influenciada pela aprendizagem social que ocorre ao longo das experiências interpessoais.

Com base numa análise da literatura, Erdley e Asher (1999) entendem que alunos agressivos estabeleceriam objetivos e estratégias comportamentais punitivas aos interlocutores como resposta à sua tendência de perceber intenções hostis nestes últimos, especialmente em situações ambíguas. Em tais casos, haveria uma falha na percepção social para discernir se a provocação recebida foi intencional ou acidental. Essa tendência em perceber intenções hostis no interlocutor em situações ambíguas, conforme Erdley e Asher (1999), poderia ser consequência de uma história de rejeição no grupo de colegas, condicionando uma percepção distorcida de determinados sinais sociais e levando à agressividade. Esses autores consideram que as estratégias comportamentais agressivas (exemplo: puxar um colega da piscina) poderiam ser consequência de metas sociais inadequadas e seriam reforçadas por suas consequências (exemplo: brincar sozinho na piscina), contribuindo para a formação de regras sociais também inadequadas (exemplo: é certo puxar alguém para ter o que eu quero) retroalimentando as estratégias comportamentais agressivas.

Dessa forma, fica evidenciado que a percepção social é um fator que regula todo o processamento da informação social, afetando a etapa da decodificação, a etapa da decisão, as metas, as estratégias comportamentais, a etapa da codificação e mesmo a retroalimentação do sistema. A percepção social tem sido geralmente estudada em

relação aos componentes não-verbais e, mais freqüentemente, ao reconhecimento de emoções por meio de sinais não-verbais.

Segundo Del Prette e Del Prette (1999), as funções da comunicação não-verbal seriam: substituição da linguagem vocal (exemplo: piscadela rápida que estabelece cumplicidade), regulação da comunicação (exemplo: gestos para indicar a vez de falar ou parar de falar), apoio à comunicação verbal (exemplo: abraço demorado de pesar), complementação da linguagem (exemplo: “você é meio...” seguido de movimento circulares do indicador na altura da têmpora para indicar “amalucado”), contradição da linguagem (exemplo: “o salário está ótimo”, apontando o polegar para baixo mostrando o contrário).

Analisando a literatura, Nowicki e Duke (1992) defendem que a linguagem não-verbal é um indicador significativo de estados emocionais, superando a linguagem verbal pelos seguintes motivos: (a) a comunicação verbal pode ser cessada mediante a vontade, enquanto que a comunicação não-verbal é contínua, mesmo no silêncio; (b) as pessoas geralmente são inconscientes dos sinais não-verbais que emitem durante a interação social, o que torna a comunicação não-verbal mais difícil de ser simulada e conseqüentemente mais fiel aos estados emocionais; (c) a comunicação não-verbal apresenta funcionalidade desde muito cedo na vida do indivíduo, antes mesmo do estabelecimento da linguagem verbal.

O componente comportamental não-verbal tem recebido muita atenção de diferentes pesquisadores, especialmente por envolver sinais que apontam para estados emocionais, os quais precisariam ser reconhecidos para o indivíduo alcançar competência social (Collier, 1985; Del Prette & Del Prette, 1999). Feldman, Philippot e

Custrini (1991) afirmam que as habilidades de decodificar e codificar adequadamente sinais não-verbais nas interações sociais não apenas são necessárias para a competência social, mas podem ser vistas também como manifestações da própria competência social. Zebrowitz (1990), por sua vez, enfatiza que a competência social é afetada pela habilidade de reconhecer estados emocionais no interlocutor:

A ação efetiva nas relações interpessoais requer uma sensível compreensão [...] do estado emocional das pessoas e das circunstâncias ambientais que afetam as mesmas (p. 03).

A comunicação não-verbal é um componente integrante do desempenho social do indivíduo desde a primeira fase da infância e durante toda a vida porque, como destaca Goleman (1996), decodificar informações emocionais no interlocutor cumpre uma função de adaptação social. O estado emocional do interlocutor pode ser percebido a partir do canal auditivo e visual. Conforme Ekman e Friesen (2003), as fontes de informação emocional no canal auditivo incluem: as palavras, tom da voz, velocidade, pausas, interrupções por “aah” ou “ummh” enquanto que as fontes de informação emocional no canal visual relacionam-se com a face, a inclinação da cabeça, a postura corporal, os movimentos dos braços, mãos, pernas e pés.

Segundo Ekman e Friesen (2003), a face é um sistema de multisinais que comunicam diferentes mensagens, como idade, sexo, humor, inteligência, atratividade, etnia e emoções. Entre os sinais faciais, Ekman e Friesen postulam a existência dos sinais estáticos, que incluem os aspectos mais ou menos permanentes da face (exemplo: pigmentação da pele, tamanho, forma, localização e distância entre olhos, nariz, boca etc.); os sinais lentos incluem mudanças que ocorrem gradualmente na aparência da face

pela ação do tempo (exemplo: rugas, textura da pele e tônus muscular); e os sinais rápidos, que são produzidos pelos movimentos musculares, resultando em mudanças temporárias na aparência da face que duram segundos e frações de segundos.

Os sinais faciais rápidos são o sistema primário de expressão das emoções, embora os sinais estáticos e lentos possam afetar a impressão que o indivíduo terá sobre as mensagens emocionais transmitidas pelo seu interlocutor (Ekman & Friesen, 2003). A expressão de raiva em um rosto pequeno, por exemplo, pode ser percebida como sendo menos intensa que a expressão de raiva vista em um rosto grande.

Dentre os componentes ou sinais não-verbais presentes nas interações sociais, as expressões faciais são consideradas como o principal instrumento de comunicação dos estados emocionais e das intenções do outro por diferentes autores (Collier, 1985; Del Prette & Del Prette, 1999; Ekman & Friesen, 2003; Feldman et al., 1991), justificando, talvez, a grande atenção que recebem de pesquisadores em estudos internacionais, uma vez que os instrumentos para o reconhecimento de emoções, via expressões faciais, são os mais usados por pesquisadores nos estudos sobre percepção social. Nas interações sociais, ao reconhecimento de emoções pelas expressões faciais pode-se atribuir as seguintes funções principais: 1) facilitar a interação social, permitindo que os interlocutores compreendam, com maior proficiência, o que o outro comunica ou pretende comunicar (Feldman et al., 1991); 2) favorecer o estabelecimento de relações afetivas, constituindo parte do comportamento empático (Feldman et al., 1991); e 3) mediar a interação social por *feedback* não-verbal, favorecendo a emissão de respostas comportamentais adequadas ao estado emocional percebido no interlocutor (Collier, 1985; Feldman et al., 1991).

Diferentemente dos demais canais não-verbais, as expressões faciais são capazes de comunicar não apenas as emoções gerais, mas também as mais discretas (Collier, 1985). Para Ekman e Friesen (2003), a mensagem emocional comunicada pelo canal facial recebe mais confiança que a comunicada pelo canal verbal, pois se alguém disser que está com raiva mas não mostrá-la via expressão facial, seu relato ficará suspeito; contudo, se alguém mostrar raiva pela expressão facial dizendo que não está com raiva, suas palavras serão postas em dúvida mas não a emoção expressada. Diante disso, afirmam que a face é um sistema de sinais que comunicam estados internos com precisão e clareza. Com base em cinquenta anos de pesquisa, Ekman e Friesen (2003) concluíram que é possível haver precisão no julgamento ou reconhecimento das emoções subjacentes às expressões faciais. Mesmo quando a expressão facial é dissimulada, ocorre um “vazamento” da emoção que realmente é sentida, aparecendo, ainda que rapidamente, nas séries de expressões faciais surgidas numa interação social (Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 2003).

A comunicação e o reconhecimento das emoções via expressões faciais também cumpririam uma função adaptativa (Ekman, 2004). A criança, por exemplo, pode apreender que o franzir das sobrancelhas ou o olhar sério de um pai prediz uma intenção dramaticamente diferente do seu sorriso e olhar relaxado, sinalizando a necessidade de respostas diferentes para cada situação (Morrison & Bellack, 1981). Outro exemplo seria o caso da criança perceber sinais de ameaça ao reconhecer a raiva pela expressão facial do colega, permitindo proteger-se evitando contato ou tentando apaziguamento de forma habilidosa (Del Prette & Del Prette, 1999). Pode-se citar também o sorriso defensivo, que é uma tentativa de pacificação (Davis, 1979). E a capacidade de

demonstrar empatia e oferecer ajuda, que dependeria primeiramente da discriminação de sinais faciais como a tristeza (Ekman, 2004).

De acordo com os estudos de Ekman e Friesen (2003), não obstante a importância do canal facial na comunicação dos estados emocionais, por convenções culturais, durante as interações sociais é raro ou ocasional quando pessoas fixam o olhar na face da outra; geralmente elas se olham durante a conversa nas seguintes ocasiões que regulam a interação: (a) para ver se o interlocutor concorda, está se divertindo, com raiva, interessado, entediado etc.; (b) para ver se o interlocutor quer uma chance para falar; (c) quando o interlocutor não tem emitido sinais audíveis de interesse, como “uh-huh”, “sim”, “bom”; (d) quando uma palavra é acentuada; (e) quando o locutor tem autoridade sobre o ouvinte; (f) em situação de romance.

Em defesa da função adaptativa das expressões faciais, há evidências da existência de uma ligação fisiológica muito direta entre expressões faciais e emoções que, embora possa receber alguma influência ambiental, é uma ligação inata que não depende da aprendizagem por modelação (Collier, 1985). A emissão das diferentes expressões faciais, por exemplo, ocorre por fases que obedecem a faixas etárias ao longo do desenvolvimento infantil, não havendo diferença significativa entre crianças nascidas cegas (que não poderiam aprender por imitação) e com visão normal (Collier, 1985). Observa-se que todos os bebês, inclusive os cegos, externam um sorriso social por volta da quinta semana de vida, adotando também expressões típicas de raiva, medo e tristeza (Davis, 1979).

Paul Ekman, o mais influente psicólogo na área da comunicação não-verbal, encontrou, em seus estudos clássicos, que pessoas originárias dos Estados Unidos,

Brasil, Japão, Nova Guiné e Bornéu identificaram, de forma muito semelhante, seis emoções consideradas básicas, por meio de expressões faciais (Ekman & Friesen, 1971; Davis, 1979). Assim, conclui-se que algumas expressões faciais são constantes em diferentes culturas, reforçando a tese de que a ligação entre expressão facial e emoções correspondentes seja inata, embora a socialização também possa influenciar essa ligação, mudando o significado de cada expressão facial (Davis, 1979). Por exemplo, em toda cultura o que desencadeia a tristeza é a perda de algo importante, mas o tipo de perda e como esta será relatada varia de uma cultura a outra (Ekman, 2004). A cultura definiria quais expressões são adequadas em cada situação, determinando se devem ser moderadas, exageradas, disfarçadas ou suprimidas inteiramente (Davis, 1979; Ekman & Friesen, 2003). Assim, deve ser inata a habilidade para ler expressões faciais, inferindo-se seus estados emocionais subjacentes, enquanto que a socialização apenas afetaria a proficiência no julgamento (Zebrowitz, 1990).

Existem mais de dez mil expressões faciais (Ekman, 2004), mas as emoções básicas que podem ser reconhecidas por meio de expressões faciais em diferentes culturas (que não tiveram contato entre si, incluindo culturas primitivas isoladas) e que foram provadas como inatas em diferentes estudos são seis: alegria, medo, raiva, tristeza, surpresa e nojo (Del Prette & Del Prette, 1999; Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 1971; 2003). As características clássicas de cada emoção são as seguintes (Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 2003):

Alegria. A alegria é uma emoção positiva expressada quando em estado de bem-estar, podendo ser acompanhada de prazer, alívio e entusiasmo. Morfologicamente, na alegria, os cantos da boca estão puxados para trás e levantados. Os lábios da boca

podem ou não estar separados, com os dentes expostos ou não. Uma prega (a dobra naso-labial) desce do nariz até à borda externa dos cantos da boca. As faces ficam levantadas. As pálpebras inferiores mostram pregas abaixo delas, podendo estar levantadas mas sem tensão. E pregas (“pé-de-galinha”) saem dos cantos externos dos olhos.

Medo. O medo é uma emoção negativa expressada diante da possibilidade de dor física ou psicológica. Morfologicamente, no medo, as sobrancelhas ficam levantadas e puxadas juntas. As pregas ficam concentradas no centro da testa, sem atravessarem completamente a testa. As pálpebras superiores estão levantadas, expondo a esclera (parte branca do olho) sobre a íris. As pálpebras inferiores ficam tensas e puxadas para cima, cobrindo parte da íris. A boca fica aberta e os lábios ligeiramente tensos e puxados para trás ou esticados e puxados para trás.

Raiva. A raiva é uma emoção negativa expressada como resultado da frustração, causada quando algo impede a consecução de um objetivo; ou do desapontamento gerado quando alguém não corresponde expectativas idealizadas; ou quando há ofensas; ou ainda quando o objeto de amor é removido. Morfologicamente, na raiva, as sobrancelhas ficam abaixadas e puxadas juntas. Linhas verticais aparecem entre as sobrancelhas. As pálpebras inferiores ficam tensas e podem ou não estar levantadas. As pálpebras superiores ficam tensas e podem ou não ficar abaixadas pela ação da sobrancelha. Os olhos ficam brilhantes e saltados. Os lábios ganham duas posições básicas: firmemente pressionados juntos, com os cantos retos ou caídos; ou abertos e tensos, adquirindo uma forma quadrangular se gritasse. As narinas podem ficar dilatadas, embora essa característica também possa ocorrer na tristeza.

Tristeza. A tristeza é uma emoção negativa expressada quando há sofrimento por motivo de perda. Morfologicamente, na tristeza, os cantos internos das sobrancelhas ficam puxados para cima. A pele abaixo da sobrancelha fica triangular, com os cantos internos levantados. Os cantos internos das pálpebras superiores ficam erguidos. Os cantos dos lábios ficam caídos ou trêmulos.

Surpresa. A surpresa é uma emoção neutra que será qualificada como positiva ou negativa dependendo da emoção que a segue. É uma emoção muito breve na duração e resulta de um evento inesperado. Morfologicamente, na surpresa, as sobrancelhas ficam levantadas, curvadas em arco e altas. A pele abaixo das sobrancelhas fica esticada. Pregas horizontais atravessam a testa. As pálpebras estão abertas, com as pálpebras superiores levantadas e as pálpebras inferiores puxadas para baixo. A esclera (parte branca do olho) é mostrada acima da íris e freqüentemente também abaixo da íris. O maxilar cai, de maneira que a boca se abre sem haver tensão nos lábios.

Nojo. O nojo é uma emoção negativa expressada quando algo causa aversão ou merece reprovação. Morfologicamente, o nojo é comunicado pelas pálpebras superiores levantadas. As pálpebras inferiores são empurradas para cima ficando sem tensão, ou podem se baixar ficando ligeiramente sobressalente. O nariz fica enrugado. As bochechas se levantam. Linhas aparecem em baixo das pálpebras inferiores. As sobrancelhas ficam baixas, podendo abaixar as pálpebras superiores.

As expressões faciais são rápidas na duração. As denominadas macro-expressões duram cerca de dois a quatro segundos (Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 2003). A maioria das expressões faciais de adultos dura cerca de meio segundo a quatro segundos (Izard, 1991). Quando duram mais tempo, entre cinco e dez segundos, trata-se de

emoções mais intensas, devendo ser acompanhadas de choro, risadas, palavras, isto é, sons audíveis (Ekman & Friesen, 2003). Se não forem acompanhadas de sons audíveis, significa deboche pelo exagero ou mesmo dissimulação (Ekman & Friesen, 2003). As denominadas micro-expressões duram cerca de um quinto de segundo, porque são mascaradas pela expressão facial que a segue (Ekman & Friesen, 2003). Quando um episódio emocional dura mais de quatro horas, passa a ser considerado humor; embora o humor seja refletido na aparência da face, não apresenta todas as características de uma expressão facial completa (Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 2003).

Na situação de ensino-aprendizagem escolar, os componentes não-verbais em geral podem afetar a qualidade da relação interpessoal entre professor-aluno e aluno-aluno. É o caso do professor comunicar aos alunos expectativas positivas e negativas pelos canais não-verbais, diferenciando o conteúdo das suas emoções de aluno para aluno, da mesma forma que a sensibilidade (percepção social) do aluno aos sinais não-verbais contribuiria para influenciar a qualidade da sua relação interpessoal com o professor e, conseqüentemente, o seu desempenho acadêmico (Rosenthal et al., 1979). A percepção social da criança também afetaria sua relação com os colegas de classe, favorecendo ou dificultando seu acesso a informações acadêmicas via relações interpessoais.

Convém destacar que o modelo proposto por McFall (1982) para o processamento da informação social limita-se ao desempenho social, sem contemplar as dificuldades de aprendizagem. Contudo, os mesmos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de emoções pelas expressões faciais, por exemplo, parecem estar, por analogia, associados aos processos cognitivos necessários para a realização de tarefas

acadêmicas. No modelo proposto por McFall (1982) citado anteriormente, existem três etapas no processamento da informação social: decodificação (recepção, percepção, interpretação), decisão (imagina possíveis alternativas de respostas, testa, seleciona, busca resposta no repertório, avalia a utilidade da resposta) e codificação (execução e automonitoramento). Dessa maneira, o indivíduo (1) percebe e interpreta (decodificação) a expressão facial do outro; (2) imagina respostas complementares de reação ao outro, selecionando e avaliando as que deve emitir (decisão); (3) para finalmente executá-las (codificação). McFall chama a atenção para o efeito da experiência sobre a automatização crescente das etapas desse processo, que acaba mascarando sua identificação pelo indivíduo, o que também ocorre nos processos de leitura.

Efetuando-se uma analogia com as etapas do processo de leitura (conforme Fonseca, 1995), na sua aprendizagem a criança (1) discrimina e identifica (decodificação) símbolos gráficos; (2) seleciona os equivalentes auditivos (fonemas), imagina ou relembra informações e avalia os níveis de compreensão latentes; (3) para posteriormente transformar a linguagem interior em linguagem expressiva articulando os sons durante a leitura (codificação).

Diante disso, pesquisas sobre o processamento da informação poderiam permitir a identificação de padrões de processos cognitivos comuns em crianças com dificuldades de aprendizagem (Swanson, 1987) que afetariam tanto o seu desempenho acadêmico como o social. Sendo assim, torna-se pertinente estudar essa correlação verificando a possibilidade do processamento da informação social compartilhar, com o processamento da informação acadêmica, falhas cognitivas específicas, ou mesmo

verificando a possibilidade dos dois tipos de processamento afetarem funcionalmente um em relação ao outro. A compreensão de relações entre o processamento da informação social e o processamento da informação acadêmica poderia explicar a correlação significativa entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais apontada pela literatura, auxiliando o trabalho de muitos profissionais do Treinamento de Habilidades Sociais que lidam com problemas acadêmicos associados a problemas interpessoais, especialmente em crianças com idade escolar.

2.3. Conclusão.

No presente capítulo, foi mostrado que a percepção social é um dos componentes que formam a competência social, dando especial atenção à leitura de expressões faciais por ter esta habilidade uma função adaptativa ao mesmo tempo em que as expressões faciais constituem o mais importante canal não-verbal de comunicação. No contexto da busca de explicações para as dificuldades de aprendizagem ou do registro de fatores associados às mesmas, cogitou-se a possibilidade de serem estabelecidas analogias entre o processamento da informação social – do qual a leitura de expressões faciais faz parte –, e o processamento da informação acadêmica. Portanto, as possíveis relações entre processamento da informação social e processamento da informação acadêmica serão abordadas na próxima seção, explorando-se as questões conceituais e metodológicas sobre a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

3. Questões conceituais e metodológicas sobre a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem

A associação entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais, apesar de muito divulgada na literatura especializada e informalmente percebida por professores na sala de aula, ainda é pouco compreendida em termos funcionais. A associação entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais, bem como os possíveis fatores que mantêm essa associação serão detalhados a seguir, problematizando logo depois as possíveis relações entre as habilidades sociais, o processamento da informação social e o processamento da informação acadêmica.

3.1. Déficit de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

As pesquisas acumuladas da área educacional revelam que o aluno com dificuldades de aprendizagem tende a apresentar escores rebaixados na avaliação da competência social e, por outro lado, verifica-se que a competência social está relacionada ao sucesso acadêmico (Bernardes-da-Rosa, Garcia, Domingos & Silveiras, 2000; Gadeyne, Ghesquière & Onghena, 2004; Kavale & Forness, 1996; Kravetz, Faust, Lipshitz & Shalhav, 1999; Malecki & Elliott, 2002; Marturano, Loureiro, Linhares & Machado, 1997; Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992; Swanson & Malone, 1992). Mesmo dificuldades de aprendizagem específicas, como as dificuldades de aprendizagem de leitura, têm sido relatadas como associadas a problemas de comportamento (Beitchman & Young, 1997).

Em relação aos alunos sem dificuldades de aprendizagem, os que apresentam

dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como menos populares e menos cooperativos, e mais rejeitados pelos seus colegas de classe (Kavale & Forness, 1996; Molina, 2003; Swanson & Malone, 1992; Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996; Wentzel, 1991), tendendo a demonstrar menos empatia (Kavale & Forness, 1996), ser menos habilidosos na comunicação verbal e não-verbal (Kavale & Forness, 1996; Swanson & Malone, 1992) e manifestar com maior frequência tanto comportamentos não habilidosos ativos como não habilidosos passivos nas relações interpessoais (Bernardes-da-Rosa et al., 2000; Feitosa, 2003; Marturano et al., 1997).

No julgamento de professoras, as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a aparecer com déficits em diferentes habilidades sociais requeridas na interação com colegas, como por exemplo, saber abordar um grupo formado, pedir desculpas, mediar conflitos e propor brincadeiras (Feitosa, 2003). E são consideradas pelas mães como mais agressivas e provocativas nas suas relações com colegas (Marturano et al., 1997). Os pesquisadores também têm encontrado que os meninos são mais indicados pelos professores para atendimento psicológico em comparação com as meninas (Massola & Silvaes, 1997), geralmente com queixa de baixo desempenho acadêmico (Souza, 1997) e com uma tendência a apresentar mais problemas de ajustamento social (Merrell et al., 1992; Hubbard, 2001; Jones, Abbey & Cumberland, 1998; Rubin, Hastings, Chen, Stewart, & McNichol, 1998), estando atualmente em discussão se as causas estariam relacionadas a fatores genéticos ou ambientais e educacionais.

As crianças com dificuldades de aprendizagem usam estratégias para a solução de problemas interpessoais menos aceitáveis socialmente, assumindo um padrão polarizado como ganhar ou perder, caracterizando pouca habilidade de negociação com

colegas (Carlson, 1987). Dados semelhantes foram encontrados por Toro, Weissberg, Guare e Liebenstein (1990), ao compararem 86 crianças com dificuldades de aprendizagem e 86 crianças sem dificuldades de aprendizagem, com idade média de nove anos. Nesse estudo, o primeiro grupo considerado apresentou menos alternativas para solucionar problemas interpessoais, menos tolerância à frustração, menos assertividade e mais problemas de comportamento na sala de aula. Além disso, essas crianças com dificuldades de aprendizagem provinham de famílias que enfrentavam dificuldades econômicas e ofereciam poucos incentivos para os estudos.

Essas e outras pesquisas (exemplo: Santos & Marturano, 1999) evidenciam que educandos com dificuldades de aprendizagem constituem um grupo de risco para problemas de ajustamento social, da mesma maneira que educandos com baixa competência social constituem um grupo de risco para as dificuldades de aprendizagem. Assim, a atenção é chamada para o fato das crianças com dificuldades de aprendizagem que apresentam déficits no repertório de habilidades sociais terem necessidades educacionais especiais que requerem, dos profissionais da educação, formação específica no campo do Treinamento das Habilidades Sociais, a fim de adquirirem recursos de atuação efetivos para prevenir e remediar os problemas de comportamento correlacionados às dificuldades de aprendizagem.

Em outras palavras, a freqüente co-ocorrência de problemas interpessoais em crianças com dificuldades de aprendizagem demanda flexibilização no currículo básico escolar para a aplicação de programas de treinamento de habilidades sociais, além dos serviços pedagógicos voltados para os problemas acadêmicos (Del Prette & Del Prette, 2003b; Shaw, Cullen, McGuire & Brinckerhoff, 1995). De forma geral, os professores

do ensino regular são resistentes em lidar com as diferenças mais acentuadas nos alunos (Carvalho, 2000), provavelmente por não terem recebido treinamento específico para ensinarem habilidades sociais e lidar com problemas de comportamento (Landrum & Tankersley, 1999), prejudicando a qualidade da assistência pedagógica. Assim, torna-se importante que programas de Treinamento de Habilidades Sociais sejam também incorporados pelo currículo da formação docente.

Profissionais da área educacional têm dado crescente atenção ao emprego de recursos promotores da competência social ao longo da formação escolar, preocupados com a qualidade da escolarização das crianças, seu bem-estar e sua inserção na vida adulta com preparo psicológico adequado. É o caso, por exemplo, de escolas americanas e européias que já incluíram programas de desenvolvimento de habilidades interpessoais dentro de seus currículos básicos (Campos, 1989; Goleman, 1996). Outro exemplo é o CASEL (*Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning*), uma organização fundada em dezembro de 1994 pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Illinois (E.U.A.), envolvendo educadores, cientistas, políticos e outros cidadãos preocupados em identificar modelos educacionais que maximizem o desenvolvimento social e emocional das crianças, seu desempenho acadêmico, habilidades pessoais e cidadania.

Essa preocupação crescente com os aspectos interpessoais presentes no processo de escolarização da criança justifica-se também pelas contemporâneas políticas educacionais que assumiram uma proposta inclusiva para a sociedade, dentro do contexto das diretrizes estabelecidas pela “Declaração de Salamanca” (Sasaki, 1997), a fim de amenizar os efeitos prejudiciais dos diferentes tipos de desigualdades sociais,

incluindo as desigualdades de habilidades pessoais. Nesse contexto, as habilidades sociais são consideradas necessárias para a manutenção do bem-estar geral, podendo assegurar competitividade em termos de recursos humanos dentro do processo de inserção social e até evitar a violência que ocorre em diversas comunidades (ver Del Prette & Del Prette, 2001; 2003). Além disso, existe o entendimento consensual de que a personalidade do indivíduo se desenvolve desde muito cedo, incluindo dados de pesquisas que indicam ser mais difícil modificar o comportamento indesejado do indivíduo após os doze anos de idade (Loeber, 1991), o que faz concentrar o interesse de educadores e pesquisadores pelas propostas educacionais de assistência à criança.

No entanto, apesar da associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem em crianças estar bem documentada na literatura, segundo alguns autores (como Kavale & Forness, 1996 e Swanson & Malone, 1992), ainda há necessidade de compreender melhor como as habilidades sociais se relacionam com o desempenho acadêmico e vice-versa. Algumas explicações possíveis para a associação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico serão discutidas a seguir, apontando-se para o caminho de investigação que o presente estudo irá seguir.

3.2. Explicações possíveis para a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

A freqüente co-ocorrência entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais tem gerado tentativas de explicação e com implicações importantes na definição e nos critérios de triagem das dificuldades de aprendizagem. Tais explicações consideram possíveis implicações dos déficits de habilidades sociais e do baixo rendimento acadêmico sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Del Prette e Del Prette (1999; 2001; 2003a; 2003b) expõem duas possíveis explicações para a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: 1) déficits no repertório de habilidades sociais levariam a dificuldades de aprendizagem porque prejudicariam a qualidade da relação com colegas de classe e professores, reduzindo o acesso à informação e à construção social de conhecimentos; 2) dificuldades de aprendizagem e/ou baixa competência social gerariam percepções e emoções negativas no aluno que, por sua vez, afetariam a motivação para o envolvimento na tarefa e funções cognitivas importantes para a apreensão dos conteúdos e a construção social de conhecimentos.

Na primeira possibilidade, com base no que expõem os referidos autores sobre as condições de construção de conhecimentos em contexto escolar, é possível defender que as habilidades sociais podem facilitar o envolvimento da criança com seu entorno social, contribuindo para a qualidade das relações do aluno com colegas de classe e professores, os quais constituem fontes importantes de informações acadêmicas. Assim, alunos competentes socialmente teriam mais acesso a informações e conhecimentos acadêmicos que dependem de relações interpessoais para serem adquiridos e construídos.

Existem evidências que reforçam essa mesma visão, em que déficits no repertório de habilidades sociais do aluno levariam a dificuldades de aprendizagem, especialmente quando são enfocadas as habilidades sociais requeridas em situações acadêmicas. É o caso do estudo de McClelland, Morrison e Holmes (2000) com 540 crianças de aproximadamente cinco anos de idade, no qual foi possível prever desempenhos rebaixados de alunos em testes acadêmicos a partir de baixos escores em

suas habilidades sociais voltadas para as situações acadêmicas. Em uma pesquisa muito semelhante, Malecki e Elliott (2002) encontraram resultados também similares.

Ainda nessa mesma direção, conduzindo uma pesquisa com 26 crianças sem dificuldades de aprendizagem e 21 crianças com dificuldades de aprendizagem, entre sete e oito anos de idade, Feitosa (2003) constatou, por meio de avaliações de professoras, que o segundo grupo de alunos tendia a apresentar com menor frequência em sala de aula habilidades como “pedir ajuda ao professor ou colega quando não sabe fazer a lição”, “fazer perguntas para esclarecer dúvidas” e “ignorar distrações para prestar atenção na explicação da professora”. A emissão mais frequente de tais comportamentos socialmente habilidosos pareceu, dessa forma, ter favorecido a aquisição de um bom desempenho acadêmico por parte dos alunos sem dificuldades de aprendizagem do referido estudo.

Em pesquisa com 16 estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, sendo seis meninas e dez meninos entre sete e treze anos, os quais receberam assistência para o desenvolvimento de habilidades sociais, Molina (2003) encontrou que os ganhos no repertório social desses alunos foram acompanhados de ganhos acadêmicos. Apesar do pequeno número de participantes, a autora defende que os resultados favorecem a idéia de relação funcional entre habilidades sociais e desempenho acadêmico.

Além disso, segundo Del Prette e Del Prette (1999; 2001; 2003b), como o processo de ensino-aprendizagem ocorre em uma situação interpessoal, ele depende de habilidades sociais tanto dos alunos como dos professores, de maneira que um professor socialmente habilidoso apresentaria comportamentos mais eficientes para manter a

atenção da classe e a motivação dos alunos para os estudos. Como exemplo de tais comportamentos, vale destacar as habilidades de coordenar grupo, dar *feedback*, elogiar, mediar conflitos e automonitoramento. E esse aspecto se associa à possibilidade do professor prestar uma assistência de melhor qualidade aos alunos socialmente habilidosos por ser a relação com eles mais reforçadora ou gratificante (Goleman, 1996). Em resumo, o repertório social do professor influenciaria diretamente as condições interpessoais de ensino e aprendizagem, favorecendo ou prejudicando o desempenho social-acadêmico de cada aluno com quem interage. E, inversamente, o repertório social do aluno pode induzir melhores condições de ensino que, no caso de professores habilidosos, estabelecem um saudável circuito de reciprocidade e retroalimentação positiva.

