

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RECURSOS MULTIMÍDIA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS
EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Daniele Carolina Lopes

SÃO CARLOS

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

RECURSOS MULTIMÍDIA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS
EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Daniele Carolina Lopes

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Ap. P. Del Prette

SÃO CARLOS

2009

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

L864rm

Lopes, Daniele Carolina.

Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem / Daniele Carolina Lopes. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
232 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Treinamento em habilidades sociais. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Crianças. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

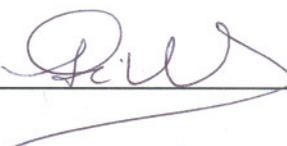


Banca Examinadora da Dissertação de **Daniele Carolina Lopes**

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

Ass. 

Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
(UFSCar)

Ass. 

Prof. Dr. Kester Carrara
(UNESP/ Bauru)

Ass. 

Apoio financeiro:
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

*Para ser grande, sê inteiro: Nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Pões quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que cooperaram não somente para a realização deste trabalho, mas aqueles que de alguma forma estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, carinho, compreensão e favoreceram meu crescimento individual.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Zilda por ter confiado a mim a execução deste trabalho, pela dedicação e presteza de suas “iluminadas” orientações e pela amizade que espero que perdure por longos anos. Ao Prof. Almir também gostaria de agradecer pela presença e participação por meio de suas brilhantes dicas, discussões e amizade.

Aos meus pais, sou imensamente grata pelo apoio e incentivo que sempre me proporcionaram, mesmo diante das adversidades dos momentos difíceis. Agradeço tudo o que vocês fizeram por mim, muito obrigada, amo vocês! Agradeço também à minha irmã pela amizade, carinho e torcida!

Agradeço meu namorado Gustavo pelo amor, carinho, companheirismo e compreensão que permeiam nossa relação e estiveram presentes ao longo deste trabalho.

Um agradecimento muito carinhoso e especial às minhas amigas Bárbara, Carina, Vivian, Talita, Carol por todos os momentos juntas, pela amizade, companheirismo, assistência e confiança! Adoro vocês! Aos meus outros colegas do Laboratório de Interação Social (LIS), Lucas, Camila, Liz, Paula, Maria Luiza, Priscila, Josiane, Renata com quem estive menos tempo, mas que também participaram deste trabalho. Às minhas juízas e amigas, Ana Regina, Débora, Paolla e Camila, muito obrigada por terem aceitado o desafio e o terem concluído com excelência!

Agradeço aos profissionais da escola, principalmente a Marisa pela dedicação e apoio incondicionais. Aos professores Maria Júlia, Silvana, Cassandra, Lucelina, Eliane, Ana Maria e Aline pela dedicação em responder aos inúmeros questionários. Pela diretora Silvia e Eliane pelo espírito de parceria.

Também agradeço os funcionários da secretaria do PPGEs, Avelino, Taís, Elza e Daniela por garantir as bases e condições necessárias para a execução deste estudo.

Aos prezados professores da banca, Profa. Dra. Lúcia Cavalcante Albuquerque Williams e Kester Carrara agradeço pela disponibilidade e valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que me concedeu a bolsa de estudos essencial para a realização desta pesquisa.

E, por fim, agradeço a Deus em quem confio e ilumina meus caminhos!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem | 21 |
| Aprendizagem: Transtorno <i>versus</i> Dificuldade | 24 |
| Habilidades Sociais e Dificuldade de Aprendizagem | 29 |
| <i>A área de Treinamento Habilidades Sociais: Definindo conceitos</i> | 29 |
| <i>Avaliação de habilidades sociais</i> | 33 |
| <i>Promoção em habilidades sociais</i> | 36 |
| Justificativa e objetivo de pesquisa | 41 |
| ESTUDO I | 44 |
| MÉTODO | 44 |
| Participantes | 44 |
| Ambiente | 46 |
| Instrumentos e materiais | 46 |
| <i>Fase de Avaliação</i> | 46 |
| <i>Fase de Intervenção</i> | 52 |
| Procedimento | 55 |
| <i>Estudo piloto</i> | 55 |
| <i>Fase de Avaliação</i> | 56 |

| | |
|---|-----|
| <i>Fase de Intervenção</i> | 58 |
| <i>Tratamento de dados</i> | 65 |
| RESULTADOS | 66 |
| Análises dos dados obtidos com o SSRS-BR | 66 |
| <i>Importância atribuída às habilidades sociais</i> | 66 |
| <i>Comparações entre os grupos no Pré-teste</i> | 69 |
| <i>Comparações entre os grupos no Pós-teste</i> | 71 |
| <i>Comparações pré e pós-teste do G1 e G2</i> | 74 |
| Análises dos dados obtidos por meio do role-play breve | 80 |
| <i>Comparações entre os grupos no Pré-teste</i> | 80 |
| <i>Comparações entre os grupos no Pós-teste</i> | 83 |
| <i>Comparações pré e pós-teste do G1 e G2</i> | 86 |
| <i>Avaliações contínuas do G1</i> | 91 |
| DISCUSSÃO | 102 |
| ESTUDO II | 108 |
| MÉTODO | 108 |
| Participantes | 108 |
| Ambiente | 110 |
| Instrumentos e materiais | 110 |
| Procedimento | 110 |
| <i>Fase de Avaliação</i> | 110 |
| <i>Fase de Intervenção</i> | 110 |
| <i>Tratamento de dados</i> | 114 |
| RESULTADOS | 115 |
| Análises dos dados obtidos com o SSRS-BR | 115 |

| | |
|---|-----|
| <i>Importância atribuída às habilidades sociais</i> | 116 |
| <i>Comparações entre Avaliação 1 e Avaliação 2</i> | 117 |
| <i>Comparações pré e pós-teste do G3</i> | 123 |
| Análises dos dados obtidos por meio do role-play breve | 126 |
| <i>Comparações pré e pós-teste do G3</i> | 127 |
| <i>Avaliações contínuas do G1</i> | 129 |
| DISCUSSÃO | 139 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| <i>Limitações do Estudo</i> | 145 |
| <i>Pesquisas futuras</i> | 145 |
| REFERÊNCIAS | 147 |
| ANEXOS | 156 |
| Anexo A. Critério Brasil | 157 |
| Anexo B. Protocolos de avaliação de habilidades sociais em situações para role-play (Avaliações com role-play) | 159 |
| Anexo C. Protocolos de observação | 175 |
| Anexo D. Ficha de reforçadores | 188 |
| Anexo E. Quadro dos sentimentos | 190 |
| Anexo F. Ficha de avaliação da sessão pelas crianças | 192 |
| Anexo G. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da UFSCar | 194 |
| Anexo H. Termo de Autorização da escola | 196 |
| Anexo I. Termo de Autorização dos professores | 198 |
| Anexo J. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 200 |
| Anexo K. Estudo Piloto | 202 |

| | |
|--|------------|
| Anexo L. Exemplo de uma sessão de intervenção | 206 |
| Anexo M. Itens do SSRS-pais | 212 |
| Anexo N. Itens do SSRS-professor | 214 |
| Anexo O. Itens do SSRS-criança | 217 |
| Anexo P. Ficha para pais | 219 |
| Anexo Q. Ficha para professores..... | 226 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Cronograma das Avaliações e Intervenções do Estudo 1 e do Estudo 2 em Relação aos Instrumentos Utilizados e Momentos de Avaliação..... | 42 |
| Tabela 2. Participantes do Grupo Experimental (G1) e Controle (G2) em Relação à Idade, Sexo, Nível Socioeconômico e Escore Total no TDE..... | 45 |
| Tabela 3. Exemplo de um Protocolo de Avaliação de Habilidades Sociais em Situações para Role-play breve (RPB) com exemplo de cena representativa de demanda para cada classe de habilidades sociais..... | 50 |
| Tabela 4. Classes e suas Respectivas Habilidades Sociais Componentes que Foram Ensinadas no Programa de Intervenção | 60 |
| Tabela 5. Descrição do Programa de Intervenção em Termos de Sessões, Classes de Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Alvo em Cada Sessão e Momentos da Avaliação RPB para o G1..... | 64 |
| Tabela 6. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos..... | 69 |
| Tabela 7. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica..... | 70 |
| Tabela 8. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais..... | 71 |
| Tabela 9. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste Segundo SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos..... | 72 |
| Tabela 10. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica..... | 73 |

| | |
|--|----|
| Tabela 11. Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais..... | 74 |
| Tabela 12. Dados Descritivos do G1 no Pré-teste e Pós-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos..... | 75 |
| Tabela 13. Dados Descritivos do G2 no Pré-teste e Pós-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos..... | 76 |
| Tabela 14. Dados Descritivos do G1 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica..... | 77 |
| Tabela 15. Dados Descritivos do G2 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica..... | 78 |
| Tabela 16. Dados Descritivos do G1 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais..... | 79 |
| Tabela 17. Dados Descritivos do G2 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais..... | 79 |
| Tabela 18. Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação Total do Pré-teste (Avaliação RPB 1) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada..... | 80 |
| Tabela 19. Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação dos Componentes Não-verbal, Paralingüístico e Verbal das Habilidades Sociais no Pré-teste (Avaliação RPB 1) para Todas as Classes Avaliadas por RPB..... | 82 |
| Tabela 20. Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação Total do Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada..... | 83 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 21. Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação dos Componentes Não-verbal, Paralingüístico e Verbal das Habilidades Sociais no Pós-teste (Avaliação RPB 7) para Todas as Classes Avaliadas por RPB..... | 85 |
| Tabela 22. Dados Descritivos do G1 na Pontuação Total do Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada..... | 87 |
| Tabela 23. Dados Descritivos do G2 na Pontuação Total do Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada..... | 88 |
| Tabela 24. Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G1 no Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) nos componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play..... | 89 |
| Tabela 25. Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G2 no Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) nos Componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play..... | 91 |
| Tabela 26. Participantes do G 3 em Relação à Idade, Sexo, Nível Socioeconômico e Escore Total no Teste de Desempenho Escolar (TDE – Stein, 1994)..... | 109 |
| Tabela 27. Descrição do Programa de Intervenção em Termos de Sessões, Classes de Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Alvo em Cada Sessão e Momentos da Avaliação RPB do G3..... | 113 |
| Tabela 28. Dados Descritivos do G3 no pré e pós-teste pelo SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos..... | 124 |
| Tabela 29. Dados Descritivos do G3 na Avaliação 3 no pré e pós-teste pelo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e em Competência Acadêmica..... | 125 |
| Tabela 30. Dados Descritivos do G3 no pré e pós-teste pelo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais..... | 127 |
| Tabela 31. Dados Descritivos do G3 na Pontuação Total do Pré-teste (Avaliação RPB 3) e Pós-teste (Avaliação RPB 9) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada..... | 127 |

Tabela 32. Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G3 no Pré (Avaliação RPB 3) e Pós-teste (Avaliação RPB 9) nos componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play.....128

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Exemplo de um item do SMHSC-Del-Prette, semelhante à vinheta de vídeo apresentada no RMHSC-Del-Prette, em que há a descrição da situação (parte superior da figura) e as três possibilidades de reação (não-habilidosa passiva, habilidosa e não-habilidosa ativa, respectivamente)..... | 53 |
| Figura 2. Mediana do G1 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor..... | 67 |
| Figura 3. Mediana do G2 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor..... | 68 |
| Figura 4. Desempenho de G1 em relação às classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB..... | 93 |
| Figura 5. Desempenho de cada participante de G1 nas classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das avaliações com role-play breve..... | 95 |
| Figura 6. Desempenho dos participantes de G1 em relação aos componentes verbais das classes de habilidades sociais ensinadas, avaliadas por meio das avaliações com role-play..... | 99 |
| Figura 7. Mediana do G3 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor..... | 116 |
| Figura 8. Mediana do desempenho do G3 na Avaliação 1 e Avaliação 2 em relação ao Escore global de habilidades sociais segundo a avaliação dos pais, professores e auto-avaliação..... | 117 |
| Figura 9. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais..... | 118 |
| Figura 10. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais..... | 119 |
| Figura 11. Desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor..... | 120 |
| Figura 12. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos professores com o SSRS-professor..... | 121 |
| Figura 13. Mediana de Competência Acadêmica do G3 na Avaliação 1 e Avaliação 2 de acordo com a avaliação do professor com o SSRS-professor..... | 122 |

| | |
|---|-----|
| Figura 14. Desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a auto-avaliação com o SSRS-criança..... | 123 |
| Figura 15. Desempenho de G3 em relação às classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB..... | 130 |
| Figura 16. Desempenho global de cada participante de G3 nas classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB..... | 132 |
| Figura 17. Desempenho dos participantes de G3 em relação ao componente verbal das classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB..... | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

G2 - Grupo Controle

G1 - Grupo Experimental do Estudo I

G3 - Grupo Experimental do Estudo II

NSE - Nível socioeconômico

P - Participante

RMHSC-Del-Prette - Recursos Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças

RPB – Role-play breve

SMHSC-Del-Prette - Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças

SSRS-BR - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System)

SSRS-criança - Escala (versão) de auto-avaliação dos estudantes do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System)

SSRS-pais - Escala (versão) de avaliação para pais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System)

SSRS-professor - Escala (versão) de avaliação para professor do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System)

TCLE: - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDE - Teste de Desempenho Escolar

THS – Treinamento de Habilidades Sociais

TV - televisão

RESUMO

Pessoas com dificuldades de aprendizagem podem requerer recursos e estratégias educacionais diferenciados no ensino regular, tal como regulamentado pela política de inclusão, uma vez que apresentam desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade cronológica e série escolar em tarefas acadêmicas, influenciando o progresso escolar normal, o rendimento acadêmico geral, o desenvolvimento socioemocional e outros aspectos de ajustamento. Estudos sugerem uma relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, indicando que o Treinamento em Habilidades Sociais (THS) pode favorecer o desempenho acadêmico. Os programas de THS para escolares constituem uma alternativa relevante de ser investigada, em seus efeitos para o rendimento acadêmico e no desenvolvimento de recursos e estratégias de intervenção. Considerando a relevância de produzir recursos, para utilização no ensino regular, que auxiliem a população com dificuldade de aprendizagem, os indicadores negativos da dificuldade de aprendizagem na qualidade de vida e a relação exposta na literatura entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, esta pesquisa envolveu a elaboração de um programa de intervenção em habilidades sociais em contexto escolar e teve como objetivo a identificação dos efeitos de um programa de THS, que teve como base do procedimento a utilização das vinhetas de vídeo do Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette), sobre o repertório de habilidades sociais e acadêmico de crianças com dificuldade de aprendizagem. A pesquisa envolveu dois estudos que utilizaram os mesmos instrumentos e procedimento, tendo o Estudo I, delineamento experimental, e o Estudo II, séries temporais. O Estudo I teve como participantes 14 crianças com dificuldade de aprendizagem com idade média 9,4 anos, sendo 9 meninas e 5 meninos, que foram alocados aleatoriamente em dois grupos, o Experimental (G1) e o Controle (G2). O Estudo II envolveu 9 crianças, 6 do sexo feminino e 3 do masculino com idade média de 9,5. Antes da intervenção, as crianças foram avaliadas por meio do Critério Brasil, Teste de Desempenho Escolar, Sistema de Avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) nas três versões de avaliação (pais, professores e auto-avaliação) e Avaliação com role-play breve (RPB). Após a intervenção, as crianças foram reavaliadas somente com SSRS-BR e Avaliação RPB. Ao longo do programa, as crianças foram avaliadas por meio da Avaliação RPB, a fim de identificar seus progressos. Foram realizadas 22 sessões de intervenção no Estudo I e 20 no Estudo II, todas com duração de 70 minutos. Durante a intervenção utilizou-se o RMHSC-Del-Prette que contém vinhetas de vídeo para a promoção de habilidades sociais, conforme sugestão de uso dos autores. O procedimento de intervenção incluiu a apresentação das vinhetas de vídeo com discussões, atividades lúdicas e utilização de técnicas cognitivo-comportamentais como reforçamento, modelagem, modelação, role-play etc. No Estudo I, análises inferenciais indicaram que G1 apresentou ganhos estatisticamente maiores em habilidades sociais e competência acadêmica quando comparado ao G2, segundo os três informantes. Em relação à avaliação contínua, foi possível verificar que à medida que as habilidades sociais eram ensinadas os participantes as adquiriram e as mantiveram ao longo do THS. Comparando G1 e G2 nas avaliações contínuas pode-se observar que os participantes do G1 apresentaram melhor desempenho em todas as classes após a intervenção. No Estudo II, após a intervenção, G3 apresentou aumento na frequência de habilidades sociais nas avaliações dos três informantes. Nas avaliações contínuas mostraram que após o ensino de cada classe os participantes adquiriram e/ou aperfeiçoaram as habilidades sociais. Concluiu-se que o procedimento de intervenção com a utilização das vinhetas de vídeo foi capaz de produzir mudanças no repertório de habilidades sociais e competência acadêmica de crianças com dificuldade de aprendizagem e pode ser sugerido como base para intervenções preventivas do tipo universais em salas de aulas.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; treinamento de habilidades sociais; infância

ABSTRACT

People with learning difficulties may require resources and different educational strategies in regular school, such as it is regulated by the inclusion politics, since that it present academic performance below the expectative for the chronological age and the school grade in academic tasks, what has influenced the normal school progress, the general academic performance, the social and emotional development and other aspects of adjustment. Some studies suggest a relation between social skills and learning difficulties, indicating that Social Skills Training (SST) can favours the academic performance. The Social Skills Training Programs for students constitute a relevant alternative to be investigated, in its effects for the academic performance and in the development of resources and strategies for intervention. Considering the relevance of producing resources for use in regular school that help population with learning difficulties, the negative indicators of learning difficulty in quality of life and the relation related by the literature between social skills and learning difficulties, this study involved the elaboration of an intervention program in social abilities in school yield and it had as objective the identification of the effects of a SST Program, which had as base of the procedure the use of sequences of video from the Multimedia Resource for Children's Social Skills (RMHSC-Del-Prette), about the social skills and academic repertoire of children with learning difficulty. The research involved two studies that used the same instruments and procedure, having the Study I an experimental pattern, and the Study II some temporal series. Study I had 14 children with learning difficulty as participants who had about 9.4 years old, of which 9 are girls and 5 are boys, who were allocated in a random way in two groups, Experimental (G1) and the Control (G2). The study involved 9 children, 6 girls and 3 boys with average age of 9.5 years old. Before the intervention, children were evaluated through Brazil Criterion, Test School Performance, Social Skills Rating System (SSRS-BR) in the three versions of evaluation (parents, teachers and auto-evaluation) and Evaluation with a brief role-play (BRP). After intervention, children went evaluated again only with SSRS-BR and Evaluation BRP. During the program, children went evaluated through Evaluation BRP in order to identify their progresses. It was accomplished 22 sessions of intervention in Study I and 20 in Study II, all of them with 70 minutes of duration. During the intervention it was used the RMHSC-Del-Prette that contains sequences of video to promotion of social skills, according to suggestion of the authors. The procedure of intervention included the presentation of sequences of video with discussions, playful activities and use of cognitive-behavioral techniques as reinforcement, modeling, shaping, role-play, etc. In Study I the analyses indicated that G1 presented, in numbers, more advantages in social skills and academic competence than G2, according to three people who participated of the study. In relation to continuous evaluation, it was possible to verify that as social skills were taught the participants acquired and kept them along SST. Comparing G1 and G2 in the continuous evaluation it can be observed that the participants of G1 presented better performance in all the classes after intervention. In Study II, after intervention, G3 presented increase in the frequency of social skills in the evaluations of three participants. Continuous evaluation showed that after teaching of each class the participants acquired social skills and in some cases perfected them. It was concluded that the procedure of intervention with use of sequences of video was capable to produce changes in the social skills repertoire and academic performance of children with learning difficulty e may be suggest as base for universal preventive interventions in classrooms.

Keywords: Learning difficulty; social skills training; childhood.

Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem

A questão da não-inserção legítima das pessoas com dificuldades de aprendizagem como população que apresenta necessidades educacionais especiais pode ser evidenciado pela análise de leis e documentos brasileiros que retratam esse tema. As pessoas com dificuldades de aprendizagem requerem recursos e estratégias específicas dentro da rede regular de ensino, tal como é regulamentado pelas leis sobre inclusão educacional com as quais o campo da educação tem compromisso. A seguir, de forma mais detalhada, há a elucidação de alguns aspectos importante a serem considerados sobre esse tema.

A Educação Especial teve uma evolução em suas definições, modalidades e terminologias associadas à área, principalmente na década de 90, depois da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a). A Declaração de Salamanca dispôs princípios, políticas e práticas para nortear a adoção de um sistema educacional inclusivo baseado na integração, participação e no combate à exclusão, a fim de proporcionar alterações no campo da educação e, estas por sua vez, serem capazes de promover, mesmo que em longo prazo, mudanças sócio-econômico-culturais. O princípio orientador da escola inclusiva proposta por tal Declaração é que todas as crianças devem aprender juntas, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, incluindo pessoas com deficiência e superdotadas, crianças que trabalham ou quaisquer grupos em desvantagem ou marginalizados (Brasil, 1994a).

Como consequência do princípio inclusivo disposto pela Declaração de Salamanca, o termo necessidades educacionais especiais emergiu e foi assim definido:

Necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto da escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente (sic), incluindo as que possuem desvantagens severas...” (Brasil, 1994a, p. 3).

Esses novos princípios e definições propostos na Declaração de Salamanca passaram a influenciar a formulação das leis e políticas públicas da educação brasileira. O que antes, nas leis e documentos legais, era designado como “portadores de deficiência” passou a ser referido como “necessidades especiais” ou “necessidades educacionais e especiais”, que resultou em uma maior abrangência da população destinada ao atendimento pela Educação Especial.

Entretanto, o termo “necessidades educacionais especiais” não apresentou definição homogênea e fiel à proposta de definição da Declaração de Salamanca ao longo das leis e documentos editados no Brasil. É possível observar vários problemas conceituais, principalmente quanto à indefinição do sujeito de estudo que compromete, conseqüentemente, a prática de atuação.

Em 1994, o termo necessidades especiais foi utilizado pela primeira vez em documentos legais brasileiros e recebeu como classificação aquelas pessoas que possuíam deficiências (mental, auditiva, visual, física e múltipla), com condutas típicas e com altas-habilidades (superdotação) (Brasil, 1994b). Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996) não há a determinação de quais deficiências eram englobadas na terminologia e isto também foi abordado em Ferreira (1998). Em 2000, no âmbito do estado de São Paulo, a Deliberação CEESP nº 05/00 apresenta uma definição mais completa acerca das necessidades educacionais especiais como sendo caracterizadas por “pessoas que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas” (São Paulo, 2000). Quase no mesmo período, no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001a) a delimitação sobre o que estava envolvido na terminologia foi mais restrita no sentido de caracterizar as necessidades especiais como as que envolvem o campo da aprendizagem, sendo originadas por deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, altas habilidades, superdotação e talentos. Na esfera nacional, somente a partir da Resolução 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é que surge uma definição mais abrangente de necessidades educacionais especiais como sendo aquelas que, durante o processo educacional, envolvem pessoas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, seja esta não vinculada a uma causa orgânica específica ou relacionada a condições, disfunções, limitações ou deficiências, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares (Brasil, 2001b).

Assim, a proposta de inclusão, cuja acepção está pautada na igualdade, valorização da diferença e repúdio da discriminação estabeleceu que o atendimento das pessoas com necessidades educacionais, tendo esta uma definição bastante abrangente, fosse realizado na rede regular de ensino. Com este sistema de inclusão evitava-se o encaminhamento de crianças com alguma necessidade específica, no ritmo e desenvolvimento da aprendizagem, para o ensino especial. Compreendendo esta perspectiva inclusionista, não havia motivos para excluir algumas populações como legítimas pessoas com necessidades educacionais especiais, como aconteceu no Brasil com as pessoas com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, na

prática, por falha e imaturidade na implantação da inclusão no sistema educacional brasileiro, essas crianças, assim como as com problemas de comportamento, foram negligenciadas como parte de um alunado que requer recursos e atendimento específico na rede regular, assim como prevê a inclusão, e ao contrário como alguns autores apontam (Almeida, 1984; Beyer, 2006; Miranda, 2004) essas crianças foram encaminhadas para escolas especiais.

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam necessidades educacionais especiais e requerem atenção, técnicas, recursos e estratégias de ensino específicas dentro do ensino regular. Primeiramente, elas precisam ser incluídas em leis e diretrizes nacionais como uma população a qual se deve atendimento específico e especializado, visto que o progresso escolar, a repercussão nas aprendizagens posteriores e no rendimento acadêmico podem desencadear fracasso escolar, repetência e evasão, e em longo prazo, efeitos negativos sobre a auto-estima, o autoconceito e relações sociais. E em segundo, devem receber esse atendimento especializado no ensino regular.

Todos esses argumentos se inserem na definição recente proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) de Educação Especial, na qual dentro da perspectiva da educação inclusiva, é definida como um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, não substitutivo à escolarização e disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos e a interação com o contexto educacional, familiar, social e cultural.

Portanto, considerando a dificuldade de aprendizagem como condição que influencia a trajetória escolar e o desenvolvimento sócio-psico-emocional, e a escola inclusiva que tem a obrigação de acomodar essa população na rede regular de ensino, visto as necessidades educacionais especiais que apresentam, o investimento na produção de conhecimento acerca de recursos, técnicas e estratégias que auxiliem o atendimento específico de pessoas com dificuldade de aprendizagem na rede regular torna-se proeminente.

Aprendizagem: Transtorno versus Dificuldade

Acerca da dificuldade em aprender, existe uma problemática conceitual e terminológica que talvez explique, em partes, a exclusão das dificuldades de aprendizagem como uma necessidade educacional especial. Observa-se, nesse campo de investigação e produção científica, uma multiplicidade de definições e terminologias que traduzem diferentes abordagens teóricas. Conhecer e distinguir as peculiaridades dessa área tornam-se cruciais, principalmente, para o planejamento de intervenções, visto que cada referencial teórico implica em estratégias práticas distintas.

Alguns autores (Correia, 2007; Del Prette & Del Prette, 2003; Feitosa, Del Prette & Matos, 2006; Fonseca, 1995) discutem a existência de uma polêmica acerca do não aprendido. Há definições e terminologias não consensuais e, conseqüentemente, múltiplas práticas para a solução de problemas. Dentre as inúmeras terminologias utilizadas, as mais comuns são “distúrbio de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem” que ora são utilizadas como sinônimos (Moysés & Collares, 1992; Saravali, 2003), ora são diferenciadas em termos conceituais (Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto & Barbosa, 1995; Ciasca, 2003; Del Prette & Del Prette, 1998, 2003b; Feitosa, Del Prette & Matos, 2006). Diante das controvérsias, torna-se relevante apresentar os principais aspectos das duas terminologias mais utilizadas e suas implicações nas intervenções.

É possível demarcar o surgimento dos problemas relacionados à aprendizagem ao próprio desenvolvimento da sociedade, mais precisamente no surgimento das instituições de ensino nos séculos XIII e XIV e, em seguida, pelas constantes mudanças da idade adequada para a entrada na escola (Fonseca, 1995). Entretanto, pesquisas empíricas sobre esse tema se oficializaram na década de 30, do século passado, com Strauss e Werner precisamente entre 1930 e 1940, com forte referencial orgânico e biológico (Fonseca, 1995). Entre 1930 e 1960, várias teorias unidimensionais, de natureza puramente biológica ou exclusivamente social, emergiram para explicar a etiologia dos problemas e dificuldades relacionadas ao ato de aprender, propondo novas terminologias e definições. Em 1963, Samuel Kirk apresenta pela primeira vez o termo “distúrbio de aprendizagem” (*Learning disability*) e o define como um atraso nos processos da fala, leitura, ortografia, caligrafia e aritmética resultante de uma possível disfunção cerebral, sendo este atraso não relacionado à deficiência mental, privação sensorial e cultural ou a fatores pedagógicos (Gargiulo, 2004; Munõz, Fresneda, Mendoza & Carballo, 2005; Saravali, 2003).

A definição proposta por Kirk (Gargiulo, 2004; Munõz, Fresneda, Mendoza & Carballo, 2005; Saravali, 2003) tem repercussão até os dias atuais, pois mesmo tendo sido revisada e aprimorada, as suas características principais foram mantidas em todas as outras que se seguiram. É possível observar que até a definição mais aceita, atualmente, para distúrbios de aprendizagem, que é a proposta pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD)*, contém os principais aspectos propostos por Kirk:

“...termo geral que faz referência a um grupo heterogêneo de alterações que se manifestam na aquisição e uso das habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo devido a disfunções do Sistema Nervoso Central e podem acontecer ao longo do ciclo vital. Problemas com comportamentos de auto-regulação, percepção social e interação social podem coexistir com os distúrbios de aprendizagem, mas não constituem em si mesmos em um distúrbio de aprendizagem. Embora os distúrbios de aprendizagem possam coexistir com outro tipo de impedimento (impedimentos sensoriais, retardo mental, transtornos emocionais) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução imprópria ou insuficiente) não são resultado daquelas condições ou influências” (NJCLD, 1990).

As definições de distúrbio de aprendizagem envolvem, portanto, a característica biológica de disfunção do sistema nervoso central como o aspecto principal e determinante para a problemática e excluem os fatores emocionais, psicológicos e sociais como possíveis influências. Esta perspectiva é adotada por vários autores internacionais nos dias atuais (Hallahan & Kauffman, 2003; Gargiulo, 2004; Klasse, 2007; Mason & Mason, 2005; Munõz et al., 2005; Garcia-Sánchez & Caso-Fuertes, 2005; Silver, Ruff, Iverson, Barth, Broshek, Bush, Koffer & Reynolds, 2008) e, inclusive, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como a mais aceitável para se referir ao problema. A adoção deste referencial exclusivamente biológico para abordar os problemas relacionados às dificuldades na aprendizagem tem impacto nas intervenções, que na maioria das vezes se resumem em estratégias específicas na área específica afetada pela disfunção cerebral.

Em vista disso, pode-se discutir sobre os outros aspectos que poderiam influenciar na não-aprendizagem e que não são contemplados na definição de distúrbios de aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre na interação do indivíduo com o meio, seja este referente, inicialmente, à família, e depois, mais tarde, pela escola, ambos permeados pela sociedade (Weiss, 2007). Assim como a aprendizagem envolve múltiplos fatores, os problemas relacionados ao ato de aprender também deveriam abranger diversos fatores como determinantes - orgânicos, cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos. A terminologia e definição de dificuldade de aprendizagem incluem esta perspectiva com múltiplos determinantes como será elucidado a seguir.

No mesmo período em que Samuel Kirk propôs a definição de distúrbios de aprendizagem, uma outra autora, Barbara Bateman (Fonseca, 1995; Saravali, 2003), considerada a pioneira eclética, apresentou uma teoria que englobava as condições intrínsecas ao indivíduo (sexo, sinais neurológicos, confusões na lateralidade, memória, etc.) e condições externas educacionais (material didático adequado, programação pedagógica do ensino) como variáveis que afetavam os problemas de aprendizagem. Mesmo com a crescente disseminação da definição dos distúrbios de aprendizagem, vários autores internacionais (Fonseca, 1995) e associações como a *The Child Development Institute* (Correia, 2007) questionavam a explicação baseada no determinismo biológico dos problemas de aprendizagem e seguiam a linha proposta por Bateman.

No Brasil, Almeida et al.,(1995) apresentaram uma discussão acerca das diferenças conceituais entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem descrevendo, brevemente, teorias de vários autores brasileiros, que por discordarem da atribuição exclusiva às causas biológicas proposta no conceito de distúrbios de aprendizagem, expuseram novas formas de compreender o fenômeno. Por fim, os autores apresentaram uma definição de dificuldades de aprendizagem multideterminada, que inclui fatores internos e/ou externos de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que estão em constante interação no meio ao qual o indivíduo está inserido, principalmente, o escolar.

Ciasca (2003) também apresentou uma diferenciação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, chamando este último de dificuldades escolares. Distúrbio de aprendizagem refere-se a uma falha no processo de aquisição e desenvolvimento devido a uma disfunção cerebral, e as dificuldades escolares relacionam-se a um problema de ordem e origem pedagógicas. A autora ainda destacou que entre os 30 e 40% da população que possui algum tipo de problemas escolares, dentro desta porcentagem, apenas 3 a 5% possuem sinais neurológicos que caracterizariam os distúrbios de aprendizagem. Logo, a maioria das crianças não teria qualquer anormalidade clínica, psicológica, oftalmológica, neurológica e pediátrica que justifiquem o problema escolar, concluindo que a maioria das crianças brasileiras não tem distúrbios de aprendizagem.

Feitosa, Del Prette e Matos (2006), além de discutirem as diferenças das duas terminologias principais - distúrbio e dificuldade - apresentaram a definição de dificuldade de aprendizagem como um contínuo graduado de desempenho escolar que integra todos os fatores - orgânicos e contextuais - que afetam o rendimento acadêmico de forma interativa.

Assim, pode-se entender e conceituar dificuldade de aprendizagem como um desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade cronológica e série escolar na

execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, acarretando obstáculos para o progresso escolar normal e repercutindo nas aprendizagens posteriores e no rendimento acadêmico geral (Feitosa, Del Prette & Matos, 2006; Munõz et al.,2005). Consideram-se como elementos determinantes das dificuldades de aprendizagem a relação entre os fatores internos e externos de ordem pessoal, familiar, emocional, psicológica, orgânica, pedagógica e social. Essa definição, portanto, inclui problemas decorrentes do sistema educacional, características próprias do indivíduo e todas as possíveis influências ambientais, e rejeita a perspectiva exclusivamente biológica, expressa pelos distúrbios, para a ocorrência das dificuldades de aprendizagem.

Del Prette e Del Prette (2003b) ressaltaram que independente das causas atribuídas aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem, ambos retratam problemas típicos da escolarização inicial em leitura, escrita e matemática; incluem entre os fatores determinantes aspectos do processamento cognitivo, seja decorrente de causas exclusivamente biológicas nos distúrbios ou essencialmente psicossociais no caso das dificuldades; e ambos possuem indicadores bastante semelhantes em habilidades sociais, ou seja, estão associados a um baixo repertório de habilidades sociais.

Alguns estudos que avaliaram crianças com dificuldade de aprendizagem em relação a alguns indicadores psicológicos e sociais disponibilizaram alguns dados relevantes sobre as crianças com dificuldade de aprendizagem em comparação com crianças com bom rendimento acadêmico, principalmente, que as primeiras apresentavam autoconceito mais negativo (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003; Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004), baixo senso de eficácia (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003), impopularidade perante os pares (Del Prette & Del Prette, 2003; Stevanato et al.,2004), repertório mais deficitário de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Lemos & Meneses, 2002; Medeiros et al.,2003; Stevanato et al.,2004), maior número de reprovações (Bandeira et al.,2006), maior incidência de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Lemos & Meneses, 2002; Marturano, Linhares & Parreira, 1999; Santos & Graminha, 2006) e problemas socioemocionais (Marturano, Linhares & Parreira, 1999; Marturano & Loureiro, 2003).

Diante da condição específica de dificuldade de aprendizagem que afeta negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subseqüentes, estudos destacaram a importância da competência social como fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo (Bandeira et al.,2006; Bolsoni-Silva & Del Prette 2003;

Del Prette, Casares & Caballo, 2006; Del Prette, & Del Prette, 2003; 2006; Murta, 2005; Santos & Marturano, 1999), por facilitar, principalmente, a criança a lidar com situações adversas e estressantes.

Considerando que a dificuldade de aprendizagem é uma das principais maneiras pelo qual o fracasso escolar é expresso, seja na forma de repetência, reprovação e evasão ou exclusão da escola, torna-se relevante a investigação de estratégias e recursos que possam auxiliar esta população específica, seja para prevenir e intervir nos efeitos negativos individuais sobre a auto-estima, no autoconceito e nas relações sociais, seja para reduzir seus impactos sociais a médio e longo prazo, como o desemprego e subemprego devidos, principalmente, à baixa escolarização e ao fracasso escolar.

Habilidades Sociais e Dificuldade de Aprendizagem

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais oferece uma perspectiva para compreender e intervir sobre as dificuldades de aprendizagem, visto que os múltiplos fatores relacionados com a não-aprendizagem ocorrem em um ambiente caracteristicamente social e permeado de relações pessoais. O conhecimento produzido por esta área possui, portanto, implicações e aplicações práticas que podem contribuir para a elaboração de estratégias de prevenção e redução dos efeitos das dificuldades de aprendizagem em crianças.

A área de Treinamento de Habilidades Sociais: Definindo conceitos

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) tem como foco de investigação e aplicação da Psicologia, o desenvolvimento interpessoal, entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais produtivas e satisfatórias com diferentes interlocutores e em situações e demandas variadas (Del Prette & Del Prette, 1998). O que é considerado como produtivo e satisfatório em uma interação, de forma imediata e não suficiente para suprimir as questões ético-morais envolvidas, pode ser obtido por meio de validação social dos significantes, tais como pais e professores (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2006; Gresham, 2004) que convivem diretamente na mesma comunidade, quanto aos comportamentos valorizados e funcionais em uma interação. De qualquer forma, a “justificação” final para a adoção de um valor, tal como este relacionado à qualidade de produtiva e satisfatória das interações, é sempre de ordem histórica, seja esta filogenética, ontogenética e cultural (Dittrich, 2008a).

As contribuições da referida área no âmbito da Educação aproximaram aprendizagem e desenvolvimento, e colocaram em evidência a importância da qualidade das relações interpessoais e a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social como componentes fundamentais para a preparação do indivíduo na convivência em sociedade, para a saúde mental e qualidade de vida (Del Prette & Del Prette, 1998, 2001b, 2003a).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001b), a aplicação dos conceitos e propostas da área de Treinamento de Habilidades Sociais justifica-se no âmbito escolar/educacional devido à: (a) natureza interativa dos processos educativos; (b) complexidade do sistema educacional em termos de relacionamentos interpessoais e intergrupais, principalmente quando se considera o momento de entrada da criança na escola, caracterizado pela necessidade de adaptação diante das novas demandas sociais, regras, interlocutores e papéis;

(c) caráter social dos produtos educacionais, ou seja, espera-se como resultado do processo educacional uma mudança qualitativa nas relações do indivíduo com o seu meio. Somado a essas justificativas, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (MEC) incluem como objetivos do ensino formal os denominados “temas transversais” que envolvem aspectos sobre relacionamento interpessoal, habilidades de convivência, respeito às diferenças, desenvolvimento pessoal e a responsabilidade com o coletivo. E ainda, segundo documento elaborado pela OMS (1997), as “habilidades de vida” que incluem várias das habilidades sociais (autocontrole, habilidades de comunicação, empatia, resolução de problemas, etc) deveriam ser ensinadas em diversos programas educacionais, principalmente nas escolas, para crianças e adolescentes como prevenção primária no abuso de substâncias, gravidez na adolescência, violência, AIDS, e na promoção de auto-estima e autoconfiança.

Assim, a área de THS pode contribuir no campo da Educação, regular e especial, oferecendo uma óptica para os fenômenos relacionados ao desenvolvimento interpessoal e propondo estratégias e procedimentos para a sua promoção, principalmente, pela relação existente entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Para compreender tal perspectiva de investigação e aplicação, três conceitos são fundamentais: o de desempenho social, habilidades sociais e competência social.

Conforme Del Prette e Del Prette (2006, 2005a), desempenho social pode ser entendido como a emissão de qualquer comportamento diante de uma situação social, portanto, inclui tanto os comportamentos que contribuem para a competência social, ou seja, as habilidades sociais, como comportamentos que não contribuem como os disruptivos e problemáticos. Para esses autores, habilidades sociais é a denominação para as diferentes classes de comportamentos, sejam estes verbais, não-verbais e paralingüísticos, que estão presentes no repertório de um indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais e que contribuem para a competência social, de forma a favorecer relacionamentos saudáveis e produtivos com as demais pessoas, considerando neste critério as características do ambiente e da cultura (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a). Podem-se entender as habilidades sociais como os recursos disponíveis no repertório do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2006).

Competência social diz respeito à capacidade, auto-avaliada ou avaliada por outros, que o indivíduo tem para organizar as suas habilidades sociais de forma coerente com os comportamentos encobertos (crenças, pensamentos, sentimentos, metas) perante uma demanda social, resultando em um desempenho que seja funcional para atender às demandas ambientais (Del Prette & Del Prette, 1999, 2006; Gresham, 1992). Portanto, a competência

social refere-se à funcionalidade com que o indivíduo utiliza seus recursos comportamentais (habilidades sociais), cognitivos e afetivos em situações sociais de seu meio (Del Prette & Del Prette, 2006).

De acordo com Del Prette & Del Prette (2001a, 2006, 2005a), a funcionalidade da competência social pode ser inferida de acordo com as conseqüências que produz no ambiente, tais como: (a) alcance dos objetivos imediatos; (b) manutenção ou melhora na qualidade dos relacionamentos; (c) melhoria da auto-estima. Especificamente para as crianças, a funcionalidade da competência social ainda inclui a aceitação pelos colegas, o julgamento positivo por colegas e adultos e comportamentos adaptativos como o *status* sociométrico, rendimento acadêmico, autocuidado, estratégias de enfrentamento, responsabilidade e cooperação (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a; Gresham & Elliott, 1990).

É importante enfatizar o caráter relativo da competência social, visto que o julgamento de sua funcionalidade ou proficiência é determinado por um conjunto de normas e valores do ambiente no qual a interação ocorre, bem como características pessoais dos interlocutores e da situação (Del Prette & Del Prette, 1999). Portanto, as habilidades sociais que podem compor um desempenho socialmente competente dependem de fatores relacionados à pessoa, situação e cultura. Logo, envolvem três dimensões, a pessoal, situacional e cultural que se influenciam reciprocamente e podem afetar a topografia e a funcionalidade do desempenho social (Del Prette & Del Prette, 1999, 2005a).

A dimensão pessoal envolve os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos. Mais especificamente, os componentes comportamentais das habilidades sociais referem-se aos aspectos diretamente observáveis que podem ser subdivididos em: aspectos verbais, paralingüísticos e não-verbais (Del Prette & Del Prette, 1998, 1999). Os aspectos verbais envolvem a utilização da linguagem vocalizada na comunicação e são exemplos o fazer perguntas, expressar desagrado, dar *feedback*, etc. Os aspectos paralingüísticos referem-se à topografia do desempenho social como a latência, duração e a regulação da fala (volume, entonação, velocidade e clareza). Os aspectos não-verbais envolvem a utilização dos recursos do próprio corpo, exceto a vocalização, como o olhar e contato visual, expressão facial, gestualidade, postura corporal, movimentos com a cabeça, etc.

Ainda em relação aos componentes comportamentais das habilidades sociais é possível avaliá-los em dois níveis - molares e moleculares. O nível molar envolve as habilidades de um desempenho mais amplo e o molecular as habilidades mais pontuais desse desempenho, bem como os seus componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais. Entretanto, essas duas

categorias não são fixas, são conceitos relativos e devem ser analisados dentro de um *continuum*, pois o que pode ser considerado molar em um contexto é molecular em outro (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001a). Portanto, a análise da dimensão comportamental envolve a identificação de classes e subclasses de ações, que diferem em relação aos efeitos que produzem no comportamento do interlocutor (Del Prette & Del Prette, 1999). Em relação a essas classes e subclasses de habilidades sociais, há várias propostas de categorização para adultos e crianças. Especificamente para o público infantil, Del Prette e Del Prette (2005a) propuseram uma categorização de sete classes de habilidades sociais, de acordo com a relevância encontrada para o desenvolvimento interpessoal da criança: Autocontrole e Expressividade emocional, Civilidade, Empatia, Assertividade, Fazer amizades, Solução de problemas interpessoais e Habilidades Sociais Acadêmicas.

A dimensão situacional das habilidades sociais inclui o contexto físico no qual as pessoas se comportam, ou seja, os eventos antecedentes e conseqüentes dos comportamentos sociais, juntamente com as regras explícitas e implícitas que indicam quais são os comportamentos valorizados, aceitos e proibidos (Del Prette & Del Prette, 2005a). A dimensão cultural remete aos valores e normas que influenciam os relacionamentos, já que a cultura estabelece padrões de comportamentos aprovados e reprovados em relação aos diferentes interlocutores, situações e contextos (Del Prette & Del Prette, 2005a).

Assim, atribuir competência a comportamentos sociais depende não somente da disponibilidade de habilidades sociais no repertório de um indivíduo, como a forma pela qual este comportamento é emitido (topografia), a ocasião e a adequação às regras e normas da cultura. É possível que um indivíduo tenha habilidades sociais em seu repertório, mas as apresente com tão baixa frequência que não caracterize a competência social ou apresente dificuldades em adequar ocasião, interlocutores e topografia para emitir comportamentos indicativos de habilidades sociais. Portanto, ter habilidades sociais no repertório é condição necessária, mas não é garantia de competência social.