Na segunda possibilidade levantada, as dificuldades de aprendizagem gerariam percepções e emoções negativas no aluno, cujo desconforto seria intenso o suficiente para prejudicar funções cognitivas e motivacionais requeridas no processo da aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2003b). Dentre as percepções e emoções negativas, geralmente encontradas em alunos com dificuldades de aprendizagem, estão a baixa auto-estima (Bender, 1987; Beitchman & Young, 1997; Margalit & Zak, 1984; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003), a ansiedade (Beitchman & Young, 1997; Cantwell & Baker, 1991; Epstein, Cullinan & Nieminen, 1984; Fisher, Allen & Kose, 1996; Margalit & Zak, 1984), a depressão (Beitchman & Young, 1997; Huntington & Bender, 1993), os transtornos emocionais severos (Handwerk & Marshall, 1998) e os transtornos de humor (Cantwell & Baker, 1991). Além disso, conforme expõem Marturano e Loureiro (2003), as emoções

predominantemente negativas podem gerar vieses de memória e atenção congruentes com o humor da criança, afetando seu desempenho acadêmico graças a preocupações sobre incompetência e investimento de recursos psicológicos para objetivos e esforços de autoproteção, ao invés de canalizá-los para objetivos de competência acadêmica e estratégias de aprendizagem. Além disso, como as interações sociais parecem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança (Matos, 1998), os déficits de habilidades sociais, prejudicando o desenvolvimento cognitivo, também afetariam o desempenho acadêmico.

As duas explicações destacam a possibilidade de um círculo vicioso entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: os déficits de habilidades sociais, tanto em professores quanto em alunos, levariam a um processo empobrecido de ensino-aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, por sua vez, gerariam ansiedade, emoções e auto-avaliações negativas ou bloqueios cognitivos que contribuiriam, de um modo ou outro, para a ocorrência de dificuldades interpessoais e acadêmicas, perpetuando-se o ciclo.

Além dessas explicações, é possível aventar outras hipóteses, ainda não exploradas em pesquisas, que levam em consideração o papel de variáveis cognitivas, tanto sobre as habilidades sociais como sobre as dificuldades de aprendizagem. Essa é a posição de Gresham e Elliott (1989), quando propõem que a associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem deveria ser investigada, talvez com maior conveniência, como o resultado de outras variáveis que afetariam de forma semelhante o desempenho acadêmico e social do indivíduo. No caso dessas variáveis de associação serem encontradas, haveria a possibilidade de legitimar os déficits de

habilidades sociais como categoria específica de dificuldades de aprendizagem, dentro de um esquema proposto por associações americanas de dificuldades de aprendizagem, como o *Interagency Committee on Learning Disabilities-ICLD* (Hammill,1990).

Diante do exposto, considerando, de um lado, que o desempenho socialmente competente depende de processamento cognitivo dos estímulos sociais (percepção social) e que o bom desempenho acadêmico depende do processamento cognitivo dos estímulos visuais e auditivos envolvidos na aprendizagem acadêmica, pode-se estabelecer, conforme as bases teóricas do Treinamento de Habilidades Sociais, a possibilidade de analogias entre a percepção social e o processamento cognitivo acadêmico, reunindo-os em um mesmo conjunto: o raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, estabelecimento de analogias, identificação de padrões, formulação de regras etc.). A próxima seção apresenta as associações entre competência social e desempenho acadêmico levando-se em consideração a percepção social como um indicador do raciocínio geral, que poderia estar envolvido no estabelecimento de correlações entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

3.3. Percepção social, competência social e desempenho acadêmico.

A literatura apresenta pesquisas cujos resultados apontam para a existência de relações entre percepção social, competência social e desempenho acadêmico. Em um estudo sobre percepção social e desempenho acadêmico, por exemplo, Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff e Vakil (1998) encontraram que crianças com dificuldades de aprendizagem tiveram desempenho inferior ao das crianças sem dificuldades de

aprendizagem na interpretação de estados emocionais de alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e nojo, por meio de expressões faciais. Analisando diferentes pesquisas, Feldman, Philippot e Custrini (1991) encontraram evidências de que a habilidade de compreender as expressões faciais estava relacionada significativamente à competência social em crianças e adultos.

Em um estudo sobre percepção social, competência social e desempenho acadêmico, Izard et al. (2001) encontraram que a habilidade de reconhecimento de emoções aos cinco anos de idade foi capaz de prever a competência social e o desempenho acadêmico aos nove anos de idade em crianças de baixo nível socioeconômico. Nowicki e Duke (1992) observaram que, quanto maior a sensibilidade de alunos na identificação das expressões faciais de alegria, tristeza, raiva e medo, maior foi a sua popularidade na classe (medida pelo teste sociométrico de status social); e, por outro lado, quanto menor a proficiência na leitura adequada das expressões faciais, menos querido e aceito tendeu a ser o aluno pelos seus colegas de classe. O mesmo efeito foi encontrado em relação à avaliação do tom de voz que expressava alegria, tristeza, raiva e medo: quanto maior a sensibilidade no reconhecimento dessas emoções pelo tom de voz, maior foi o índice de popularidade da criança em testes sociométricos (Nowicki & Duke, 1992).

No estudo de Fischetti et al. (1983) com 990 universitários, entre homens e mulheres, foi constatado que o desempenho socialmente habilidoso tendia a ser geralmente acompanhado de adequada percepção social; contudo, o desempenho não competente *não* tendia a ser acompanhado de falhas na percepção social. De forma semelhante, no estudo conduzido por Ellis et al. (1997) observou-se que crianças com

transtorno de ajustamento ou com comportamento disruptivo (não habilidoso ativo) tiveram melhor desempenho no reconhecimento de expressões faciais, quando comparadas às crianças sem semelhante diagnóstico. Os impasses nos dados desses dois estudos constituem uma confirmação de que a percepção social parece ser condição necessária, mas não suficiente, para a competência social. Outra possibilidade é que haveria uma associação entre baixa competência social e alta proficiência na leitura de expressões faciais. Pessoas muito sensíveis na percepção social captariam rapidamente muitos sinais, compreendendo muito mais do que desejariam sobre as intenções do interlocutor, reduzindo sua satisfação com a relação interpessoal e comprometendo sua competência social (Rosenthal et al., 1979).

Assim, quando a percepção social for adequada, os déficits de habilidades sociais podem ocorrer ainda por outros fatores, como por exemplo, a inibição de comportamento mediada pela ansiedade (Del Prette & Del Prette, 1999). Seria o caso da criança ler adequadamente os sinais não-verbais de irritação de um colega e afastar-se do mesmo, ao invés de tentar apaziguamento, devido à excessiva ansiedade que a faz temer o recebimento de agressões. No entanto, há evidências de que níveis elevados de ansiedade contribuem para a ocorrência de problemas no processamento da informação social em crianças, como por exemplo, atribuição de tristeza em tom de voz que expressa medo (McClure & Nowicki, 2001) e maior tempo de reação no reconhecimento de emoções em expressões faciais e atribuição de emoções (negativas ou positivas) em expressões faciais neutras (Melfsen & Florin, 2002). Por outro lado, uma percepção social excessivamente acerbadada poderia comprometer a competência social na medida em que dificultaria a seleção dos sinais não-verbais relevantes,

dificultando a seleção dos que deveriam ser ignorados (Feldman et al., 1991).

Além disso, como as expressões faciais ocorrem em segundos e em frações de segundos (Davis, 1979), a rapidez na percepção dos sinais faciais é necessária para a competência no reconhecimento de emoções. Contudo, se houver captação excessivamente detalhista dos sinais do ambiente, a quantidade de informação disponível pode prejudicar a rapidez da seleção dos sinais não-verbais relevantes para dado momento.

Diante disso, percebe-se que os conhecimentos disponíveis sobre as relações entre percepção social, dificuldades de aprendizagem e competência social não são conclusivos e ainda é pouco compreendido como essas três variáveis estão inter-relacionadas. Observa-se, pelos estudos mencionados, que os pesquisadores, de forma geral, correlacionam: 1) dificuldades de aprendizagem com déficits de habilidades sociais; 2) dificuldades de aprendizagem com falhas na percepção social; e 3) falhas na percepção social com desempenho social. Contudo, a relação concomitante entre desempenho acadêmico, percepção social e competência social tem sido pouco explorada e, além disso, nenhum estudo avaliou o papel da percepção social em uma relação funcional entre desempenho acadêmico e competência social.

Sprouse, Hall, Webster e Bolen (1998) chamam a atenção para o crescente debate entre os pesquisadores sobre a possibilidade de problemas na percepção social terem um papel significativo na etiologia das dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Na tentativa de explicar a natureza da possível associação entre percepção social, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, os pesquisadores têm especulado a possibilidade dessa correlação ser o resultado de fatores

biológicos ou neurológicos, alterações cognitivas e déficits de processamento da informação (Sprouse et al., 1998) sem, contudo, haver pesquisas empíricas sobre o assunto. Convém destacar que, sobre a interpretação das expressões faciais, a literatura nacional é aparentemente nula, não sendo possível obter dados empíricos que apóiem a proposta teórica a respeito do papel da percepção social sobre a competência social em crianças brasileiras, especialmente com dificuldades de aprendizagem.

Deve, porém, ser considerado mais atentamente o estudo de Sprouse et al. (1998), que traz informações instigadoras sobre a relação entre desempenho acadêmico, leitura de expressões faciais e competência social. Sprouse et al. compararam o desempenho de três grupos de crianças em testes de percepção social, sendo um grupo de crianças com distúrbios de aprendizagem mais déficit de atenção com transtorno hiperativo, um grupo de crianças apenas com distúrbios de aprendizagem e outro grupo de crianças sem esses diagnósticos. Os testes de percepção social avaliaram o reconhecimento de emoções via expressões faciais, postura, gestos e tom da voz. Não houve diferenças significativas entre os grupos nos itens postura, gestos e tom da voz. Em relação ao reconhecimento de emoções via expressões faciais, o grupo de crianças com diagnóstico de distúrbios de aprendizagem mais déficit de atenção com transtorno hiperativo teve desempenho semelhante ao grupo de crianças sem problemas escolares, contrariando os resultados dos estudos apresentados anteriormente; enquanto que as crianças apenas com distúrbios de aprendizagem tiveram desempenho inferior ao desses dois grupos, mostrando, portanto, déficits na leitura de expressões faciais.

Os resultados do estudo de Sprouse et al. (1998) são instigantes porque, por um lado, a relação entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de

aprendizagem parece ocorrer sem a presença de problemas de comportamento significativos (grupo de crianças apenas com distúrbio de aprendizagem); enquanto que, por outro lado, observa-se que a relação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem pode ocorrer sem a presença de déficits significativos na leitura de expressões faciais (grupo de crianças com distúrbios de aprendizagem mais déficit de atenção com transtorno hiperativo); sugerindo, assim, a possibilidade de existirem processos diferenciados para a ocorrência da associação entre percepção social, dificuldades de aprendizagem e baixa competência social que precisariam ser explorados e compreendidos em pesquisas futuras.

No primeiro caso considerado (associação entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem sem a presença de problemas de comportamento), pode-se levantar a hipótese de que déficits de leitura de expressões faciais seriam indicadores de problemas no raciocínio geral que afetaria o desempenho acadêmico dos alunos, sem, contudo, afetar o social.

Apontando para essa mesma direção, Del Prette e Del Prette (2005) comentam que tem sido desconsiderada por pesquisadores a hipótese de que determinados processos cognitivos (tais como identificar símbolos, estabelecer relações, memorizar etc.) possivelmente estejam simultaneamente associados ao desempenho socialmente competente e ao desempenho acadêmico, como se fossem habilidades mínimas requeridas para o processamento das informações acadêmicas e sociais, que dependeriam de um processamento semelhante. Na definição de Rock, Fessler e Church (1997), esses processos cognitivos seriam habilidades requeridas para a resolução de problemas e raciocínio abstrato, envolvendo, por exemplo, a discriminação,

generalização, informações gerais, vocabulário, indução, compreensão, seriação, reconhecimento de detalhes, analogias, memória, identificação de padrões etc.

Embora não tenham focado aspectos interpessoais, Boden e Brodeur (1999), por exemplo, verificaram que alunos com idade média de 14 anos e dificuldades na leitura apresentaram déficits de processamento visual para estímulos verbais (palavras) e não-verbais (figuras), levando mais tempo para reter a informação e cometendo mais erros do que os alunos sem dificuldades na leitura. Segundo Boden e Brodeur (1999), esses dados sugerem que o baixo desempenho na leitura estaria relacionado a problemas perceptuais e de processamento mais gerais, uma vez que não se limitaram ao processamento de palavras mas apareceram também em outros sinais gráficos.

Dessa forma, além das condições interpessoais do processo de ensino-aprendizagem discutidas anteriormente, tornam-se pertinentes investigações sobre problemas no raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras) que poderiam estar simultaneamente envolvidos nas dificuldades de aprendizagem e nos déficits de percepção social. Nesse caso, o estudo de Sprouse et al. (1998) indica que problemas no raciocínio geral poderiam explicar a associação entre déficits de leitura de expressões faciais (indicador de percepção social) e dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, contrariamente à teoria e aos resultados de outros estudos, as falhas na percepção social não precederam os problemas de comportamento no estudo de Sprouse et al., sendo também necessárias pesquisas que explorem o nível da participação da leitura de expressões faciais na aquisição e uso do repertório de habilidades sociais.

E, no segundo caso (associação entre problemas de comportamento e

dificuldades de aprendizagem, sem a presença de déficits significativos na leitura de expressões faciais) do estudo de Sprouse et al. (1998), pode-se aventar a hipótese de que os problemas de comportamento é que afetariam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos, sem uma participação determinante de problemas no raciocínio geral e, igualmente, de déficits na leitura de expressões faciais. Seria o caso, por exemplo, da emissão de comportamentos incompatíveis com os comportamentos específicos para a aprendizagem acadêmica. Embora esse tipo de associação direta entre desempenho acadêmico e desempenho social já tenha sido discutido anteriormente, ele ainda carece de mais comprovações empíricas. Além disso, o delineamento de pesquisa do estudo de Sprouse et al., como o de outros estudos, não contemplou os aspectos funcionais da associação entre desempenho acadêmico, desempenho social e percepção social.

Em tese, o reconhecimento de emoções, via expressões faciais, é uma habilidade perceptiva que exige processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras, entendidos como indicadores do raciocínio geral. Conforme relatam Ekman e Friesen (2003), erros na compreensão de expressões faciais podem ocorrer pelo comportamento aprendido de não olhar para faces ou certos tipos de expressões faciais; desvio da atenção por outros estímulos apresentados, como tipo de palavras, tom da voz e movimentos gerais do corpo do interlocutor; não reconhecimento das diferenças entre expressões controladas e não controladas; desconhecimento sobre o que e onde olhar para reconhecer as expressões faciais; desconhecimento sobre qual emoção exata está aparecendo; como uma emoção difere da outra, ou como uma emoção difere do humor e de traços da personalidade. Portanto, os sinais faciais precisam ser discriminados (exemplo: caracteres faciais da

alegria são diferentes dos caracteres da tristeza) dentro de uma regra social já compreendida (exemplo: expressões faciais representam emoções, sendo que cada expressão facial comunica uma emoção diferente), exigindo o estabelecimento de analogias e identificação de padrões.

Esses mesmos processos cognitivos poderiam estar envolvidos na aprendizagem acadêmica: diferentes autores têm mostrado que as dificuldades de leitura e escrita estão relacionadas a falhas na consciência fonológica (Beitchman & Young, 1997; Capovilla & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins & Pennington, 2001; Maluf & Barrera, 1997; Shaywitz, Fletcher, Holahan & Shaywitz, 1992; Siegel, 1992). A consciência fonológica implica em (Maluf & Barrera, 1997): (1) atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspecto semântico (significado); (2) perceber que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados; (3) compreender a existência de uma regra de correspondência entre grafemas e fonemas; (4) compreender que as palavras não possuem as características daquilo que elas representam. Os dados do estudo de Capovilla et al. (2004) sugerem que a consciência fonológica é requerida no início da alfabetização, pois quando a criança se depara com uma palavra nova, ela a terá de ler por processos de decodificação fonológica, para posteriormente criar uma representação ortográfica daquela palavra, o que possibilitará o uso de uma rota lexical. Essas habilidades envolvem, necessariamente, processos cognitivos da discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras, de forma semelhante, ou pelo menos análoga, ao que ocorre no desempenho socialmente competente.

Indo além das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, as dificuldades

gerais de aprendizagem acadêmica têm sido observadas, pelos pesquisadores que adotam a abordagem de processamento da informação, como associadas a falhas na aquisição ou uso de estratégias cognitivas (exemplo: estratégias de ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas (exemplo: estratégias de monitoramento da compreensão), responsáveis pela auto-regulação (“aprender a aprender”) do aluno na vida acadêmica (Boruchovitch, 1999)².

De acordo com Matos (1998), a competência social também dependeria da capacidade do indivíduo compreender e “manipular” seus processos cognitivos na solução de problemas sociais, isto é, de estratégias cognitivas e metacognitivas aplicadas às demandas interpessoais. Semelhantemente à leitura de expressões faciais e à consciência fonológica, as estratégias cognitivas e metacognitivas da aprendizagem pressupõem o uso dos processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras, que seriam indicadores do raciocínio geral e pré-requisitos para a aprendizagem. Portanto, em tese, pode-se levar em consideração a possibilidade dessas variáveis cognitivas (indicadores do raciocínio geral) afetarem tanto as habilidades sociais como as dificuldades de aprendizagem de forma semelhante.

² Boruchovitch (1999) define essas estratégias: *ensaio* envolve repetir ativamente, tanto pela fala como pela escrita, o material a ser aprendido; *elaboração* implica na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (por exemplo, reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido); *organização* se refere à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordenadas (por exemplo, topificar um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas); *monitoramento da compreensão* implica tornar o indivíduo ciente do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (por exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizada, se necessário).

Embora a informação não-verbal (blocos, gestos, desenhos etc.) seja geralmente processada pelo hemisfério direito do cérebro e a informação verbal e simbólica (letras, palavras, frases etc.) seja processada preferencialmente pelo hemisfério esquerdo do cérebro, os dois hemisférios realizam um diálogo cruzado e uma co-função, por meio do corpo caloso (Fonseca, 1995). Apesar das diferenças anátomo-funcionais de ambos os hemisférios, ao operarem em conjunto formam uma unidade funcional por onde passam os processamentos da visão, da audição e do sistema tátil-cinestésico (Fonseca, 1995). As funções de discriminação, identificação, imagem, figura-fundo, memória de curto, médio e longo termo, rechamada e seqüenciamento têm lugar em diferentes unidades funcionais ou áreas cerebrais em interação (Fonseca, 1995). Cada unidade funcional compreende, portanto, um conjunto de áreas corticais que, em termos intra e interdependentes, constituem o grande sistema neuropsicológico da aprendizagem humana (Fonseca, 1995). Falhas na integração desses sistemas cognitivos devem, então, gerar uma possível correlação entre falhas no processamento da informação social e no processamento da informação acadêmica.

Assim, considerando: 1) que os trabalhos sobre interpretação de sinais não-verbais existentes na área educacional, tanto nacionais como internacionais, não exploram a possível relação funcional entre leitura de expressões faciais, habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem; 2) que existe a possibilidade, ainda não explorada, de que problemas no raciocínio geral possam determinar ou manter, simultaneamente, déficits acadêmicos e déficits de leitura de expressões faciais; 3) e que os dados das pesquisas existentes ainda não revelam o nível de influência que a leitura de expressões faciais exerceria sobre o desenvolvimento ou uso das diferentes

habilidades sociais, pode-se identificar algumas questões relevantes para novos estudos, tais como:

- Quais seriam as habilidades sociais mais prejudicadas por déficits na leitura de expressões faciais de alunos? E quanto essa modalidade de percepção social se relacionaria às dificuldades de aprendizagem?
- Como e quanto os problemas de raciocínio geral estariam associados às dificuldades de aprendizagem? Quanto e quais habilidades sociais seriam também prejudicadas por esses problemas de raciocínio geral?
- Há possibilidade empírica de considerar como equivalentes os déficits cognitivos de processamento social (percepção social) e os problemas de raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras)?
- As falhas na leitura de expressões faciais levariam aos déficits de habilidades sociais que, por sua vez, afetariam diretamente as dificuldades de aprendizagem, nessa ordem, sem uma contribuição significativa de problemas no raciocínio geral? Se não, então qual seria a ordem de influência mais provável na interação entre essas variáveis?

Respostas para essas questões trariam implicações teóricas quanto ao funcionamento dos componentes cognitivo-afetivos das habilidades sociais, bem como em relação ao processamento cognitivo da informação social e acadêmica, tocando em questões práticas pertinentes à atuação dos profissionais da área e também à compreensão teórica da associação entre problemas de percepção social, dificuldades de

aprendizagem e déficits de habilidades sociais.

Verificando-se quais habilidades sociais seriam afetadas por problemas na interpretação de sinais não-verbais, como os déficits de leitura de expressões faciais, especialmente em crianças com dificuldades de aprendizagem, a amplitude dessa influência sobre o desempenho social poderia ser explorada também em termos teóricos. Seria possível analisar, ainda, o papel do raciocínio geral no reconhecimento de emoções pela leitura de expressões faciais, e como um e outro se relacionam com o desempenho social e as dificuldades de aprendizagem.

A compreensão teórica da dinâmica funcional existente entre percepção social e habilidades sociais implica na adequada estruturação e aplicação de programas que visam o ajustamento social de crianças com dificuldades de aprendizagem e baixa competência social. Ao ser verificado que os déficits de habilidades sociais afetariam diretamente o desempenho acadêmico, com pouca ou nenhuma participação de problemas no raciocínio geral, o alvo estratégico-referencial deverá ser o repertório social do aluno com dificuldades de aprendizagem. E, se for verificado que a leitura de expressões faciais afeta o desempenho social, os programas de Treinamento das Habilidades Sociais deverão contemplar o desenvolvimento desse aspecto da percepção social. Por outro lado, constatando-se que as dificuldades de aprendizagem e os déficits de habilidades sociais seriam afetados mais diretamente por problemas no raciocínio geral, a assistência educacional deveria focalizar as habilidades cognitivas.

Considerando as variáveis percepção social (leitura de expressões faciais), raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras), déficits de habilidades sociais e

dificuldades de aprendizagem, pode-se cogitar pelo menos quatro formas de interação entre elas: 1) a percepção social afetaria o repertório de habilidades sociais que, por sua vez, afetaria o desempenho acadêmico, sem uma participação significativa de problemas no raciocínio geral; 2) a percepção social, de função análoga ao raciocínio geral, afetaria o desempenho acadêmico sem a presença de déficits de habilidades sociais; 3) o desempenho social afetaria a percepção social que, por sua vez, afetaria o desempenho acadêmico, graças a uma função análoga entre percepção social e raciocínio geral; 4) o raciocínio geral e/ou a percepção social afetariam de forma determinante tanto o desempenho acadêmico como o social.

Na primeira hipótese, as habilidades sociais teriam uma função mediadora entre percepção social e desempenho acadêmico. Na segunda hipótese, o raciocínio geral afetaria diretamente o desempenho acadêmico e a percepção social; a percepção social, por sua vez, poderia acarretar déficits de habilidades sociais, mas estes últimos não afetariam o desempenho acadêmico de forma significativa. Nessa segunda hipótese, o raciocínio geral moderaria (como terceira variável interferente) a relação entre percepção social e desempenho acadêmico. Na terceira hipótese, entre os déficits de habilidades sociais e as dificuldades de aprendizagem haveria a função mediadora da percepção social e/ou raciocínio geral. E, na quarta hipótese, entre os déficits de habilidades sociais e as dificuldades de aprendizagem haveria a função moderadora da percepção social e/ou raciocínio geral. A compreensão dessas funções apresenta implicações importantes para o delineamento metodológico de investigação e são abordadas a seguir.

3.4. Os conceitos de variáveis mediadoras e moderadoras.

Os conceitos de variáveis mediadoras e moderadoras têm sido úteis na análise de processos psicológicos (Baron & Kenny, 1986; Frazier, Barron & Tix, 2004). Enquanto a variável moderadora acessa “quando” ou “em quem” uma variável está mais fortemente relacionada a um resultado, a variável mediadora estabelece “como” ou “por quê” uma variável prediz ou causa um resultado (Frazier et al., 2004). Dessa forma, as variáveis mediadora e moderadora são caracterizadas de acordo com a teoria que se pretende testar (Frazier et al., 2004).

O conceito de variável mediadora supõe uma variável intermediária por meio da qual a variável independente causa ou afeta a dependente (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004). O modelo mediador ajusta-se, portanto, a um modelo causal (Rose, Holmbeck, Coakley & Franks, 2004). Mesmo quando os dados não permitirem conclusões de funcionalidade, pelo tipo de método adotado na pesquisa, a variável mediadora ainda se ajustará a um modelo teórico de causalidade quando estiver sugerida, na relação entre variáveis investigadas, uma direção seqüencial de influência (Rose et al., 2004). Dessa forma, o modelo estatístico mediador será usado quando o modelo teórico investigado na pesquisa sustentar uma relação em que a variável independente determina alterações na variável mediadora que, por sua vez, determinará alterações na variável dependente, nessa ordem (Holmbeck, 1997), como mostra o esquema da Figura 1.

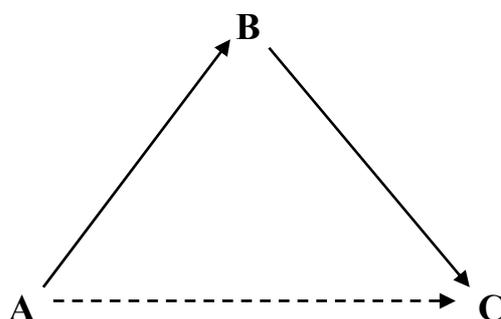


Figura 1. Relação mediada entre variáveis (A = variável independente; B = variável mediadora; C = variável dependente ou resultado): A prediz C via mediação de B.

Seria o caso, por exemplo, do suporte social mediar a relação entre determinada técnica terapêutica e o bem-estar de um grupo de pacientes; isto é, observa-se que um procedimento terapêutico (A) produz bem-estar (C) e, investigando-se as possíveis razões da sua eficácia, verifica-se sua capacidade de aumentar a habilidade do indivíduo em manter relações de apoio social (B); o apoio social (B), por sua vez, está significativamente associado ao bem-estar (C); quando o apoio social (B) é retirado, verifica-se que o procedimento terapêutico (A) quase não produz ou não produz bem-estar (C); obtém-se, assim, a conclusão de que o procedimento terapêutico (A) é eficaz porque aumenta o suporte social (B) e, conseqüentemente, o bem-estar do indivíduo (C) (ver Frazier et al., 2004).

A função mediadora de uma variável é testada por uma série de três equações de regressão (Baron & Kenny, 1986): (1) regressão da variável mediadora sobre a variável independente; (2) regressão da variável dependente sobre a variável independente; (3) regressão da variável dependente sobre ambas, variável independente e variável

mediadora. O coeficiente de cada equação de regressão pode ser estimado e testado, além disso, não há necessidade de hierarquizar as regressões, nem de computar correlações parciais ou semiparciais (Baron & Kenny, 1986).

A função mediadora de uma terceira variável será constatada quando, a partir dessas três equações de regressão, forem preenchidas as seguintes condições (Baron & Kenny, 1986): (1) a variável independente deve afetar a variável mediadora na primeira equação; (2) a variável independente deve afetar a variável dependente na segunda equação; (3) a variável mediadora deve afetar a variável dependente na terceira equação. A direção teórica de causalidade será confirmada quando a variável independente afetar menos a dependente na terceira equação e afetar mais na segunda equação (Baron & Kenny, 1986). Se a variável independente não tiver mais efeito quando a variável mediadora for controlada, uma mediação perfeita terá sido encontrada (Baron & Kenny, 1986).

Seguindo adiante, o conceito de variável moderadora refere-se a uma variável qualitativa ou quantitativa que afeta a direção e/ou a força da relação entre uma variável independente e uma dependente (Baron & Kenny, 1986). O nível de influência da variável independente sobre a dependente, portanto, varia conforme o nível e o valor da variável moderadora (Holmbeck, 1997). O efeito moderador pode ser representado como um fator que especifica a condição em que uma determinada relação irá ocorrer; ou, ainda, representa a terceira variável que interfere na extensão de influência da variável independente sobre a dependente, podendo assumir a função de mais uma variável independente (Baron & Kenny, 1986), como mostra o esquema da Figura 2. Assim, a variável moderadora deverá ser definida e testada quando for encontrado, ou

estiver pressuposto, que uma dada variável produz certo efeito em um grupo mas não em outro, ou, quando o efeito esperado ocorrer somente em presença de determinado valor de uma terceira variável (Frazier et al., 2004).

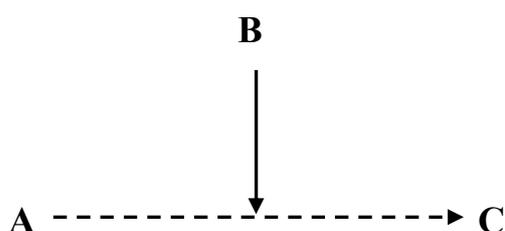


Figura 2. Relação moderada entre variáveis (A = variável independente; B = variável moderadora; C = variável dependente ou resultado): o efeito de A sobre C somente aparece sob certos valores ou categorias de B.

Seria o caso, por exemplo, de tomar a correlação entre uma determinada técnica terapêutica (A) e restabelecimento da saúde em determinado grupo de pacientes (C) para verificar que a eficácia da técnica aumenta ou diminui quando um terceiro fator (B) é controlado, como sexo, faixa etária, nível socioeconômico, tabagismo, alcoolismo, etnia etc. (ver Frazier et al., 2004 e Kraemer, Wilson, Fairburn & Agras, 2002).

O efeito moderador de uma terceira variável será constatado, de maneira simples, medindo-se e testando-se a ocorrência de efeitos diferenciados da variável independente sobre a dependente quando a variável moderadora é controlada (Baron & Kenny, 1986). Assim, pode-se verificar a existência de interações entre as variáveis pelo método ANOVA ou utilizando-se de análises de regressão (Baron & Kenny, 1986;

Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997). Se houver interação entre as variáveis e a variável moderadora alterar a relação entre a variável independente e dependente, ficará caracterizado um efeito moderador (Baron & Kenny, 1986).

A interação entre variáveis no modelo moderador também poderá ser testada, mediante análise de regressão, quando o pesquisador desejar trabalhar com subcategorias (dicotomização) ou quando as variáveis forem contínuas (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997). Pela análise de regressão, o efeito moderador pode ser testado, por exemplo, em três equações: (1) regressão da variável dependente sobre a variável independente; (2) regressão da variável dependente sobre a variável independente, controlando a variável moderadora (dicotomizada abaixo do ponto de interesse); (3) regressão da variável dependente sobre a variável independente, controlando a variável moderadora (dicotomizada acima do ponto de interesse). Quando o poder da correlação entre a variável independente e dependente for maior na segunda e/ou terceira equação, ficará caracterizado o efeito moderador.

O poder da correlação ou a força da interação entre variáveis, conforme Frazier et al. (2004), pode ser verificado pela grandeza de β (Beta padronizado) e R^2 (R ajustado), em análises de regressão.

3.5. Moderação e mediação na relação entre percepção social, habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

Conforme os conceitos de variável mediadora e moderadora apresentados, a possível função análoga da percepção social e do raciocínio geral pode ser explorada na compreensão da associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de

aprendizagem, incluindo a exploração da relação entre o processamento da informação social e o processamento da informação acadêmica. Os déficits de percepção social, apesar de freqüentemente serem encontrados em crianças com dificuldades de aprendizagem, ainda não receberam uma sistematização teórica e empiricamente testada, de maneira que ainda não se pode explicar sua relação funcional com o desempenho acadêmico. Portanto, cabe supor que o repertório de habilidades sociais pode ser o mecanismo intermediário (variável mediadora) que explicaria como ocorre a associação entre déficits de percepção social (variável independente) e dificuldades de aprendizagem (variável dependente) registrada na literatura.

Contrariando muitos estudos registrados na literatura, existem casos em que os déficits de habilidades sociais não estão associados a dificuldades de aprendizagem e vice-versa (Gresham & Elliott, 1989), sugerindo que devem existir variáveis de associação, isto é, a associação entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais ocorreria na presença de uma terceira variável. Portanto, cabe verificar também a participação de problemas no raciocínio geral como variável de associação (variável moderadora) da relação entre percepção social (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente).

Além disso, considerando a possibilidade dos déficits de habilidades sociais e/ou problemas de comportamento prejudicarem o funcionamento cognitivo no processo da aprendizagem acadêmica, pode-se testar o efeito mediador da percepção social e/ou raciocínio geral (variável mediadora) na relação entre déficits de habilidades sociais (variável independente) e dificuldades de aprendizagem (variável dependente).

Uma vez que processos cognitivos básicos teoricamente participam diretamente

do processo de aprendizagem acadêmica e, logicamente, também do desempenho de habilidades sociais, existindo uma função análoga entre percepção social e raciocínio geral, pode-se supor que problemas de raciocínio geral (variável moderadora) afetariam simultaneamente o desempenho social (variável independente) e acadêmico (variável dependente). Dessa forma, seria verificada a existência de um déficit cognitivo mais geral responsável tanto pela baixa competência social como pelas dificuldades de aprendizagem, dando suporte ao que vêm propondo pesquisadores como Gresham e Elliott (1989) e outros do *Interagency Committee on Learning Disabilities-ICLD* (Hammill,1990).

Diante disso, no presente estudo, foi analisado o poder de mediação dos déficits de habilidades sociais na relação entre falhas no reconhecimento de emoções pela leitura de expressões faciais (indicador de percepção social) e as dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, foi explorada a hipótese de que os déficits na leitura de expressões faciais teriam uma participação determinante sobre os déficits de habilidades sociais e estes, por sua vez, afetariam o desempenho acadêmico (Figura 3).

Alternativamente, foi também considerado que falhas na leitura de expressões faciais estariam relacionadas às dificuldades de aprendizagem na presença de problemas de raciocínio geral. Dessa forma, processos cognitivos teriam um efeito moderador na relação entre falhas na leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, se fosse encontrado o fortalecimento da associação entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem quando problemas de raciocínio geral estivessem presentes, ficaria caracterizada a função moderadora de déficits cognitivos (Figura 4).

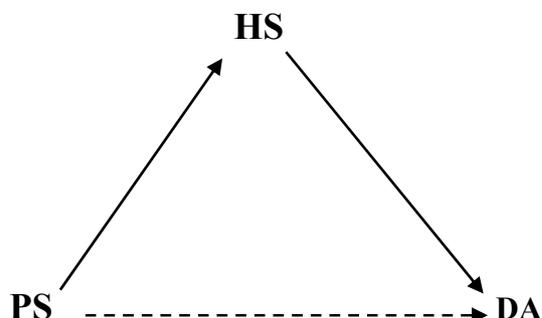


Figura 3. Relação mediada entre variáveis (PS = falhas na percepção social, aferidas pela dificuldade de leitura de expressões faciais – variável independente; HS = déficits de habilidades sociais – variável mediadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente).

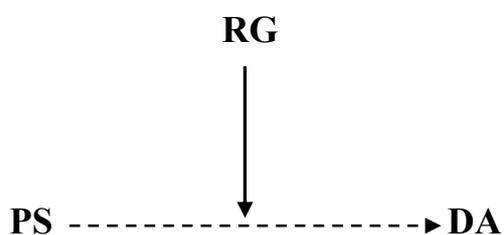


Figura 4. Relação moderada entre variáveis (PS = falhas na percepção social, aferidas pela dificuldade de leitura de expressões faciais – variável independente; RG = problemas de raciocínio geral – variável moderadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente).

Além disso, verificou-se a possibilidade da percepção social e/ou raciocínio geral mediar (Figura 5) ou moderar (Figura 6) a relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

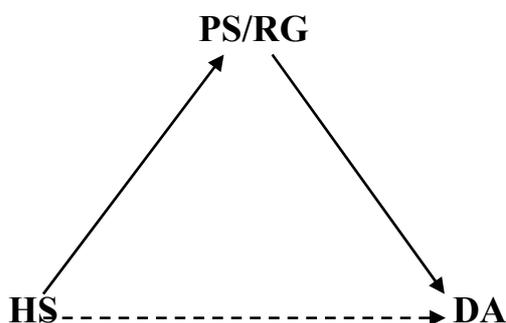


Figura 5. Relação mediada entre variáveis (HS = déficits de habilidades sociais – variável independente; PS/RG = percepção social e/ou raciocínio geral – variável mediadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente).

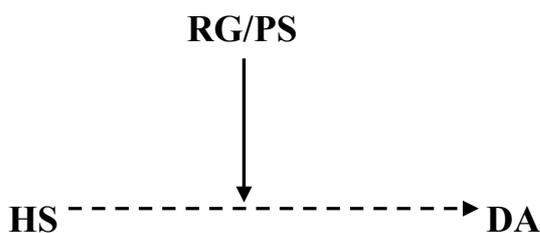


Figura 6. Relação moderada entre variáveis (HS = déficits de habilidades sociais – variável independente; RG/PS = problemas de raciocínio geral e/ou déficits de percepção social – variável moderadora; DA = dificuldades de aprendizagem – variável dependente).

Mediante os testes dos modelos mediadores e moderadores considerados, seria possível analisar o poder de influência, interdependência e independência de cada variável da sistematização teórica representada pela Figura 5 e 6, contribuindo para fornecer, aos pesquisadores do Treinamento de Habilidades Sociais, um esquema

indicativo da funcionalidade entre processos cognitivos, habilidades sociais e desempenho acadêmico.

Nesse sentido, considerando: a) a relevância social de estudos voltados para as necessidades educacionais especiais de crianças com dificuldades de aprendizagem e baixa competência social; b) a importância e a escassez de investigações empíricas que dêem suporte a eventuais explicações sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais; c) o papel potencial dos processos cognitivos enquanto variáveis associadas aos déficits de habilidades sociais e às dificuldades de aprendizagem; d) e a ausência de estudos focalizando variáveis mediadoras e moderadoras na relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, o presente estudo teve como objetivo geral examinar o papel de mecanismos análogos de processamento de informação requeridos no desempenho social (percepção social avaliada por meio do reconhecimento de expressões faciais) e no desempenho acadêmico (processos cognitivos avaliados em testes de raciocínio geral) que poderiam contribuir para a explicação teórica das relações que vêm sendo empiricamente identificadas entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.

Operacionalizando as etapas para a consecução do objetivo do presente estudo, podem ser definidos como objetivos específicos intermediários:

1. Analisar intercorrelações entre indicadores de processos cognitivos (percepção social e raciocínio geral), déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, avaliando as possíveis funções mediadoras ou moderadoras nessas correlações.

2. Explorar a possível equivalência funcional entre indicadores de percepção social e de raciocínio geral.
3. Identificar as habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits na leitura de expressões faciais em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.
4. Identificar as habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits de raciocínio geral em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.

3.6. Conclusão

No estudo da associação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, ainda não foi investigada, dentro de um modelo funcional de análise, a influência da percepção social nessa associação, incluindo a exploração da possibilidade de haver correspondência entre essa habilidade cognitiva e o raciocínio geral. A compreensão sobre como essas quatro variáveis interagem parece ser um caminho viável para compor um esquema teórico empiricamente sustentado que possibilite prevenir e remediar dificuldades de aprendizagem associadas a problemas comportamentais. Portanto, a proposta do presente estudo consistiu em empreender essa análise específica, sendo seu método, resultados e discussão detalhados a seguir.

CAPÍTULO II

MÉTODO

O delineamento de pesquisa seguido no presente trabalho foi *ex-post-facto* do tipo correlacional. Segundo Gil (1999), a pesquisa *ex-post-facto* apresenta certa semelhança com a experimental, consistindo em uma investigação sistemática e empírica, porém, na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações. Nesse caso, são feitas inferências sobre a relação entre variáveis sem observação direta, a partir de indicadores de variação concomitante entre as variáveis independentes e dependentes (Gil, 1999). Devido às suas limitações, o delineamento *ex-post-facto* requer o reforço de procedimentos estatísticos (Gil, 1999). Portanto, foi utilizado o controle das variáveis e dos resultados pelo delineamento correlacional, por meio do qual grupos diferenciados na variável de interesse são comparados, a fim de determinar se a presença desta variável controlada altera alguma outra variável (Campos, 2004).

O trabalho que ora se apresenta é composto por dois estudos, um feito em uma cidade e depois replicado em outra, embora não exatamente com os mesmos procedimentos de coleta de dados. No método, os participantes e os procedimentos foram apresentados separadamente, devido às especificidades de cada estudo na coleta dos dados e composição da amostra.

Estudo 1 – com amostra de São Paulo

O primeiro estudo ocorreu na cidade de São Paulo-SP, em uma escola pública na zona norte dessa capital, em uma região fortemente comercial. Conforme informaram

algumas professoras e observou o pesquisador, a escola possuía uma clientela de baixo nível socioeconômico, incluindo crianças moradoras de uma pequena favela da região, cujos pais trabalhavam em barraquinhas de “camelô” nas proximidades da escola. Os corredores, salas e pátios da escola eram amplos, longos e escuros, e, considerando em termos proporcionais, havia pouco espaço destinado ao recreio e brincadeiras. As crianças da primeira e segunda séries do ensino fundamental participavam do recreio em horário diferenciado dos demais alunos, como medida para evitar que fossem vítimas de agressões por parte das crianças maiores. A escola apresentava muitas grades e portões, isolando-a do espaço exterior e bloqueando corredores internos em horário de saída de turmas, o que dificultava a locomoção interna em determinados horários e mesmo a entrada e saída de qualquer pessoa ou aluno fora do horário específico de entrada, provavelmente por questões de segurança e controle disciplinar.

O pesquisador foi recebido com muitas reservas por parte da direção que, controlando as chaves, dificultava diariamente o acesso à sala concedida para a aplicação dos testes. A sala onde os testes foram aplicados era uma biblioteca desativada, ou seja, possuía livros e materiais didáticos que não eram usados, salvo raras exceções. As professoras, porém, demonstraram maior colaboração. A escola foi escolhida por estar próxima da residência do pesquisador. Uma outra escola próxima também foi contatada, mas as séries iniciais do ensino fundamental de ambas as escolas funcionavam somente no período da tarde, preferindo o pesquisador trabalhar em apenas uma escola para não dificultar tanto a coleta dos dados. A coleta dos dados ocorreu ao longo do primeiro semestre letivo de 2005.

Participantes

Participaram deste estudo pais, professores e alunos. Os sujeitos foram 49 crianças (idade cronológica média=8,65 anos), incluídas independentemente do seu desempenho acadêmico e cognitivo (portanto, com e sem dificuldades de aprendizagem e sem exclusão de possíveis casos de deficiência mental), sendo 61,2% do sexo masculino e 38,8% do sexo feminino que pertenciam a uma escola pública da região norte da cidade de São Paulo. Essas crianças estavam na segunda (61,2%) e terceira (38,8%) séries do ensino fundamental, com nível socioeconômico equivalente a D (32,7%), C (32,7%), B2 (22,4%), B1 (6,1%) e A2 (6,1%) pelo Critério Brasil. Além delas, participaram seus respectivos familiares responsáveis e três professoras que lecionavam para elas, cada uma em sua própria classe, respondendo aos instrumentos específicos a eles.

No entanto, para as análises de mediação, foram estudadas pormenorizadamente somente as crianças (n=24) com idade cronológica igual ou maior a oito anos e seis meses, uma vez que, a partir desse nível de idade, houve maior número e maior força nas correlações entre as variáveis de interesse, favorecendo as análises desejadas (Anexo A, Tabela 1). Nesse subgrupo da amostra, os sujeitos (idade média=8,83 anos) eram 66,7% do sexo masculino e 33,3% do sexo feminino. Quanto à distribuição nas séries, 20,8% eram da segunda e 79,2% da terceira série, com nível socioeconômico variado: D (37,5%), C (16,7%), B2 (33,3%), B1 (4,2%) e A2 (8,3%).

Aventou-se também a hipótese do baixo nível socioeconômico, além da idade, afetar a interação entre as variáveis, o que não foi totalmente confirmado (Anexo A, Tabela 2), preferindo-se tratar o subgrupo discriminado apenas pela idade. O segmento

de maior nível socioeconômico não foi analisado semelhantemente devido ao reduzido número de sujeitos (n=17). Por outro lado, nas análises de moderação, devido à necessidade de dicotomizar variáveis, foi considerado o número total de sujeitos evitando uma redução que inviabilizaria o tratamento estatístico.

Instrumentos

Prova de reconhecimento de emoções pelas expressões faciais.

Consiste em fotos (em preto e branco) de faces de cinco homens adultos, seis mulheres adultas e uma adolescente expressando seis emoções básicas, sendo 12 fotos para tristeza, 11 para alegria, 10 para raiva, 9 para medo, 9 para surpresa e 8 para nojo, mais 5 fotos de expressões faciais neutras, totalizando 64 fotos. Essas fotos estão disponibilizadas em dois reconhecidos trabalhos publicados na área (Ekman, 2004; Ekman & Friesen, 2003). Segundo os mesmos autores, as expressões faciais, como apresentadas nesses dois trabalhos, são representativas daquelas que costumam ocorrer no cotidiano e resultaram de várias pesquisas realizadas em diferentes culturas. No Brasil, não foi encontrado um teste de leitura de expressões faciais, justificando a elaboração e aplicação desta prova aqui descrita. Esta prova foi elaborada pelo pesquisador especificamente para o presente trabalho, a partir das fotos amplamente empregadas em estudos internacionais e disponibilizadas nas obras citadas acima. Sendo assim, como não foi validada, o seu uso apresentou um caráter restrito e experimental. Não foram encontrados na literatura dados psicométricos sobre as fotos utilizadas, exceto a informação de que as pessoas tendem a errar, na primeira tentativa, mais da metade de 54 fotos específicas disponibilizadas na obra de Ekman e Friesen

(2003) para auto-teste, e não acertam mais do que cinco das 14 fotos da obra de Ekman (2004). No entanto, encontrou-se o trabalho de Collier (1985), no qual o reconhecimento de emoções foi analisado de maneira qualitativa, verificando-se as trocas de emoções mais comuns (exemplo: confundir surpresa com medo). Na obra de Ekman e Friesen (2003), o pesquisador selecionou 53 fotos procurando variar as emoções e excluir aquelas que lhe pareciam ambíguas, com exceção das fotos neutras. Onze fotos (face de uma adolescente), da obra de Ekman (2004), apresentam expressões faciais bem discretas, aumentando o nível de dificuldade no reconhecimento das emoções. As fotos com expressões faciais mistas (exemplo: medo com surpresa) não foram incluídas nesta prova para não aumentar muito o nível de dificuldade no reconhecimento nem o tempo da sua aplicação. Essas fotos são respectivamente as de número 9, 10 e 14 (Ekman, 2004). A seqüência da apresentação das fotos respeitou o critério de variação, para não repetir na seqüência as mesmas emoções, tomando o cuidado para que a emoção de alegria aparecesse ao longo de toda a prova, por parecer a mais fácil de identificar (Ekman & Friesen, 2003), como forma de assegurar a motivação da criança durante a avaliação. As fotos foram copiadas e colocadas em cartões plastificados com 10cm x 16cm de largura e altura. De acordo com Ekman (2004), nessas dimensões e à distância de um braço dos olhos do avaliando, as faces seriam por este percebidas de maneira semelhante ao tamanho natural da face durante uma interação social comum. Na aplicação individual dessa prova, o pesquisador ficou sozinho com a criança, em uma sala disponível na escola, utilizando-se de uma mesa de escritório. Sentados à mesa, em distância aproximada de um braço, o pesquisador dava as seguintes instruções à criança: “Vamos fazer uma prova em forma de jogo. Vou

mostrar rapidamente [gestos com a mão diante da própria face] fotos com expressões faciais e você me dirá qual emoção está em cada foto. Aqui estão os nomes de cada emoção que você pode ver para facilitar suas respostas [pesquisador colocava uma folha plastificada na mesa, diante da criança, com os nomes das seis emoções e as lia em voz alta]. Se você achar que alguma foto não mostra emoção nenhuma, você diz que é neutra [pesquisador apontava para a palavra “neutra” na mesma folha com os nomes das seis emoções]. [Na seqüência, o pesquisador pedia para a criança ler em voz alta cada emoção. Se o aluno tivesse dúvidas, o pesquisador repetia as instruções. Se o aluno não sabia ler, o pesquisador o auxiliava a dizer em voz alta os nomes das emoções até que ficassem decoradas. O pesquisador perguntava se poderiam começar]: Podemos começar?”. Estando o aluno pronto, era iniciada a avaliação. Em caso negativo, as instruções eram repetidas. O pesquisador apresentava à criança cada foto por vez, durante 3 segundos, uma vez que as expressões faciais não duram mais do que 4 segundos. Antes das aplicações, o pesquisador treinou diante de um relógio a contagem de 3 segundos para a apresentação das fotos, não utilizando relógio no momento da aplicação com as crianças. De vez em quando, o pesquisador voltava a conferir sua contagem de 3 segundo diante de um relógio, antes de continuar as aplicações. Depois, abaixava a foto na mesa e perguntava, somente na primeira foto, “qual emoção essa face expressa?” ou “qual emoção está nesta foto?”. Com as demais fotos o pesquisador apenas as abaixava na mesa, aguardando a resposta espontânea da criança. A resposta da criança era anotada pelo pesquisador em formulário próprio (Anexo B). A seqüência das fotos e as indicações daquelas utilizadas nesta prova estão apresentadas no Anexo C.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.

Conhecido também como *Social Skills Rating System* (SSRS-BR). Trata-se de um instrumento com tradução e validação Semântica para o português (Del Prette, 2003), a partir do original de Gresham e Elliott (1990). O SSRS-BR é um instrumento de auto-relato, que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças. No estudo de validação nacional (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d), foi identificada uma estrutura fatorial diferenciada para cada informante e com valores de consistência e de correlações teste-reteste que indicaram características psicométricas de validade e precisão bastante satisfatórias. O SSRS-BR é apresentado em três versões: a de auto-avaliação pela criança (somente para habilidades sociais), a de avaliação pelos pais ou responsáveis (para habilidades sociais e comportamentos problemáticos) e a de avaliação pelo professor (habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica). É apresentado na versão para pais, professores e estudantes. No presente estudo, foram utilizados desse instrumento os itens que avaliam a frequência com que habilidades sociais e problemas de comportamento são emitidos pelo aluno, com a versão para pais (Anexo D) e para professores (Anexo E). A competência acadêmica não foi considerada a partir desse instrumento. Optou-se por outro teste de desempenho escolar, descrito em seguida, baseado em exercícios feitos pelas crianças e que forneceria maior variação nos escores, favorecendo análises de correlação. A versão da escala para os estudantes também não foi utilizada, a fim de não sobrecarregar os mesmos com mais um teste, além dos outros aos quais já se submeteriam. No estudo de validação do SSRS-BR em amostra brasileira com crianças de primeira a quarta séries do ensino fundamental, a análise de

consistência interna indicou os seguintes valores de alfa de Cronbach para as escalas de habilidades sociais (Pais=0,86; Professores=0,94) e problemas de comportamento (Pais=0,83; Professores=0,91). A análise da estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais (Pais $r=0,69$; Professores $r=0,71$) e problemas de comportamento (Pais $r=0,75$; Professores $r=0,80$). Na versão para pais, a Escala de Habilidades Sociais é composta pelos seguintes fatores e número de itens em cada fator: Fator 1 – Cooperação (10 itens), Fator 2 – Asserção positiva (8 itens), Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social (8 itens), Fator 4 – Asserção de enfrentamento (8 itens), Fator 5 – Civilidade (6 itens) e Fator 6 – Auto-controle (4 itens); e a Escala de Problemas de comportamento é composta pelos seguintes fatores e número de itens em cada fator: Fator 1 – Hiperatividade (6 itens), Fator 2 – Comportamento Externalizados (7 itens) e Fator 3 – Comportamentos Internalizados (4 itens). Na versão para professores, a Escala de Habilidades Sociais é composta pelos seguintes fatores e número de itens em cada fator: Fator 1 – Responsabilidade/Cooperação (15 itens), Fator 2 – Asserção (9 itens), Fator 3 – Auto-Controle (9 itens), Fator 4 – Auto-defesa (3 itens) e Fator 5 – Cooperação com pares (4 itens); e a Escala de Problemas de comportamento é composta pelos seguintes fatores e número de itens em cada fator: Fator 1 – Comportamentos Externalizados (13 itens) e Fator 2 – Comportamentos Internalizados (6 itens). Em cada item são utilizadas três alternativas de resposta para frequência (Nunca=0, Algumas Vezes=1; Muito Frequente=2).

Teste de desempenho escolar.

O TDE (Stein, 1994) é um instrumento psicométrico, de aplicação individual,

para a avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Abrange da 1^a. a 6^a. série do ensino fundamental e está validado no Brasil a partir de uma amostra de Porto Alegre-RS. O teste apresenta resultados em escores brutos, como contagem de acertos. O desempenho acadêmico do aluno na realização desse teste recebe ainda a classificação de Inferior (até o percentil 25 dos sujeitos de cada série com os escores mais baixos), Médio (escores entre o percentil 25 e 75) e Superior (acima do percentil 75 com os escores mais altos). Como indicadores de confiabilidade, os coeficientes alfa referidos para o TDE são respectivamente: Escrita=0,95, Aritmética=0,93, Leitura=0,99 e Total=0,99.

Escala de Maturidade Mental Colúmbia.

A Escala de Maturidade Mental Comlúmbia (Burgemeister, 2001) é de aplicação individual, foi utilizado porque consiste em um teste de percepção que avalia o raciocínio geral a partir de uma série de figuras dispostas em pranchas, entre 55 e 66 pranchas, dependendo da faixa etária da criança. Cada prancha possui de 3 a 5 figuras. A criança deve selecionar o desenho que é diferente ou que não se relaciona com os demais. Para fazê-lo, será necessário que a criança estabeleça uma regra de organização das figuras, de modo a excluir apenas uma. As bases da discriminação variam desde percepção de diferenças grosseiras na cor, no tamanho ou na forma, ao reconhecimento de relações muito sutis em pares de figuras, de modo a excluir uma dentro da série de desenhos. Dentre outras medidas fornecidas por este instrumento, no presente trabalho, foi utilizado o percentil, uma vez que essa medida é bastante informativa e se ajusta ao sistema de classificação do teste de desempenho escolar usado (TDE). O instrumento não depende da habilidade de leitura e cobre a faixa etária entre 3 anos e 6 meses a 9

anos e 11 meses. Este instrumento está validado no Brasil a partir de uma amostra de São Paulo-SP. Os coeficientes de precisão pelo método das metades em todos os níveis aproximam-se de 0,90.

Instrumento de avaliação socioeconômica.

Elaborado a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil-CCEB (IBOPE/ABEP, 2003, <http://www.abep.org>), tem como objetivo medir o poder aquisitivo do consumidor. Neste estudo, foi usado para caracterizar a amostra de participantes em termos socioeconômicos. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos (Anexo F). O CCEB divide a população brasileira em cinco classes de poder aquisitivo. O percentual da população no ano 2000, em cada classe, é o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A1 (1%), A2 (5%), B1 (9%), B2 (14%), C (36%), D (31%) e E (4%).

Procedimentos

Quanto ao início da coleta de dados, um encontro com a diretora foi marcado por telefone pelo pesquisador no início do semestre letivo, após se identificar como vinculado à UFSCar, a fim de explicar a natureza do trabalho de pesquisa que deveria ser empreendido. No dia desse encontro, que ocorreu na própria escola, a diretora autorizou a coleta dos dados, marcando retorno para o dia de uma reunião com todos os professores, na qual o pesquisador seria apresentado aos mesmos. Na ocasião dessa reunião, com cerca de doze professores de primeira a quarta série do ensino fundamental, o pesquisador explicou brevemente a natureza da pesquisa e solicitou que

alguns professores de segunda e terceira séries voluntariamente colaborassem com a coleta dos dados. A primeira série foi desconsiderada pelo pesquisador para evitar crianças ainda em fase de adaptação no ambiente escolar e a quarta série foi excluída porque um dos instrumentos usados estava validado somente para crianças de até nove anos e onze meses. Após uma relutância inicial, quatro professoras se candidataram para a pesquisa, embora efetivamente somente três professoras puderam colaborar em função do tempo que levou a coleta de dados.

Posteriormente, o pesquisador aproveitou uma reunião de pais para a coleta dos dados junto aos mesmos, incluindo a aquisição de autorização para a aplicação dos testes psicológicos em seus filhos. Cada sala de aula (no total de três) tinha cerca de trinta alunos e, nessa reunião, compareceram pouco mais da metade dos pais e quase todos aceitaram participar da pesquisa sem grandes questionamentos. Os que não aceitaram, alegaram falta de tempo para preencher os questionários e deixaram a sala no momento em que o pesquisador apresentava a natureza da pesquisa, logo após o diálogo das professoras com os pais de alunos na reunião. Cerca de doze pais receberam de volta os formulários pelas mãos das professoras, para retomarem o preenchimento em casa, por não terem respondido a muitos itens do formulário, com a instrução de que deveriam ser eles mesmos os respondentes. Com base na lista de alunos cujos pais autorizaram a participação, o pesquisador diariamente (de segunda a sexta-feira) chamava para a sala de aplicação um aluno por vez, seguindo os procedimentos de coleta de dados relacionados às crianças. Os professores receberam os nomes dos alunos que deveriam avaliar e os instrumentos para essa avaliação, entregando-os aos poucos.

Os familiares responsáveis que permitiram a participação dos filhos

preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o SSRS-BR (Gresham & Elliott, 2003) e o CCEB (IBOPE/ABEP, 2003). Depois, na própria escola, e no melhor horário para os alunos, estes foram submetidos à Escala de Maturidade Mental Colúmbia (Burgemeister, 2001), à prova de reconhecimento de emoções pelas expressões faciais e ao TDE (Stein, 1994), nessa ordem, ficando a aplicação dos dois primeiros instrumentos em um mesmo dia. E as professoras de cada classe preencheram o SSRS-BR (Gresham & Elliott, 2003) referente aos alunos cujos pais autorizaram a participação na pesquisa.

Cuidados Éticos

O TCLE, juntamente com o projeto de pesquisa que originou o presente trabalho, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) sob o Parecer de No. 134/2005. Utilizou-se registro da autorização da escola (Anexo G) e dos pais de alunos (Anexo H) para participação na pesquisa, informando a natureza desta e ponderação de riscos e benefícios, em cumprimento às normas éticas do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96).

Tratamento dos dados

A amostra foi caracterizada com testes estatísticos descritivos, registrando-se também os níveis de proficiência das crianças em todos os testes, para posterior análise de regressão³ para variáveis moderadoras e mediadoras. Foram cruzados os dados de

³ Foram feitas sondagens de normalidade das amostras, no Estudo 1 e no Estudo 2, porém esses dados não foram incluídos no texto do presente trabalho, estando disponíveis com o autor. É importante destacar que, segundo Pereira (2004), testes paramétricos são tão robustos que podem ser utilizados mesmo quando os resultados de uma amostra não se distribuem normalmente.

todos os instrumentos, discriminando-se a avaliação dos professores e dos familiares em relação ao desempenho acadêmico, a fim de verificar as correlações entre as variáveis: raciocínio geral x leitura de expressões faciais x competência social x desempenho acadêmico, aprofundando as análises de acordo com os objetivos do presente trabalho. Em relação às habilidades sociais, foram cruzados escores gerais e escores de subescalas conforme análise fatorial disponível nos estudos de validação em curso (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Um fluxograma das análises é apresentado a seguir para cada objetivo do primeiro estudo, com amostra de São Paulo.

Objetivo 1. *Analisar intercorrelações entre indicadores de processos cognitivos (percepção social e raciocínio geral), déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, avaliando as possíveis funções mediadoras ou moderadoras nessas correlações.*

O fluxograma para análise envolveu os passos descritos a seguir:

Passo 1: Extração de possíveis correlações entre as variáveis de interesse, na amostra total e no grupo de idade maior ou igual a oito anos e seis meses (Anexo A), a fim de servir de parâmetro para orientar e eventualmente corrigir as próximas análises.

Passo 2: Havendo interação significativa entre leitura de expressões faciais x competência social x desempenho acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier, Barron & Tix, 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função mediadora dos déficits de *habilidades sociais* (baixa

competência social) na relação entre falhas na percepção social (déficits de leitura de expressões faciais) e dificuldades de aprendizagem. Neste passo, utiliza-se o escore geral das habilidades sociais. (Teste da primeira hipótese mediadora, Figura 3).