As dificuldades na emissão de comportamentos indicativos de habilidades sociais podem configurar diferentes tipos de déficits. Eles podem ocorrer devido à ausência, baixa frequência e dificuldade em emitir um comportamento esperado ou pela presença de comportamentos problemáticos que competem ou reduzem a proficiência de um desempenho social (Del Prette, 2005b, Gresham & Elliott, 1990; Lane, Menzies, Bartoon-Arwood, Doukas & Munton, 2005). Os déficits em habilidades sociais são classificados (Del Prette & Del Prette, 2005b; Gresham, 1992; Lane et al., 2005) em: (a) déficits de aquisição referente ao

indivíduo que não tem a habilidade em seu repertório, seja por desconhecimento de comportamentos esperados em uma situação ou pela restrição de oportunidades e modelos; (b) déficit de desempenho que se refere à falha em emitir um comportamento socialmente habilidoso devido a reforçamentos inadequados ou ansiedade excessiva; (c) déficit de fluência relacionado à emissão de um comportamento socialmente habilidoso sem proficiência, seja por falhas na escolha da ocasião ou duração da habilidade, nos componentes não-verbais ou nos conteúdos verbais que definem esta proficiência.

Há ainda que se considerar que as habilidades sociais podem ser influenciadas por comportamentos problemáticos que competem e/ou reduzem a emissão de comportamentos indicativos de habilidades sociais. Sobre problemas de comportamento, Achenbach e Edelbrock (1978) propuseram uma classificação dos problemas de comportamento com base na análise da literatura sobre psicopatologia infantil e os categorizaram em dois tipos: externalizantes e internalizantes. Os problemas de comportamento externalizantes são marcados por oposição, provocação, agressividade, impulsividade, aspectos anti-sociais e disruptivos e atividade excessiva, já os comportamentos internalizantes podem ser evidenciados por retraimento, isolamento, timidez, ansiedade e disforia (Achenbach & Edelbrock 1978; Hinshaw, 1992).

Considerando a classificação dos comportamentos problemáticos em externalizantes ou internalizantes e a noção de competência social, pode-se identificar e classificar (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2005b) três tipos de desempenhos sociais em um contínuo no qual em um dos extremos se situa a reação não-habilidosa ativa e no outro a reação não-habilidosa passiva, e no centro a reação socialmente habilidosa. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005b), as reações habilidosas contribuem para a competência social pela coerência entre os componentes abertos e encobertos e adequação às demandas interativas e as reações não-habilidosas ativas e passivas comprometem a competência social: a primeira por envolver agressividade física e verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção - típicos de comportamentos externalizantes; e a segunda pelo predomínio de formas encobertas para expressar incômodo, mágoa, ressentimento e ansiedade e/ou esquiva e fuga das demandas interpessoais ao invés de enfrentamento – característico de comportamentos internalizantes.

Avaliação de habilidades sociais

As habilidades sociais podem ser avaliadas por meio de métodos observacionais e de relato. Os métodos de observação englobam registros cursivos de eventos em situações naturais e análogas, auto-registros e videogravação, permitindo o acesso direto aos

comportamentos sociais. Os métodos de relato compreendem as escalas, inventários, entrevistas, testes sociométricos e podem ser de auto-avaliação ou avaliação por outros significantes (pais, professores e pares), permitindo o acesso indireto aos desempenhos sociais (Del Prette & Del Prette, 2006; Murta, 2005).

Os métodos de observação permitem o acesso aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais de um desempenho social. Um tipo especial de técnica observacional é o de desempenho de papéis (*role-play*) em situações estruturadas ou análogas. Segundo Del Prette e Del Prette (2006), esta técnica se define pela simulação de situações, estruturadas pelo pesquisador, para o desempenho de papéis, sejam estes breves ou extensos, que podem ser utilizados tanto no início como ao longo das intervenções.

O desempenho breve de papéis (*role-play* breve) envolve cenas padronizadas e apresentadas oralmente pelo avaliador (pesquisador ou terapeuta), nas quais o indivíduo é instruído a desempenhar a sua reação usual em uma única resposta após o *prompt* do interlocutor (Caballo, Del Prette, Casares & Carrillo, 2006; Del Prette & Del Prette, 1999). As reações do avaliado (respostas) frente às situações estruturadas podem ser gravadas em vídeo para depois serem analisadas em termos de componentes verbais, não-verbais e características molares (habilidades sociais, ansiedade, etc) e, em seguida, pontuadas com base em um sistema previamente definido de categorias que gera uma pontuação global e subpontuações para as habilidades sociais (Caballo, Del Prette, Casares & Carrillo, 2006). O desempenho extenso de papéis (*role-play* extenso) implica em uma seqüência de interações entre o participante e o terapeuta/pesquisador diante da simulação de uma situação que também pode ser gravadas em vídeo permitindo análises dos desempenhos verbais e não-verbais (Caballo, Del Prette, Casares & Carrillo, 2006).

Mesmo diante de alguns questionamentos sobre a generalização para a situação natural (Gresham, Cook, Crews, & Barreras, 2007; Mori & Armendariz, 2001), o uso de desempenhos de papéis (*role-play*) pode ser útil, conforme Del Prette e Del Prette (1999, 2006) para: (a) a observação de desempenhos semelhantes aos do cotidiano que são difíceis de observar de outro modo; (b) possibilidade de registro em vídeo que viabiliza uma análise mais acurada do desempenho do participante; (c) permite identificar os tipos de déficits do participante; (d) admite avaliar a capacidade de discriminação e latência das respostas sociais frente às demandas ambientais.

As escalas de avaliação de habilidades sociais, uma das alternativas do método de relato, envolvem o julgamento ou percepções sobre os comportamentos da pessoa avaliada, sendo geralmente efetuada, no caso de crianças, por pais e professores, mas podendo também

incluir a auto-avaliação pela própria criança. As respostas são dadas em escalas tipo Likert que podem ser apresentadas na forma de pontuação de frequência de ocorrência, intensidade, dificuldade, adequação, etc. Como forma de avaliação, as escalas são fáceis e rápidas de se aplicar, permitindo aplicações padronizadas que reduzem vieses e oferecem vantagens para avaliar resultados de intervenções (Del Prette & Del Prette, 1999; 2006). Entretanto, como as escalas refletem as percepções de seus avaliadores, os julgamentos podem ser afetados pelo ambiente, pelos critérios do avaliador, pela influência da desajustabilidade social e pela importância atribuída aos comportamentos sociais.

Portanto, diante das vantagens e limitações dos diferentes métodos de avaliação de habilidades sociais, uma avaliação multimodal das habilidades sociais é indispensável. Conforme Del Prette e Del Prette (2005b; 2006), por envolver diversos instrumentos, procedimentos e informantes permite acessar uma variedade de indicadores do desempenho social, assim como os critérios adotados pelos informantes para considerar o desempenho como socialmente competente ou não.

Alguns autores (Gresham & Cook, 2008; Gresham & Elliott, 2007; Lane et al., 2005) têm destacado a importância de monitorar o progresso - avaliação contínua - dos participantes quanto ao desempenho ao longo de um programa de intervenção, principalmente em Treinamento de Habilidades Sociais. A avaliação contínua dos participantes permite determinar os progressos da intervenção em relação à adequação para alcançar os critérios de proficiência em um período de tempo específico (Gresham & Cook, 2008).

O propósito da avaliação contínua dos participantes é identificar se a intervenção está ocorrendo como o planejado e se os participantes estão aprendendo ou não comportamentos novos, permitindo a tomada de decisões quanto à continuidade, alteração e término do programa de intervenção (Gresham & Cook, 2008; Lane et al., 2005). Este tipo de avaliação permite, portanto, que o terapeuta (pesquisador) identifique, de forma acurada, os fatores que podem influenciar o processo de aquisição e não-aquisição das habilidades sociais de forma específica para cada participante e ainda admite que se modifiquem estratégias, procedimentos e seqüência de ensino, duração da intervenção e quaisquer outros elementos que possam interferir nessa aprendizagem.

Entre os métodos para avaliar continuamente os progressos dos comportamentos dos participantes ainda existem muitos problemas conceituais, técnicos e práticos (Gresham & Cook, 2008) e, por isto, estudos de investigação são necessários (Gresham & Elliott, 2007). Os métodos que têm sido propostos para o monitoramento contínuo são: (a) observação direta; (b) avaliação direta dos comportamentos e; (c) escalas de avaliação do comportamento

(Gresham & Cook, 2008; Lane et al., 2005). A observação direta apresenta a vantagem de ser mais sensível em detectar os efeitos da intervenção ou as mudanças. A avaliação direta do comportamento é uma forma mais prática e barata que a de observação direta, no entanto, exige medidas mais freqüentes quando comparadas às escalas (duas vezes por dia ao longo de vários dias). E as escalas de avaliação são medidas indiretas que são geralmente usadas em medidas repetidas entre longos períodos de tempo e não, ainda, como ferramentas de avaliação contínua.

Considerando que o objetivo de uma intervenção é a mudança (Elliott & Gresham, 1991), a monitoria do desempenho dos participantes torna-se essencial em programas de Treinamento de Habilidades Sociais porque aumenta a garantia de que as mudanças decorrentes da intervenção sejam confiáveis e válidas.

Promoção em habilidades sociais

Reconhecendo que as interações sociais interferem na qualidade de vida de crianças e adolescentes e que as práticas culturais são conjuntos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si, transformando seus ambientes físico e sociais, produzindo efeitos que retroagem sobre a própria cultura (Dittrich, 2008b), pode-se sugerir uma relação entre habilidades sociais e práticas culturais.

As práticas culturais são compostas por interações complexas entre diferentes operantes, possivelmente emitidos por diferentes indivíduos, que geram efeitos sobre o grupo para a evolução da cultura, e não conseqüências reforçadoras para membros individuais (Dittrich, 2008b). Considerando que comportamentos socialmente habilidosos são operantes, o procedimento de Treinamento de Habilidades Sociais poderia ser viável para o estabelecimento, por meio de políticas públicas, de novas propostas de práticas culturais que gerem conseqüências que retroajam sobre a cultura no sentido de aumentar suas chances de sobrevivência.

A escola como uma agência, potencialmente, socializadora (Del Prette & Del Prette, 2001b, 2003, 2005a, Guzzo, 2001; Leite, 1981; Lisboa & Köller, 2004) poderia assumir o preparo da criança para lidar com as situações de vida por meio de programas de Treinamento de Habilidades Sociais viabilizados neste contexto. A escola, portanto, que tem como função prover oportunidade para aprendizagens acadêmicas poderia ampliar seu papel ao compartilhar a responsabilidade de cooperar para o desenvolvimento integral do aluno, seja explorando as situações práticas da vida, o senso de autonomia, o desenvolvimento de valores

morais, facilitando a convivência social para habilitar indivíduos para uma vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Como as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam uma variedade de problemas que podem comprometer o curso desenvolvimental, com influências nas etapas posteriores, e os dados da literatura que apontam para a existência de repertório social empobrecido, programas de treinamento de habilidades sociais poderiam se constituir como estratégias para favorecer as crianças na superação dos déficits e problemas a eles associados, promovendo a ampliação do repertório de habilidades sociais.

A intervenção em habilidades sociais, na forma de Treinamento de Habilidades Sociais, pode ser realizada em formato grupal ou individual e, comumente, emprega técnicas comportamentais como reforçamento, modelação, modelagem, ensaio comportamental, *feedback* (verbal e em vídeo), relaxamento e tarefas de casa, e técnicas cognitivas como o fornecimento de instrução direta, reestruturação cognitiva, resolução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2001; Kavale & Mostert, 2004; Murta, 2005). Atualmente, outros recursos vêm sendo utilizados, em associação com as técnicas comportamentais e cognitivas, tais como o uso de histórias (Sansosti & Smith, 2006), de vídeos (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000; Charlop & Milstein, 1989; Delano & Snell, 2006; Parsons, 2006; Sherer, Pierce, Paredes, Kisachy, Ingersoll & Schreibman, 2001; Taylor, Levin & Jasper, 1999; Theimann & Goldstein, 2001) e de brincadeiras dirigidas ou livres (Vaughn, Kim, Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003), no caso de crianças pequenas.

Recursos de realidade virtual em ambiente informatizado também estão sendo testados como técnica para o ensino de habilidades sociais (Cromby, Standen & Brown, 1996; Kerr, Neale & Cobb, 2002; Parson, Leonard & Mitchell, 2006). Os recursos virtuais apresentam algumas vantagens para os aprendizes, uma vez que permitem que o participante visualize o mundo real e interaja com ele, sem sofrer as conseqüências que este mundo real poderia trazer, mas proporcionando a experiência de aprender com os erros, característica esta de suma importância para indivíduos com dificuldade de aprendizagem, pois é possível iniciar, virtualmente, atividades que no mundo real, geralmente, poderiam ser negadas. Além disso, as tarefas apresentadas no computador podem aumentar motivação, encorajar o envolvimento ativo na aprendizagem, além de oferecer a experiência de controle ao participante.

No Brasil, o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette, 2005b) contém recursos multimídia que podem ser utilizados para a promoção de habilidades sociais. O Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-

Del-Prette), componente desse sistema, é constituído por 21 situações e reações de interação social de crianças com seus pares e com adultos na forma de vídeos (vinhetas), que são propostas pelos autores como material a ser explorado em programas de intervenção, mas que ainda não foi empiricamente testado em sua efetividade e eficácia.

Del Prette e Del Prette (2005b) propuseram que o Recurso Multimídia componente do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC) seja utilizado para: (a) demonstrar modelos de comportamento socialmente competentes, ilustrando-se a topografia e a funcionalidade desses desempenhos; (b) facilitar a discriminação de alternativas de comportamentos não-habilidosos; e (c) promover outras habilidades além das ilustradas, que podem ser requisitos para qualquer desempenho competente (observar e descrever comportamentos, identificar alternativas mais apropriadas para diferentes situações, estabelecer relação entre comportamento emitido e reação do interlocutor, e outras). Além disso, os autores defenderam que o uso de Recursos Multimídia em programas de treinamento de habilidades sociais permitiria a exploração de outros aspectos do desempenho social da criança por meio do relato verbal espontâneo durante a apresentação dos vídeos, e a instigação para coletar mais informações sobre diferentes aspectos do desempenho social.

Em Dilworth, Mokrue e Elias (2002) foi demonstrado algo semelhante ao proposto por Del Prette e Del Prette (2005b) no Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC), ou seja, foi utilizado um programa de intervenção composto por trechos de vídeo (semelhante às vinhetas do RMHSC-Del-Prette), com exemplos de sucessos e insucessos na resolução de problemas, somado a discussões para facilitar a compreensão do material audiovisual, e *role-play* para a prática da habilidade adequada. Este estudo foi conduzido com 208 crianças de 1ª à 4ª série, que eram consideradas de risco pela exposição à violência. Os resultados indicaram efeitos significativamente positivos do grupo exposto à intervenção com aumento do autoconceito, da auto-eficácia acadêmica, do sentimento de popularidade e o de felicidade, e maior satisfação com aparência física.

Pesquisas de intervenção realizadas com grupos de crianças com dificuldade de aprendizagem podem promover habilidades e favorecer o desempenho acadêmico. Molina e Del Prette (2006) avaliaram repertório acadêmico e social, antes e depois de um Treinamento de Habilidades Sociais e de um Treinamento de Leitura e Escrita. Foram estabelecidos três grupos: um Grupo Controle, que não recebeu nenhuma intervenção, um Grupo de Habilidades Sociais que recebeu somente o treinamento nestas habilidades, e um Grupo de Leitura e Escrita que recebeu somente intervenção acadêmica. O grupo de crianças que recebeu a intervenção com o Treinamento de Habilidades Sociais apresentou ganhos estatisticamente

significativos em leitura e escrita, além de melhorias no repertório de comportamentos sociais, em relação aos grupos que não receberam o treinamento em habilidades sociais (Controle e de Leitura e Escrita).

Em relação aos programas de intervenção em habilidades sociais, alguns estudos (Kavale & Mostert, 2004; Cartledge, 2005) vêm questionando a efetividade dos programas de Treinamento de Habilidades Sociais quanto à generalização e manutenção dos efeitos, às técnicas utilizadas e à validade social. Principalmente em relação aos programas de THS para crianças com dificuldade de aprendizagem, a crítica focaliza-se no procedimento puramente instrucional utilizado, com argumentos no sentido de que essas crianças já não se beneficiam do modelo instrucional nos sistemas educacionais presentes. Esses estudos sobre THS sugerem a investigação de procedimentos distintos do modelo instrucional para o ensino de habilidades sociais e destacam que a efetividade poderia ser alcançada com programas de intervenção em habilidades sociais dentro das escolas, principalmente se ocorressem continuamente, com início na pré-escola e seguindo os anos escolares.

Cabe, portanto, a investigação de novos procedimentos de intervenção em habilidades sociais que sejam eficientes e eficazes e que possam ser reproduzidos continuamente na escola, seja pelo psicólogo ou pelo professor previamente treinado e com assessoria em serviço.

Hennessey (2007) apresentou um programa de habilidades sociais (Open Circle Program) de caráter permanente para as crianças de 1ª à 4ª série que vem produzindo resultados positivos. Este programa envolveu professores, alunos e administradores, e estabelece que as habilidades sociais devem ser ensinadas no ambiente escolar ao longo dos anos, oferecendo oportunidade para as crianças utilizarem os novos comportamentos adquiridos e serem reforçadas por isto. Resultados deste estudo mostraram que as crianças envolvidas no programa, quando comparadas as que não participaram, foram percebidas pelos professores como mais socialmente habilidosas, e com menores riscos em apresentar problemas de comportamento.

Gresham e Elliott (2007) também propuseram um programa de intervenção em habilidades sociais de caráter universal que envolveria crianças da pré-escola até o início da adolescência. A proposta desta intervenção envolve o ensino de habilidades sociais de Cooperação, Assertão, Responsabilidade, Empatia e Autocontrole e utiliza como procedimento a apresentação de diferentes modelos de comportamentos, a utilização de técnicas como reforçamento e *feedback*, a oferta de oportunidades para a prática das novas habilidades e uma avaliação contínua do progresso do participante no programa de

intervenção. Este programa apresenta aos estudantes uma oportunidade de aprender e refinar as habilidades sociais que são valorizadas pelos educadores, propiciando uma melhoria do desempenho acadêmico e na relação com os pares e educadores.

Assim, programas de desenvolvimento de habilidades sociais são importantes e necessários de serem implantados nas escolas, seja como prevenção primária por meio de programa universal, secundária por meio de programa seletivo, ou ainda, terciária na forma de programa indicado (Gresham, 2004; Murta 2007). Esses programas por envolverem estratégias de ensino sobre como lidar com situações interpessoais comuns ao dia a dia e se justificam porque melhoram o repertório de habilidades sociais dos estudantes e conseqüentemente o desempenho acadêmico e as relações interpessoais com pares e adultos, e podem reduzir e/ou amenizar problemas de comportamentos (Gresham & Elliott, 2007).

O uso dos Recursos Multimídia do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b), por seu possível efeito motivacional sobre o envolvimento e participação das crianças, poderia ser explorado como material para o ensino de habilidades sociais em um programa facilmente replicável, no futuro, pelo professor e/ou demais profissionais no contexto escolar. A apresentação das vinhetas de vídeo desse recurso, que envolvem modelos de reações comportamentais adequadas e inadequadas (reações não-habilidosas e habilidosas) frente às situações interpessoais, somadas às técnicas comportamentais como reforçamento, *feedback*, modelagem, modelação e, principalmente, *role-play*, e ao sistema de avaliação contínua do progresso do estudantes.

Justificativa e objetivo de pesquisa

Considerando, (a) a relevância de produzir recursos, para a utilização no ensino regular, que auxiliem a população de crianças com necessidades educacionais especiais caracterizadas por dificuldades de aprendizagem; (b) os indicadores negativos da dificuldade de aprendizagem na qualidade de vida, acadêmica, social e psicológica; (c) a relação exposta na literatura entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, na qual as crianças com esta dificuldade apresentam desempenhos sociais mais pobres que podem ser concomitantes ou determinantes da dificuldade de aprendizagem; (d) as evidências de que programas de habilidades sociais favorecem o desempenho acadêmico dessas crianças e; (e) o desafio apresentado pela literatura da necessidade de novos procedimentos de intervenção em habilidades sociais e formas de monitoramento do progresso dos participantes ao longo de um programa esta pesquisa envolveu a elaboração e aplicação de um programa de intervenção em habilidades sociais em grupo no contexto escolar, baseado em procedimentos associados ao RMHSC-Del-Prette (2005b), especialmente em termos da possibilidade de exploração de recursos multimídia.

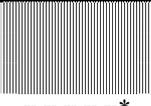
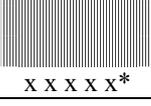
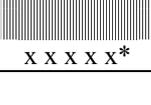
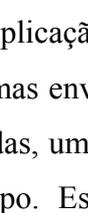
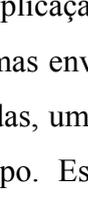
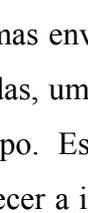
Como os autores desse recurso (Del Prette & Del Prette, 2005b) propuseram possibilidades educativas que ainda não foram empiricamente testadas, esta pesquisa pretende avaliar se um programa que tem como base as vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette é capaz de produzir mudanças no repertório de habilidades sociais e acadêmico de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Assim, tem-se como objetivo identificar os efeitos do programa de intervenção sobre o repertório de habilidades sociais e acadêmico das crianças, segundo a avaliação dos pais, professores e auto-avaliação com instrumento de auto-relato e por meio de avaliação contínua com observação direta.

Esta pesquisa foi conduzida na forma de dois estudos. O cronograma dos Estudos 1 e 2 em relação aos momentos de avaliação e intervenção está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Cronograma das Avaliações e Intervenções do Estudo 1 e do Estudo 2 em Relação aos Instrumentos Utilizados e Momentos de Avaliação

| Estudo | Grupo | Instrumento de avaliação | Momentos no tempo e Atividades | | | | | |
|--------|-------|--------------------------|--------------------------------|---|-------------------|-------------------|---|-------------------|
| | | | Ago/07 | Set/Out/Nov/07 | Nov/07 | Fev/08 | Fev/Mar/08 | Abril/08 |
| | | | Avaliação 1 (pré) | Intervenção 1 | Avaliação 2 (pós) | Avaliação 3 (pré) | Intervenção 2 | Avaliação 4 (pós) |
| 1 | G1 | SSRS-pais | x |  | x | | | |
| | | SSRS-professor | x |  | x | | | |
| | | SSRS-criança | x |  | x | | | |
| | | Av RPB | x | x x x x x* | x | | | |
| | G2 | SSRS-pais | x | | x | | | |
| | | SSRS-professor | x | | x | | | |
| | | SSRS-criança | x | | x | | | |
| | | Av RPB | x | | x | | | |
| 2 | G3 | SSRS-pais | x | | x | |  | x |
| | | SSRS-professor | x | | x | x |  | x |
| | | SSRS-criança | x | | x | |  | x |
| | | Av. RPB | x | | x | | x x x x x* | x |

Nota. G1 = Grupo Experimental 1. G2 = Grupo Controle. G3 = Grupo 3. Av. RPB = Avaliação por role-play breve * A quantidade do símbolo x é equivalente ao número de avaliações realizadas. A região da tabela hachurada representa o momento da intervenção em habilidades sociais

O Estudo I teve delineamento experimental, uma vez que houve a manipulação direta de uma variável (programa de intervenção) e controle de variáveis (história, maturação) por meio da formação de um grupo controle e um experimental com distribuição aleatória dos participantes entre tais grupos (Cozby, 2004). O delineamento experimental foi pré-teste-pós-teste porque os grupos foram avaliados antes da intervenção (assegurando-se que fossem equivalentes desde o início nas variáveis de interesse) e reavaliados ao final da intervenção. A distribuição dos participantes pelas condições experimental e controle foi com distribuição randômica emparelhada, estabelecendo-se pares similares em idade, sexo e dificuldade de aprendizagem.

O Estudo II foi uma replicação da intervenção realizada no Estudo I em termos de procedimento de intervenção, mas envolveu a utilização de delineamento quase experimental de séries temporais interrompidas, uma vez que foram coletados dados sobre os participantes ao longo de um período de tempo. Este Estudo II emergiu em virtude do compromisso ético, previamente assumido, de oferecer a intervenção aos participantes do grupo controle (G2) do Estudo I e de alguns participantes “descartados” no processo de emparelhamento do Estudo I, que foram continuamente avaliados. Assim, decidiu-se compor o G3 com os participantes “descartados” e com os remanescentes do grupo controle (G2) do Estudo I. Os participantes

do Estudo II, entretanto, não podem ser considerados como controle do G1 por justamente envolver diferentes crianças.

ESTUDO I

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 14 crianças que freqüentavam a 2ª ou 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As crianças possuíam idade média de 9,4 anos ($D.P. = 3,13$), sendo nove meninas (64,2%) e cinco meninos (35,7%). Em relação ao nível socioeconômico, 11 crianças (78,5%) pertenciam ao grupo C e três crianças ao grupo D (21,4%).

A seleção das crianças foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, os professores da 3ª série foram solicitados a indicar as crianças que consideravam com dificuldades de aprendizagem, caracterizadas por pior desempenho acadêmico global em relação aos outros alunos da mesma sala, tendo como parâmetro as notas obtidas em todas as disciplinas no bimestre. A segunda etapa teve por objetivo confirmar a dificuldade de aprendizagem da criança indicada pelo professor por meio de um teste educacional - Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994) - para a participação efetiva na pesquisa. As crianças que apresentaram um escore total bruto no TDE com classificação inferior de acordo com o esperado para a série foram consideradas elegíveis para o estudo dependendo apenas da autorização dos pais.

As crianças selecionadas e autorizadas pelos pais foram emparelhadas em relação à idade, sexo e ao escore total bruto obtido no TDE e, em seguida, foram distribuídas, randomicamente, entre os Grupos Experimental (G1) e Controle (G2). A comparação entre os grupos em relação a essas características de emparelhamento foi obtida por meio de análises estatísticas inferenciais, considerando $p \leq 0,05$. Para a variável sexo, o teste não-paramétrico *Qui-quadrado* indicou que não existiam diferenças significativamente estatísticas entre os grupos $X^2(1) = 1,143$; $p = 0,285$. A comparação entre grupos nas variáveis idade e escore total bruto no TDE foi realizada por meio do teste não-paramétrico *U de Mann-Whitney* que também revelou que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos participantes ($U = 19,0$; $p = 0,470$) e entre os escores no TDE ($U = 23,0$; $p = 0,902$). A média de idade do G1 era de 9 anos e 4 meses ($DP = 0,951$) e do G2 era de 9 anos e 5 meses ($DP = 4,163$). Portanto, pode-se considerar que os grupos estavam equivalentes antes da intervenção em relação à idade, gênero e escore obtido pelo TDE, o que garantia maior capacidade de detectar efeitos estatisticamente significativos da variável independente.

Foram avaliadas 23 crianças com todos os instrumentos, entretanto, algumas se transferiram de escola e/ou de período de aula, outras desistiram logo no início do treinamento pelo fato do mesmo acontecer em período oposto ao da aula, e duas do G1 não obtiveram a frequência mínima de 70% nas sessões de intervenção. Sendo assim, o G1 analisado e descrito nesta pesquisa foi composto por sete crianças com dificuldade de aprendizagem.

Os pais e professores participaram como informantes. Os pais possuíam idade média de 37 anos (*D.P.* = 8,37). Os quatro professores eram do sexo feminino com idade média de 41 anos e 4 meses (*D.P.* = 13,22).

A descrição dos participantes em relação à idade, sexo, nível socioeconômico e escore total bruto no TDE encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2

Participantes do Grupo Experimental (G1) e Controle (G2) em Relação à Idade, Sexo, Nível Socioeconômico e Escore Total no TDE

| Grupo | Participante | Sexo | Série | Idade * | NSE | TDE |
|--------------|---------------------|-------------|------------------|----------------|------------|------------|
| G1 | P1 | F | 3 ^a A | 9 a 5 m | D | 101 |
| | P2 | F | 3 ^a A | 9 a 3 m | C | 99 |
| | P3 | M | 3 ^a A | 9 a 3 m | C | 94 |
| | P4 | F | 2 ^a A | 9 a 5 m | D | 08 |
| | P5 | M | 3 ^a A | 9 a 3 m | C | 82 |
| | P6 | F | 3 ^a B | 9 a 4 m | C | 58 |
| | P7 | F | 3 ^a A | 9 a 3 m | C | 52 |
| G2 | P8 | F | 3 ^a B | 9 a 2 m | C | 101 |
| | P9 | F | 3 ^a B | 9 a | D | 99 |
| | P10 | M | 3 ^a A | 9 a | C | 90 |
| | P11 | M | 3 ^a B | 9 a 8 m | C | 86 |
| | P12 | F | 3 ^a B | 9 a 3 m | C | 05 |
| | P13 | F | 3 ^a A | 9 a 8 m | C | 85 |
| | P14 | M | 3 ^a B | 9 a 8 m | C | 56 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. NSE = Nível socioeconômico. TDE = Teste de Desempenho Escolar. P = Participante. F = sexo feminino. M = sexo masculino. * Idade expressa em anos e meses no início do estudo.

Ambiente

A coleta de dados na fase de avaliação foi realizada na própria escola em que as crianças estudavam, em uma sala disponibilizada para este fim, durante o período de aula das crianças, em horário definido pela coordenadora e professora da sala, geralmente logo no início da aula ou próximo ao final.

A intervenção também foi realizada na escola, em horário oposto ao que as crianças estudavam, de forma que elas tinham tempo disponível para voltar para casa depois do período de aula. Foi utilizada a sala de aula de Educação Artística para as sessões de intervenção, uma vez que era a única que possuía aparelhos de TV e DVD.

A avaliação contínua dos participantes, por meio do role-play breve, realizada ao longo de toda a intervenção ocorria em uma sala da escola, livre de ruídos e com adequada iluminação, durante o período de aula da criança, com agendamento prévio de horário com a coordenadora e professora.

Instrumentos e materiais

Fase de avaliação

Critério de Classificação Econômica Brasil (Critério Brasil). Instrumento que avalia o nível socioeconômico das famílias com base no poder aquisitivo, no número de bens de consumo duráveis, na presença de empregada doméstica e no grau de instrução do chefe da família (IBOPE/ABEP, 2005). Com o sistema de pontos gerado pela resposta ao instrumento divide-se a população em cinco classes: A1 (30 a 34 pontos); A2 (25 a 29 pontos); B1 (21 a 34 pontos); B2 (17 a 20 pontos); C (11 a 16 pontos); D (6 a 10 pontos) e E (0 a 5 pontos).

(Anexo A)

Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994). Instrumento psicométrico que avalia o desempenho em escrita, aritmética e leitura de escolares de 1ª a 6ª série do ensino fundamental. É composto por subtestes de leitura (em forma de ditado); aritmética (solução problemas e cálculos matemáticos de forma oral e escrita) e leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total do TDE podem ser convertidos na classificação de superior, médio e inferior para cada série escolar. O teste apresenta consistência interna satisfatória aferida pelo coeficiente alfa (escrita = 0,94; aritmética = 0,93; leitura = 0,98, total = 0,98).

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System ou SSRS-BR). O SSRS-BR é um sistema de avaliação de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica. Foi desenvolvido e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990), depois traduzido por Del Prette (2003) e validado por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (s.d.). O SSRS-BR apresenta-se em três versões: a de auto-avaliação pela criança (SSRS-criança), a de avaliação pelos pais ou responsáveis (SSRS-pais) e a de avaliação pelo professor (SSRS-professor). Essas três escalas baseiam-se na avaliação da frequência das habilidades sociais. As versões para os pais e professores contêm uma escala para a avaliação da importância de cada item das habilidades sociais para o desenvolvimento e ajustamento da criança e outra para a frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos. A versão para o professor ainda contém nove itens que avaliam a competência acadêmica dos estudantes, no qual o professor pode classificar a criança em relação aos demais colegas da sala de aula.

A avaliação de frequência das habilidades sociais e a frequência de comportamentos problemáticos é baseada em uma escala ordinal com três alternativas de respostas: “Nunca” = 0; “Algumas vezes” = 1 e “Muito freqüente” = 2. A escala de importância das habilidades sociais também possui três alternativas de resposta: “Não importante = 0”; “Importante” = 1 e “Muito importante” = 2. Já a escala que avalia competência acadêmica, presente somente na versão do professor, possui cinco alternativas de resposta na qual o professor compara o aluno em relação aos demais da mesma sala: “Entre os 10% piores” = 1; “Entre os 20% piores” = 2; “Entre os 40% médios” = 3; “Entre os 20% bons” = 4; “Entre os 10% melhores” = 5.

No SSRS-pais, a avaliação de habilidades sociais produz um Escore global de habilidades sociais; escores de seis fatores: F1 – Cooperação, F2 – Asserção positiva, F3 – Iniciativa/Desenvoltura social, F4 – Asserção de enfrentamento, F5 – Civilidade e F6 – Autocontrole. Além disto, produz um Escore global de comportamentos problemáticos e três escores de fatores que compõem os comportamentos problemáticos: Hiperatividade, Comportamentos externalizantes e Comportamentos Internalizantes.

O SSRS-professor produz, na avaliação de habilidades sociais, um Escore global de habilidades sociais e escores de cinco fatores de habilidades sociais: F1 – Responsabilidade/Cooperação, F2 – Asserção, F3 – Autocontrole, F4 – Autodefesa, F5 – Cooperação com pares. Produz ainda um Escore global de comportamentos problemáticos e escores de dois fatores que compõem os comportamentos problemáticos: Comportamentos

externalizantes e Comportamentos Internalizantes. Além disto, o SSRS-professor ainda produz um escore de Competência Acadêmica.

Já no SSRS-criança, a avaliação de habilidades sociais produz um Escore global de habilidades sociais e escores de seis fatores: F1 – Responsabilidade, F2 – Empatia, F3 – Assertividade, F4 – Autocontrole, F5 – Civilidade e F6 – Expressão de sentimento positivo;

O estudo nacional (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d) mostrou que a versão brasileira (SSRS-BR) possui consistência interna satisfatória, aferida pelo *alfa* de Cronbach nas escalas de habilidades sociais (estudante = 0,77; pais = 0,86; professores= 0,92); nas escalas de comportamentos problemáticos (pais = 0,82; professores = 0,88) e na de competência acadêmica (alfa = 0,98). Tal estudo também mostrou estabilidade temporal com correlações positivas e significativas no teste-reteste para todas as escalas.

Protocolos de avaliação de habilidades sociais em situações para role-play breve: Sete protocolos (Anexo B) compostos, cada um, por seis cenas diferentes que demandam o uso específico, em cada uma delas, de uma habilidade social específica característica de cada uma das seis classes de habilidades sociais que foram ensinadas na intervenção: Participação, Habilidades Acadêmicas, Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade. Cada protocolo propõe avaliar todas as classes de habilidades sociais, mas as situações são diferentes para evitar o efeito de aprendizagem da resposta correta ao teste. A Tabela 3 apresenta um exemplo de um protocolo com uma habilidade social alvo avaliada em cada classe.

As cenas são diferentes em cada protocolo, mas envolvem habilidades sociais representativas de cada uma das classes (fatores) do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette, 2005b), privilegiando-se aquelas que apresentaram maior média de dificuldade na amostra de referência do instrumento. A opção pela seleção dessas habilidades, para compor os Protocolos de avaliação de habilidades sociais em situações para role-play breve, foi devido ao fato desse estudo de referência do instrumento ser a única fonte de informação sobre o comportamento de uma população infantil em relação à frequência, dificuldade e adequação das habilidades sociais e também porque as habilidades seriam as mesmas ensinadas na intervenção. Como foram ensinadas seis classes de habilidades sociais na intervenção, os sete protocolos foram utilizados um em cada momento da avaliação contínua, denominada Avaliação com role-play breve (RPB), que ocorreu sempre antes e depois de cada classe ensinada.

Todos os protocolos foram submetidos à análise por dois juízes com experiência na área de Treinamento de Habilidades Sociais para verificar a concordância quanto à classe a

que cada habilidade alvo pertencia e o grau de dificuldade de cada uma de modo a compor sete protocolos equivalentes. As avaliações de cada juiz foram comparadas item a item e a porcentagem de fidedignidade foi calculada entre os juízes. Foram realizadas três tentativas de avaliações pelos juízes até se obter o índice de concordância superior a 80%. Na primeira avaliação, os juízes sugeriram alterações na descrição das cenas de role-play, em relação à forma e ao conteúdo. Em seguida, a orientadora desta pesquisa também participou das avaliações de todas as cenas para subsidiar e conferir as mudanças sugeridas pelos juízes. A segunda e terceira avaliações foram realizadas já sobre as mudanças adotadas.

Tabela 3

Exemplo de um Protocolo de Avaliação de Habilidades Sociais em Situações para Role-play breve (RPB) com exemplo de cena representativa de demanda para cada classe de habilidades sociais

| Seqüência das cenas | Classe de habilidades sociais | Habilidade social específica (alvo) | Cena apresentada |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1 | Participação | Responder pergunta do professor | Eu sou a sua professora e você está sentado em sua cadeira dentro da sala de aula com todos os seus colegas. Mostre como você faria se eu fizesse a seguinte pergunta para toda a sala: ["Quem poderia me dizer uma festa que gostaria que tivesse na escola e que ainda não teve?"]. |
| 2 | Habilidades acadêmicas | Pedir ajuda ao colega | Vamos lá, eu sou a sua colega de sala e está na hora do recreio. Você acabou de torcer o pé e está com dificuldade para andar sozinho até o bar. Eu sou sua colega e estou caminhando ao seu lado. O que você faz agora? |
| 3 | Civilidade | Pedir desculpas | Você está brincando comigo de amarelinha e pisa no meu pé sem querer e eu dou um grito de dor. O que você faz agora? |
| 4 | Empatia | Consolar, apoiar | Mostre como você faria se acontecesse a seguinte situação: eu sou sua colega de classe e estamos brincando de pega-pega. Alguém me derruba e eu caio no chão em cima de meu braço. A professora acha que eu machuquei o braço e liga para a minha mãe. Enquanto espero pela minha mãe, eu fico chorando de dor e você está por perto. O que você faz? |
| 5 | Autocontrole | Negociar, convencer | Nós estamos na mesma sala e participamos de uma gincana na escola. Nós dois ganhamos presentes: eu ganhei um álbum de figurinhas e você uma bola. Você gostaria muito de trocar o presente comigo e sabe que eu adoro bolas. O que você faz? |
| 6 | Assertividade | Expressar desagrado | Vamos fazer de conta que eu sou seu (a) colega de sala de aula e estamos na aula de Educação Artística fazendo pinturas com tinta guache. Eu, para zoar com você, coloco minha mão suja de tinta na sua camiseta da escola, manchando-a bastante. Você sabe que a sua mãe não vai gostar nem um pouco disto. O que você faz? |

Protocolos de observação. Seis protocolos compostos (Anexo C), cada um, por uma escala que avalia a dimensão comportamental das habilidades sociais alvo, requeridas na situação de role-play breve, em termos dos componentes não-verbais (olhar e contato visual; expressão facial adequada e; gestualidade e expressão corporal), paralingüísticos (tom de voz, velocidade da fala e latência da fala) e verbais (emissão verbal da habilidade social alvo e o uso do nome para referir-se ao outro, no caso o pesquisador ou o personagem da cena de role-play). Os componentes verbais são diferentes em duas classes: na classe Habilidades Acadêmicas envolve um item a mais para avaliação que era a emissão da palavra “Por favor”, e na classe Participação abrange somente o desempenho verbal da habilidade social alvo.

Para cada um dos itens que compõem as três dimensões da habilidade social (não-verbal, paralingüístico e verbal) há uma escala de pontuação que varia entre 0 = “não emitiu a resposta” e 1 = “sim, emitiu a resposta”. No caso dos componentes verbais, o item que remete à emissão da habilidade social alvo equivale a dois pontos, dada a importância desta perante os outros itens.

Cada protocolo produz, portanto, escores parciais e um escore global. Os escores parciais são os pontos acumulados em cada um dos componentes (componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais) e o escore global é o somatório de pontos de todos os componentes. O componente não-verbal produz um escore máximo de 3 pontos, visto que possui três itens que o compõem, assim como o componente paralingüístico. Já o componente verbal adquire escore máximo diferente para cada protocolo, ou seja, de acordo com a classe a qual pertence a habilidade social alvo. Para a classe Participação o escore máximo que pode ser obtido pelos componentes verbais é 2, para a classe Habilidades Acadêmicas o escore máximo é 4 pontos, e para as classes Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade o escore é 3. Considerando a diferença de pontuação dos componentes verbais de cada protocolo, o escore global máximo de pontuação também é distinto. O protocolo da classe Participação tem como escore máximo de pontuação o valor oito, o de Habilidades Acadêmicas valor 10 e, os outros protocolos o escore máximo é de nove pontos.

O conjunto dos seis protocolos produz pontuações de: (1) Escore global total com o somatório dos pontos dos seis protocolos em todas as classes; (2) Escore global de Participação; (3) Escore global de Habilidades Acadêmicas; (4) Escore global de Civilidade; (5) Escore global de Empatia; (6) Escore global de Autocontrole; e (7) Assertividade. Assim, em cada Avaliação RPB é possível obter todos esses resultados para cada participante.

Os protocolos contêm, no verso, a definição de todos os itens que compõem cada componente para orientar os juízes na avaliação do desempenho dos participantes. Com a

finalidade de verificar as adequação e pertinência das definições, todos os protocolos de observação foram submetidos à análise de dois juízes da área de Treinamento de Habilidades Sociais, obtendo-se um índice de concordância de 100% .

Ficha de reforçadores. Formada por itens, que poderiam ser utilizados como reforçadores arbitrários ao longo da intervenção, para a criança enumerar em termos de ordem de preferência (Anexo D). O primeiro bloco foi composto por seis itens de reforçadores primários (balas, doces, etc). O segundo bloco foi formado por 12 itens que variam de materiais escolares a brinquedos. E o terceiro bloco compreende uma questão aberta em que o participante pode escrever itens que aprecia receber como presente.

Os itens mais avaliados entre os reforçadores primários foram: chocolate, balas, salgadinhos, chicletes e pipoca doce. Entre os itens mais escolhidos em materiais escolares destacaram-se: figurinhas adesivas, canetas coloridas; lápis de cor, canetinhas e gibis.

Fase de intervenção

Recursos Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b). Conjunto de materiais multimídia (situações e reações em vinhetas de vídeo) pertencentes ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette, 2005b) que pode ser utilizado como recurso em programas educativos e terapêuticos de promoção de competência social de crianças do ensino fundamental, por sugestão dos autores. O RMHSC-Del-Prette é um CD-ROM que possui 21 itens apresentados na forma de vídeo, compostos, cada um, por uma situação e três possibilidades de reação: uma habilidosa, uma não-habilidosa ativa (ou externalizante) e uma não-habilidosa passiva (ou internalizante). Esses itens (vinhetas de vídeo) retratam contextos do cotidiano escolar (recreio e sala de aula) de crianças em interações com outras crianças e com adultos. Na Figura 1 há a apresentação de um item do SMHSC-Del-Prette tal qual ele é apresentado na forma de vídeo pelo RMHSC-Del-Prette, com a descrição da situação e as três possibilidades de reação à situação. O CD-ROM do RMHSC-Del-Prette foi regravado na forma de CD-DVD, com a autorização dos autores, para que os vídeos pudessem ser transmitidos por meio de um aparelho de DVD.

SITUAÇÃO 2



*Yasmin procura seu único lápis, pois está precisando muito dele.
Na mesma hora, Renato pede-lhe o lápis emprestado.
O que Yasmin vai fazer?*

REAÇÃO 2.1.
*Yasmin preferiria não emprestar mas
empresta e fica preocupada.*



Ai, meu Deus,
será que ele vai
demorar muito?

Eu não posso emprestar agora,
eu estou usando. A hora que eu
terminar eu te empresto.

REAÇÃO 2.2.
Yasmin recusa o lápis justificando:



REAÇÃO 2.3
*Yasmin recusa fazendo
pouco caso.*



Cadê o seu? Não tem o seu não, é?
Eu é que não vou emprestar o meu!

Figura 1. Exemplo de um item do SMHSC-Del-Prette, semelhante à vinheta de vídeo apresentada no RMHSC-Del-Prette, em que há a descrição da situação (parte superior da figura) e as três possibilidades de reação (não-habilidosa passiva, habilidosa e não-habilidosa ativa, respectivamente).

O manual do SMHSC-Del-Prette descreve, com base na estrutura fatorial do IMHSC-Del-Prette (2005b), itens de habilidades sociais agrupados em quatro subescalas de habilidades sociais: “Empatia e Civilidade”, “Assertividade de enfrentamento”, “Autocontrole” e “Assertividade”. Para o treinamento, dois itens que não são agrupados em nenhuma subescala e um item que é agrupado em duas subescalas foram reorganizados com o objetivo de facilitar a intervenção. Assim, a subescala “Empatia e Civilidade” foi dividida, para o treinamento, em duas subescalas, uma de Empatia e outra de Civilidade. Um item (Fazer perguntas a professora) da subescala “Empatia e Civilidade” foi remanejado para a nova classe organizada - Habilidades Acadêmicas. A subescala Habilidades Acadêmicas foi também composta por um item (Pedir ajuda do colega em classe) que não havia sido inserido em nenhuma subescala. O item do instrumento (Responder à pergunta da professora) que pertencia a duas subescalas – “Empatia e Civilidade” e “Participação” - foi definido como pertencente, exclusivamente, à última. As outras subescalas permaneceram com os mesmos itens propostos pelo sistema e formaram classes de habilidades sociais com o mesmo nome. Essa reorganização foi realizada durante o estudo piloto da pesquisa com a participação de uma psicóloga auxiliar experiente na área de Treinamento de Habilidades Sociais com crianças, de seis estagiárias do curso de psicologia da referida área e da pesquisadora deste estudo.

Quadro de sentimento. Utilizado a partir da 7ª sessão de intervenção e elaborado por meio da vivência “Os sentimentos têm cores” (Del Prette & Del Prette, 2005a, p. 127), na qual os participantes definem cores para corresponder a alguns sentimentos. Depois de definida as cores equivalentes aos sentimentos (alegria, medo, raiva, tristeza, surpresa, desânimo e vergonha), a pesquisadora confeccionou um quadro (Anexo E) que os participantes utilizaram, diariamente, para assinalar como estavam se sentindo.

Ficha de avaliação da sessão de intervenção. Escala de avaliação da sessão que varia de “Não gostei” = 0 a “Gostei muito” = 10 (Anexo F). Esta variação tem como representação gráfica dois desenhos de uma face (“*smile*”), sendo um representativo da expressão tristeza e outro da alegria. Entre os dois desenhos há uma linha horizontal tracejada, na qual o participante cobria continuamente até indicar o quanto gostou da sessão na escala de 0 a 10.

Procedimento

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, de acordo com Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Anexo G). Na escola, a direção, coordenação (Anexo H) e os professores (Anexo I) envolvidos receberam uma cópia do projeto e assinaram um Termo de Autorização. Os pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo J) e receberam as explicações pertinentes às questões éticas: que seria mantido o sigilo da identidade dos participantes; que o estudo não acarretaria nenhum prejuízo para ele e o filho (a); que a vontade e o interesse da criança em participar do estudo seriam respeitadas; e que ao final do estudo, seriam informados quanto aos resultados da pesquisa. No primeiro contato com os pais, também foi explicado que o grau de dificuldade de aprendizagem da criança, que seria avaliado por meio de um teste educacional, era o critério para a participação na intervenção. Ainda, os pais foram avisados de que a intervenção ocorreria em momentos distintos ao longo do ano devido à existência de crianças pertencentes ao Grupo Experimental e Controle e, portanto, mesmo que algumas crianças não participassem da primeira intervenção, elas participariam, necessariamente, do segundo programa.

Estudo piloto

Com a finalidade de avaliar o procedimento de intervenção com crianças foi realizado um estudo piloto. Este estudo foi proporcionado pela orientadora da pesquisa que criou uma oportunidade de estágio para os alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Portanto, o estudo piloto teve a participação de seis estagiárias, uma psicóloga auxiliar e a pesquisadora deste estudo.

Foram realizados três grupos de intervenção com crianças com desenvolvimento típico da mesma escola pública na qual a pesquisa foi realizada, com o procedimento de intervenção descrito neste estudo. Essas intervenções, realizadas pelas estagiárias do curso de psicologia e acompanhadas pela pesquisadora, psicóloga auxiliar e orientadora da pesquisa possibilitaram o aperfeiçoamento das sessões de intervenção e das Avaliações RPB.

Duas dessas seis estagiárias também realizaram um treinamento para atuarem como juízas do desempenho dos participantes na Avaliação RPB. Este treinamento ocorreu concomitantemente à intervenção, visto que elas estavam experienciando o procedimento de avaliação no estágio (estudo piloto), o que facilitava a compreensão dos itens do Protocolo de

Observação. Além disto, o acompanhamento da pesquisadora foi contínuo. Os resultados sucintos do estudo piloto encontram-se no Anexo K.

Fase de avaliação

Anterior à fase de avaliação, estabeleceu-se com a direção e a coordenação da escola que somente os alunos do período da manhã seriam recrutados para participar do estudo, uma vez que neste período existiam duas classes de 3ª séries, que foi a escolhida em razão da idade dos participantes. No período da tarde havia apenas uma classe de 3ª série, o que poderia dificultar o processo de seleção, uma vez que eram necessários pelo menos cerca de 14 participantes com dificuldade de aprendizagem para a composição dos grupos. Portanto, as professoras das 3ª série do período da manhã foram contatadas para indicar 10 alunos com pior desempenho acadêmico global em relação aos outros da mesma sala, tendo como parâmetro as notas obtidas em todas as disciplinas do bimestre. Enfatizou-se a necessidade de excluir crianças com deficiências. A professora da 3ª série A indicou 11 alunos e a da 3ª série B, 12 alunos.

Após a indicação das professoras, os pais/responsáveis dos 23 alunos selecionados foram convocados para receber informações a respeito da pesquisa, autorizar a participação do filho (a) e assinar o TCLE, e responder aos instrumentos Critério Brasil e SSRS-pais. Foram agendadas reuniões em grupo em horários variados para atender às possibilidades de cada pai. Em cada reunião, a pesquisa era explicitada, o TCLE era lido em voz alta pela pesquisadora e indagava-se sobre a compreensão do mesmo. Em seguida, entregava-se o SSRS-pais para todos e iniciava-se a aplicação coletiva do instrumento, seguida pelo Critério Brasil. Para garantir que todos os pais respondessem com precisão o SSRS-pais, cada item era lido, lentamente, pela pesquisadora em voz alta. Depois se verificava a compreensão de todos em relação ao que foi lido para, em seguida, se ler, também em voz alta, as opções de resposta. Esperava-se alguns segundos para que todos assinalassem as respostas e se reiniciava a leitura de outro item. Para responder ao Critério Brasil também foram fornecidas instruções e monitoramento pela pesquisadora.

Ao concluir as reuniões com os pais, iniciou-se a avaliação das crianças, preliminarmente com o TDE, seguido pelo SSRS-criança. A aplicação do TDE nas 23 crianças selecionadas foi individual e realizada por três estudantes de quinto ano do curso de Psicologia da UFSCar. Decidiu-se por esta alternativa para evitar que o primeiro contato da pesquisadora com as crianças ocorresse em uma situação de avaliação acadêmica, fator que poderia interferir no momento da intervenção. Como todas as crianças apresentaram

desempenho inferior no TDE, indicando que seriam participantes potenciais do estudo, foram avaliadas, em seguida, pelo SSRS-criança. A avaliação pelo SSRS-criança foi realizada pela pesquisadora, de forma individual.

Ao concluir as avaliações com as crianças, foi entregue para cada professor os SSRS-professor correspondente a cada criança selecionada de sua classe. Para cada professor foi fornecida, individualmente, a instrução sobre como responder ao questionário, seguida de acompanhamento por parte da pesquisadora para responder ao exemplar.

Finalizadas as avaliações com o SSRS-BR, iniciou-se a avaliação por meio dos role-play breve de todas as crianças. As crianças eram avaliadas, individualmente, em uma sala da escola preparada para este fim. Na sala, a pesquisadora permanecia sentada frente a frente com a criança, a uma distância aproximada de meio metro. A câmera de vídeo ficava posicionada atrás da cadeira da pesquisadora, de forma que permitisse o foco no rosto e corpo da criança. Preliminarmente, a pesquisadora explicava para a criança que uma “historinha” seria contada e que elas fariam como se fosse “teatrinho”, no qual a pesquisadora faria o papel de professora ou de colega de classe, e a criança deveria dizer e/ou fazer o que falaria e/ou faria na seqüência de cada situação lida. Ao final da explanação, a pesquisadora perguntava para a criança se ela tinha alguma dúvida e ensaiava, sem a gravação, com a seguinte situação-teste: *“Vamos fazer de conta que eu e você somos colegas de sala de aula, e eu te encontro logo na entrada da escola e digo “oi (nome da criança), tudo bem”? “O que você faz?”*. Seguida a esta situação-teste, a pesquisadora esperava a resposta da criança, oferecia feedback e modelo da forma de responder, e enfatizava que os outros “teatrinhos” seriam semelhantes. Assegurado que a criança havia compreendido as instruções, iniciava-se a avaliação. Como regra da avaliação, definiu-se que a situação poderia ser lida e/ou interpretada pela pesquisadora por no máximo duas vezes consecutivas. Esta primeira Avaliação por meio de role-play breve (RPB), antes da intervenção para o G1, e como controle inicial para G2 foi denominada de Avaliação RPB breve 1 (RPB 1).

As outras avaliações (2 a 6) com o uso de role-play foram aplicadas somente para o G1, pois ocorreram ao longo do programa de intervenção, sempre no dia seguinte à última classe de habilidades sociais ensinada, e antes da próxima a ser trabalhada. Aconteceram, portanto, mais seis avaliações depois desta primeira, denominada Avaliação com role-play breve 1 (RPB 1), visto que seis classes de habilidades sociais foram ensinadas. Esquemáticamente, a Avaliação com role-play breve 2 (RPB 2) ocorreu após o ensino da última habilidade da classe de Participação; a Avaliação com role-play breve 3 (RPB 3) depois de Habilidades Acadêmicas; a Avaliação com role-play breve 4 (RPB 4) ao final da

classe Civilidade; a Avaliação com role-play breve 5 (RPB 5) seguida a de Empatia; a Avaliação com role-play breve 6 (RPB 6) depois de Autocontrole. A Avaliação com role-play breve 7 (RPB 7), aplicada ao final do ensino da classe de Assertividade e, coincidentemente, ao término do programa de intervenção, foi aplicada para ambos os grupos, G1 e G2 .

Após cada avaliação RPB, ao final do ensino de uma classe de habilidades sociais e antes do início da próxima, as filmagens correspondentes eram enviadas às duas juízas para a análise do desempenho das crianças com a utilização do Protocolo de Observação. Esta análise resultava em um escore da Avaliação RPB que foi utilizado nas análises descritivas e inferenciais. A tarefa dos juízes era contínua e exigia prontidão nas análises, uma vez que se isto interferia, diretamente, no seguimento da intervenção. O objetivo das Avaliações RPB era verificar, ao longo do programa, o desempenho dos participantes nas habilidades ensinadas e nas ainda não ensinadas, além de verificar a estabilidade do aprendizado e, caso necessário, prever alguma forma de ensino complementar para alguma habilidade que tenha se apresentado deficitária. Estabeleceu-se, previamente, que se três ou mais participantes do grupo não apresentassem a habilidade social alvo da última ou qualquer outra classe já ensinada realizar-se-ia uma sessão extra de intervenção sobre as habilidades deficitárias com a apresentação da vinheta e atividades lúdicas para todos os participantes. Se somente um ou dois participantes do grupo não apresentassem uma habilidade já ensinada na Avaliação RPB, a estratégia a ser adotada era envolver tarefas de casa específicas a esses participantes.

Ao final da intervenção, todos os participantes foram reavaliados com o SSRS-BR pelos pais, professores e crianças (auto-avaliação) e os procedimentos já descritos acima para a aplicação foram mantidos. Durante o programa de intervenção para o G1, houve mudança de professora na 3ª série B, ou seja, a professora que avaliou os alunos da 3ª série B com o SSRS-professor não foi a mesma que os reavaliou com no pós-teste.

Fase de intervenção

O programa de intervenção foi estruturado com seis classes de habilidades sociais que foram ensinadas em uma seqüência que se supõe de menor para maior complexidade (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005a): Participação, Habilidades Acadêmicas, Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade. O ensino das habilidades componentes de cada classe era realizado por meio das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette, que envolvia uma habilidade social específica, somado a outras habilidades relevantes da classe, de importância para o treinamento. As outras habilidades sociais que não eram apresentadas na forma de

vinheta de vídeo eram inseridas na sessão em diferentes momentos (atividade de aquecimento, nos diálogos e discussão sobre a vinheta de vídeo, atividade de finalização).

Determinou-se para cada sessão, neste estudo, uma duração aproximada de 70 minutos, no qual eram realizadas atividades, previamente planejadas, para a promoção de competência social utilizando como recurso básico o RMHSC-Del-Prette. Foram realizadas, portanto, 22 sessões de treinamento em habilidades sociais (Anexo L – exemplo de uma sessão) ao longo de dois meses, na frequência de três vezes por semana em horário oposto ao das aulas escolares, totalizando 25 horas de treinamento. No total das sessões está incluída a sessão inicial, a final e três de revisão. A Tabela 4 apresenta as habilidades componentes das classes de habilidades sociais ensinadas no programa de intervenção.

Tabela 4

Classes e suas Respectivas Habilidades Sociais Componentes que Foram Ensinadas no Programa de Intervenção

| Classes | Habilidades sociais componentes da classe |
|------------------------|--|
| Participação | Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade* Responder à pergunta da professora* Cooperar em tarefas domésticas, familiares e escolares sem ser solicitado Participar de atividades/eventos sem ser solicitado Iniciar uma conversa com colegas |
| Habilidades acadêmicas | Fazer perguntas * Pedir ajuda * Seguir regras e instruções Prestar atenção quando as pessoas estão falando Aguardar a vez para falar |
| Civilidade | Pedir desculpas* Agradecer um elogio* Elogiar objeto do colega* Apresentar-se a desconhecidos Cumprimentar e se despedir de pessoas Usar locuções como: por favor, com licença, obrigado, etc Chamar o outro pelo nome Atentar para os componentes paralingüísticos (tom e volume da voz, velocidade da fala) |
| Empatia | Oferecer ajuda* Consolar colega* Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros Expressar emoções Expressar compreensão pelo sentimento do outro Demonstrar respeito às diferenças |
| Autocontrole | Aceitar gozações* Demonstrar espírito esportivo* Negociar, convencer* Recusar pedido do colega* Mediar conflitos entre colegas* Acalmar-se Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo) Controlar o humor |
| Assertividade | Ignorar distrações* Propor outra atividade, expor opinião* Expressar desagrado* Perguntar por que, questionar* Resistir à pressão do grupo* Defender-se de acusações injustas* Defender colega* |

Nota. * Habilidades sociais apresentadas nas vinhetas de vídeo

Na sessão inicial do programa de intervenção foram realizadas atividades para estabelecer um vínculo entre a pesquisadora e os participantes, criar um clima de descontração para o princípio do treinamento, estabelecer regras e descrever as contingências do cumprimento ou descumprimento destas (por exemplo, se o participante batesse ou xingasse o colega teria a atividade suspensa e perderia pontos - falta - para a surpresa da semana) para o andamento adequado do programa. Nesta primeira sessão, a pesquisadora entregou cadernos para todos os participantes para ao longo das sessões anotarem as tarefas de casa e para enviar/receber recados junto aos pais. A sessão final foi utilizada para a aplicação coletiva do SSRS-criança, para a avaliação do treinamento pelos participantes e para uma confraternização com as crianças.

Da segunda a 21ª sessão, foram utilizadas as vinhetas de vídeos contidas no RMHSC-Del-Prete para a apresentação de uma habilidade social específica (objetivo da sessão), juntamente com atividades relacionadas para treinar a habilidade (role-play, exposição verbal, exercícios em grupo, tarefas de casa etc). Cada uma dessas sessões apresentava, nesta seqüência, uma estrutura que pode ser assim descrita: (a) Verificação da tarefa de casa da sessão anterior; (b) Atividade de aquecimento; (c) Apresentação de uma ou duas vinhetas de vídeo, com sua respectiva situação e possibilidades de reação; (d) Atividade de finalização; (e) Tarefa de casa; e (f) Avaliação da sessão.

A verificação da tarefa de casa era realizada logo no início da sessão, em um curto período de tempo, onde cada participante, à escolha do pesquisador, era solicitado a contar ao grupo como havia realizado a tarefa, quais pessoas foram envolvidas e qual a reação delas perante o exercício. Além disto, a criança apresentava ao pesquisador o caderno no qual a tarefa havia sido anotada.

Ao final do ensino da classe Empatia, estabeleceu-se uma nova seqüência de atividades, uma vez que foi instaurada, logo no início da sessão, a atividade de preencher o Quadro de Sentimentos. Os participantes chegavam para a sessão e assinalavam em um quadro, o que estavam sentindo nesse dia. Este Quadro foi elaborado por meio de uma vivência com a finalidade de criar a oportunidade para os participantes: (a) reconhecerem e compreenderem os próprios sentimentos; (b) estabelecerem a relação entre acontecimentos, comportamentos abertos e sentimentos.

A atividade de aquecimento tinha por objetivo introduzir, de forma lúdica, o tema central da sessão – habilidade social específica a ser trabalhada naquela sessão, assim como investigar o repertório de entrada dos participantes, referente à habilidade. Essa atividade foi planejada para ocupar pouco tempo da sessão.

As sessões referentes às classes de habilidades sociais introdutórias – Participação, Habilidades Acadêmicas e Civilidade – tiveram a apresentação de duas vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prete. Definiu-se esta estratégia para as classes Participação e Habilidades Acadêmicas porque estas são compostas por comportamentos já presentes no repertório da maioria das crianças no contexto escolar, fato que pode ser observado na Avaliação RPB 1 e pela experiência advinda no estudo piloto. Além disto, devido ao curto período oferecido pela escola para a realização do programa de intervenção, ao inserir duas vinhetas de vídeo em uma sessão fazia-se uma economia de tempo para o término do programa. Já para a classe de Civilidade, a apresentação de duas vinhetas de vídeo foi devido ao fato das duas habilidades serem complementares entre si – fazer e agradecer elogio. Da mesma forma, na classe Assertividade, a apresentação de duas vinhetas de vídeo também foi devido à complementaridade das habilidades – defender-se e defender o colega. Para as outras classes de habilidades sociais foi apresentada uma vinheta de vídeo por sessão, referente à habilidade alvo da sessão.

O uso da vinheta de vídeo se iniciava com a apresentação da situação na TV, depois se pausava o CD e começava-se a discussão com o Grupo acerca do contexto e personagens que envolvia, da demanda comportamental que a situação suscitava e das possibilidades de ação perante o ocorrido. Essa discussão era conduzida pela pesquisadora que, ora fazia as perguntas para participantes específicos, ora aceitava as solicitações das crianças que se interessavam em responder. Ao final dessa discussão, eram apresentadas, uma a uma, as possibilidades de reação à situação (habilidosa, não-habilidosa passiva e não-habilidosa ativa). A ordem de apresentação das reações (habilidosa, não-habilidosa passiva e não-habilidosa ativa) foi aleatória nas sessões para evitar que os participantes ficassem sob este controle. Cada reação era apresentada e seguida por uma discussão que tinha por objetivo conduzir os participantes a: (a) descreverem os componentes verbais, não-verbais e paralingüísticos do comportamento dos personagens; (b) discriminarem os estímulos antecedentes e conseqüentes do comportamento; e (c) discriminarem os pensamentos e sentimentos dos personagens. Além disto, a forma de condução da discussão das reações foi diferente em cada sessão para evitar a habituação e garantir a atenção dos participantes.

A atividade de finalização era um momento lúdico para os participantes treinarem a habilidade apresentada na vinheta de vídeo, por meio de um role-play. Todos os participantes realizavam essa atividade, e enquanto um a desempenhava, os outros eram solicitados a observar para depois oferecer *feedback*, elogiar ou corrigir a resposta dos colegas. Todos os recursos lúdicos utilizados nas sessões estavam associados às técnicas cognitivo-

comportamentais como modelagem, modelação, reforçamento, instrução, *feedback*, instruções, tarefas de casa, utilizadas conforme a pertinência dos desempenhos dos participantes.

A tarefa de casa foi um componente importante, principalmente, para: (a) avaliar e fortalecer as aquisições comportamentais do participante; (b) promover e generalizar a aquisições ocorridas durante a sessão de treinamento. A pesquisadora ditava a tarefa para os participantes escreverem no caderno e depois averiguava se todos haviam compreendido as instruções, reformulando-as se necessário. O último momento constava da avaliação que os participantes faziam da sessão ocorrida por meio da Ficha de Avaliação (Anexo F). A descrição detalhada de uma sessão de intervenção, como exemplo, está no Anexo L.

As três sessões de revisão foram previstas e conduzidas conforme os seguintes critérios: (a) quando três ou mais participantes não emitiam o componente verbal da habilidade social alvo de qualquer classe já ensinada, obtendo desempenho abaixo do esperado na Avaliação RPB; (b) ausência de três ou mais participantes do G1 em uma sessão; e (c) perante as dificuldades dos participantes em alguma (s) habilidade (s) observadas pelo pesquisador durante uma sessão. A revisão de todas as habilidades que ocorreu após a Avaliação RPB 5 foi realizada porque na primeira sessão (6ª sessão) sobre a classe Empatia os participantes apresentaram dificuldades em identificar e reconhecer emoções, habilidades estas fundamentais para expressão de empatia. A revisão (9ª sessão). E uma sessão de revisão (14ª sessão) foi pela ausência de três participantes na sessão. As sessões de revisão não exigiram, necessariamente, a apresentação das vinhetas de vídeo, uma vez que isto dependia dos objetivos da mesma. O cronograma das sessões do programa de treinamento bem como as Avaliações RPB estão na Tabela 5.

Para obter maior controle sobre a presença dos participantes nas sessões de treinamento eram entregues brindes contingentes à presença semanal. Assim, um participante que não havia faltado nenhum dia ganhava, ao final da semana, um brinde diferencial em relação ao que havia faltado um ou dois dias. Geralmente, a diferença entre os brindes estava relacionada ao tamanho e quantidade (Exemplo: Para o brinde figurinhas adesivas, o participante assíduo recebia uma figurinha grande e três médias; o participante com uma falta recebia uma figurinha média; e o com duas faltas, ganhava uma ou duas pequenas). Ainda, estabeleceu-se que o participante que alcançasse 100% de presença receberia um brinde especial ao final do treinamento. Ao final do treinamento, todas as crianças receberam brindes, embora somente uma criança tenha ganhado o brinde extra pela presença total.

Tabela 5

Descrição do Programa de Intervenção em Termos de Sessões, Classes de Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Alvo em Cada Sessão e Momentos da Avaliação RPB para o G1

| Sessão | Classe de habilidades sociais | Habilidade (s) social (s) alvo (s) da sessão |
|-----------------|--------------------------------------|---|
| 1 | Rapport | Estabelecer vínculo entre a pesquisadora e participantes; Criar um clima de descontração para o princípio do treinamento; Estabelecer as regras para o grupo de treinamento |
| Avaliação RPB 1 | | |
| 2 | Participação | Juntar-se a um grupo em brincadeiras; Responder à pergunta da professora ^a |
| Avaliação RPB 2 | | |
| 3 | Habilidades Acadêmicas | Fazer pergunta à professora; Pedir ajuda ao colega de classe ^b |
| Avaliação RPB 3 | | |
| 4 | Civilidade | Pedir desculpas ^c |
| 5 | Civilidade | Elogiar objeto do colega; Agradecer elogio |
| Avaliação RPB 4 | | |
| 6 | Empatia | Consolar colega ^d |
| 7 | Revisão | Identificar e reconhecer sentimentos e emoções |
| 8 | Empatia | Oferecer ajuda |
| Avaliação RPB 5 | | |
| 9 | Revisão | Revisão de todas as habilidades |
| 10 | Autocontrole | Aceitar gozações |
| 11 | Autocontrole | Demonstrar espírito esportivo |
| 12 | Autocontrole | Negociar, convencer ^e |
| 13 | Autocontrole | Recusar pedido do colega |
| 14 | Revisão | Revisão (ausência de participantes) |
| 15 | Autocontrole | Mediar conflitos entre colegas |
| Avaliação RPB 6 | | |
| 16 | Assertividade | Ignorar distrações |
| 17 | Assertividade | Expor opinião, propor atividade |
| 18 | Assertividade | Expressar desagrado ^f |
| 19 | Assertividade | Perguntar por que, questionar |
| 20 | Assertividade | Resistir à pressão do grupo |
| 21 | Assertividade | Defender-se de acusações injustas Defender colega |
| Avaliação RPB 7 | | |
| 22 | Final | Aplicação coletiva do SSRS-criança; Avaliação do treinamento pelos participantes; Confraternização |

Nota. ^a = Habilidade social alvo da classe de Participação avaliada pela Avaliação RPB. ^b = Habilidade social alvo da classe de Habilidades Acadêmicas avaliada pela Avaliação RPB. ^c = Habilidade social alvo da classe de Civilidade avaliada pela Avaliação RPB. ^d = Habilidade social alvo da classe de Empatia avaliada pela Avaliação RPB. ^e = Habilidade social alvo da classe de Autocontrole avaliada pela Avaliação RPB. ^f = Habilidade social alvo da classe de Assertividade avaliada pela Avaliação RPB.

Tratamento dos dados

Os dados do Estudo I foram, inicialmente, armazenados em planilhas do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 15.0 para posteriores análises estatísticas. Foram realizadas análises descritivas (mediana, média e desvio-padrão) de ambos os grupos e análises estatísticas inferenciais não-paramétricas devido à pequena amostra e a distribuição não normal dos resultados dos participantes. A comparação estatística entre grupos foi feita utilizando-se o *Teste U de Mann-Whitney*, e as análises entre pré e pós-teste de um mesmo grupo foram realizadas com o *Teste Wilcoxon*. O índice de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Os resultados foram organizados de acordo com os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Inicialmente, serão apresentados os dados obtidos na forma indireta, ou seja, pela avaliação dos pais, professores e auto-avaliação das crianças do repertório de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica com o SSRS-BR antes (pré-teste) e após a intervenção (pós-teste). Em seguida, serão exibidos os dados da avaliação contínua obtidos de forma direta pela observação dos comportamentos via Avaliação RPB, antes da intervenção com ambos os grupos, no decorrer do ensino das classes de habilidades sociais para G1 e ao final da intervenção para os dois grupos.

Análise dos dados obtidos com o SSRS-BR

Os dados resultantes do SSRS-pais, SSRS-professor e SSRS-criança foram analisados com estatística não-paramétrica. Utilizou-se o Teste *U de Mann-Whitney* para a comparação entre os dois grupos – G1 e G2 – antes (pré-teste) e após a intervenção (pós-teste) e o Teste *Wilcoxon* para as análises pré e pós-teste de cada grupo.

Importância atribuída às habilidades sociais

Considerando que as avaliações do comportamento social são julgamentos que podem ser afetados pelo ambiente e padrões do avaliador sobre determinado comportamento, os dados relacionados à importância que os pais e professores atribuíram a cada habilidade social contida no SSRS foram analisados em relação ao nível de importância considerado por cada informante e por meio de estatística inferencial. Essas análises são importantes de serem apreciadas porque refletem como a sociedade, aqui compreendida de forma específica pelos pais e professores, concebe e reforça os comportamentos avaliados.

A Figura 2 apresenta a mediana do G1 em relação à importância atribuída por pais e professores antes e depois da intervenção.

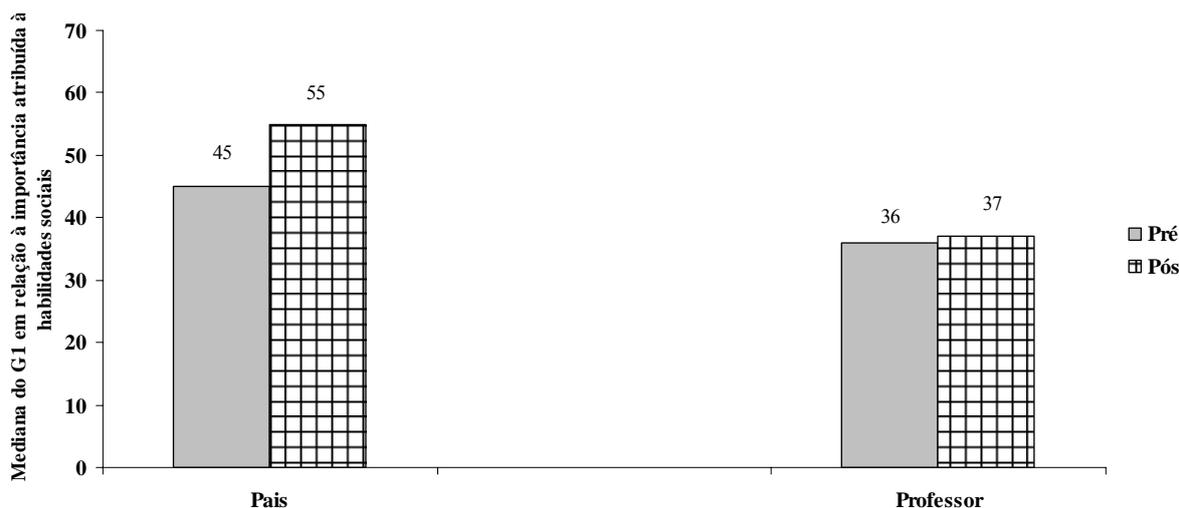


Figura 2. Mediana do G1 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor.

Como é possível observar na Figura 2, para o G1, segundo a avaliação dos pais, a mediana tanto do pré como do pós-teste estavam localizadas no segundo quartil, podendo considerar que os pais atribuíram um nível médio de importância às habilidades sociais. Na avaliação dos professores, as medianas do pré e pós-teste situaram-se no primeiro quartil, indicando um nível baixo de importância às habilidades sociais.

Em relação à importância atribuída aos Fatores de habilidades sociais, os pais do G1 relataram maior importância à Cooperação, Asserção de enfrentamento, Civilidade e Autocontrole, todos com escores situados no quarto quartil, próximos do valor máximo, indicando um nível alto de importância para as habilidades relacionadas a esses Fatores. Na avaliação dos professores, os Fatores de habilidades sociais Autocontrole e Autodefesa tiveram seus escores localizados no terceiro quartil, indicando um nível médio de importância para as habilidades sociais pertencentes a esses Fatores.

A Figura 3 apresenta a mediana do G2 em relação à importância atribuída por pais e professores antes e depois da intervenção.

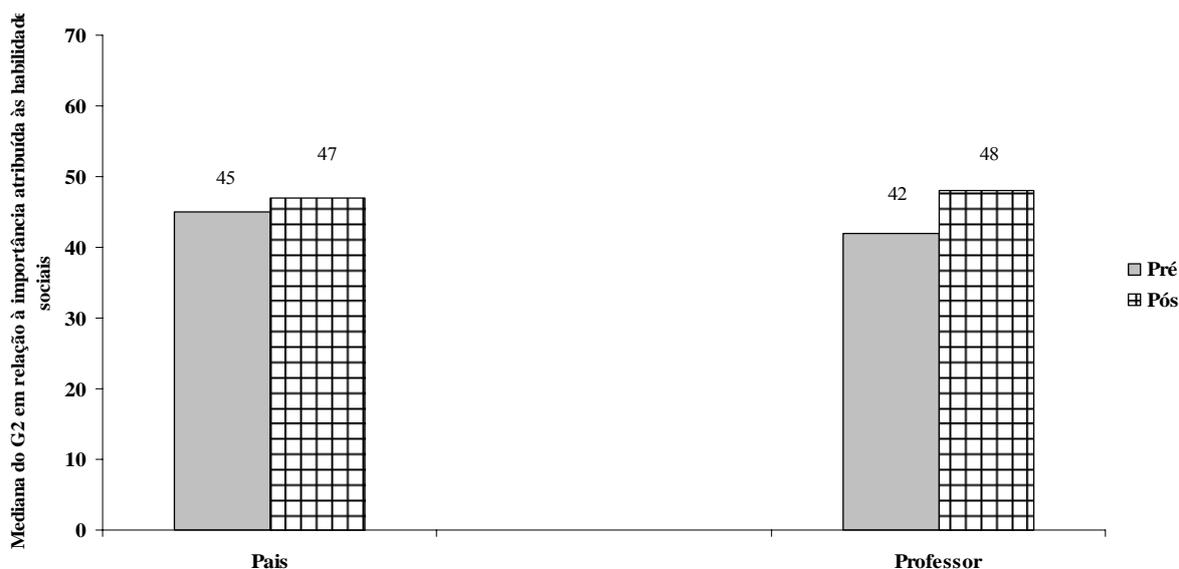


Figura 3. Mediana do G2 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor.

Na Figura 3 é possível verificar tanto na avaliação dos pais, no pré e pós-teste, como na dos professores, em ambas as avaliações, o escore mediano se situou no segundo quartil, indicando um nível médio de importância atribuído às habilidades sociais.

Em relação aos Fatores de habilidades sociais considerados mais importantes pelos pais do G2 estão Cooperação, Civilidade e Autocontrole, com escores situados no quarto, terceiro e quarto quartil, respectivamente, sendo que os localizados no terceiro quartil indicam um nível médio de importância e os no quarto quartil um nível alto. Na avaliação dos professores, os Fatores de habilidades sociais mais importantes foram Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com pares, todos com escores situados no quarto quartil, sugerindo um nível alto de importância às habilidades sociais pertencentes a esses Fatores.

As análises inferenciais de comparação entre G1 e G2 no pré-teste segundo a avaliação dos pais e professores quanto à importância das habilidades sociais não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Contudo, as análises estatísticas que compararam G1 e G2 no pós-teste indicaram diferença estatisticamente significativa na avaliação dos pais com o SSRS-pais no Fator 1 – Cooperação ($U = 7,5; z = -2,18; p = 0,026$), sendo que os pais do G1 atribuíram maior importância às habilidades sociais que os pais do G2. E na avaliação dos professores no pós-teste foi encontrada diferença estatística significativa entre os grupos no Fator 1 – Cooperação ($U = 8,5; z = -2,21; p = 0,038$), sendo que os professores do G2 atribuíram maior importância às habilidades sociais quando comparados aos do G1.

Comparações entre os grupos no Pré-teste

A análise comparativa entre grupos no pré-teste com o SSRS-BR não revelou diferenças estatisticamente significativas entre G1 e G2 segundo a avaliação dos pais e da própria criança, sugerindo que os grupos estavam equiparados em relação ao repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos antes da intervenção. Segundo a avaliação do professor por meio do SSRS-professor foi encontrada diferença estatística significativa entre os grupos em um Fator de habilidades sociais.

Em relação ao SSRS-pais, a Tabela 6 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio padrão) do G1 e G2 no pré-teste.

Tabela 6

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|--|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-70 | 40 | 39,1 | 5,4 | 42 | 40,0 | 7,6 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Cooperação) | 0-20 | 10 | 10,1 | 2,4 | 9 | 8,6 | 4,0 | G1 = G2 |
| Fator 2 (Asserção positiva) | 0-16 | 12 | 11,4 | 3,2 | 12 | 11,9 | 2,0 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Iniciativa/Desenvoltura social) | 0-16 | 9 | 7,9 | 2,5 | 11 | 10,6 | 3,0 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Asserção de enfrentamento) | 0-16 | 10 | 10,7 | 2,4 | 11 | 11,1 | 2,7 | G1 = G2 |
| Fator 5 (Civildade) | 0-12 | 6 | 5,6 | 1,3 | 5 | 5,7 | 2,3 | G1 = G2 |
| Fator 6 (Autocontrole) | 0-8 | 4 | 3,6 | ,8 | 5 | 4,1 | 2,7 | G1 = G2 |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-32 | 11 | 13,3 | 3,9 | 16 | 14,3 | 7,3 | G1 = G2 |
| Hiperatividade | 0-12 | 5 | 5,4 | 1,3 | 6 | 5,7 | 3,0 | G1 = G2 |
| Problemas externalizantes | 0-14 | 5 | 5,1 | 2,6 | 4 | 6,1 | 3,6 | G1 = G2 |
| Problemas internalizantes | 0-8 | 5 | 4,1 | 1,2 | 2 | 3,4 | 2,6 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão

De acordo com as análises inferenciais de comparação dos grupos (*Teste U de Mann-Whitney*), segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre G1 e G2 no Escore global de habilidades sociais, nos Escores dos Fatores de habilidades sociais, no Escore global de Comportamentos problemáticos e nos Fatores de Comportamentos problemáticos.

A Tabela 7 expõe os dados descritivos do G1 e G2 no pré-teste segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor.

Tabela 7

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|---------------------------------------|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-60 | 20 | 22,4 | 7,4 | 30 | 27,4 | 4,6 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação) | 0-30 | 9 | 12,7 | 6,8 | 15 | 13,4 | 2,1 | G1 = G2 |
| Fator 2 (Asserção) | 0-18 | 3 | 4,2 | 2,2 | 9 | 7,8 | 2,8 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Autocontrole) | 0-18 | 8 | 8,7 | 1,8 | 9 | 9,1 | 2,2 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Autodefesa) | 0-6 | 0 | ,57 | 1,1 | 3 | 2,5 | ,79 | G2 > G1* |
| Fator 5 (Cooperação com pares) | 0-8 | 3 | 3,4 | 1,4 | 4 | 3,4 | ,79 | G1 = G2 |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-34 | 8 | 9,2 | 4,4 | 10 | 10,8 | 4,8 | G1 = G2 |
| Problemas externalizantes | 0-32 | 4 | 4,5 | 3,1 | 5 | 7,1 | 5,6 | G1 = G2 |
| Problemas internalizantes | 0-26 | 6 | 5,8 | 3,1 | 5 | 5,2 | 1,9 | G1 = G2 |
| Competência acadêmica | 0-45 | 16 | 15,7 | 5,3 | 24 | 22,1 | 7,0 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Na análise inferencial de comparação dos grupos foi encontrada diferença estatística significativa entre G1 e G2 no Fator 4 – Autodefesa, ($U = 5$; $z = -2,66$; $p = 0,011$), no qual G2 apresentou escore mais elevado quando comparado ao do G1. Para o Escore global de habilidades sociais e outros Fatores de habilidades sociais, para Comportamentos problemáticos e seus Fatores (Comportamentos problemáticos externalizantes e Comportamentos problemáticos internalizantes) e em Competência Acadêmica não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Os dados descritivos sobre a avaliação obtida com o SSRS-criança no pré-teste de G1 e G2 estão apresentada na Tabela 8.

Tabela 8

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pré-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais

| Escore do SSRS-pais | G1 | | | G2 | | | Diferenças | |
|---|-------------------|----|-----------|-----|----|-----------|------------|---------|
| | Varição escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | | DP |
| Global de habilidades sociais | 0-50 | 38 | 38,9 | 4,3 | 40 | 37,6 | 6,4 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Responsabilidade) | 0-14 | 12 | 12,4 | 1,0 | 10 | 10,7 | 2,4 | G1 = G2 |
| Fator 2 (Empatia) | 0-8 | 6 | 5,7 | 1,0 | 5 | 4,7 | 1,8 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Assertividade) | 0-14 | 9 | 9,6 | 2,3 | 11 | 10,1 | 2,4 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Autocontrole) | 0-8 | 7 | 6,6 | 1,0 | 7 | 6,0 | 2,6 | G1 = G2 |
| Fator 5 (Civildade) | 0-10 | 6 | 6,9 | 1,2 | 6 | 6,6 | 1,6 | G1 = G2 |
| Fator 6 (Expressão sentimento positivo) | 0-8 | 7 | 7,0 | 1,0 | 6 | 6,4 | 1,3 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão

A análise inferencial dos dados obtidos com o SSRS-criança de G1 e G2 no pré-teste não revelou diferença estatística significativa entre os grupos para o Escore global de habilidades sociais e para os Fatores de habilidades sociais.

Comparações entre os grupos no Pós-teste

A comparação entre os grupos (*Teste U de Mann-Whitney*) com base na avaliação dos pais, professores e auto-avaliação no pós-teste por meio do SSRS-BR indicou que no Escore global de habilidades sociais e Fatores de habilidades sociais houve diferença estatisticamente significativa na avaliação dos pais e na auto-avaliação. Segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor não foi encontrada diferença entre os grupos após a intervenção para G1.

Na Tabela 9 estão apresentados os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) obtidos com o SSRS-pais dos dois grupos no pós-teste.

Tabela 9

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste Segundo SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|--|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-70 | 49 | 48,4 | 6,8 | 42 | 38,7 | 9,8 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Cooperação) | 0-20 | 15 | 14,3 | 1,9 | 5 | 7,6 | 5,6 | G1 > G2* |
| Fator 2 (Asserção positiva) | 0-16 | 14 | 11,9 | 3,3 | 11 | 11,0 | 1,7 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Iniciativa/Desenvoltura social) | 0-16 | 10 | 10,6 | 2,6 | 10 | 9,4 | 3,6 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Asserção de enfrentamento) | 0-16 | 13 | 12,3 | 2,0 | 12 | 11,3 | 2,6 | G1 = G2 |
| Fator 5 (Civildade) | 0-12 | 7 | 7,0 | 1,9 | 6 | 5,9 | 1,8 | G1 = G2 |
| Fator 6 (Autocontrole) | 0-8 | 5 | 5,0 | 1,8 | 4 | 3,9 | 2,5 | G1 = G2 |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-32 | 14 | 12,9 | 3,9 | 14 | 15,0 | 6,2 | G1 = G2 |
| Hiperatividade | 0-12 | 5 | 5,0 | 1,5 | 7 | 6,0 | 2,7 | G1 = G2 |
| Problemas externalizantes | 0-14 | 6 | 5,3 | 1,9 | 5 | 6,3 | 2,4 | G1 = G2 |
| Problemas internalizantes | 0-8 | 3 | 3,4 | 1,3 | 4 | 3,6 | 1,7 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Nas análises inferenciais, segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais, no pós-teste o G1 apresentou escore maior, estatisticamente significativo ($U = 7,5$; $z = -2,18$; $p = 0,026$), em relação ao escore obtido por G2 no Fator 1 (Cooperação) e este dado pode ser observado pela mediana de ambos os grupos na Tabela 9. No Escore global de habilidades sociais, nos escores dos outros Fatores de habilidades sociais, no Escore global de Comportamentos problemáticos e nos Fatores de Comportamentos problemáticos não foram encontradas diferenças estatísticas entre os grupos.

A Tabela 10 apresenta os dados descritivos no pós-teste de G1 e G2 obtidos com o SSRS-professor.

Tabela 10

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica

| Escore do SSRS-professor | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|---------------------------------------|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-60 | 32 | 30,4 | 7,4 | 31 | 31,6 | 4,9 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação) | 0-30 | 19 | 16,6 | 6,5 | 15 | 15,6 | 1,3 | G1 = G2 |
| Fator 2 (Asserção) | 0-18 | 7 | 7,6 | 4,0 | 9 | 9,7 | 3,3 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Autocontrole) | 0-18 | 10 | 10,6 | 2,0 | 9 | 9,7 | 2,1 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Autodefesa) | 0-6 | 2 | 2,3 | 1,1 | 3 | 2,6 | 1,5 | G1 = G2 |
| Fator 5 (Cooperação com pares) | 0-8 | 4 | 4,1 | 1,5 | 4 | 3,9 | 1,2 | G1 = G2 |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-34 | 9 | 10,7 | 6,0 | 10 | 12,1 | 4,7 | G1 = G2 |
| Problemas externalizantes | 0-32 | 5 | 7,1 | 6,4 | 6 | 8,1 | 4,7 | G1 = G2 |
| Problemas internalizantes | 0-26 | 5 | 5,3 | 2,2 | 6 | 6,0 | ,8 | G1 = G2 |
| Competência acadêmica | 0-45 | 20 | 21,1 | 6,0 | 26 | 22,0 | 7,1 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão

As análises estatísticas da avaliação do professor com o SSRS-BR não indicaram diferença estatisticamente significativa entre o G1 e G2 no Escore global de habilidades sociais, nos Fatores de habilidades sociais, no Escore global de comportamentos problemáticos, nos Fatores dos comportamentos problemáticos e no Escore de Competência acadêmica.

A diferença estatística entre os grupos encontrada no pré-teste para o Fator 4 de habilidades sociais – Autodefesa não permaneceu no pós-teste, sugerindo que houve aumento na frequência de comportamentos relacionados à Autodefesa para G1, visto que a mediana mudou do valor zero no pré-teste para valor dois no pós-teste, tal como pode ser observado na nas Tabelas 7 e 10.

A Tabela 11 expõe os dados descritivos no pós-teste de G1 e G2 com o SSRS-criança.