Passo 3: Havendo interação significativa entre leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função moderadora do *raciocínio geral* nessa relação. A variável raciocínio geral foi dicotomizada no percentil 49 para caracterizar déficit. (Teste da segunda hipótese moderadora, Figura 4).

Passo 4: Havendo interação significativa entre raciocínio geral x competência social x desempenho acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função mediadora do *raciocínio geral* na relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Neste passo, utiliza-se o escore geral das habilidades sociais. (Teste da terceira hipótese mediadora, Figura 5).

Passo 5: Havendo interação significativa entre leitura de expressões faciais x competência social x desempenho acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função mediadora dos déficits de *leitura de expressões faciais* na relação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Neste passo, utiliza-se o escore geral das habilidades sociais. (Teste da terceira hipótese mediadora, Figura 5).

Passo 6: Havendo interação significativa entre habilidades sociais x desempenho

acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função moderadora do *raciocínio geral* nessa relação. O raciocínio geral foi dicotomizado no percentil 49 para caracterizar déficit. Neste passo, utiliza-se o escore geral das habilidades sociais. (Teste da quarta hipótese moderadora, Figura 6).

Passo 7: Havendo interação significativa entre habilidades sociais x desempenho acadêmico, aplicam-se os testes estatísticos pertinentes (Baron & Kenny, 1986; Frazier et al., 2004; Holmbeck, 1997) para a caracterização da função moderadora da *leitura de expressões faciais* nessa relação. A variável leitura de expressões faciais foi dicotomizada pela mediana para caracterizar déficit. Neste passo, utiliza-se o escore geral das habilidades sociais. (Teste da quarta hipótese moderadora, Figura 6).

No caso em que foi encontrada uma função mediadora, aplicou-se a reversão nas análises a fim de reforçar a hipótese de direção funcional entre as variáveis. Na reversão, a variável independente é testada como dependente e a dependente é testada como independente. Se na reversão houver quebra de correlação nas análises de regressão, a hipótese de maior base para a direção funcional torna-se aquela onde inicialmente foi encontrada a mediação.

Objetivo 2. *Explorar a possível equivalência funcional entre indicadores de percepção social e de raciocínio geral.*

A partir das análises de mediação e moderação da leitura de expressões faciais e do raciocínio geral, tomam-se os resultados dessas análises comparando-os e

enumerando-se semelhanças e divergências. Mais resultados semelhantes que divergentes caracterizam a equivalência funcional da leitura de expressões faciais e do raciocínio geral. Por exemplo, se a leitura de expressões faciais mediar ou moderar relações e o raciocínio geral também mediar ou moderar essas mesmas relações, ficaria caracterizada a equivalência funcional entre essas duas variáveis.

Objetivo 3. *Identificar as habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits na leitura de expressões faciais em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.*

Passo 1: Verifica-se a existência de correlações entre a leitura de expressões faciais e habilidades sociais ou problemas de comportamento.

Passo 2: Havendo correlações, verifica-se o nível de sensibilidade das habilidades sociais ou problemas de comportamento à influência da leitura de expressões faciais por meio da força da correlação entre esses pares de variáveis pelo teste de Pearson. Neste passo, utiliza-se o escore das subescalas (fatores) das habilidades sociais e problemas de comportamento conforme análise fatorial disponível nos estudos de validação em curso (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Passo 3: Verificam-se quais fatores de habilidades sociais ou problemas de comportamento são mais e menos sensíveis à influência da leitura de expressões faciais.

Objetivo 4. *Identificar as habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits de raciocínio geral em crianças com e sem dificuldades de*

aprendizagem.

Passo 1: Verifica-se a existência de correlações entre raciocínio geral e habilidades sociais ou problemas de comportamento.

Passo 2: Havendo correlações, verifica-se o nível de sensibilidade das habilidades sociais ou problemas de comportamento à influência do raciocínio geral por meio da força da correlação entre esses pares de variáveis pelo teste de Pearson. Neste passo, utiliza-se o escore das subescalas (fatores) das habilidades sociais ou problemas de comportamento conforme análise fatorial disponível nos estudos de validação em curso (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Passo 3: Verificam-se quais fatores de habilidades sociais ou problemas de comportamento são mais e menos sensíveis à influência do raciocínio geral.

As relações encontradas foram resumidas em tabelas. Os resultados foram discutidos quanto às suas implicações para a teoria na área do Treinamento de Habilidades Sociais.

Estudo 2 – com amostra de Rondônia

A replicação do primeiro estudo ocorreu na cidade de Cacoal-RO, em uma escola pública na periferia desse município. A região dessa escola apresentava casas de alvenaria e também de madeira, com ruas asfaltadas e de terra em alternância. Conforme informaram algumas professoras e observou o pesquisador, a escola estava inserida em uma área de baixo nível socioeconômico, onde os familiares de alunos eram agricultores, comerciantes, domésticas, desempregados, pensionistas e aposentados. A escola era formada de dois pavilhões de alvenaria dispostos um diante do outro, onde

ficavam as salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha e diretoria. Entre esses dois prédios térreos, havia um amplo espaço ocupado por um jardim, uma horta e um galpão coberto que servia de refeitório. Nos fundos da escola, após uma grande área aberta, estava a quadra poliesportiva também coberta. O terreno da escola era muito amplo, com áreas livres que serviam para o recreio e brincadeiras.

A escola não apresentava muitas grades e portões isolando-a do espaço exterior e bloqueando corredores. Ao contrário, o acesso ao seu interior era facilitado, por dois portões não trancados, favorecendo o recebimento da comunidade em qualquer horário. O pesquisador foi recebido com muita cortesia e sem reservas por parte da direção que cedeu a sala da coordenação pedagógica para ser exclusiva do pesquisador nos horários em que ali estivesse. A sala onde os testes foram aplicados era essa, onde havia apenas uma mesa de escritório e duas estantes pequenas. O apoio para a coleta dos dados foi amplo, tanto por parte da direção como dos professores. A escola foi escolhida por uma servidora pública que trabalhava na secretaria municipal de educação do referido município e desejava oferecer ao pesquisador uma escola onde pudesse receber ampla colaboração, ao mesmo tempo em que possuísse uma clientela de baixo nível socioeconômico. A coleta dos dados ocorreu ao longo do segundo semestre letivo de 2005.

Participantes

Participaram deste estudo pais, professores e alunos. Os sujeitos foram 32 crianças (idade cronológica média=8,22 anos), incluídas independentemente do seu desempenho acadêmico e cognitivo (portanto, com e sem dificuldades de aprendizagem

e sem exclusão de possíveis casos de deficiência mental), sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino que pertenciam a uma escola pública na periferia do município de Cacoal-RO. Essas crianças estavam na primeira (3,1%), na segunda (90,6%) e terceira (6,3%) séries do ensino fundamental, com nível socioeconômico equivalente a D (53,1%), C (43,8%) e B2 (3,1%) pelo Critério Brasil. Além delas, participaram seus respectivos familiares responsáveis e quatro professores (dois homens e duas mulheres) que lecionavam para elas, cada um em sua própria classe, respondendo aos instrumentos específicos a eles.

No entanto, para as análises de mediação, foram estudadas pormenorizadamente somente as crianças (n=21) com idade cronológica igual ou maior a oito anos e seis meses, uma vez que, a partir desse nível de idade, houve maior número e maior força nas correlações entre as variáveis de interesse, favorecendo as análises desejadas (Anexo A). Nesse subgrupo da amostra, os sujeitos (idade média=8,67 anos) eram 47,6% do sexo masculino e 52,4% do sexo feminino. Quanto à distribuição nas séries, 90,5% eram da segunda e 9,5% da terceira série, com nível socioeconômico equivalente a D (42,9%) e C (57,1%).

A hipótese do baixo nível socioeconômico, além da idade, afetar a interação entre as variáveis não precisou ser testada separadamente, uma vez que no subgrupo discriminado pela idade havia apenas crianças com nível socioeconômico C e D pelo Critério Brasil. Nas análises de moderação, devido à necessidade de dicotomizar variáveis, foi considerado também o número total de sujeitos evitando uma redução que inviabilizaria o tratamento estatístico.

Instrumentos

Os mesmos instrumentos utilizados no Estudo 1 foram empregados no Estudo 2.

Procedimentos

O pesquisador foi conduzido à diretora da escola onde o Estudo 2 foi realizado por intermédio de uma servidora pública da secretaria municipal de educação do município de Cacoal-RO. A natureza do trabalho de pesquisa que deveria ser empreendido foi a elas apresentada. A diretora autorizou a coleta dos dados sob a condição do pesquisador, que é psicólogo, colaborar com a escola “atendendo” pais de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. A diretora encarregou-se de informar os professores sobre a necessidade de colaborarem com a coleta dos dados. Cada sala de aula contava com trinta alunos. Uma lista com alunos de segunda e terceira séries foi preparada pela secretaria da escola, para que o pesquisador pudesse chamar os seus familiares responsáveis e adquirir autorização de participação e colaboração na coleta dos dados. Cerca de um terço dos alunos avaliados, porém, foram encaminhados pela direção da escola, com queixas de dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, na intenção de promover um encontro de aconselhamento entre seus familiares responsáveis e o psicólogo (pesquisador). Os familiares responsáveis pelos alunos foram chamados em grupos de oito por dia (comparecendo em média somente três ou quatro por dia), a fim de preencherem os formulários específicos a eles, estando o pesquisador presente na escola sempre pela manhã na frequência de duas ou três vezes por semana. No período do primeiro mês, a funcionária pública que favoreceu a inserção do pesquisador nessa escola o auxiliou a

coletar dados junto aos familiares dos alunos. Quando aproximadamente trinta e cinco familiares compareceram ao chamado do pesquisador, este, em posse do TCLE assinado por esses familiares responsáveis, chamava os alunos na classe, um a um, para a aplicação dos testes psicológicos. Cerca de cinco a seis alunos, cujos pais compareceram à escola, não foram incluídos no presente estudo por que tinham idade acima daquela máxima prevista pelo instrumento usado para avaliar o raciocínio geral. Esses pais foram encaminhados pela escola sem o controle da idade de seus filhos mantido pelo pesquisador. Uma vez por semana, o pesquisador entregava aos professores o SSRS-BR para que avaliassem os alunos, explicando o modo de preenchimento e os recolhendo após cinco ou oito dias. O pesquisador conferia as respostas dos professores e se alguns itens não tivessem sido preenchidos em algum formulário, o mesmo era devolvido ao professor que no mesmo dia completava o que faltou.

Os familiares responsáveis que permitiram a participação dos filhos preencheram o TCLE, bem como o SSRS-BR (Gresham & Elliott, 2003) e o CCEB (IBOPE/ABEP, 2003) com o auxílio do pesquisador ou de uma auxiliar de pesquisa. Depois, na própria escola, e no melhor horário para os alunos, estes foram submetidos à aplicação, pelo pesquisador, da Escala de Maturidade Mental Colúmbia (Burgemeister, 2001), da prova de reconhecimento de emoções pelas expressões faciais e do TDE (Stein, 1994), nessa ordem, ficando a aplicação dos dois primeiros instrumentos em um mesmo dia. E os professores de cada classe preencheram o SSRS-BR (Gresham & Elliott, 2003) referente aos alunos cujos pais autorizaram a participação na pesquisa.

Tratamento dos dados

Os mesmos procedimentos de tratamento dos dados do Estudo 1 foram empregados no Estudo 2.

Os resultados de ambos os estudos são apresentados no próximo capítulo, estabelecendo-se comparações entre os dados dos dois estudos e respeitando-se a seqüência dos objetivos do presente trabalho.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

No presente trabalho, testes descritivos, paramétricos e não paramétricos foram aplicados por meio do *SPSS for Windows 14.0*, seguindo as sugestões de Pereira (2004). Antes da aplicação dos testes de moderação e mediação (Baron & Kenny, 1986; Frazier, Barron & Tix, 2004; Holmbeck, 1997) destinados às análises desejadas, foram comparados os dados da amostra de São Paulo-SP e Cacoal-RO, a fim de caracterizá-las verificando-se o grau de semelhança ou divergência entre elas.

Os dados apresentados são tanto da amostra total como do subgrupo da amostra discriminado pela idade dos alunos, separados pela cidade da coleta. As diferenças significativas estão em negrito. Os grupos foram comparados pelo teste *t* para amostras independentes e, quando não houve homogeneidade nas variâncias, aplicou-se o teste não paramétrico Mann-Witney, conforme Pereira (2004).

Observa-se, pela Tabela 1, que as amostras totais são muito semelhantes, divergindo, contudo, no nível socioeconômico, raciocínio geral e problemas de comportamento na avaliação dos familiares. Nessas três medidas, os alunos de São Paulo-SP obtiveram os maiores escores.

Tabela 1

Dados comparados da amostra total de São Paulo-SP e Cacoal-RO

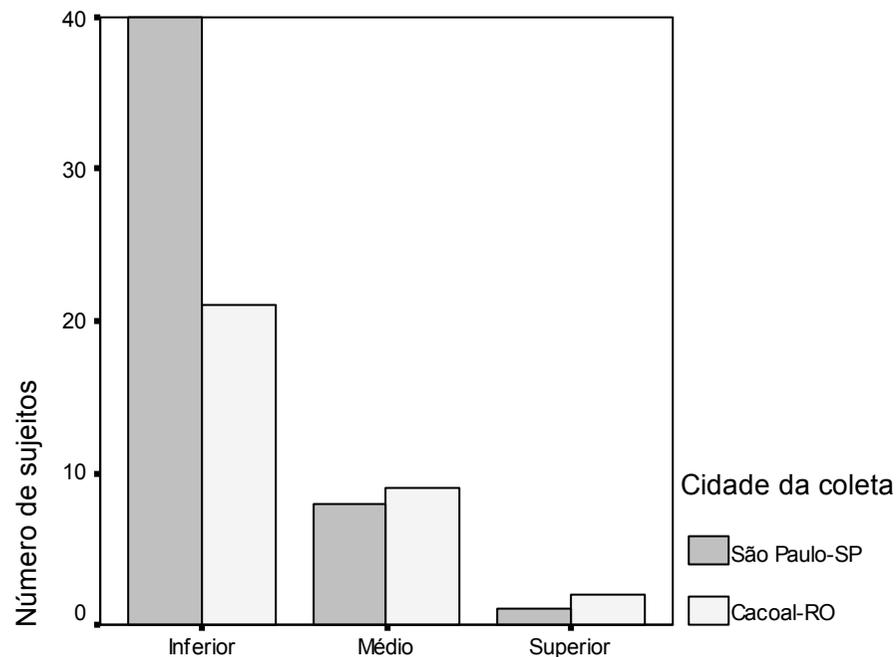
Variáveis	São Paulo		Cacoal		F	p	t	df	p
	N	Média (DP)	N	Média (DP)					
Idade Cronológica (Anos)	49	8,65 (1,347)	32	8,22 (1,164)	3,092	0,083	-1,194	79	0,236
Nível Socioeconômico (CCEB/IBOPE)	49	3,20^a (1,154)	32	2,50^a (0,568)	9,820	0,002	3,202	79	0,002
Desempenho Acadêmico (TDE-Escore Bruto)	49	61,53 ^b (40,625)	32	74,47 ^b (26,339)	16,158	0,000	-1,594	79	0,115
Raciocínio Geral (EMMC-Percentil)	49	56,84 (29,699)	32	42,53 (30,147)	0,037	0,848	2,107	79	0,038
Leitura de Expressões Faciais (Total geral)	49	33,59 (8,331)	32	34,66 (8,346)	0,001	0,978	-0,562	79	0,576
Habilidades Sociais (Professores-Geral)	48	31,79 ^c (8,858)	32	34,69 ^c (14,924)	7,414	0,008	-1,089	78	0,280
Habilidades Sociais (Pais-Geral)	48	41,73 (9,192)	32	46,19 (11,347)	1,094	0,299	-1,921	77	0,058
Comport. Problemáticos (Professores-Geral)	49	9,57 (7,665)	31	12,45 (8,667)	0,275	0,602	-1,556	78	0,124
Comport. Problemáticos (Pais-Geral)	47	13,72 (5,182)	31	10,23 (5,914)	0,929	0,338	2,757	76	0,007

(a) Mann-Whitney ($Z=-2,830$, $p=0,005$); (b) Mann-Whitney ($Z=-0,788$, $p=0,431$); (c) Mann-Whitney ($Z=-1,351$, $p=0,177$).

Dados comparados por subgrupos separados pela idade (São Paulo-SP e Cacoal-RO)

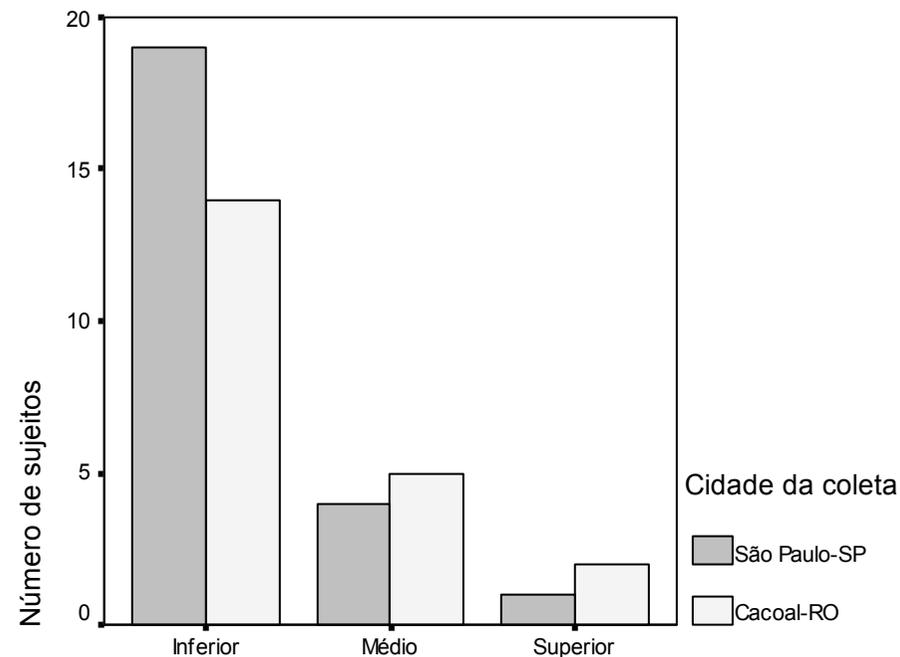
Variáveis	São Paulo		Cacoal		F	p	t	df	p
	N	Média (DP)	N	Média (DP)					
Idade Cronológica (Anos)	24	8,83 (0,702)	21	8,67 (0,796)	1,548	0,220	0,747	43	0,459
Nível Socioeconômico (CCEB/IBOPE)	24	3,29 ^a (1,268)	21	2,57 ^a (0,507)	16,327	0,000	2,436	43	0,019
Desempenho Acadêmico (TDE-Escore Bruto)	24	79,71 (34,161)	21	72,05 (5,812)	0,260	0,613	0,839	43	0,406
Raciocínio Geral (EMMC-Percentil)	24	61,46 (1,082)	21	38,33 (0,250)	0,040	0,843	2,521	43	0,015
Leitura de Expressões Faciais (Total geral)	24	35,79 (8,802)	21	37,24 (6,722)	0,332	0,567	-0,612	43	0,543
Habilidades Sociais (Professores-Geral)	23	30,35 ^b (8,419)	21	35,38 ^b (16,773)	10,672	0,002	-1,275	42	0,209
Habilidades Sociais (Pais-Geral)	23	40,78 (10,583)	21	43,81 (12,168)	0,368	0,548	-0,882	42	0,383
Comport. Problemáticos (Professores-Geral)	24	15,25 ^c (6,052)	21	12,67 ^c (10,066)	7,250	0,010	1,058	43	0,296
Comport. Problemáticos (Pais-Geral)	23	13,74 (5,570)	21	11,43 (6,078)	0,394	0,533	1,315	42	0,196

(a) Mann-Whitney ($Z=-2,830$, $p=0,005$); (b) Mann-Whitney ($Z=-0,788$, $p=0,431$); (c) Mann-Whitney ($Z=-1,351$, $p=0,177$).



TDE - Classificação do Desempenho Geral

Figura 7a. Classificação do desempenho acadêmico dos alunos (N Total).



TDE - Classificação do Desempenho Geral

Figura 7b. Classificação do desempenho acadêmico dos alunos (subgrupo separado pela idade).

Por outro lado, nota-se pela Tabela 2 que os subgrupos discriminados pela idade maior ou igual a oito anos e seis meses divergiram somente na medida do raciocínio geral, ficando praticamente equiparados. Observa-se também que, em ambos os estudos, a maioria dos alunos apareceu com a classificação inferior no teste de desempenho acadêmico, tanto na amostra total (Figura 7a) como no subgrupo com idade maior ou igual a oito anos e seis meses (Figura 7b). A partir da próxima seção, são apresentados os resultados de acordo com os objetivos deste trabalho.

1. Análises de regressão para verificar funções de mediação entre as variáveis: “habilidades sociais”, “raciocínio geral” e “desempenho acadêmico”:

As análises que seguem são referentes às hipóteses da função mediadora das variáveis “habilidades sociais” (Figura 3) e “raciocínio geral” (Figura 5) aventadas no presente trabalho, a fim de explorar como se daria a interação entre as variáveis “habilidades sociais”, “raciocínio geral” e “desempenho acadêmico”. As análises foram feitas considerando as avaliações dos professores e familiares sobre as habilidades sociais das crianças, cujos resultados estão apresentados detalhadamente nas tabelas do Anexo I.

1.1. A mediação das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.

Na amostra de São Paulo, fazendo uso das avaliações das professoras sobre as habilidades sociais dos seus alunos, a mediação dessas habilidades na relação entre raciocínio geral (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre

habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=23, Beta padronizado=0,300, p=0,132). Nas equações de reversão, também não houve mediação, quebrando a correlação entre habilidades sociais e raciocínio geral (N=23, Beta padronizado=0,197, p=0,348). (Anexo I, Tabela 1).

Na amostra de Cacoal, fazendo uso das avaliações dos professores sobre as habilidades sociais dos seus alunos, a mediação dessas habilidades na relação entre raciocínio geral (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=21, Beta padronizado=0,273, p=0,181). Nas equações de reversão, também não houve mediação, quebrando a correlação entre habilidades sociais e raciocínio geral (N=21, Beta padronizado=0,229, p=0,274). (Anexo I, Tabela 2).

Síntese dos resultados: Os resultados foram iguais nas duas amostras. Mediação não confirmada.

1.2. A mediação do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações dos professores.

Na amostra de São Paulo, a mediação do raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=23, Beta padronizado=0,300, p=0,132) na terceira equação. Contudo, nas regressões de reversão não houve mediação, pois houve quebra de correlação entre raciocínio geral e habilidades sociais (N=23, Beta padronizado=0,224, p=0,348) e também entre desempenho acadêmico e habilidades

sociais (N=23, Beta padronizado=0,367, p=0,132). (Anexo I, Tabela 3).

Na amostra de Cacoal, a mediação do raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=21, Beta padronizado=0,273, p=0,181) na terceira equação. Por outro lado, nas regressões de reversão não houve mediação, pois houve quebra de correlação entre raciocínio geral (variável independente) e habilidades sociais (variável dependente) (N=21, Beta padronizado=0,288, p=0,274) e também entre desempenho acadêmico (variável independente) e habilidades sociais (variável dependente) (N=21, Beta padronizado=0,355, p=0,181). (Anexo I, Tabela 4).

Síntese dos resultados: Os resultados foram iguais nas duas amostras. Mediação confirmada.

1.3. A mediação das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico nas avaliações dos familiares dos alunos.

Na amostra de São Paulo, não havendo correlação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) (N=23, Pearson=0,406, p=0,06), não foi feita a análise da mediação das habilidades sociais entre raciocínio geral (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) (Anexo A, Tabela 1). E como não houve correlação entre raciocínio geral (variável independente) e habilidades sociais (variável independente) pela avaliação dos familiares (N=21, Pearson=-0,016, p=0,946), essa análise não foi feita na amostra de Cacoal (Anexo A, Tabela 3).

Síntese dos resultados: Mediação não confirmada. Não houve correlações antes mesmo das análises de regressão nas amostras de São Paulo e Cacoal.

1.4. A mediação do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações dos familiares dos alunos.

A presente análise não foi feita nas amostras de São Paulo e Cacoal pelos mesmos motivos descritos na seção anterior.

Síntese dos resultados: Mediação não confirmada. Não houve correlações antes mesmo das análises de regressão nas amostras de São Paulo e Cacoal.

1.5. Conclusão:

Nas amostras de São Paulo e Cacoal, juntas, houve 8 (oito) conjuntos de análises de regressão, organizados para verificar funções de mediação entre as variáveis “habilidades sociais”, “raciocínio geral” e “desempenho acadêmico”. Todos esses conjuntos tiveram resultados iguais. Portanto, a proporção de concordância dos resultados entre o Estudo 1 e o Estudo 2 foi de 100% quando as avaliações das habilidades sociais dos alunos foram feitas pelos professores. Os resultados somados sustentaram fortemente a hipótese de mediação do raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente), considerando também que nas equações de reversão não houve mediação. Nas avaliações das habilidades sociais dos alunos pelos familiares não houve correlações suficientes para a aplicação das análises de regressão dentro do modelo mediador, conforme mostrado anteriormente. Os problemas de comportamento, por sua vez, não tiveram correlação com desempenho acadêmico e raciocínio geral nas

avaliações dos professores e familiares, tanto em São Paulo como em Cacoal, não sendo essa variável substituída pelas habilidades sociais na exploração das análises de regressão para o modelo mediador (ver Anexo A).

2. Análises de regressão para verificar funções de mediação entre as variáveis: “habilidades sociais”, “leitura de expressões faciais” e “desempenho acadêmico”:

As análises que agora seguem são referentes às hipóteses da função mediadora das variáveis “habilidades sociais” (Figura 3) e “leitura de expressões faciais” (Figura 5) aventadas no presente trabalho, a fim de explorar como se daria a interação entre as variáveis “habilidades sociais”, “leitura de expressões faciais” e “desempenho acadêmico”. As análises foram feitas considerando as avaliações dos professores e familiares sobre as habilidades sociais das crianças, cujos resultados estão apresentados detalhadamente nas tabelas do Anexo J. Essas análises não puderam ser feitas na amostra de Cacoal, uma vez que nela não houve correlações com a variável leitura de expressões faciais (ver Anexo A, Tabela 3).

2.1. A mediação das habilidades sociais entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico nas avaliações das professoras.

Na amostra de São Paulo, fazendo uso das avaliações das professoras sobre as habilidades sociais dos seus alunos, a mediação dessas habilidades na relação entre leitura de expressões faciais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=23, Beta padronizado=0,007, $p=0,974$). Nas equações de reversão, por outro lado, houve

mediação, pois a relação entre desempenho acadêmico (variável independente) e leitura de expressões faciais (variável dependente) diminuiu na terceira equação (N=23, Beta padronizado=0,498, $p<0,01$). (Anexo J, Tabela 1).

Síntese dos resultados: Mediação confirmada somente na reversão.

2.2. A mediação da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico nas avaliações das professoras.

Na amostra de São Paulo, a mediação da leitura de expressões faciais na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, sendo encontrada mediação, pois houve quebra de correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (N=23, Beta padronizado=0,007, $p=0,974$) na terceira equação. Além disso, nas regressões de reversão houve também mediação ao quebrar a correlação entre desempenho acadêmico (variável independente) e habilidades sociais (variável dependente) (N=23, Beta padronizado=0,008, $p=0,974$) na terceira equação. (Anexo J, Tabela 2).

Síntese dos resultados: Mediação confirmada.

2.3. Conclusão:

Análises de regressão foram aplicadas na amostra de São Paulo para testar o modelo mediador entre as variáveis “leitura de expressões faciais”, “habilidades sociais” e “desempenho acadêmico”. Os resultados mostraram que as habilidades sociais mediarão a relação entre desempenho acadêmico (variável independente) e leitura de expressões faciais (variável dependente). Além disso, a leitura de expressões

faciais mediou a relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente), inclusive na reversão, deixando de sugerir, assim, a direção funcional entre essas variáveis. Embora tenha havido correlação entre problemas de comportamento e leitura de expressões faciais tanto nas avaliações das professoras como nas avaliações feitas pelos familiares, a mediação dessa primeira variável não foi testada porque não houve correlação entre ela e a variável “desempenho acadêmico” (ver Anexo A, Tabela 1).

3. Análises de regressão para verificar função moderadora entre variáveis:

Verificou-se a função moderadora dos “déficits de raciocínio geral” e de “leitura de expressões faciais” entre variáveis, conforme ilustrado na Figura 4 e na Figura 6. Os resultados dessas análises estão detalhados no Anexo K. Foram usadas somente as avaliações dos professores sobre as habilidades sociais dos alunos, uma vez que nas avaliações dos familiares não houve correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (Anexo A).

3.1. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável raciocínio geral na relação entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico.

A função moderadora de déficits de raciocínio geral (Percentil \leq 49) na relação entre as variáveis leitura de expressões faciais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada na amostra de São Paulo, sendo encontrado efeito moderador, pois o raciocínio geral rebaixado aumentou o poder de correlação

entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico (N=19, Beta padronizado=0,643, $p<0,01$). (Anexo K, Tabela 1). Essas análises não puderam ser feitas na amostra de Cacoal, uma vez que nela não houve correlação do desempenho acadêmico com a variável leitura de expressões faciais (ver Anexo A, Tabela 3).

Síntese dos resultados: Moderação confirmada no raciocínio geral inferior.

3.2. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável raciocínio geral na relação entre habilidades sociais avaliadas pelos professores e desempenho acadêmico.

Na amostra de São Paulo, a função moderadora de déficits de raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrado efeito moderador no raciocínio geral superior (Percentil>49) (N=30, Beta padronizado=0,379, $p<0,05$) (Anexo K, Tabela 1).

Na amostra de Cacoal, a função moderadora de déficits de raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrado efeito moderador no raciocínio geral superior (Percentil>49) (N=10, Beta padronizado=0,465, $p=0,175$) nem no raciocínio geral inferior (Percentil≤49) (N=22, Beta padronizado=0,335, $p=0,128$). (Anexo K, Tabela 2).

Síntese dos resultados: Moderação não confirmada.

3.3. Análises de regressão para verificar função de moderação da variável leitura de expressões faciais na relação entre habilidades sociais avaliadas pelos professores e desempenho acadêmico.