Tabela 11

Dados Descritivos do G1 e G2 no Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais

| Escore do SSRS-criança | G1 | | | G2 | | | Diferenças | |
|---|-------------------|----|-----------|-----|----|-----------|------------|----------|
| | Varição escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | | DP |
| Global de habilidades sociais | 0-50 | 43 | 42,0 | 1,7 | 37 | 37,6 | 6,7 | G1 = G2 |
| Fator 1 (Responsabilidade) | 0-14 | 11 | 11,6 | 1,8 | 13 | 12,4 | 1,5 | G1 = G2 |
| Fator 2 (Empatia) | 0-8 | 6 | 5,7 | 1,8 | 6 | 5,9 | 1,3 | G1 = G2 |
| Fator 3 (Assertividade) | 0-14 | 11 | 11,6 | 1,3 | 8 | 8,7 | 3,9 | G1 = G2 |
| Fator 4 (Autocontrole) | 0-8 | 7 | 7,3 | ,5 | 6 | 5,9 | 1,6 | G1 > G2* |
| Fator 5 (Civildade) | 0-10 | 7 | 7,7 | 1,4 | 7 | 6,9 | 3,2 | G1 = G2 |
| Fator 6 (Expressão sentimento positivo) | 0-8 | 7 | 7,1 | ,9 | 5 | 5,6 | 1,8 | G1 = G2 |

Nota. G = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

De acordo com as análises estatísticas de comparação de grupos, as crianças do G1 se auto-avaliaram melhor no pós-teste no Fator 4 (Autocontrole) em relação aos participantes do G2 e esta diferença foi significativa estatisticamente ($U = 8,5$; $z = -2,14$; $p = 0,038$). Não foram encontradas diferenças entre G1 e G2 no Escore global de habilidades sociais e nos outros Fatores de habilidades sociais.

Comparações pré e pós-teste do G1 e G2

A comparação entre o pré e pós-teste de um mesmo grupo com base nas três escalas do SSRS-BR (pais, professores e auto) foi feita por meio de análises inferenciais com o *Teste Wilcoxon*.

A Tabela 12 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio padrão) no pré e pós-teste do G1 obtidos com o SSRS-pais.

Tabela 12

Dados Descritivos do G1 no Pré-teste e Pós-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|--|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-70 | 40 | 39,1 | 5,4 | 49 | 48,4 | 6,8 | Pós > Pré* |
| Fator 1 (Cooperação) | 0-20 | 10 | 10,1 | 2,4 | 15 | 14,3 | 1,9 | Pós > Pré* |
| Fator 2 (Asserção positiva) | 0-16 | 12 | 11,4 | 3,2 | 14 | 11,9 | 3,3 | Pré = Pós |
| Fator 3 (Iniciativa/Desenvoltura social) | 0-16 | 9 | 7,9 | 2,5 | 10 | 10,6 | 2,6 | Pré = Pós |
| Fator 4 (Asserção de enfrentamento) | 0-16 | 10 | 10,7 | 2,4 | 13 | 12,3 | 2,0 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Civildade) | 0-12 | 6 | 5,6 | 1,3 | 7 | 7,0 | 1,9 | Pós > Pré* |
| Fator 6 (Autocontrole) | 0-8 | 4 | 3,6 | ,8 | 5 | 5,0 | 1,8 | Pré = Pós |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-32 | 11 | 13,3 | 3,9 | 14 | 12,9 | 3,9 | Pré = Pós |
| Hiperatividade | 0-12 | 5 | 5,4 | 1,3 | 5 | 5,0 | 1,5 | Pré = Pós |
| Problemas externalizantes | 0-14 | 5 | 5,1 | 2,6 | 6 | 5,3 | 1,9 | Pré = Pós |
| Problemas internalizantes | 0-8 | 5 | 4,1 | 1,2 | 3 | 3,4 | 1,3 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

As análises inferenciais de comparação do G1 indicaram que no Escore global de habilidades sociais ($z = 2,36$; $p = 0,018$), no Fator 1 – Cooperação ($z = 2,37$; $p = 0,017$) e no Fator 6 – Autocontrole ($z = 2,04$; $p = 0,041$) as diferenças entre o escore do pré e o do pós-teste foram estatisticamente significativas, tendo o pós valores maiores. As análises inferenciais dos outros Fatores de habilidades sociais não revelaram diferença estatisticamente significativa entre o pré e pós-teste do G1. No Escore global de Comportamentos problemáticos e nos Fatores de comportamentos problemáticos não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste do G1.

A Tabela 13 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G2 obtidos com o SSRS-pais.

Tabela 13

Dados Descritivos do G2 no Pré-teste e Pós-teste segundo o SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|--|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-70 | 42 | 40,0 | 7,6 | 42 | 38,7 | 9,8 | Pré = Pós |
| Fator 1 (Cooperação) | 0-20 | 9 | 8,6 | 4,0 | 5 | 7,6 | 5,6 | Pré = Pós |
| Fator 2 (Asserção positiva) | 0-16 | 12 | 11,9 | 2,0 | 11 | 11,0 | 1,7 | Pré = Pós |
| Fator 3 (Iniciativa/Desenvoltura social) | 0-16 | 11 | 10,6 | 3,0 | 10 | 9,4 | 3,6 | Pré = Pós |
| Fator 4 (Asserção de enfrentamento) | 0-16 | 11 | 11,1 | 2,7 | 12 | 11,3 | 2,6 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Civildade) | 0-12 | 5 | 5,7 | 2,3 | 6 | 5,9 | 1,8 | Pré = Pós |
| Fator 6 (Autocontrole) | 0-8 | 5 | 4,1 | 2,7 | 4 | 3,9 | 2,5 | Pré = Pós |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-32 | 16 | 14,3 | 7,3 | 14 | 15,0 | 6,2 | Pré = Pós |
| Hiperatividade | 0-12 | 6 | 5,7 | 3,0 | 7 | 6,0 | 2,7 | Pré = Pós |
| Problemas externalizantes | 0-14 | 4 | 6,1 | 3,6 | 5 | 6,3 | 2,4 | Pré = Pós |
| Problemas internalizantes | 0-8 | 2 | 3,4 | 2,6 | 4 | 3,6 | 1,7 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

As análises inferenciais de comparação entre os escores do pré e do pós-teste do G2 não indicaram nenhuma diferença estatisticamente significativa no Escore global de habilidades sociais, nos Fatores de habilidades sociais, no Escore global de Comportamentos problemáticos e nos Fatores de comportamentos problemáticos.

A Tabela 14 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G1 obtidos com o SSRS-professor.

Tabela 14

Dados Descritivos do G1 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica

| Escore do SSRS-professor | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-60 | 20 | 22,4 | 7,4 | 32 | 30,4 | 7,4 | Pós > Pré* |
| Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação) | 0-30 | 9 | 12,7 | 6,8 | 19 | 16,6 | 6,5 | Pós > Pré* |
| Fator 2 (Asserção) | 0-18 | 3 | 4,2 | 2,2 | 7 | 7,6 | 4,0 | Pós > Pré* |
| Fator 3 (Autocontrole) | 0-18 | 8 | 8,7 | 1,8 | 10 | 10,6 | 2,0 | Pós > Pré* |
| Fator 4 (Autodefesa) | 0-6 | 0 | 0,5 | 1,1 | 2 | 2,3 | 1,1 | Pós > Pré* |
| Fator 5 (Cooperação com pares) | 0-8 | 3 | 3,4 | 1,4 | 4 | 4,1 | 1,5 | Pré = Pós |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-34 | 8 | 9,2 | 4,4 | 9 | 10,7 | 6,0 | Pré = Pós |
| Problemas externalizantes | 0-32 | 4 | 4,5 | 3,1 | 5 | 7,1 | 6,4 | Pré = Pós |
| Problemas internalizantes | 0-26 | 6 | 5,8 | 3,1 | 5 | 5,3 | 2,2 | Pré = Pós |
| Competência acadêmica | 0-45 | 16 | 15,7 | 5,3 | 20 | 21,1 | 6,0 | Pós > Pré* |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Nas análises inferenciais de comparação, o escore do pós-teste foi significativamente maior que o do pré-teste no Escore global de habilidades sociais ($z = 2,37$; $p = 0,018$), no Fator 1 – Responsabilidade/cooperação ($z = 2,37$; $p = 0,018$), Fator 2 – Asserção ($z = 1,89$; $p = 0,05$), Fator 3 – Autocontrole ($z = 2,41$; $p = 0,016$), Fator 4 – Autodefesa ($z = 2,22$; $p = 0,026$). Ainda segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre o pré e pós-teste em Competência acadêmica ($z = 2,37$; $p = 0,018$). Não foram encontradas diferenças significativas no Fator Cooperação com pares, no Escore global de comportamentos problemáticos e Fatores dos comportamentos problemáticos.

A Tabela 15 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G2 obtidos com o SSRS-professor.

Tabela 15

Dados Descritivos do G2 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e no Escore em Competência Acadêmica

| Escore do SSRS-professor | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-60 | 30 | 27,4 | 4,6 | 31 | 31,6 | 4,9 | Pós > Pré* |
| Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação) | 0-30 | 15 | 13,4 | 2,1 | 15 | 15,6 | 1,3 | Pré = Pós |
| Fator 2 (Asserção) | 0-18 | 9 | 7,8 | 2,8 | 9 | 9,7 | 3,3 | Pós > Pré* |
| Fator 3 (Autocontrole) | 0-18 | 9 | 9,1 | 2,2 | 9 | 9,7 | 2,1 | Pré = Pós |
| Fator 4 (Autodefesa) | 0-6 | 3 | 2,5 | ,79 | 3 | 2,6 | 1,5 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Cooperação com pares) | 0-8 | 4 | 3,4 | ,79 | 4 | 3,9 | 1,2 | Pré = Pós |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-34 | 10 | 10,8 | 4,8 | 10 | 12,1 | 4,7 | Pré = Pós |
| Problemas externalizantes | 0-32 | 5 | 7,1 | 5,6 | 6 | 8,1 | 4,7 | Pré = Pós |
| Problemas internalizantes | 0-26 | 5 | 5,2 | 1,9 | 6 | 6,0 | ,8 | Pré = Pós |
| Competência acadêmica | 0-45 | 24 | 22,1 | 7,0 | 26 | 22,0 | 7,1 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

As análises inferenciais dos escores pré e pós-teste para G2 indicaram que no Escore global de habilidades sociais ($z = -1,99$; $p = 0,046$) e no Fator 2 – Asserção foi encontrada diferença estatística significativa ($z = 2,04$; $p = 0,041$), tendo os escores do pós-teste valores maiores. Não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente nos outros Fatores de habilidades sociais, no Escore global de comportamentos problemáticos e Fatores dos comportamentos problemáticos e no Escore de Competência Acadêmica.

A Tabela 16 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G1 obtidos com o SSRS-criança.

Tabela 16

Dados Descritivos do G1 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais

| Escore do SSRS-criança | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-50 | 38 | 38,9 | 4,3 | 43 | 42,0 | 1,7 | Pré = Pós |
| Fator 1 (Responsabilidade) | 0-14 | 12 | 12,4 | 1,0 | 11 | 11,6 | 1,8 | Pré = Pós |
| Fator 2 (Empatia) | 0-8 | 6 | 5,7 | 1,0 | 6 | 5,7 | 1,8 | Pré = Pós |
| Fator 3 (Assertividade) | 0-14 | 9 | 9,6 | 2,3 | 11 | 11,6 | 1,3 | Pós > Pré* |
| Fator 4 (Autocontrole) | 0-8 | 7 | 6,6 | 1,0 | 7 | 7,3 | ,5 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Civildade) | 0-10 | 6 | 6,9 | 1,2 | 7 | 7,7 | 1,4 | Pré = Pós |
| Fator 6 (Expressão sentimento positivo) | 0-8 | 7 | 7,0 | 1,0 | 7 | 7,1 | ,9 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

As análises inferenciais de comparação entre o pré e pós-teste do G1 indicaram que para o Fator 3 – Assertividade, o pós-teste foi significativamente maior quando comparado ao pré ($z = 2,04$; $p = 0,041$). No Escore global de habilidades sociais e nos outros Fatores de habilidades sociais não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

A Tabela 17 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G2 obtidos com o SSRS-criança.

Tabela 17

Dados Descritivos do G2 no Pré e Pós-teste segundo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais

| Escore do SSRS-criança | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-50 | 40 | 37,6 | 6,4 | 37 | 37,6 | 6,7 | Pré = Pós |
| Fator 1 (Responsabilidade) | 0-14 | 10 | 10,7 | 2,4 | 13 | 12,4 | 1,5 | Pós > Pré* |
| Fator 2 (Empatia) | 0-8 | 5 | 4,7 | 1,8 | 6 | 5,9 | 1,3 | Pré = Pós |
| Fator 3 (Assertividade) | 0-14 | 11 | 10,1 | 2,4 | 8 | 8,7 | 3,9 | Pré = Pós |
| Fator 4 (Autocontrole) | 0-8 | 7 | 6,0 | 2,6 | 6 | 5,9 | 1,6 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Civildade) | 0-10 | 6 | 6,6 | 1,6 | 7 | 6,9 | 3,2 | Pré = Pós |
| Fator 6 (Expressão sentimento positivo) | 0-8 | 6 | 6,4 | 1,3 | 5 | 5,6 | 1,8 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

As análises inferenciais entre o pré e pós-teste de G2 indicaram que apenas no Fator 1 – Responsabilidade o escore do pós-teste foi estatisticamente significativo ($z = 2,07$; $p = 0,038$) em comparação com o pré-teste. Nos Escore global de habilidades sociais e nos outros Fatores de habilidades sociais, as diferenças entre o pré e o pós-teste não foram significativas estatisticamente.

Análise dos dados obtidos com Observação por meio do role-play breve

Serão apresentados os resultados adquiridos pelo método observacional das filmagens dos RPB antes da intervenção, no decorrer da mesma e ao final. As análises entre G1 e G2, pré e pós-teste de um mesmo grupo, e as resultantes das avaliações contínuas serão divididas para melhor compreensão do leitor. Cabe ressaltar que as avaliações antes e ao final da intervenção foram realizadas em ambos os grupos, mas a avaliação contínua foi exclusiva ao G1.

Comparação entre os grupos no Pré-teste

No pré-teste, a análise estatística entre os grupos (*Teste U de Mann-Whitney* para amostras independentes) na Avaliação RPB1, sendo esta equivalente ao pré-teste, mostrou que não existiam diferenças entre G1 e G2 em qualquer escore.

A Tabela 18 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do pré-teste (Avaliação RPB1) de G1 e G2.

Tabela 18

Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação Total do Pré-teste (Avaliação RPB 1) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada

| Escore | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|------------------------|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global | 0-54 | 29 | 29,3 | 2,2 | 28 | 28,9 | 2,8 | G1 = G2 |
| Participação | 0-8 | 6 | 4,9 | 0,8 | 6 | 5,2 | 0,9 | G1 = G2 |
| Habilidades acadêmicas | 0-10 | 7 | 6,1 | 0,5 | 6 | 5,4 | 0,6 | G1 = G2 |
| Civilidade | 0-9 | 6 | 5,7 | 0,3 | 6 | 5,4 | 0,6 | G1 = G2 |
| Empatia | 0-9 | 5 | 4,7 | 0,6 | 4 | 4,2 | 0,5 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-9 | 5 | 4 | 0,5 | 4 | 4,1 | 0,5 | G1 = G2 |
| Assertividade | 0-9 | 5 | 4 | 0,5 | 3 | 3,4 | 0,4 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Como é possível verificar na Tabela 18, os escores medianos de ambos os grupos estavam bastante semelhantes antes da intervenção. As análises estatísticas não revelaram nenhuma diferença estatística significativa entre G1 e G2 no pré-teste, seja no Escore global de habilidades sociais ou nas classes de habilidades sociais.

De forma mais específica para cada componente das habilidades sociais foi possível realizar análises estatísticas comparando os grupos. A Tabela 19 apresenta os dados descritivos do pré-teste de G1 e G2 em relação aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais das habilidades sociais.

Tabela 19

Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação dos Componentes Não-verbal, Paralingüístico e Verbal das Habilidades Sociais no Pré-teste (Avaliação RPB 1) para Todas as Classes Avaliadas por RPB

| Componente não-verbal | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,67 | 0,50 | 2 | 2,00 | 1,00 | G1 = G2 |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,33 | 0,71 | 2 | 2,11 | 0,60 | G1 = G2 |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 2 | 2,00 | 0,71 | G1 = G2 |
| Empatia | 0-3 | 2 | 1,67 | 1,00 | 2 | 1,89 | 0,33 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 2 | 2,11 | 0,60 | G1 = G2 |
| Assertividade | 0-3 | 1 | 1,67 | 0,87 | 1 | 1,44 | 0,53 | G1 = G2 |

| Componente paralingüístico | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,56 | 1,33 | 2 | 1,67 | 0,50 | G1 = G2 |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,11 | 1,05 | 2 | 2,33 | 0,71 | G1 = G2 |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 2,33 | 0,71 | 2 | 1,56 | 0,53 | G1 = G2 |
| Empatia | 0-3 | 3 | 2,56 | 0,53 | 2 | 1,67 | 1,00 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 2,33 | 1,00 | 2 | 1,56 | 0,53 | G1 = G2 |
| Assertividade | 0-3 | 2 | 2,22 | 0,97 | 1 | 1,67 | 0,87 | G1 = G2 |

| Componente verbal | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-2 | 2 | 1,56 | 0,88 | 2 | 1,33 | 1,00 | G1 = G2 |
| Habilidades acadêmicas | 0-4 | 2 | 1,89 | 1,27 | 2 | 2,00 | 0,87 | G1 = G2 |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,73 | 2 | 1,56 | 0,88 | G1 = G2 |
| Empatia | 0-3 | 0 | 0,44 | 0,88 | 0 | 0,11 | 0,33 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-3 | 0 | 0,00 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0,00 | G1 = G2 |
| Assertividade | 0-3 | 0 | 0,11 | 0,33 | 0 | 0,00 | 0,00 | G1 = G2 |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Como pode ser notado na Tabela 19, em relação aos componentes não-verbais os escores medianos dos grupos estavam bastante semelhantes e segundo as análises estatísticas

com o Teste *U de Mann-Whitney* não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste na comparação entre grupos.

Em relação aos componentes paralingüísticos, tanto G1 como G2 apresentam escores semelhantes no pré-teste, exceto nas classes Empatia, Autocontrole e Assertividade, no qual G2 apresentou escores medianos mais elevados. As análises estatísticas não indicaram diferenças significativas entre os grupos em relação ao componente paralingüístico das habilidades sociais.

E sobre os componentes verbais no pré-teste, G1 e G2 apresentavam escores medianos semelhantes em cada classe de habilidades sociais, sendo que para as classes Empatia, Autocontrole e Assertividade o escore foi igual a zero, indicando que ambos os grupos não apresentavam qualquer componente verbal antes da intervenção. A comparação estatística entre grupos no pré-teste não indicou diferenças estatísticas significativas em relação ao componente não-verbal das habilidades sociais em nenhuma das classes.

Comparações entre os grupos no Pós-teste

No pós-teste, as análises inferenciais de comparação entre os grupos da Avaliação RPB7 indicaram diferenças estatisticamente significativas em todos os escores.

A Tabela 20 expõe os dados descritivos do pós-teste (Avaliação RPB7) de G1 e G2.

Tabela 20

Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação Total do Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada

| Escore | Variação escore | G1 | | | G2 | | | Diferenças |
|------------------------|--------------------|----|-----------|-----|----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global | 0-54 | 52 | 50,7 | 3,1 | 32 | 32,6 | 4,7 | G1 > G2 ** |
| Participação | 0-8 | 8 | 8,0 | 0,0 | 7 | 6,4 | 1,5 | G1 > G2 * |
| Habilidades acadêmicas | 0-10 | 9 | 8,9 | 0,9 | 6 | 6,4 | 0,9 | G1 > G2 ** |
| Civilidade | 0-9 | 9 | 8,6 | 0,5 | 6 | 6,3 | 1,5 | G1 > G2 ** |
| Empatia | 0-9 | 9 | 8,3 | 0,9 | 5 | 4,8 | 0,7 | G1 > G2 ** |
| Autocontrole | 0-9 | 9 | 8,3 | 0,9 | 4 | 4,3 | 0,7 | G1 > G2 ** |
| Assertividade | 0-9 | 9 | 8,6 | 0,7 | 4 | 4,2 | 1,4 | G1 > G2 ** |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,001$.

Assim como pode ser observado na Tabela 20, no pós-teste, com a Avaliação RPB 7, G1 obteve escores maiores que G2, estatisticamente significativos, no Escore Global ($U = 0; z = -3,59, p = 0,0001$), no Escore global de Participação ($U = 17; z = -2,29, p = 0,040$), no Escore global de Habilidades acadêmicas ($U = 3; z = -3,38, p = 0,0001$), no Escore global de Civilidade ($U = 4; z = -3,33, p = 0,0001$), no Escore global de Empatia ($U = 0; z = -3,66, p = 0,0001$), no Escore global de Autocontrole ($U = 0; z = -3,65, p = 0,0001$), no Escore global de Assertividade ($U = 0; z = -3,65, p = 0,0001$).

A Tabela 21 expõe os dados descritivos do pós-teste de G1 e G2 em relação aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais das habilidades sociais.

Tabela 21

Dados Descritivos do G1 e G2 na Pontuação dos Componentes Não-verbal, Paralingüístico e Verbal das Habilidades Sociais no Pós-teste (Avaliação RPB 7) para Todas as Classes Avaliadas por RPB

| Componente não-verbal | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 2 | 2,33 | 0,50 | G1 > G2 * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 3 | 2,78 | 0,67 | 2 | 2,11 | 0,78 | G1 = G2 |
| Civilidade | 0-3 | 3 | 2,89 | 0,33 | 2 | 2,33 | 0,71 | G1 = G2 |
| Empatia | 0-3 | 3 | 2,78 | 0,44 | 2 | 2,22 | 0,67 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 2,78 | 0,44 | 2 | 2,00 | 0,50 | G1 > G2 * |
| Assertividade | 0-3 | 3 | 2,89 | 0,33 | 2 | 1,78 | 0,83 | G1 > G2 * |

| Componente paralingüístico | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 3,00 | 0,00 | G1 > G2 * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 2,78 | 0,67 | G1 > G2 * |
| Civilidade | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 2,89 | 0,33 | G1 > G2 * |
| Empatia | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 2,78 | 0,44 | G1 = G2 |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 2,78 | 0,44 | G1 > G2 * |
| Assertividade | 0-3 | 3 | 3,00 | 0,00 | 3 | 2,89 | 0,33 | G1 = G2 |

| Componente verbal | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | G1 | | | G2 | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-2 | 2 | 2,00 | 0,00 | 2 | 1,56 | 0,88 | G1 = G2 |
| Habilidades acadêmicas | 0-4 | 3 | 3,11 | 0,60 | 2 | 2,00 | 0,00 | G1 > G2 ** |
| Civilidade | 0-3 | 3 | 2,67 | 0,50 | 2 | 1,78 | 0,67 | G1 > G2 * |
| Empatia | 0-3 | 3 | 2,56 | 0,53 | 0 | 0,00 | 0,00 | G1 > G2 ** |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 2,56 | 0,53 | 0 | 0,00 | 0,00 | G1 > G2 ** |
| Assertividade | 0-3 | 3 | 2,67 | 0,50 | 0 | 0,00 | 0,00 | G1 > G2 ** |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Na Tabela 21, observa-se que em todas as classes de habilidades sociais o G2 apresentou escores medianos mais elevados no pós-teste em relação ao componente não-verbal das habilidades sociais, tendo todos atingido o escore máximo de variação. As análises

estatísticas revelaram diferenças estatisticamente significativas entre G1 e G2, tendo G1 escores mais elevados nas classes Participação ($U = 13,5; z = -2,91, p = 0,014$), Autocontrole ($U = 12,5; z = -2,78, p = 0,011$) e Assertividade ($U = 11,5; z = -2,84, p = 0,008$).

Ainda de acordo com a Tabela 21, as medianas dos componentes paralingüísticos de ambos os grupos estão semelhantes em todas as classes de habilidades sociais. As análises estatísticas, entretanto, indicaram diferenças significativas estatisticamente entre os grupos nas classes Participação ($U = 18,0; z = -2,55, p = 0,050$), Habilidades acadêmicas ($U = 13,5; z = -2,91, p = 0,014$), Civilidade ($U = 18,0; z = -2,55, p = 0,050$) e Autocontrole ($U = 13,5; z = -2,91, p = 0,014$), tendo o G1 escores mais elevados quando comparado ao G2.

Em relação aos componentes verbais apresentados na Tabela 21, o G1 apresentou escores medianos mais altos no componente verbal das habilidades sociais quando comparado ao G2, principalmente em relação às classes Empatia, Autocontrole e Assertividade, nas quais juntamente com as classes Participação e Empatia atingiu escores máximos. Na comparação estatística entre G1 e G2 no pós-teste no componente verbal das classes de habilidades sociais foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas classes Habilidades acadêmicas ($U = 4,5; z = -3,57, p = 0,0001$), Civilidade ($U = 12,0; z = -2,93, p = 0,011$), Empatia ($U = 0; z = -3,89, p = 0,0001$), Autocontrole ($U = 0; z = -3,89, p = 0,0001$) e Assertividade ($U = 0; z = -3,91, p = 0,0001$), nas quais G1 apresentou escores mais elevados.

Comparações pré e pós-teste do G1 e G2

A Tabela 22 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do pré e pós-teste de G1 no Escore Global e nos Escores de cada Classe de Habilidades Sociais.

Tabela 22

Dados Descritivos do G1 na Pontuação Total do Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada

| Escore | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|-------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global | 0-54 | 29 | 29,3 | 2,2 | 52 | 50,7 | 3,1 | Pós > Pré * |
| Participação | 0-8 | 6 | 4,9 | 0,8 | 8 | 8,0 | 0,0 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-10 | 7 | 6,1 | 0,5 | 9 | 8,9 | 0,9 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-9 | 6 | 5,7 | 0,3 | 9 | 8,6 | 0,5 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-9 | 5 | 4,7 | 0,6 | 9 | 8,3 | 0,9 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-9 | 5 | 4 | 0,5 | 9 | 8,3 | 0,9 | Pós > Pré * |
| Assertividade | 0-9 | 5 | 4 | 0,5 | 9 | 8,6 | 0,7 | Pós > Pré * |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2 = Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

De acordo com a Tabela 22 é possível verificar que houve aumento em todos os escores medianos na avaliação pós de G1, sendo que estes atingiram escores máximos em quatro classes de habilidades sociais. A comparação estatística entre os escores do pré (Avaliação RPB 1) e pós-teste (Avaliação RPB 7) do G1 indicou que houve aumento estatisticamente significativo nos escores do pós-teste para o Escore global ($z = -2,66$; $p = 0,008$), para o Escore global de Participação ($z = -2,67$; $p = 0,007$), Escore global de Habilidades acadêmicas ($z = -2,49$; $p = 0,012$), Escore global de Civilidade ($z = -2,68$; $p = 0,007$), Escore global de Empatia ($z = -2,55$; $p = 0,011$), Escore global de Autocontrole ($z = -2,58$; $p = 0,007$), Escore global de Assertividade ($z = -2,68$; $p = 0,007$).

A Tabela 23 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do pré e pós-teste de G2 no Escore Global e nos Escores de cada Classe de Habilidades Sociais.

Tabela 23

Dados Descritivos do G2 na Pontuação Total do Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada

| Escore | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|-------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global | 0-54 | 28 | 28,9 | 2,8 | 32 | 32,6 | 4,7 | Pós > Pré * |
| Participação | 0-8 | 6 | 5,2 | 0,9 | 7 | 6,4 | 1,5 | Pré = Pós |
| Habilidades acadêmicas | 0-10 | 6 | 5,4 | 0,6 | 6 | 6,4 | 0,9 | Pré = Pós |
| Civilidade | 0-9 | 6 | 5,4 | 0,6 | 6 | 6,3 | 1,5 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-9 | 4 | 4,2 | 0,5 | 5 | 4,8 | 0,7 | Pré = Pós |
| Autocontrole | 0-9 | 4 | 4,1 | 0,5 | 4 | 4,3 | 0,7 | Pré = Pós |
| Assertividade | 0-9 | 3 | 3,4 | 0,4 | 4 | 4,2 | 1,4 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,001$.

De acordo com a Tabela 23, nota-se que houve variação do escore mediano do pré para o pós-teste no Escore global e nas classes Participação, Empatia e Autocontrole de G2. A comparação estatística do G2 em relação à Avaliação RPB 1 (pré-teste) e a Avaliação RPB 7 (pós-teste) revelou que houve aumento estatisticamente significativo nos escores do pós-teste para o Escore global de Participação ($z = -2,05$; $p = 0,040$) e para o Escore global de Civilidade ($z = -2,07$; $p = 0,038$). No Escore global, no Escore global de Habilidades acadêmicas, no Escore global de Empatia, no Escore global de Autocontrole e no Escore global de Assertividade não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós-teste.

Especificamente em relação aos componentes das habilidades sociais, a Tabela 24 expõe os dados descritivos do pré e pós-teste de G1 em relação aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais das habilidades sociais.

Tabela 24

Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G1 no Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) nos componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play

| Componente não-verbal | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,67 | 0,50 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,33 | 0,71 | 3 | 2,78 | 0,67 | Pré = Pós |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 3 | 2,89 | 0,33 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-3 | 2 | 1,67 | 1,00 | 3 | 2,78 | 0,44 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 3 | 2,78 | 0,44 | Pós > Pré * |
| Assertividade | 0-3 | 1 | 1,67 | 0,87 | 3 | 2,89 | 0,33 | Pós > Pré * |

| Componente paralingüístico | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,56 | 1,33 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,11 | 1,05 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 2,33 | 0,71 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-3 | 3 | 2,56 | 0,53 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 2,33 | 1,00 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Assertividade | 0-3 | 2 | 2,22 | 0,97 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |

| Componente verbal | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-2 | 2 | 1,56 | 0,88 | 2 | 2,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Habilidades acadêmicas | 0-4 | 2 | 1,89 | 1,27 | 3 | 3,11 | 0,60 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,73 | 3 | 2,67 | 0,50 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-3 | 0 | 0,44 | 0,88 | 3 | 2,56 | 0,53 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-3 | 0 | 0,00 | 0,00 | 3 | 2,56 | 0,53 | Pós > Pré * |
| Assertividade | 0-3 | 0 | 0,11 | 0,33 | 3 | 2,67 | 0,50 | Pós > Pré * |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Segundo a Tabela 24, em relação ao componente não-verbal das classes de habilidades sociais houve aumento nos escores medianos em todas as classes, sendo que em todas foi atingido o escore máximo de variação. Nas análises estatísticas foram encontradas diferenças

significativas estatisticamente entre o pré (Avaliação RPB 1) e pós-teste (Avaliação RPB 7), nas classes Participação ($z = -2,76; p = 0,006$), Civilidade ($z = -2,76; p = 0,006$), Empatia ($z = -2,27; p = 0,023$), Autocontrole ($z = -2,59; p = 0,009$) e Assertividade ($z = -2,33; p = 0,020$), tendo os escores da pós avaliação valores mais altos. Na classe de Habilidades Acadêmicas não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Ainda na Tabela 24, é possível verificar que em relação ao componente paralingüístico os escores medianos do pós-teste foram maiores que os do pré-teste, também todos atingindo o escore máximo. Na comparação estatística entre o pré e pós-teste foram encontradas diferenças estatísticas significativas nas classes Participação ($z = -2,23; p = 0,026$), Habilidades Acadêmicas ($z = -2,06; p = 0,039$), Civilidade ($z = -2,12; p = 0,034$), Empatia ($z = -2,00; p = 0,046$) e Assertividade ($z = -2,12; p = 0,034$), sendo que em todas elas o escore do pós-teste foi maior quando comparado ao do pré. Não houve diferença entre o pré e pós-teste para G1 na classe Autocontrole em relação aos componentes paralingüísticos.

Em referência ao componente verbal das classes de habilidades sociais, a Tabela 23 apresenta que em cinco classes de habilidades sociais os escores do pós-teste atingiram os valores máximos de variação. Na comparação estatística, encontraram-se diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós-teste nas classes Habilidades acadêmicas ($z = -2,12; p = 0,034$), Civilidade ($z = -2,45; p = 0,014$), Empatia ($z = -2,56; p = 0,010$), Autocontrole ($z = -2,73; p = 0,006$) e Assertividade ($z = -2,75; p = 0,006$), em todas o pós-teste atingiu valores superiores aos do pré. Na classe Participação não foi encontrada diferenças entre o pré e o pós-teste.

Na Tabela 25 estão contemplados os dados descritivos do pré e pós-teste de G2 em relação aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais das habilidades sociais.

Tabela 25

Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G2 no Pré (Avaliação RPB 1) e Pós-teste (Avaliação RPB 7) nos Componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play

| Componente não-verbal | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | Pré | | | Pós | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 2 | 2,00 | 1,00 | 2 | 2,33 | 0,50 | Pré = Pós |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,11 | 0,60 | 2 | 2,11 | 0,78 | Pré = Pós |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 2,00 | 0,71 | 2 | 2,33 | 0,71 | Pré = Pós |
| Empatia | 0-3 | 2 | 1,89 | 0,33 | 2 | 2,22 | 0,67 | Pré = Pós |
| Autocontrole | 0-3 | 2 | 2,11 | 0,60 | 2 | 2,00 | 0,50 | Pré = Pós |
| Assertividade | 0-3 | 1 | 1,44 | 0,53 | 2 | 1,78 | 0,83 | Pré = Pós |

| Componente paralingüístico | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | Pré | | | Pós | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,67 | 0,50 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2,33 | 0,71 | 3 | 2,78 | 0,67 | Pré = Pós |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 3 | 2,89 | 0,33 | Pré = Pós |
| Empatia | 0-3 | 2 | 1,67 | 1,00 | 3 | 2,78 | 0,44 | Pré = Pós |
| Autocontrole | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,53 | 3 | 2,78 | 0,44 | Pré = Pós |
| Assertividade | 0-3 | 1 | 1,67 | 0,87 | 3 | 2,89 | 0,33 | Pré = Pós |

| Componente verbal | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | | Pré | | | Pós | | | |
| | Variação escore | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | Diferenças |
| Participação | 0-2 | 2 | 1,33 | 1,00 | 2 | 1,56 | 0,88 | Pré = Pós |
| Habilidades acadêmicas | 0-4 | 2 | 2,00 | 0,87 | 2 | 2,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,56 | 0,88 | 2 | 1,78 | 0,67 | Pré = Pós |
| Empatia | 0-3 | 0 | 0,11 | 0,33 | 0 | 0,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Autocontrole | 0-3 | 0 | 0,00 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Assertividade | 0-3 | 0 | 0,00 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0,00 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Ao se observar a Tabela 25, nota-se que apenas em relação ao componente paralingüístico houve aumento nos escores medianos do pré para o pós-teste. As análises estatísticas realizadas neste componente indicaram que houve diferença entre o pré e pós-teste

para a classe Participação ($z = -2,07$; $p = 0,038$), tendo o pós-teste escores mais elevados. Nas classes Habilidades Acadêmicas, Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade não foram encontradas diferenças significativas entre o pré e pós.

Em relação aos componentes não-verbais e verbais das classes de habilidades sociais não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós-teste do G2 em nenhuma das classes de habilidades sociais - Participação, Habilidades Acadêmicas, Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade.

Avaliações contínuas do G1

Ao longo do programa de treinamento em habilidades sociais, antes e ao final de cada classe de habilidades sociais ensinada, os participantes foram avaliados por meio da Avaliação de role-play nas seis classes de habilidades sociais. Assim, ao longo do programa, foi possível verificar o desempenho dos participantes perante as habilidades ensinadas e as não ensinadas, bem como a estabilidade do aprendizado.

A Figura 4 ilustra o desempenho do G1 ao longo da avaliação contínua do programa.

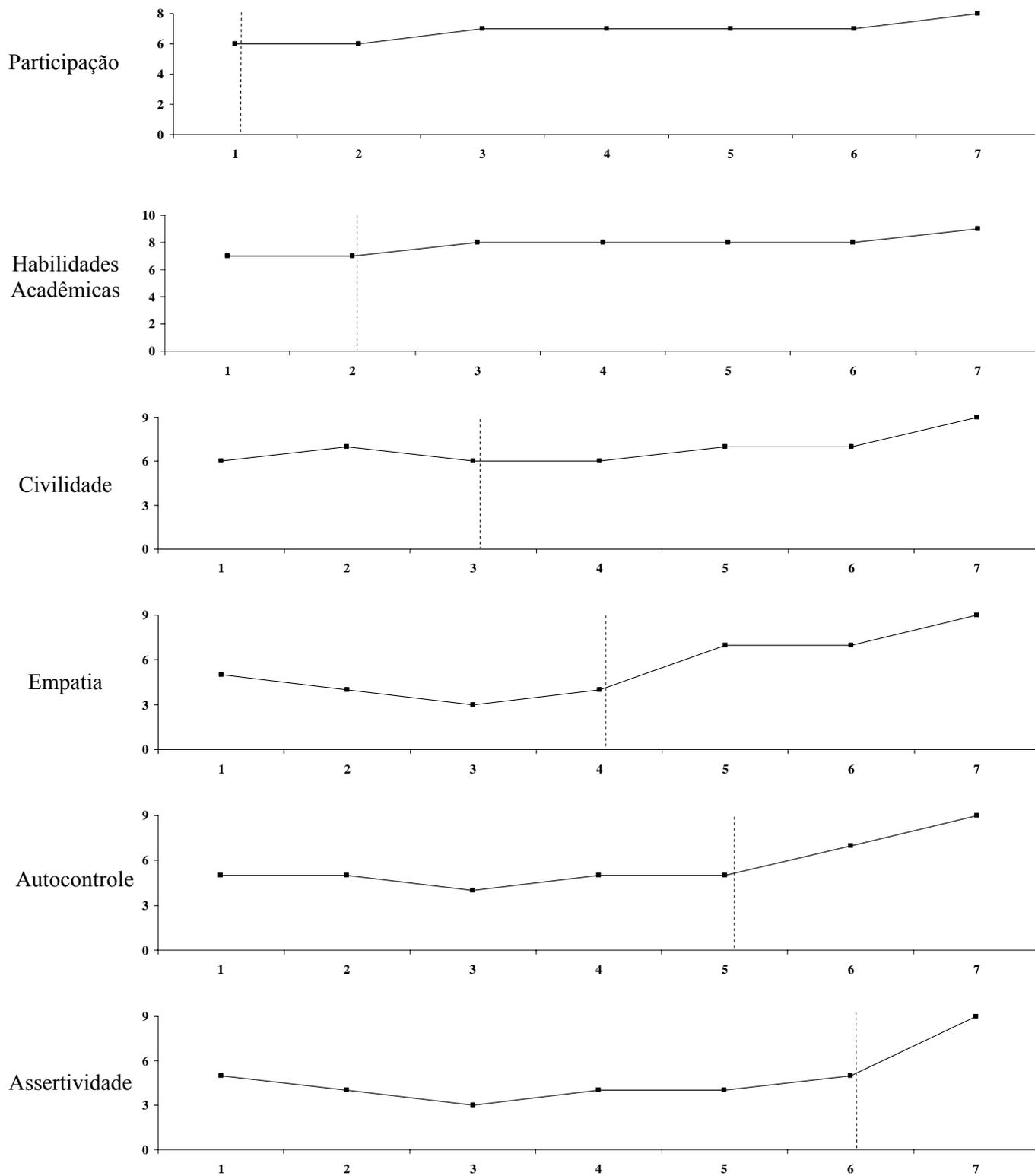


Figura 4. Desempenho de G1 em relação às classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da classe.

Como observado na Figura 4, a mediana do G1 após a intervenção de cada classe de habilidades sociais foi maior quando comparada com as medianas prévias. Apenas na classes Participação e Civilidade, a mediana de uma avaliação prévia permaneceu semelhante à mediana de uma avaliação posterior à intervenção.

Nota-se, na Figura 4, que as medianas das avaliações prévias das classes Participação, Habilidades Acadêmicas e Civilidade à intervenção eram maiores quando comparadas às medianas prévias à intervenção das classes Empatia, Autocontrole e Assertividade. A Tabela 22, já apresentada, expõe os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do G1 no pré e pós-teste.

Com a observação direta por meio das Avaliações RPB foi possível detectar o desempenho de todos os participantes do G1 continuamente ao longo do programa, ou seja, no decorrer do ensino de cada classe. A Figura 5 ilustra o desempenho dos participantes do G1 antes e após a intervenção de cada classe de habilidades sociais ensinada, permitindo verificar, inclusive, a estabilidade da aprendizagem ao longo do programa.

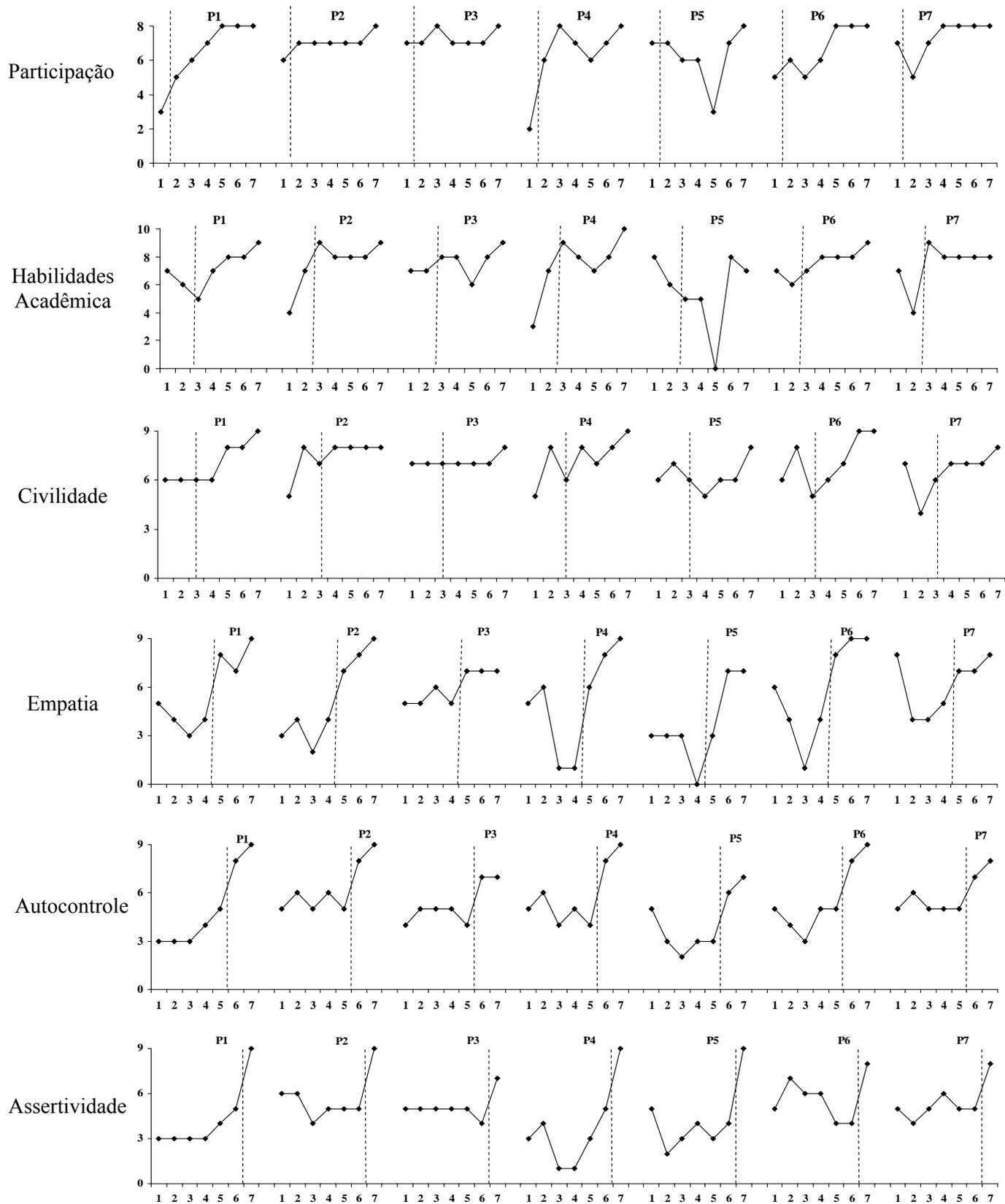


Figura 5. Desempenho de cada participante de G1 nas classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das avaliações com role-play breve. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da referida classe.

A Figura 5 apresenta o desempenho global (componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais) dos participantes do G1 ao longo do programa por meio das Avaliações RPB em todas as classes de habilidades sociais ensinadas. Em sua análise, é possível observar que após a intervenção em cada uma das classes de habilidades sociais o desempenho individual dos participantes aumentou em relação à primeira avaliação prévia.

A análise do desempenho de todos os participantes na classe Participação oferece como dado que antes da intervenção, os participantes apresentavam escores entre os valores 2 e 7, sendo que o máximo do escore era a pontuação de 8. Os participantes P1 e P4 apresentaram os escores mais baixos, 3 e 2, respectivamente, antes da intervenção. Na Avaliação RPB 2, caracterizada como a primeira avaliação após a intervenção da classe Participação, quatro participantes (P1, P2, P4 e P6) tiveram um desempenho mais elevado quando comparado à Avaliação RPB 1, principalmente P4. No decorrer do programa, após o ensino da classe Participação, todos os participantes tiveram aumento em seus escores, exceto P5 e P7 que demonstraram quedas no desempenho, sendo que P5 teve uma queda significativa na Avaliação RPB 5.

Para a classe Habilidades Acadêmicas, antes da intervenção, os escores dos participantes circulavam entre 4 e 8, sendo P4 a criança com escore mais baixo. Na avaliação (Avaliação RPB 3), logo após a intervenção em Habilidades Acadêmicas, cinco participantes (P2, P3, P4, P6 e P7) apresentaram escores maiores em relação à avaliação prévia. A análise de todos os participantes em relação ao desempenho na classe Habilidades Acadêmicas no decorrer do programa, demonstrou que todos apresentaram aumentos em seus escores, com exceção de P3 e P5, ambos no momento da Avaliação RPB 5 tiveram quedas no desempenho. Somente o P4, ao final da intervenção, atingiu o escore máximo da classe que era 10 pontos. Quatro participantes atingiram 9 pontos, um alcançou 8 pontos e outro 7 pontos.

Na classe Civilidade, os escores dos participantes antes da intervenção com a referida classe situavam-se entre 4 e 8 pontos. Na avaliação logo após a intervenção (Avaliação RPB 4) quatro participantes (P2, P4, P6 e P7) melhoraram o desempenho em relação à avaliação anterior; P1 e P3 mantiveram o mesmo escore da avaliação prévia; e P5 apresentou uma diminuição no desempenho. Observando o desempenho ao longo do programa, depois da intervenção em Civilidade, quatro participantes (P1, P2, P6 e P7) ascenderam o desempenho em comparação com as avaliações prévias; um participante (P3) manteve escore estável com 7 pontos ao longo de quase todo o programa de intervenção e somente na última Avaliação RPB alterou o escore para 8 pontos; e dois participantes (P4 e P5) apresentaram algumas quedas depois da intervenção.

A análise de desempenho dos participantes na classe de Empatia permitiu verificar que a maioria dos participantes apresentavam escores baixos, entre 3 e 5 pontos, antes da intervenção com a classe, visto que o escore máximo totalizava 9 pontos. Comparando a avaliação anterior à intervenção com a posterior, é possível observar que todos os participantes aumentaram os escores. Todos os participantes tiveram desempenho ascendente ao longo do programa depois da intervenção. Quatro participantes (P1, P2, P4 e P6) atingiram o escore máximo na última avaliação do programa.

Para a classe Autocontrole, os escores antes da intervenção situavam-se entre 3 e 5 pontos. Logo após a intervenção, todos os participantes elevaram seus escores em relação à avaliação prévia. Quatro participantes (P1, P2, P4 e P6) apresentam desempenho crescente ao longo do programa depois da intervenção, atingindo o escore máximo de 9 pontos na última avaliação.

Em relação ao desempenho dos participantes na classe Assertividade, nota-se que os escores antes da intervenção estavam entre 3 e 6 pontos. Na avaliação seguida à intervenção (Avaliação RPB 7) todos os participantes tiveram seus desempenhos elevados, sendo que quatro participantes (P1, P2, P4, P5) atingiram o escore máximo de 9 pontos.

A análise da Figura 19 permite ainda observar que para P1, P2, P4 e P6 houve aumento, após a intervenção, nos escores de todas as classes de habilidades sociais. P3 apresentou queda de desempenho, pós intervenção, na Avaliação RPB 5 em Habilidades Acadêmicas e manteve desempenho estável em quase todo o treinamento na classe Civildade. O P5 apresentou declínio no desempenho após a intervenção nas classes de Participação, Habilidades Acadêmicas e Civildade, sendo que dois desses declínios ocorreram na Avaliação RPB 5. Já P7 apresentou quedas de desempenho, todas após intervenção, nas classes Participação e Habilidades Acadêmicas.

Ainda na Figura 5 é possível notar que a aprendizagem de uma classe interferiu no desempenho das outras. Após o ensino da classe Participação houve um aumento nos escores de todas as outras classes de habilidades sociais; posteriormente ao ensino de Civildade ocorreu aumento no desempenho das classes Empatia, Autocontrole e Assertividade; ao se ensinar Empatia houve aumentos nos escores das classes Autocontrole e Assertividade e, por fim, depois do ensino de Autocontrole o desempenho na classe de Assertividade também aumentou. Estes dados sugerem que o ensino de uma determinada classe influencia o desempenho nas outras, demonstrando o caráter interativo e as possibilidades de generalização das habilidades sociais.

Diferentemente da Figura 5 que apresentou o desempenho global, considerando os componentes não-verbal, paralingüísticos e verbal, a Figura 6 ilustra somente o desempenho dos participantes em relação ao componente verbal de cada habilidade social alvo. As análises de tais dados são importantes porque complementam as análises do desempenho global, uma vez que permitem que se verifique se os participantes emitiram respostas verbais de acordo com cada habilidade social alvo das classes que contribuíram para o desempenho antes e após a intervenção ou só alteraram os componentes não-verbais e paralingüísticos.

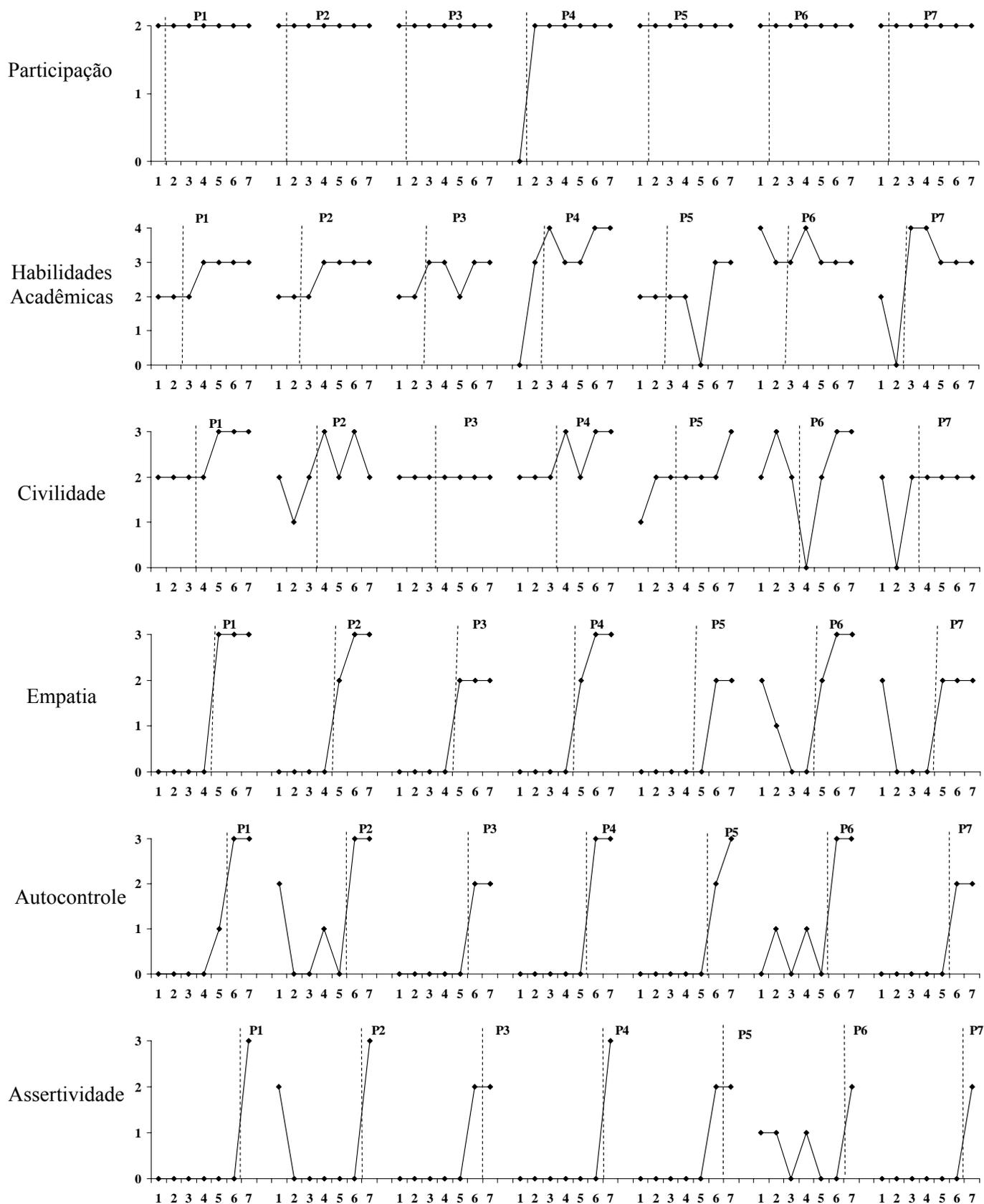


Figura 6. Desempenho dos participantes de G1 em relação aos componentes verbais das classes de habilidades sociais ensinadas, avaliadas por meio das avaliações com role-play. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da referida classe.

De acordo com a Figura 6, em relação ao componente verbal da classe Participação, o único item que o compunha era a habilidade social alvo – responder à pergunta do professor, que era equivalente ao escore máximo de 2 pontos. Todos os participantes já apresentavam antes da intervenção este componente, exceto P4. Após a intervenção, todos os participantes mantiveram o escore máximo de 2 pontos, ou seja, todos responderam à pergunta.

Na classe de Habilidades Acadêmicas, o componente verbal era avaliado por meio de três itens: a emissão verbal do comportamento alvo – pedir ajuda ao colega, que valia 2 pontos; referir-se ao interlocutor por meio do nome, igual a 1 ponto; e o uso da palavra “por favor” ou equivalente, também com valor de 1 ponto. Assim, apresentar o escore de 4 pontos neste componente significava que o participante havia pedido ajuda ao colega (pesquisador), chamando-o pelo nome e utilizando a expressão “por favor”. Antes da intervenção, quatro participantes (P1, P2, P3 e P5) apresentaram somente a habilidade social alvo e, por isto, apresentaram o escore de 2 pontos. Dois participantes (P4 e P7) não apresentaram nenhum item ou o fizeram de forma incorreta e, conseqüentemente, apresentaram escore igual a 0. Depois da intervenção, cinco participantes (P1, P2, P3, P6 e P7) alcançaram o escore de 3 pontos por emitirem corretamente o comportamento alvo e se referirem ao interlocutor pelo nome. P4 alcançou em três avaliações o escore máximo de 4 pontos e P7 em duas avaliações depois da intervenção. P3 apresentou uma queda de desempenho depois da intervenção (Avaliação RPB 5), mas emitiu o comportamento social alvo da classe. P5, também na Avaliação RPB 5 apresentou queda de desempenho, chegando ao escore 0 e, diante disto, recebeu instrução específica em tarefa de casa para o treino da referida habilidade.

Em relação aos componentes verbais da classe de Civilidade, o escore máximo de 3 pontos implicava em apresentar pedido de desculpas (2 pontos) e referir-se ao interlocutor chamando-o pelo nome (1 ponto). Antes da intervenção com a referida classe, um participante (P6) atingiu o escore máximo de 3 pontos em uma avaliação; três participantes (P1, P3 e P4) apresentaram escore de 2 pontos por terem emitido o comportamento alvo corretamente; dois participantes (P2 e P5) não responderam ou o fizeram de forma incorreta em uma avaliação antes da intervenção; e P7 apresentou escore igual a 0 em uma das avaliações pré. Após a intervenção em Civilidade, quatro participantes (P1, P4, P5 e P6) atingiram o escore máximo de 3 pontos; dois (P3 e P7) mantiveram o escore de 2 pontos pela emissão correta do comportamento de se desculpar; e P6 apresentou desempenho igual a 0 na avaliação seguinte ao ensino da classe e, por isto, recebeu instrução específica em tarefas de casa.

Na classe de Empatia, o escore máximo que podia ser obtido no componente verbal era 3, sendo 2 pontos equivalentes à emissão do comportamento relacionado a consolar colega e 1 ponto para a referência do nome do interlocutor. Antes da intervenção, cinco participantes (P1, P2, P3, P4 e P5) não emitiram nenhuma resposta ou a emitiram incorretamente e, portanto, obtiveram escore igual a 0 nesse componente; dois (P6 e P7), em uma avaliação, ambos na Avaliação RPB 1, emitiram o comportamento alvo corretamente. Após a intervenção em Empatia, P1 obteve escore máximo em todas as avaliações, e os outros participantes apresentaram em todas as avaliações a emissão do comportamento de consolar, utilizando em uma ou outra avaliação o nome do interlocutor na cena de role-play.

Em relação à classe Autocontrole, o componente verbal envolvia a emissão do comportamento relacionado à negociação e/ou convencimento, que equivalia a 2 pontos e a referência do nome do interlocutor, valendo 1 ponto, logo, o escore máximo do componente era 3 pontos. Antes da intervenção com a referida classe, cinco participantes (P1, P3, P4, P5 e P7) tinham escore igual a 0; um participante (P2) emitiu, na Avaliação RPB 1, o comportamento alvo; e um (P6) fez referência ao nome do interlocutor em duas avaliações prévias. Seguido à intervenção, quatro participantes (P1, P2, P5 e P6) atingiram o escore máximo de 3 pontos no componente verbal da classe e dois (P3 e P7) responderam adequadamente à demanda utilizando o comportamento de negociar, mas não fizeram referência ao nome do interlocutor.

Na classe de Assertividade, o componente verbal abrangia o escore máximo de 3 pontos, sendo 2 destes referentes ao comportamento relacionado à expressão de desagrado e 1 ponto à referência ao nome do interlocutor. Antes da intervenção, cinco participantes (P1, P3, P4, P5 e P7) obtiveram escore 0 em todas as avaliações; um participante (P2) emitiu o comportamento alvo em uma avaliação prévia (Avaliação RPB 1) e um (P6) fez referência ao nome do interlocutor em três avaliações anteriores à intervenção. Após a intervenção, todos os participantes emitiram corretamente o comportamento alvo da classe e três deles (P1, P2 e P4) alcançaram escores máximos por também envolver a referência ao nome do interlocutor.

DISCUSSÃO

Este Estudo buscou contribuir, segundo um delineamento experimental, ao apresentar os efeitos de um programa de intervenção em habilidades sociais baseado no uso de vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b) sobre o repertório de habilidades sociais e competência acadêmica de crianças com dificuldade de aprendizagem. Programas de intervenção em habilidades sociais têm mostrado seu efeito sobre o repertório de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2005b; Dilworth, Mokrue & Elias, 2002; Hennessey, 2007) e acadêmico de crianças (Molina & Del Prette, 2006) e pesquisas sugerem que quando associado a procedimentos com utilização de vídeos e materiais multimídia podem potencializar os ganhos porque criam a oportunidade de apresentação e simulação de situações reais da vida cotidiana, garantem a possibilidade de maior detalhamento na análise das situações interpessoais em seus aspectos antecedentes e conseqüentes além de se constituírem como uma ferramenta de fácil utilização em instituições escolares (Cromby, Standen & Brown, 1996; Del Prette & Del Prette, 2005b; Kerr, Neale & Cobb, 2002; Parson, Leonard & Mitchell, 2006).

Neste Estudo, a avaliação multimodal do repertório de habilidades sociais das crianças foi adotada, visto que as habilidades sociais têm caráter situacional que variam conforme o ambiente e a cultura. Segundo Del Prette, Monjas e Caballo (2006) nenhum procedimento, método ou informante acessa, isoladamente, todos os indicadores de um desempenho social ou está isento de vieses e limitações. Assim, a avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças envolveu métodos indiretos (auto-relato com o SSRS-BR) e diretos (observação da situação estruturada de role-play) e diversos informantes (pais, professores e próprias crianças) para a identificação dos efeitos do programa de intervenção em habilidades sociais.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), os contextos de interação social como o familiar e o escolar apresentam demandas variadas que exigem a apresentação de habilidades sociais distintas para a manutenção da qualidade dos relacionamentos. Por isto, pais e professores avaliaram a importância das habilidades sociais com o instrumento de auto-relato e, assim, garantiu-se o acesso, mesmo que limitado, aos comportamentos valorizados por estes significantes.

Comparando G1 e G2, e o pré e pós-teste do G1, os resultados indicaram aquisições em habilidades sociais e melhoria na competência acadêmica para G1, sugerindo, assim como aponta a literatura (Gresham, 1992; 2007; Del Prette & Molina, 2006) a relação entre habilidades sociais e rendimento acadêmico, na qual quando se desenvolve o repertório de

habilidades sociais há reflexos no desempenho acadêmico. Os resultados também sugerem a efetividade do procedimento com uso das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b) associado a atividades lúdicas e técnicas cognitivo-comportamentais para Treinamento de Habilidades Sociais com crianças, uma vez que foi capaz de produzir alterações no repertório de habilidades sociais e na competência acadêmica.

Os dados advindos por meio do instrumento de relato permitem supor que a avaliação pelos significantes da criança e a auto-avaliação foram processos interligados no que concerne ao desempenho social avaliado e que a competência social pode estar associada à melhoria das avaliações. A melhoria observada na avaliação dos pais e professores pode estar relacionada às relações interpessoais mais satisfatórias exibidas pelos participantes do G1, que por sua vez, podem ter contribuído para a compreensão social dos comportamentos socialmente desejáveis pelos próprios participantes, que segundo Del Prette e Del Prette (2005b), é um dos componentes da competência social.

Segundo os pais, professores e as próprias crianças, após o programa de intervenção em habilidades sociais houve aumento na frequência de comportamentos relacionados ao Autocontrole. Comportamentos relacionados ao Autocontrole das emoções tais como: controlar a irritação quando discute com os outros, aceitar crítica, discordar, reagir de forma apropriada à pressão dos colegas, responder adequadamente às gozações e outros (Anexo M, N e O) foram diretamente ensinados em Autocontrole, que foi das classes com um maior número de sessões de ensino durante o programa. Tanto os pais como os professores identificaram esta classe de habilidades sociais com um alto nível de importância, indicando que são comportamentos bastante valorizados no ambiente familiar e escolar e, em razão disto, podem tê-las destacado na avaliação. Estudos (Lane, Wehby & Cooley, 2006; Meier, DiPerna & Oster, 2006) ainda apontam que os comportamentos relacionados ao autocontrole são uns dos mais valorizados pelo professor.

O'Leary e Dubey (1979), em um artigo de revisão, discutiram a importância de ensinar crianças a autocontrolarem o próprio comportamento e concluíram que crianças que apresentam esses comportamentos sustentam mais comportamentos desejáveis quando comparadas às crianças dependentes somente de meios externos. Além disso, destacaram que as crianças que aprendem o valor do autocontrole podem aplicar esta habilidade em novas e diferentes situações, aumentando, assim, a capacidade de adaptação social, além do mais, se tornam mais aptas a aprimorar e refinar sua conduta com base em sua própria percepção.

McGhee & Crandall (1968) sugerem que as crianças que aprendem esses comportamentos manejam sozinhas seu comportamento para alcançar um propósito, arriscam-

se mais a tomar iniciativas e a fazer escolhas independentes em novas situações, estas questões podem ter norteado o relato da frequência das crianças do Estudo. Além disto, as crianças podem ter notado, de acordo com as vinhetas de vídeo e as várias atividades de finalização, que essas habilidades podem facilitar o convívio com outras crianças no sentido de lidar com conflitos entre os colegas, principalmente no caso das brigas e gozações.

Na avaliação tanto dos pais como professores, comportamentos relacionados à cooperação também foram identificados como mais frequentes após-intervenção. Segundo os pais, tanto na comparação entre G1 e G2, como na avaliação entre pré e pós-teste, as crianças aumentaram a frequência de comportamentos cooperativos como oferecer ajuda, iniciar/realizar tarefas domésticas e escolares em pedir ajuda, fazer elogios e outros (Anexo M e N). Na avaliação dos professores, o aumento desses comportamentos foi percebido após a intervenção para G1. Esses comportamentos foram objeto de intervenção direta nas classes de Civilidade e Empatia e foram continuamente exercitados, ao longo de todo o treinamento, nas atividades de finalização das sessões. Pais e professores também identificaram que a classe Cooperação ou Responsabilidade/Cooperação, no caso dos professores, com nível de importância elevado, indicando valorização dos comportamentos relacionados nas demandas interativas do ambiente e possível prioridade na avaliação quanto à frequência.

As habilidades relacionadas à Cooperação têm sido associadas a um dos critérios para atribuir competência social em crianças (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a; Gresham & Elliott, 1990), além disto, estudos (Lane, Wehby & Cooley, 2006; Meier, DiPerna & Oster, 2006) que avaliaram as habilidades sociais consideradas importantes na perspectiva do professor, identificaram que os comportamentos sociais relacionados à cooperação são uns dos mais valorizados.

Professores e crianças avaliaram que após o programa de intervenção houve aumento na frequência de comportamentos assertivos e, no caso dos professores, o aumento em Autodefesa também está envolvido, uma vez que este Fator é composto por tais comportamentos (Anexo N). Os comportamentos assertivos e os de Autodefesa envolvem questionar, defender-se de acusações injustas e outros (Anexo N e O) foram ensinados diretamente na classe Assertividade, que foi a classe com maior número de sessões. A assertividade é uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, por isto inclui o domínio de habilidades presentes componentes de outras classes tais como Autocontrole e Expressividade emocional, Comunicação, Empatia e Civilidade (Del Prette & Del Prette, 2005a). Assim, pelo fato das crianças do G1 terem aumentado a frequência dos comportamentos assertivos pode-se

levantar como hipótese que tenham adquirido outras habilidades sociais que foram pré-requisitos para as de assertividade.

As habilidades assertivas são pouco valorizadas, tanto na escola como na família, em razão da confusão que se faz delas com a rebeldia e agressividade, além disto, são pouco relatadas pela literatura sobre crianças (Del Prette & Del Prette, 2005a). Embora sejam pouco valorizadas e até consideradas como não importantes para o sucesso do aluno (Lane, Wehby e Cooley, 2006), neste Estudo, em particular, os professores atribuíram um alto nível de importância às habilidades relacionadas à Autodefesa e as identificaram como mais frequentes em G1, após a intervenção, o que pode ser considerado um ganho considerável.

Os pais do G1 ainda relataram que após a intervenção as crianças aumentaram a frequência de comportamentos indicativos de habilidades sociais de forma global. E na avaliação do professor, foi encontrada diferença antes e após a intervenção em relação ao desempenho acadêmico do G1. A intervenção em habilidades sociais representou para G1 não somente a aprendizagem de habilidades sociais, mas também teve um impacto no desempenho escolar, assim como em Molina e Del Prette (2006).

Cabe ressaltar que no período antes da intervenção, na avaliação dos pais e auto-avaliação os participantes de G1 e G2 não apresentavam diferenças, sugerindo que segundo estes informantes os grupos estavam equipados em relação ao repertório de habilidades sociais. Somente na avaliação dos professores, o G2 apresentava maior frequência de comportamentos relacionados à Autodefesa antes da intervenção.

O G2 que não passou por qualquer programa de habilidades sociais, neste Estudo, apresentou aumento na frequência de comportamentos globais socialmente habilidosos e relacionados à Assertão na avaliação do professor e Responsabilidade na auto-avaliação, após a intervenção com o G1. Mesmo sem qualquer treinamento específico, sugere-se dois aspectos podem ter auxiliado na produção desses resultados, a repetidas aplicações do instrumento de auto-relato (Cozby, 2003) e o fato de que as crianças do G2 por conviverem na mesma sala e/ou até em outras situações com as crianças do G1 podem ter aprendido novos comportamentos, seja por imitação, instrução e reforçamento por parte das crianças do G1.

Destaca-se que as medidas de relato não são sensíveis aos efeitos sutis do comportamento, principalmente quando se considera um curto espaço de tempo de variação para a análise de mudanças. Assim, algumas mudanças no repertório de habilidades sociais podem não ter sido percebidas pelos avaliadores ou não foram significativas. Torna-se saliente que das quatro classes de habilidades sociais consideradas como as mais importantes pelos pais, em duas delas foram observadas mudanças após a intervenção, e na avaliação dos

professores as mudanças pós-teste ocorreram em todas as classes que eles relataram maior importância.

Diante disto, o método observacional foi complementar ao indireto por proporcionar a análise individual da aquisição e manutenção das habilidades sociais ao longo do treinamento, permitindo, principalmente, o acesso aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais do desempenho social. E a avaliação contínua que foi priorizada neste Estudo contribuiu para monitorar o progresso dos participantes em relação à aquisição e emissão dos comportamentos perante um programa de intervenção, além de proporcionar oportunidade para identificar a necessidade de alteração, correção ou procedimentos extras para participantes específicos (Gresham & Cook, 2008, Lane et al., 2005).

Foram encontradas diferenças entre os grupos após a intervenção em relação ao desempenho global e de cada componente das habilidades sociais dos participantes nas Avaliações RPB em todas as classes, visto que antes não havia diferenças significativas entre os grupos, sugere-se que após o programa de treinamento, os participantes do G1 adquiriram as habilidades sociais avaliadas em cada classe.

Por meio da observação foi possível verificar que o desempenho global do G1 antes da intervenção já era elevado nas classes Participação, Habilidades Acadêmicas e Civilidade e este dado pode ser confirmado pela análise individual de cada participante antes do ensino. Isto sugere que os participantes já apresentavam e emitiam os comportamentos alvos avaliados nas classes, antes da intervenção, sendo o de responder a perguntas na classe Participação, pedir ajuda em Habilidades Acadêmicas e pedir desculpas em Civilidade. Após a intervenção em cada uma dessas classes, o desempenho global melhorou, possivelmente, em razão do aperfeiçoamento dos componentes não-verbal e paralingüístico, pois como pode ser identificado na análise do componente verbal de cada participante, todos, exceto P4, já apresentavam, no componente verbal, a habilidade social alvo da classe. Esses comportamentos, provavelmente, foram aprendidos no ambiente familiar e/ou escolar, dadas a menor complexidade no ensino. Independentemente se essas habilidades já estavam presentes no repertório das crianças justificam-se em um treinamento porque ainda podem ser treinadas em relação à frequência, funcionalidade, fluência (aspectos não-verbais e paralingüísticos) (Del Prette & Del Prette, 2005a). Além disto, considerando um contínuo de aprendizagem são requisitos básicos para as habilidades sociais mais complexas (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005a).

Em relação às habilidades sociais pertencentes às classes Empatia, Autocontrole e Assertividade foi possível detectar que os participantes do G1, antes da intervenção, apresentavam um desempenho global inferior em relação ao das classes Participação, Habilidades Acadêmicas e Civilidade. Entretanto, assim que a primeira classe (Participação) foi ensinada houve reflexo no desempenho das outras, mais precisamente, em relação aos componentes não-verbais e paralingüísticos e, assim sucessivamente, em todas as novas classes de habilidades sociais ensinadas. Cabe destacar que no componente verbal, especificamente, a habilidade social alvo das classes Empatia, Autocontrole e Assertividade só ocorreu mudança após a intervenção nas referidas classes. Assim, sugere-se que os participantes do G1 não apresentavam habilidades de consolar colega (Empatia), negociar e convencer (Autocontrole) e expressar desagrado (Assertividade) antes do programa de intervenção em habilidades sociais e que após, todos os participantes as adquiriram.

Também foi possível verificar que alguns participantes emitiram comportamentos empáticos (P6 e P7), de autocontrole (P2) e assertivos (P2 e P5) antes mesmo da intervenção. Isto prioriza o fato de considerar os tipos de déficit (aquisição, desempenho e fluência) dos participantes no planejamento da intervenção, a fim de prover estratégias distintas ao longo do treinamento.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às críticas quanto à duração dos Treinamentos de Habilidades Sociais (Cartledge, 2005; Kavale & Mostert, 2004; Spence, 2003) como uma variável que influencia a efetividade, principalmente no caso de crianças. A intervenção apresentada neste Estudo teve por objetivo testar um procedimento com a utilização de vinheta de vídeo e, por isto, teve curta duração, aproximadamente dois meses, no quais foram distribuídas 25 sessões. Pode-se questionar a efetividade deste programa para todas as crianças do grupo em relação ao tempo suficiente para produzir mudanças significativas que perdurem no tempo, principalmente para aquelas com déficits de aquisição.

De qualquer forma, considerando todas as limitações do Estudo que serão apresentadas na seção Considerações Finais (p. 143), quanto à duração e métodos de coleta de dados, os participantes do G1 que passaram pelo programa de intervenção com a utilização de vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b) adquiriram habilidades sociais e melhoraram a competência acadêmica.

ESTUDO II

Este Estudo teve por objetivo replicar os mesmos instrumentos e procedimento utilizado no Estudo I com a adição de alguns materiais e verificar os efeitos do programa de habilidades sociais com a utilização das vinhetas de vídeo RMHSC-Del-Prette (2005b) no repertório de habilidades sociais e acadêmico de crianças com dificuldade de aprendizagem por meio de instrumentos de auto-relato e de observação, assim como no Estudo I.

MÉTODOS

Participantes

Participaram deste estudo nove crianças que freqüentavam, no início das avaliações, a terceira série, e depois no momento da intervenção, já estavam cursando a quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Seis dessas crianças compuseram o Grupo Controle do Estudo I, e três foram aquelas recrutadas logo no início da pesquisa. As crianças possuíam idade média de 9 anos e 5 meses ($DP = 3,64$), sendo seis meninas (66,6%) e três meninos (33,3%). Em relação ao nível socioeconômico, duas crianças classificaram-se como B2 (22,2%), seis como grupo C (66,6%) e uma criança ao grupo D (11,1%).

Assim como no Estudo I, após a seleção das crianças pelo professor e a autorização dos pais por meio do TCLE, o critério para a participação no estudo era apresentar um escore total bruto no Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994) com classificação inferior de acordo com o esperado para a série (3^a). Estabeleceu-se que os participantes que não apresentassem classificação inferior no TDE ou que apresentassem quaisquer deficiências seriam excluídos.

Os pais e professores participaram como informantes. Os pais possuíam idade média de 34 anos e 2 meses ($DP = 8,17$). No início do estudo, na fase de avaliação dos participantes, os dois professores da terceira série eram do sexo feminino, sendo um com 27 anos e outro com 51. Já na fase de intervenção, eram três professores da quarta série, também do sexo feminino, com idades de 38 anos, 44 e 48. A descrição dos participantes em relação à idade, sexo, nível socioeconômico e escore total bruto no TDE encontram-se na Tabela 26.

Tabela 26

Participantes do Grupo 3 em Relação à Idade, Sexo, Nível Socioeconômico e Escore Total no Teste de Desempenho Escolar (TDE – Stein, 1994)

| Grupo | P | Sexo | Série¹ | Série² | Idade * | NSE | TDE |
|--------------|----------|-------------|--------------------------|--------------------------|----------------|------------|------------|
| | P8 | F | 3 ^a B | 4 ^a B | 9 a 2 m | C | 101 |
| | P9 | F | 3 ^a B | 4 ^a B | 9 a | D | 99 |
| | P10 | M | 3 ^a A | 4 ^a B | 9 a | C | 90 |
| | P11 | M | 3 ^a B | 4 ^a B | 9 a 8 m | C | 86 |
| G3 | P12 | F | 3 ^a B | 4 ^a C | 9 a 3 m | C | 05 |
| | P13 | F | 3 ^a A | 4 ^a A | 9 a 8 m | C | 85 |
| | P15 | M | 3 ^a A | 4 ^a B | 9 a 2 m | B2 | 97 |
| | P16 | F | 3 ^a B | 4 ^a B | 9 a 5 m | C | 86 |
| | P17 | F | 3 ^a A | 4 ^a A | 9 a 4 m | B2 | 69 |

Nota. G3 = Grupo 3. P = Participante. ¹ Série no início do estudo. ² Série no período da intervenção. NSE = Nível socioeconômico. TDE = Teste de Desempenho Escolar. F = sexo feminino. M = sexo masculino. * Idade expressa em anos no início do estudo.

Ambiente

A coleta de dados na fase de avaliação foi realizada na própria escola em que as crianças estudavam, em uma sala disponibilizada para este fim, durante o período de aula das crianças, em horário definido pela coordenadora e professora da sala, geralmente logo no início do dia ou próximo ao final.

A intervenção também foi realizada na escola, ao final do período de aula das crianças. A escola disponibilizou o horário destinado às aulas de reforço (11h 30 às 12h 30), portanto, assim que as crianças terminavam as aulas no período da manhã, ficavam mais uma hora para a sessão de intervenção. Foi utilizada a sala da Biblioteca, que passou a ser a única disponibilizada com aparelhos de TV e DVD.

A avaliação por meio do role-play realizada ao longo de toda a intervenção ocorria em uma sala da escola, livre de ruídos e com adequada iluminação, durante o período de aula da criança, com prévio agendamento de horário com a coordenadora e professora.

Instrumentos e materiais

Os instrumentos e materiais utilizados neste estudo foram os mesmos empregados no Estudo I dessa pesquisa, com o acréscimo de dois blocos de materiais descritos a seguir.

Fichas para os pais. Seis fichas, cada uma referente a uma classe de habilidades sociais, nas quais havia a descrição das habilidades ensinadas e um local para a assinatura do pai e/ou responsável (Anexo P). Essas fichas foram elaboradas para criar a oportunidade dos pais acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da intervenção, assim como facilitar a compreensão das tarefas de casa executadas pelas crianças. Essas fichas eram coladas no caderno da criança antes do ensino de uma nova classe de habilidades sociais.

Fichas para os professores. Seis fichas, cada uma referente a uma classe de habilidades sociais, nas quais havia a descrição das habilidades ensinadas para guiar a observação dos professores aos aspectos ensinados durante a intervenção (Anexo Q).

Procedimento

O item *Cuidados éticos* e *Estudo piloto* são os mesmos do Estudo I, uma vez que foram as fases iniciais de toda a pesquisa.

Fase de Avaliação

A avaliação descrita no Estudo I aconteceu ao mesmo tempo e da mesma forma para este estudo, visto que alguns participantes do Estudo II pertenciam ao Grupo Controle do Estudo I e os outros (três) que não pertenciam, foram avaliados juntamente. Foram realizadas duas avaliações com pais, professores da 3ª série e crianças com o G3 ao longo do treinamento de habilidades sociais com o (G1), uma antes da intervenção (Avaliação 1) e outra depois da intervenção (Avaliação 2). Da mesma forma ocorreu na avaliação contínua, foram realizadas uma Avaliação RPB antes da intervenção para G1 do Estudo I, denominada Avaliação RPB 1, e outra ao final a intervenção do Estudo I, a Avaliação RPB 2.

Ao final da intervenção com o G1 do Estudo I, como era fim do segundo semestre de 2007 e não havia tempo disponível para a realização de outro programa de intervenção, a pesquisadora juntamente com a direção e coordenação da escola decidiram que o programa seria efetivado para o segundo grupo (G3) no início do primeiro semestre do ano de 2008, antes do início das aulas de reforço, previsto para abril, ocupando o horário reservado para as mesmas.

No início do ano de 2008, depois de algumas semanas de aula, foi realizada uma nova avaliação, somente com o SSRS-professor, com os novos professores da 4ª série, visto que eles acompanhariam as crianças durante o período em que ocorreria a intervenção. A Avaliação 3, portanto, constituiu-se como o pré-teste do professor. Ao final da intervenção com o G3 todas as crianças foram reavaliadas pelos pais, professores (4ª série) e auto-avaliação com o SSRS-BR. O cronograma de avaliação e intervenção para o G1 e G3 encontra-se na Tabela 1.

Fase de intervenção

Para o G3, determinou-se como sessão o período de tempo de 60 minutos, no qual eram realizadas atividades, previamente planejadas, para a promoção de competência social utilizando como recurso básico o RMHSC-Del-Prette. Foram realizadas 20 sessões de treinamento em habilidades sociais, incluindo neste total a sessão inicial e final, totalizando 20 horas de treinamento no período aproximado de um mês e meio. As sessões foram diárias, ou seja, realizadas cinco sessões por semana, salvo feriados e dias de festas escolares.

Da segunda à 19ª sessão, foram utilizadas as vinhetas de vídeos contidas no RMHSC-Del-Prette para a apresentação de uma habilidade social específica (objetivo da sessão), juntamente, com atividades relacionadas para treinar a habilidade (role-play, exposição verbal, exercícios em grupo, tarefas de casa etc). Cada uma dessas sessões apresentava seqüência semelhante ao do Estudo I, com a seguinte estrutura: (a) Verificação da tarefa de casa do dia

anterior; (b) Atividade de aquecimento; (c) Apresentação de uma ou duas vinhetas de vídeo, com sua respectiva situação e possibilidades de reação; (d) Atividade de finalização; (e) Tarefa de casa; e (f) Avaliação da sessão. Somente a sétima sessão teve planejamento diferente das outras, uma vez que esta sessão, anterior ao ensino da classe de empatia, teve por objetivo introduzir o tema das emoções e sentimentos, bem como sua expressão e reconhecimento. Nesta, foi realizada a atividade para a confecção do Quadro de Sentimentos que passou a ser, assim como no Estudo I, a primeira atividade da sessão.

A descrição do procedimento contida no Estudo I insere-se neste Estudo em todos os aspectos, seja no planejamento e forma de condução da sessão, bem como no conteúdo das mesmas. A exceção deste Estudo é que não houve três sessões de revisão, mas apenas uma (7ª sessão) que teve por objetivo introduzir as habilidades de identificar e reconhecer emoções, assim como no Estudo I. Todas as sessões foram as mesmas do Estudo I, como está exemplificado no Anexo L, exceto as sessões de revisão ocorridas na sessão nove e catorze. A descrição do programa de intervenção em termos de sessões, classes de habilidades sociais, habilidades sociais alvo em cada sessão e momentos da Avaliação por meio de role-play para G3 estão contidas na Tabela 27.

Tabela 27

Descrição do Programa de Intervenção em Termos de Sessões, Classes de Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Alvo em Cada Sessão e Momentos da Avaliação RPB do G3

| Sessão | Classe de habilidades sociais | Habilidade (s) social (s) alvo (s) da sessão |
|-----------------|--------------------------------------|---|
| Avaliação RPB 1 | | |
| Avaliação RPB 2 | | |
| 1 | Rapport | Estabelecer vínculo entre a pesquisadora e participantes; Criar um clima de descontração para o princípio do treinamento; Estabelecer as regras para o grupo de treinamento |
| Avaliação RPB 3 | | |
| 2 | Participação | Juntar-se a um grupo em brincadeiras; Responder à pergunta da professora ^a |
| Avaliação RPB 4 | | |
| 3 | Habilidades Acadêmicas | Fazer pergunta à professora; Pedir ajuda ao colega de classe ^b |
| Avaliação RPB 5 | | |
| 4 | Civilidade | Pedir desculpas ^c |
| 5 | Civilidade | Elogiar objeto do colega; Agradecer elogio |
| Avaliação RPB 6 | | |
| 7 | Prévia de Empatia | Identificar e reconhecer sentimentos e emoções |
| 6 | Empatia | Consolar colega ^d |
| 8 | Empatia | Oferecer ajuda |
| Avaliação RPB 7 | | |
| 9 | Autocontrole | Aceitar gozações |
| 10 | Autocontrole | Demonstrar espírito esportivo |
| 11 | Autocontrole | Negociar, convencer ^e |
| 12 | Autocontrole | Recusar pedido do colega |
| 13 | Autocontrole | Mediar conflitos entre colegas |
| Avaliação RPB 8 | | |
| 14 | Assertividade | Ignorar distrações |
| 15 | Assertividade | Expor opinião, propor atividade |
| 16 | Assertividade | Expressar desagrado ^f |
| 17 | Assertividade | Perguntar por que, questionar |
| 18 | Assertividade | Resistir à pressão do grupo |
| 19 | Assertividade | Defender-se de acusações injustas |
| 20 | Assertividade | Defender colega |
| Avaliação RPB 9 | | |
| 21 | Final | Aplicação coletiva do SSRS-criança; Avaliação do treinamento pelos participantes; Confraternização |

Nota. ^a = Habilidade social alvo da classe de Participação avaliada pela Avaliação com role-play. ^b = Habilidade social alvo da classe de Habilidades Acadêmicas avaliada pela Avaliação com role-play. ^c = Habilidade social alvo da classe de Civilidade avaliada pela Avaliação com role-play. ^d = Habilidade social alvo da classe de Empatia avaliada pela Avaliação com role-play. ^e = Habilidade social alvo da classe de Autocontrole avaliada pela Avaliação com role-play. ^f = Habilidade social alvo da classe de Assertividade avaliada pela Avaliação com role-play.

Tratamento dos dados

Os dados do Estudo II foram inseridos planilhas do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 15.0 para posteriores análises estatísticas. Foram realizadas análises descritivas (mediana, média e desvio-padrão) e análises estatísticas inferenciais não-paramétricas devido à pequena amostra e a distribuição não normal dos resultados dos participantes. As análises estatísticas inferenciais entre pré e pós-teste do G3 foram feitas utilizando-se o *Teste Wilcoxon* pelo número reduzido de participantes na amostra. O índice de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentadas as análises referentes ao instrumento SSRS-BR, coletados com os pais, professores e estudantes, e os dados obtidos pela avaliação contínua de forma direta pela observação dos comportamentos com as Avaliações RPB antes da intervenção, ao longo do ensino das classes de habilidades sociais e ao final do programa.

Como já descrito no método, o Estudo II envolveu a aplicação do SSRS repetidas vezes ao longo do tempo. Foi aplicado antes e após a intervenção com o G1 no Estudo I e no pré e pós-teste antes da intervenção em habilidades sociais para este grupo (G3).

Para fins de organização na apresentação dos dados, os diferentes momentos de aplicação do SSRS adquiriam designações distintas no Estudo II. A primeira avaliação com o SSRS que ocorreu antes da intervenção para o G1, no Estudo I, foi denominada Avaliação 1 (Av 1). A avaliação final realizada ao término da intervenção com o G1 foi nomeada de Avaliação 2 (Av 2). As avaliações que ocorreram antes e após a intervenção para G3, conforme denominação convencional, foram intituladas por pré-teste e pós-teste.

De forma peculiar, a avaliação realizada pelos professores com o SSRS-professor envolveu quatro momentos diferentes porque quando o Estudo I foi realizado, as crianças estavam cursando a terceira série, com determinado professor, e quando o Estudo II foi conduzido as crianças já estavam cursando a quarta série com outro professor, logo, foram coletadas informações com ambos os professores. Assim, especificamente no caso da avaliação dos professores, a Avaliação 1 (Av 1) foi a designação para a avaliação que ocorreu no momento anterior à intervenção com o G1, assim como as avaliações dos pais e auto-avaliação. O nome de Avaliação 2 (Av 2) foi estabelecido para a avaliação que aconteceu ao final da intervenção com o G1 e que foi realizada com o professor da 3ª série. O pré e pós-teste do G3 foram avaliados pelos professores da 4ª série, durante a qual a intervenção foi realizada.

A descrição dos dados provenientes das análises estatísticas abordará as diferenças encontradas no G3 entre todos esses momentos de avaliação dos pais, professores e crianças. Serão apresentadas as comparações entre a Avaliação 1 e a Avaliação 2 e entre o pré e pós-teste de G3.

Análise dos dados obtidos com o SSRS-BR

Os dados resultantes do SSRS-pais, SSRS-professor e SSRS-criança foram analisados com estatística não-paramétrica utilizando-se o Teste *Wilcoxon*.

Importância atribuída às habilidades sociais

Assim como no Estudo I, ao se assumir que as avaliações das habilidades sociais são julgamentos que podem ser afetados pelo ambiente e pelos padrões do avaliador, foram realizadas análises dos dados relacionados à importância que os pais e professores atribuíram a cada habilidade social contida no SSRS-pais e SSRS-professor.

A Figura 7 apresenta a mediana do G3 em relação à importância atribuída por pais e professores antes e depois da intervenção.