Na amostra de São Paulo, a função moderadora de déficits de leitura de expressões faciais na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrado efeito moderador na leitura de expressões faciais superior (Mediana>36) (N=22, Beta padronizado=0,106, $p=0,638$) nem na leitura de expressões faciais inferior (Mediana \leq 36) (N=26, Beta padronizado=0,430, $p<0,05$) (ver Anexo K, Tabela 3).

Na amostra de Cacoal, a função moderadora de déficits de leitura de expressões faciais na relação entre habilidades sociais (variável independente) e desempenho acadêmico (variável dependente) foi testada, não sendo encontrado efeito moderador na leitura de expressões faciais superior (Mediana>36,5) (N=10, Beta padronizado=0,465, $p=0,175$) nem na leitura de expressões faciais inferior (Mediana \leq 36,5) (N=22, Beta padronizado=0,335, $p=0,128$). (ver Anexo K, Tabela 4).

Síntese dos resultados: Moderação não confirmada.

3.4. Conclusão: O raciocínio geral inferior moderou a relação entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico em amostra de São Paulo. Nessa mesma amostra, o raciocínio geral superior não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico, assemelhando-se ao resultado da amostra de Cacoal onde não houve moderação. Em ambas as amostras, a leitura de expressões faciais não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico.

4. Explorando a possível equivalência funcional entre indicadores de percepção social e de raciocínio geral:

Considerando os itens 2.1 e 2.2., houve apenas dois conjuntos de análises de regressão para o modelo mediador envolvendo a possibilidade de testar a equivalência funcional entre raciocínio geral e leitura de expressões faciais, sendo, nesse par de conjuntos, encontrada equivalência funcional. Portanto, houve um suporte parcial para a hipótese de equivalência funcional entre essas variáveis na amostra de São Paulo, embora a leitura de expressões faciais tenha mediado a possível influência das habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico e vice-versa, enquanto que o raciocínio geral deixou de mediar nas análises de reversão. Dessa forma, a equivalência funcional entre as variáveis em questão seria parcial.

Considerando agora os itens 3.2. e 3.3., houve quatro conjuntos de análises de regressão para o modelo moderador envolvendo a possibilidade de testar a equivalência funcional entre raciocínio geral e leitura de expressões faciais. Nesses quatro conjuntos, somente um apresentou efeito moderador e foi no raciocínio geral inferior sobre a relação leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico. Sendo assim, nas análises de moderação, o grau de concordância entre os resultados do Estudo 1 e do Estudo 2 foi de $\frac{3}{4}$ (três quartos). Uma vez que, de maneira geral, o efeito moderador do raciocínio geral e da leitura de expressões faciais quase não apareceu, não é possível afirmar nem negar que ambas as variáveis sejam equivalentes em termos funcionais. Com esses resultados, ficou fraca a hipótese de que ambas as variáveis cumprem uma função moderadora para a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico.

5. Habilidades sociais e os problemas de comportamento mais relacionados aos déficits no raciocínio geral e à leitura de expressões faciais em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem:

Tendo sido encontradas correlações do raciocínio geral e da leitura de expressões faciais com desempenho social, procedeu-se a uma série de correlações para verificar as habilidades sociais que mais se relacionam com o raciocínio geral, utilizando-se dos fatores obtidos nos estudo de validação do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.). Os resultados no subgrupo da amostra de São Paulo, discriminado pela idade maior ou igual a oito anos e seis meses e avaliado pelas professoras, mostraram as seguintes correlações (com maior poder para menor poder correlacional): Fator 5-Cooperação com pares (N=24, Pearson=0,506, $p<0,05$) e Fator 1-Responsabilidade/Cooperação (N=23, Pearson=0,470, $p<0,05$). Quanto à leitura de expressões faciais, as habilidades sociais mais relacionadas foram: Fator 1-Responsabilidade/Cooperação (N=23, Pearson=0,729, $p<0,001$); Fator 3-Autocontrole (N=23, Pearson=0,581, $p<0,01$); Fator 5-Cooperação com pares (N=24, Pearson=0,490, $p<0,05$) e Fator 2-Assertão (N=23, Pearson=0,472, $p<0,05$).

Uma vez que houve correlação entre leitura de expressões faciais e problemas de comportamento no subgrupo estudado na amostra de São Paulo, tanto nas avaliações das professoras como nas avaliações dos familiares, procedeu-se ao detalhamento das correlações. Nas avaliações das professoras foi encontrada significância em: Problemas de comportamento externalizados (N=24, Pearson=-0,508, $p<0,05$). E nas avaliações dos familiares em: Comportamentos externalizados (N=23, Pearson=-0,601, $p<0,01$) e Hiperatividade (N=24, Pearson=-0,451, $p<0,05$).

No subgrupo da amostra de Cacoal, também discriminado pela idade e avaliado pelos professores, todos os fatores de habilidades sociais se relacionaram com o raciocínio geral: Fator 1-Responsabilidade/Cooperação (N=21, Pearson=0,533, $p<0,05$); Fator 4-Autodefesa (N=21, Pearson=0,462, $p<0,05$); Fator 3-Autocontrole (N=21, Pearson=0,459, $p<0,05$); Fator 2-Asserção (N=21, Pearson=0,453, $p<0,05$); Fator 5-Cooperação com pares (N=21, Pearson=0,436, $p<0,05$). O Anexo L traz com mais detalhes as correlações procedidas, incluindo aquelas que não foram significativas. No próximo capítulo, serão discutidos os resultados ora apresentados.

6. Síntese dos resultados das equações moderadoras e mediadoras:

A Figura 8 sintetiza os resultados significativos das equações moderadoras e mediadoras a partir das amostras de São Paulo-SP e Cacoal-RO, como segue.

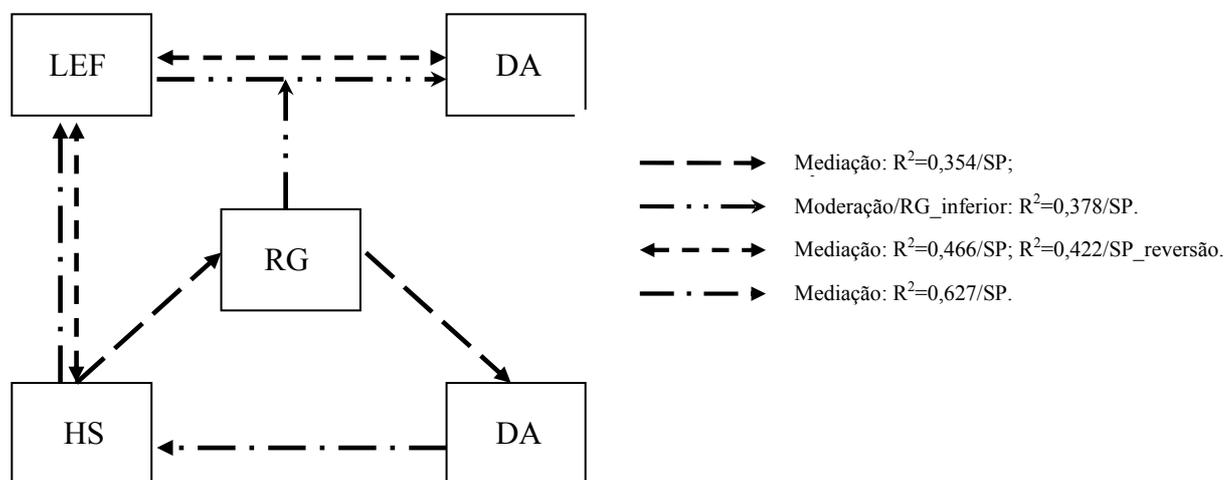


Figura 8. Fluxograma dos resultados das equações de moderação e mediação.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

No presente trabalho, os problemas de comportamento não se relacionaram com o raciocínio geral. Foi verificado que diferentes tipos de habilidades sociais estiveram relacionados ao raciocínio geral e em parte à percepção social. A leitura de expressões faciais esteve relacionada ao desempenho acadêmico somente na amostra do Estudo 1. Os problemas de raciocínio geral apareceram intimamente relacionados às dificuldades de aprendizagem. Não houve dados suficientes para aceitar, sem muitas reservas, a hipótese de que há equivalência funcional entre leitura de expressões faciais e raciocínio geral. Foi encontrada uma função moderadora do raciocínio geral rebaixado na relação entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico, no Estudo 1. O raciocínio geral superior não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico na amostra de São Paulo, assemelhando-se à amostra de Cacoal. O raciocínio geral não mediou a relação entre desempenho acadêmico (como variável independente) e desempenho social (como variável dependente). A leitura de expressões faciais não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico. A leitura de expressões faciais mediou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e vice-versa. As habilidades sociais mediaram a relação entre dificuldades de aprendizagem e leitura de expressões faciais. Foi verificado neste trabalho, como dado inédito, que o impacto das habilidades sociais para favorecer o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças é muito maior que o impacto dos problemas de comportamento no sentido de prejudicá-los. É possível defender, porém, que a contribuição maior do presente trabalho foi mostrar a função mediadora do raciocínio geral na correlação entre habilidades sociais (como variável independente) e

desempenho acadêmico (como variável dependente) em crianças com idade superior a oito anos e seis meses. Vale lembrar que o teste de raciocínio geral utilizado é aplicado somente em crianças de no máximo nove anos e onze meses de idade, o que foi rigorosamente observado no presente estudo. Dessa maneira, quando aqui se faz menção à idade maior que oito anos e seis meses, deve-se considerar a faixa etária entre oito anos e seis meses e nove anos e onze meses de idade.

Os resultados são discutidos a seguir, buscando-se estabelecer pontes com a teoria do Treinamento de Habilidades Sociais e responder às questões conceituais e metodológicas levantadas no presente trabalho. Optou-se por apresentar os resultados na ordem inversa de apresentação dos objetivos, deixando os primeiros, mais importantes, para o final.

1. Quais seriam as habilidades sociais mais comprometidas por déficits na leitura de expressões faciais de alunos? E quanto essa modalidade de percepção social se relacionaria às dificuldades de aprendizagem?

As habilidades sociais que apareceram mais relacionadas à leitura de expressões faciais foram as de *Responsabilidade/Cooperação*, *Autocontrole*, *Cooperação com pares* e *Asserção*, significando, em termos correlacionais, que déficits na leitura de expressões faciais estariam acompanhados por déficits na emissão dessas habilidades sociais por parte das crianças. Esses resultados foram encontrados na amostra de São Paulo, não havendo na amostra de Cacoal relações entre leitura de expressões faciais e desempenho social.

Apesar disso, pode-se considerar alguma explicação pertinente para os dados. Dadas às diferenças culturais entre esses dois extremos do Brasil, pode-se supor que

também as demandas interpessoais em São Paulo-SP e Cacoal-RO sejam diferentes. Os dados sugerem que possivelmente em São Paulo, os sinais culturais para a expressão das emoções sejam mais sutis e, portanto, mais dependentes da via facial, requerendo, assim, maior sensibilidade na leitura de expressões faciais, enquanto que em Cacoal a expressão das emoções seria mais direta e verbal, reduzindo a exigência de atenção ao canal facial de comunicação das emoções.

Quanto aos problemas de comportamento, na amostra de São Paulo, os que se relacionaram mais negativamente com a leitura de expressões faciais foram os externalizados na avaliação das professoras, e os externalizados mais os de hiperatividade na avaliação dos familiares. Assim, quanto maior a proficiência na leitura de expressões faciais, menor foi a ocorrência de comportamentos externalizados e hiperativos nessas avaliações. Comportamentos externalizados e hiperativos tendem a ser incompatíveis com o comportamento de se ater aos detalhes, de maneira que reduziriam a proficiência da criança na leitura de expressões faciais, chamando a atenção para a possível interferência do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) nesses casos.

Conforme relatam Ekman e Friesen (2003), erros na compreensão de expressões faciais podem ocorrer pelo comportamento aprendido de não olhar para faces ou certos tipos de expressões faciais, além dos desvios da atenção. Dessa forma, considerando que a elevada emissão de problemas de comportamento externalizados ou hiperativos reduziria a frequência de habilidades sociais pelo princípio da incompatibilidade (Gresham, 1998; Gresham & Elliott, 1989), poderia também reduzir a proficiência na leitura de expressões faciais por esse mesmo princípio. Em outras palavras, alta

freqüência de problemas de comportamento é incompatível ou compete com a emissão de habilidades sociais e vice-versa (Del Prette & Del Prette, 2005).

Para reforçar essa visão, verificou-se no presente trabalho correlação negativa entre habilidades sociais e problemas de comportamento, em ambos os estudos, e tanto nas avaliações dos professores como nas avaliações dos pais (Anexo A, Tabela 1 e Tabela 3). No estudo de Sisto (2005), foi encontrado que quanto maior a aceitação social menores foram os índices de agressividade em educandos de sete a 16 anos. A aceitação social, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005), é um indicador de competência social. Em outro estudo, Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) mostraram que crianças de sete a dez anos com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas, com sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos, dificuldades de comunicação e timidez, ou seja, indicadores de problemas de comportamento externalizados e internalizados. Por outro lado, considerando que Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) encontraram que crianças na faixa etária de oito a 12 anos com dificuldades de aprendizagem apresentavam mais dificuldades de organização e atenção, quando comparadas às crianças sem queixas escolares.

É possível aventar que os déficits de leitura de expressões faciais podem estar relacionados a déficits cognitivos, embora os resultados do presente trabalho mostrem que o princípio da incompatibilidade poderia afetar a correlação entre percepção social e competência social encontrada na literatura e apresentada por alguns autores (Feldman, Philippot & Custrini, 1991; Izard et al., 2001). A competência social, incompatível com os problemas de comportamento, incluiria também a proficiência da percepção social e

vice-versa.

A leitura de expressões faciais esteve relacionada ao desempenho acadêmico somente na amostra de São Paulo-SP, indicando, que possivelmente, a interação entre essas variáveis ou sua co-ocorrência deve depender de alguma outra variável ou condição ainda a ser investigada em estudos futuros, e que não esteve presente na amostra de Cacoal-RO.

2. Quanto e quais habilidades sociais seriam prejudicadas por problemas de raciocínio geral? Como e quanto os problemas de raciocínio geral estariam associados às dificuldades de aprendizagem?

Na amostra de São Paulo e pelas avaliações das professoras, as habilidades sociais mais afetadas pelo raciocínio geral foram as de *Cooperação com pares* e *Responsabilidade/Cooperação*. De alguma maneira, que será comentada com mais detalhes na seção sobre mediação, a interação socialmente competente (que inclui a cooperação com pares) estaria intimamente relacionada ao raciocínio geral. Reforçando essa visão, estão os resultados da amostra de Cacoal que, pelas avaliações dos professores, mostraram relações entre todos os fatores de habilidades sociais e o raciocínio geral.

Considerando a associação entre bom relacionamento com pares e sucesso acadêmico apontada pela literatura (Hennessey, 2007), é provável que as crianças socialmente habilidosas, por terem, por exemplo, um maior controle sobre seus comportamentos, sejam mais independentes, responsáveis e cooperem mais com seus colegas em tarefas escolares (Hennessey, 2007; McClelland & Morrison, 2003), conseguindo aproveitar melhor as diferentes oportunidades para resolver problemas

propostos por seus pares e executar tarefas novas e desafiadoras que lhes proporcionariam ganhos cognitivos.

Além disso, analisando a idade dessas crianças em termos de fase de desenvolvimento, pode-se considerar que os dois fatores (*Responsabilidade/Cooperação* e *Cooperação com pares*) possivelmente requeiram processos cognitivos mais complexos, como controle menos imediatista de comportamentos sociais, o que se relaciona à superação do egocentrismo. Na concepção piagetiana, vale destacar que o desenvolvimento cognitivo é definido por períodos ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas, ocorrendo redução do egocentrismo ao longo do estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e sua superação somente no estágio das operações formais (12 anos em diante), conforme mostra Palangana (2001). Assim, obviamente, quanto mais nova a criança, menos condições teria de apresentar comportamentos cooperativos e de responsabilidade, ao mesmo tempo em que ainda não estaria cognitivamente madura para executar determinadas tarefas do âmbito acadêmico.

Os problemas de raciocínio geral apareceram intimamente relacionados às dificuldades de aprendizagem. Em quatro avaliações – professoras e familiares em São Paulo e professores e familiares em Cacoal – somente na avaliação dos familiares na amostra de Cacoal não houve correlação significativa. Considerando que o raciocínio geral foi operacionalizado por um teste de percepção e processamento da informação, fica reforçada a idéia de que crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ter problemas perceptivos ou de processamento da informação. De acordo com Fonseca (1995), as crianças com dificuldades de aprendizagem revelam certas dificuldades em

identificar, discriminar e interpretar estímulos. Os primeiros processos de tratamento da informação sensorial parecem apresentar ambigüidades, sincretismo, confusões, hesitações, distorções, falhas etc. (Fonseca, 1995). Embora a aprendizagem envolva processos psicológicos superiores (retenção, integração, conceituação etc.), não restam dúvidas de que ela também depende de processos cognitivos automáticos (atenção, discriminação, identificação, figura-fundo, decodificação, seqüenciamento, análise, síntese, complemento, reconhecimento primário, memória de curto termo, recodificação etc.), em que as crianças com dificuldades de aprendizagem manifestam problemas de várias ordens (Fonseca, 1995). Essa relação do raciocínio geral com o desempenho acadêmico será discutida com mais detalhes na seção sobre mediação.

3. Há possibilidade empírica de considerar como equivalentes os déficits cognitivos de processamento social (percepção social) e os problemas de raciocínio geral (processos cognitivos de discriminação de estímulos, analogias, identificação de padrões e formulação de regras)?

No presente trabalho, conforme mostrado no item 4 do capítulo anterior, não houve dados suficientes nem para aceitar nem para rejeitar com segurança a hipótese de que há equivalência funcional entre leitura de expressões faciais e raciocínio geral. A hipótese de equivalência funcional entre essas variáveis foi parcialmente confirmada, não podendo ser rejeitada, porém, os dados foram insuficientes para uma afirmação mais confiável. Diante disso, não foi confirmada a existência de um déficit cognitivo mais geral responsável tanto pela baixa competência social como pelas dificuldades de aprendizagem, tal como propõem pesquisadores como Gresham e Elliott (1989) e outros vinculados ao *Interagency Committee on Learning Disabilities-ICLD* (Hammill, 1990).

No entanto, como também não foi rejeitada, essa hipótese deveria ser objeto de novos estudos futuros. Vale, apesar disso, lembrar que a leitura de expressões faciais mediou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico (e vice-versa) na amostra de São Paulo-SP, como será discutido adiante.

4. O efeito moderador do raciocínio geral e da leitura de expressões faciais:

Mediante análises de regressão foi encontrada a função moderadora do raciocínio geral rebaixado na relação entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico, na amostra de São Paulo. A literatura aponta correlações entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem (Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff & Vakil, 1998; Izard et al., 2001).

É possível, assim, que a correlação entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem seja mesmo maior na presença de problemas de raciocínio geral, provavelmente porque problemas perceptivos e de processamento da informação levariam a deficiências tanto na aprendizagem social como na acadêmica. Alternativamente, é possível aventar a possibilidade de crianças com déficit de raciocínio geral fazerem uso de habilidades cognitivas presentes na leitura de expressões faciais que, de maneira análoga às habilidades de raciocínio geral e em substituição das mesmas, auxiliariam na aquisição de ganhos acadêmicos.

Retomando os resultados do estudo de Sprouse, Hall, Webster e Bolen (1998), os quais mostraram que a relação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem pode ocorrer sem a presença de déficits significativos na leitura de expressões faciais, é viável considerar que déficits cognitivos poderiam ser um dos

fatores de associação entre déficits de leitura de expressões faciais e dificuldades de aprendizagem. Isso poderia explicar também porque nem sempre há associação entre dificuldades de aprendizagem e déficits de leitura de expressões faciais.

No presente trabalho, o raciocínio geral não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico, indicando que o raciocínio geral enquadrou-se melhor na função de mediação, como será justificado na próxima seção. A leitura de expressões faciais não moderou a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico, também se enquadrando melhor no modelo de mediação, como será mostrado a seguir.

5. O efeito mediador de variáveis: Qual seria a ordem de influência mais provável na interação das variáveis “leitura de expressões faciais”, “habilidades sociais”, “dificuldades de aprendizagem” e “raciocínio geral”?

Considerando a hipótese de que emoções negativas gerariam vieses de memória e atenção congruentes com o humor da criança, afetando seu desempenho acadêmico (Marturano & Loureiro, 2003) ou seu desempenho social (Del Prette e Del Prette, 2003a; 2003b) via comprometimento cognitivo, investigou-se, neste trabalho, a possibilidade do desempenho cognitivo mediar a relação entre desempenho acadêmico (como variável independente) e desempenho social (como variável dependente) das crianças. Os dados, contudo, não apoiaram essa possível direção funcional na interação dessas variáveis. Por outro lado, os resultados mostraram que as habilidades sociais mediarão a relação entre desempenho acadêmico (como variável independente) e leitura de expressões faciais (como variável dependente). Existe, então, a possibilidade do desempenho acadêmico afetar o desempenho social na medida em que pode facilitar,

se alto, ou comprometer, se baixo, o desempenho de habilidades sociais ao afetarem a proficiência na leitura de expressões faciais.

Tomando esses dados, seria viável interpretar que as dificuldades de aprendizagem apareceram associadas à reduzida frequência de habilidades sociais provavelmente por estarem também associadas a problemas de comportamento, especialmente os externalizados, que comprometem a proficiência na leitura de expressões faciais pelo princípio da incompatibilidade mencionado anteriormente.

Apesar da leitura de expressões faciais ter mediado a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e vice-versa, é preciso destacar que, nos dois estudos, a variável leitura de expressões faciais quase não se relacionou com outras variáveis considerando a totalidade dos informantes (professores e familiares) ficando inviável no presente trabalho explorar com maior profundidade esse dado. É provável que a mediação encontrada esteja relacionada a outras variáveis, como a baixa frequência de problemas de comportamento (associada a escores maiores de habilidades sociais) o que poderia estar associado a um repertório mais atento e a uma melhor percepção social que afetam positivamente o aprendizado acadêmico.

Todavia, pode-se defender que o resultado mais significativo do presente trabalho se refere à função mediadora do raciocínio geral. Apesar do reduzido número de sujeitos nas amostras, encontrou-se o mesmo resultado em São Paulo-SP e Cacoal-RO quanto à mediação do raciocínio geral na relação entre habilidades sociais (como variável independente) e dificuldades de aprendizagem (como variável dependente), o que reforça a validade de ambos os estudos. Esse efeito mediador pareceu, assim, ser um dado do presente trabalho que permaneceu constante nos dois estudos, apesar das

eventuais diferenças culturais das amostras. E, considerando também que, nas equações de reversão feitas, não houve mediação, ficou então sugerida a possível direção funcional entre essas variáveis.

A mediação do raciocínio geral (processos cognitivos) na relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico tem apoio na literatura, apesar do reduzido número de trabalhos abordando esse tema na área do Treinamento de Habilidades Sociais. De acordo com Matos (1998), existe a noção de que as interações sociais favoreceriam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Nesse mesmo sentido, o estudo de Molina e Del Prette (no prelo) mostrou que um grupo com 16 crianças de sete a 13 anos que recebeu intervenção em habilidades sociais teve ganhos no repertório social e acadêmico, embora por esse estudo ainda não tenha ficado claro o “mecanismo” envolvido nessa relação.

A confirmação de que a frequência de habilidades sociais favoreceria, se alta, e comprometeria, se baixa, o desenvolvimento cognitivo e este, conseqüentemente, o sucesso acadêmico se torna importante para a compreensão sobre como os déficits de habilidades sociais se associam às dificuldades de aprendizagem. De acordo com os resultados deste estudo, ficou plausível a visão de que o raciocínio geral, ao cumprir a função mediadora, parece ser o “mecanismo” por meio do qual os déficits de habilidades sociais induziriam as dificuldades de aprendizagem.

Inesperadamente, o modelo mediador sustentado no presente trabalho, em que as habilidades sociais favoreceriam ganhos cognitivos e estes, por sua vez, gerariam ganhos acadêmicos, foi moderado pela idade cronológica das crianças. Essa tripla correlação associada a uma idade específica foi um achado que pareceu constituir na

maior contribuição do presente trabalho para a ampliação da base conceitual do Treinamento de Habilidades Sociais, aplicada ao estudo das dificuldades de aprendizagem. O referido achado pode significar mais do que um desenvolvimento ocasional e paralelo dessas variáveis em questão, merecendo algumas considerações específicas.

Primeiramente, assumindo sob uma perspectiva da aprendizagem social que as habilidades sociais são aprendidas (Del Prette & Del Prette, 1999) e, por isso, se desenvolvem com a idade em função da estimulação ambiental (Del Prette & Del Prette, 2005), o impacto do ambiente socializador da escola sobre o repertório de habilidades sociais e, portanto, por essa via, sobre o desenvolvimento cognitivo, se faria mais visível após algum tempo da entrada da criança na escola. Na concepção de Vygotsky, a partir das estruturas orgânicas elementares determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções cognitivas, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas (Palangana, 2001). Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida, pois, aos poucos, na concepção vygotskyana, o desenvolvimento cognitivo e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados por meio das interações que esta estabelece com pessoas mais experientes (Palangana, 2001).

De acordo com Vygotsky, na constante mediação com pessoas ou adultos mais experientes, os processos psicológicos mais complexos são formados na criança. Por isso, após a aquisição de um conjunto de habilidades sociais ao longo de experiências socializadoras, na família primeiramente e depois especialmente na escola, esse repertório social proporcionaria à criança interações mais vantajosas no sentido de

adquirirem informações com os indivíduos mais velhos – os seus mediadores das diferentes produções da cultura (Fonseca, 2001).

Uma vez adquiridas na mediação com determinados adultos ou pessoas mais velhas, as habilidades sociais se tornariam elas próprias mediadoras (função instrumental) na exploração do ambiente social, na manifestação e recebimento de afeto e *feedback* social, no acesso a informações gerais e no recebimento de inúmeros reforçadores a partir das interações sociais, possibilitando a estimulação cognitiva das crianças. Assim, as crianças, ao terem seu desempenho socialmente competente e cognitivo melhorado pelas experiências mediadas, passariam (no presente estudo, por volta dos oito anos e seis meses de idade), a utilizar repertórios mais complexos de comportamentos sociais e processos cognitivos. E esses repertórios atuariam de maneira interligada em diferentes demandas do ambiente.

Nesse sentido, os dados do presente trabalho apoiaram a noção da função mediadora das habilidades sociais para a aprendizagem acadêmica (Fad, 1989; Wentzel, 1991). Contudo, não apoiaram a visão de que elas (habilidades sociais como variável mediadora) seriam dependentes do desempenho cognitivo (raciocínio geral como variável independente) do educando no sentido de organizar estratégias interpessoais para usar suas habilidades sociais de maneira competente (Del Prette & Del Prette, 1999; Matos, 1998) ao buscar conhecimento na interação com colegas, professores e familiares. Os resultados do presente trabalho forneceram base para considerar a função instrumental das habilidades sociais primeiramente no sentido de acessar informações (e estímulos) que desenvolveriam processos cognitivos (raciocínio geral) e, com isso, aumentariam o rendimento acadêmico. O desempenho cognitivo no sentido de usar as

habilidades sociais de maneira competente para acessar informações e aumentar o rendimento acadêmico talvez, em função da sua complexidade, surja apenas mais tardiamente.

Considerando que, na primeira série do ensino fundamental, o foco é a alfabetização, ainda vista e trabalhada como um processo mais individualizado e dependente do repertório cognitivo que a criança traz com base na experiência anterior, a socialização ocorre como um processo paralelo, informal, sem uma monitoria mais planejada por parte dos professores. No entanto, superada essa primeira fase de alfabetização (possivelmente por volta dos oito anos e seis meses de idade), a própria dinâmica e funcionamento do ensino passaria a se pautar por expectativas de maior responsabilidade e cooperação com pares. De certo modo, ainda que sem um programa socializador sistematizado, as habilidades sociais seriam inseridas gradualmente no contexto pedagógico das condições de ensino, levando tanto ao desenvolvimento socioemocional como cognitivo. As falhas nas habilidades sociais, por outro lado, poderiam comprometer todo esse processo, ou seja, o aproveitamento das condições escolares que estimulariam tanto o repertório social como cognitivo das crianças.

No estudo de Eisenhower, Baker e Blacher (2006), por exemplo, foi encontrado que crianças com seis anos de idade e déficits cognitivos não mantinham com seus professores um bom relacionamento interpessoal, porque apresentavam mais conflitos e atitude de dependência, quando comparadas aos seus colegas sem déficits cognitivos. Dessa forma, dependendo das características comportamentais na infância, a qualidade da relação entre professores e alunos pode variar, beneficiando ou comprometendo as aprendizagens que dependem dos processos de mediação viabilizados pelos professores.

Também é possível relacionar, de forma exploratória, esses dados e suposições a processos neurais de desenvolvimento. O fato da correlação positiva entre habilidades sociais e cognitivas ter sido encontrada neste presente trabalho somente em crianças com idade cronológica igual ou maior que oito anos e seis meses foi um dado que pode revelar um possível período crítico no desenvolvimento infantil.

As funções hemisféricas bilaterais ficam mais eficientes entre nove a doze anos de idade e são ainda limitadas entre sete e oito anos (Fonseca, 1995), dado este que parece estar muito relacionado ao achado do presente trabalho. Com isso, o cérebro está, dos quatro aos oito anos de idade, passando por processos de grandes transformações, de maneira que a sua plasticidade e o seu crescimento nesse momento são decisivos para as aprendizagens simbólicas. Daí o papel preventivo das experiências pedagógicas nessa fase de maturação (Fonseca, 1995), incluindo, agora com mais destaque, a possibilidade de um efeito positivo de programas de treinamento de habilidades sociais nessa faixa etária para favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Conforme os achados do presente trabalho, portanto, pode-se defender a possibilidade das habilidades sociais constituírem parte integrante das experiências que favorecem a maturação neurocognitiva e propiciam ganhos acadêmicos. A correlação entre déficits de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem parece depender, assim, também de fatores cognitivos relacionados à maturação neurológica e aos processos sociais da escolarização das crianças.

É preciso considerar que o estresse emocional implica em efeitos morfológicos e efeitos funcionais, claramente relacionados com a redução do potencial de aprendizagem e que, por outro lado, a interação afetiva e lingüística entre mãe e filho

afeta a maturidade emocional e o desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 1995). A importância da qualidade dessas interações também é pertinente à relação entre professor e aluno (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2003b; Zins, Walberg & Weissberg, 2004). De acordo com Johnson e Johnson (2001), a saúde psicológica está relacionada à competência de construir, manter e adequadamente modificar as características dos relacionamentos interpessoais, a fim de atingir objetivos pessoais. Pessoas com problemas de competência social frequentemente se tornam deprimidas, ansiosas, frustradas e solitárias, sentindo-se temerosas, inadequadas, desamparadas, sem esperança e isoladas (Johnson & Johnson, 2001). Elas também mantêm formas não efetivas de lidar com as adversidades e ficam sem energia para contribuir na construção de um relacionamento (Johnson & Johnson, 2001).

Assim, há um conjunto de habilidades adquiridas pelas crianças ao longo do desenvolvimento que parecem indispensáveis à gestão adequada da sua vida emocional, interpessoal, social e escolar, levando-as a uma percepção de bem-estar na sua relação consigo mesmas e com os outros (Del Prette & Del Prette, 2005; Matos, 2005). A saúde e bem-estar podem, portanto, ser protegidos e promovidos por meio da aquisição de habilidades que permitiriam às crianças interagir com os outros de modo a se sentirem bem consigo mesmas, otimizando sua relação com o mundo físico e social (Matos & Spence, 2005). As habilidades sociais possibilitariam, assim, condições psicológicas (comportamentais, emocionais, cognitivas) para as crianças lidarem de maneira adequada com situações estressantes, evitando problemas psicológicos que poderiam prejudicar o desempenho acadêmico. Nesse raciocínio, a partir de algum momento do desenvolvimento (possivelmente por volta dos oito anos e seis meses de idade), o cérebro das crianças socialmente competentes seria estimulado por um ambiente

específico mais sadio e enriquecedor, com estímulos mais variados e mediações eficazes, potencializando seu funcionamento cognitivo e, portanto, as condições para o desempenho acadêmico.

As conexões neurológicas se desenvolvem como consequência da aprendizagem geral e a aprendizagem acadêmica depende das conexões neurológicas (Fonseca, 1995). De acordo com Bear, Connors e Paradiso (2002), as conexões no encéfalo são especificadas por programas genéticos que permitem ao axônio detectar os caminhos e os “alvos” corretos, estendendo-se para regiões cerebrais específicas. A conexão final, para esses autores, entretanto, depende da informação sensorial sobre o mundo ao redor durante a infância, formando memórias responsáveis pela aprendizagem. Deste modo, a natureza e o ambiente contribuem para a estrutura e a função definitivas do sistema nervoso. Apesar da plasticidade das conexões neurais persistir no cérebro adulto, seu alcance restringe-se com o avanço da idade (Bear et al., 2002). Assim, haveriam fases cronológicas em que o cérebro e sua maturação estariam mais sensíveis a determinadas estimulações e respectivos aprendizados.

Ligado a esse entendimento neuropsicológico, é possível visualizar, com o presente trabalho, a noção de que o progresso acadêmico de crianças envolveria, em algum grau, a aquisição de um conjunto de habilidades sociais que teriam como tempo crítico para a sua ação, a idade ao redor de oito anos e seis meses de idade. Essa idade está situada no período específico (entre 7 e 11 anos) em que se inicia a dominância de maturação do hemisfério cerebral esquerdo, o período onde a dominância manual se estabelece e no qual a aprendizagem da linguagem escrita é exigida (Fonseca, 1995).

Corroborando com essa possibilidade, o estudo de Ferriolli, Linhares, Loureiro e

Marturano (2001), com crianças de oito a 11 anos encaminhadas para atendimento psicológico com queixas de dificuldades de aprendizagem, mostrou que as mais novas responderam com maior dificuldade a uma intervenção cognitiva baseada em avaliação assistida. Contudo, de acordo com as mesmas autoras, após a dessensibilização dessas crianças para enfrentarem situações de aprendizagem, a relação entre faixa etária e melhora no desempenho não ficou evidenciada. Por sua vez, Neves e Schochat (2005) mostraram, em crianças de oito a dez anos com e sem dificuldades de aprendizagem, que houve melhora com o avanço da idade no processamento auditivo, sugerindo atrasos na maturação de habilidades de processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem, porque apresentaram menores rendimentos nos testes aplicados. Por fim, diante disso, as habilidades cognitivas, subjacentes às conexões neurais, se especializariam e seriam ampliadas à medida que as habilidades sociais estimulassem o cérebro ao longo desse período crítico, sem ignorar eventuais influências concomitantes de outras possíveis variáveis.

Dessa forma, reforça-se a idéia de que os déficits de habilidades sociais sejam um dos fatores que bloqueiam a aprendizagem acadêmica em determinadas crianças. As habilidades sociais, assim, parecem desempenhar, ao longo do desenvolvimento das crianças, funções mais amplas, não apenas relacionadas à adaptação social e ao acesso privilegiado a informações, mas também envolvendo processos mais complexos da estruturação do desenvolvimento cognitivo ou neurológico. Dependendo dos instrumentos (derivados da estimulação ambiental) de pensamento disponíveis às crianças por meio de interações sociais, ao longo do processo de sua própria constituição, sua cognição poderia estruturar-se de forma diferenciada (Palangana, 2001), favorecendo ou prejudicando os ganhos acadêmicos. O presente trabalho aponta,

portanto, para o possível papel das habilidades sociais na estruturação cognitiva das crianças especialmente em ambiente escolar, o que apontaria para uma alternativa de intervenção e novos desafios para futuras pesquisas na área do Treinamento de Habilidades Sociais.

Por fim, a partir das análises de regressão, foi verificado neste trabalho, como dado inédito, que o impacto das habilidades sociais para favorecer o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças é muito maior que o impacto dos problemas de comportamento no sentido de prejudicá-los, uma vez que os problemas de comportamento não se relacionaram significativamente com o raciocínio geral e o desempenho acadêmico, diferentemente das habilidades sociais (ver Anexo A).

Sabe-se que as crianças encaminhadas para atendimento clínico geralmente aparecem em estudos sobre dificuldades de aprendizagem apresentando uma série de problemas de comportamento, tais como: desobediência, irritabilidade, impaciência, agitação, ansiedade, oposição, esquiva, insegurança, timidez, dispersão, isolamento, preocupação, brigas e destruição de objetos (Marturano, Loureiro, Linhares & Machado, 1997; Romaro & Capitão, 2003). É possível que esses problemas comportamentais associados às dificuldades de aprendizagem gerem uma tendência desses alunos serem indicados pelos professores para atendimento clínico, embora, conforme os dados do presente estudo mostrou, as habilidades sociais afetem mais o desempenho acadêmico dos alunos que os problemas de comportamento. Dessa forma, como no Brasil as habilidades sociais ainda não são alvo da atenção profissional dos professores, deveriam ser feitos trabalhos de conscientização junto aos mesmos sobre a importância delas para o desempenho acadêmico de crianças.

6. Aplicações para a prática psicopedagógica:

Diante dos dados aqui apresentados, evidenciou-se a possibilidade da idade cronológica de oito anos e seis meses corresponder a um “salto” e a um período crítico no desenvolvimento das crianças, a partir do qual as habilidades sociais, talvez proporcionando o acesso a um maior nível de estimulação ambiental, participariam na promoção do desenvolvimento neurológico e cognitivo, contribuindo também para o progresso acadêmico.

As crianças que não adquirissem esse repertório comportamental até os oito anos e seis meses de idade poderiam ter o seu desenvolvimento posterior, cognitivo e acadêmico, comprometido. Por outro lado, a aquisição de habilidades sociais até essa idade e por volta dela favoreceria os ganhos acadêmicos. Portanto, provavelmente, antes dessa idade cronológica, seriam preventivos os trabalhos de intervenção para a promoção da competência social com o objetivo de favorecer o sucesso acadêmico e, depois dessa idade, esses trabalhos seriam talvez mais para remediar as dificuldades de aprendizagem e os déficits de habilidades sociais. Nesse sentido, há autores (como McClelland & Morrison, 2003 e McClelland, Acock & Morrison, 2006) mostrando, em seus trabalhos, a importância da intervenção precoce para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças de idade pré-escolar, uma vez que esse repertório social tende a afetar o desempenho acadêmico das mesmas nos anos escolares subsequentes, além das suas características comportamentais tenderem a permanecer estáveis ao longo do tempo se não houver uma intervenção comportamental específica.

Dessa forma, com esses dados mais específicos que aprofundam os conhecimentos já construídos, o presente trabalho oferece respaldo empírico à aplicação

de programas de Treinamento de Habilidades Sociais em contexto escolar, como uma das estratégias possíveis (e viáveis) de prevenir e remediar dificuldades de aprendizagem. Na prática educacional, muitas vezes, o professor se depara com alunos que têm dificuldades de aprendizagem aparentemente causadas ou reforçadas por problemas em processos cognitivos, ficando ele sem saber como promover o desenvolvimento cognitivo desses alunos e remediar o baixo desempenho acadêmico. Os resultados deste trabalho sugerem que o professor, psicólogo, psicopedagogo, enfim, o educador, tanto do ensino regular como especial, para aumentar o nível de operação dos processos cognitivos dos seus alunos, poderia lançar mão de técnicas e programas de treinamento de habilidades sociais, com a vantagem de que tais programas são geralmente de fácil aplicação e aceitação por parte das crianças, além de serem econômicos e dispensarem o uso de aparelhos eletrônicos, ajustando-se à atual realidade escolar brasileira. A família também deve ser envolvida nesses programas, para que possam lidar adequadamente com as demandas das crianças e saber enriquecer, com estímulos apropriados, o ambiente onde as crianças são educadas. De maneira especial, os resultados deste trabalho chamam a atenção para a promoção das habilidades sociais em crianças ainda em idade pré-escolar e as ingressantes no ensino fundamental.

7. Limitações metodológicas do presente trabalho:

Os familiares demonstraram dificuldades para responder alguns itens do formulário avaliador do desempenho social, especialmente na visualização de um contexto onde os mesmos se aplicariam. E dependendo do contexto visualizado pelos familiares, a frequência de um mesmo comportamento em avaliação poderia variar. Exemplo: No item “Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado” os familiares

questionaram se o grupo era composto por amigos ou estranhos à criança; no item “Controla sua irritação quando discute com os outros” os familiares perguntavam quem seriam os possíveis interlocutores da criança, se o pai ou um irmão, variando a resposta dependendo do interlocutor. Mesmo aconselhados a responderem de maneira geral, o faziam com muita hesitação. Além disso, não obstante ter recebido instruções sobre os procedimentos de aplicação, uma auxiliar do pesquisador aplicou o instrumento de avaliação do desempenho social em cerca da metade dos familiares no Estudo 2, sendo possível que esta tenha reagido de forma diferente aos questionamentos. Talvez essas dificuldades tenham contribuído para não haver muitos dados significativos nas avaliações dos familiares. Por outro lado, a escassez de dados significativos nas avaliações dos familiares pode revelar apenas diferenças comportamentais ocorridas pelo caráter situacional das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999), ou seja, pela variação entre o contexto escolar (acessado pelo professor) e o contexto familiar (acessado pelos pais e responsáveis).

Condiderando que o instrumento utilizado na avaliação da leitura de expressões faciais não está validado, é preciso ter cautela ao se considerar os dados do presente estudo quando derivados do referido instrumento. Vale ressaltar que as crianças dos dois estudos acertaram mais da metade da prova de reconhecimento de emoções pelas expressões faciais (Tabela 1 e Tabela 2), o que parece ser um índice bastante elevado, podendo indicar a existência de um “efeito teto”. Assim, esse dado mostra a necessidade de estudos específicos para testar as propriedades psicométricas da prova de leitura de expressões faciais utilizado. As crianças não demonstraram dificuldades para responder aos itens da prova de leitura de expressões faciais, embora parecessem cansadas ao longo dessa aplicação, especialmente nas últimas fotos. Talvez a prova de leitura de

expressões faciais devesse ser aplicada em dia separado de qualquer outra. Em futuras pesquisas deveriam ser incluídos outros indicadores de percepção social, além da leitura de expressões faciais, como gestos, postura corporal, tom de voz etc., podendo ser encontrados resultados mais significativos. Contudo, os dados do presente trabalho, obtidos com a prova de leitura de expressões faciais, poderão ser usados pelo pesquisador para uma análise qualitativa dos erros de reconhecimento, bem como para verificar o grau de concordância na nomeação de cada emoção, discutindo-se seus aspectos metodológicos.

Pode-se objetar que os resultados mais significativos do presente trabalho, por consistirem de correlações, não comprovam as causas e a direção causal das relações postuladas entre as variáveis. Contudo, embora essa objeção seja procedente, Kenny, Korchmaros e Bolger (2003) colocam que a análise estatística de mediação não pode mesmo provar se um modelo teórico e causal é verdadeiro, mas pode reforçar a hipótese de ser falso ou não. Assim, os resultados aqui apresentados, com todas as suas limitações, confirmam que o efeito mediador das habilidades cognitivas entre o desempenho social e o desempenho acadêmico não é um modelo teórico e causal falso, podendo ser aceito como tema para futuras investigações envolvendo maiores investimentos em recursos de pesquisa e maior número de sujeitos. Além disso, os resultados de análises de reversão, que podem reforçar a noção de direção causal, foram aqui considerados, trazendo um controle maior sobre os resultados e sua significância.

Os modelos estatísticos de moderação e mediação aqui explorados pareceram úteis, adequados e poderosos nas análises envolvendo temas complexos e com múltiplos relacionamentos entre variáveis, servindo como alternativa para testar e detalhar

resultados contraditórios apresentados pela literatura sobre um mesmo problema de pesquisa. No entanto, um maior número de sujeitos no delineamento empregado teria sido mais adequado para refinar alguns dados, especialmente aos relacionados à leitura de expressões faciais, fortalecendo as correlações encontradas e possibilitando a verificação de outras, além de mais opções na manipulação das variáveis, como por exemplo, um maior número de dicotomizações. A grande dificuldade de acessar os sujeitos considerados no presente trabalho associada às dificuldades inerentes a esse tipo de coleta de dados impediu a inclusão de um maior número de sujeitos. Na intenção de aumentar o número de sujeitos, futuros trabalhos deveriam contar com uma equipe de pesquisadores.

Houve elevado desvio padrão nas medidas de desempenho acadêmico e raciocínio geral. Contudo, valores extremos foram excluídos para reduzir o desvio padrão, quebrando as correlações entre diferentes variáveis⁴. Portanto, a idade cronológica das crianças continuou como o fator que propiciou maior número e maior força nas correlações.

Por fim, no presente trabalho, não foi possível testar as hipóteses em estudo separando as amostras por sexo, devido ao reduzido número de sujeitos. Considerando que meninos são mais indicados pelos professores para atendimento psicológico em comparação com as meninas (Massola & Silves, 1997), geralmente com queixa de baixo desempenho acadêmico (Souza, 1997) e com uma tendência a apresentar mais problemas de ajustamento social (Hubbard, 2001; Jones, Abbey & Cumberland, 1998), foi feita uma sondagem se haveria alguma diferença muito significativa entre os sexos

⁴ Esses dados estão disponíveis com o autor.

no presente estudo. Médias das diferentes avaliações foram comparadas entre meninos e meninas na amostra total de São Paulo-SP e Cacoal-RO. Não foi encontrada nenhuma outra diferença significativa além do nível socioeconômico ter sido maior entre os meninos na amostra paulistana (Anexo M). Futuras pesquisas, com maior número de sujeitos, poderiam testar as hipóteses estudadas no presente trabalho analisando-se diferenças entre os sexos.

8. Indicações para futuras pesquisas:

Em futuras pesquisas, além de um maior número de sujeitos para o delineamento *ex-post-facto*, pode-se defender o uso de delineamento experimental ou quase-experimental para testar relações causais entre as variáveis, especialmente no modelo mediador envolvendo habilidades sociais, raciocínio geral e desempenho acadêmico, por ter sido considerado o resultado mais significativo deste trabalho. Nesses delineamentos experimentais, se possível, associados à avaliação dinâmica, a variável principal - habilidades sociais - deveria ser manipulada pela aplicação de programas de treinamento de habilidades sociais em crianças na mesma faixa etária aqui referida, o que auxiliaria a responder a seguinte indagação: As habilidades sociais efetivamente aceleram a maturação neurocognitiva e os ganhos acadêmicos ou essas associações encontradas não passaram de uma coincidência gerada por outras variáveis?

Embora conseguir a resposta para essa questão seja uma tarefa com desafios metodológicos, é possível aventar que uma dessas variáveis, por exemplo, poderia ser o nível socioeconômico ou mesmo o suporte social, uma vez que, conforme Fonseca (1995), as condições sociais desfavorecidas e desumanas são indutoras de atrasos de maturação neurobiológica, de maneira que a incidência de doenças e de dificuldades de

aprendizagem varia inversamente com tais condições. Desse modo, como uma parte das atividades de trabalho do pesquisador durante o estágio de doutorado sanduíche em Portugal (Anexo N), foi investigada a correlação do nível socioeconômico e do suporte social com o desempenho acadêmico e problemas de comportamento em 412 adolescentes portugueses (58% sexo masculino, 42% sexo feminino) entre 12 e 21 anos de idade ($M=15,12$).

Os resultados de um estudo específico relacionaram o sucesso acadêmico a maiores índices de atenção dos professores, aceitação pelos pares, gostar da escola e maior nível socioeconômico. Por outro lado, o sucesso acadêmico esteve relacionado a menores índices de problemas de comportamento e dificuldades para falar com os pais. Constatou-se que o suporte social e o nível socioeconômico tenderam a afetar o desempenho social e acadêmico de adolescentes. (O estudo completo está no Anexo O).

Com esses dados, apesar de terem sido obtidos em população adolescente, fica viável considerar condições socioemocionais e econômicas pobres como fatores de déficits sociais, cognitivos e acadêmicos. No presente trabalho, a variável socioeconômica foi testada, porém, sua influência não foi maior do que a influência da idade cronológica das crianças (Anexo A). Tomados no conjunto, esses dados todos reforçaram a indicação de que as habilidades sociais devem acelerar a maturação neurocognitiva e favorecer os ganhos acadêmicos, haja vista que no presente trabalho, a variação nas correlações foi considerada o tempo todo, e não simplesmente os déficits. Assim, mesmo havendo interferência do nível socioeconômico ao gerar déficits de desempenho, a interação correlacional entre as variáveis habilidades sociais, raciocínio geral e desempenho acadêmico foi acessada. Em outras palavras, os testes estatísticos

utilizados foram capazes de acessar variações correlacionadas mesmo entre os diferentes níveis de déficits, exatamente o que buscava o pesquisador, independentemente do nível socioeconômico atuar ou não. Por fim, o suporte social associado a um melhor desempenho social e acadêmico reforça a possibilidade das habilidades sociais comporem condições mais gerais promotoras de saúde e qualidade de vida (Del Prette & Del Prette, 2005), com efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo, conforme defendido neste presente trabalho.

O emprego de outros instrumentos de avaliação neurocognitiva seria muito bem-vindo em futuras pesquisas. Os resultados deste presente trabalho também mostraram, pontos de contato com a teoria de Piaget e Vygotsky, sobretudo com as fases de desenvolvimento cognitivo no primeiro autor e o papel da aprendizagem impulsionando o desenvolvimento cognitivo relativamente ao segundo autor. Ainda no segundo autor, o papel da mediação na aprendizagem e desenvolvimento igualmente merece atenção. Novas pesquisas poderiam ser feitas explorando esses mesmos pontos de contato, beneficiando a continuidade e o aprimoramento dessas teorias. A obra de Fonseca e Cunha (2003), por sua vez, oferece uma introdução bastante acessível sobre os aspectos da mediação dos pais envolvidos no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Analisando as Figuras 7a e 7b, observa-se que a distribuição do desempenho acadêmico não foi normal, havendo incidentalmente maior número de sujeitos com desempenho *inferior* no TDE, de maneira que, em futuras pesquisas, deveria haver proporção equilibrada de sujeitos com classificação *inferior*, *médio* e *superior* no TDE para verificarem-se eventuais diferenças nos resultados.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Relativamente aos dados mais significativos aqui encontrados, vale destacar que os mesmos foram encontrados de maneira similar em desiguais regiões do Brasil, sendo um dado que superou as eventuais desigualdades culturais, o que reforça a confiabilidade dos mesmos e incentiva a continuidade das investigações realizadas. Provavelmente, o fato do teste de raciocínio geral utilizado não depender da leitura deve ter contribuído com a qualidade da medida e confiabilidade dos resultados, tendo sido uma escolha acertada, haja vista o número elevado de sujeitos com dificuldades de aprendizagem no presente estudo. De maneira especial, defendeu-se a adoção pelos educadores de uma visão teórica interacionista, mediante a qual as dificuldades de aprendizagem são estudadas por referenciais dialéticos, que estão na fusão das linhas ambientalista e organicista.

Questionando a natureza relacional entre habilidades sociais, cognição acadêmico-social e desempenho escolar, destacou-se a noção de que o desempenho social afetaria o desempenho cognitivo e este o rendimento acadêmico. Foi verificado neste trabalho, como dado inédito, que o impacto das habilidades sociais para favorecer o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças é muito maior que o impacto dos problemas de comportamento no sentido de prejudicá-los. Inesperadamente, foi encontrado de maneira significativa que é a partir dos oito anos e seis meses de idade cronológica que pode ser verificada esse tipo de associação, remetendo à necessidade de uma análise desenvolvimental e interacionista sobre o assunto. Diante disso, entende-se que é dever da escola e da família criar maiores e melhores oportunidades educacionais que permitam maximizar os potenciais de aprendizagem das crianças (Fonseca, 1995),

incluindo o Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

A eficácia da escola em prevenir e remediar as dificuldades de aprendizagem depende, além de investimentos financeiros, de um tratamento sistematizado para as dificuldades de aprendizagem, a partir do qual os professores possam ser preparados para usar programas educacionais eficientes nas crianças. Certamente é o que esperam os professores e, ao mesmo tempo, o que perseguem muitos pesquisadores da área educacional. Unir os conhecimentos da neuropsicologia aos conhecimentos do campo psicossocial parece ser um caminho promissor para professores e pesquisadores educacionais alcançarem o que tanto esperam e buscam. Manipular e explorar a intrincada influência das habilidades sociais no rendimento acadêmico pareceu aqui ser uma chave de eventual acesso ao controle das dificuldades de aprendizagem pelos processos neurocognitivos subjacentes, sem ignorar outras variáveis envolvidas nesses processos. Desejamos que caminhos como esse, cheios de obstáculos e labirintos, continuem a ser percorridos para que as portas da inclusão social afinal estejam abertas, especialmente na escola.

REFERÊNCIAS

- Adelman, H. S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 17-22.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (s.d.). *Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Artigo encaminhado para publicação.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2002). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso* (J. A. Quillfeldt, Coordenação da Trad., 2ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-

- related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104.
- Beitchman, J. H., & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, (36)8, 1020-1033.
- Bender, W. N. (1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 280-285.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347-356.
- Benson, D. F. (1981). Alexia and the neuroanatomical basis of reading. In F. J. Pirozzolo, & M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading* (pp. 69-92). New York, USA: Academic Press.
- Bernardes-da-Rosa, L. T., Garcia, R. M., Domingos, N. A. M., & Silhares, E. F. M. (2000). Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, 17(3), 5-14.
- Boden, C., & Brodeur, D. A. (1999). Visual processing of verbal and nonverbal stimuli in adolescents with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32(1), 58-71.

- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Braghirolli, E. M. (1990). *Psicologia geral* (9a. ed.). Porto Alegre, Brasil: Vozes.
- Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31, 13-19.
- Brasil/LDB/Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil/MEC/Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). Brasília, Brasil: CORDE.
- Brasil/MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares (2001). Brasília, Brasil: SEF/SEESP.
- Burgemeister, B. B. (2001). *Escala de Maturidade Mental Colúmbia: manual para aplicação e interpretação* (H. C. M. Faria, Trad., 3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo, Brasil: Santos.
- Calanchini, P. R., & Trout, S. S. (1980). Neurologia dos distúrbios de aprendizagem. In L. Tarnopol (Ed.), *Crianças com distúrbios de aprendizagem: Diagnóstico, medicação, educação* (B. R. Lerner, & L. R. Aratany, Trad., pp. 167-203). São

Paulo, Brasil: EDART.

Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.

Campos, L. F. L. (2004). *Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia* (3ª. ed.). Campinas, Brasil: Alínea.

Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24(2), 88-95.

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24.

Capovilla, A. G. S., Joly, M. C. R. A., Ferracini, F., Caparrotti, N. B., Carvalho, M. R. & Raad, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. Estratégias de leitura e alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 189-197.

Cardoso-Martins, C. & Pennington, B. F. (2001). Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita?: Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 387-397.

Carlson, C. I. (1987). Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 306-311.

- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Editora Medianol.
- Coleman, J. M., McHam, L. A., & Minnett, A. M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 671-677.
- Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL). Department of Psychology, University of Illinois at Chicago, 1007 W. Harrison St. Chicago IL 60607-7137. <http://www.casel.org>. Acesso em: 12 de set. 2007.
- Collier, G. (1985). Facial expressions. In *Emotional expression* (pp. 66-90). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cytowic, R. E. (1996). *The neurological side of neuropsychology*. Massachusetts, USA: Massachusetts Institute of Technology.
- DalVesco, A., Mattos, D., Benincá, C., & Tarasconi, C. (1998). Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 11* (3), 481-495.
- Damásio, A. R. (1973). *Neurologia da linguagem*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Del Prette, Z. A. P. (2003). Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades. Relatório de

auxílio à pesquisa no exterior (pós-doutorado) aprovado pela FAPESP, Processo número 02-00105-2. São Paulo, SP.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003a). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas, Brasil: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003b). Desenvolvimento socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas, Brasil: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G Mendes, M. A. Almeida, & L. C. A. Williams (Eds.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp. 149-158). São Carlos, Brasil: EDUFSCar.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na*

infância: Teoria e Prática. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 286-292, 312.

Drouet, R. C. (2003). *Distúrbios de aprendizagem* (4a. ed.). São Paulo, Brasil: Ática.

DSM-IV (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (D. Batista, Trad., 4.^a ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2006). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, doi:10.1016/j.jsp.2006.10.002.

Ekman, P. (2004). *Emotions revealed*. New York, USA: Owl Book/Henry Holt and Company.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face*. Cambridge, England: Malor Books.

Ellis, C. R., Lindstrom, K. L., Villani, T. M., Singh, N. N., Best, A. M., Winton, A. S. W., Axtell, P. K., Oswald, D. P., & Leung, J. P. (1997). Recognition of facial expressions of emotion by children with emotional and behavioral disorders.

Journal of Child and Family Studies, 6(4), 453-471.

Epstein, M. H., Cullinan, D., & Nieminen, G. (1984). Social behavior problems of learning disabled and normal girls. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 609-611.

Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 156-167.

Fad, K. S. (1989). The fast track to success: Social behavioral skills. *Intervention in School and Clinic*, 3(1), 39-42.

Feitosa, F. B. (2003). Relação Família-Escola: Como pais e professoras avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de mestrado não publicada*, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil.

Feldman, M. A. (1995). Learning disabilities. In A. E. Dell Orto, & R. P. Marinelli (Eds.), *Encyclopedia of Disability and Rehabilitation* (pp. 434-436). New York: USA: Macmillan Publishing USA.

Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman, & B. Rimé (Eds.). *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329-350). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ferriolli, S. H. T., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 35-43.

- Fischetti, M., Peterson, J. L., Curran, J. P., Alkire, M., Perrewe, P., & Arland, S. (1983). Social cue discrimination versus motor skill: A missing distinction in social skills assessment. *Behavioral Assessment*, 6, 27-31.
- Fisher, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 439-446.
- Flint, J. (1999). The genetic basis of cognition. *Brain*, 122, 2015-2031.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem* (2a. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Fonseca, V. da (1996). *Aprender a aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa, Portugal: Notícias Editorial.
- Fonseca, V. (1999a). *Perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem. Tendências filogenéticas e ontogenéticas*. Cruz Quebrada, Portugal: FMH Edições.
- Fonseca, V. da (1999b). *Insucesso escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2a. ed.). Lisboa, Portugal: Âncora Editora.
- Fonseca, V. da (2001). *Cognição e aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa, Portugal: Âncora Editora.
- Fonseca, V. da, & Cruz, V. (2001). *Programa de Reeducação Cognitiva PASS (Planificação, Atenção e processamento Simultâneo e Sequencial de informação). Avaliação dos seus efeitos em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Cruz

Quebrada, Portugal: FMH Edições.

Fonseca, V. da, & Cunha, A. C. B. (2003). *Teoria da experiência de aprendizagem mediatizada e interação familiar. Prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem*. Cruz Quebrada, Portugal: FMH Edições.

Frazier, P. A., Barron, K. E., & Tix, A. P. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 115–134.

Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 510–521.

Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S. B., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5*(1), 21-29.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional* (M. Santarrita, Trad., 8.ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.

Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders, 24*(1), 19-25.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning

disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 120-124.

Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. USA: American Guidance Service, Inc.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2003). *Habilidades Sociais: Sistema de Avaliação* (Z. A. P. Del Prette, Trad.). Formulário para pais/Formulário para professores.

Gresham, F. M., McMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1996). Learning disabilities, low achievement and mild mental retardation: More alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 570-581.

Grigorenko, E. L. (1999a). Heredity versus environment as the basis of cognitive ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of cognition* (pp. 665-696). Massachusetts, USA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Grigorenko, E. L. (1999b). The biological foundations of developmental dyslexia. In R. J. Sternberg, & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 22-59). Boulder, USA: Westview Press.

Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K., Kemp, R., & Towell, N. (1999). *An introduction to cognitive psychology. Processes and disorders*. Hove, England: Psychology Press Publishers.

Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215, 231.

- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain, 123*, 2373-2399.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities* (2nd ed.) Massachusetts, USA: Allyn & Bacon.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*(2), 74-84.
- Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance or both conditions. *Journal of Learning Disabilities, 31*(4), 327-338.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, doi:10.1016/j.jsp.2006.11.007.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression process in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development, 72*(5), 1426-1438.
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities,*

26(3), 159-166.

Hynd, G. W., Clinton, A. B., & Hiemenz, J. R. (1999). The neuropsychological basis of learning disabilities. In R. J. Sternberg, & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 60-79). Boulder, USA: Westview Press.

IBOPE/ABEP (2003). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. <http://www.abep.org>. Acesso em: 11 de out. 2004.

Isles, A. R., & Humby, T. (2006). Modes of imprinted gene action in learning disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 318-325.

Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. New York, USA: Plenum Press.

Izard, C., Fine, S., Shultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children of risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). The three Cs of promoting social and emotional learning: Cooperation, conflict resolution, and civic values. *The CEIC Review*, 10(6), 10-11.

Jones, D. C, Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69(4), 1209-1222.

Kaendel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessel, T. M. (2000). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-237.
- Kenny, D. A., Korchmaros, J. D., & Bolger, N. (2003). Lower level mediation in multilevel models. *Psychological methods, 8*(2), 115-128.
- Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver, USA: Love Publishing Company.
- Kraemer, H. C., Wilson, G. T., Fairburn, C. G., & Agras, W. S. (2002). Mediators and moderators of treatment effects in randomized clinical trials. *Arch. Gen. Psychiatry, 59*, 877-883.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities, 32*(3), 248-255.
- Landrum, T. J., & Tankersley, M. (1999). Emotional and behavioral disorders in the new millennium: The future is now. *Behavioral Disorders, 24*(4), 319-330.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, USA: Houghton Mifflin Company.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*(3), 393-397.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 51*, 1-27.

- Machado, A. M., Souza, M. P. R., & Sayão, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In A. M. Machado et al., *Educação especial em debate* (pp. 69-116). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities, 31*(4), 314.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 1-23.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 10*(1), 125-145.
- Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*(9), 537-539.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*(2), 135-142.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto, 26*(2), 161-175.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*

(pp. 259-291). Campinas, Brasil: Alínea.

Marturano, E. M., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Machado, V. L. S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In E. M. Marturano, S. R. Loureiro, & A. W. Zuardi (Eds.), *Estudos em Saúde Mental* (pp. 11-48). Ribeirão Preto, Brasil: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

Marturano, E. M., Parreira, V. L. C., & Benzoni, S. A. G. (1997). Crianças com queixa de dificuldade escolar: Avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 3-15.

Massola, G. M., & Silves, E. F. M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 303-309.

Mathias, S. C. (2003). Neuroimagem em neuropsicologia. In R. Nitri, P. Caramelli, & L. L. Mansur (Eds.), *Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação* (pp. 31-48). São Paulo, Brasil: FMUSP.

Matos, M. G. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Cruz Quebrada, Portugal: FMH Edições.

Matos, M. G. (2005). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp. 15-26). Cruz Quebrada, Portugal: FMH Edições.

Matos, M. G., & Spence, S. (2005). Prevenção e saúde positiva em crianças e

- adolescentes. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp. 41-49). Cruz Quebrada, Portugal: FMH Edições.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa, 118*, 89-118.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471–490. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.003.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206–224. doi:10.1016/S0885-2006(03)00026-7.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.
- McClure, E. B., & Nowicki, S. (2001). Associations between social anxiety and nonverbal processing skill in preadolescent boys and girls. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*(1), 03-19.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- McGuinness, D. (1999). *Why our children can't read - and what we can do about it: A scientific revolution in reading*. New York, USA: Touchstone.

- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities, 31*(4), 314.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 8*(1), 93-105.
- Melfsen, S., & Florin, I. (2002). Do socially anxious children show deficits in classifying facial expressions of emotions? *Journal of Nonverbal Behavior 26*(2), 109-126.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser Jr., R. F. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(5), 437-451.
- Merrell, K. W., Merz, J. M., Johnson, E. R. & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review, 21*(1), 125-137.
- Molina, R. C. M. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Uma análise funcional. *Dissertação de Mestrado não publicada*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos,

Brasil

Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*.

Morais, A. M. P. (1992). *Distúrbios da aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: EDICON.

Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior Therapy, 12*, 69-79.

Neves, I. F., & Schochat, E. (2005). Maturação do processamento auditivo em crianças com e sem dificuldades escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 17*(3), 311-320.

Nowicki, S., & Duke, M. P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology, 153*(4), 385-394.

Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Summus.

Parkin, A. J. (1996). *Explorations in cognitive neuropsychology*. Hove, England: Psychology Press Publishers.

Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, Ltda.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, T. E. C., & Buck, G. H. (1997). Mental retardation

- and learning disabilities: Conceptual and applied issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 297-308, 345.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*(4), 631-638.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 245-263.
- Romaro, R. A., & Capitão, C. G. (2003). Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade de São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática, 5*(1), 111-121.
- Rose, B. M., Holmbeck, G. N., Coakley, R. M., & Franks, E. A. (2004). Mediator and moderator effects in developmental and behavioral pediatric research. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 25*(1), 58-67.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., Archer, D., Dimatteo, M. R., & Rogers, P. L. (1979). The PONS Test: Measuring sensitivity to nonverbal cues. In S. Weitz (Ed.), *Nonverbal communication-readings with commentary* (2nd ed., pp. 357-370). New York, USA:

Oxford.

Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X. Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69*(6), 1614-1629.

Santos, D. N., Borges, A. P. V., Pereira, P. S., Chalhub, A. A., Happé, F., Silva, R. C. R., Assis, A. M. O., Blanton, R. E., Parraga, I. M., Reis, M. G., Almeida Filho, N. M., & Barreto, M. L. (2002). Epidemiologia do desenvolvimento cognitivo de escolares em Jequié, Bahia, Brasil: procedimentos de avaliação e resultados gerais. *Cadernos de Saúde Pública, 18*(3), 723-733.

Santos, L. C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: Um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*(2), 377-394.

Saygin, A. P., Dick, F., Wilson, S. W., Dronkers, N. F., & Bates, E. (2003). Neural resources for processing language and environmental sounds. Evidence from aphasia. *Brain, 126*, 928-945.

Scarr, S. (1996). How people make their own environments: Implications for parents and policy makers. *Psychology, Public Policy and Law, 2*(2), 204-228.

Sasaki, R. K. (1997). Os desafios da inclusão à educação. In *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (pp. 111-136). Rio de Janeiro, Brasil: WVA.

Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(9), 586-597.

- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 639-648.
- Siegel, L. S. (1989a). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(8), 469-478,486.
- Siegel, L. S. (1989b). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(8), 514-518.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 618-629.
- Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger vs. Boston University. *Journal of Learning Disabilities, 32*(4), 304-319.
- Siegel, L. S. (2003). IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 02-04.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 117-125.
- Smith, T. E. C., Dowdy, C. A., Polloway, E. A., & Blalock, G. E. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza, *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (pp.

17-34). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

Sprouse, C. A., Hall, C. W., Webster, R. E., & Bolen, L. M. (1998). Social perception in students with learning disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(2), 125-134.

SPSS for Windows (2005). Base system, release 14.0. Chicago, USA: SPSS Inc..

Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

Sternberg, R. J. (1999). Epilogue: Toward an emerging consensus about learning disabilities. In R. J. Sternberg, & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 277-282). Boulder, USA: Westview Press.

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, (8)1, 67-76.

Swanson, H. L. (1987). Information processing theory and learning disabilities: A commentary and future perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 20(3), 155-166.

Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.

Tarnopol, L. (1980). *Crianças com distúrbios de aprendizagem: Diagnóstico, medicação, educação*. (B. R. Lerner, & L. R. Aratangy, Trad.). São Paulo, Brasil:

EDART.

Temple, C. M. (1997). *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove, England: Psychology Press Publishers.

Tindal, G., & Marston, D. (1986). In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 55-84). San Diego, USA: Academic Press, Inc..

Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 115-120.

Vaughn, S. Elbaum, B., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 598-608.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.

Winne, P. H., Woodlands, M. J., & Wong, Y. L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.

Zebrowitz, L. A. (1990). *Social perception*. Maidenhead, England: Open University Press.

Zins, J., Walberg, H., & Weissberg, R. (2004). Getting to the heart of the school reform: Social and emotional learning for academic success. *National Association of School Psychologists, Communique*, 33(3), 35.

ANEXOS

Valores comparativos das correlações entre variáveis do Estudo 1 e Estudo 2.

Tabela 1

Correlações comparadas da amostra total e com crianças de idade igual ou maior a oito anos e seis meses (São Paulo-SP)

Variáveis	Pearson (N Total)	Pearson (n ≥ 8,6 anos)
Desempenho acadêmico – raciocínio geral	0,570*** (49)	0,654*** (24)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelas professoras).	0,436** (48)	0,498* (23)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,202 (48)	0,406 (23)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelas professoras).	0,364* (48)	0,438* (23)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,237 (48)	0,538*** (23)
Leitura de expressões faciais – desempenho acad.	0,562*** (49)	0,628*** (24)
Leitura de expressões faciais – raciocínio geral	0,502*** (49)	0,582** (24)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelas professoras)	0,426** (48)	0,689*** (23)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelos familiares)	0,225 (48)	0,387 (23)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelas professoras)	0,204 (49)	-0,122 (24)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelas professoras)	-0,099 (49)	-0,552** (24)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelas professoras)	-0,041 (49)	-0,164 (24)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelos pais)	-0,141 (47)	-0,257 (23)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelos pais)	-0,344* (47)	-0,627*** (23)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelos pais)	-0,160 (47)	-0,187 (23)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelas professoras)	-0,459*** (48)	-0,741*** (23)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelos familiares)	-0,376** (47)	-0,475* (23)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 2

Correlações comparadas da amostra total e com crianças de classificação econômica igual a C e D pelo Critério Brasil-CCEB (São Paulo-SP)

Variáveis	Pearson (N Total)	Pearson (n CCEB)
Desempenho acadêmico – raciocínio geral	0,570*** (49)	0,558*** (32)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelos professores).	0,436** (48)	0,515** (31)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,202 (48)	0,109 (31)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelos professores).	0,364* (48)	0,414* (31)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,237 (48)	0,143 (31)
Leitura de expressões faciais – desempenho acad.	0,562*** (49)	0,472** (32)
Leitura de expressões faciais – raciocínio geral	0,502*** (49)	0,490** (32)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelas professoras)	0,426** (48)	0,442* (31)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelos familiares)	0,225 (48)	0,131 (31)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelas professoras)	0,204 (49)	0,180 (32)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelas professoras)	-0,099 (49)	-0,106 (32)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelas professoras)	-0,041 (49)	-0,113 (32)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelos pais)	-0,141 (47)	-0,205 (30)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelos pais)	-0,344* (47)	-0,292 (30)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelos pais)	-0,160 (47)	-0,073 (30)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelas professoras)	-0,459*** (48)	-0,396* (31)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelos familiares)	-0,376** (47)	-0,296 (30)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 3

Correlações comparadas da amostra total e com crianças de idade igual ou maior a oito anos e seis meses (Cacoal-RO)

Variáveis	Pearson (N Total)	Pearson (n ≥ 8,6 anos)
Desempenho acadêmico – raciocínio geral	0,577*** (32)	0,665** (21)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelas professoras).	0,443* (32)	0,547** (21)
Desempenho acadêmico – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,243 (31)	0,147 (21)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelas professoras).	0,330 (32)	0,525* (21)
Raciocínio geral – habilidades sociais (avaliação pelos pais).	0,064 (31)	-0,016 (21)
Leitura de expressões faciais – desempenho acad.	0,268 (32)	0,285 (21)
Leitura de expressões faciais – raciocínio geral	0,302 (32)	0,261 (21)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelas professoras)	-0,015 (32)	0,051 (21)
Leitura de expressões faciais – habilidades sociais (avaliação pelos familiares)	-0,017 (31)	0,142 (21)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelas professoras)	-0,337 (31)	-0,328 (21)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelas professoras)	0,234 (31)	0,176 (21)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelas professoras)	-0,229 (31)	-0,377 (21)
Problemas de comportamento – desemp. acad. (avaliação pelos pais)	-0,347 (31)	-0,261 (21)
Problemas de comp. – leitura de express. faciais (avaliação pelos pais)	-0,036 (31)	-0,187 (21)
Problemas de comp. – raciocínio geral (avaliação pelos pais)	-0,104 (31)	-0,016 (21)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelas professoras)	-0,652*** (31)	-0,648*** (21)
Habilidades sociais – problemas de comportamento (avaliação pelos familiares)	-0,713*** (31)	-0,648** (21)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Anexo B

Prova de Reconhecimento de Emoções pelas Expressões Faciais:

Folha de Respostas

ALUNO(A):

Série: _____ Data: ____ / ____ / ____ Escola:

FOTO	RESPOSTA
1	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
2	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
3	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
4	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
5	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
6	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
7	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
8	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
9	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
10	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
11	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
12	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
13	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
14	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
15	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
16	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
17	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
18	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
19	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
20	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
21	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
22	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
23	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
24	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
25	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
26	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
27	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
28	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
29	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra
30	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Neutra

31	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
32	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
33	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
34	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
35	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
36	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
37	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
38	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
39	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
40	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
41	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
42	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
43	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
44	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
45	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
46	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
47	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
48	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
49	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
50	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
51	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
52	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
53	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
54	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
55	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
56	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
57	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
58	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
59	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
60	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
61	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
62	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
63	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra
64	<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Tristeza	<input type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Surpresa	<input type="checkbox"/> Nojo	<input type="checkbox"/> Neutra

Anexo C

Prova de Reconhecimento de Emoções pelas Expressões Faciais				
Seqüência da Apresentação				
ALUNO(A):				
Seqüência	Emoção	Foto	Página	Obra
1	Alegria	44 ^a	105	(Ekman & Friesen, 2003)
2	Tristeza	60B	127	(Ekman & Friesen, 2003)
3	Surpresa	11 ^a	45	(Ekman & Friesen, 2003)
4	Medo	22A	62	(Ekman & Friesen, 2003)
5	Nojo	30A	76	(Ekman & Friesen, 2003)
6	Tristeza	60A	127	(Ekman & Friesen, 2003)
7	Raiva	42A	97	(Ekman & Friesen, 2003)
8	Tristeza	37	193	(Ekman & Friesen, 2003)
9	Alegria	44A	105	(Ekman & Friesen, 2003)
10	Medo	22B	62	(Ekman & Friesen, 2003)
11	Nojo	30B	76	(Ekman & Friesen, 2003)
12	Surpresa	11B	45	(Ekman & Friesen, 2003)
13	Raiva	24	185	(Ekman & Friesen, 2003)
14	Neutra	13A	51	(Ekman & Friesen, 2003)
15	Raiva	25	187	(Ekman & Friesen, 2003)
16	Tristeza	38	193	(Ekman & Friesen, 2003)
17	Raiva	26	187	(Ekman & Friesen, 2003)
18	Alegria	50B	112	(Ekman & Friesen, 2003)
19	Medo	09	179	(Ekman & Friesen, 2003)
20	Neutra	08A	41	(Ekman & Friesen, 2003)
21	Surpresa	01	175	(Ekman & Friesen, 2003)
22	Nojo	16	181	(Ekman & Friesen, 2003)
23	Alegria	50A	112	(Ekman & Friesen, 2003)
24	Raiva	27	187	(Ekman & Friesen, 2003)
25	Alegria	30	189	(Ekman & Friesen, 2003)
26	Tristeza	40	193	(Ekman & Friesen, 2003)
27	Nojo	17	183	(Ekman & Friesen, 2003)
28	Surpresa	02	175	(Ekman & Friesen, 2003)
29	Raiva	28	187	(Ekman & Friesen, 2003)
30	Surpresa	03	175	(Ekman & Friesen, 2003)
31	Neutra	52	199	(Ekman & Friesen, 2003)
32	Alegria	31	189	(Ekman & Friesen, 2003)
33	Medo	10	179	(Ekman & Friesen, 2003)

Anexo D

Questionário de Habilidades Sociais para Pais

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Disponível no Brasil com a professora tradutora Zilda A. P. Del Prette,

zdprette@power.ufscar.br.

Anexo E

Questionário de Habilidades Sociais para Professores

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Disponível no Brasil com a professora tradutora Zilda A. P. Del Prette,

zdprette@power.ufscar.br.

Anexo F

CCEB/IBOPE



associação brasileira de empresas de pesquisa

CCEB/IBOPE

Critério de Classificação Econômica Brasil

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é, exclusivamente de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de Itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	2 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	3 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	3 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	1 pt

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmarções freqüentes do tipo "... conheço um sujeito que é obviamente

classe D, mas pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

CLASSE	Total BRASIL	Gde. FORT	Gde. REC	Gde. SALV	Gde. BH	Gde. RJ	Gde. SP	Gde. CUR	Gde. POA	DF
A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
A2	5	4	4	4	5	4	6	5	5	9
B1	9	5	5	6	8	9	10	10	7	9
B2	14	7	8	11	13	14	16	16	17	12
C	36	21	27	29	38	39	38	36	38	34
D	31	45	42	38	32	31	26	28	28	28
E	4	17	14	10	4	3	2	5	5	4

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

Classe	Pontos	Renda média familiar (R\$)
A1	30 a 34	7.793
A2	25 a 29	4.648
B1	21 a 24	2.804
B2	17 a 20	1.669
C	11 a 16	927
D	6 a 10	424
E	0 a 5	207

Anexo G

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____,
diretor da escola/instituição _____,
informo que o pesquisador _____
R.G. _____, vinculado à Universidade Federal de São Carlos,
está autorizado a obter dados de pesquisa nesta instituição junto aos alunos e seus pais,
visando melhorias na qualidade do ensino público. Informo, ainda, que todos os
cuidados éticos serão observados pelo pesquisador, conforme a Resolução Normativa
196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Nome: _____

R.G.: _____

Assinatura: _____

Anexo H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu (nome) _____, (grau de parentesco) _____ responsável pela criança (nome) _____ matriculado/assistido na (instituição) _____; aceito participar como voluntário na pesquisa coordenada por _____ (R.G. _____), residente _____ à _____ rua _____, cidade de _____;

Tel.: _____), psicólogo vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Minha participação consistirá em avaliar o comportamento do(a) meu(minha) filho(a) (ou criança sob minha responsabilidade) e preencher um formulário que irá avaliar o meu nível econômico. Além disso, autorizo a criança referida acima a participar de uma avaliação de desempenho escolar e de uma avaliação psicológica, procedidas pelo pesquisador citado.

Fui informado que o coordenador e responsável pela pesquisa está a minha disposição para esclarecer quaisquer eventuais dúvidas, podendo ser encontrado no endereço e telefone constantes acima.

Declaro estar ciente de que a avaliação de desempenho escolar e a avaliação psicológica não promoverão nem prejudicarão a criança mencionada acima em sua vida escolar. Fui informado(a) de que, durante a avaliação de desempenho escolar, a criança mencionada acima será submetida a testes de matemática, leitura e escrita. E, durante a avaliação psicológica, a mesma criança responderá a testes compostos por faces humanas e diferentes figuras, revelando sua maneira de pensar durante o relacionamento social e execução de tarefas acadêmicas.

Além disso, estou ciente de que, caso eu e a criança mencionada neste termo venhamos a sentir ansiedade, frustração ou qualquer outro tipo de desconforto emocional em decorrência das avaliações, receberemos a cabível orientação psicológica do pesquisador. Informo, ainda, ter consciência de que, se assim eu desejar, posso abandonar a qualquer momento a minha participação neste projeto, assim como a criança mencionada acima também pode, sem que qualquer tipo de prejuízo recaia sobre nós.

Declaro, também, permitir que as informações, fornecidas por mim e pela criança mencionada acima, sejam utilizadas para a elaboração de programas educativos e para publicações em veículos de comunicação, tendo sido informado(a) de que terei meu nome e o da criança mencionada neste termo mantidos em sigilo pelo pesquisador.

Ciente de que é livre e voluntária tanto a minha participação neste projeto como a participação da criança aqui referida, e que nossa participação poderá futuramente contribuir para o aperfeiçoamento das medidas educativas escolares, assino abaixo:

_____, _____ de _____ de 2005.

(Assinatura) **R.G.:** _____

Anexo I

Equações de mediação com professores avaliando as habilidades sociais dos alunos.

Tabela 1

Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
raciocínio geral → habilidades sociais → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Raciocínio geral x habilidades sociais	23	.125	0,056	.438*	.154	
<i>Segunda equação</i>						
Raciocínio geral x desempenho acadêmico	24	.718	.177	.654***	.401	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	23	1.092	.695	.300	.354	Não
Raciocínio geral x desempenho acadêmico		.470	.198	.442*		
desempenho acadêmico → habilidades sociais → raciocínio geral						Reversão
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	23	.137	.052	.498*	.212	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x raciocínio geral	24	.595	.147	.654***	.401	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x raciocínio geral	23	.689	.717	.197	.306	Não
Desempenho acadêmico x raciocínio geral		.466	.197	.485*		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 2

Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre raciocínio geral e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
raciocínio geral → habilidades sociais → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Raciocínio geral x habilidades sociais	21	.291	0,108	.525*	.237	
<i>Segunda equação</i>						
Raciocínio geral x desempenho acadêmico	21	.568	.146	.665***	.413	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	21	.420	.302	.273	.441	Não
Raciocínio geral x desempenho acadêmico		.445	.168	.522*		
desempenho acadêmico → habilidades sociais → raciocínio geral						
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	21	.355	.125	.547**	.262	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x raciocínio geral	21	.780	.201	.665***	.413	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x raciocínio geral	21	.414	.366	.229	.422	Não
Desempenho acadêmico x raciocínio geral		.633	.238	.540*		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 3

Equações de regressão para análise da função mediadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
habilidades sociais → raciocínio geral → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x raciocínio geral	23	1,535	.687	.438*	.154	
<i>Segunda equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	23	1,814	.690	.498*	.212	
<i>Terceira equação</i>						
Raciocínio geral x desempenho acadêmico	23	.470	.198	.452*	.354	Sim
Habilidades sociais x desempenho acadêmico		1,092	.695	.300		
desempenho acadêmico → raciocínio geral → habilidades sociais						
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x raciocínio geral	24	.595	.147	.654***	.401	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	23	.137	.052	.498*	.212	
<i>Terceira equação</i>						
Raciocínio geral x habilidades sociais	23	0,064	.067	.224	.209	Não
Desempenho acadêmico x habilidades sociais		.101	.064	.367		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 4

Equações de regressão para análise da função mediadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
habilidades sociais → raciocínio geral → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x raciocínio geral	21	.946	.352	.525*	.237	
<i>Segunda equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	21	.842	.296	.547**	.262	
<i>Terceira equação</i>						
Raciocínio geral x desempenho acadêmico	21	.445	.168	.522*	.441	Sim
Habilidades sociais x desempenho acadêmico		.420	.302	.273		
desempenho acadêmico → raciocínio geral → habilidades sociais						
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x raciocínio geral	21	.780	.201	.665***	.413	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	21	.355	.125	.547**	.262	
<i>Terceira equação</i>						
Raciocínio geral x habilidades sociais	21	0,160	.142	.288	.273	Não
Desempenho acadêmico x habilidades sociais		.231	.166	.355		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Anexo J

Equações de mediação com professores avaliando as habilidades sociais dos alunos.

Tabela 1

Equações de regressão para análise da função mediadora das habilidades sociais entre leitura de expressões faciais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
leitura de expressões faciais → habilidades sociais → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Leitura de expressões faciais x habilidades sociais	23	.644	.148	.689***	.449	
<i>Segunda equação</i>						
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico	24	2,436	.644	.628***	.366	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	23	.026	.783	.007	.466	Não
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico		2,436	.732	.713**		
desempenho acadêmico → habilidades sociais → leitura de expressões faciais Reversão						
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	23	.137	.052	.498*	.212	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x leitura de expressões faciais	24	.162	.043	.628***	.366	
<i>Terceira equação</i>						
Habilidades sociais x leitura de expressões faciais	23	.471	.161	.441**	.627	Sim
Desempenho acadêmico x leitura de expressões faciais		.146	.044	.498**		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 2

Equações de regressão para análise da função mediadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Mediação	N	B	EP	β	R²	Efeito mediador?
habilidades sociais → leitura de expressões faciais → desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x leitura de expressões faciais	23	.736	.169	.689***	.449	
<i>Segunda equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	23	1,814	.690	.498*	.212	
<i>Terceira equação</i>						
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico	23	2,429	.732	.713**	.466	Sim
Habilidades sociais x desempenho acadêmico		.026	.783	.007		
desempenho acadêmico → leitura de expressões faciais → habilidades sociais Reversão						
<i>Primeira equação</i>						
Desempenho acadêmico x leitura de expressões faciais	24	.162	.043	.628***	.366	
<i>Segunda equação</i>						
Desempenho acadêmico x habilidades sociais	23	.137	.052	.498*	.212	
<i>Terceira equação</i>						
Leitura de expressões faciais x habilidades sociais	23	.639	.218	.683*	.422	Sim
Desempenho acadêmico x habilidades sociais		.002	.064	.008		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Anexo K

Equações de moderação com professores avaliando as habilidades sociais dos alunos.

Tabela 1

Equações de regressão para análise da função moderadora do raciocínio geral entre leitura de expressões e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Moderação	N	B	EP	β	R²	Efeito moderador?
raciocínio geral → leitura de expressões faciais-desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico	49	2,743	.588	.562***	.302	
<i>Segunda equação-inferior</i>						
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico	19	3,152	.911	.643**	.378	Sim
<i>Terceira equação-superior</i>						
Leitura de expressões faciais x desempenho acadêmico	30	1,166	.896	.239	.023	
raciocínio geral → habilidades sociais-desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	48	1,975	.601	.436**	.172	
<i>Segunda equação-inferior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	18	1,665	1,241	.318	.045	
<i>Terceira equação-superior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	30	1,419	.654	.379*	.113	Sim

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 2

Equações de regressão para análise da função moderadora do raciocínio geral entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)

Equações de Moderação	N	B	EP	β	R²	Efeito moderador?
raciocínio geral → habilidades sociais-desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	32	.782	.289	.443*	.169	Não
<i>Segunda equação-inferior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	22	.608	.383	.335	.068	
<i>Terceira equação-superior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	10	.445	.299	.465	.119	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 3

Equações de regressão para análise da função moderadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação das professoras (São Paulo-SP)

Equações de Moderação	N	B	EP	β	R²	Efeito moderador?
leitura de expressões faciais → habilidades sociais-desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	48	1,975	.601	.436**	.172	Não
<i>Segunda equação-inferior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	26	1,810	.776	.430*	.151	
<i>Terceira equação-superior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	22	.401	.840	.106	-.038	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 4

Equações de regressão para análise da função moderadora da leitura de expressões faciais entre habilidades sociais e desempenho acadêmico de acordo com a avaliação dos professores (Cacoal-RO)

Equações de Moderação	N	B	EP	β	R²	Efeito moderador?
leitura de expressões faciais → habilidades sociais-desempenho acadêmico						
<i>Primeira equação</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	32	.782	.289	.443*	.169	Não
<i>Segunda equação-inferior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	16	.850	.507	.409*	.108	
<i>Terceira equação-superior</i>						
Habilidades sociais x desempenho acadêmico	16	.715	.340	.490	.186	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Anexo L

Valores de correlações com fatores de habilidades sociais e problemas de comportamento.

Tabela 1

Correlações entre fatores de habilidades sociais e raciocínio geral na avaliação das professoras (São Paulo-SP/8,6 anos)

Subescalas de Habilidades sociais	N	Raciocínio geral - Pearson
Fator 1 – Responsabilidade/cooperação	23	0,470*
Fator 2 – Asserção	23	0,313
Fator 3 – Autocontrole	23	0,260
Fator 4 – Auto-defesa	23	0,300
Fator 5 – Cooperação com pares	24	0,506*

*p<0,05.

Tabela 2

Correlações entre leitura de expressões faciais e fatores de habilidades sociais na avaliação das professoras (São Paulo-SP/8,6 anos)

Subescalas de Habilidades sociais	N	Leitura de expr. faciais - Pearson
Fator 1 – Responsabilidade/cooperação	23	0,729***
Fator 2 – Asserção	23	0,472*
Fator 3 – Autocontrole	23	0,581**
Fator 4 – Auto-defesa	23	0,309
Fator 5 – Cooperação com pares	24	0,490*

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 3

Correlações entre leitura de expressões faciais e problemas de comportamento (São Paulo-SP/8,6 anos)

Problemas de comportamento	N	Leitura de expressões faciais - Pearson
Professores – Externalizados	24	-0,508*
Professores – Internalizados	24	0,020
Familiares – Externalizados	23	-0,601**
Familiares – Internalizados	24	-0,300
Familiares – Hiperatividade	24	-0,451*

*p<0,05; **p<0,01.

Tabela 4

Correlações entre raciocínio geral e fatores de habilidades sociais na avaliação dos professores (Cacoal-RO/8,6 anos)

Subescalas de Habilidades sociais	N	Raciocínio geral - Pearson
Fator 1 – Responsabilidade/cooperação	21	0,533*
Fator 2 – Asserção	21	0,453*
Fator 3 – Autocontrole	21	0,459*
Fator 4 – Auto-defesa	21	0,462*
Fator 5 – Cooperação com pares	21	0,436*

*p<0,05.

Médias comparadas entre os sexos das avaliações nas amostras totais de São Paulo-SP e Cacoal-RO.

Tabela 1

Dados comparados entre os sexos da amostra total de São Paulo-SP

Variáveis	Meninos		Meninas		F	p	t	df	p
	N	Média (DP)	N	Média (DP)					
Idade Cronológica (Anos)	30	8,22 (0,689)	19	8,10 (0,761)	0,077	0,782	0,580	47	0,565
Nível Socioeconômico (CCEB/IBOPE)	30	3,47 (1,140)	19	2,79 (0,080)	0,267	0,608	2,068	47	0,044
Desempenho Acadêmico (TDE-Escore Bruto)	30	65,20 (40,720)	19	55,74 (40,890)	0,123	0,728	0,791	47	0,433
Raciocínio Geral (EMMC-Percentil)	30	59,57 (30,810)	19	52,53 (28,120)	1,119	0,296	0,806	47	0,425
Leitura de Expressões Faciais (Total geral)	30	32,90 (9,220)	19	34,68 (6,780)	1,583	0,214	-0,727	47	0,471
Habilidades Sociais (Professores-Geral)	30	31,17 (9,400)	18	32,83 (8,020)	0,506	0,480	-0,627	46	0,534
Habilidades Sociais (Pais-Geral)	30	41,83 ^a (7,670)	18	41,56 ^a (11,540)	5,035	0,030	0,100	46	0,921
Comport. Problemáticos (Professores-Geral)	30	11,30 ^b (8,740)	19	6,84 ^b (4,560)	16,221	0,000	2,049	47	0,046
Comport. Problemáticos (Pais-Geral)	30	14,70 (5,070)	17	12,00 (5,070)	0,195	0,661	1,755	45	0,086

(a) Mann-Whitney ($Z=-0,352$, $p=0,725$); (b) Mann-Whitney ($Z=-1,459$, $p=0,144$).

Tabela 2

Dados comparados entre os sexos da amostra total de Cacoal-RO

Variáveis	Meninos		Meninas		F	p	t	df	p
	N	Média (DP)	N	Média (DP)					
Idade Cronológica (Anos)	16	8,24 (0,54)	16	8,31 (0,67)	1,625	0,212	-0,307	30	0,761
Nível Socioeconômico (CCEB/IBOPE)	16	2,50 (0,52)	16	2,50 (0,63)	1,000	0,325	0,000	30	1,000
Desempenho Acadêmico (TDE-Escore Bruto)	16	80,44 (24,11)	16	68,50 (27,87)	0,432	0,516	1,296	30	0,205
Raciocínio Geral (EMMC-Percentil)	16	47,19 (33,50)	16	37,88 (26,64)	1,432	0,241	0,870	30	0,391
Leitura de Expressões Faciais (Total geral)	16	35,50 (8,03)	16	33,81 (8,83)	0,004	0,948	0,566	30	0,576
Habilidades Sociais (Professores-Geral)	16	29,63 (14,08)	16	39,75 (14,41)	0,013	0,912	-2,011	30	0,053
Habilidades Sociais (Pais-Geral)	16	44,31 (11,91)	15	48,20 (10,75)	0,000	0,985	-0,952	29	0,349
Comport. Problemáticos (Professores-Geral)	16	14,75 (9,18)	15	10,00 (7,63)	0,157	0,695	1,561	29	0,129
Comport. Problemáticos (Pais-Geral)	16	10,81 (5,44)	15	9,60 (6,51)	1,577	0,219	0,564	29	0,577

Anexo N

Atestado de Estágio de Doutorado no Exterior

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ministério da Educação - Anexos I e II - 2º Andar
Caixa postal 365
70359-970 - Brasília, DF
Brasil



A QUEM INTERESSAR POSSA

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) interessado(a) abaixo, foi bolsista da Capes e realizou Estágio de doutorando no Exterior, por meio do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior - PDEE.

Bolsista: Fabio Biasotto Feitosa
Período da bolsa: 02/2006 a 07/2006
Instituição: UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
País: PORTUGAL
Área: PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.

Brasília, 1 de Novembro de 2006

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sandra', written over a horizontal line.

Sandra Lopes Hugo de Jesus
Coordenação de Bolsa no Exterior

Anexo O

Artigo elaborado durante o estágio de doutorado no exterior.

Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses⁵.

Fabio Biasotto Feitosa⁶

Margarida Gaspar de Matos⁷

Zilda A. P. Del Prette⁸

Almir Del Prette⁹

⁵O presente artigo foi elaborado durante o estágio de doutorado sanduíche do primeiro autor na Equipa Aventura Social/FMH/UTL, com apoio da CAPES, e foi aceito para publicação na Revista Temas em Psicologia da SBP. Os autores agradecem à equipa Aventura Social (www.aventurasocial.com) pelo trabalho empreendido na coleta dos dados e à FCT (POCTI/PSIDA 37486) pelo apoio dado em 2002.

⁶Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: fabiofeitosa@yahoo.com.br.

⁷Psicóloga, Professora Associada com Agregação na FMH/UTL e investigadora do CNDT/IMHT/UNL/Portugal. E-mail: mmatos@fmh.utl.pt.

⁸Professora Titular – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. E-mail: zdprette@power.ufscar.br.

⁹Professor Titular – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. E-mail: adprette@power.ufscar.br.

RESUMO. Caracterizar os comportamentos e estilos de vida dos adolescentes é entendido como uma condição para planejar estratégias visando prevenir ou remediar situações de risco ao bem-estar. A partir do banco de dados do estudo de Matos e cols. (2003), o presente artigo teve como objetivo verificar associações entre variáveis demográficas (nível socioeconômico) e ambientais/pessoais (suporte social, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e gostar da escola). Neste estudo, foram incluídos 412 (idade média=15,12) adolescentes de diferentes escolas de Portugal. Os participantes responderam a um questionário sobre estilo de vida, saúde e dados sociodemográficos. Os resultados mostraram que o sucesso acadêmico se correlacionou positivamente a maiores índices de atenção dos professores, aceitação pelos pares, gostar da escola e de nível socioeconômico. Por outro lado, apresentou correlação negativa com problemas de comportamento e dificuldades dos adolescentes de falar com os pais. Discutem-se essas relações e suas implicações para intervenções educacionais e políticas sociais.

Palavras-chaves: dificuldades de aprendizagem, competência social, suporte social.

ABSTRACT. Characterizing the behaviours and life styles of adolescents is conceived as a condition to plan intervention strategies to prevent or to attenuate risk factors for well-being. Exploring the data base collected by Matos and cols. (2003), this study aimed to check associations between demographic (socioeconomic level) and environmental/individual variables (social support, problems of behavior, school enjoyment and academic performance). In this study, 412 (average age=15,12) adolescents from different schools in Portugal completed a questionnaire on life style, health and socio-demographical data. The results showed that academic achievement positively correlated to teachers' attention for students, peer acceptance, school enjoyment and socioeconomic level. On the other hand, academic achievement negatively correlated to behavior problems and difficulty to talk with the parents. These relations and their implications for educational interventions and social politics are discussed.

Key-words: learning difficulties, social competence, social support.

Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses.

Comportamento social é, em um sentido *lato*, um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio (Matos, 2005b). Existem três conceitos chaves que articuladamente embasam os estudos e as intervenções no campo das relações interpessoais: o desempenho social, as habilidades sociais e a competência social. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001, p.31),

... o desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer [...], o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais [e] o conceito de competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo.

Em outras palavras, tomando a imagem de uma escala de equilíbrio, as habilidades sociais ficariam classificadas no centro de duas reações opostas: uma não habilidosa ativa e uma não habilidosa passiva que corresponderiam, em termos aproximados, aos conceitos de comportamentos externalizados e internalizados (Del Prette e Del Prette, 2005). Massola e Silveiras (1997) expõem que os comportamentos externalizados são aqueles que operam diretamente sobre o ambiente, como brigar e gritar, enquanto que os comportamentos internalizados não operam diretamente no ambiente, restringindo-se ao âmbito privado ao educando, como se isolar e perder-se em seus próprios pensamentos.

Considerando essa visão teórica, os problemas de comportamento passam a ser objeto de estudo da área educacional por pelo menos dois motivos. Primeiramente, a solução para problemas de comportamento exige o emprego de medidas socioeducativas capazes de desenvolver as habilidades sociais, remetendo à função de socialização da escola (Del Prette e Del Prette, 2003a; Matos, 2005a). Depois, muitos trabalhos têm contribuído ao documentar na literatura uma correlação significativa entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (Kavale e Forness, 1996; Swanson e Malone, 1992), apontando questões comportamentais relacionadas ao ajustamento escolar do aluno tanto em aspectos acadêmicos como interpessoais.

Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem

Na área da Psicologia Escolar, existem muitas pesquisas que comparam o nível de competência social com o desempenho acadêmico de alunos. Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como: menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe (Kavale e Forness, 1996; Swanson e Malone, 1992); demonstram menos empatia (Kavale e Forness, 1996); apresentam menor competência na comunicação verbal e não-verbal (Kavale e Forness, 1996; Swanson e Malone, 1992); e manifestam com maior frequência tanto comportamentos não habilidosos ativos como não habilidosos passivos nas relações interpessoais (Bernardes-da-Rosa, Garcia, Domingos e Silvares, 2000; Marturano, Loureiro, Linhares e Machado, 1997). No entanto, não obstante a associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem em educandos estar bem documentada na literatura, segundo alguns autores (Del Prette e Del Prette, 2003b; Kavale e Forness, 1996; Severson e Wlaker, 2002), ainda há necessidade de

compreender melhor como as habilidades sociais se relacionam com o desempenho acadêmico e vice-versa.

O suporte social dado pelos pais tem sido analisado por diferentes pesquisadores, verificando seu impacto sobre o desenvolvimento psicológico dos filhos. Os estilos educativos parentais estão relacionados com o desempenho dos filhos em relação ao seu comportamento e ajuste social (Aunola, Stattin e Nurmi, 2000; Jones, Abbey e Cumberland, 1998) e também com o desempenho escolar (Chen, Liu e Li, 2000; Connell e Prinz, 2002). Os estilos educativos parentais são definidos por Darling e Steinberg (1993) como tipologias que representam uma constelação de características gerais da interação entre pais e filhos que permanece consideravelmente constante em várias situações educativas.

Com base nos estudos de Pacheco, Teixeira e Gomes (1999), por exemplo, é possível descrever um modelo para a classificação dos estilos parentais composto por duas dimensões: a) exigência parental – medidas educativas que requerem supervisão e disciplina, podendo gerar confronto diante da desobediência; e b) responsividade parental – medidas educativas que favorecem a individualidade e a auto-afirmação através do apoio e aquiescência.

A exigência parental tem sido registrada como relacionada à ansiedade, manifestação de comportamentos agressivos e dificuldades no desempenho social de crianças e adolescentes (Fabes, Leonard, Kupanoff e Martin, 2001; Pacheco e cols., 1999). Por outro lado, a responsividade parental está associada ao bom desempenho social e intelectual, favorecendo o ajuste do indivíduo no meio em que vive (Alvarenga e Piccinini, 2001; Pacheco e cols., 1999), desde que, como sugerem alguns estudos (Florsheim, Tolan e Gorman-Smith, 1998; Greenberger e Goldberg, 1989), venha acompanhada de doses moderadas da dimensão exigência. Assim, os pesquisadores têm

encontrado que o equilíbrio entre as dimensões exigência e responsividade favorece o desenvolvimento dos filhos em diferentes campos de socialização (Fonseca, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling e Mounts, 1994).

Não obstante esses estudos enfatizarem as atitudes parentais, o suporte social também pode ser estruturado por professores e até mesmo colegas dos educandos, desde que assumam funções que caracterizem as dimensões exigência e responsividade. Outro componente das condições sociais que parecem afetar o ajustamento social e o desempenho acadêmico de educandos é o nível socioeconômico.

Dificuldade econômica e desempenho acadêmico

As crianças provenientes de lares com maior nível socioeconômico costumam conseguir escores mais elevados nos testes de inteligência (Braghirolli, 1990; DalVesco, Mattos, Benincá e Tarasconi, 1998). A explicação estaria nas melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, proporcionadas por melhores condições físicas e sociais na estimulação de suas capacidades (Braghirolli, 1990), mas também por seu acesso privilegiado aos bens culturais pouco disponíveis para a maior parte da população, aqui incluindo-se possivelmente a familiaridade com os materiais utilizados em testes acadêmicos e psicológicos.

No estudo brasileiro de Ferreira e Marturano (2002), crianças de menor nível socioeconômico, mais problemas de comportamento e queixas de dificuldades de aprendizagem foram caracterizadas como menos expostas a fatores promotores do desenvolvimento, tais como envolvimento e suporte dos pais, passeios, atividades compartilhadas com os pais no lar e oferta de brinquedos.

Ainda que considerando os múltiplos fatores associados a dificuldades na alfabetização inicial, pode-se supor que crianças de baixo nível socioeconômico

possuem condições ambientais ainda mais restritas para o sucesso acadêmico relacionadas com a falta de um espaço e de uma rotina mais orientada para o estudo, além de pais que não podem ou não sabem ajudá-las nas tarefas de casa ou cujas preocupações com a sobrevivência os impele a negligenciar essa faceta do desenvolvimento dos filhos. Condições favoráveis como rotina e tempo para realizar lições escolares, ambiente físico adequado, assistência e incentivo dos pais, acesso a bibliotecas e outros fatores dessa ordem, que muito contribuem para o sucesso acadêmico na escola (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski e Parker, 1999; Ferreira e Marturano, 2002), nem sempre estão disponíveis para essas crianças. A própria história de relação de seus pais com a escola é geralmente marcada por pouco contato e sentimentos de culpa e estresse, devido a experiências anteriores da própria vida ou da de outros filhos (Nicholson, 1997). A percentagem de problemas de aprendizagem e insucesso escolar acaba, assim, sendo maior em crianças oriundas de meios socioeconômicos desfavorecidos (Fonseca, 1995), o que pode gerar um círculo vicioso entre dificuldades de aprendizagem e inadaptação à escola e, no limite, ocasionar evasão e outros problemas no desenvolvimento socioemocional da criança e do adolescente.

Objetivo da pesquisa

Embora essa análise pareça pertinente, há ainda poucos estudos explorando, em uma mesma amostra, a influência concomitante das condições socioemocionais e socioeconômicas sobre o desempenho social e acadêmico de educandos. Especificamente, estudos sobre essas relações poderiam ampliar a compreensão sobre fatores psicossociais envolvidos na associação entre dificuldades de aprendizagem, déficits de habilidades sociais e problemas de comportamento. Nessa direção, Matos e cols. (2003) desenvolveram um amplo estudo sobre as condições de vida dos

adolescentes portugueses, visando mapear os comportamentos e os estilos de vida dos estudantes integrados nos sistemas educativos, como forma de obter subsídios relevantes para delinear estratégias de prevenção ou remediação de situações de risco à saúde e bem-estar e de promoção do ajustamento social junto a essa clientela.

Este estudo focaliza tais aspectos a partir do banco de dados obtidos por Matos e cols. (2003) e teve, como objetivo, verificar empiricamente as possíveis associações entre suporte social e nível socioeconômico com problemas de comportamento e desempenho acadêmico, acrescido de um indicador de ajustamento escolar, o “gostar da escola”.

MÉTODO

Participantes

Da amostra total de 6.131 adolescentes (Matos e cols., 2003), foram incluídos neste estudo 412 adolescentes (58% sexo masculino, 42% sexo feminino) entre 12 e 21 anos de idade ($M=15,12$) de diferentes escolas de Portugal, abrangendo diversas regiões. Os participantes pertenciam ao 8.º ano do nível básico (60,2%; $n=248$) e ao 10.º ano do nível secundário (39,8%; $n=164$). Quanto à nacionalidade dos adolescentes, 89,2% ($n=364$) eram portugueses, 3,9% ($n=16$) africanos, 1% ($n=4$) brasileiros e 5,9% ($n=24$) distribuídos entre outras nacionalidades. Quatro participantes não registraram sua nacionalidade.

Instrumentos e procedimento

Na amostra original do estudo de Matos e cols. (2003), os dados foram coletados por meio de um questionário adotado pelo HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) no estudo internacional de 2002 (Currie, Samdal, Boyce e Smith, 2001) em

versão adaptada à realidade portuguesa em 1996 (Matos e cols., 2003). Todas as normas éticas portuguesas vigentes foram respeitadas no estudo de Matos e cols. (2003).

A dimensão suporte social foi composta pelos seguintes itens: *Atenção dos Professores* (exemplo: “professores encorajam a expressar meus pontos de vista”, 1=acontece poucas vezes a 3=acontece muitas vezes), *Aceitação pelo Pares* (exemplo: “colegas gostam de estar juntos”, 1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente) e *Dificuldade para falar com pai e mãe* (“falar com pai” e “falar com mãe”, 1=muito fácil a 5=não o/a vejo).

A dimensão problemas de comportamento foi composta pela soma dos seguintes itens: *Violência* (exemplo: “agredir alguém”, 0=não, 1=sim) e *Outros Problemas* (exemplo: “mentir para conseguir coisas”, 0=não, 1=sim).

O indicador de ajustamento escolar foi baseado em sentimentos em relação à escola com a questão: “*Eu gosto da escola*” (4=Muito; 3=um pouco; 2=não muito; 0=nada).

O nível socioeconômico foi avaliado pela soma dos itens: nível de instrução do pai (1=nunca estudou a 5=curso superior), nível de instrução da mãe (1=nunca estudou a 5=curso superior) e posse de computador (1=nenhum a 4=mais de dois).

O desempenho acadêmico dos alunos foi aferido por auto-avaliação (como consideram que são avaliados por seus professores) e por verificação do histórico escolar (Matos e cols., 2003), considerando-se como retenção escolar aqueles que tinham dois anos a mais da idade habitual para a frequência do ano (série) em que se encontravam (Matos e cols., 2003). Com base nesses indicadores, no presente estudo, os alunos foram divididos em três grupos: SDA ou “sem dificuldades de aprendizagem”, aqueles que se auto-avaliaram na escala como muito bom e sem retenção escolar (51,9%; n=214); CBD: “com baixo desempenho”, se auto-avaliados como abaixo da

média e sem retenção escolar (36,2%; n=149); CDA: “com dificuldades de aprendizagem”, se com retenção escolar independentemente de como auto-avaliaram seu desempenho acadêmico (11,9%; n=49). No presente estudo, foram excluídos os adolescentes do estudo original (Matos e cols., 2003) com desempenhos acadêmicos intermediários, a fim de estudar somente aqueles com desempenhos opostos. Além disso, como somente adolescentes do 8º. ano do ensino básico e do 10º. ano do nível secundário deveriam responder aos itens sobre problemas de comportamento, essa questão reduziu a amostra a 469 dos 6.131 participantes (Matos e cols., 2003). Destes, foram ainda excluídos os que não registraram sobre atenção dos professores (49), aceitação pelos pares (6) e sobre gostar da escola (2), totalizando 412 adolescentes, e também aqueles que não registraram o nível de escolaridade dos pais (7) e existência de computador em casa (2), reduzindo a amostra para 403 adolescentes quando feita análise envolvendo nível socioeconômico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando-se o programa *SPSS for Windows* (2005), foram efetuados testes de correlação (Pearson) conforme as sugestões de (Pereira, 2004), cujos resultados são sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1

Correlações entre suporte social, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e gostar da escola

Pearson (N)	Atenção dos professores	Aceitação pelos pares	Dificuldades falar pai e mãe	Nível socioeconômico
Problemas de comportamento	-0,238*** (412)	-0,152** (412)	0,734*** (412)	0,147** (403)
Desempenho acadêmico	0,307*** (412)	0,112* (412)	-0,205*** (412)	0,331*** (403)
Gostar da escola	0,345*** (412)	0,120* (412)	-0,094 (412)	0,245*** (403)
Nível socioeconômico	0,141** (403)	0,070 (403)	-0,213*** (403)	---

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Como se pode verificar na Tabela 1, as análises mostraram alta correlação positiva ($r=.734$) entre problemas de comportamento e dificuldade de falar com pai e mãe; correlações positivas menores mas significativas (de 0.245 a 0.345) no cruzamento tanto da atenção dos professores como do nível socioeconômico com o desempenho acadêmico e o gostar da escola. Correlações significativas baixas e negativas foram obtidas entre a atenção dos professores e problemas de comportamento e no cruzamento da dificuldade de falar com pai e mãe com o desempenho acadêmico e o nível socioeconômico. As correlações entre aceitação dos pares e as demais variáveis foram as mais baixas ainda que significativas, negativas com problemas de comportamento e positivas com desempenho acadêmico e gostar da escola.

Os resultados do presente estudo sugerem alguns fatores importantes para o ajustamento escolar, considerado aqui em sentido amplo que reúne indicadores de problemas de comportamento, de desempenho acadêmico e de gostar da escola. Com base nos resultados, pode-se afirmar que quanto maiores as dificuldades de relacionamento com pais (indicado por menor dificuldade de conversação) maiores

seriam as ocorrências de problemas de comportamento, mais baixos os indicadores de desempenho acadêmico e de envolvimento emocional positivo com a escola (gostar da escola). Esse dado é coerente com outros estudos que apontam a importância do suporte parental para o sucesso acadêmico (Chen e cols., 2000; Connell e Prinz, 2002; D’Avila-Bacarji, Marturano e Elias, 2005) e, inversamente, a associação entre problemas de comportamento e baixo suporte ou monitoria dos pais (Aunola e cols., 2000; Jones e cols., 1998; Ferreira e Marturano, 2002). A alteração da estrutura e funcionamento da família, com pais trabalhando mais tempo fora de casa, parece ter reduzido a sua capacidade de facilitar o desenvolvimento interpessoal de crianças e adolescentes, ficando a escola, em função disso, forçada a assumir esse papel (Del Prette e Del Prette, 2003a). O tipo de comunicação e a proximidade entre pais e filhos pareceram favorecer o desempenho acadêmico e interpessoal destes últimos, confirmando dados de outros estudos (Alvarenga e Piccinini, 2001; Pacheco e cols., 1999).

Com relação à atenção dos professores, verificou-se uma relação direta com desempenho acadêmico e gostar da escola, mas uma relação inversa com a ocorrência de problemas de comportamento. Em outras palavras, ao darem mais atenção a alunos de melhor desempenho acadêmico e menos problemas de comportamento, os professores podem estar contribuindo para reforçar os comportamentos desejáveis destes, o que também reforça esse desempenho dos professores. Por outro lado, pode indicar que os alunos, que mais precisam de uma atenção contingente e bem orientada do professor, não estão recebendo esse suporte na medida de suas necessidades. Pode-se dizer que a importância da qualidade da interação professor-aluno para superar problemas de comportamento e de desempenho acadêmico é bastante documentada na literatura (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva e Puntel, 1998) e os resultados sugerem que esses professores podem requer assessoria para o uso de estratégias

efetivas de controle de comportamento em sala de aula. Certamente eles serão mais efetivos na medida em que explorarem mais produtivamente, e de forma mais igualitária, a atenção que dispensam para as crianças, direcionando-a tanto para o manejo de comportamentos sociais e acadêmicos indesejáveis como para a manutenção e maximização de comportamentos desejáveis. A correlação positiva entre a atenção dos professores e o gostar da escola constitui um dado bastante coerente e esperado dada à importância das relações interpessoais para a motivação e a persistência dos alunos nos estudos (Bloodworth, Weissberg, Zins e Walberg, 2001) e as relações recíprocas entre desempenho acadêmico e ajustamento escolar em geral (Pianta, Steinberg e Rollins, 1995).

Por outro lado, é preocupante pensar que desempenho acadêmico e gostar da escola se relacionam negativamente com a atenção dos professores, pois isso representa uma condição de risco, agravada pela associação com problemas de comportamento e pobre suporte social no contexto escolar (oferecido tanto pelos professores como pelos pares) o que pode contribuir para a evasão escolar, a falta de motivação para os estudos e a busca de reforçadores no engajamento em outras atividades, eventualmente com grupos marginais que favorecem a trajetória para a delinquência. Esses dados indicam, portanto, riscos ao ajustamento social e bem-estar de adolescentes com baixo desempenho acadêmico associado ou não a problemas de comportamento.

A influência do nível socioeconômico confirma outros estudos no que se refere ao desempenho acadêmico (DalVesco e cols., 1998; Ferreira e Marturano, 2002) especialmente de que as porcentagens dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar estão, assim, mais concentradas em educandos oriundos de meios socioeconômicos desfavorecidos (Fonseca, 1995). Um melhor nível socioeconômico está geralmente associado a maior escolaridade dos pais, possibilitando um ambiente

verbal mais elaborado, que contribui para o sucesso acadêmico. Conforme Andrade e cols. (2005), quanto maior a extensão do vocabulário, maior a competência para aprender novas palavras, maior a informação sobre o mundo e, assim, mais condições de equilíbrio emocional, visto que as palavras auxiliariam na predição e controle de eventos e mesmo na auto-regulação. Inversamente, como mostram os resultados do estudo de Ferreira e Marturano (2002), crianças de menor nível socioeconômico, mais problemas de comportamento e queixas de dificuldades de aprendizagem são menos expostas a fatores promotores do desenvolvimento, tais como envolvimento e suporte dos pais, passeios, atividades compartilhadas com os pais no lar e oferta de brinquedos.

No entanto, é importante olhar para a relação entre nível socioeconômico e desempenho acadêmico também em sua associação com o gostar da escola e com a atenção dos professores. Ainda que o presente estudo não permita estabelecer relações funcionais entre todas esses fatores, pode-se considerar que, além de melhores condições ambientais para estudar e de maior acesso a bens culturais que impactam positivamente sobre o rendimento acadêmico (Andrade e cols., 2005), crianças com melhor nível socioeconômico certamente se adaptam mais facilmente ao padrão cultural da escola e, por estar mais próximas do nível socioeconômico dos professores e técnicos, parecem obter maior aceitação e, com isso, estabelecem relações mais favoráveis.

É interessante observar as mais baixas correlações, tanto positivas como negativas, para os indicadores de aceitação por pares. Ainda que baixa, a correlação negativa com problemas de comportamento remete à importância da socialização na escola e de seu papel no ajustamento emocional. Crianças com problemas de comportamento, tanto internalizados como externalizados, podem ser negligenciadas ou rejeitadas por grande parte dos colegas e, conseqüentemente, buscam aceitação em

grupos marginais.

Por outro lado, a aceitação ou rejeição pelos pares, de acordo com os resultados aqui encontrados, ocorreu independentemente do nível socioeconômico dos pais dos adolescentes, sugerindo que os pares poderiam constituir uma fonte de apoio social importante, principalmente para os jovens provenientes de famílias com desvantagem socioeconômica.

Uma questão importante e relacionada é que a aceitação pelos pares parece depender, dentre outros fatores, de habilidades sociais que, por sua vez, constituem comportamentos incompatíveis com os dois tipos de problemas. Além disso, considerando que educandos com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar problemas de comportamento (Kavale e Forness, 1996 e Swanson e Malone, 1992), estes ficariam em condição desfavorável para agradar o professor, fazer amigos e construir uma rede de apoio social.

À guisa de conclusão

À semelhança de outros estudos, este com adolescentes portugueses apresentou evidências de que o suporte social (Alvarenga e Piccinini, 2001; Pacheco e cols., 1999) e o nível socioeconômico (DalVesco e cols., 1998; Ferreira e Marturano, 2002) tenderiam a afetar o desempenho interpessoal e acadêmico de educandos. O desempenho acadêmico e o desempenho social de adolescentes portugueses pareceram estar relacionados a condições socioemocionais (suporte social) e materiais (nível socioeconômico), como mecanismos que possivelmente associam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Em outras palavras, a lógica estabelecida aqui é a de que carências no suporte social, associadas à pobreza socioeconômica,

afetariam tanto o desempenho acadêmico como social do indivíduo, fazendo com que estes dois últimos fatores apareçam associados em estudos de correlação.

Os resultados indicam que adolescentes pertencentes aos segmentos socioeconômicos mais baixos são aqueles que mais demandariam medidas político-educacionais voltadas para a promoção da competência social, sucesso acadêmico e, conseqüentemente, do bem-estar. Ao lado do investimento dos órgãos públicos em mudanças estruturais mais amplas que reduzam os fatores de risco apontados no presente estudo, pode-se defender, também, o investimento concomitante em programas de Treinamento de Habilidades Sociais, sob duas formas (Del Prette e Del Prette, 2005). A primeira, como alternativa de prevenção, por meio da ação integrada entre escola e família (Del Prette e Del Prette, 2006). A segunda, associada a intervenções terapêuticas, visando à superação de dificuldades interpessoais e dos problemas a elas associados, como a violência (Del Prette e Del Prette, 2003a).

A associação entre a qualidade da estimulação ambiental e o desenvolvimento cognitivo de educandos, favorecida pelas condições socioeconômicas, pode ser considerada sob uma visão epidemiológica, conforme vem divulgando a Organização Mundial da Saúde (Andrade e cols., 2005). Dados como os do presente estudo sugerem a necessidade de programas de intervenção psicossocial para famílias de baixa renda, como indicada por Andrade e cols. (2005). A formação de centros públicos para a aplicação de medidas psicopedagógicas em educandos identificados como grupos de risco parece ser promissora para a redução de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

A criação de redes de apoio social, de programas de habilidades sociais na escola e o fortalecimento da ação comunitária são algumas das estratégias coerentes com as propostas de intervenção nomeadas pela Organização Mundial da Saúde para a

promoção da saúde a partir de medidas educacionais de amplo alcance (Matos, Branco, Carvalhosa e Sousa, 2005).

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. e Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Andrade, S.A., Santos, D.N., Bastos, A.C., Pedromônico, M.R.M., Almeida-Filho, N. de e Barreto, M.L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Aunola, K., Stattin, H. e Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baker, A., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C. e Parker, F. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.
- Bernardes-da-Rosa, L.T., Garcia, R.M., Domingos, N.A.M. e Silveiras, E.F.M. (2000). Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, 17(3), 5-14.
- Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Zins, J.E. e Walberg, H.J. (2001). Implications of social and emotional research for education: Evidence linking social skills and academic outcomes. *The CEIC Review*, 10(6), 4-5.
- Braghirolli, E.M. (1990). *Psicologia geral*. 9a. edição. Porto Alegre: Vozes.
- Chen, X., Liu, M. e Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419.
- Connell, C.M. e Prinz, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child

- interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.
- Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. e Smith, R. (2001). *HBSC, a WHO cross national study: Research protocol for the 2001/2002 survey*. Copnhagen: WHO.
- DalVesco, A., Mattos, D., Benincá, C. e Tarasconi, C. (1998). Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 11* (3), 481-495.
- Darling, N. e Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- D'Avila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. e Elias, L.C.S. (2005). Suporte parental, um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 107-115.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., Garcia, F.A., Bolsoni-Silva, A.T. e Puntel, L.P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Crítica, 11*(3), 591-603.
- Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (2003a). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. Em A. Del Prette e Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2003b). Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: Teoria e pesquisa em um enfoque multimodal. Em A. Del Prette e Z.A.P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:*

Questões conceituais, avaliação e intervenção (pp167-206). Campinas: Alínea.

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

Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. Em M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp.143-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fabes, R.A., Leonard, S.A., Kupanoff, K. e Martin, C.L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.

Ferreira, M.C.T. e Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-45.

Florsheim, P., Tolan, P. e Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development*, 69(5), 1437-1447.

Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2a. edição. Porto Alegre: ArtMed.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âcora Editora.

Greenberger, E. e Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Child Development*, 25(1), 22-35.

Jones, D.C, Abbey, B.B. e Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child*

Development, 69(4), 1209-1222.

Kavale, K.A. e Forness, S.R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

Marturano, E.M., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. e Machado, V.L.S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? Em E.M. Marturano, S.R. Loureiro e A.W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em Saúde Mental* (pp.11-48). Ribeirão Preto: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

Massola, G.M., e Silveiras, E.F.M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 303-309.

Matos e equipa Aventura Social (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa: FMH Edições.

Matos, M.G. (2005a). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. Em M.G. de Matos (Org.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp.15-26). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Matos, M.G. (2005b). Comunicação e gestão de conflitos na escola. Em M.G. de Matos (Org.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp.289-363). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Matos, M.G., Branco, J., Carvalhosa, S. e Sousa, A. (2005). Promoção da competência social em meio escolar. Em M.G. de Matos (Org.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp.261-278). 3ª. edição. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Nicholson, T. (1997). Closing the gap on reading failure: Social background, phonemic awareness, and learning to read. Em B.A. Blachman (Org.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention* (pp.381-407).

Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Pacheco, J.T.B., Teixeira, M.A.P. e Gomes, W.B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.

Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. 5a. edição. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda.

Pianta, R.C., Steinberg, M.S. e Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.

SPSS for Windows (2005). Base system, release 14.0. Chicago, SPSS Inc.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N. e Mounts, N.S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770.

Swanson, H.L. e Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.

Severson, H.H. e Walker, H. M. (2002). Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. Em K.L. Lane, F.M. Gresham e T.E. O'Shaughnessy (Orgs.) *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp33-54). Boston: Allyn & Bacon.

* * *