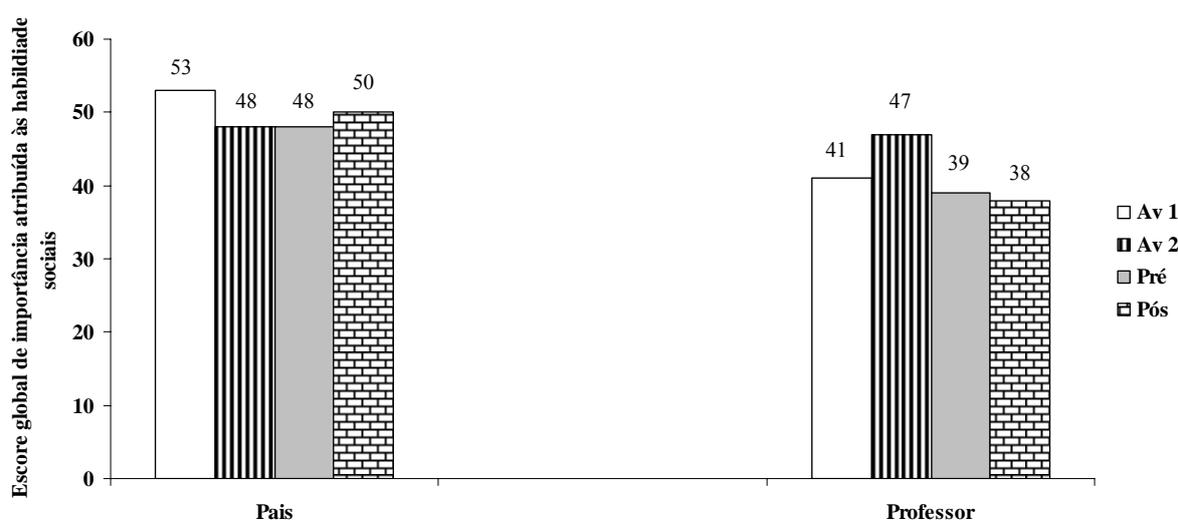


Figura 7. Mediana do G3 em relação à importância atribuída às habilidades sociais segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais e dos professores com o SSRS-professor.

Como é possível verificar na Figura 7, segundo a avaliação dos pais a importância manteve-se no segundo quartil de variação do escore, indicando um nível médio de importância atribuída pelos pais às habilidades sociais. Segundo a avaliação dos professores, o escore na Avaliação 1 situava-se no primeiro quartil e na Avaliação 2 passou a se situar no segundo quartil, ambos indicando nível médio de importância atribuída às habilidades sociais. E para o professor da quarta série, ambos os escores situaram-se no primeiro quartil e indicaram um baixo nível de importância às habilidades sociais.

Os Fatores de habilidades sociais que os pais atribuíram maior importância, tanto no pré como no pós-teste, foram Cooperação, Asserção de enfrentamento, Civilidade e Autocontrole, todos com escores localizados no quarto quartil de variação do escore, próximos do valor máximo, sugerindo uma alta importância atribuída às habilidades incluídas nesses Fatores. No caso dos professores, para o professor da terceira série, os Fatores de habilidades sociais com maior importância foram Responsabilidade/Cooperação, Asserção e

Autocontrole, todos situados no terceiro quartil, indicando um nível médio de importância a essas classes de habilidades. Para o professor da quarta série, os Fatores considerados mais importantes foram Responsabilidade/Cooperação, Asserção, Autocontrole e Autodefesa, sendo que os escores dos três primeiros estavam localizados no terceiro quartil, sugerindo um nível médio de importância às habilidades sociais e o Fator Autodefesa teve escore localizado no quarto quartil, indicando um nível alto de importância.

As análises inferenciais de comparação entre a Avaliação 1 e Avaliação 2 e entre pré e pós-teste quanto à importância das habilidades sociais no relato dos pais e professores não revelaram diferenças estatisticamente significativas.

Comparações entre Avaliação 1 e Avaliação 2

A análises inferenciais (*Teste Wilcoxon*) dos dados da Avaliação 1 e Avaliação 2 foram aquelas originadas dos dados coletados quando a intervenção fora realizada com o G1 no Estudo I.

A Figura 8 apresenta o desempenho do G3 nas Avaliações 1 e 2 em relação ao Escore global de habilidades sociais nas três escalas de habilidades sociais - SSRS-pais, SSRS-professor e SSRS-criança.

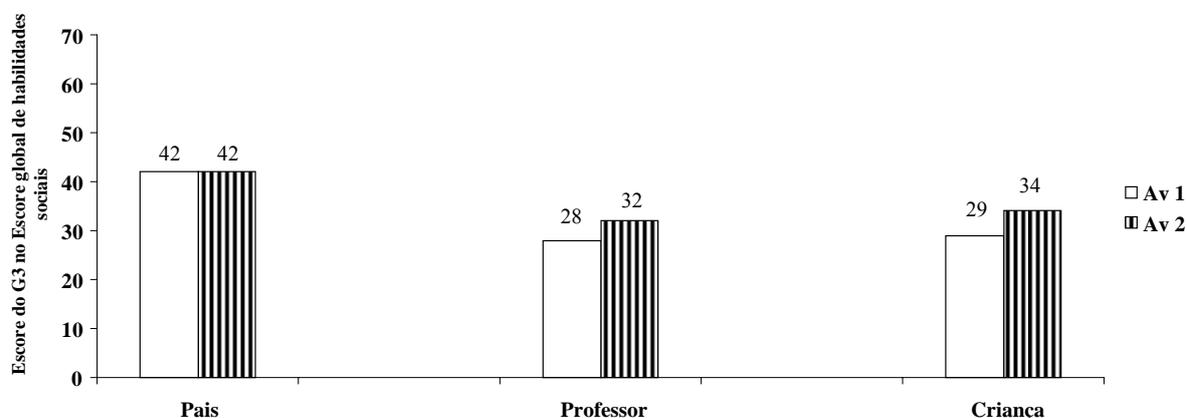


Figura 8. Mediana do desempenho do G3 na Avaliação 1 e Avaliação 2 em relação ao Escore global de habilidades sociais segundo a avaliação dos pais, professores e auto-avaliação.

De acordo com a Figura 8, o escore mediano tanto da Avaliação 1 como da Avaliação 2 situaram-se no primeiro quartil, mais próximos do valor mínimo de variação. As análises inferenciais dos dados provenientes da Avaliação 1 quando comparada à Avaliação 2 não indicaram mudanças estatisticamente significativas para qualquer informante.

Primeiramente em relação à avaliação dos pais, a Figura 9 apresenta o desempenho do G3 em relação aos Fatores de habilidades sociais com o SSRS-pais.

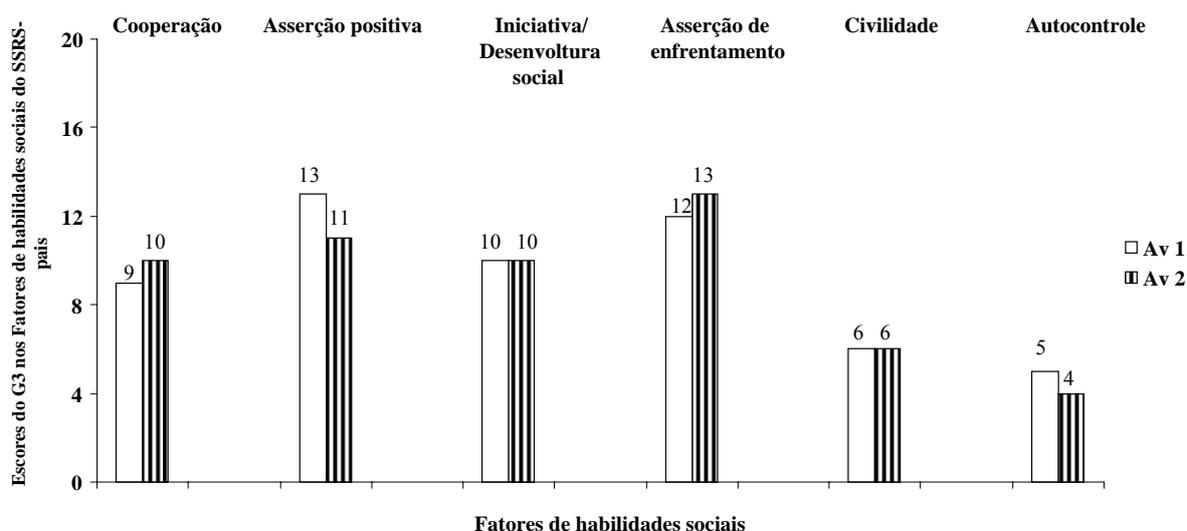


Figura 9. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais.

Segundo a Figura 9, os escores medianos das classes Cooperação, Iniciativa/Desenvoltura social e Cividade tanto da Avaliação 1 como da Avaliação 2 situaram-se no segundo quartil de variação do escore. Já para as classes Assertão positiva, Assertão de enfrentamento e Autocontrole, os escores da Avaliação 1 como da Avaliação 2 localizaram-se no terceiro quartil.

As análises inferenciais entre a Avaliação 1 e Avaliação 2 não identificaram nenhuma mudança estatística significativa em qualquer Fator de habilidades sociais. Assim, segundo a avaliação dos pais, as crianças do G3 não obtiveram alterações em seu repertório de habilidades sociais antes e após a intervenção realizada para o G1 no Estudo I, ou seja, quando não ocorria nenhuma intervenção em habilidades sociais para G3.

A Figura 10 demonstra o desempenho do G3 em relação aos comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2, segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais.

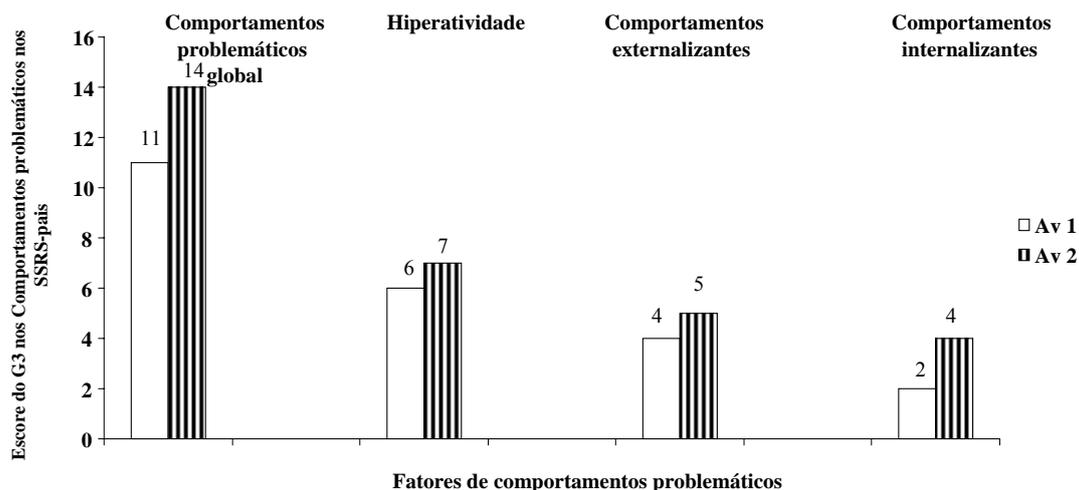


Figura 10. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos pais com o SSRS-pais.

Ao se observar a Figura 10 que em Comportamentos problemáticos global e Comportamentos internalizantes o escore mediano do G3 na Avaliação 1 situava-se no segundo quartil e passou, na Avaliação 2, a se localizar no terceiro quartil. No Fator Hiperatividade os escores da Avaliação 1 como da 2 permaneceram no terceiro quartil e em Comportamentos externalizantes persistiram no segundo quartil. As análises inferenciais de comparação da Avaliação 1 com a Avaliação 2 não revelaram nenhuma mudança significativa estatisticamente.

Em relação à avaliação do professor nas Avaliações 1 e 2, a Figura 11 expõe o desempenho do G3 em relação aos Fatores de habilidades sociais obtidos com o SSRS-professor.

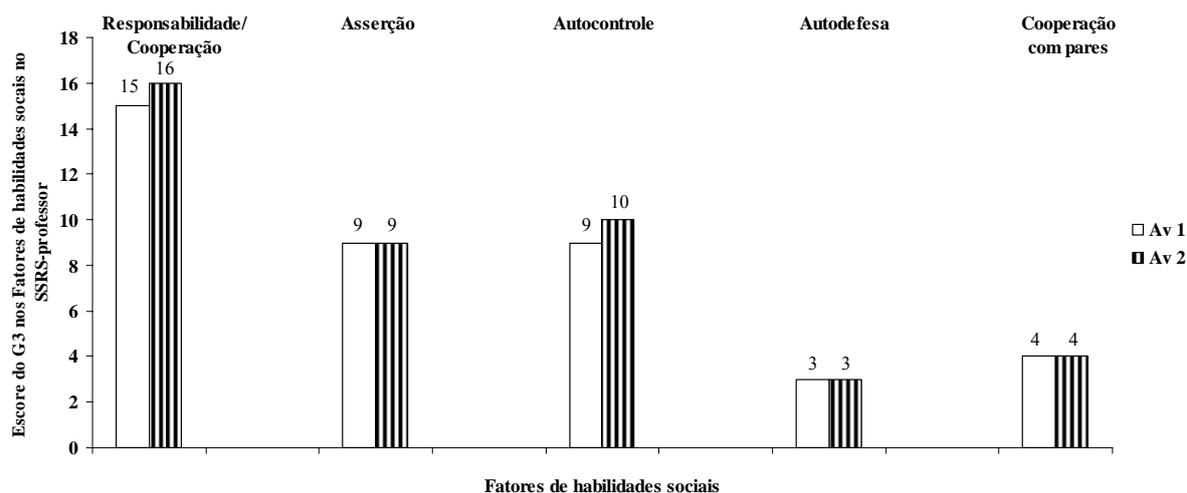


Figura 11. Desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor.

De acordo com a Figura 11, nota-se que o escore mediano de G3 em Responsabilidade/Cooperação localizou-se tanto na Avaliação 1 como na Avaliação 2 no primeiro quartil, mais próximo do valor inferior, e em Assertão, Autocontrole e Cooperação com pares situaram-se no segundo quartil de variação. Apenas em Autocontrole o escore da Avaliação 1 localizava-se no primeiro quartil e na Avaliação 2 passou a se situar no segundo quartil de variação. As análises inferenciais não detectaram diferenças estatísticas significativas entre a Avaliação 1 e a Avaliação 2. Assim, segundo a avaliação do professor da 3ª série não foi possível atribuir mudanças significativas, do ponto de vista estatístico, quando nenhuma intervenção em habilidades sociais fora realizada para G3.

A Figura 12 apresenta o desempenho do G3 em relação aos comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2, segundo a avaliação dos professores com o SSRS-professor.

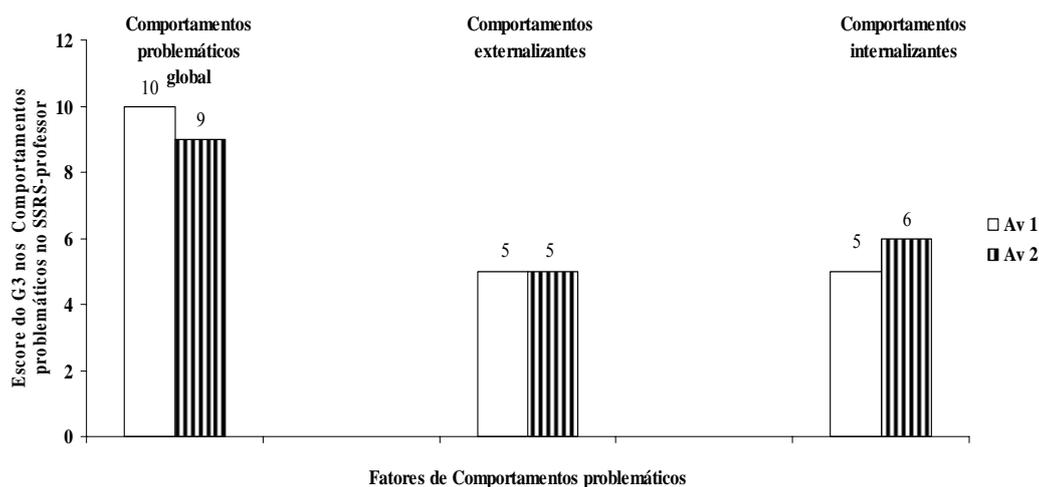


Figura 12. Mediana do desempenho do G3 nos Fatores de comportamentos problemáticos na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a avaliação dos professores com o SSRS-professor.

É possível notar na Figura 12 que os escores medianos de G3 em Comportamentos problemáticos global e Comportamentos internalizantes localizaram-se, tanto na Avaliação 1 como na 2, no quarto quartil, próximos do valor máximo de variação. Em Comportamentos externalizantes, o escore mediano de G3 situou-se no segundo quartil de variação.

As análises inferenciais entre os dados da Avaliação 1 e da Avaliação 2 não indicaram diferenças estatisticamente significativas para o Escore global de comportamentos problemáticos, Comportamentos externalizantes e Comportamentos internalizantes. Assim, de acordo com a avaliação do professor da 3ª série não foi possível atribuir mudanças significativas estatisticamente nos comportamentos problemáticos, enquanto nenhuma intervenção em habilidades sociais ocorria para G3.

A Figura 13 demonstra o desempenho acadêmico de G3 segundo a avaliação do professor com o SSRS-professor.

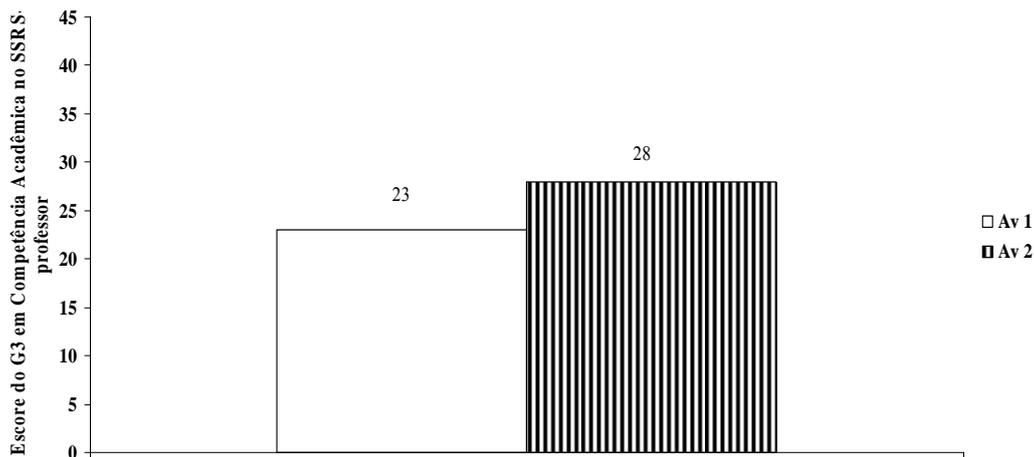


Figura 13. Mediana de Competência Acadêmica do G3 na Avaliação 1 e Avaliação 2 de acordo com a avaliação do professor com o SSRS-professor.

De acordo com a Figura 13, na avaliação do professor, o escore do G3 que na Avaliação 1 situava-se no primeiro quartil passou, na Avaliação 2, para o segundo quartil de variação. A análise inferencial entre a Avaliação 1 e a Avaliação 2 não revelou diferenças estatisticamente significativas, indicando que G3 não alterou o repertório acadêmico enquanto não recebia intervenção em habilidades sociais.

Em relação à auto-avaliação das crianças, a Figura 14 apresenta o desempenho do G3 na Avaliação 1 e a Avaliação 2, em relação aos Fatores de habilidades sociais obtidos com o SSRS-criança.

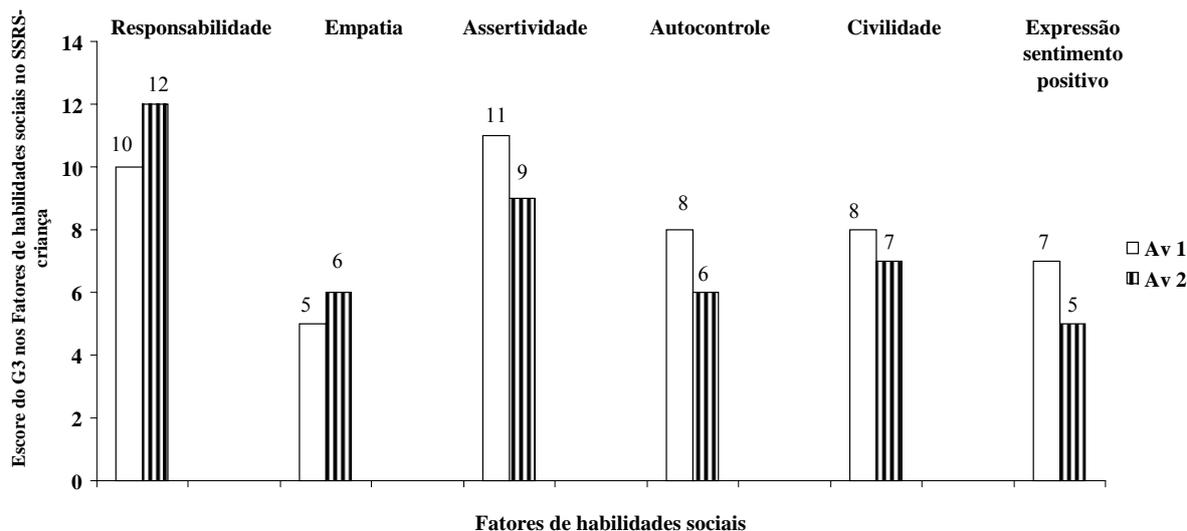


Figura 14. Desempenho do G3 nos Fatores de habilidades sociais na Avaliação 1 e Avaliação 2 segundo a auto-avaliação com o SSRS-criança.

Segundo a Figura 14, na auto-avaliação pelas crianças, em Responsabilidade e Empatia os escores medianos do G3 estavam situados no primeiro quartil, próximo do valor inferior, na Avaliação 1, já na Avaliação 2 passaram a se localizar no segundo quartil. Nos Fatores Assertividade, Autocontrole e Expressão de sentimento positivo os escores medianos do G3 na Avaliação 1 situavam-se no terceiro quartil e depois, na Avaliação 2, passaram a se localizar no segundo quartil de variação. Em Civilidade, o escore mediano do G3 que estava no quarto quartil, mais próximo do valor máximo, na Avaliação 1, passou, na Avaliação 2, a se situar no primeiro quartil, próximo do valor mínimo de variação.

As análises inferenciais entre os dados da Avaliação 1 e 2 indicou a existência de diferença estatisticamente significativa para o Fator 1 - Responsabilidade ($z = -2,232$; $p = 0,026$), no qual as crianças se auto-avaliaram melhor na Avaliação 2. Nos outros Fatores de habilidades sociais não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre essas avaliações.

Comparações entre pré e pós-teste do G3

As análises inferenciais dos dados obtidos com o SSRS-pais, SSRS-professor e SSRS-criança no pré e pós-teste da intervenção realizada com o G3 foram realizadas por meio do *Teste Wilcoxon*.

A Tabela 28 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio padrão) no pré e pós-teste do G3 obtidos com o SSRS-pais.

Tabela 28

Dados Descritivos do G3 no pré e pós-teste pelo SSRS-pais no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos

| Escore do SSRS-pais | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|--|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|-------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-70 | 42 | 40,3 | 8,1 | 50 | 48,6 | 7,6 | Pós > Pré** |
| Fator 1 (Cooperação) | 0-20 | 10 | 8,7 | 4,9 | 12 | 11,3 | 4,2 | Pré = Pós |
| Fator 2 (Asserção positiva) | 0-16 | 11 | 11,4 | 1,7 | 14 | 13,7 | 1,2 | Pós > Pré* |
| Fator 3 (Iniciativa/Desenvoltura social) | 0-16 | 10 | 9,3 | 4,1 | 13 | 12,4 | 2,8 | Pós > Pré* |
| Fator 4 (Asserção de enfrentamento) | 0-16 | 13 | 11,8 | 2,7 | 14 | 12,8 | 2,4 | Pós > Pré* |
| Fator 5 (Civildade) | 0-12 | 6 | 6,0 | 1,4 | 8 | 7,4 | 1,7 | Pré = Pós |
| Fator 6 (Autocontrole) | 0-8 | 4 | 3,8 | 2,4 | 4 | 5,0 | 1,5 | Pré = Pós |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-32 | 14 | 14,6 | 5,7 | 10 | 10,8 | 5,2 | Pós < Pré* |
| Hiperatividade | 0-12 | 7 | 5,9 | 2,8 | 3 | 3,8 | 2,0 | Pós < Pré* |
| Comportamentos externalizantes | 0-14 | 5 | 5,8 | 2,5 | 4 | 4,7 | 2,8 | Pós < Pré* |
| Comportamentos internalizantes | 0-8 | 4 | 4,0 | 1,9 | 3 | 3,1 | 1,6 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

De acordo com a Tabela 28, observa-se que houve aumento nas medianas do pré para o pós-teste no Escore global de habilidades sociais e em quatro Fatores de habilidades sociais. Em relação aos comportamentos problemáticos, nota-se que as medianas do G3 diminuíram no Escore global e em todos os Fatores.

As análises inferenciais de comparação do G3 indicaram que os escores do pós-teste foram significativamente maiores, estatisticamente, em relação aos do pré-teste para o Escore global de habilidades sociais na avaliação dos pais ($z = -2,67$; $p = 0,008$), Fator 2 - Asserção positiva ($z = -2,37$; $p = 0,018$), Fator 3 – Iniciativa e desenvoltura social ($z = -2,44$; $p = 0,014$), Fator 4 – Asserção de enfrentamento ($z = -2,25$; $p = 0,024$). Nos outros escores de habilidades sociais não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós-teste. Para o Escore global de comportamentos problemáticos ($z = -2,53$; $p = 0,011$), para o Fator Hiperatividade ($z = -2,20$; $p = 0,027$) e Comportamentos externalizantes ($z = -1,98$; $p = 0,047$) os escores no pós-teste foram estatisticamente menores que os do pré-testes. Em Comportamentos internalizantes não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

A Tabela 29 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G3 obtidos com o SSRS-professor.

Tabela 29

Dados Descritivos do G3 na Avaliação 3 no pré e pós-teste pelo SSRS-professor no Escore Global de Habilidades Sociais, nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais, Escore Global de Comportamentos Problemáticos e Escores Fatores dos Comportamentos Problemáticos e em Competência Acadêmica

| Escore do SSRS-professor | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|-----|-----------|-----|-------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-60 | 33 | 14,0 | 10,5 | 43 | 40,0 | 8,6 | Pós > Pré** |
| Fator 1 (Responsabilidade/Cooperação) | 0-30 | 19 | 10,0 | 5,7 | 24 | 23,2 | 4,6 | Pós > Pré** |
| Fator 2 (Asserção) | 0-18 | 8 | 2,0 | 3,2 | 10 | 10,1 | 2,8 | Pós > Pré* |
| Fator 3 (Autocontrole) | 0-18 | 10 | 3,0 | 3,7 | 12 | 11,9 | 3,4 | Pós > Pré** |
| Fator 4 (Autodefesa) | 0-6 | 3 | 1,0 | 1,0 | 3 | 2,6 | 1,3 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Cooperação com pares) | 0-8 | 4 | ,0 | 1,9 | 4 | 4,3 | 1,3 | Pós > Pré* |
| Comportamentos problemáticos (global) | 0-34 | 10 | 2,0 | 7,6 | 4 | 5,3 | 4,6 | Pré = Pós |
| Comportamentos externalizantes | 0-32 | 6 | ,0 | 6,8 | 2 | 3,7 | 5,1 | Pós < Pré* |
| Comportamentos internalizantes | 0-26 | 2 | ,0 | 2,3 | 2 | 2,7 | 1,9 | Pré = Pós |
| Competência acadêmica | 0-45 | 26 | 25,1 | 8,0 | 29 | 29,0 | 7,3 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

De acordo com a Tabela 29, na avaliação dos professores obtida com o SSRS-BR, houve aumento do pré para o pós no Escore global de habilidades sociais e em três Fatores de habilidades sociais. Em relação aos comportamentos problemáticos houve diminuição do pré para o pós na frequência de todos os Fatores. Houve aumento do G3 do pré para o pós-teste em Competência Acadêmica.

Nas análises inferenciais de comparação ocorreu mudanças estatísticas significativas, com os escores no pós-teste maiores que os do pré no Escore global de habilidades sociais na avaliação dos professores ($z = -2,68$; $p = 0,007$), Fator 1 – Responsabilidade e Cooperação ($z = -2,67$; $p = 0,008$), Fator 2 – Asserção ($z = -2,38$; $p = 0,017$), Fator 3 – Autocontrole ($z = -2,67$; $p = 0,008$) e Fator 5 – Cooperação com pares ($z = -2,23$; $p = 0,026$). Não foi encontrada diferença estatística significativa no Fator 4 – Autodefesa.

Em relação aos comportamentos problemáticos, o Fator de Comportamentos externalizantes foi estatisticamente menor no pós-teste quando comparado com o pré ($z = -$

1,963; $p = 0,050$). No Escore global de comportamentos problemáticos, no Fator de Comportamentos Internalizantes e no Escore de Competência acadêmica não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

A Tabela 30 apresenta os dados descritivos no pré e pós-teste do G3 obtidos com o SSRS-criança.

Tabela 30

Dados Descritivos do G3 no pré e pós-teste pelo SSRS-criança no Escore Global de Habilidades Sociais e nos Escores dos Fatores de Habilidades Sociais

| Escore do SSRS-criança | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|---|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global de habilidades sociais | 0-50 | 34 | 37,2 | 7,0 | 42 | 41,1 | 6,1 | Pós > Pré* |
| Fator 1 (Responsabilidade) | 0-14 | 12 | 12,0 | 1,6 | 12 | 11,8 | 2,2 | Pré = Pós |
| Fator 2 (Empatia) | 0-8 | 6 | 5,6 | 1,5 | 5 | 5,8 | 1,4 | Pré = Pós |
| Fator 3 (Assertividade) | 0-14 | 9 | 9,0 | 3,6 | 12 | 11,2 | 1,9 | Pós > Pré* |
| Fator 4 (Autocontrole) | 0-8 | 6 | 6,0 | 1,6 | 7 | 6,6 | 1,2 | Pré = Pós |
| Fator 5 (Civildade) | 0-10 | 7 | 7,1 | 2,9 | 8 | 7,3 | 1,8 | Pré = Pós |
| Fator 6 (Expressão sentimento positivo) | 0-8 | 5 | 5,4 | 1,9 | 7 | 6,7 | 1,1 | Pré = Pós |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Como pode ser notado na Tabela 30 houve aumento na frequência de habilidades sociais do pré para o pós-teste, segundo a auto-avaliação, no Escore global de habilidades sociais e em cinco Fatores de habilidades sociais. As análises inferenciais dos dados do pré e pós-teste indicaram diferenças estatisticamente significativas para o Escore global de habilidades sociais ($z = -2,11$; $p = 0,034$), Fator 3 – Assertividade ($z = -2,156$; $p = 0,031$), com escores maiores na pós intervenção. No outros Fatores de habilidades sociais não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Análise dos dados obtidos com Observação por meio do role-play breve

Serão apresentados os resultados obtidos pelo método observacional das filmagens dos RPB antes e ao final da intervenção do G1 no Estudo I, antes e após a intervenção para este grupo e continuamente ao longo do programa da intervenção. A apresentação das análises inferenciais pré e pós-teste do G3 e os dados resultantes das avaliações contínuas serão divididas.

Comparações pré e pós-teste do G3

A Tabela 31 apresenta os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do pré e pós-teste do G3 no Escore Global e nos Escores de cada Classe de Habilidades Sociais.

Tabela 31

Dados Descritivos do G3 na Pontuação Total do Pré-teste (Avaliação RPB 3) e Pós-teste (Avaliação RPB 9) para o Escore Global e para os Escores de cada Classe de Habilidades Sociais Avaliada

| Escore | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
|------------------------|--------------------|-----|-----------|------|-----|-----------|------|--------------|
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Global | 0-54 | 32 | 32,11 | 5,71 | 51 | 51,5 | 1,58 | Pós > Pré * |
| Participação | 0-8 | 6 | 5,11 | 2,57 | 8 | 8 | 0 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-10 | 6 | 6,33 | 1,80 | 10 | 9,5 | 0,52 | Pós > Pré ** |
| Civilidade | 0-9 | 6 | 5,33 | 1,80 | 9 | 8,5 | 0,52 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-9 | 4 | 4,22 | 1,39 | 8 | 8,44 | 0,52 | Pós > Pré ** |
| Autocontrole | 0-9 | 4 | 4,11 | 1,36 | 8 | 8,44 | 0,52 | Pós > Pré ** |
| Assertividade | 0-9 | 3 | 3,44 | 1,13 | 9 | 8,55 | 0,52 | Pós > Pré ** |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

De acordo com a Tabela 31 houve aumento em todos os escores medianos na avaliação pós do G3, sendo que estes atingiram escores máximos em três classes de habilidades sociais. As análises inferenciais de comparação entre os escores do pré (Avaliação RPB 3) e pós-teste (Avaliação RPB 9) do G3 indicaram que houve aumento estatisticamente significativo nos escores do pós-teste para o Escore global ($z = -2,67$; $p = 0,008$), para o Escore global de Participação ($z = -2,53$; $p = 0,011$), Escore global de Habilidades acadêmicas ($z = -2,69$; $p = 0,007$), Escore global de Civilidade ($z = -2,21$; $p = 0,027$), Escore global de Empatia ($z = -2,70$; $p = 0,007$), Escore global de Autocontrole ($z = -2,75$; $p = 0,006$), Escore global de Assertividade ($z = -2,71$; $p = 0,007$).

Especificamente em relação aos componentes das habilidades sociais, a Tabela 32 ilustra os dados descritivos do pré e pós-teste do G3 em relação aos componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais das habilidades sociais.

Tabela 32

Dados Descritivos do desempenho dos participantes do G3 no Pré (Avaliação RPB 3) e Pós-teste (Avaliação RPB 9) nos componentes não-verbal, paralingüístico e verbal de todas as classes avaliadas pela Avaliação com Role-play

| Componente não-verbal | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-3 | 2 | 2,11 | 1,05 | 3 | 3 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 3 | 2,55 | 0,52 | 3 | 3 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-3 | 3 | 2,77 | 0,44 | 3 | 3 | 0,00 | Pré = Pós |
| Empatia | 0-3 | 2 | 2,44 | 0,52 | 3 | 3 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-3 | 3 | 2,55 | 0,52 | 3 | 3 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Assertividade | 0-3 | 2 | 2,22 | 0,66 | 3 | 3 | 0,00 | Pós > Pré * |

| Componente paralingüístico | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-3 | 2 | 1,88 | 1,16 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Habilidades acadêmicas | 0-3 | 2 | 2 | 0,86 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-3 | 3 | 2,44 | 1,01 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Empatia | 0-3 | 2 | 2,11 | 0,60 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Autocontrole | 0-3 | 2 | 2,44 | 0,52 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |
| Assertividade | 0-3 | 2 | 2 | 0,70 | 3 | 3,00 | 0,00 | Pós > Pré * |

| Componente verbal | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------------|
| Escores | Variação escore | Pré | | | Pós | | | Diferenças |
| | | Md | \bar{X} | DP | Md | \bar{X} | DP | |
| Participação | 0-2 | 0 | 0,44 | 0,88 | 2 | 2,00 | 0,00 | Pré = Pós |
| Habilidades acadêmicas | 0-4 | 3 | 2,55 | 0,52 | 4 | 3,55 | 0,52 | Pós > Pré * |
| Civilidade | 0-3 | 2 | 1,33 | 1 | 3 | 2,55 | 0,52 | Pós > Pré * |
| Empatia | 0-3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,44 | 0,52 | Pós > Pré ** |
| Autocontrole | 0-3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,44 | 0,52 | Pós > Pré ** |
| Assertividade | 0-3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2,55 | 0,52 | Pós > Pré ** |

Nota. G1 = Grupo Experimental. G2= Grupo Controle. Md = Mediana. \bar{X} = Média. DP = Desvio padrão.
* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Segundo a Tabela 32, em relação ao componente não-verbal das classes de habilidades sociais houve aumento nos escores medianos em todas as classes, sendo que em todas foi atingido o escore máximo de variação. Nas análises estatísticas foram encontradas diferenças

significativas estatisticamente entre o pré (Avaliação RPB 3) e pós-teste (Avaliação RPB 9), sendo os escores da pós avaliação maiores que os do pré nas classes Participação ($z = -2,06$; $p = 0,039$), Habilidades Acadêmicas ($z = -2,00$; $p = 0,046$), Empatia ($z = -2,23$; $p = 0,025$), Autocontrole ($z = -2,00$; $p = 0,046$) e Assertividade ($z = -2,33$; $p = 0,020$). Na classe de Civilidade não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

É possível ainda verificar que na Tabela 32, que em relação ao componente paralingüístico os escores medianos do pós-teste foram maiores que os do pré-teste, também todos atingindo o escore máximo. Na comparação estatística entre o pré e pós-teste foram encontradas diferenças estatísticas significativas com os escores do pós-teste maiores que os do pré nas classes Participação ($z = -2,41$; $p = 0,016$), Habilidades Acadêmicas ($z = -2,25$; $p = 0,024$), Empatia ($z = -2,53$; $p = 0,011$) e Autocontrole ($z = -2,23$; $p = 0,025$) e Assertividade ($z = -2,46$; $p = 0,014$). Não houve diferença entre o pré e pós-teste na classe Civilidade em relação aos componentes paralingüísticos.

Conforme a Tabela 32, em relação ao componente verbal das classes de habilidades sociais, nas cinco classes de habilidades sociais os escores do pós-teste atingiram os valores máximos de variação. Na comparação estatística, encontraram-se diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós-teste nas classes Habilidades acadêmicas ($z = -2,71$; $p = 0,007$), Civilidade ($z = -2,23$; $p = 0,026$), Empatia ($z = -2,73$; $p = 0,006$), Autocontrole ($z = -2,73$; $p = 0,006$) e Assertividade ($z = -2,73$; $p = 0,006$), em todas as classes os escores do pós-teste foi maior que os do pré. Na classe Participação não foi encontrada diferenças entre o pré e o pós-teste.

Avaliações contínuas do G3

Ao longo do programa de treinamento em habilidades sociais, antes e ao final de cada classe de habilidades sociais ensinada, os participantes foram avaliados por meio da Avaliação de role-play nas seis classes de habilidades sociais. Logo, foi possível verificar o desempenho dos participantes durante o ensino das classes de habilidades sociais e a estabilidade do aprendizado durante a intervenção.

A Figura 15 ilustra o desempenho do G3 ao longo da avaliação contínua do programa.

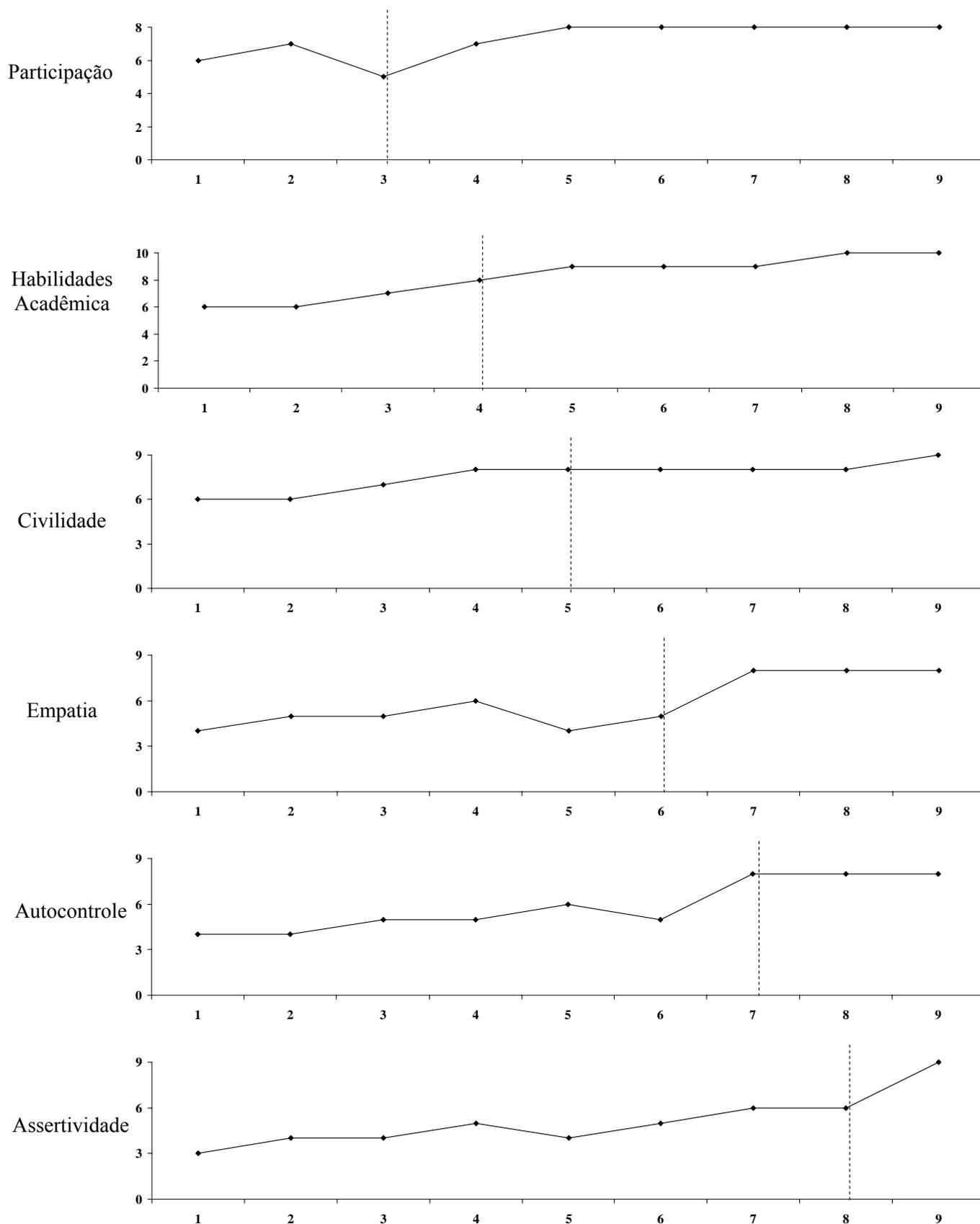


Figura 15. Desempenho de G3 em relação às classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da classe.

Na Figura 15 é possível observar que as medianas do G3 após a intervenção foram maiores quando comparadas com as medianas prévias à intervenção em todas as classes de habilidades sociais. Nas classes Participação, Civilidade e Autocontrole, em uma avaliação anterior à intervenção, a mediana do grupo obteve o mesmo escore da mediana pós-teste.

Pode-se notar ainda, que as medianas das avaliações prévias à intervenção das classes Participação, Habilidades Acadêmicas e Civilidade eram maiores para quando comparadas às medianas prévias à intervenção das classes Empatia, Autocontrole e Assertividade. A Tabela 31, apresentada anteriormente, ilustra os dados descritivos (mediana, média e desvio-padrão) do G3 no pré e pós-teste.

A avaliação contínua por meio da observação direta com as Avaliações RPB proporcionou a apresentação do desempenho de todos os participantes do G3 ao longo do programa, no decorrer do ensino de cada classe. A Figura 16 apresenta o desempenho dos participantes do G3 antes e após a intervenção de cada classe de habilidades sociais ensinada.

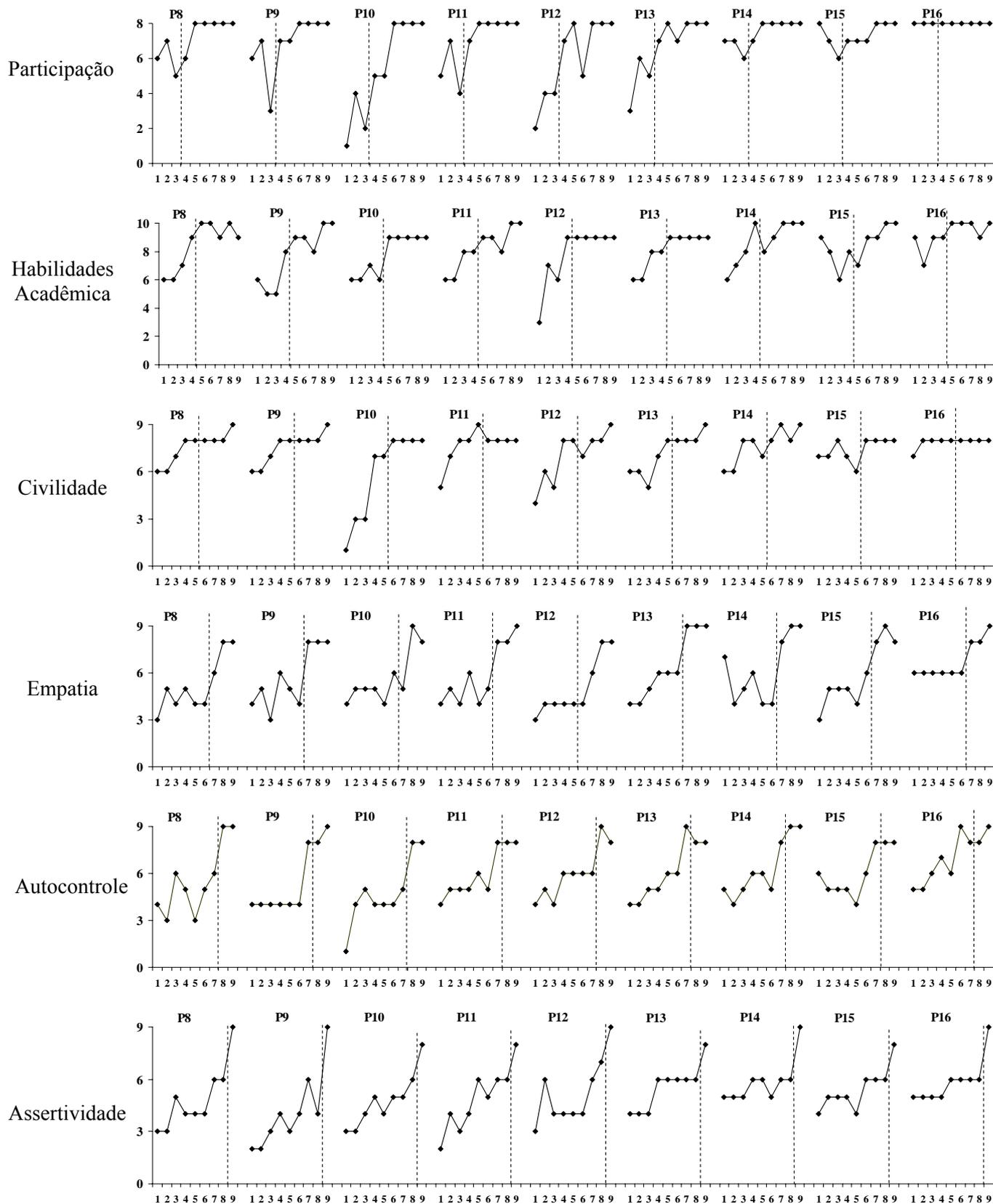


Figura 16. Desempenho global de cada participante de G3 nas classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da referida classe.

De acordo com a Figura 16 é possível verificar o desempenho global (componentes não-verbais, paralingüísticos e verbais) dos participantes do G3, obtidos com as Avaliações RPB, durante o ensino das classes de habilidades sociais. Na análise individual do desempenho dos participantes é possível observar que após a intervenção em cada uma das classes de habilidades sociais o desempenho individual dos participantes aumentou em relação às primeiras avaliações prévias.

A Figura 16 ilustra que na classe Participação a análise do desempenho de todos os participantes mostrou que eles apresentaram escores variando entre os valores 1 e 8 antes da intervenção na referida classe, sendo que o máximo do escore era a pontuação 8. É possível notar que os escores das avaliações antes da intervenção também oscilaram de valor, exceto para P16. Os participantes P10 e P12 apresentaram os escores mais baixos, 1 e 2, respectivamente, na primeira Avaliação RPB, antes da intervenção. Na Avaliação RPB 4, caracterizada como a primeira avaliação após a intervenção da classe Participação, três participantes (P10, P12, P13) tiveram um desempenho mais elevado que todas as Avaliações RPB prévias e seis participantes (P8, P9, P11, P13, P14 e P15) tiveram o desempenho mais alto quando comparado a última avaliação prévia à intervenção. P16 apresentou desempenho constante, antes e após a intervenção, e com o valor máximo de escore. No decorrer do programa, após o ensino da classe Participação, todos os participantes tiveram aumento em seus escores, quando comparado às avaliações prévias, e mantiveram o desempenho até o término da intervenção.

Em relação à classe Habilidades Acadêmicas, os escores dos participantes, antes da intervenção na citada classe, situavam-se entre 3 e 9, sendo o escore máximo da classe 10 pontos. Na Avaliação RPB 5, logo após a intervenção em Habilidades Acadêmicas, sete participantes (P8, P9, P10, P11, P13, P15 e P16) apresentaram escore maiores em relação a todas as avaliações anteriores à intervenção, um participante (P12) teve desempenho semelhante ao da última avaliação prévia à intervenção e um participante (P14) apresentou escores menor, após a intervenção, na comparação com a última avaliação anterior ao ensino da classe. A análise de todos os participantes em relação ao desempenho na classe Habilidades Acadêmicas, no decorrer do programa, demonstrou que todos apresentaram aumentos em seus escores após a intervenção. Os participantes P8, P9, P11, P14, P15 e P16 em algumas Avaliações RPB após a intervenção atingiram o escore máximo da classe que era 10 pontos. Os participantes P10, P12 e P13, depois da intervenção, mantiveram o escore de 9 pontos que é um ótimo indicativo da emissão adequada do comportamento de pedir ajuda.

Na classe *Civilidade*, os escores dos participantes antes da intervenção na referida classe situavam-se entre 1 e 8 pontos, sendo que o escore máximo da classe somava 9 pontos. Na avaliação logo após a intervenção - Avaliação RPB 6 – dois participantes (P14 e P15) melhoraram o desempenho em relação à avaliação prévia anterior; dois participantes (P8, P9, P10, P13 e P16) mantiveram o mesmo escore da última avaliação prévia; P11 e P12 apresentaram diminuição no desempenho pós quando comparado ao da última avaliação antes da intervenção. Observando o desempenho ao longo do programa, depois da intervenção em *Civilidade*, todos os participantes ascenderam o desempenho em comparação com as avaliações prévias.

Em *Empatia*, observa-se que permite verificar a maioria dos participantes apresentavam escores baixos, entre 3 e 6 pontos, antes da intervenção na referida classe, visto que o escore máximo totalizava 9 pontos. Comparando a avaliação anterior à intervenção em *Empatia* com a posterior – Avaliação RPB 7, é possível observar que todos os participantes aumentaram os escores após a intervenção. Os participantes P12, P13, P14, P15 e P16 atingiram o escore máximo após a intervenção em *Empatia*.

Para a classe *Autocontrole*, os escores antes da intervenção situavam-se entre 1 e 7 pontos. Na Avaliação RPB 8, que ocorreu logo após a intervenção na referida classe, cinco participantes (P8, P10, P12 e P14) melhoraram o desempenho em relação à avaliação prévia anterior; dois participantes (P9, P11, P15 e P16) mantiveram o mesmo escore da última avaliação prévia; P13 apresentou diminuição no desempenho após a intervenção na comparação com a última avaliação prévia. P16 apresentou o escore máximo da classe em uma avaliação (Avaliação RPB 6) anterior à intervenção da classe *Autocontrole*. Logo após a intervenção, todos os participantes apresentam desempenho crescente ao longo do programa depois desta intervenção, em relação às avaliações prévias. P8, P9, P12, P14 e P6 atingiram o escore máximo após a intervenção.

Em relação ao desempenho dos participantes na classe *Assertividade*, observa-se que os escores das avaliações antes da intervenção situavam-se entre 2 e 6 pontos. Na Avaliação RPB 9, que ocorreu logo após o ensino da classe *Assertividade*, os nove participantes melhoraram o desempenho em relação à todas as avaliações prévias anteriores, sendo que P8, P9, P12, P14 e P16 atingiram o escore máximo de 9 pontos.

A Figura 16 permite observar que para todos os participantes houve aumento, após a intervenção, nos escores de todas as classes de habilidades sociais. Nenhum participante apresentou quedas no desempenho após o ensino de qualquer classe de habilidades sociais, e se ocorreu não foi igual ou abaixo dos escores das avaliações prévias à intervenção.

É possível observar na Figura 16 que o ensino de uma classe de habilidades sociais influenciou sobre as demais, fato que pode ser evidenciado pela alteração no escore das outras classes quando uma nova classe era ensinada. Esta influência pode ter ocorrido, principalmente, no âmbito dos componentes não-verbais e paralingüísticos, mas também envolveu o componente verbal das habilidades sociais, como pode ser observado nas classes Habilidades Acadêmicas, Civilidade e Autocontrole com o P16. Assim como elucidado no Estudo I, estes dados sugerem a interação da aprendizagem de uma habilidade social com outras.

De forma distinta da Figura 16 que apresentou o desempenho global dos participantes em relação às habilidades sociais, considerando os componentes não-verbal, paralingüísticos e verbal, a Figura 17 expõe somente o desempenho dos participantes em relação ao componente verbal de cada habilidade social alvo das Avaliações RPB. As análises destes dados são importantes porque demonstram o contínuo do componente verbal das habilidades sociais, ou seja, se os participantes emitiam respostas verbais relacionadas a cada habilidade social alvo das classes antes e após a intervenção.

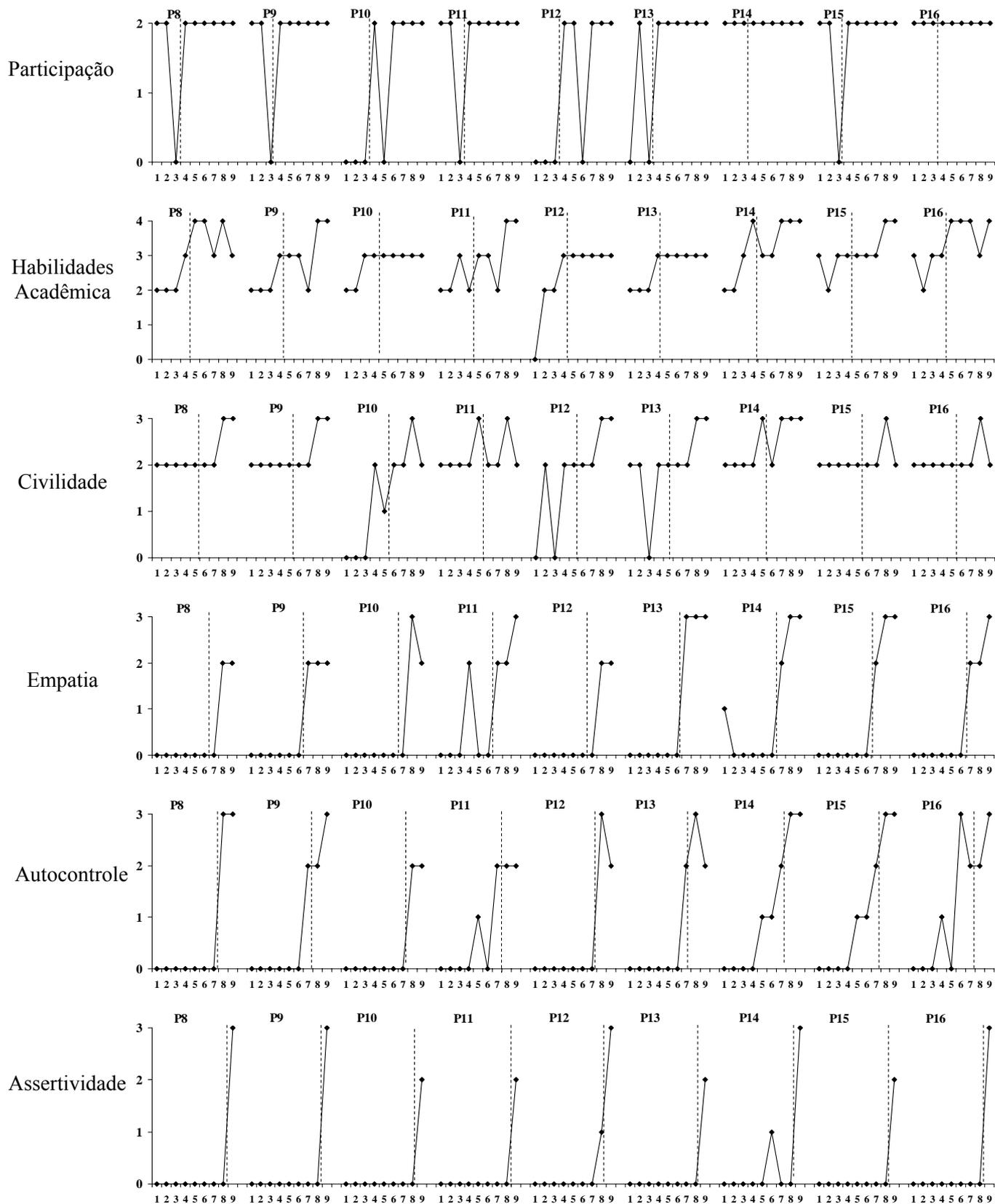


Figura 17. Desempenho dos participantes de G3 em relação ao componente verbal das classes de habilidades sociais ensinadas e avaliadas por meio das Avaliações RPB. Os números no eixo das abscissas indicam tais avaliações. A linha tracejada indica o momento da intervenção da referida da classe.

Segundo a Figura 17, em relação ao componente verbal da classe Participação, o único item que o compunha era a habilidade social alvo – responder à pergunta do professor, que era equivalente ao escore máximo de 2 pontos. Todos os participantes apresentavam, pelo menos uma vez, antes da intervenção este componente, exceto P10 e P12. Os participantes P14 e P16 já apresentavam antes da intervenção e mantiveram após a habilidade social alvo da referida classe. Após a intervenção, todos os participantes mantiveram o escore máximo de 2 pontos, ou seja, todos responderam à pergunta.

Na classe de Habilidades Acadêmicas, o componente verbal era avaliado por meio de três itens: a emissão verbal do comportamento alvo – pedir ajuda ao colega, que valia 2 pontos; referir-se ao interlocutor por meio do nome, igual a 1 ponto e o uso da palavra “por favor” ou equivalente, também com valor de 1 ponto. Assim, apresentar o escore de 4 pontos neste componente significava que o participante havia pedido ajuda ao colega (pesquisador), chamando-o pelo nome e utilizando a expressão “por favor”. Antes da intervenção, todos os participantes, pelo menos em uma Avaliação RPB, apresentaram somente a habilidade social alvo na avaliação e, por isto, apresentaram o escore de 2 pontos. P14 atingiu em uma avaliação prévia (Avaliação RPB 4) o escore máximo de 4 pontos no componente verbal. Na Avaliação RPB 4, que ocorreu logo após o ensino da classe, todos os participantes alcançaram o escore de 3 pontos por emitirem corretamente o comportamento alvo, sendo que P8 apresentou o escore de 4 pontos por apresentar os outros itens do componente. Seis participantes (P8, P9, P11, P14, P15 E P16) alcançaram o escore máximo de 4 pontos depois da intervenção.

Em relação ao componente verbal da classe de Civilidade, o escore máximo de 3 pontos envolvia apresentar pedido de desculpas (2 pontos) e referir-se ao interlocutor chamando-o pelo nome (1 ponto). Antes da intervenção com a referida classe, todos os participantes, pelo menos uma vez, apresentaram escore de 2 pontos por terem emitido o comportamento alvo corretamente; P10, P12 e P13 apresentaram escore igual a 0 em pelo menos uma avaliação prévia à intervenção. Após a intervenção em Civilidade, todos os participantes apresentaram o escore de 2 pontos pela emissão correta do comportamento de se desculpar e em alguma avaliação posterior à intervenção alcançaram o escore máximo de 3 pontos.

Na classe de Empatia, o escore máximo que podia ser obtido no componente verbal era 3, sendo 2 pontos equivalentes à emissão do comportamento relacionado à consolar colega e 1 ponto para a referência do nome do interlocutor. Antes da intervenção, todos os participantes, exceto P11, não emitiram nenhuma resposta ou a emitiram incorretamente e

obtiveram, portanto, escore igual a 0 nesse componente. P11 em uma avaliação (Avaliação RPB 5), antes da intervenção em Empatia, emitiu o comportamento alvo corretamente. P14 em uma avaliação prévia (Avaliação RPB 1) fez referência ao nome, totalizando 1 ponto neste escore. Após a intervenção em Empatia todos os participantes apresentaram a emissão do comportamento de consolar. Seis participantes (P10, P11, P13, P14, P15 e P16) atingiram, em pelo menos em uma Avaliação RPB pós-intervenção, o escore máximo de 4 pontos, sendo que P13 atingiu este escore em todas as avaliações pós.

Em relação à classe Autocontrole, os componentes verbais envolviam a emissão do comportamento relacionado à negociação e/ou convencimento, que equivalia a 2 pontos e a referência do nome do interlocutor na cena de role-play, valendo 1 ponto, logo, o escore máximo do componente era de 3 pontos. Antes da intervenção, quatro participantes não emitiram nenhuma resposta ou a emitiram incorretamente, apresentando escore igual a 0 nesse componente, e cinco participantes emitiram o comportamento alvo em uma avaliação prévia. Quatro participantes (P11, P14, P15 e P16) em uma avaliação, antes da intervenção em Empatia, fizeram referência ao nome do interlocutor. Depois da intervenção todos os participantes responderam adequadamente utilizando o comportamento de negociar, atingindo o escore máximo de 2 pontos no componente verbal da classe e sete participantes (P8, P9, P12, P13, P14, P15 e P16) atingiram, em pelo menos em uma Avaliação RPB após a intervenção, o escore máximo de 3 pontos, sendo que P8 atingiu este máximo no escore em todas as avaliações pós.

Na classe de Assertividade, os componentes verbais envolviam o escore máximo de 3 pontos, sendo 2 destes referentes ao comportamento relacionado à expressão de desagrado e 1 ponto à referência ao nome do interlocutor. Antes da intervenção todos os participantes obtiveram escore 0 em todas as avaliações, exceto P14 que em uma avaliação prévia (Avaliação RPB 6) fez referência ao nome do interlocutor. Após a intervenção, todos os participantes emitiram corretamente o comportamento alvo da classe, equivalente a dois pontos e cinco participantes (P8, P9, P12, P14, e P16) obtiveram o escore máximo de 3 pontos por também envolverem a referência ao nome do interlocutor na resposta.

DISCUSSÃO

O Estudo II teve por objetivo replicar os mesmos instrumentos e procedimento utilizado no Estudo I, além da adição de alguns materiais, para verificar os efeitos do programa de habilidades sociais com a utilização das vinhetas de vídeo RMHSC-Del-Prette (2005b) no repertório de habilidades sociais e acadêmico de crianças com dificuldade de aprendizagem, exatamente como no Estudo I.

A única variação que ocorreu e, que em alguma medida, pode ter sido relevante para os resultados obtidos no Estudo II foi a utilização das Fichas para pais e professores. Essas Fichas eram entregues antes do ensino de cada classe de habilidades sociais com a finalidade de criar a oportunidade para pais e professores acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da intervenção, visto que elas continham a descrição das habilidades que seriam ensinadas, e guiar a observação, de ambos os informantes, para os comportamentos das crianças, fato este que poderia facilitar a avaliação por meio do instrumento de auto-relato. Estas fichas poderiam facilitar a observação dos comportamentos sociais no ambiente escolar e familiar, auxiliar nas tarefas-de-casa no caso dos pais, além de conduzir professores e pais a discriminarem se as habilidades estavam ou não sendo apresentadas pelas crianças. As Fichas foram um protótipo de integração família-escola que é comumente valorizado em intervenções a fim de maximizar resultados.

As comparações entre pré e pós-teste do G3 indicaram aquisições de habilidades sociais segundo avaliações dos pais, professores e auto-avaliação das crianças após a intervenção em habilidades sociais. Além disto, pais e professores detectaram diminuição de comportamentos problemáticos após a intervenção. Os resultados também, assim como no Estudo I, sugerem a efetividade do procedimento com uso das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b) associado a atividades lúdicas e técnicas cognitivo-comportamentais para Treinamento de Habilidades Sociais com crianças, uma vez que foi capaz de produzir alterações no repertório de habilidades sociais das crianças do Estudo II.

Nas duas medidas anteriores ao programa de intervenção em habilidades sociais, quando o programa era aplicado no Estudo I, não foram encontradas diferenças em relação ao repertório de habilidades sociais e competência acadêmica das crianças na avaliação dos pais e professores, apenas na auto-avaliação das crianças elas se avaliaram melhor nos comportamentos relacionados à Cooperação após a intervenção (Avaliação 2) para G1 no Estudo I. As crianças podem ter se observado melhor em relação a esses comportamentos porque de fato muitas delas conviviam em sala de aula e/ou brincavam com as crianças que

estavam em treinamento. Assim, as crianças do G3 não apresentaram mudanças no repertório de habilidades sociais, segundo a avaliação dos pais e professores que são considerados como informantes bastante significativos do repertório infantil.

Os resultados decorrentes do instrumento de auto-relato (SSRS-BR), na comparação entre pré e pós-teste na avaliação dos pais, professores e auto-avaliação pelas próprias crianças indicaram que houve aumento na frequência de comportamentos assertivos após a intervenção.

Os comportamentos assertivos, sejam estes positivos ou de enfrentamento, foram ensinados diretamente nas classes de Civilidade, Autocontrole e Assertividade, e por envolverem o domínio de outras habilidades sociais na sua aprendizagem, pode-se sugerir que as crianças do G3 também adquiriram outras habilidades. A assertividade é um dos pré-requisitos para relações satisfatórias com pares e a sua ausência, segundo Persson (2005), está relacionada com comportamentos submissos. Cabe destacar que tanto os pais como os professores do G3 relataram uma alta importância para comportamentos relacionados à Asserção positiva, indicando que embora esses comportamentos não sejam muito valorizados por pais e professores (Del Prette & Del Prette, 2005a; Lane, Wehby e Cooley, 2006) foram notados como mais importantes e frequentes após a intervenção, indicando que esta valoração pode ter afetado o julgamento nas avaliações, mas que pelos indícios de importância, poderão ser comportamentos reforçados pelo ambiente.

Pais e professores relataram que após a intervenção as crianças aumentaram a frequência de comportamentos indicativos de habilidades sociais de forma global e diminuíram a frequência de comportamentos problemáticos, sendo estes últimos relatados pela literatura (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2005b, 2006; Elliott & Gresham, 1991; Gresham & Elliott, 2007) por interferirem na aquisição e emissão de comportamentos indicativos de habilidades sociais. O fato dos participantes do G3 terem diminuído a frequência de comportamentos problemáticos pode ter facilitado a aquisição de novas habilidades sociais e proporcionado relações interpessoais mais satisfatórias que foram podem ter contribuído para a compreensão social dos comportamentos socialmente desejáveis pelos participantes (Del Prette & Del Prette, 2005b)

Na avaliação dos pais, as crianças aumentaram a frequência de comportamentos relacionados à Iniciativa/Desenvoltura social após a intervenção. Os comportamentos que pertencem a este Fator (Anexo M) estão bastante relacionados com Civilidade e foram precisamente ensinados nesta classe e ao longo das atividades de aquecimento e finalização de outras classes. Os pais indicaram grande importância às aos comportamentos de civilidade,

mas existe certa universalidade em relação a esta classe, à medida que, alguns dos comportamentos (cumprimentar, agradecer, despedir, compartilhar) são observados em todas as culturas e até certos grupos de animais como chimpanzés, sendo a topografia dessas habilidades o que é variável entre as culturas (Del Prette & Del Prette, 2005a). As crianças que apresentam habilidades de civilidade são rapidamente discriminadas de forma positiva, por colegas ou adultos, e fazem parte de praticamente todos os desempenhos sociais mais complexos (Del Prette & Del Prette, 2005a).

Segundo a avaliação dos professores, após a intervenção para G3, as crianças aumentaram a frequência de comportamentos ligados à Responsabilidade/Cooperação, Autocontrole e Cooperação com pares. Cabe ressaltar que as habilidades de Autocontrole e Cooperação são altamente valorizadas pelo professor do ensino fundamental para o sucesso escolar (Lane et al., 2006; Meier, DiPerna & Oster, 2006) e também foram relatadas pelos professores deste Estudo como muito importantes. Além disto, as habilidades relacionadas à Cooperação estão associadas a um dos critérios para atribuir competência social em crianças (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a; Gresham & Elliott, 1990) e as de Autocontrole garantem maior independência e eficácia na resolução de conflitos como brigas, gozações, pressões dos colegas (McGhee & Crandall, 1968).

Assim como no Estudo I, as observações do desempenho social contribuíram sobremaneira para verificar o desempenho das crianças do G3 antes, durante e ao final do programa de intervenção. Nas três avaliações que antecederam à intervenção, os participantes tiveram alterações no desempenho em relação aos componentes não-verbais e paralingüísticos e não no componente verbal, indicando que os participantes do G3 não adquiriram habilidades sociais enquanto o programa não havia se estabelecido.

As crianças do G3 também já apresentavam as habilidades sociais alvo das classes Participação (responder à pergunta), Habilidades Acadêmicas (pedir ajuda) e Civilidade (pedir desculpa) antes da intervenção, mas o desempenho global foi aperfeiçoado com a intervenção e mantido ao longo do tempo, principalmente em relação aos componentes não-verbais e paralingüísticos. Os participantes não apresentavam as habilidades sociais alvo das classes Empatia (consolar colega), Autocontrole (negociar, convencer) e Assertividade (expressar desagrado) antes da intervenção, exceto alguns participantes (P11, P13, P14, P15 e P16 - em Autocontrole), e só as adquiriam após a intervenção nas referidas classes. Foi possível observar também por meio da avaliação contínua que o ensino de uma classe específica de habilidades sociais influenciava as outras, principalmente quanto aos componentes não-verbais e paralingüísticos.

Diferentemente do Estudo I, o participantes do G3 não apresentaram várias quedas no desempenho após o ensino de uma classe que tivesse escore igual ou abaixo das avaliações prévias à intervenção. Isto só ocorreu na classe Empatia para três participantes (P8, P10 e P12) que neste momento requereram tarefas de casa específicas. O fato de ter ocorrido somente na classe Empatia indica a importância em se destacar outras habilidades no treinamento como reconhecer e nomear emoções as emoções próprias e as dos outros, expressar e falar sobre emoções como requisitos para as habilidades empáticas. Neste Estudo foi inserida uma sessão extra sobre identificação de emoções, mas pelos dados parece não ter sido suficiente.

Cabe destacar que o Estudo II foi mais compacto em termos de duração e concentração das sessões e, ainda assim, mostrou resultados animadores. Uma variável que parecer ter sido relevante foi a presença contínua dos participantes ao treinamento, visto que as sessões ocorriam logo após às aulas escolares das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, por meio de avaliação multimodal, com diferentes instrumentos de medida e informantes, reuniu dados sobre o repertório de habilidades sociais e competência acadêmica de crianças com dificuldade de aprendizagem antes e após um programa de intervenção em habilidades sociais que teve como base do procedimento as vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b). A realização dos Estudos apresentados nesta pesquisa implicou na elaboração de um programa de intervenção, mais precisamente a descrição detalhada de 21 sessões compostas por vinhetas de vídeo, atividades lúdicas, alternativas de discussão e proposta de tarefa-de-casa, e a criação dos Protocolos das Avaliações RPB I e Protocolos de Observação, com a finalidade de possibilitar a avaliação do progresso do participante ao longo do treinamento. O procedimento de intervenção baseado nas vinhetas de vídeo RMHSC-Del-Prette (2005b) proporcionou não apenas a aprendizagem das habilidades sociais, como inclui o ensino de aspectos importantes para auxiliar a crianças a lidar com situações de vida, tal como da funcionalidade, em seus aspectos antecedentes e conseqüentes do comportamento.

Os resultados obtidos em ambos os Estudos permitiram responder ao objetivo de identificar os efeitos do programa de intervenção sobre o repertório de habilidades sociais e acadêmico das crianças, segundo a avaliação dos pais, professores e auto-avaliação com instrumento de auto-relato e por meio de avaliação contínua com observação direta. Com o método de relato pode-se comparar o desempenho entre o grupo experimental (G1) e controle (G2) de acordo com os informantes mais significativos para a criança. E com a avaliação do progresso dos participantes com o método observacional, permitiu uma visão mais detalhada sobre a intervenção por meio dos desempenhos de cada participante em relação às classes de habilidades sociais em um contínuo de avaliações que partiu do momento anterior à intervenção, perdurou durante a consecução programa e terminou juntamente com a intervenção. Assim, a combinação dos métodos de relato e observacional mostra-se relevante em estudos de intervenção, visto que garante uma visão mais detalhada do comportamento humano.

Esta pesquisa sugere algumas implicações para a ciência e sociedade no sentido que levanta algumas questões importantes em relação aos treinamentos e no âmbito da educação. A literatura já destaca a importância das habilidades sociais nas interações sociais por meio de estudos quase-experimentais e experimentais ao mencionar o impacto do repertório elaborado

de habilidades sociais na vida social, acadêmica e psicológica. No entanto, estudos que avaliam o processo de aquisição das habilidades sociais pelos participantes ainda não são salientes no Brasil. Assim, este estudo coloca em evidência a necessidade e relevância de se observar como os participantes de um Treinamento de Habilidades Sociais ou de qualquer outra intervenção adquirem novos comportamentos, qual a influência desses comportamentos sobre outros e como eles se mantêm ao longo do tempo.

Outro aspecto que pode ser examinado é a utilização de vários recursos além dos instrucionais em intervenções, tais como filmes, recursos multimídia, desenhos animados, filmagem do próprio desempenho, brincadeiras, etc., principalmente com a população infantil, a fim de garantir maior engajamento por parte dos participantes ao treinamento e maior motivação para participar. Além disto, a escolha de recursos contíguos ao meio social do participante pode atuar como facilitadores da aprendizagem e colaborar na generalização dos comportamentos aprendidos para outras situações e contextos.

Os resultados da pesquisa também aventam a implementação de Treinamento de Habilidades Sociais em escolas, visto que esta é um contexto pró-ativo no processo de prevenção e/ou mudança de comportamento que pode colaborar, principalmente, para que os estudantes construam competência social a fim de promover sucesso acadêmico. Em vários países a educação escolar, atualmente, inclui programas e currículos de desenvolvimento interpessoal e emocional sobre a forma de diversas propostas, sendo que em todas está presente o desafio da escola inserir metas que ampliam os objetivos tradicionais, atribuindo à escola uma função mais cultural, mais abrangente no sentido de preparação para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Pode-se ainda considerar que algumas práticas têm se prestado como um bem da cultura, no sentido skinneriano (Abib, 2002 como citado em Carrara, Bolsoni-Silva & Moreira-Verdu, 2006, p. 354) e dentre elas, no Brasil, o desenvolvimento das habilidades sociais poderiam ser considerados com este bem consensual, pois envolve práticas educacionais que favorecem o desenvolvimento da cidadania por meio da consolidação de repertórios de comportamentos pró-éticos que incluem respeito à diversidade, busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa (Carrara, Bolsoni-Silva & Moreira-Verdu, 2006).

Assim, considerando que as atuais Diretrizes Curriculares (MEC) já incluem os temas transversais que focalizam o relacionamento interpessoal e habilidades de convivência torna-se necessário somente efetivá-los nas formas de objetivos de ensino e este estudo sugere um método e procedimentos específicos que podem favorecer esta possibilidade.

Limitações do Estudo

Uma condição bastante restritiva em estudos experimentais que ocorrem em contexto natural, principalmente o escolar, são as inúmeras variáveis (férias, festas, alterações de professores, escassez de salas) que influenciam a intervenção. Tais influências não podem ser descartadas do ambiente escolar e, muitas vezes sequer controladas, mas precisam ser consideradas em programas futuros a fim de reduzir o impacto sobre a efetividade da intervenção. Cabe destacar, que a presença de tais variáveis no experimento também pode garantir maior contigüidade com as situações naturais e isto pode ser considerado como um aspecto positivo ao se conceber a generalização desses treinamentos em contextos escolares.

Em relação aos dois Estudos, uma limitação foi a quantidade de sujeitos participantes bastante pequena, que também é difícil de ser superado em pesquisas deste tipo. Variáveis incontroláveis como abandono da escola, mudança de turno escolar, mudança de domicílios ocorreram e prejudicaram a constituição da amostra antes mesmo da intervenção iniciar. Na tentativa de aplicar a intervenção em um número maior de participantes, esforçou-se em realizar o Estudo II.

Uma questão limitante dos dois Estudos foi a aplicação do instrumento SSRS-BR repetidas vezes nos participantes, principalmente no Estudo II. Sabe-se que o desgaste do instrumento é uma das variáveis que pode afetar a confiabilidade dos resultados.

E por fim, outra limitação diz respeito ao método observacional que, além das limitações próprias do tipo escolhido - teste de role-play breve - foi referente a apenas uma habilidade social de cada classe. Portanto, não se tem acesso ao desempenho das outras habilidades sociais de forma detalhada ao longo do programa. Sobre o método de relato, uma limitação foi em relação aos pais como informantes, pois eles apresentaram muitas dificuldades na compreensão do instrumento quanto ao conteúdo dos itens por desconhecimento de palavras e comportamentos.

Pesquisas futuras

Nesta pesquisa foram realizados estudos com grupos clínicos e uma alternativa de investigação passível de ser testada poderia envolver as escolas. Os resultados apresentados nos dois estudos apresentam a viabilidade em se utilizar os RMHSC-Del-Prette (2005b) em programas de intervenção em habilidades sociais em contexto escolar. De acordo com a classificação dos programas de intervenção (Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham, 2004; Gresham & Elliott, 2007; Murta, 2007) o programa universal pode ser dirigido para todos os indivíduos de uma comunidade, independente do grau de exposição ao risco ou sintomas

apresentados e tem caráter preventivo; o programa seletivo é destinado àquelas crianças ou adolescentes já expostos a risco ou a transições de vida estressoras e a intervenção é realizada em pequenos grupos; e o programa indicado é focado em crianças e adolescentes que já manifestam sintomas iniciais ou moderados de desajuste, prevê atendimento individualizado, principalmente para aquelas que não responderam aos programas anteriores.

Sugere-se, assim, a investigação sobre a utilização desses recursos em intervenção do tipo universal em sala de aula, visto que nesta pesquisa foi testado como intervenção seletiva. O procedimento, tal como organizado nestes Estudos, com base em todas as vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette engloba várias habilidades sociais que focalizam aspectos importantes e necessários para o desenvolvimento interpessoal inicial, é um programa que pode ser adaptado e aplicado em diversas séries escolares, inclusive, pelo professor treinado e, além disto, possui formato compacto em termos de duração, caso necessário.

Nesta pesquisa foi priorizada a intervenção com as crianças, mas a literatura apresenta a importância de instrumentalizar os agentes educacionais de outros contextos a fim de potencializar os resultados e garantir, de fato, a generalização. Assim, outra linha de investigação poderia incluir a aplicação do programa de intervenção em habilidades sociais em crianças, tendo as vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette como base do procedimento, associado a um programa de intervenção voltado para os pais e professores sobre Habilidades Sociais Educativas, definidas como habilidades intencionalmente direcionadas para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005a).

A importância da avaliação do processo de aquisição das habilidades sociais demonstrou evidente importância nesta pesquisa por garantir outra fonte de dados a respeito da eficácia da intervenção. Estudos sobre formas de avaliação contínua de programas de intervenção são sugeridos pela literatura (Gresham & Cook, 2007; Murta, 2007), principalmente em Treinamentos de Habilidades Sociais. A avaliação contínua deveria ser priorizada porque garante o monitoramento se a intervenção está sendo bem sucedida, oferece informações sobre a existência de variáveis que facilitam ou dificultam a aquisição de comportamentos, monitora se os participantes estão aprendendo ou se precisam de recursos adicionais, enfim, por meio dessas avaliações garante-se que os resultados sejam de fato decorrentes da intervenção introduzida, ou seja, está relacionado com a validade interna do estudo.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Almeida, C. S. (1984). *Análise dos motivos de encaminhamento de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças no Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos em psicologia*, 11(2), 199-208.
- Beyer, H. O. (2006). A Educação Inclusiva: Resignificando conceitos e práticas na Educação Especial. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 1(1), 9-12.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Brasil (1994a). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO. Retirado do site www.mec.org.br, em janeiro de 2007.
- Brasil (1994b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado do site www.mec.org.br, em janeiro de 2007.

Brasil (2001a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Plano Nacional da Educação Especial. Retirado do site www.mec.org.br, em janeiro de 2007.

Brasil (2001b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Retirado do site www.mec.org.br, em janeiro de 2007.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Versão Preliminar. Retirado do site www.mec.org.br, em maio de 2008.

Caballo, V., Del Prette, Z. A. P., Casares, M. I. M., & Carrillo, G. B. (2006). La evaluación de las habilidades sociales em la vida adulta. In V. Caballo (Ed.) *Manual para lãs Evaluación Clínica de los Transtornos Psicológicos: Transtornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 401-420). Madrid: Pirâmide.

Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., Moreira-Verdu, A. C. A. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: Análise conceitual e projetos de intervenção. In H. J. Guilhadi; N. C. Aguirre (Eds) *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 17, pp. 344-356). Santo André: ESETEC Editores Associados.

Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28, 179-181.

Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 275-285.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in-vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.

Ciasca, S. M. (2003). Distúrbio e dificuldade de aprendizagem: Questão de nomenclatura. In S. M. Ciasca (Eds.) *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar* (pp. 19-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.

Cromby, J. J., Standen, P. J., & Brown, D. J. (1996). The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(6), 489-501.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para um trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003a). Aprendizagem sociemocional 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: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del Prette & Del Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-15.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e educação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Ed.) *Psicologia escolar, Saúde e Qualidade de vida* (pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003b). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & A. P. Del Prette (Eds.) *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Casares, M. I. M., & Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. In V. E. Caballo (Ed.) *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los transtornos psicológicos* (pp. 373-399). Madrid: Pirámide.

- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.
- Dilworth, J. E., Mokrue, K., & Elias, M. J. (2002) The efficacy of a video-based teamwork-building series with urban elementary school students: A pilot investigation. *Journal of School Psychology*, 40 (4), 329-346.
- Dittrich, A. (2008a). O problema da “justificação racional de valores” na filosofia moral skinnerina. *Revista Psicolog*, 1(1), 21-26.
- Dittrich, A. (2008b). Sobrevivência ou colapso? B. F. Skinner, J. M. Diamond e o destino das culturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 252-260.
- DSM-IV (1994). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Retirado do site www.psicologia.com.pt, em junho de 2008.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Matos, M. G. (2006). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, 33-45.
- Ferreira, J. R. (1998). A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, 19 (46), 7-15.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- García-Sánchez, J. N., & Caso-Fuertes, A. M. (2005). Comparison of the effects on the writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with LD. *Internacional Journal of Educational research*, 43, 272-289.
- Gargiulo, R. M. (2004). *Special Education on contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Gresham, F. M, Cook, C.R, Crews, S. D., & Barreras, R. (2007). Direct observation in clinical assessment. *Issues in Clinical and Abnormal Psychology*, 141-157.
- Gresham, F. M. & Cook, C. R. (2008). Development and validation of progress monitoring tools for social behavior. *Manuscrito encaminhado pelo autor*.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. USA: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? *Scholl Psychological Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment of effective intervention*, 26, 51-58.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). The SSIS classwide intervention program: Rationale, procedure e implementation tips. In F. M. Gresham & S. N. Elliott (Eds.) *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.) *Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. United States: Ally and Bacon.
- 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.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescent: causal, relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- IBOPE (2005). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado em maio, 2007, do http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.

- Kerr, S. J. , Neale, H. R., & Cobb, S. V. G. (2002). Virtual environments for social skills training: The importance of scaffolding in practice. *Proceedings of the fifth international ACM conference on Assistive technologies*, ACM Press, Edinburgh, Scotland.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bartoan-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedure based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Leite, D. M. (1981). Educação e relações interpessoais. Em: M. H. S. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS-BR. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.
- Lisboa, C., & Köller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Buruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1999). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.
- Mason, A., & Mason, M. (2005). Understanding college students with learning disabilities. *Pediatric Clinics of North America*, 52, 61-70.
- McGhee, P. & Crandall, V. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. *Child Development*, 39(1), 91-102.

- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem com crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e Educação Especial. *Histedbr Fae Unicamp Br*, 1-7.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Mori, L.T. & Armendariz, G.M. (2001). Analogue Assessment of Child Behavior Problems. *Psychological Assessment*, 13(1), 36-45.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES*, 28, 31-48.
- Munõz, J., Fresneda, M. D., Mendoza, E., Carballo, G. & Pestun, M. S. V. (2005). Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In V. E. Caballo E M. A. Simon (Eds.) *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos* (pp. 159-179). São Paulo: Santos.
- Murta, S. G (2005). Aplicações do treinamento de habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- NJCLD - National Joint Committee for Learning Disabilities (1990). *Learning Disabilities: Issue on definition*. Retirado do site www.ldonline.org/about/partners/njclld, em maio de 2008.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., & Linhares, M. B. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- O'Leary, S. G. & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 449-465.

- OMS (1997). WHO – World Health Organization. *Life skills education for children in adolescents in school*. Recuperado em junho, 2008 do site www.who.int/en/.
- Parson, L. D. (2006). Using vídeo to teach social skills secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 32-38.
- Parsons, S., Leonard, A., & Mitchell, P. (2006). Virtual environments for social skills training: Comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computer and Education*, 47, 186-206.
- Persson, G. E. B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being target for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14(2), 207-228.
- Sansosti, F., & Smith, K. A. P. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.
- Santos, L. C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), ISSN 1413-294X.
- São Paulo (2000). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. *Deliberação CEE SP nº 05/00*. São Paulo: CEESP
- Saravali, E. G. (2003). *Dificuldades de aprendizagem e interação social*. Tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, "Self" or "Other" as a model? *Behavior Modification*, 25, 140-148.
- Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S.S., Koffer, S. P., & Reynolds, C. R. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archive of Clinical Neuropsychology*, 23, 217-219.

- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Taylor, B. A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 253-264.
- Thiemann, KI S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
- Vaughn, S., Kim, A., Sloan, C. V. M., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 2-15.
- Weiss, M. L. L. (2007). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (Rev. ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

ANEXOS

Anexo A. Critério Brasil



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 |

**Anexo B. Protocolos de avaliação de habilidades sociais em situações para role-play
(Avaliações com role-play)**

Avaliação com role-play breve 1

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1 (Participação – Responder pergunta da professora)

Agora é a hora do faz-de-conta, você vai fazer como você faria se estivesse nessa situação. Você vai mostrar como você faria se eu fosse a sua professora e você, o aluno, e estamos na sala de aula. [Vamos começar gente: “Quem sabe em qual estação do ano nós estamos?”].

Cena 2 (Habilidades acadêmicas – Pedir ajuda do colega)

Eu sou a sua colega de sala e estamos na aula de Educação Artística. A professora pede para você pegar uma caixa que está no chão e levar para outra sala, mas a caixa está um pouco pesada. Imagine que eu sou sua amiga e estou ao seu lado sem fazer nada. O que você faz?

Cena 3 (Civildade – Pedir desculpas)

Agora é a hora do faz-de-conta, você vai fazer como você faria se estivesse nessa situação. Eu sou sua colega e estou sentada atrás de você na sala. De repente você vai levantar e empurra a cadeira na minha carteira, prendendo meus dedos entre a carteira e a sua cadeira. O que você faz?

Cena 4 (Empatia – Consolar colega)

Agora é a hora do faz-de-conta, você vai fazer como você faria se estivesse nessa situação. Eu sou sua colega de classe e nós acabamos de voltar do recreio. Quando eu vou sentar em minha carteira, vejo que minha mochila sumiu da sala. Eu fico muito preocupada e triste. O que você faz ?

Cena 5 (Autocontrole e Expressividade emocional - Negociar, convencer)

Agora é a hora do faz-de-conta, você vai fazer como você faria se estivesse nessa situação. Nós somos amigos de sala e a professora pediu um ajudante para o dia, mas nós dois levantamos a mão. A professora pede para decidirmos qual de nós dois vai ajudar no dia. O que você faz?

Cena 6 (Assertividade – Expressar desagrado)

Agora é a hora do faz-de-conta, você vai fazer como você faria se estivesse nessa situação. Eu sou seu (a) colega de sala de aula, e você veio para a escola com uma blusa nova. Na hora do recreio eu peço para ver sua blusa e a deixo cair em uma poça de lama. Você fica muito triste por eu ter sujado sua blusa nova. O que você faz agora?

Avaliação com role-play breve 2

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Eu sou a sua professora e você está sentada em sua cadeira dentro da sala de aula com todos os seus colegas. Mostre como você faria se eu fizesse a seguinte pergunta para toda a sala: [“Quem poderia me dizer uma festa que gostaria que tivesse na escola e que ainda não teve?”].

Cena 2

Vamos lá, eu sou a sua colega de sala e está na hora do recreio. Você acabou de torcer o pé e está com dificuldade para andar sozinho até o bar. Eu sou sua colega e estou caminhando ao seu lado. O que você faz?

Cena 3

Você está brincando comigo de amarelinha e pisa no meu pé sem querer e eu dou um grito de dor. O que você?

Cena 4

Mostre como você faria se acontecesse a seguinte situação: eu sou sua colega de classe e estamos brincando de pega-pega. Alguém me derruba e eu caio no chão em cima de meu

braço. A professora acha que eu machuquei o braço e liga para a minha mãe. Enquanto espero pela minha mãe, eu fico chorando de dor e você está por perto. O que você faz?

Cena 5

Nós estamos na mesma sala e participamos de uma gincana na escola. Nós dois ganhamos presentes: eu ganhei um álbum de figurinhas e você uma bola. Você gostaria muito de trocar o presente comigo e sabe que eu adoro bolas. O que você faz?

Cena 6

Vamos fazer de conta que eu sou seu (a) colega de sala de aula e estamos na aula de Educação Artística fazendo pinturas com tinta guache. Eu, para zoar com você, coloco minha mão suja de tinta na sua camiseta da escola, manchando-a bastante. Você sabe que a sua mãe não vai gostar nem um pouco disto. O que você faz?

Avaliação com role-play breve 3

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Mostre como você faria se fosse a sua professora e logo no início da aula eu perguntasse para todos da sala: [“O que a gente pode fazer quando não entendeu uma lição?”] O que você faz?

Cena 2

A sua professora pediu para você levar a mesa dela até a sala da diretora na hora do recreio. Você está com dificuldade para carregar a mesa sozinha. Eu sou sua colega de classe e estou perto de você. O que você faz agora?

Cena 3

Vamos lá, nós estamos pintando um cartaz na aula de Educação Artística. Eu estou sentada ao seu lado e você ao se levantar para jogar o papel no lixo esbarrou em minha carteira e estragou o meu desenho. O que você faz agora?

Cena 4

Vamos fazer de conta que eu sou seu colega de sala de aula. Eu estudei bastante para uma prova de matemática que fizemos. Quando a professora me entrega a prova, eu vejo que

tirei a pior nota e fico muito triste. Eu mostro minha prova para você [Olha, (nome da criança) eu estudei tanto e olha a nota que eu tirei!]. O que você faz?

Cena 5

Vamos imaginar que nós dois (as) participamos de um sorteio de figurinhas na sala de aula porque fomos bem na prova de português. Eu ganhei **duas figurinhas diferentes**. Você ganhou **duas figurinhas iguais** e gostaria de trocar comigo pelo menos uma para não ficar com duas iguais. O que você faz?

Cena 6

Nós somos colegas de sala de aula. Na aula de Educação Artística, a professora pediu para cada um fazer uma colagem com recortes de revista. Você recortou muitas coisas legais. Quando você foi saiu da sua carteira, eu peguei um de seus recortes e coleí na minha folha. Você não gostou que eu peguei seu recorte. O que você faz?

Avaliação com role-play breve 4

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Vamos fazer de conta que eu sou a professora da sua sala e pergunto: [“Quem sabe o que a gente deve dizer depois que recebe um elogio?]. O que você faz?

Cena 2

Vamos fazer de conta que a sua professora ia dar exercício de matemática e você foi ao banheiro bem na hora em que a professora estava explicando o que deveria ser feito. Assim que você chega, vê o seu exercício na carteira, mas não sabe como fazer. Eu sou seu colega de sala e estou sentado ao seu lado fazendo o exercício. A professora não está na sala. O que você faz?

Cena 3

Vamos fazer de conta que eu sou seu (a) colega de sala e nós estamos fazendo um desenho da primavera. Quando eu chamo você para ver meu desenho, você escorrega e cai em cima de minha carteira, quebrando alguns de meus lápis. O que você faz?

Cena 4

Vamos fazer de conta que somos colegas de classe e acabamos de chegar na escola. Eu chego quieta e triste porque briguei com minha irmã logo cedo. Eu conto isto para você. O que você faz?

Cena 5

Vamos fazer de conta que fomos para o recreio comer nosso lanche. Eu trouxe bolacha de chocolate e você trouxe salgadinho. Você gostaria muito de comer as minhas bolachas de chocolate e você sabe que eu gosto de salgadinho. O que você faz?

Cena 6

Vamos fazer de conta que somos colegas de classe e a professora deixou trazer brinquedos para a escola. Você trouxe um quebra-cabeça e para brincarmos juntos. Em certo momento, depois de brincarmos duas vezes, eu espalhei as peças do jogo na sala inteira. Você não gostou que eu fiz isto e ficou triste porque algumas peças do jogo se perderam. O que você faz?

Avaliação com role-play breve 5

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Vamos fazer de conta que eu sou a sua professora e nós estamos na aula de Educação Física assistindo a um filme. No filme aparece uma criança chorando porque o brinquedo que ela mais gostava quebrou. Eu pergunto “[Alguém sabe me dizer o que a criança que chorou está sentindo?]. O que você faz?”

Cena 2

Vamos fazer-de-conta que a sua professora resolve dar um exercício para a sua turma hoje. Assim que você pega o exercício não consegue entender o que está escrito porque na sua folha a frase está meio apagada, e você não consegue entender o que deve fazer. Seus amigos já começaram a escrever. A sua professora não está na sala e eu estou sentada ao seu lado. O que você faz?

Cena 3

Vamos fazer de conta que nós estamos na fila para entrar na sala. Você está atrás de mim. De repente, você ao brincar com um colega seu me dá, sem querer, uma cotovelada que dói bastante. O que você faz?

Cena 4

Vamos fazer de conta que estamos na mesma sala de aula. Na hora do recreio você me vê em um canto chorando sozinha. Você ficou sabendo por outros colegas que meu cachorro está muito doente e por isto eu estou muito triste. O que você faz?

Cena 5

Vamos fazer de conta que todos os dias nós brincamos juntos depois da aula. Todo dia eu vou na sua casa para brincar, mas você gostaria de ir na minha casa também para brincar com meus brinquedos. Eu convido você hoje para brincar de novo. O que você faz?

Cena 6

Vamos fazer de conta que a gente está brincando de apostar corrida e você está com dor de dente. Você correu duas vezes e resolveu parar de brincar porque seu dente estava doendo muito. Eu comecei a dar muita risada porque você parou de brincar por dor de dente. Você não gostou que eu ri de você. O que você faz?

Avaliação com role-play breve 6

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Vamos fazer de conta que eu sou a professora de Educação Física. [Que sabe me dizer o nome de um jogo que usamos a bola?]. O que você faz?

Cena 2

Vamos fazer de conta que você esqueceu de trazer a borracha para a aula hoje. A aula de matemática vai começar e você precisa de borracha nesta aula. Eu estou sentada ao seu lado, sou sua colega de sala e, além disto, você sabe que eu sempre tenho trago vários lápis, canetas e borrachas. O que você faz?

Cena 3

Na aula de Educação Física, nós dois (as) estamos brincando de queima, e somos do mesmo time. Ao jogar a bola, você, sem querer, atira a bola em meu rosto que logo fica vermelho. O que você faz?

Cena 4

Vamos fazer de conta que nós estamos no recreio e a professora me viu correndo e ficou brava. Você está ao meu lado e vê que fiquei triste e chateada por ter levado bronca da professora. O que você faz?

Cena 5

A professora deixou toda a turma da sala trazer brinquedos. Eu e você somos muito amigos. Eu trouxe um jogo de damas e você trouxe um jogo da memória. Nós decidimos que vamos brincar juntos, mas eu insisto em só brincar com o meu jogo de damas. O que você faz?

Cena 6

Vamos imaginar que eu sou seu colega de sala e você traz um álbum de figurinhas para a escola. Eu peço para ver seu álbum e de tanto folhear as páginas, eu rasgo uma das folhas. Você ficou triste por eu ter rasgado seu álbum. O que você faz?

Avaliação com role-play breve 7

Instruções: As situações abaixo devem ser lidas individualmente para cada criança em um local livre de ruídos. Coloque a criança sentada em uma cadeira de frente para você de forma que a câmera esteja posicionada para o rosto da criança. Para que a criança compreenda melhor a situação, coloque-se na posição de interlocutor, interpretando a situação ao invés de apenas lê-la (parte sugerida entre colchetes). Explicar para a criança de uma forma simples que será contada uma historinha e ela deverá mostrar tudo o que ela faria e diria se estivesse naquela situação. Pode-se dizer à criança que é como se fosse um teatrinho, e, portanto, ela poderá fazer-de-conta que está na situação. Deixar claro que a criança deverá fazer o teatrinho, mostrando e falando como se a situação fosse verdadeira. Questionar se a criança compreendeu a instrução.

Cena 1

Vamos fazer de conta que eu sou a sua professora e faço a seguinte pergunta para a sala toda [Quem sabe o nome de uma festa que a gente comemora no final do ano?]. O que você faz?

Cena 2

Vamos imaginar que você chega atrasado na primeira aula. Você pede licença para entrar na sala, a professora permite sua entrada e você vai sentar em sua carteira. Todos da sala estão escrevendo. Na lousa tem as seguintes frases escritas: “Na natureza existem plantas e animais” e “Respeito à natureza”. Você lê estas frases, mas não sabe o que deve fazer. Sua professora deu uma saída. Vamos fazer de conta que eu sou a única sentada ao seu lado e estou fazendo o exercício. O que você faz?.

Cena 3

Vamos fazer de conta que eu sou seu colega de sala e estamos na fila para a entrada na sala de aula depois do recreio. Eu estou atrás de você na fila. Você está segurando um copo de suco na mão, mas de repente, você ao se arrumar na fila derruba um pouco de seu suco em cima do meu pé. O que você faz?

Cena 4

Vamos fazer de conta estamos na aula de Educação Física. Estamos jogando basquete, mas eu sempre erro a cesta. Então, eu saio do jogo porque errei todas as cestas e fico muito triste. Você vê que eu estou triste. O que você faz?

Cena 5

Vamos fazer de conta estamos na mesma sala e que a nossa professora prometeu que deixaria levar para casa um jogo da escola quem fizesse o desenho de Natal mais bonito. Você e eu empatamos porque fizemos os desenhos mais bonitos. Nós dois gostamos de dois jogos: “*Imagem e Ação*” e “*Banco Imobiliário*”. Você gostaria de levar primeiro o jogo “*Imagem e Ação*”. O que você faz?

Cena 6

Vamos fazer de conta que nós estamos jogando vôlei na quadra e somos do mesmo time. De repente, a bola veio na sua direção, mas você não conseguiu pegá-la. Eu começo a gritar no meio da quadra: “Boboca, boboca, você não sabe jogar nada!” O que você faz?

Anexo C. Protocolos de observação

PROLOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Nome participante:

Nome do Juiz:

Classe de Habilidades Sociais:

Participação

Objetivo central da classe: Responder a pergunta do professor

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante que você observou durante a filmagem. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** equivalem 1 ponto, e as **Não** equivalem 0. Assim, em cada quadro de componentes (não-verbais, paralingüísticos e verbais) é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|----------------------------|----------------|----------------|
| Responde a pergunta | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “responder à pergunta do professor”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse / atenção enquanto o pesquisador fala e de acordo com cada situação.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e não denotem nervosismo e ansiedade intensos, como por exemplo: tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador).

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade que facilita a compreensão.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

Definição dos componentes verbais

Responde a pergunta: quando a criança reage a pergunta feita pelo adulto (“professor”) com pertinência ao tema da pergunta.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**Data:****Nome participante:****Nome do Juiz:****Classe de Habilidades Sociais:** Habilidades Acadêmicas**Objetivo central da classe:** Pedir ajuda ao colega de classe

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante que você observou durante a filmagem. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** equivalem 1 ponto, e as **Não** equivalem 0. Assim, em cada quadro de componentes (não-verbais, paralingüísticos e verbais) é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|------------------------------|----------------|----------------|
| Pede ajuda | | |
| Chama outro pelo nome | | |
| Utiliza “palavrinhas mágica” | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “pedir ajuda ao colega”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse / atenção enquanto o pesquisador fala, e de acordo com cada situação.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e não denotem nervosismo e ansiedade intensos, como por exemplo: tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador).

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade que facilita a compreensão.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

Definição dos componentes verbais

Pede ajuda ao colega: quando a criança expressa verbalmente a própria necessidade e faz o pedido de ajuda e/ou esclarecimento ao colega (que está sendo representado pelo pesquisador).

Chama o outro pelo nome: quando a criança insere o nome do interlocutor ou a profissão que este tem ou desempenha (“professor” ou “dona”).

PROLOCOLO DE OBSERVAÇÃO**Data:****Nome participante:****Nome do Juiz:**

Classe de Habilidades Sociais: Civilidade
Objetivo central da classe: Pedir desculpas

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** valem 1 ponto, e as **Não** valem 0. Assim, em cada componente é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|----------------------------|----------------|----------------|
| Pede desculpas | | |
| Chama outro pelo nome | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “pedir desculpas”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse / atenção enquanto o pesquisador fala, e de acordo com cada situação.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e não denotem nervosismo e ansiedade intensos, como por exemplo: tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador).

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade que facilita a compreensão.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

Definição dos componentes verbais

Pede desculpas: quando a criança expressa verbalmente o pedido de desculpa, acrescentando ou não justificativa.

Chama o outro pelo nome: quando a criança insere o nome do interlocutor ou a profissão que este tem ou desempenha (“professor” ou “dona”).

PROLOCOLO DE OBSERVAÇÃO

| |
|---|
| Classe de Habilidades Sociais: Empatia Objetivo central da classe: Consolar colega |
|---|

Data:**Nome participante:****Nome do Juiz:**

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** valem 1 ponto, e as **Não** valem 0. Assim, em cada componente é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|----------------------------|----------------|----------------|
| Consola ou apóia | | |
| Chamar outro pelo nome | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “consolar colega”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse, atenção e disposição para ouvir enquanto o pesquisador fala.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e que sejam coerentes com o conteúdo verbal da situação. Permite-se contato físico suave como forma de consolo.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador) e com o conteúdo verbal da situação.

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade coerente com a situação-problema.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador), porém não com uma reação imediata à comunicação do interlocutor.

Definição dos componentes verbais

Consola ou apóia: quando a criança expressa verbalmente sentimentos de apoio / ajuda / consolo, indicando reconhecimento do conteúdo racional e/ou afetivo da situação apresentada.

Chama o outro pelo nome: quando a criança insere o nome do interlocutor ou a profissão que este tem ou desempenha (“professor” ou “dona”).

PROLOCOLO DE OBSERVAÇÃO**Data:****Nome participante:****Nome do Juiz:**

| |
|---|
| Classe de Habilidades Sociais: Autocontrole e expressividade emocional |
|---|

| |
|--|
| Objetivo central da classe: Negociar, convencer |
|--|

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** valem 1 ponto, e as **Não** valem 0. Assim, em cada componente é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Apresenta habilidade de negociação e/ou convencimento | | |
| Chama outro pelo nome | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “negociar, convencer”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse / atenção enquanto o pesquisador fala, e de acordo com cada situação.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e não denotem nervosismo e ansiedade intensos, como por exemplo: tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador).

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade que facilita a compreensão.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

Definição dos componentes verbais

Apresentar habilidade de negociação e/ou convencimento: quando a criança expressa os componente de negociação: propõe solução para o impasse e argumenta no sentido de ganhos para ambos (convencer).

Chama o outro pelo nome: quando a criança insere o nome do interlocutor ou a profissão que este tem ou desempenha (“professor” ou “dona”).

PROLOCOLO DE OBSERVAÇÃO

| |
|---|
| Módulo de Habilidades Sociais: Assertividade Objetivo central do módulo: Expressar desagrado |
|---|

Data:**Nome participante:****Nome do Juiz:**

Instruções: Assinale com um X os componentes presentes no desempenho do participante. Se você considera que o item esteve presente no repertório do participante assinale **sim**, e se você considera que o item não esteve presente assinale **não**. Em cada item é atribuído um valor para a sua resposta, sendo que as respostas **Sim** valem 1 ponto, e as **Não** valem 0. Assim, em cada componente é possível fazer o somatório de todos os itens. Além disto, pede-se que se faça o somatório geral com o resultado de cada componente (não-verbal, paralingüístico e verbal).

| Componentes não-verbais | Não (0) | Sim (1) |
|---|----------------|----------------|
| Olhar e contato visual | | |
| Expressão facial adequada à situação | | |
| Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas | | |
| Total | | |

| Componentes paralingüísticos | Não (0) | Sim (1) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Tom de voz adequado | | |
| Velocidade da fala adequada | | |
| Latência da fala adequada | | |
| Total | | |

| Componentes verbais | Não (0) | Sim (1) |
|----------------------------|----------------|----------------|
| Chamar outro pelo nome | | |
| Expressar desagrado | | |
| Total | | |

Score total: _____

Definição operacional da habilidade “expressar desagrado”

Definição dos componentes não-verbais

Olhar e contato visual: quando a criança olha em direção ao pesquisador enquanto este fala, ou em direção ao pesquisador quando está falando.

Expressão facial adequada à situação: expressão facial (olhos, boca e sobrancelhas) de interesse / atenção enquanto o pesquisador fala, e de acordo com cada situação.

Gestualidade, postura, expressão corporal adequadas: movimentação das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta e não denotem nervosismo e ansiedade intensos, como por exemplo: tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca.

Definição dos componentes paralingüísticos

Tom de voz adequado: fala não muito alta, nem muito baixa, e coerente com a proximidade do interlocutor (pesquisador).

Velocidade da voz adequada: fala nem muito rápida, nem muito devagar, utilizando velocidade que facilita a compreensão.

Latência da fala adequada: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

Definição dos componentes verbais

Expressar desagrado: quando a criança faz referências a sentimentos negativos (desagrado, tristeza) para o interlocutor (pesquisador) que foram despertados pela situação e/ou pede, assertivamente, para o interlocutor (pesquisador) não repetir a ação pelo fato de não ter gostado.

Chama o outro pelo nome: quando a criança insere o nome do interlocutor ou a profissão que este tem ou desempenha (“professor” ou “dona”).

Anexo D. Ficha de reforçadores

Nome:

1. Coloque os itens abaixo na ordem de sua preferência (1 a 6), sendo o item 1 aquele que você mais gosta:

- balas
- chocolates
- salgadinhos
- bolachas
- chicletes
- pipoca doce

2. Coloque os itens abaixo na ordem de sua preferência (1 a 12), sendo o item 1 aquele que você mais gosta:

- gibis
- livros de estória
- canetas coloridas
- lápis de cor
- canetinhas
- giz de cera
- figurinhas adesivas
- camiseta
- tinta para pintura
- cadernos, agendas
- chaveiro
- quebra-cabeça

3. Escreva outras coisas que você gosta de ganhar como presente:

Anexo E. Quadro dos sentimentos

Anexo F. Ficha de avaliação da sessão pelas crianças

Nome:

Sessão n°:



NÃO GOSTEI
(0)

GOSTEI MUITO
(10)

Anexo G. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Via
 Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676 Fones: (016) 3351.8109/3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil propq@power.ufscar.br -
www.propq.ufscar.br

CAAE 0081.0.135.000-07

Título do Projeto: Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldades de aprendizagem

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Daniele Carolina Lopes. Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Dei Prette (orientadora)

Parecer N°. 166/2007

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item VA). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ----]-----] __ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEPjUFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nO 153/2007, de 08/08/2007, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 31 de agosto de 2007.

pro-iva de Souza Coordenadora do
 CEP/UFSCar

Anexo H. Termo de Autorização da escola



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

São Carlos, _____, de 2007.

Eu, _____,
diretor (a), vice-diretor (a) ou coordenador (a) da Escola
_____ autorizo Daniele Carolina Lopes,
psicóloga e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, portadora do RG nº
30.582.310-3, e inscrita no Conselho Regional de Psicologia com o nº 06/82930, a realizar o
projeto “*Recursos Multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com
dificuldade de aprendizagem*”, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del
Prette.

Assinatura da diretora, vice-diretora ou
coordenadora

Anexo I. Termo de Autorização dos professores



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR

São Carlos, _____, de 2007.

Eu, _____,
 professor (a) da _____ série do Ensino Fundamental da Escola
 _____ concordo em **indicar os alunos com dificuldade de aprendizagem** caracterizados por **baixo rendimento acadêmico, aprendizagem mais vagarosa do que o usual para a faixa etária ou turma, notas baixas nas avaliações dos últimos bimestres e limitações na compreensão de novos assuntos** que estão presentes em minha classe. Esses alunos serão candidatos para participar do projeto de intervenção “*Recursos Multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem*” de Daniele Carolina Lopes, psicóloga e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, portadora do RG nº 30.582.310-3, e inscrita no Conselho Regional de Psicologia com o nº 06/82930, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Assinatura da professora

Anexo J. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, pai e/ou responsável, _____ está sendo convidado juntamente com seu filho (a) _____ a participar da pesquisa “*Recursos Multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem*”. Os objetivos deste estudo são avaliar e promover habilidades de convivência em crianças com dificuldade de aprendizagem do ensino fundamental. As crianças para esta pesquisa foram selecionadas por apresentarem dificuldade de aprendizagem segundo indicação do professor, mas a participação de seu filho (a) não é obrigatória. A pesquisa será realizada na própria escola de seu filho (a) na forma de pequenos grupos (cerca de 10 crianças) com brincadeiras e reflexão sobre as relações entre as pessoas e formas de convivência. Serão utilizados pequenos filmes ilustrativos para a criança analisar e obter modelos de interação social.

Você deve compreender que a contribuição de seu filho(a) a essa pesquisa é totalmente voluntária e se dará por meio da participação em grupo com outras crianças. Você tem total liberdade para recusar que seu filho(a) participe do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando a participação dele (a), poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para de seu filho(a) em função desta decisão.

A sua autorização para a participação de seu filho(a) não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmicas ou de outra natureza. Seu filho (a) poderá, inclusive, ter benefícios como melhoria na forma de se relacionar com as pessoas e no rendimento acadêmico, caso participe da pesquisa. Além disto, a identidade e informações pessoais de seu filho(a) serão mantidas em sigilo.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette, e que a identidade de seu filho(a) será resguardada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, e o anonimato de seu filho(a) estará garantido.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo em deixá-lo (a) participar.

Assinatura: _____
Local e data:

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette
Orientadora do projeto
Departamento de Psicologia - UFSCar
Grupo de Interação Social e Habilidades Sociais (RIHS)
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-8447

Psicóloga Daniele Carolina Lopes
Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar
Contato: Rua Antônio Narvaes, 262, Jardim São Gabriel, Telefone: (16) 9152-418 ou (16) 3361-7278

Anexo K. Estudio Piloto

ESTUDO PILOTO DA INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS COM A UTILIZAÇÃO DAS VINHETAS DE VÍDEO DO RMHSC-DEL-PRETTE (2005b)

Justificativa

O estudo piloto foi realizado para investigar sobre os métodos e procedimentos mais eficazes para uma intervenção em habilidades sociais com a utilização das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b), assim como a duração da sessão, os efeitos causados no repertório de habilidades sociais dos participantes.

O estudo piloto foi associado a uma proposta de estágio ofertada ao curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos para que pudesse atuar como treinamento de alunos em intervenção com crianças.

Resultados

À medida que as sessões foram sendo aplicadas, concomitantemente, nos três grupos, diversos aspectos precisaram ser incorporados para a garantia de um melhor andamento da intervenção. Como resultado da aplicação das sessões de intervenção e Avaliação com role-playing, e as discussões entre as estagiárias dos três grupos, as psicólogas e a orientadora do projeto, evidenciou-se, de forma geral:

- Importância de iniciar a intervenção com uma sessão lúdica para que as crianças conheçam os facilitadores (estagiárias) e uma as outras, tomem conhecimento dos objetivos e forma da intervenção, e sejam apresentadas às regras gerais e às conseqüências do não cumprimento das mesmas;
- A necessidade de estabelecer regras gerais para o funcionamento da intervenção, logo no início do treinamento (Anexo);
- Tornar a sessão mais dinâmica: (a) com diversas perguntas dirigidas, aleatoriamente, a todos os participantes e com a utilização de diferentes estratégias para a escolha dos participantes; (b) não tornar a discussão dialogada sobre a vinheta extensa e alterar a estratégia de questionamento (pedir para as crianças perguntarem às outras, definir quem irá responder antes da pergunta, etc).
- Estar atento aos comportamentos adequados, principalmente, das crianças que apresentam maior freqüência de externalizantes, para fornecer reforçamento contingente;

- Diante de comportamentos inadequados utilizar técnica de extinção, entretanto naqueles que envolvem agressão a outros ou a si mesmo, interromper a atividade;
- As regras e instruções das atividades e tarefas precisam ser expostas de maneira clara e objetiva, em forma de passos, e com a explanação do produto esperado;
- Evitar entregar objetos a serem usados em alguma atividade muito antes do início, o mais adequado é entregar no momento exato do desempenho para cada participante ou determinar um tempo para que eles se familiarizem e depois devolvam o objeto a fim de evitar distrações;
- Solicitar tarefas de casa e elaborar a estratégia das crianças possuírem um caderno para anotar as tarefas, recados e realizar atividades, etc.
- O tempo para a duração de uma sessão (uma hora e quinze minutos) estava extenso;
- As atividades de aquecimento poderiam funcionar como estratégia para se levantar o repertório do indivíduo antes da intervenção, sobre quais eram os déficits de cada participante;
- Deveria existir algum sistema de reforçamento contingente à presença da criança à sessão, visto que foram muito freqüentes as faltas;
- As avaliações com role-play não deveriam ocorrer ao final de uma sessão de intervenção e, sim, logo no início da próxima;
- Durante a Avaliação com role-playing o pesquisador deveria interagir com a criança como se fosse de fato o interlocutor;

Diante das intervenções com os três grupos de crianças pode-se revisar e aprimorar muitas atividades e estratégias planejadas, tais como as atividades de aquecimento e de finalização, as perguntas durante as vinhetas de vídeo, e as tarefas de casa. Muitas alterações foram ocorrendo à medida que a intervenção ocorria, e outras foram concretizadas para a intervenção da presente pesquisa.

Conclusão

O estudo piloto alcançou o objetivo de elaborar e aplicar os procedimentos de intervenção com a utilização das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b). Por meio da aplicação dos procedimentos de intervenção em três grupos foi possível identificar com clareza dificuldades e obstáculos, e assim, realizar as devidas alterações nas sessões de

intervenção e de avaliação. Mesmo anterior a essas alterações nas sessões, o Grupo 1 aumentou a frequência de comportamentos relacionados à classe Civilidade após a intervenção.

Com a aplicação do procedimento de intervenção pode-se observar, basicamente:

- A necessidade de um esquema de reforçamento para manter a presença dos participantes às sessões;
- Delimitação de regras ao grupo;
- Definição de um horário para as sessões que não seja logo no início do dia (ex: 7h);
- Diferentes estratégias para a abordagem da discussão das vinhetas de vídeo, principalmente em relação às reações;
- Diminuição do tempo total da sessão para apenas uma hora ao invés de uma hora e quinze;
- Maior frequência de sessões na semana

Assim, o estudo piloto atendeu o principal objetivo de proporcionar um teste para a intervenção futura, contribuindo para a elaboração de um procedimento mais refinado.

Anexo L. Exemplo de sessão de intervenção das “Sessões de intervenção do Programa de intervenção em habilidades sociais com crianças utilizando os recursos multimídia do SMHSC-Del-Prette” (Del Prette & Lopes, 2008)

4ª sessão - Vinheta nº 18

| Objetivos da sessão | Específicos | Complementares |
|---|---|--|
| Retomar tarefa de casa do dia anterior | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir desculpas; - Demonstrar interesse/preocupação pelo outro; - Usar as “palavrinhas mágicas”; - Chamar o outro pelo nome; - Oferecer ajuda; - Reparar uma falha. | <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar os estímulos antecedentes conseqüentes do comportamento; - Discriminar sentimentos e pensamentos; - Descrever comportamentos não-verbais, verbais. |
| Atividade de aquecimento | <p>Objetivos: Levantar o conhecimento dos participantes quanto ao uso de “palavrinhas mágicas” e estimular o trabalho em dupla</p> <p>Materiais: Atividade de palavras cruzadas (Anexo)</p> <p>Procedimento: Jogo de palavras cruzadas em dupla. A facilitadora escolhe um participante e solicita que este escolha outro, esses dois participantes formarão a dupla para responder ao jogo. Em seguida, a dupla escolhe outro participante e assim por diante até formarem todas as duplas. Em dupla, os participantes devem responder ao jogo da forma mais rápida possível. Define-se o tempo máximo de 5 minutos para terminar a tarefa. A dupla que terminar no tempo estabelecido e tiver todas as respostas corretas ganhará uma figurinha adesiva.</p> | |
| Apresentação e exploração da situação da vinheta nº 18 com as perguntas | <p>O que aconteceu nesta situação? Já aconteceu algo parecido com vocês? Isso acontece aqui na escola, na hora do recreio? Como vocês reagem? Vocês acham que a Juliana teve a intenção de derramar o leite no Carlos? Vocês perceberam qual foi a expressão no rosto da Juliana quando ela derramou o leite nele? O que Juliana pode ter sentido? E o Carlos? Como sabem? Para a gente ver o que a Juliana vai fazer, vamos assistir os vídeos!</p> | |
| Apresentação e discussão das reações da vinheta nº 18 | <p>Instruções para a discussão e apresentação: O facilitador escolheu a criança e em seguida fazia a pergunta. Garantiu-se que todas as crianças fossem escolhidas. A seqüência de apresentação das reações foi: não-habilidosa passiva, não-habilidosa ativa e habilidosa.</p> <p>- O que Juliana fez? É certo ou errado? Por quê? Isso já aconteceu com algum de vocês? Porque vocês acham que Juliana preferiu fingir que nada tinha acontecido? O que vocês acham que ela sentiu? E o Carlos, o que será que ele sentiu e pensou quando a Juliana não disse nada com ele? Vocês já sentiram o mesmo que a Juliana? É igual ao Carlos? Vocês acham que essa forma de agir vai ser boa ou ruim para a amizade de Juliana e Carlos? O que vocês fariam de diferente da Juliana?</p> <p>- E agora, o que Juliana fez? É certo ou errado? Por quê? Vocês já fizeram desta forma? Quando Juliana fala desta forma com Carlos, parece que foi ele ou ela que derramou o leite no outro? Porque vocês acham que Juliana falou assim com Carlos? O que Juliana pode estar sentindo? Como vocês sabem? Como estava a voz dela? E o rosto? Vocês acham que o Carlos gostaria que a Juliana falasse assim com ele?</p> <p>Como vocês se sentem quando alguém fala assim com vocês? E quando alguém fala, o que vocês fazem? Vocês acham que esta maneira de falar atrapalha uma amizade? O que vocês fariam de diferente da Juliana? O que ela poderia melhorar?</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Apresentação e discussão das reações da vinheta nº 18 (cont.)</p> | <p>- E agora, o que Juliana fez? Foi melhor ou pior? Por quê? - Qual palavrinha mágica Juliana falou? Vocês acham importante usar estas palavrinhas mágicas? Por quê? Além desta palavrinha, é diferente quando uma pessoa vem falar com a gente nos chamando pelo nome? O que vocês sentem quando alguém te chama por outro nome ou não fala seu nome? Como vocês acham que Carlos se sentiu quando Juliana falou com ele? Os seus coleguinhas pedem desculpa para vocês? Como vocês se sentem? Como vocês reagem com a pessoa que te pediu desculpa? E vocês quando pedem desculpa para alguém? O que vocês sentem quando isso acontece?</p> |
| <p>Atividade de Finalização</p> | <p>Objetivo: Treinar o uso de variadas palavras mágicas de acordo com as situações Materiais: Bola, cartões com situações que demandam o uso de “palavrinhas mágicas” (Anexo). Procedimento: Deu-se o nome de “Batata quente” à atividade. Um jogo de cartas com situações descritas que sugerem o uso de palavras mágicas deve ser utilizado. Inicia-se o jogo com os participantes passando a bola um para o outro, enquanto isto a facilitadora vai dizendo “Batata-quente, quente, quente...” e quando dizer “Queimou”, o participante que estiver segurando a bola é quem escolher um cartão (mas, não lê-lo) e jogar a bola para quem ele quer que responda a pergunta. O participante que recebe a bola deve responder a pergunta escrita no cartão utilizando a palavra mágica correta para a situação. Os participantes não poderão deixar a bola cair no chão, por isto deve-se alertá-los sobre a importância da atenção. Por fim, o facilitador pode questionar quais foram as dificuldades encontradas na atividade e como os participantes se sentiram.</p> |
| <p>Tarefa de casa</p> | <p><i>Cada participante deve utilizar o cartão que respondeu durante a atividade final para realizar a tarefa de casa. A tarefa consiste em ler o cartão para algum adulto e anotar o que ele responde. Em seguida, deve-se anotar se o que adulto respondeu foi certo ou errado.</i></p> |
| <p>Avaliação da sessão</p> | |

Atividade de Finalização

| | |
|---|--|
|  | <p>Joana e Marina acabaram de se conhecer e estão se encontrando para um lanche. Qual a primeira coisa que Marina deveria falar para Joana? E o que Joana poderia dizer para Marina?</p> |
|  | <p>Luísa está arrumando a sua casa e deixa cair no chão uma caixa com o brinquedo de seu irmão. O Luísa poderia dizer nesta situação? O que o irmão de Luísa poderia responder?</p> |
|  | <p>Marcelo vê que Pedro está com dificuldades em subir as escadas. O que Marcelo pode perguntar a Pedro? O que Pedro deveria responder?</p> |
|  | <p>Priscila está comendo junto com seus pais. Seu pai gostaria de pegar o suco que está ao lado de Priscila. Como o pai de Priscila poderia a pedir o suco? Como ela poderia responder ao seu pai?</p> |
|  | <p>A turma de Flávio está chegando para o encontro com o professor. O que o professor pode falar quando eles chegam? Como a turma de Flávio poderia responder ao professor?</p> |
|  | <p>Fernando está perdido, não sabe que rua deve ir. Como ele pode falar com alguém para ajudá-lo? Como seria a resposta de Fernando depois que a pessoa o ajudou?</p> |

| | |
|--|---|
|  | <p>Carlos está com dor nas costas e precisa levantar-se. O que seu filho Paulo poderia falar nesta situação? Como Carlos poderia responder a Paulo?</p> |
|  | <p>Fábio ligou o fio do computador na cozinha e o deixou esticado. Seu irmão que estava passando não viu o fio e tropeçou. O que Fábio poderia dizer ao irmão?</p> |
|  | <p>Você está com um grupo de amigos, mas precisa ir embora para a sua casa. O que você deveria falar? E como seus amigos poderiam responder?</p> |
|  <p>© Original Artist Reproduction rights obtainable from www.CartoonStock.com</p> <p>“Quick! Look cute!”</p> | <p>Mário deixa o vaso de sua mãe cair no chão. Quando sua mãe chega na sala, o que Mário deve dizer a ela? O que a mãe de Mário poderia responder?</p> |
|  | <p>Guilherme quer passar, mas existe uma fila de pessoas no seu caminho. O que ele poderia falar para conseguir passar por entre estas pessoas?</p> |
|  | <p>Maria emprestou dinheiro para Ana comprar o lanche ontem. Mas Ana esqueceu de devolver o dinheiro emprestado de Maria hoje. O que Ana deveria dizer para Maria?</p> |

| | |
|---|---|
|  | <p>Rodrigo estava brincando com o carrinho de Jorge e, de repente, deixou o carrinho cair no chão e quebrar. O que Jorge deve dizer para Rodrigo?</p> |
|  | <p>Bianca pegou o caderno emprestado de Carlos para levar para sua casa. Mas esqueceu de trazer o caderno para a aula do dia seguinte. O que Bianca deve dizer para Carlos?</p> |

Anexo M. Itens do SSRS-pais

Itens do SSRS-pais organizados nos Fatores de Habilidades Sociais

| Fator | Itens avaliados no SSRS-pais |
|--|---|
| F1 - Cooperação | Cooperar com membros da família sem ser solicitado Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação, sem precisar ser lembrado Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado Elogia familiares pelas suas realizações Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa Faz elogios para amigos e outras crianças na família Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens |
| F2 - Asserção Positiva | É querido pelos outros Aceita as idéias dos amigos para brincar Faz elogios para amigos e outras crianças na família Pede permissão antes de sair de casa Pede permissão para usar coisas de outros da família Evita situações que podem trazer problemas Aceita elogios ou cumprimentos de amigos Elogia familiares pelas suas realizações |
| F3 - Iniciativa/Desenvoltura social | Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado Faz amigos com facilidade Convida outros para vir à sua casa Adapta-se facilmente às mudanças de atividade Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado Elogia familiares pelas suas realizações |
| F4 - Asserção de enfrentamento | Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo Relata acidentes para as pessoas apropriadas Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas Atende ao telefone de forma adequada Junta-se ao grupo de atividade sem ser mandado Mostra interesse em uma variedade de coisas Aceita elogios ou cumprimentos de amigos Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam |
| F5 - Civilidade | Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade Em casa, fala em tom de voz apropriado Evita situações que podem trazer problemas |
| F6 - Autocontrole | Controla sua irritação quando discute com os outros Controla irritação em situações de conflito com você Finaliza discordância calmamente com você Aceita críticas |

Anexo N. Itens do SSRS-professor

Itens do SSRS-professor organizados nos Fatores de Habilidades Sociais

| Fator | Itens avaliados no SSRS-professor |
|---|---|
| F1 - Responsabilidade/Cooperação | Controla irritação em situações de conflitos com os colegas Usa o tempo livre de maneira aceitável Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido Controla irritação em situações de conflito com os adultos Mostra interesse em uma variedade de coisas Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda Faz corretamente as tarefas escolares Segue as suas instruções Guarda o material ou objeto escolares Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a) Presta atenção às suas instruções Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe Se dá bem com as pessoas que são diferentes |
| F2 - Asserção | Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar Questiona de forma apropriada as regras que considera injusta Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada Convida os outros para junta-se em atividade Faz amigos facilmente Consegue “puxar” conversa com os colegas Elogia os colegas Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir Junta-se a um grupo de atividades sem lhe pedir |
| F3 - Autocontrole | Controla irritação em situações de conflitos com os colegas É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo Reage de forma apropriada à pressão dos colegas Usa o tempo livre de maneira aceitável Responde apropriadamente às gozações dos colegas Controla irritação em situações de conflito com os adultos Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças Se dá bem com as pessoas que são diferentes |
| F4 - Autodefesa | Questiona de forma apropriada as regras que considera injusta Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada Argumenta apropriadamente quando considera que você o(a) tratou de forma injusta |
| F5 - Cooperação com pares | Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir Ajuda voluntariamente os colegas em tarefas de classe Junta-se a um grupo de atividades sem lhe pedir Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe |

Anexo O. Itens do SSRS-criança

Itens do SSRS-criança organizados em Fatores de Habilidades Sociais

| Fator | Itens avaliados no SSRS-criança |
|--|--|
| F1 - Responsabilidade | Eu deixo minha carteira limpa e arrumada Eu faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição Eu termino minhas atividades em classe no tempo estabelecido Eu sigo as instruções da professora ou professor Eu uso meu tempo livre de modo apropriado |
| F2 - Empatia | Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga |
| F3 - Assertividade | Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça Eu participo das atividades esportivas e festas da escola Eu discordo de adultos sem briga ou discussão Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe |
| F4 - Autocontrole | Eu peço para usar as coisas das outras pessoas Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a) Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo Eu termino calmamente as brigas com meus pais |
| F5 - Civilidade | Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada Eu discordo de adultos sem briga ou discussão Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo |
| F6 - Expressão de sentimento positivo | Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram |

Anexo P. Ficha para pais

Classe Participação**Data:**

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Habilidade ensinada: Participação**Componentes principais da classe de habilidade Participação:**

- Juntar-se a um grupo em brincadeira ou em atividade;
- Responder perguntas;
- Participar das discussões de classe;
- Pedir para participar de uma brincadeira ou atividade;
- Participar de atividades domésticas.

Componentes complementares ensinados:

- Olhar nos olhos quando fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar.

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Classe Habilidades Acadêmicas

Data:

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Classe de habilidade treinada: Habilidades acadêmicas

Componentes principais da classe Habilidades acadêmicas:

- Fazer e responder perguntas;
- Esclarecer dúvidas;
- Pedir e agradecer ajuda;
- Atender pedidos;
- Cooperar.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas;

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Classe Civilidade

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Classe de habilidade treinada: Civilidade

Componentes principais da classe Civilidade:

- Cumprimentar pessoas;
- Despedir-se;
- Usar locuções como: *por favor, obrigado, desculpe, com licença;*
- Fazer, aceitar e agradecer elogios.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Classe Empatia

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Classe de habilidade treinada: Empatia

Componentes principais da classe Empatia:

- Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros;
- Reconhecer os sentimentos dos outros;
- Demonstrar interesse e preocupação pelo outro;
- Expressar compreensão pelo sentimento e experiência do outro;
- Consolar;
- Oferecer ajuda;
- Demonstrar respeito às diferenças.
-

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Classe Autocontrole

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Classe de habilidade treinada: Autocontrole e expressividade emocional

Componentes principais da classe:

- Expressar emoções (positivas e negativas)
- Acalmar-se, lidar com próprios sentimentos, controlar o próprio humor;
- Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo);
- Não chorar, brigar quando não se consegue algo, algo dá errado ou ocorrem perdas (tolerar frustrações);
- Aceitar perder em jogos, competições (Mostrar espírito esportivo);
- Mediar situações de conflitos entre colegas;
- Negociar interesses conflitantes, convencer.

Componentes complementares ensinados:

- Olhar nos olhos quando fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Classe Assertividade

Senhores pais e/ou responsáveis, olhe o que o seu filho (a) aprendeu hoje. Leia com atenção e observe (apenas observe) se a partir de hoje ele apresenta os seguintes comportamentos ensinados:

Classe de habilidade treinada: Assertividade

Componentes principais da classe:

- Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado);
- Falar sobre as próprias qualidades e defeitos;
- Concordar ou discordar de opiniões;
- Fazer e recusar pedidos;
- Lidar com gozações;
- Negociar interesses conflitantes, convencer;
- Defender os próprios direitos;
- Resistir à pressão dos colegas;
- Pedir mudança de comportamento.

Componentes complementares ensinados:

- Olhar nos olhos quando fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Anexo Q. Ficha para professores

Classe Participação

Data:

1ª Classe de habilidade treinada: Participação

Componentes principais da classe de habilidade Participação:

- Juntar-se a um grupo em brincadeira ou em atividade;
- Responder perguntas feita pela professora em classe;
- Participar das discussões de classe;
- Pedir para participar de uma brincadeira ou atividade.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar.

Classe Habilidades Acadêmicas

Data:

2ª Classe de habilidade treinada: Habilidades acadêmicas

Componentes principais da classe Habilidades acadêmicas:

- Fazer e responder perguntas;
- Esclarecer dúvidas;
- Pedir e agradecer ajuda;
- Atender pedidos;
- Cooperar.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.

Classe Civilidade**Data:****3ª Classe de habilidade treinada:** Civilidade**Componentes principais da classe Civilidade:**

- Cumprimentar pessoas;
- Despedir-se;
- Usar locuções como: *por favor, obrigado, desculpe, com licença*;
- Fazer, aceitar e agradecer elogios.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Prestar atenção, observar;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Classe Empatia

Data:

4ª Classe de habilidade treinada: Empatia

Empatia é a capacidade de expressão afetiva de compreensão e compartilhamento diante de uma experiência positiva ou negativa de alguém, com foco nas necessidades do outro. È a tentativa de colocar-se no lugar do outro para tentar compreender e validar os sentimentos daquele que está vivenciando alguma experiência (negativa ou positiva), e resulta em conforto ao interlocutor, melhora da auto-estima, amplia as trocas e fortalece os vínculos de amizade.

Componentes principais da classe Empatia:

- Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros;
- Reconhecer / inferir sentimentos do interlocutor;
- Demonstrar interesse e preocupação pelo outro;
- Expressar compreensão pelo sentimento e experiência do outro;
- Consolar;
- Oferecer ajuda;
- Demonstrar respeito às diferenças.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Classe Autocontrole

Data:

5ª Classe de habilidade treinada: Autocontrole

Componentes principais da classe Autocontrole:

- Expressar emoções (positivas e negativas);
- Acalmar-se, lidar com próprios sentimentos, controlar o próprio humor;
- Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo);
- Não chorar, brigar quando não consegue algo, ou quando alguma coisa dá errado ou ocorrem perdas (tolerar frustrações);
- Mediar situações de conflitos entre colegas;
- Negociar interesses conflitantes, convencer.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.
- Levantar a mão quando quiser falar.

Classe Assertividade

Data:

6ª Classe de habilidade treinada: Assertividade

Componentes principais da classe Assertividade:

- Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado);
- Falar sobre as próprias qualidades e defeitos;
- Concordar ou discordar de opiniões;
- Fazer e recusar pedidos;
- Lidar com gozações;
- Negociar interesses conflitantes, convencer;
- Defender os próprios direitos;
- Resistir à pressão dos colegas;
- Pedir mudança de comportamento.

Componentes complementares ensinados:

- Estabelecer contato visual enquanto fala com alguém;
- Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- Chamar os outros pelo nome;
- Seguir regras e instruções orais;
- Aguardar a vez para falar;
- Levantar a mão quando quiser falar;
- O Levantar a mão quando quiser falar;
- Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas.