

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

**OBSERVAÇÃO VERSUS RELATO DE MÃES E PROFESSORAS SOBRE
COMPETÊNCIA SOCIAL E COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS EM PRÉ-
ESCOLARES**

Talita Pereira Dias

São Carlos – SP

2010

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

**OBSERVAÇÃO VERSUS RELATO DE MÃES E PROFESSORAS SOBRE
COMPETÊNCIA SOCIAL E COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS EM PRÉ-
ESCOLARES**

Talita Pereira Dias

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

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

São Carlos – SP

2010

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

D541ov

Dias, Talita Pereira.

Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares / Talita Pereira Dias. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

114 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Habilidades sociais. 3. Problemas de comportamento. 4. Avaliação. 5. Pré-escolares. I. Título.

CDD: 155 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Talita Pereira Dias

São Carlos, 08/03/2010

Prof^ª. Dr^ª. Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Turini Bolsoni Silva
UNESP/Bauru - SP

Prof^ª. Dr^ª. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 08:30h no dia 08/03/2010.

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Turini Bolsoni Silva
Prof^ª. Dr^ª. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

Homologada pela CPG-PPGpsi na

_____ª. Reunião no dia ____/____/____

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Coordenadora do PPGpsi

Apoio Financeiro:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

*Dedico esse trabalho às crianças deste estudo e, em especial,
aos meus sobrinhos: Arthur, Lorena, Lucas e Pedro que
tornam minha vida mais feliz e meu olhar mais esperançoso
para o futuro*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor e paz, presença constante na minha vida e que me concede oportunidades tão importantes, como esta de realizar o mestrado.

À Zilda, por contribuir de múltiplas maneiras para minha formação profissional e pessoal. Mais especificamente, pela sua disponibilidade, pelas discussões fundamentais, pelas condições ótimas de aprendizagem, pelo acolhimento, carinho, confiança e por ter me ensinado, desde a iniciação científica, a arte e a importância de se pesquisar. Muito obrigada! Ao Almir, por todas as suas inúmeras e relevantes contribuições para esse trabalho e para minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada pelas oportunidades oferecidas e por confiar no meu empenho.

Às professoras Maria Stella Gil e Alessandra Bolsoni-Silva, pela disponibilidade, dedicação na leitura do trabalho e por trazerem contribuições, sugestões e reflexões na etapa de qualificação que permitiram o aprimoramento deste trabalho.

A todos participantes desta pesquisa: crianças, mães e professoras por terem me propiciado um aprendizado para além da área acadêmica. À Josiane, amiga e futura psicóloga, que atuou como minha assistente durante a fase coleta de dados.

A todos os colegas e amigos do grupo RIHS pelas trocas de aprendizado, pelo carinho, apoio, amizade e, em especial, àquelas que contribuíram diretamente para a realização desse trabalho: Bárbara, Camila, Carina, Daniele, Priscila e Renata.

Aos meus amigos: Daniela, Fábio, Mariéle e Giovana pelo apoio e carinho de todos os momentos durante a execução desse trabalho.

Aos meus pais, por serem exemplos de dedicação, força e coragem. Ao Rodrigo e meus familiares, Vagner, Geani, Bruno e Tatiane, pelo incentivo, reconhecimento, compreensão e amor. Amo todos vocês!

Por fim, agradeço às agências de fomento Fapesp e Capes que financiaram a execução dessa pesquisa.

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| LISTA DE TABELAS | XI |
| LISTA DE FIGURAS | XIII |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | XVI |
| RESUMO | XVII |
| ABSTRACT | XVIII |
| INTRODUÇÃO | |
| Um panorama da área de Problemas de Comportamento | 5 |
| O dialogo entre problemas de comportamento e habilidades sociais..... | 9 |
| O campo das Habilidades Sociais: fundamentos conceituais e procedimentos de avaliação | 13 |
| Questões metodológicas na avaliação multimodal..... | 18 |
| Justificativa e objetivos da pesquisa..... | 21 |
| MÉTODO | 23 |
| Participantes | 23 |
| Instrumentos, Materiais e Equipamentos | 26 |
| Escala de Comportamento Social para Pré-escolares (PKBS-Br) | 26 |
| Roteiro de Entrevista para Mães e Professoras | 28 |
| Descrição das situações estruturadas gravadas em áudio..... | 28 |
| Roteiro das Situações Estruturadas | 28 |
| Materiais lúdicos | 30 |
| Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil..... | 30 |
| Protocolo de registro de desempenho social infantil..... | 31 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Protocolo de registro dos dados de relato dos informantes sobre desempenho social das crianças..... | 31 |
| Protocolo de Correlação entre dados de relato e de observação | 32 |
| Equipamentos e outros materiais..... | 32 |
| Local..... | 32 |
| Procedimento de coleta de dados | 33 |
| Aspectos éticos da pesquisa com seres humanos | 33 |
| Etapa 1: Adaptação com crianças participantes e treino de cúmplices | 33 |
| Etapa 2: Participação das crianças nas situações estruturadas | 34 |
| Etapa 3: Entrevistas com os informantes para predição de desempenho social da criança nas situações estruturadas..... | 34 |
| Procedimento de tratamento de dados..... | 36 |
| Etapa 1: Análise das filmagens do desempenho social infantil nas situações estruturadas | 37 |
| Etapa 2: Análise dos dados obtidos por meio de entrevistas com os informantes | 42 |
| Etapa 3: Correlações entre os dados obtidos a partir das filmagens das crianças e aqueles por meio das entrevistas com os informantes..... | 43 |
| RESULTADOS | 44 |
| Identificação de semelhanças e diferenças na avaliação de competência social e desempenho social entre crianças dos quatro grupos e entre os três tipos de avaliações para cada grupo. | 44 |
| 1.1. Escores médios de Competência Social: Comparações entre grupos e entre avaliadores..... | 45 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.2. Frequência das crianças de cada grupo nas opções de desempenho social de cada situação estruturada..... | 56 |
| Comparações entre os grupos quanto às convergências e divergências entre relatos dos informantes e dados de observação..... | 63 |
| 2.1. Escores de convergência entre as avaliações, considerando a classificação dicotômica de competência social..... | 64 |
| 2.2. Escore de convergências entre as avaliações, considerando opções de desempenho social..... | 69 |
| 2.3. Convergências e divergências entre os dados de observação, relato das mães e relato das professoras em cada situação..... | 77 |
| DISCUSSÃO | 86 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| Limitações do estudo e estudos futuros..... | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| APÊNDICES | 114 |
| Apêndice A. Descrição dos procedimentos utilizados na coleta de dados para a seleção das crianças participantes | |
| Apêndice B. Treino de observadores | |
| Apêndice C. Análise de Concordâncias e discordâncias dos juízes para os dados de observação de desempenho infantil | |
| Apêndice D. Análise de Concordâncias e discordâncias dos juízes para os dados de relatos | |
| ANEXOS | |
| Anexo A. Resumo do trabalho de validação preliminar do PKBS- Merrel para o Brasil | |
| Anexo B. Roteiro de entrevista para mães e professora | |

Anexo C. Lista para seleção de opções compatíveis com o desempenho social infantil disponibilizada para os informantes

Anexo D. Estudo Piloto: Avaliação da aplicabilidade das situações estruturadas em crianças pré-escolares

Anexo E. Roteiro para gravação do CD de áudio para entrevista

Anexo F. Avaliação do Roteiro de Situações Estruturadas por juízes da área

Anexo G. Roteiro de Situações Estruturadas

Anexo H. Sistema De Categorias Para Avaliação De Desempenho Social Infantil³⁴

Anexo I. Protocolo de registro de desempenho social infantil

Anexo J. Protocolo para análise dos relatos dos informantes

Anexo K. Parecer do Comitê de Ética

Anexo L. Termos de Consentimento Livre Esclarecido

Anexo M. Treino de cúmplices

Anexo N. Kit Para Juízes

Anexo O. Descrição dos procedimentos para pontuação das opções do Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil em termos de competência social

Anexo P. Instruções para análises das entrevistas

Anexo Q. Padrões normativos obtidos a partir da aplicação do PKBS-Br durante a fase de validação local para o contexto brasileiro

LISTA DE TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1. Fatores de risco e proteção associados a cada tipo de problema de comportamento de acordo diferentes autores | 7 |
| Tabela 2. Critérios adotados para a seleção e distribuição dos participantes nos quatro grupos do estudo, considerando os percentis em cada escala e subescala | 23 |
| Tabela 3. Caracterização dos participantes de cada grupo em termos de nome, sexo, idade e localização do escore em percentis em cada escala e subescala do PKBS-Br, para cada avaliador | 25 |
| Tabela 4. Delimitação de cada um dos trechos para avaliação dos juízes, considerando cada comportamento avaliado e respectiva situação estruturada | 37 |
| Tabela 5. Resumo das opções do Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil e suas respectivas pontuações atribuídas por juízes | 41 |
| Tabela 6. Dados obtidos a partir das análises inferenciais pelo teste Kruskal-Wallis para avaliação das professoras | 47 |
| Tabela 7. Média de escores de competência social para cada situação, amostra geral e grupos, considerando os três tipos de avaliação | 54 |
| Tabela 8. Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências mãe-observação | 66 |
| Tabela 9. Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências professora-observação | 67 |
| Tabela 10. Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para mãe-observação | 70 |
| Tabela 11. Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para professora-observação | 72 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 12. Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para mãe-professora..... | 73 |
| Tabela 13. Proporção de convergências para a classificação dicotômica de competência social dos comportamentos avaliados e porcentagem total de convergências. | 75 |
| Tabela 14. Proporção de convergências para as opções de desempenho social dos comportamentos avaliados e porcentagem total de convergências, considerando as situações. | 76 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 1.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos CHS, CPI e CPE e CPM na avaliação das mães sobre o possível desempenho das crianças..... | 45 |
| <i>Figura 2.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos CHS, CPI e CPE e CPM na avaliação das professoras sobre o possível desempenho das crianças. | 46 |
| <i>Figura 3.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos SH, CPI e CPE e CPM na avaliação baseada na observação do desempenho das crianças..... | 48 |
| <i>Figura 4.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo SH, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora..... | 49 |
| <i>Figura 5.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPI, considerando os três tipos de avaliação: relato da mãe, por observação de desempenho e relato da professora..... | 50 |
| <i>Figura 6.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPE, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora..... | 51 |
| <i>Figura 7.</i> Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPM, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora..... | 52 |
| <i>Figura 8.</i> Frequência de crianças do grupo com bom repertório de comportamentos das classes de Habilidades Sociais (CHS) em cada opção das situações estruturadas avaliadas... | 57 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 9.</i> Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Internalizantes (CPI) em cada opção das situações estruturadas avaliadas..... | 59 |
| <i>Figura 10.</i> Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Externalizantes (CPE) em cada opção das situações estruturadas avaliadas..... | 60 |
| <i>Figura 11.</i> Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Mistos (CPM) em cada opção das situações estruturadas avaliadas..... | 61 |
| <i>Figura 12.</i> Box plot da proporção de convergência na classificação dicotômica para a relação avaliação relato mãe-observação..... | 65 |
| <i>Figura 13.</i> Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência na classificação dicotômica competente X não competente para a relação relato professora-observação. | 66 |
| <i>Figura 14.</i> Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência na classificação dicotômica competente X não competente para a relação relato mãe-relato professora. | 68 |
| <i>Figura 15.</i> Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação avaliação mãe-observação..... | 69 |
| <i>Figura 16.</i> Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação relato professora-observação..... | 71 |
| <i>Figura 17.</i> Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação relato mãe-professora. | 72 |
| <i>Figura 18.</i> Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 1, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação..... | 78 |
| <i>Figura 19.</i> Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 2, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação..... | 79 |
| <i>Figura 20.</i> Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 3, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação..... | 80 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 21.</i> Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 4, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação..... | 82 |
| <i>Figura 22.</i> Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 5, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação..... | 83 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHS – Com bom repertório de comportamentos das classes de habilidades sociais

CPI – Com comportamentos problemáticos internalizantes

CPE – Com comportamentos problemáticos externalizantes

CPM – Com comportamentos problemáticos internalizantes/externalizantes ou mistos

dp – desvio padrão

NSE – Nível socioeconômico

PKBS-BR – Escala de comportamentos sociais para pré-escolares

Prof. – Professora

Obs. – Observação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Dias, T. P. (2010). *Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

RESUMO

A literatura tem produzido evidências de que: (a) a avaliação e a intervenção precoces em habilidades sociais podem constituir caminho para prevenção ou superação de comportamentos problemáticos; (b) no caso da avaliação, há limites e vantagens para os diferentes procedimentos geralmente utilizados e um consenso quanto à importância de um delineamento multimodal (c) ainda são escassos os estudos que investigam a relação entre dados obtidos a partir de diferentes procedimentos, como observação e relato de informantes, especialmente junto a pré-escolares; (d) análises de convergências e divergências entre relatos de informantes e entre procedimentos podem produzir resultados relevantes para o planejamento de intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais e a redução de comportamentos problemáticos na infância. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivos: (1) Verificar semelhanças e diferenças quanto à avaliação de competência social comparando-se quatro grupos de crianças (com bom repertório de comportamentos das classes de habilidades sociais – CHS; com comportamentos problemáticos internalizantes – CPI; extenalizantes – CPE; e mistos - CPM) em cada tipo de avaliação (relato da mãe, relato da professora e observação) e comparando-se os três tipos de avaliação em cada grupo; (2) Caracterizar convergências e divergências entre diferentes informantes e procedimento, com comparações entre grupos e intragrupos. Com base em uma amostra de 152 crianças avaliadas por meio da Escala de Comportamentos Sociais para Pré-Escolares (PKBS-Br), 26 crianças foram selecionadas e alocadas para cada um desses quatro grupos. As crianças participaram de cinco situações estruturadas que foram filmadas e analisadas por juízes previamente treinados. Em entrevista, mães e professoras relataram como teria sido o desempenho das crianças em cada situação estruturada. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial não paramétrica. Os resultados indicaram que: (1) para cada grupo, as avaliações de competência social por observação, por relato de mães e de professoras foram consistentes; (2) somente a avaliação por relato das professoras diferenciou os grupos, sendo que as crianças do grupo CHS apresentaram melhores escores de competência social e as do CPI, os piores escores; (3) as convergências entre dados de relato e de observação, no geral, foram maiores no grupo CHS e menores no CPI, exceto para a comparação entre relato de mães e observação, com maior convergência no grupo CPE. Destacam-se possíveis razões para a menor convergência no grupo CPI e são discutidas implicações metodológicas, clínicas e educacionais desses resultados, sugerindo-se planejamentos de intervenção neles embasados.

Palavras-chave: habilidades sociais; comportamentos problemáticos; avaliação por relato de mães e professoras; observação direta; pré-escolares.

Dias, T. P. (2010). *Observation versus mother's and teacher's reports about social competence and problematic behaviors in preschooler*:. Dissertation, Psychology Graduate Program, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ABSTRACT

The literature has produced evidence that: (a) the early assessment and intervention in social skills can prevent and overcome problematic behaviors; (b) in the case of assessment, there are limits and advantages to different procedures generally used as well as a consensus about the importance of the multimodal design; (c) studies that investigate the relation among data obtained using different procedures, such as observation and informants' reports are still scarce, mainly, with preschoolers; (d) analyzes of convergences and divergences between informants' reports and between different procedures can produce important information to plan intervention to promote social skills and reduce problem behaviors in the childhood. In this way, the present study had as objectives: (1) To verify similarities and differences in the assessment of social competence with comparisons among four groups of children (with good social skills repertoire - SSB; with internalizing problematic behaviors - IPB, externalizing - EPB e mixed - MPB) in each kind of assessment (mother's report, teacher's report and observation) and comparing the three kinds of assessment to each group; (2) To characterize convergences and divergences between different informants and procedures, with comparisons among groups and intragroups. Based on a sample of 152 children evaluated by Preschool Kindergarten Behaviors Scales (PKBS), 26 children were selected and distributed to each one of the groups. These children participated in five structured situations that were recorded and analyzed by judges previously trained. In the interviews, mothers and teachers reported how the children's performance in each structured situation would have been. The data were analyzed by descriptive and non-parametric inferential statistics. The results indicated that: (1) to each group, the evaluation of social competence by mother's and teacher's reports and by observation were consistent; (2) only the teacher's evaluation differentiated the groups - the children of CHS group presented the best scores of social skills and the CPI group, the worst scores; (3) the convergences between report's data and of observation, in general, were the highest in the CHS group and the lowest in CPI group, except to comparison between mother' report and observation, with the most convergence to CPE group. Possible reasons to explain the lowest convergence in the group CPI are highlighted, and methodological, clinical and educational implications are discussed, suggesting plans of intervention based on these results.

Key-words: social skills; problematic behaviors; assessment by mother and teacher's report; direct observation; preschoolers.

A socialização inicia-se com o nascimento do indivíduo e continua ao longo de todo o desenvolvimento. O primeiro ambiente de socialização do bebê é o familiar que, além de oferecer os cuidados básicos iniciais, estabelece condições para a aquisição de habilidades fundamentais para sua adaptação ao ambiente. No contexto familiar, na maioria das vezes, é desenvolvido um sistema de valores e regras pelo qual os pais buscam selecionar os comportamentos dos filhos, valorizando condutas adequadas para aquele ambiente, ao mesmo tempo em que procuram suprimir comportamentos tidos como inadequados ou socialmente desfavoráveis para dado contexto (Del Prette & Del Prette, 2005a; Gomide, 2003). A seleção dos comportamentos sociais adequados e inadequados depende de fatores relacionados à história de vida dos pais e aos valores e regras compartilhados em sua família e na cultura mais geral.

Os comportamentos sociais aprendidos no ambiente familiar podem contribuir para o ajustamento e a adaptação da criança em novos contextos como, por exemplo, o escolar. A inserção da criança no ambiente escolar é importante para a aprendizagem de comportamentos sociais, pois requer ampliação e ajustes em seu repertório social a partir da maior variabilidade de demandas para desempenhos sociais como, por exemplo, interações com pares. Como o ambiente familiar, as escolas de educação infantil podem favorecer o processo de socialização da criança ao estimular, por meio de atividades acadêmicas e lúdicas, a vivência de diferentes papéis, a formação de grupos, o acesso a um sistema de recompensas e punições, a divisão de tarefas (Del Prette & Del Prette, 2001).

Desse modo, a interação da criança com seu ambiente social, seja familiar ou escolar, implica no aprendizado contínuo de novos comportamentos que se tornam pré-requisitos para a aquisição de outros cada vez mais complexos. As práticas educacionais presentes tanto no lar como na escola estabelecem condições para a aprendizagem de comportamentos sociais,

principalmente, por meio de processos como apresentação de modelos, instrução e consequenciação desses comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2005a). Contudo, os adultos significativos podem fornecer condições inadequadas de aprendizagem desencadeando uma variedade de déficits ou excessos comportamentais, como os que caracterizam os problemas de comportamentos, os quais podem levar a uma trajetória problemática em fases posteriores, o que acarretará custos tanto para a criança, como para sua família e a sociedade como um todo (Kerr, Lunkenheimer & Olson, 2007).

Alguns dos prejuízos em curto, médio e longo prazo, indicados por diferentes autores são: rejeição ou negligência de pares e de adultos significativos (Walker & Severson, 2002); fracasso acadêmico (Crews, Bender, Gresham, Kern & Vanderwood, 2007; Del Prette & Del Prette, 2005a; Walker & Severson, 2002;); condutas delinquentes, envolvimento com drogas e grupos antissociais (Crews et al., 2007; Walker & Severson, 2002); transtornos psicológicos como fobia social e depressão (Del Prette & Del Prette, 2005a; Morris et al, 2002); dificuldade em se manter de emprego (Quinn, 2004; Wagner, 1995 citados por Hayling Cook, Gresham, State & Kern, 2008); entre outros.

A prevalência dos problemas de comportamento na infância é bastante significativa. De acordo com a *National Mental Health Association* (2007, citada por Hayling et al., 2008) nos Estados Unidos, estima-se que em torno de quatro a seis milhões de crianças em idade escolar apresentam desordens comportamentais ou emocionais severas que afetam seu funcionamento em diferentes ambientes. De acordo com Beg, Casey e Saunders (2007), os dados quanto à prevalência e sintomas correlacionados a diferentes taxonomias de psicopatologia são ainda muito limitados em crianças abaixo de seis anos, já que nessa idade, a agressão, comportamentos desafiadores e outros comportamentos inadequados são considerados comuns (Kerr et al., 2007). Além dos resultados negativos associados aos

problemas de comportamento e da alta prevalência de problemas de comportamento há, ainda, a questão da estabilidade ao longo do tempo dos problemas de comportamento externalizantes (Gresham, Lane, MacMillan & Bocian, 1999; Loeber, 1991) e internalizantes (Bayer, Sanson & Hemphill, 2006), possivelmente em decorrência de um acúmulo de dificuldades comportamentais diante de novas contingências, levando cada vez mais a um repertório comportamental empobrecido.

Um fator de proteção para problemas de comportamento são as habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005a). Repertório elaborado de habilidades sociais na infância pode trazer implicações futuras bastante positivas para o desenvolvimento do indivíduo. O estudo de Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) verificou que a alta frequência de comportamentos prossociais na infância foi preditora, cinco anos depois, tanto de um bom desempenho escolar como de interações sociais positivas (por exemplo: preferência social por dividir, consolar e ajudar os colegas). Isso sugere que comportamentos prossociais como, por exemplo, comportamentos das classes de habilidades sociais, aprendidos na infância podem ser mantidos em outras fases do desenvolvimento. Ao encontro disso, Del Prette e Del Prette (2005a) afirmam que as habilidades sociais, estão diretamente associadas a bom rendimento acadêmico, a comportamentos de responsabilidade, independência, cooperação, autoestima positiva e a outros padrões comportamentais que contribuem para futuras relações interpessoais reforçadoras e produtivas.

Com base nesse panorama, pode-se sugerir que as habilidades sociais auxiliam na prevenção ou atenuação de comportamentos problemáticos. O investimento na avaliação precoce de habilidades sociais e comportamentos problemáticos pode favorecer a identificação de variáveis relacionadas tanto a déficits e excessos comportamentais associados a problemas de comportamento e a recursos comportamentais, como as habilidades sociais.

A caracterização de repertório social de populações específicas e a identificação de variáveis a ele relacionadas facilitam o planejamento de intervenções, potencialmente efetivas em superar problemas e suprir déficits. Entretanto, a avaliação em habilidades sociais e de seus correlatos apresenta desafios. Considerando as especificidades pessoal, situacional e cultural, a multidimensionalidade das habilidades sociais e analisando as vantagens e desvantagens de diferentes procedimentos de avaliação, a avaliação multimodal (Del Prette & Del Prette, 2006) parece constituir-se em um delineamento recomendável apesar de ser pouco adotado, possivelmente, pelas dificuldades e desafios de se articular dados provenientes de diferentes procedimentos de avaliação.

Este estudo investiga uma questão metodológica básica na avaliação multimodal: a convergência ou divergência entre medidas diretas e indiretas do desempenho social (competência social e indicadores de problemas de comportamento) e entre medidas indiretas obtidas com diferentes informantes. Entende-se que a análise de pontos de convergência e divergência entre diferentes tipos de avaliação pode produzir informações relevantes para o planejamento de intervenções direcionadas a promoção de habilidades sociais e a minimização de comportamentos problemáticos na infância. Focaliza-se os comportamentos sociais de crianças pré-escolares¹, considerando-se a importância da avaliação precoce para nortear medidas preventivas nessa área.

Nas seções que se seguem, são apresentadas inicialmente as concepções sobre problemas de comportamentos e comportamentos problemáticos, fatores associados e o lugar das habilidades sociais na análise desses comportamentos. Em seguida, são apresentadas bases conceituais do campo de habilidades sociais e os principais métodos de avaliação,

¹ O termo *pré-escolares* está sendo usado para se referir a crianças de até seis anos de idade inseridas na educação institucional denominada Educação Infantil, de acordo com o MEC.

privilegiando-se conceitos e métodos aplicáveis na infância. Segue-se com as questões metodológicas pertinentes a uma avaliação multimodal, em particular, junto a pré-escolares.

Um panorama da área de Problemas de Comportamento

Na psicopatologia infantil, os problemas de comportamento podem se expressar de duas diferentes maneiras: problemas comportamentais internalizantes e externalizantes (Del Prette & Del Prette, 2005a). Achenbach (1966 citado por Achenbach & Edelbrock, 1978) foi o primeiro a propor essa distinção em um estudo no qual foi aplicado um sistema de análise fatorial para problemas de comportamento relatados em 300 estudos de caso de crianças e adolescentes, entre quatro e 15 anos, de ambos os sexos. A partir dessa análise, foi feita a seguinte diferenciação: crianças que tinham problemas mais associados a comportamentos agressivos foram classificadas como externalizantes, enquanto crianças cujos problemas associavam-se predominantemente a reclamações somáticas e obsessões, compulsões e fobias foram classificadas como internalizantes.

Crews et al. (2007) definem os dois tipos de problemas de comportamento e os transtornos mais associados a cada um deles. No caso de problemas de comportamento do tipo externalizante, esses são definidos como um estilo de responder que se expressa mais em relação a outras pessoas e coisas, sendo um padrão comportamental associado a transtornos que envolvem agressão, rebeldia, argumentação, impulsividade e não obediência. Os problemas internalizantes constituem um estilo de responder de comportamento de inibição, que se expressa principalmente em relação ao próprio indivíduo, um padrão comportamental que se relaciona com isolamento social, solidão, timidez, depressão, ansiedade e fobia social.

Subtipos de problemas de comportamento desses tipos mais globais têm sido propostos. Beg et al. (2007) investigou problemas de comportamentos em crianças pré-escolares e propôs um sistema de cinco subtipos, dos quais quatro relacionados a problemas

de comportamento e o subtipo “normal”. Os subtipos de problemas de comportamento sugeridos por esses autores relacionam-se a: atenção, comportamento disruptivo, disruptivo atípico e misto. Há também outros teóricos que se referem somente aos problemas de comportamento do tipo externalizante como Patterson, Reid e Dishion, (2002). Apesar das controvérsias na classificação dos problemas de comportamento, a divisão em dois grandes grupos, problemas externalizantes e internalizantes, é a mais comumente abordada na literatura (Crews et al., 2007; Del Prette & Del Prette, 2005a; Gresham et al., 1999).

Quando comparado aos do tipo internalizante, os problemas de comportamento externalizantes recebem maior atenção, tanto em termos de intervenção como de investigação. Gresham et al. (1999) discutiram algumas razões para isso como, por exemplo: os comportamentos externalizantes evocarem reações negativas mais fortes nos professores e pares; tais comportamentos serem percebidos como geradores de dificuldades mais sérias para o desenvolvimento e adaptação do estudante, ainda que não haja constatação; evidências de que problemas de comportamento internalizantes não seriam preditores de mau ajustamento psicológico em fases posteriores.

Autores como Gambril (1995), Morris, Shah e Morris (2002) e Bayer et al. (2006), ao contrário disso, indicam a alta prevalência desse tipo e suas consequências negativas, sendo que Morris et al. (2002) afirmam que nas últimas três décadas tem havido uma crescente preocupação com a avaliação, diagnóstico e tratamento dos problemas de comportamento internalizantes. Portanto, ambos os tipos de problemas de comportamentos deveriam ser focalizados nas investigações sobre essa temática com a finalidade de aperfeiçoar a sua avaliação precoce e a prevenção com vistas ao desenvolvimento socioemocional saudável.

Ainda na temática problemas de comportamento, uma vertente de investigação focaliza os fatores de risco e proteção associados a cada tipo de problema. A identificação de

como e quando os fatores de riscos e proteção atuam é importante para se estruturar intervenções efetivas visando à minimização dos problemas de comportamento (Sapienza & Pedromônico; 2005). Estudos têm sido conduzidos nessa direção, como é o caso do estudo de metanálise recente de Crews et al. (2007) e os estudos de Walker e Severson (2002) e de Gresham (2008a). No primeiro estudo, foram investigados os fatores de risco e proteção de desordens emocionais e/ou comportamentais tanto para o tipo internalizante como para o externalizante. Já o estudo de Walker e Severson (2002) enfatizou somente os fatores de risco e proteção para comportamentos antissociais, da categoria mais ampla de problemas de comportamentos externalizantes. No caso do trabalho de Gresham (2008a), são citados os fatores de risco e proteção para problemas de comportamento, sem especificar o tipo de problemas. Na Tabela 1, há o resumo dos principais fatores de proteção e de risco para problemas de comportamento de acordo com os três estudos.

Tabela 1

Fatores de risco e proteção associados a cada tipo de problema de comportamento de acordo diferentes autores.

| Tipo de problema | Fatores de risco | Fatores de proteção |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problemas de comportamento internalizantes (Crews et al., 2007) | <ul style="list-style-type: none"> - ter irmão com doença crônica; - apresentar comorbidade com desordens externalizantes; - apresentar status sociométrico controverso; - apresentar dificuldade de aprendizagem; - ter pais divorciados; | <ul style="list-style-type: none"> - apresentar status sociométrico positivo; - estilo de atribuição de causalidade interna; - participar de brincadeiras positivas com pares; |
| Problemas de comportamento externalizantes (Crews et al., 2007) | <ul style="list-style-type: none"> - problemas no engajamento em atividades escolares; - ter colegas delinquentes; - apresentar comorbidade com comportamentos internalizantes - ter história de comportamento antissocial, - apresentar baixo rendimento acadêmico, - ter falta de apoio no lar, - ser vítima de punições corporais pelos pais | <ul style="list-style-type: none"> - idade de primeira ocorrência judicial², - apresentar bom desempenho acadêmico, - participar de brincadeira positivas com pares. |

| | | |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Comportamentos antissociais (Walker & Severson, 2002)</p> | <p>- apresentar status sociométrico controverso</p> <p>- Dimensão individual: prematuridade, dificuldades ou deficiências, crenças sobre agressão, déficit em habilidades sociais, baixa autoestima, impulsividade, alienação;</p> <p>- Dimensão familiar: mães adolescentes, pais com desordens psiquiátricas ou com abuso de substâncias, modelos anti-sociais; ambiente familiar com interações negativas, discórdia entre o casal, pai ausente, família violenta e estilos parentais com pobre supervisão, disciplina relaxada e inconsistente, rejeição da criança, abuso, carência de afeto, negligência;</p> <p>Dimensão escolar e cultural: fracasso escolar, pares desviantes, rejeição de pares; <i>bullying</i>, manejo de comportamentos inadequados, desvantagem socioeconômica, condições de moradia, vizinhança violenta, normas culturais, aceitação de comportamentos de agressão para reagir à frustração, discriminação social e cultural.</p> | <p>- Dimensão individual: competência social, habilidades sociais, apego à família, empatia, bom desempenho escolar; locus de controle interno, bom repertório de enfrentamento e resolução de problemas.</p> <p>- Dimensão familiar, foram apontados os seguintes fatores: apoio e cuidado parental, família estável; responsabilidade, normas familiares fortes e moralidade.</p> <p>- Dimensão escolar e cultural: clima escolar positivo, pares pró-sociais, reconhecimento de desempenho e oportunidade para o sucesso, responsabilidade, acesso a serviços de apoio, uma rede comunitária, participação em igrejas ou outros grupos comunitários, normas culturais contrárias à violência entre outras.</p> |
| <p>Problemas de comportamento (Gresham, 2008a)</p> | <p>- rejeição ou negligência pelos pares; - status sociométrico controverso;</p> <p>- déficits em habilidades sociais;</p> <p>- baixo repertório de empatia e de resolução de problemas,</p> <p>- sofrer <i>bullying</i> – principalmente com meninos – e</p> <p>- ser vítima de agressão relacional – no caso das meninas</p> | <p>- engajar-se e, interações sociais positiva;</p> <p>- emitir comportamentos pró-sociais na relação com pares e adultos;</p> <p>- apresentar status sociométrico positivo</p> |

Na discussão sobre fatores de proteção para problemas de comportamento, a competência social e aspectos a elas relacionados, como interações positivas, status

² No texto: *age of first commitment juvenile justice*

sociométrico positivo, comportamentos prossociais, repertório de empatia e de resolução de problemas são frequentemente considerados. Nessa mesma direção, o escopo teórico-metodológico do campo das habilidades sociais tem como premissa que o repertório de habilidades sociais pode funcionar como fator de proteção para problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2005a), o que torna evidente a relação entre habilidades sociais e prevenção ou minimização dos problemas de comportamento. Como visto, a compreensão dos problemas de comportamento, no geral, abarca a relação existente entre os problemas de comportamento e os déficits em habilidades sociais e destaca as habilidades sociais como fator de proteção.

A definição de problemas de comportamento é ainda vaga e contraditória (Gresham, 2008a, Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). Nesse sentido, qualquer investigação que focalize tal temática deve estar pautada em uma definição clara e operacional do termo e articulada com o campo de investigação que fundamenta o estudo: a área de habilidades sociais. Isso será objeto de análise do tópico a seguir.

O diálogo entre problemas de comportamento e habilidades sociais

Na revisão de Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), são apresentados dois principais modelos para a compreensão dos problemas de comportamentos: modelo médico, que focaliza prioritariamente os sintomas, e o modelo comportamental, que atenta para déficits e excessos comportamentais, em termos de funcionalidade do comportamento. Os autores propõem analisar os problemas de comportamento a partir de variáveis individuais, ambientais e culturais, definindo-os como:

[...] déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam interação da criança com pares e adultos de sua convivência [...] e que dificultam o acesso da criança a novas

contingências de reforçamento [que] por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003, p. 94).

Nesse trecho, os autores consideram a interferência na qualidade de vida como sendo a consequência comum dos déficits ou excessos comportamentais. Entre tais déficits destacam-se os de habilidades sociais que costumam estar relacionados aos problemas de comportamento. Segundo Del Prette e Del Prette (2005a) déficits em habilidades sociais podem se constituir: (a) um sintoma de transtornos psicológicos; (b) um entre outros efeitos de vários transtornos; (c) sinal de alerta para possíveis problemas em etapas posteriores do desenvolvimento. Essas três implicações de déficits também se aplicam a transtornos denominados problemas de comportamentos.

Na perspectiva da área de Habilidades Sociais, os problemas de comportamento podem ser considerados um conjunto de comportamentos sociais que bloqueiam a ou competem com a aquisição e emissão de comportamentos da classe de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005a; Elliott, Gresham, Frank & Beddow, 2007). De modo mais específico, Elliott et al. (2007) basearam-se na Lei de Igualação (Herrnstein, 1961) para explicar a relação entre problemas de comportamento e habilidades sociais. A Lei de Igualação prevê que a frequência relativa de uma classe de resposta está associada à taxa de reforçamento dessa mesma classe de respostas. Desse modo, em esquema concorrente em que há dois ou mais esquemas de reforçamento simultâneos e quantitativamente diferentes, no geral, os indivíduos escolhem emitir comportamentos nos esquemas que liberam taxas de reforçamento mais altas (Gresham, 2009). Transpondo essa ideia para o campo das Habilidades Sociais, Elliot et al. (2007) propuseram que relação entre habilidades sociais e comportamentos problemáticos pode ser analisada da seguinte maneira: uma vez que a taxa de emissão de um comportamento está associada à taxa relativa do reforçamento daquele

comportamento, se um comportamento problemático é reforçado mais do que um comportamento socialmente competente, o primeiro tende a ocorrer com maior frequência que o último.

Gresham (2009) explica que ao restringirem oportunidades de emissão de comportamentos prossociais, os comportamentos problemáticos externalizantes podem afetar a aprendizagem de comportamentos sociais alternativos, tais como: compartilhar, cooperar, autocontrolar-se. Quanto aos comportamentos problemáticos internalizantes, a criança que raramente interage com os colegas pode não aprender habilidades sociais relevantes para relacionar-se com pares em situações sociais, porque tais comportamentos de esquiva de interação social diminuem a probabilidade de emissão de habilidades sociais (Gresham, Van & Cook, 2006). No sentido inverso, também coerente com a Lei da Igualação, ao serem reforçados por emitirem comportamento das classes de habilidades sociais, as crianças tenderiam a emití-los com maior probabilidade o que competiria com os comportamentos problemáticos. Gresham (2009) sugere que uma análise que identifique a função dos comportamentos problemáticos pode contribuir no sentido de se programar um Treino de Habilidades Sociais Substitutivas, que envolveria uma substituição desses por comportamentos das classes de habilidades sociais que produzam reforçadores com função equivalente dos que mantêm os comportamentos problemáticos, respeitando-se os critérios de competência social.

Os processos comportamentais relacionados ao estabelecimento ou manutenção dos padrões comportamentais são fundamentados na Análise do Comportamento, um dos modelos teóricos que dá sustentação à área de Habilidades Sociais. A abordagem da Análise do Comportamento admite que os comportamentos só ocorrem quando são funcionais para o indivíduo e, portanto, mesmo os que são avaliados como problemáticos pela sociedade são de

algum modo funcionais para o indivíduo, pelo menos em curto prazo. Considerando a questão de funcionalidade dos comportamentos classificados como indicadores de problemas de comportamento e buscando-se evitar qualquer relação com quadros nosológicos descritos em manuais psiquiátricos, como CID 10 ou DSM-IV, embasados em modelo médico e sintomático, considera-se que o termo *comportamentos problemáticos* em vez de problemas de comportamento pode ser adequado para tratar desses indicadores.

Comportamento problemático consiste em uma categoria descritiva que inclui todo e qualquer comportamento social que bloqueia ou dificulte a ocorrência de comportamentos das classes de habilidades sociais. Ao considerar que as habilidades sociais contribuem para a competência social e os comportamentos problemáticos dificultam ou impedem a emissão da primeira, pode-se sugerir que os últimos comprometem a competência social, e assim, quando emitidos, podem ser classificados como desempenhos não competentes socialmente. Exemplos desses comportamentos podem ser: isolar-se, bater, xingar, chorar, acusar injustamente, agredir verbalmente, manter-se calado frente demanda para dizer algo, não compartilhar materiais, ter direito violado e não reagir, entre outros.

De acordo com Gresham (2008b), em geral, as crianças já chegam à escola com comportamentos problemáticos. Tal inserção no ambiente escolar tem um grande impacto uma vez que estas crianças: têm dificuldade em iniciar e manter interações satisfatórias, perturbam o ambiente de sala de aula, apresentam déficits substanciais em comportamentos prossociais e baixo desempenho acadêmico, são pouco aceitas pelos pares e professores.

Considerando os impactos negativos e a forte relação entre comportamentos problemáticos e competência social, o investimento na promoção de competência social já no início da infância pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento saudável das crianças, além da possibilidade de ser mais eficiente, ao se considerar a estabilidade ao longo

do tempo dos problemas de comportamento. Nesse sentido, o campo das Habilidades Sociais, base teórica adotada pelo presente estudo, pode oferecer contribuições significativas para a avaliação e a prevenção de comportamentos problemáticos

O campo das Habilidades Sociais: fundamentos conceituais e procedimentos de avaliação

Três conceitos-chave fundamentam o campo das Habilidades Sociais: (1) desempenho social, (2) habilidades sociais e (3) competência social. Del Prette e Del Prette (1999; 2001; 2005a) definem esses conceitos em vários de seus trabalhos. De acordo com esses autores, o desempenho social relaciona-se à totalidade de comportamentos (habilidosos ou não habilidosos ativos e passivos, sendo que esses podem ser exemplos de comportamentos problemáticos) emitidos em interações sociais, enquanto que as habilidades sociais possuem um caráter descritivo e referem-se a classes de comportamentos sociais existentes no repertório de um indivíduo que contribuem para o seu desempenho social competente. Na obra destinada especificamente à infância, Del Prette e Del Prette (2005a) propõem o agrupamento das principais habilidades sociais dessa fase em sete classes mais gerais que seriam: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas.

Quanto ao conceito de competência social, Del Prette e Del Prette (2001; 2005a) destacam seu caráter avaliativo e o definem como a capacidade do indivíduo de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, o que pode trazer consequências favoráveis a ele próprio e a sua relação com os outros. Assim, um desempenho social será avaliado como socialmente competente se produzir a consecução dos objetivos da pessoa na interação e atender

concomitantemente às expectativas do contexto em que é emitido, particularmente em relação às condições sociodemográficas do emissor e às normas e valores presentes em dada cultura (Del Prette & Del Prette, 2006; Del Prette, Monjas-Casares & Caballo, 2006). Contudo, a competência social não envolve uma avaliação em termos de tudo ou nada. Ao contrário disso, tal constructo pode ser avaliado dentro de um contínuo que varia de desempenhos não competentes socialmente (podendo estar associados a comportamentos problemáticos) a desempenhos competentes socialmente (relacionados a comportamentos da classe de habilidades sociais emitidos), dependendo dos critérios de competência social que são, ou não, atendidos em uma interação (Del Prette & Del Prette, 2001).

Os critérios de competência social estão relacionados às dimensões pessoal, situacional e cultural das Habilidades Sociais no sentido de que: (a) o contexto social cria expectativas de comportamentos dos indivíduos conforme o sexo, a idade, o papel social, a condição orgânica de modo que, por exemplo, os comportamentos esperados (e reforçados) para um menino de três anos podem ser bem diferentes daqueles esperados para um menino de dez anos e mais ainda para uma menina dessa idade (Del Prette & Del Prette, 2005a); (b) a especificidade cultural pode ser exemplificada pela maior valorização, na cultura ocidental, das habilidades empáticas em meninas do que em meninos (Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006); (c) avaliadores significativos de diferentes contextos, como escolar e familiar, podem ter diferentes critérios de avaliação dos comportamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2005b), como professoras de pré-escolares com problemas de comportamentos, quando comparadas às mães dessas crianças, atribuíram maior escore de problemas de comportamento e menor às habilidades sociais em suas avaliações (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006). Os aspectos elencados quanto à especificidade das habilidades

sociais e da competência social requerem um cuidadoso planejamento para a avaliação desses constructos.

A avaliação de comportamentos está muito presente nas diferentes áreas e abordagens da Psicologia, tanto no contexto aplicado como no de pesquisa. No campo das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2009) destacam três perguntas fundamentais que podem nortear o planejamento de avaliação nessa área: *por que, o que e como avaliar?* Quanto ao *por que* avaliar, os autores elencam alguns dos objetivos de uma avaliação realizada tanto por profissionais como por pesquisadores, entre os quais: (a) desenvolver procedimentos e instrumentos que atendam a critérios de validade e precisão; (b) caracterizar amostras ou populações e compará-las, estabelecer normas de referência; (c) realizar diagnóstico diferencial e funcional; (d) identificar variáveis relacionadas a déficits e recursos de habilidades sociais; (e) identificar necessidades de intervenção; (f) avaliar efetividade de intervenções.

Com relação ao *o que* avaliar, dada a multidimensionalidade dos conceitos presentes na área de Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette (2009) advertem que a avaliação deve dar conta tanto dos comportamentos publicamente observáveis como dos não observáveis, apontando para os seguintes indicadores a serem considerados na avaliação: recursos e déficit de habilidades sociais (frequência, duração, intensidade, topografia do comportamento), variáveis pessoais (cognitivas, fisiológicas, de ansiedade, motivacionais, status sociométrico, papel social, transtornos psicológicos, entre outros), situacionais (proximais – contexto, interlocutor, antecedentes e conseqüentes – e distais – normas culturais) e sociodemográficas (sexo, idade, nível socioeconômico e instrucional, etc).

Por fim, o *como* avaliar envolve a escolha e combinação de diferentes procedimentos e recursos disponíveis nessa área. Como em outras abordagens da Psicologia (por exemplo,

Sturmeijer, 1996), na área de habilidades sociais os métodos de avaliação podem ser classificados em indiretos (questionários, entrevistas, escalas) e diretos (observação direta ou autorregistro) (Del Prette et al., 2006). Tanto o método direto como indireto e seus respectivos procedimentos apresentam vantagens e limitações que precisam ser analisadas.

Na avaliação na área de habilidades sociais, o método indireto é amplamente utilizado, sendo que escalas e inventários respondidos por informantes são os mais adotados, por exemplo, com a população pré-escolar (Del Prette et al., 2006). Os relatos são importantes porque podem fornecer informações acerca de comportamentos que ocorrem em ambientes nos quais o pesquisador não está presente ou aos quais não tem acesso (Del Prette & Del Prette, 2006). O relato verbal permite um acesso indireto aos desempenhos sociais da criança e ele representa um resumo da estimativa feita pelo avaliador com base em uma amostra de observações assistemáticas dos comportamentos da pessoa avaliada, podendo oferecer também indícios dos critérios do avaliador (Del Prette & Del Prette, 2006). Esses autores ressaltam que o conhecimento desses critérios pode ser fundamental para prever a funcionalidade de determinados comportamentos em ambientes específicos e, portanto, a probabilidade de serem promovidos e mantidos pelos agentes sociais desse ambiente

Segundo Del Prette e Del Prette (2006), os métodos diretos de observação têm a vantagem de permitir o acesso a diferentes indicadores de competência social (comportamentos verbais, não verbais e paralinguísticos) e às contingências imediatas sob as quais são emitidos. Contudo, há algumas desvantagens como o maior tempo exigido tanto na coleta como na análise dos dados e maiores custos para o pesquisador no caso de crianças com déficits de comportamento. Considerando-se isso, uma alternativa viável e importante é a observação em situações análogas ou estruturadas (Del Prette & Del Prette, 2006). As situações estruturadas consistem em um arranjo de condições ambientais que são programadas

para funcionar como demandas para um desempenho social, entendendo-se o termo demanda, na perspectiva das habilidades sociais, “como a ocasião ou oportunidade perante a qual se espera um específico desempenho social em relação a uma ou mais pessoa” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 46).

A observação direta em situações estruturadas tem se mostrado útil na mensuração da competência social, ao permitir identificar habilidades sociais que podem não ocorrer com tanta frequência na situação natural, mas que podem ser críticas para a qualidade das relações da criança com as demais pessoas de seu ambiente (Del Prette & Del Prette, 2006). Alguns estudos recentes, utilizando a observação direta em situações estruturadas de demanda para a habilidade de empatia (Ferreira, 2008; Garcia-Serpa et al., 2006; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2006) mostraram a potencialidade desse método para avaliar tal habilidade. No entanto, algumas dificuldades têm sido também apontadas quanto ao uso de observações em situações estruturadas, tais como os limites na generalização dos dados obtidos para outros contextos (Gresham, Cook, Crews & Barreras, 2007; Mori & Armendariz, 2001) e a possibilidade de inconsistência com outras medidas indiretas (Mori & Armendariz, 2001).

Tanto os métodos diretos como os indiretos apresentam, isoladamente, características específicas que tornam seu uso recomendável, mas, ao mesmo tempo, apresentam limites (Del Prette et al., 2006; Merrel 2001; Elliott, Racine & Busse, 1995). Além das vantagens e desvantagens de cada método, as especificidades pessoal, situacional e cultural e a multidimensionalidade dos conceitos justificam um delineamento de avaliação multimodal que assegure maior completude e confiabilidade aos resultados obtidos (Del Prette & Del Prette, 2002; 2005a; 2006). Para Achenbach, McConaughy e Howell, (1987), o delineamento multimodal consiste no uso de diferentes informantes, procedimentos e/ou instrumentos de

avaliação que possibilitam o acesso a uma ampla diversidade de indicadores de desempenho social e aos critérios adotados por diferentes avaliadores.

Questões metodológicas na avaliação multimodal

Embora a área de habilidades sociais disponha de diversos recursos para avaliação, conforme destacam Del Prette e Del Prette (2009), os desafios na articulação de diferentes procedimentos e o maior tempo despendido são possíveis razões para a pouca adoção de avaliações multimodais, seja no contexto de pesquisa como na intervenção. No Brasil, são raros os estudos que envolvam a avaliação multimodal e quando são feitos, em geral, fazem usos de diferentes informantes, mas não de comparação de dados obtidos por método direto e indireto.

Quanto a estudos que investigaram a relação entre avaliações de diferentes informantes, o estudo clássico de metanálise realizada por Achenbach et al. (1987) buscou verificar o grau de consistência entre relatos de diferentes informantes acerca de problemas de comportamento e emocionais de crianças e adolescentes. Com base em uma amostra de 119 estudos, verificou-se que as concordâncias entre avaliações de pais e professores para problemas de comportamento apresentam, no geral, uma correlação modesta ($r= 0.27$), o que é atribuído pelos autores ao caráter contextual dos comportamentos. Outros estudos mais recentes nessa linha foram conduzidos envolvendo a avaliação de crianças em idade escolar, contudo estudos que avaliem a relação entre dados de relatos de informantes sobre comportamentos de crianças em idade pré-escolar são ainda raros (Winsler & Wallace, 2002).

Além disso, estudos que, além dos problemas de comportamento, avaliem as habilidades sociais ou competência social, também são raros com a população pré-escolar. No Brasil, Bolsoni-Silva et al. (2006) realizaram um estudo com crianças pré-escolares com e sem problemas de comportamento que foram avaliadas quanto às suas habilidades sociais e os

problemas de comportamento por suas mães e professoras por meio de instrumentos de relato. Os autores encontraram que os professores avaliavam mais negativamente as crianças com indicativos de problemas de comportamento do que as mães, atribuindo maior escore de comportamentos inadequados e menor escore de comportamentos adequados às mesmas crianças, indicando divergência entre essas avaliações

Estudos brasileiros que articulem e comparem dados de observação direta e indireta na avaliação de habilidades sociais e comportamentos problemáticos de pré-escolares ainda são muito escassos (por exemplo, Garcia-Serpa et al., 2006; Pavarino et al., 2005). Alguns estudos realizados em outros países apontam para a relevância dessa vertente de investigação. Hinshaw, Han, Erhardt e Huber (1992), em estudo com pré-escolares que apresentavam problemas de comportamento, investigaram a associação entre avaliações por relatos de pais e professores e observação direta. Os autores verificaram que os pais eram mais capazes de estimar comportamentos internalizantes em situações naturais, enquanto as professoras estimavam com maior acurácia os comportamentos externalizantes das crianças nas observações naturais.

Winsler e Wallace (2002) investigaram a possível convergência entre avaliação de pais e professores e a relação dessas avaliações com observação em sala de aula, além de investigar as propriedades psicométricas, como validade de critério e concorrente de um instrumento de avaliação de comportamentos sociais de pré-escolares, o PKBS. Os resultados indicaram uma baixa correlação entre a avaliação de pais e professores, quanto às habilidades sociais das crianças, e correlações baixas e moderadas, respectivamente, para a avaliação de comportamentos internalizantes e externalizantes. No geral, somente os relatos dos professores foram significativamente relacionados aos dados obtidos em observações naturais em sala de aula.

McCabe e Marshall (2006) investigaram a correspondência entre dados de observação direta de crianças pré-escolares com e sem dificuldades de linguagem e relatos de pais e professores dessas crianças. Os resultados demonstraram uma correlação que variou de baixa a moderada entre a avaliação indireta (tanto para pais e professores) e direta dos comportamentos sociais infantis.

Com relação a esses estudos, algumas considerações devem ser feitas. O estudo de Hinshaw et al. (1992) envolveu apenas a avaliação de crianças com comportamentos problemáticos e não foram avaliadas as habilidades sociais, cabendo questionar para qual direção os resultados apontariam se esses aspectos também tivessem sido considerados. Já no estudo de McCabe e Marshall, embora com crianças com e sem dificuldade de linguagem, não foram avaliados problemas de comportamento, mas somente a competência social das crianças. Os dados obtidos por Winsler e Wallace (2002) podem ser indícios de que os pais e professores estão mais atentos [a] e/ou discriminam mais facilmente os comportamentos problemáticos do que os comportamentos das classes de habilidades sociais.

Além disso, esse estudo foi realizado com amostras não clínicas, sendo importante investigar quais seriam os resultados com grupos clínicos, como crianças com indicação escolar de problemas de comportamentos. O fato de a avaliação dos professores estar mais relacionada com os dados de observação pode ter sido influenciado pelo fato de as observações terem sido realizadas em ambiente escolar, de modo que poderiam ser investigadas essas correlações fazendo observações em ambientes neutros em que nenhum dos avaliadores tivessem um acesso privilegiado aos comportamentos infantis.

Estudos que contemplassem simultaneamente crianças com desenvolvimento típico e com indicadores de comportamentos problemáticos, buscando obter indicadores de habilidades sociais e de comportamentos problemáticos poderiam oferecer dados relevantes

para a identificação de variáveis que podem interferir na correlação entre dados de relatos e de observação, tais como: diferenças de critérios entre os avaliadores, acesso a diferentes classes de comportamentos ou, ainda, influência das expectativas, valores e sentimentos dos avaliadores.

Quando a avaliação é feita com amostra de crianças com indicativos de comportamentos problemáticos, as possíveis razões para a pouca acurácia entre os dados podem se tornar ainda mais complexas. No caso de crianças com comportamentos problemáticos, pode-se supor que a baixa qualidade de suas interações com adultos (avaliadores) maximizaria a estimativa de comportamentos problemáticos, em detrimento de habilidades sociais. Essa possível divergência, ou viés, seja do professor ou dos pais, tem importância prática e implicações diretas no desenvolvimento dessas crianças. É provável que superestimar os comportamentos problemáticos e subestimar os comportamentos das classes de habilidades sociais dificulte o manejo eficiente de contingências favoráveis à promoção de repertórios mais adaptativos na medida em que tanto pais como professores estariam pouco atentos aos comportamentos das classes de habilidades sociais emitidos pelas crianças.

Justificativa e objetivos da pesquisa

Esforços dirigidos à avaliação de comportamentos problemáticos e de competência social, com vistas à caracterização do repertório social de crianças pequenas, podem favorecer medidas preventivas e remediativas mais efetivas por ocorrerem precocemente e serem norteadas por necessidades e recursos constatados nessa população. Não obstante o consenso de que um delineamento multimodal é o mais recomendado para a avaliação de Habilidades Sociais, ainda são escassos os estudos nacionais que o utilizam. Uma das possíveis razões para o seu pouco uso refere-se aos desafios metodológicos que estão presentes ao correlacionar dados obtidos com diferentes métodos, como é o caso do relato e da observação.

O investimento na investigação da correlação entre dados de relato de pais, professores e dados de observação direta do desempenho das crianças pode trazer informações relevantes para o desenvolvimento de recursos e técnicas de promoção de estimativas mais acuradas pelos informantes e, por essa via, melhorar sua capacidade de promover o repertório social dessas crianças em programas educacionais e terapêuticos. Em particular, essas investigações poderiam nortear o planejamento de intervenções que buscassem aprimorar as habilidades de observação de pais e professores em relação a emissão de comportamentos das classes de habilidades sociais, o que é particularmente relevante no caso de crianças com comportamentos problemáticos.

Considerando esses aspectos, o presente estudo teve por objetivo geral verificar e analisar convergências e divergências entre informantes e entre dados de relato e de observação sobre desempenho social infantil, identificando possíveis vieses na avaliação de crianças com comportamentos problemáticos e de crianças com bom repertório de habilidades sociais. Em termos mais específicos, os objetivos do estudo foram:

- (1) Verificar semelhanças e diferenças quanto à avaliação de competência social comparando-se quatro grupos de crianças (com bom repertório de comportamentos das classes de habilidades sociais – CHS; com comportamentos problemáticos internalizantes – CPI; externalizantes – CPE; e mistos – CPM) em cada tipo de avaliação (relato da mãe, relato da professora e observação) e comparando-se os três tipos de avaliação em cada grupo;
- (2) Caracterizar convergências e divergências entre diferentes informantes e procedimento, com comparações entre grupos (CHS, CPI, CPE e CPM) e intragrupos.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 26 crianças selecionadas de uma amostra maior de 152³ crianças, avaliadas pelas mães e professoras por meio da Escala de Comportamento Sociais para Pré-Escolares (PKBS-Br, Merrel, 2002 em processo de validação preliminar no Brasil por Dias, Freitas & Del Prette, 2009) (Apêndice A). A seleção baseou-se em critérios para a formação dos grupos de interesse no presente estudo, sendo que cada criança deveria atender a pelo menos cinco das seis medidas que constam na Tabela 2.

Tabela 2.

Crítérios adotados para a seleção e distribuição dos participantes nos quatro grupos do estudo, considerando os percentis em cada escala e subescala.

| Grupos | Escala de Habilidades Sociais | | Subescala de Comportamentos Externalizantes | | Subescala de Comportamentos Internalizantes | |
|---------------|-------------------------------|------|---------------------------------------------|------|---------------------------------------------|------|
| | Prof. | Mãe | Prof. | Mãe | Prof. | Mãe |
| Grupo 1 – CHS | Média do escore >80 | | ≤ 50 | ≤ 50 | ≤ 50 | ≤ 50 |
| Grupo 2 – CPI | < 55 | < 55 | ≤ 50 | ≤ 50 | ≥ 65 | ≥ 80 |
| Grupo 3 – CPE | < 55 | < 55 | ≥ 80 | ≥ 65 | ≤ 50 | ≤ 50 |
| Grupo 4 – COM | < 55 | < 55 | ≥ 80 | ≥ 70 | ≥ 70 | ≥ 80 |

Como se pode observar pela Tabela 2, os escores das crianças de cada um dos grupos deveriam estar localizados em percentis altos na escala ou subescala que definia seu grupo e concomitantemente em percentis baixos nas demais. Por exemplo, o grupo com bom repertório de habilidades sociais (CHS) deveria localizar-se em um percentil alto na escala de habilidades sociais e baixo em ambas subescalas de comportamentos problemáticos. Isso foi válido para os grupos Comportamentos Problemáticos Internalizantes (CPI), Comportamentos

³ A amostra de 152 crianças refere-se às 143 crianças avaliadas na fase de validação somada a nove crianças que foram indicadas pelas diretoras por apresentarem as características investigadas no presente estudo (comportamentos externalizantes, internalizantes ou comportamentos sociáveis)

Problemáticos Externalizantes (CPE) e Comportamentos Problemáticos Internalizantes e Externalizantes ou Mistos (CPM). Esses critérios foram empregados para se garantir que os grupos fossem distintos entre si quanto às variáveis de interesse do estudo, de modo a não haver sobreposição de características entre os grupos. Conforme análise estatística (Teste de Kruskal-Wallis), os critérios adotados foram suficientes para distinguir os grupos entre si em termos de escores obtidos no PKBS-Br de habilidades sociais (para pais: $X^2=17,88$; $df=3$; $p=0,000$ e para professores: $X^2=15,02$; $df=3$; $p=0,002$), comportamentos problemáticos externalizantes (para pais $X^2=18,47$; $df=3$; $p=0,000$ e para professores: $X^2=17,64$; $df=3$; $p=0,001$) e comportamentos problemáticos internalizantes (para pais: $X^2=17,77$; $df=3$; $p=0,000$ e para professores: $X^2=18,62$; $df=3$; $p=0,000$). A correlação (Spearman) entre as avaliações de pais e professores sobre os escores de comportamento social característicos de cada grupo sugere também a consistência dessa classificação: HS pais X professores: $r=0,62$; $p=0,001$; CPI pais X professores: $r=0,63$; $p=0,001$; CPE pais X professores: $r=0,76$; $p=0,000$. A caracterização das 26 crianças selecionadas encontra-se na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3.

Caracterização dos participantes de cada grupo em termos de nome, sexo, idade e localização do escore em percentis em cada escala e subescala do PKBS-Br, para cada avaliador.

| Grupo | Criança | IDADE | SEXO ** | NSE | PROF | CPE PROF | CPI PROF | CPE PAIS | CPI PAIS | HS PAI | HS PROF |
|--------------|---------|-------|------------|-----|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|------------|
| CHS | 1 | 4 | F | B2 | Lucélia | 1-25 | 1 | 1 | <1 | 95-97 | 75-80 |
| | 2 | 5 | F | C | Camila | 55-60 | 35 | 30-35 | 10 | 80 | 85 |
| | 3 | 6 | F | B2 | Odete | 1 | 30 | 10-15 | 1-2 | 90 | 95 |
| | 4 | 5 | F | B1 | Ana | 1 | 40 | 50 | 35 | 90-95 | 100 |
| | 5 | 6 | F | C | Vanira | 40 | 25 | 25 | 10-15 | 95-97 | 85 |
| | 6 | 6 | M | C | Ângela | 60-65 | 35 | 15-25 | 10-15 | 75 | 97-99 |
| | 7 | 6 | F | B2 | Danila | 30 | 40 | 15-25 | 10-15 | 75 | 97-99 |
| CPI | 8 | 6 | M | B2 | Luana | 60-65 | 75-80 | 35 | 85 | 15-25 | 15-25 |
| | 9 | 6 | F | D | Mara | 60-65 | 80-85 | 65 | 90 | 1-3 | 10-15 |
| | 10 | 5 | M | C | Lúcia | 30-35 | 75-80 | 55-60 | 90 | 3-5 | 55-60 |
| | 11 | 6 | M | C | Mara | 40-45 | 90-95 | 65-70 | 90-95 | 3-5 | 45-50 |
| | 12 | 5 | M | D | Ângela | 50-55 | 97-99 | 60-65 | 90 | 3-5 | 1-3 |
| | 13 | 6 | M | C | Danila | 30 | 65 | 45 | 80 | 15-25 | 45 |
| | 14 | 5 | F | D | Lúcia | 60-65 | 85-90 | 30 | 97-99 | 5-10 | 10 |
| CPE | 15 | 6 | M | C | Odete | 90-95 | 35 | 65-70 | 40-45 | 30-35 | 45-50 |
| | 16 | 6 | M | C | Luana | 90-95 | 35 | 90-95 | 35-40 | 25-30 | 45 |
| | 17 | 6 | F | C | Lúcia | 95-97 | 50 | 90-95 | 55-60 | 15-25 | 5-10 |
| | 18 | 4 | M | B1 | Lucélia | 95-97 | 70-75 | 70-75 | 35-40 | 70-75 | 5-10 |
| CPM | 19 | 4 | M | C | Soraia | 55-60 | 75-80 | 80-85 | 90 | 10-15 | 15-25 |
| | 20 | 5 | M | C | Lúcia | >100 | 85-90 | 75-80 | 15-25 | 5-10 | 40 |
| | 21 | 5 | F | D | Alexia | 90-95 | 85-90 | 95-97 | 85 | 3-5 | 10-15 |
| | 22 | 5 | M | NR* | Lúcia | 85-90 | 80-85 | 70 | 65 | 40 | 55 |
| | 23 | 4 | F | D | Valéria | >100 | 80-85 | >100 | 85 | <3 | 15-25 |
| | 24 | 5 | M | D | Luana | >100 | >100 | 90-95 | 50 | 15-25 | 5-10 |
| | 25 | 6 | M | C | Luana | >100 | 85-90 | 95-97 | 25 | 10-15 | 5-10 |
| | 26 | 5 | F | D | Leila | 95 | 80-85 | 70 | 5 | 50-55 | 15-25 |

*NR: não respondeu; **F = feminino e M= masculino

A idade média das crianças dos grupos CHS, CPI, CPE e CPM eram respectivamente: 5,4 (dp=0,79); 5,6 (dp=0,53); 5,5 (dp=1) e 4,9 (dp=0,64). Nos grupos, CHS, CPI e CPE mais da metade das crianças tinham seis anos e no grupo CPM, a maioria tinha cinco anos (62%). Nos grupos CPI, CPE e CPM, mais da metade das crianças eram meninos e somente no grupo CHS, de sete crianças, apenas um era menino. Sete professoras (Ana, Alécia, Camila, Leila, Soraia, Vanira, Valéria) avaliaram uma criança, cinco professoras (Ângela, Danila, Lucélia, Mara e Odete) avaliaram duas crianças, uma (Luana) avaliou quatro crianças e outra (Lúcia) que avaliou cinco crianças.

Participaram, ainda, como informantes as 22 mães⁴, três avós responsáveis e 14 professoras das crianças participantes. Todas as informantes eram do sexo feminino. A idade da amostra de mães variou de 24 a 55 anos com idade média de 34,82 (dp= 8,12) e o nível socioeconômico variou de B1 a D, sendo que a maioria das mães se concentrou nas classes C e D (12 e sete, respectivamente). A idade das professoras foi entre 27 e 46 anos, (idade média= 34,64; dp= 6,16). Quanto ao nível socioeconômico das professoras, esse variou de A2 a C, sendo que metade das professoras estava na classe B2. O tempo de magistério das professoras teve variação entre o intervalo 3 a 5 anos e o intervalo 11 a 15 anos, sendo dez professoras concentravam-se na faixa de 6 a 10 anos.

Além das 26 crianças, outras seis crianças (quatro meninas e dois meninos) entre cinco e seis anos, participaram do estudo como cúmplices da pesquisadora nas situações estruturadas que envolviam uma criança como interlocutora para a interação. As crianças cúmplices foram previamente selecionadas com base em quatro critérios: (1) indicação pelas professoras por serem crianças que atendiam às instruções fornecidas e que eram sociáveis; (2) aceite em participar por parte da criança e consentimento dos responsáveis; (3) não pertencer à amostra de participantes ou, se pertencessem, já terem participado de todas as sessões do estudo; (4) disponibilidade de horário.

Instrumentos, Materiais e Equipamentos

Escala de Comportamento Social para Pré-escolares (PKBS-Br)

Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (*School Social Behavior Scales-2*- Merrel, 2002) traduzida para o contexto brasileiro. Essa escala é apresentada em uma mesma versão para pais e para professores, contendo 34 itens de habilidades sociais e 42 itens de comportamentos problemáticos. Os itens são avaliados em termos de frequência em

⁴ Uma das mães teve dois filhos que foram participantes do estudo

uma escala tipo *Likert* que varia de zero (nunca) a três (frequentemente). Na versão brasileira, os itens da escala de habilidades sociais são avaliados em termos de importância que varia de zero - nenhuma importância a dois- muito importância. Essa escala já é utilizada nos Estados Unidos para a avaliação de habilidades sociais e comportamentos problemas em pré-escolares, com qualidades psicométricas satisfatórias (Merrel, 2002): (a) consistência interna: $\alpha=0.96$ para a escala de habilidades sociais e $\alpha=0.97$ para a de comportamentos problemáticos, considerando a amostra total (pais e professores); (b) estrutura fatorial: três fatores na escala de habilidades sociais: Cooperação Social ($\alpha=0.94$); Interação Social ($\alpha=0.92$); Independência Social ($\alpha=0.88$) e dois fatores para a escala de comportamentos problemáticos: Externalizantes ($\alpha=0.97$) e Internalizantes ($\alpha=0.90$).

No Brasil, um estudo de validação preliminar de tal instrumento (Dias, Freitas & Del Prette, 2009 – Anexo A) com 143 crianças evidenciou propriedades psicométricas para uma validação local em termos de consistência interna da escala total de habilidades sociais (pais: $\alpha=0.89$ e professores: $\alpha=0.94$) e de comportamentos problemáticos (pais: $\alpha=0.93$ e professores: $\alpha=0.94$). A análise fatorial da escala de habilidades sociais para pais indicou quatro fatores: F1 - Afetividade e Sociabilidade ($\alpha=0.86$); F2 – Obediência e autocontrole ($\alpha=0.86$) F3 – Empatia ($\alpha=0.69$) e F4 – Participação ($\alpha=0.65$). A versão para professores indicou também uma estrutura de quatro fatores: F1 – Obediência ($\alpha=0.89$); F2 – Características pessoais de sociabilidade ($\alpha=0.87$); F3 – Empatia ($\alpha=0.90$) F4 – Relações com adultos ($\alpha=0.69$). A escala de comportamentos problemáticos foi composta por dois fatores para ambas as versões: F1- Comportamentos Externalizantes (pais: $\alpha=0.93$; professores: $\alpha=0.96$) e F2 - Comportamentos Internalizantes (pais: $\alpha=0.78$; professores: $\alpha=0.91$).

Roteiro de Entrevista para Mães e Professoras

Para a realização das entrevistas padronizadas com os informantes, foi elaborado um Roteiro de Entrevista para Mães e Professoras (Anexo B) que constava de: (1) instruções para os avaliadores; (2) sequência de questões abertas e (3) fechadas - apresentação de uma lista de comportamentos para os informantes selecionarem o comportamento que mais se aproximaria do que a criança faria em cada situação (Anexo C) ⁵. A lista de comportamentos foi extraída da análise das filmagens do estudo piloto (Anexo D) e de uma primeira análise dos dados obtidos no estudo propriamente dito. Este roteiro foi testado previamente com uma mãe e com uma professora de uma criança pré-escolar e foram feitos os ajustes considerados necessários.

Descrição das situações estruturadas gravadas em áudio

A parte do roteiro de entrevista com as informantes (mães e professoras) em que se descrevia as situações foi gravada em áudio para garantir a padronização das verbalizações da pesquisadora, conforme descrição elaborada previamente (Anexo E). O CD contém sete faixas sendo que a primeira e a segunda são instruções às mães e às professoras, respectivamente, e as outras cinco referem-se à descrição de cada situação estruturada na ordem em que foram apresentadas às crianças: (1) Pedir ajuda de adultos; (2) Seguir instrução de adultos; (3) Defender seus próprios direitos; (4) Compartilhar brinquedos e pertences (5) Convidar outra criança pra brincar.

Roteiro das Situações Estruturadas

Para nortear os procedimentos padronizados da pesquisadora e das crianças cúmplices com as crianças avaliadas durante as situações estruturadas, um roteiro para cada uma das

⁵ A utilização de questões abertas e fechadas tinha como objetivo prévio verificar possíveis influências sob as avaliações dos informantes. Contudo, devido a problemas no procedimento, não foi possível fazer tal comparação

cinco situações foi elaborado pela pesquisadora. Cada um dos roteiros era composto por instruções para a organização das demandas para os comportamentos sociais a serem avaliados. Tais comportamentos selecionados a partir dos itens do PKBS-Br, foram os seguintes: *Pede ajuda de adultos quando necessário; Segue instruções de adultos; Defende seus próprios direitos; Compartilha brinquedos e pertences e Convida outras crianças para brincar.*

A seleção desses itens baseou-se nos critérios de inclusão em relação aos dados obtidos com a amostra de 143 crianças, os itens deveriam (1) estar entre os de maior escore de importância para pais e/ou para professores e estar na mediana de frequência para pelo menos um dos avaliadores; (2) corresponder a um comportamento passível de ser avaliado em situação estruturada, de modo que não fossem características estáticas, como status sociométricos (ex: *item 6- É aceito e querido pelos colegas*), comportamentos que requeriam observação natural (*item: mostra afeto por outras crianças*), envolver classes amplas de habilidades sociais (*faz amigos facilmente*) ou componentes moleculares de habilidades sociais (*sorri e ri com outras crianças*); (3) contemplar os quatro fatores do instrumento da estrutura fatorial da avaliação dos pais de modo que, dentre os itens que atendiam critérios de importância e frequência, seriam selecionados pelo menos um ou dois itens de cada fator. Em caso de mais de dois itens atenderem os critérios de inclusão e serem similares quanto ao comportamento que avaliariam (ex: *segue regras e segue instruções de adultos*), optou-se pelo mais detalhado e mais facilmente avaliável em situação estruturada (no caso, a opção foi pelo *segue instruções de adultos*).

Esse instrumento, elaborado pela pesquisadora, foi submetido à avaliação de juízes da área de Habilidades Sociais (Anexo F) e testado em estudo-piloto com crianças não

participantes do estudo, mas de características similares (Anexo D). A partir das constatações no estudo piloto, ele foi reformulado para sua utilização no presente estudo (Anexo G).

Materiais lúdicos

Durante a condução das situações estruturadas, foram empregados materiais lúdicos, brinquedos e objetos pertinentes à composição das situações, tais como: baú, cadeado, canetinhas coloridas, lápis de cor, folhas sulfite, brindes diversos, carimbos, jogos, peças de encaixe, dominó, etc.

Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil

Trata-se de um conjunto de definições de comportamentos que deveriam nortear a análise do desempenho social das crianças nas situações estruturadas registrados em vídeo (Anexo H). Para cada uma das cinco situações estruturadas foram definidas as opções de comportamentos, em termo de função e topografia que caracterizavam o atendimento ou não atendimento à demanda estabelecida para a situação. Cada opção foi descrita e exemplificada. Para a análise dos juízes, os exemplos só estiveram disponíveis na fase de treino com vistas a se evitar possíveis vieses ou dicas para a seleção de opções por parte dos juízes.

Esse sistema foi desenvolvido em uma fase do estudo piloto (Anexo D), complementado com os dados da coleta do estudo propriamente dito a partir de uma análise preliminar, e finalizado com a submissão a juízes. Ao final da fase do treino dos juízes para a análise das filmagens, algumas categorias desse sistema foram reformuladas com o objetivo de torná-las mais claras e/ou completas.

Protocolo de registro de desempenho social infantil

Foi elaborado para a avaliação, pelos juízes, das filmagens das situações estruturadas. Consistia em uma tabela com uma coluna para registro da opção, dentre as disponíveis no sistema de categorias, de comportamento emitido pela criança observada. Um primeiro formato desse protocolo foi testado na fase de treino para a análise das filmagens e então foi aperfeiçoado com vistas a facilitar o registro pelos juízes (Anexo I).

Protocolo de registro dos dados de relato dos informantes sobre desempenho social das crianças

Foi elaborado para a organização das entrevistas feitas tanto com as mães como com as professoras, com vistas à posterior análise pelos juízes dos dados obtidos nas entrevistas (Anexo J). Continha um cabeçalho para identificação das crianças e da informante seguido por uma tabela com três colunas: uma referente à situação que se estava avaliando; outra continha a transcrição literal das respostas dadas pela informante – aberta, fechada e justificativa – e a terceira coluna era reservada ao juiz para registro da categoria, dentre as disponíveis no Sistema de Categorias para Avaliação do Desempenho Social Infantil, que melhor correspondia à fala da informante.

A transcrição literal das respostas da informante foi obtida a partir da transcrição na íntegra das entrevistas e com posterior resumo/exclusão de trechos, considerando os seguintes critérios: (a) repetições de um conteúdo; (b) esclarecimentos de equívocos quanto à compreensão da situação ou do conteúdo da opção; (c) apresentação de dúvidas e incerteza quanto à opção ou resposta;

Protocolo de Correlação entre dados de relato e de observação

Elaborado para organizar os dados de relatos de diferentes informantes e os dados de observação de comportamento das crianças, constava de: seis colunas: (1) apresentadas as cinco situações do estudo, uma em cada linha; (2) registro dos dados obtidos por meio dos relatos das mães; (3) subdivisão para registro de concordâncias e discordâncias entre dados de relato e de observação, tanto para a dicotomia competência social X não competência social na classificação das opções como para a opção específica; (4) registros dos dados de observação de comportamentos das crianças; (5) equivalente à coluna 3, exceto que nessa registrava-se as concordâncias e discordâncias entre relatos do professor e dados obtidos nas filmagens; (6) registros dos dados obtidos na análise dos relatos das professoras na entrevista.

Equipamentos e outros materiais

Foram utilizados uma câmera filmadora para registro dos comportamentos em situação estruturada; um tripé para filmadora, fitas mini DV, um microcomputador, DVD para armazenamento das filmagens, gravador, fones de ouvido e os programas estatísticos SPSS versão 15.0 e *BioEstat* versão 3.0.

Local

A coleta de dados por meio do instrumento de avaliação PKBS-Br foi realizada nas escolas das crianças, em salas disponibilizadas pelas instituições. A coleta de dados em situações estruturadas e as entrevistas com mães e professoras foram realizadas em salas de uma clínica de Psicologia.

Procedimento de coleta de dados

Aspectos éticos da pesquisa com seres humanos

Este estudo de pesquisa orienta-se pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde no que se refere às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/ UFSCar) e aprovado pelo mesmo (Anexo K). Após a aprovação, houve a apresentação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo L) aos diretores das escolas de educação infantil, bem como as professoras e mães das crianças.

Etapa 1: Adaptação com crianças participantes e treino de cúmplices

Primeiramente, foi realizado um processo de adaptação em que a pesquisadora frequentou por alguns dias a sala e os recreios das crianças selecionadas e participou das atividades lúdicas, para que as crianças se familiarizem com sua figura. Concomitantemente ao período de adaptação, as crianças que participaram como cúmplices foram treinadas durante a realização do estudo piloto (Anexo D). O treino de cúmplices (Anexo M) consistiu de três etapas: (1) Treino instrucional, no qual a pesquisadora oferecia instruções verbais sobre como a criança cúmplice deveria agir e pedia que a criança repetisse o que deveria fazer para confirmar se a criança havia entendido a instrução; (2) Treino de desempenho realizado durante o estudo piloto, no qual a criança cúmplice deveria desempenhar os comportamentos que havia sido instruída; (3) Revisão do treino, antes das primeiras sessões, em que a pesquisadora repetia o treino instrucional de maneira mais breve.

Etapa 2: Participação das crianças nas situações estruturadas

As crianças selecionadas foram individualmente expostas às cinco situações estruturadas, organizadas em duas sessões, em dois dias diferentes para evitar o cansaço: três situações na primeira sessão (Situação 1 – Pede ajuda de adultos quando necessário; Situação 2 – Segue instrução de adultos; Situação 3 – Defende seus próprios direitos) e duas na segunda sessão (Situação 4 – Compartilha brinquedos e pertences e Situação 5 – Convida outras crianças para brincar). A sequência das situações em uma mesma sessão foi definida a partir da identificação de atividades que poderiam ser combinadas em termos de sua natureza e de materiais utilizados.

Em cada situação, a pesquisadora e/ou a criança cúmplice da pesquisadora interagiram com a criança de forma padronizada, conforme Roteiro de Situações Estruturadas (Anexo G), com a criança avaliada. As sessões de cada criança participante foram registradas em vídeo para posterior análise.

Após a coleta de dados com todas as crianças, foi feita uma análise prévia das filmagens das sessões para se verificar eventuais necessidades de reavaliar alguma criança em decorrência de problemas técnicos. Três crianças na situação 2 da sessão 1 porque a criança cúmplice não seguiu corretamente as instruções fornecidas.

Nesta etapa do estudo, contou-se com uma auxiliar que permanecia com a criança na sala de espera e, quando necessário fazia o deslocamento de cada uma para a sala de coleta de dados.

Etapa 3: Entrevistas com os informantes para predição de desempenho social da criança nas situações estruturadas

Com a finalização da coleta de dados com as crianças e a realização das análises necessárias das respostas das crianças, a pesquisadora estabeleceu contato via telefone com as

mães e professoras e agendou horário para entrevista com cada uma delas. Tanto para as mães como para as professoras, foi apresentada uma instrução geral do que seria feito naquela entrevista e foi comunicado que as sessões seriam gravadas para facilitar o trabalho da pesquisadora, conforme Roteiro de Entrevistas (Anexo B). Em seguida, foi apresentada, por meio de um CD de áudio, cada uma das situações e foi oferecido ao avaliador um roteiro escrito que tinha o mesmo conteúdo do CD. Ao final de cada situação, caso houvesse dúvida, essas eram esclarecidas pela entrevistadora. Em seguida, era feita a pergunta: *Então, o que você acha que a/o [nome da criança] fez nesta situação?* Quando as respostas oferecidas pelos avaliadores apresentavam pontos de má compreensão ou não compreensão da situação, a entrevistadora repetia a passagem não compreendida ou explicava tal passagem.

Em casos em que os avaliadores não ofereciam respostas relacionadas aos comportamentos sociais avaliados, era apresentada uma pergunta que destacava a parte da situação que era foco da avaliação. Como por exemplo, na situação 2, em que se avaliava o comportamento de seguir instruções de adultos, as respostas da maior parte dos entrevistados focalizavam a interação que a criança estabeleceria com a criança cúmplice em vez do seguimento ou não da instrução fornecida pelo adulto. Diante disso, a entrevistadora realizava a seguinte intervenção: *E com relação especificamente à instrução que eu dei à criança para ela pegar os materiais sobre a mesa, o que você acha que [nome da criança] fez?*

Nos casos em que a resposta aberta da informante podia ser especificada (em termos de conteúdo ou de forma), a entrevistadora realizava a seguinte intervenção, ao final de cada resposta em cada situação: *E como a criança faria, falaria? O que ela faria ou falaria?* Depois de responder ou caso o entrevistado dissesse que não tinha complementação a fazer, era fornecida ficha com as opções de resposta para cada situação (Anexo C). Nesta fase, era fornecida a seguinte instrução:

Aqui estão algumas opções de como a criança pode ter respondido nesta situação. Você deve selecionar a opção que melhor representa como a criança agiria nesta situação. Pode ser que você ache que nenhuma dessas opções representa a resposta da criança, então você pode selecionar a opção: “nenhuma das opções” e sugerir uma outra opção que melhor represente o que a criança faria.

Após selecionar a opção de resposta, o entrevistado era solicitado a justificar a razão de ter escolhido tal opção: *E por que você acha que (nome da criança) faria isso?* No caso em que as respostas abertas e fechadas pareciam não estar relacionadas, a entrevistadora fazia intervenções com vistas a apontar a incoerência entre a resposta aberta e a fechada. Além disso, se a justificativa parecia não relacionada à opção escolhida, a entrevistadora fazia perguntas mais específicas procurando obter uma justificativa mais adequada. O objetivo de pedir justificativa era verificar se os entrevistados tinham compreendido a opção que selecionaram e minimizar a possibilidade de uma escolha aleatória da opção.

Com a resposta fornecida, a entrevistadora agradecia a participação dos entrevistados e finalizava a entrevista. Em caso de dúvidas ou necessidade de orientação mais pontual após a finalização da entrevista, eram oferecidas pela pesquisadora, mas isso não foi foco de análise do estudo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (gravador tipo MP4).

Procedimento de tratamento de dados

A seguir serão apresentadas as formas de tratamento adotadas para: (1) análise dos dados obtidos pelas filmagens das crianças nas situações estruturadas; (2) análise dos dados obtidos a partir da análise das entrevistas com os informantes (mães e professoras) gravadas em áudio e, por fim, (3) comparação dos dados de cada procedimento com vistas a se verificar as convergências e divergências entre eles.

Etapa 1: Análise das filmagens do desempenho social infantil nas situações estruturadas

Os desempenhos sociais das crianças, obtidos em situações estruturadas, foram registrados em vídeo para a realização de análises. As filmagens realizadas com as 27⁶ crianças participantes do estudo totalizaram aproximadamente 11 horas de gravação, sendo que cada criança participou de duas sessões, uma que tinha duração média de nove minutos e outra com duração aproximada de 15 minutos, totalizando 24 minutos de gravação por criança. Foram definidos os trechos que seriam focos de análise pelos juízes, delimitando-se o início e o término dos trechos que seriam assistidos pelos juízes, como consta na Tabela 4. Todas as filmagens foram assistidas pela pesquisadora e então foi registrado, em uma lista, o momento exato de início e término dos trechos para situação por criança.

Tabela 4

Delimitação de cada um dos trechos para avaliação dos juízes, considerando cada comportamento avaliado e respectiva situação estruturada.

| Situação estruturada | Início do trecho | Término do trecho |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Pedir ajuda de adultos quando necessário/ Situação do cadeado | Quando a pesquisadora começa a instruir à criança sobre o que deve ser feito | Quando a pesquisadora diz que pegou a chave errada ou dá a nova chave para a criança |
| 2. Seguir instruções de adultos/ Situação dos lápis e canetinhas | Quando a pesquisadora oferece a instrução para a criança sobre o que ela deve fazer | Quando a criança faz o que foi pedido e se senta na cadeira ou quando a pesquisadora entra na sala |
| 3. Defender seus próprios direitos/ Situação da corrida | Quando a pesquisadora diz: um, dois, três e já | Quando a cúmplice ou pesquisadora explica a situação para a criança |
| 4. Compartilhar brinquedos e pertences/ Situação dos carimbos | Quando pesquisadora diz: eu já volto | Quando a cúmplice devolve o material para a outra criança ou quando pesquisadora entra na sala |
| 5. Convidar outras crianças para brincar/ Situação do jogo | Quando pesquisadora diz que irá sair e que outra criança virá brincar | Quando pesquisadora volta para a sala |

⁶ Uma das crianças em que seus dados foram avaliados foi excluída posteriormente da amostra de participantes por não atender aos critérios de seleção, contudo seus dados foram considerados nesta seção de treino de juízes.

Para a análise das filmagens, além dos equipamentos e materiais, foi organizado um conjunto de materiais para os juízes (Anexo N): Protocolos de Registro de Desempenho Social Infantil para cada criança; um Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil; Guia de Instruções, DVD com as filmagens das crianças, Roteiro de Situações Estruturadas; Lista de Delimitação do Tempo dos Trechos das Situações e Definições Complementares. Antes da análise das filmagens, os observadores externos do estudo foram submetidos a uma fase de treino (Apêndice B). Esses observadores (1 e 2) eram bolsistas de Iniciação Científica do próprio laboratório onde a pesquisa foi desenvolvida – Laboratório de Interação Social da UFSCar.

Com a finalização da fase de treino, as filmagens de cada criança foram analisadas por uma das díades do estudo: Díade 1: Observador 1 + pesquisadora ou Díade 2: Observador 2 + Pesquisadora. A distribuição das filmagens entre as díades foi feita por sorteio, um grupo (CPE, CPI, CHS, CPM) por vez, a fim de se distribuir equivalentemente o número de crianças de cada grupo para cada observador. Ao fim, a divisão de crianças por díades foi a seguinte: 13 crianças foram analisadas pela díade 1 e as de 14 crianças pela díade 2. Ambos os observadores externos desconheciam os objetivos do estudo, bem como o grupo a que cada criança avaliada pertencia.

Os procedimentos para a análise dos dados de filmagem foram os mesmos adotados na fase de treinamento, exceto que os observadores poderiam analisar no máximo as sessões de três crianças sucessivamente para evitar efeitos de fadiga. Para análise de concordância, foi adotada a maior parte dos mesmos procedimentos da fase de treino, sendo que os índices de concordância (IC) em cada díade (observador – pesquisadora) deveriam ser maiores que 85% (Apêndice C).

As diferenças entre a fase de treino e a fase de análise de filmagens foram: (1) o cálculo do índice de concordância foi feito pelo total de concordâncias e discordância por situação, considerando todas as crianças avaliadas pela díade; (2) a identificação das concordâncias e as discordâncias de cada díade foi feita somente pela pesquisadora. As situações em que o índice de concordância foi inferior a 85% (situação 4 para observador 1 e situação 4 para observador 2) foram novamente avaliadas para todos os participantes por um terceiro observador (Observador 3), uma aluna de mestrado do Laboratório de Pesquisa. O procedimento e os critérios do treino também foram utilizados com o observador 3, mas somente para as situações 3 e 4. Ao final do treino, foram feitas as análises das filmagens, conforme já descrito, apenas com a diferença de que seriam analisadas todas as crianças participantes, excluindo-se as crianças avaliadas na etapa de treino (Apêndice C).

Também foi feito o cálculo de IC de observação intrajuíz no caso das análises realizadas pela própria pesquisadora, com um intervalo médio de dois meses entre a primeira e segunda análise. O índice de concordância foi alto (97,6%) havendo apenas três discordâncias da primeira para a segunda avaliação no total de crianças e situações. As três discordâncias identificadas foram na situação 1, 2 e 3, uma em cada.

Além do cálculo de concordância por situação com vistas a garantir a fidedignidade dos dados, foram verificadas as concordâncias e discordâncias para cada criança por ser necessário determinar em que opção o desempenho deveria ser categorizado com vistas a se realizar análises que atenderiam aos objetivos do estudo. Para isso, foram adotados alguns procedimentos: (1) a pesquisadora verificava as concordâncias e discordâncias na avaliação de cada criança por uma das díades e se verificasse apenas uma discordância, tanto a pesquisadora como o observador da díade faziam uma reavaliação daquela situação para aquela criança; (2) em casos de mais de uma discordância, foram realizadas reavaliações de

todas as situações para aquela criança; (3) se, após a reavaliação ainda fossem encontradas discordâncias entre a díade, era solicitada a análise dessa filmagem pelo observador externo da outra díade do estudo; (4) quando mesmo após esse procedimento não se obtinha um consenso da opção, foi feita discussão entre pesquisadora e o primeiro observador que avaliou em que eram apresentadas as justificativas de cada um. Houve apenas três casos em que foi necessário adotar o procedimento descrito em 4. A partir desses procedimentos, foi possível resolver todas as discordâncias identificadas e os dados relativos à análise das filmagens do desempenho social de criança nas situações estruturadas foram digitados em planilha SPSS 15.0 onde foram feitas as análises descritivas e inferenciais.

Os dados obtidos em forma de opções (categorias) extraídas do Sistema de Categorias foram transformados para valores numéricos em termos de nível de competência social, de acordo com avaliação de juízes com conhecimento na área de habilidades sociais (Anexo O). O Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil, construído com base nos dados de observação de desempenho social das crianças, que foi adotado tanto para a classificação dos dados de observação como para os dados de relatos dos informantes, encontra-se em sua versão resumida na Tabela 5: nome das situações, a classificação dicotômica em termos de opções competentes socialmente X não competentes, as opções e suas respectivas pontuações. Para cada situação, as opções do *Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil* foram alocadas em uma ordem decrescente de competência social, considerando as pontuações atribuídas por juízes com conhecimento na área de Habilidades Sociais, em escala variando de -4 (Pólo negativo máximo = compromete totalmente a competência social) a +4 (Pólo positivo máximo = contribui totalmente para a competência social) e com valor intermediário de 0 (Nem contribui, nem compromete a

competência social). A partir dessas pontuações foi possível estabelecer um escore de competência social para cada criança, que se encontra na Tabela 5.

Tabela 5

Resumo das opções do Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil e suas respectivas pontuações atribuídas por juízes.

| SITUAÇÃO | Classificação Dicotômica | OPÇÕES DE COMPORTAMENTO | ESCORE | |
|---------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Pede ajuda de adultos quando necessário | Competente | 1. Pede explicitamente ajuda | 4 | |
| | | 2. Pede implicitamente ajuda | 2,3 | |
| | | 3. Pede implicitamente ajuda com atraso | 1,3 | |
| | Não competente | 4. Faz tentativas independentes... | -1,3 | |
| | | 5. Faz tentativas independentes e emite incompatíveis | -4 | |
| 2. Seguir instrução de adultos | Competente | 1. Segue a instrução e emite comportamentos sociais compatíveis com habilidades sociais. | 4 | |
| | | 2. Segue a instrução recebida. | 2,7 | |
| | | 3. Apresenta outros comportamentos não especificados pela instrução, mas que têm a função de disponibilizar material. | 1,7 | |
| | Neutro | 4. Estabelece interação com o colega não especificada na instrução | 0 | |
| | | Não competente | 5. Permanece sob controle de outros aspectos da situação | -2,7 |
| | | | 6. Apresenta comportamentos não especificados pela instrução indicativos de desconforto | -3,8 |
| 3. Defender seus próprios direitos | Competente | 1. Argumenta em defesa dos próprios direitos | 4 | |
| | | 2. Afirma que ganhou | 2,8 | |
| | | 3. Hesita em defender seu direito | 1,3 | |
| | Não competente | 4. Pára de reivindicar por seu direito | -1,3 | |
| | | 5. Expressa incerteza sobre a violação de seu direito | -2,3 | |
| | | 6. Mantém-se alheio à violação do direito | -3 | |
| | | 7. Defende seu direito, e emite comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais | -3,3 | |
| | | 8. Mantém-se calado e apresenta comportamentos indicativos de sentimentos negativos | -4 | |
| 4. Compartilhar brinquedos e pertences | Competente | 1. Disponibiliza material e emite compatíveis com habilidades sociais | 4 | |
| | | 2. Disponibiliza prontamente o material em silêncio | 3 | |
| | | 3. Disponibiliza o material com pequeno atraso | 1,8 | |
| | | 4. Disponibiliza o material com sinais de resistência | 0,7 | |
| | Não competente | 5. Mantém-se alheio à solicitação do colega | -2 | |
| | | 6. Disponibiliza material e emite comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais | -3 | |
| | | 7. Recusa agressivamente a solicitação | -4 | |
| 4. Compartilhar brinquedos e pertences - II | Competente | 1. Disponibiliza o material e emite comportamentos compatíveis com habilidades sociais | 4 | |
| | | 2. Disponibiliza o material depois de usar, em silêncio | 2,3 | |
| | | 3. Tenta outras alternativas para responder ao pedido. | 1 | |
| | | 4. Justifica a não disponibilização do material | 1 | |

| | | | |
|---------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------|
| | | 5. Disponibiliza, desconsiderando o próprio direito | 0,7 |
| | Não Competente | 6. Permanece sob controle da atividade | -2 |
| | | 7. Recusa-se em compartilhar. | -3 |
| 5. Convidar outras crianças para brincar | Competente | 1. Convida explicitamente para brincar e emite compatíveis com habilidades sociais | 3,8 |
| | | 2. Estabelece condições explícitas para introduzir o colega na brincadeira | 3,8 |
| | | 3. Estabelece condição simples para introduzir colega na brincadeira | 1,3 |
| | Não Competente | 4. Estabelece condição insuficiente para introduzir o colega na brincadeira | -1 |
| | | 5. Mantém-se sob controle da atividade individual | -2,5 |
| | | 6. Faz provocações ao colega | -4 |

Etapa 2: Análise dos dados obtidos por meio de entrevistas com os informantes

Para essa análise, participaram os mesmo juízes da fase de registro de dados de observação, porém o conjunto de crianças que se analisou foi invertido nessa fase. A pesquisadora analisou todas as filmagens e foram feitas análise de concordância entre pesquisadora e cada juiz externo, porém não houve fase de treino. Para garantir padronização na análise dos dados de relatos foram oferecidas instruções quanto à forma de categorizar (Anexo P). Foram calculadas as concordância referentes à primeira análise tanto para os relatos das mães como para os das professoras por situação (Apêndice D). Os dados obtidos a partir das entrevistas com os informantes sobre o desempenho social infantil nas situações estruturadas foram digitados em planilha SPSS 15.0 onde foram feitas as análises descritivas e inferenciais adequadas. Como na Etapa 2, os dados obtidos por opções também foram transformados em valores numéricos, considerando a mesma avaliação de juízas quanto á competência social (Anexo O) apresentada na Tabela 5.

Etapa 3: Correlações entre os dados obtidos a partir das filmagens das crianças e aqueles por meio das entrevistas com os informantes.

No *Protocolo de Correlação de Dados de Relato e de Observação* foram transpostos os dados obtidos a partir da análise das filmagens e os dados da análise dos relatos das mães e das professoras. Nesse protocolo, pontuava-se um quando havia concordância entre relato do informante (seja mãe ou professora) e o comportamento observado na situação estruturada tanto na análise geral por classificação dicotômica (opções competentes X não competentes) como na análise mais específica por opções. No caso de discordâncias pontuava-se zero para ambas as análises (classificação dicotômica e opção específica), sendo que no caso de discordância nas opções, também eram registradas as opções de uma e de outro. Os dados de concordâncias e discordâncias entre dados de relatos de informantes e observação de comportamentos foram transpostos para uma planilha do SPSS 15.0, onde foram feitas as análises estatísticas pertinentes por meio de testes não paramétricos. Para a comparação entre grupos para cada tipo de avaliação, foram feitas análises por meio do teste não paramétrico para amostras independentes para mais de duas condições Kruskal-Wallis. Para a comparação entre avaliações em um mesmo grupo, foram feitas análises estatísticas por meio do teste de para mais de duas amostras com medidas repetidas Friedman. Foi empregado o teste de duas amostras para medidas repetidas Wilcoxon para comparar a proporção de convergências na relação relato mãe-observação e relato professora-observação para cada grupo. Como não foi possível identificar onde estavam as diferenças entre os grupos por meio do SPSS, foi empregado adicionalmente o programa estatístico *BioEstat 3.0* para tal finalidade.

RESULTADOS

Com vistas a tornar mais clara a apresentação dos resultados deste estudo e melhor articulá-los aos objetivos, esse capítulo foi dividido em duas subseções: (1) Identificação de semelhanças e diferenças na competência social e desempenho social entre crianças dos quatro grupos e entre os três tipos de avaliações para cada grupo; (2) Levantamento de convergências e divergências entre relatos dos informantes e dados de observação em situações estruturadas, considerando os diferentes grupos.

Identificação de semelhanças e diferenças na avaliação de competência social e desempenho social entre crianças dos quatro grupos e entre os três tipos de avaliações para cada grupo.

A partir das pontuações de competência social para as opções do Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil, conforme Tabela 5, foi possível fazer análises do escore médio de competência social, com comparações entre grupos para uma mesma avaliação e com comparações entre as três avaliações, em um mesmo grupo que serão apresentadas a seguir. Adicionalmente, serão apresentadas análises descritivas das médias dos escores para cada situação, considerando o tipo de avaliação e o grupo. Por fim, serão apresentadas tabelas com a frequência das crianças de cada grupo localizadas nas diferentes opções de desempenho em cada situação, com vistas a descrever o desempenho geral do grupo nas situações avaliadas.

1.1. Escores médios de Competência Social: Comparações entre grupos e entre avaliadores.

Nas Figuras 1, 2 e 3 são apresentados os escores médios, considerando o conjunto de situações, para cada um dos grupos de acordo, respectivamente, com a avaliação das mães, das professoras e por observação.

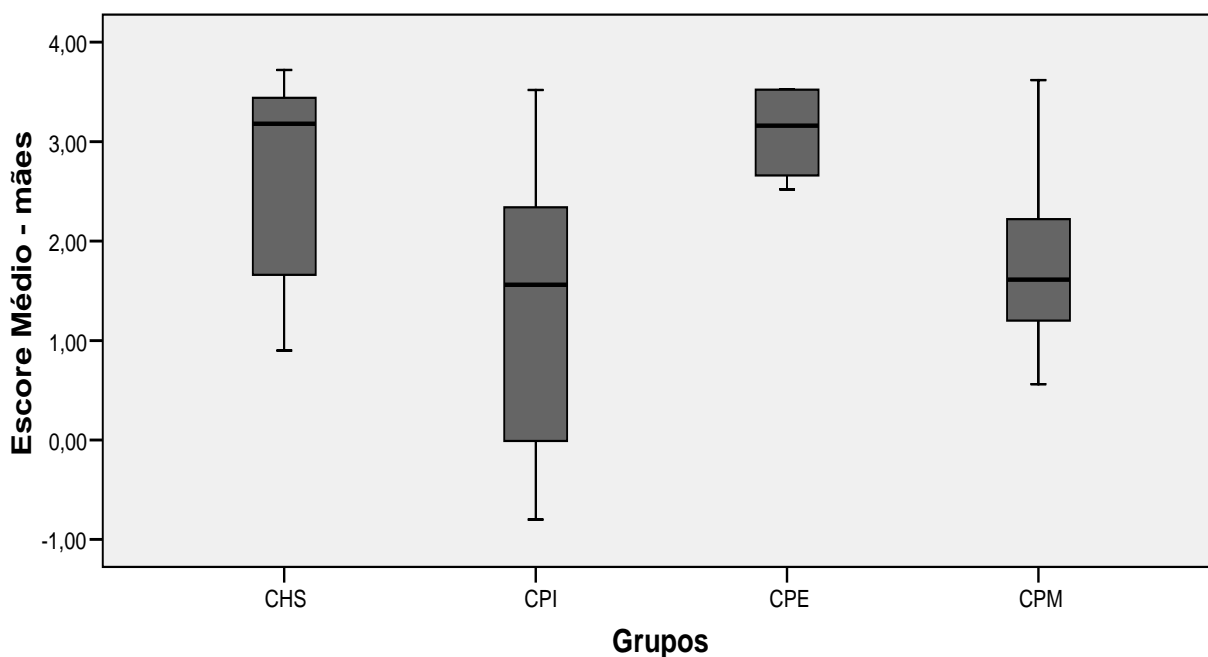


Figura 1. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos CHS, CPI e CPE e CPM na avaliação das mães sobre o possível desempenho das crianças.

A Figura 1 mostra que as medianas tanto do grupo CHS como do CPE (respectivamente 3,18 e 3,16) estiveram próximas ao maior valor possível de escore (4), enquanto as medianas dos grupos CPI e CPM (1,56 e 1,84) localizaram-se abaixo do valor 2. No grupo CPI, é possível observar uma alta variabilidade entre as crianças de acordo com a avaliação das mães, com escores médios variando de -0,80 a 3,52. Já os dados do grupo CPE indicam uma maior homogeneidade entre os escores obtidos pelas crianças desse grupo, com

variação de 2,52 a 3,53. A análise inferencial não paramétrica por meio do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes indicou que não houve diferenças significativas ($p= 0,11$) entre os quatro grupos para a avaliação das mães.

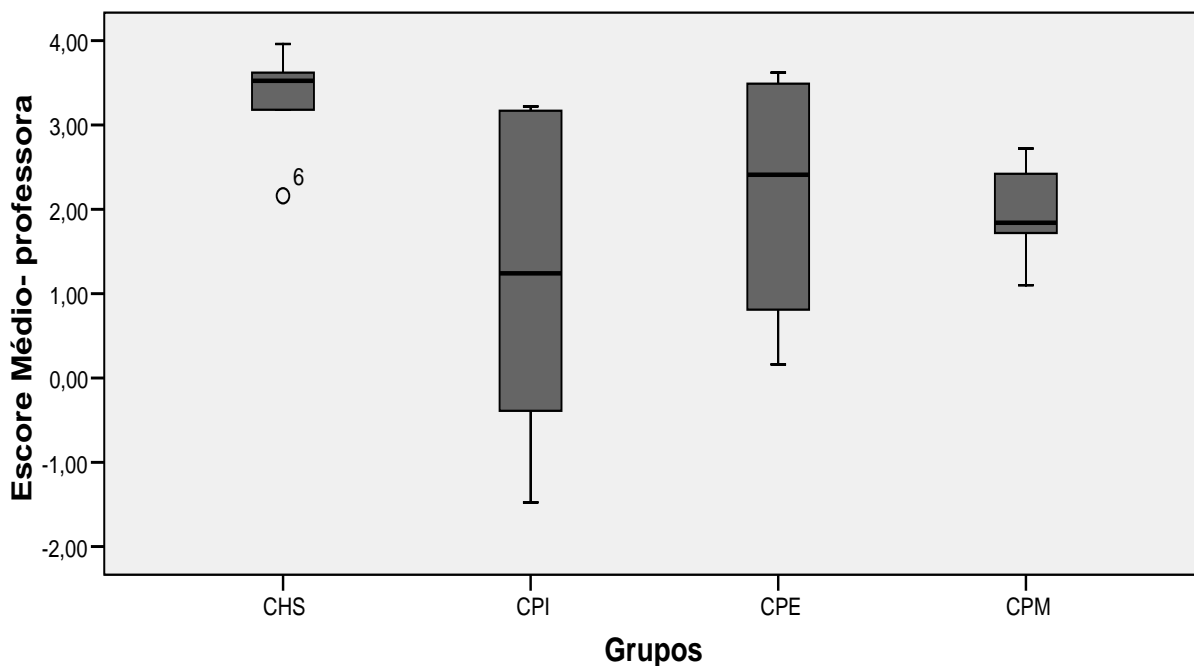


Figura 2. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos CHS, CPI e CPE e CPM na avaliação das professoras sobre o possível desempenho das crianças.

Os dados obtidos com base na avaliação dos professores que se encontram na Figura 2 sugerem que as crianças do grupo CHS foram avaliadas positivamente, como se observa pelo valor da mediana desse grupo (3,52) o que não foi atingido por nenhum dos demais grupos atingiu nem mesmo no seu valor máximo. Outros dados que se destacam são a pouca variabilidade entre os escores médios e a presença de um valor atípico (Criança 6) para o grupo CHS. Como na avaliação das mães, o grupo CPI teve a mediana (1,24) próxima aos menores valores possíveis para o escore médio e apresentou alta variação entre os escores (de -1,48 a 3,22). À semelhança do CHS, no grupo CPM nota-se uma baixa variabilidade dos dados, ao se considerar a distância interquartílica e o desvio padrão ($dp= 0,55$). Para essa

avaliação, o teste não paramétrico de variância Kruskal-Wallis para amostras independentes indicou que houve diferenças significativas entre os grupos ($p= 0,025$), de acordo com a avaliação das professoras.

Tabela 6.

Dados obtidos a partir das análises inferenciais pelo teste Kruskal-Wallis para avaliação das professoras.

| Comparação* | Grupos | Posto Médio |
|--------------------|---------------|--------------------|
| A | CHS | 20,71 |
| A | B | 13,75 |
| | B | 10,5 |
| | B | 9,57 |

*Letras iguais indicam que não existe diferença significativa entre grupos

Como a análise pelo Kruskal-Wallis indicou diferença estatística significativa em pelo menos um dos grupos, foi necessário identificar entre que grupos essa diferença ocorria. Com essa finalidade, a Tabela 6 apresenta as comparações entre os grupos, sendo que as letras iguais significam que não houve diferenças entre os grupos e as letras diferentes indicam que houve diferenças estatisticamente significativas. Pela Tabela 6, verifica-se que os grupos CHS e CPE não são estatisticamente diferentes, assim como os grupos CPE, CPM e CPI. Mas como os grupos CPI e CPM são estatisticamente diferentes do CHS, temos que o primeiro se diferenciou positiva e significativamente dos demais, com melhor escore de competência social na avaliação dos professores (posto médio=20,71) enquanto que os grupos CPM (10,5) e CPI (posto médio=9,57) se diferenciaram negativa e significativamente do CHS.

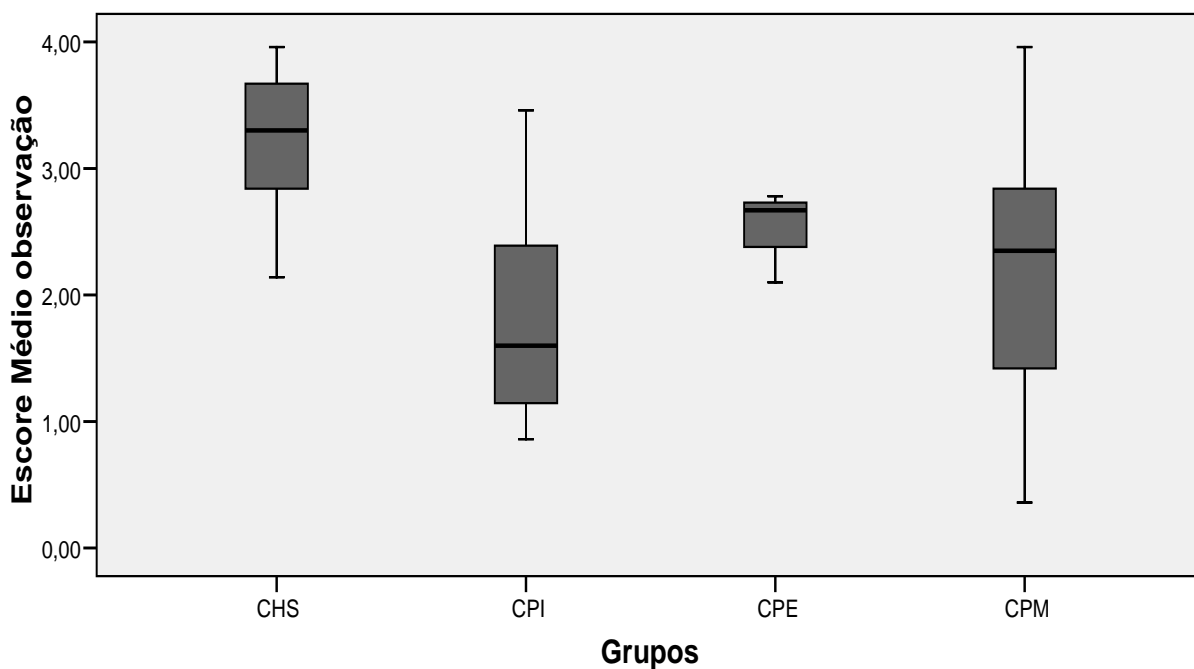


Figura 3. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelos grupos SH, CPI e CPE e CPM na avaliação baseada na observação do desempenho das crianças.

Ao encontro das demais avaliações, os dados da Figura 3 dão indícios de que a mediana foi mais próxima do valor 4 (escore médio mais alto) no CHS (3,30) e próxima de 1 no grupo CPI (1,60), sendo que nesse grupo foi encontrada uma variabilidade entre os escores das crianças (2,14 a 3,96), o que concorda com os dados das demais avaliações. Com relação ao CPM também se observa valores mínimos e máximos muito distantes e uma alta variabilidade entre os escores de competência das crianças, para essa avaliação. No grupo CPE, nota-se a mediana e o terceiro quartil próximas, além de uma pouca variabilidade entre os dados ($dp= 0,31$).

Na comparação entre os grupos para os escores de competência social obtidos pela observação, as análises estatísticas não paramétricas pelo Kruskal-Wallis não indicaram diferenças significativas ($p= 0,083$) entre os quatro grupos do estudo, quanto tal avaliação foi baseada na observação.

No conjunto das Figuras 1, 2 e 3, os dados sugerem que o CHS obteve pontuações altas (próximas de 4) de competência social seguido, no geral, pelo grupo CPE, do CPM, sendo que o CPI obteve na maioria das vezes escores médios baixos, próximos dos valores mínimos do escore médio (zero e um). Quanto à variabilidade, esta foi sistematicamente maior no CPI e menores no CHS. Apenas a avaliação das professoras discriminou os grupos em termos de competência social, mas tal distinção ocorreu somente entre os grupos CHS e CPI, sendo que o primeiro obteve os melhores escores de competência social e o último os menores, para essa avaliação. A avaliação das mães e por observação, ao contrário não produziu diferenças significativas entre os grupos em termos de competência social.

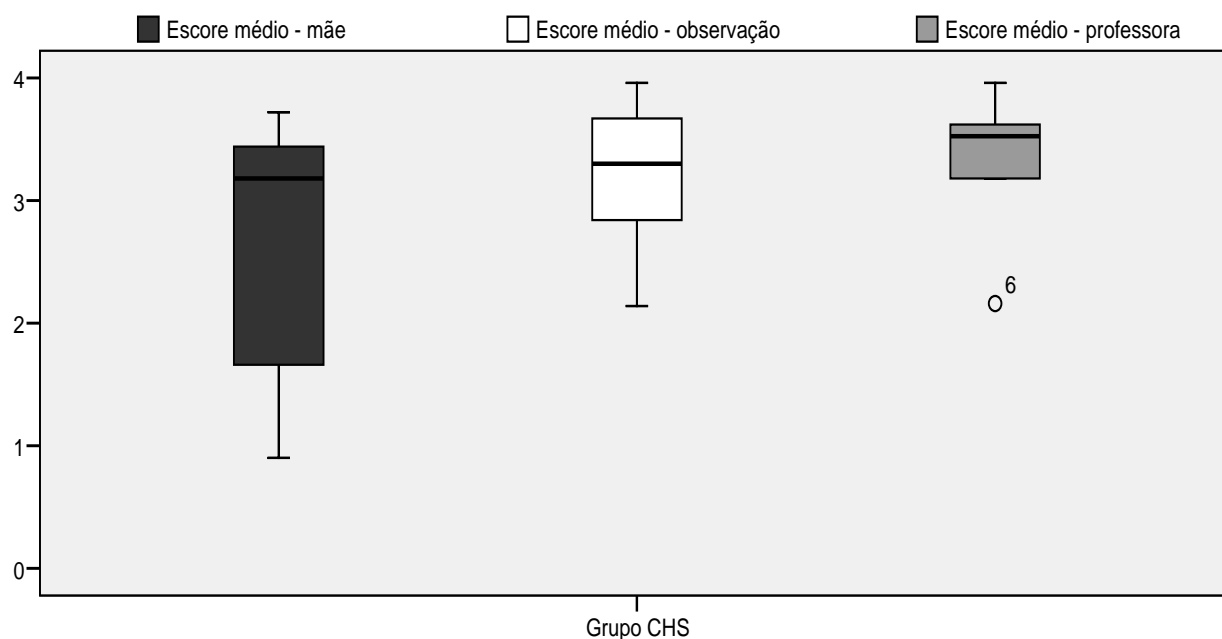


Figura 4. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo SH, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora.

Com base na Figura 4, é possível observar que, em todas as avaliações, o grupo CHS teve medianas bastante próximas do valor máximo (4): 3,18 para a avaliação das mães; 3,30 para a avaliação por observação e 3,53 das professoras. A avaliação das professoras em termos de competências social foi bastante positiva já que mais de 50% das crianças desse

grupo se localizaram em escores acima de 3,53. Já a avaliação das mães apresentou uma alta dispersão entre os valores abaixo da mediana, indicando uma alta assimetria dos dados. Por fim os dados de observação foram simétricos, como se observa pela distância equivalente da mediana em relação ao primeiro e ao terceiro quartil. As análises estatísticas inferenciais, comparando as três avaliações para um mesmo grupo, por meio do teste não paramétrico de Friedman para amostras relacionadas, não indicou diferenças significativas ($p=0,87$) entre as três avaliações realizadas. Assim, verifica-se que as avaliações não diferem umas das outras dentro do grupo CHS.

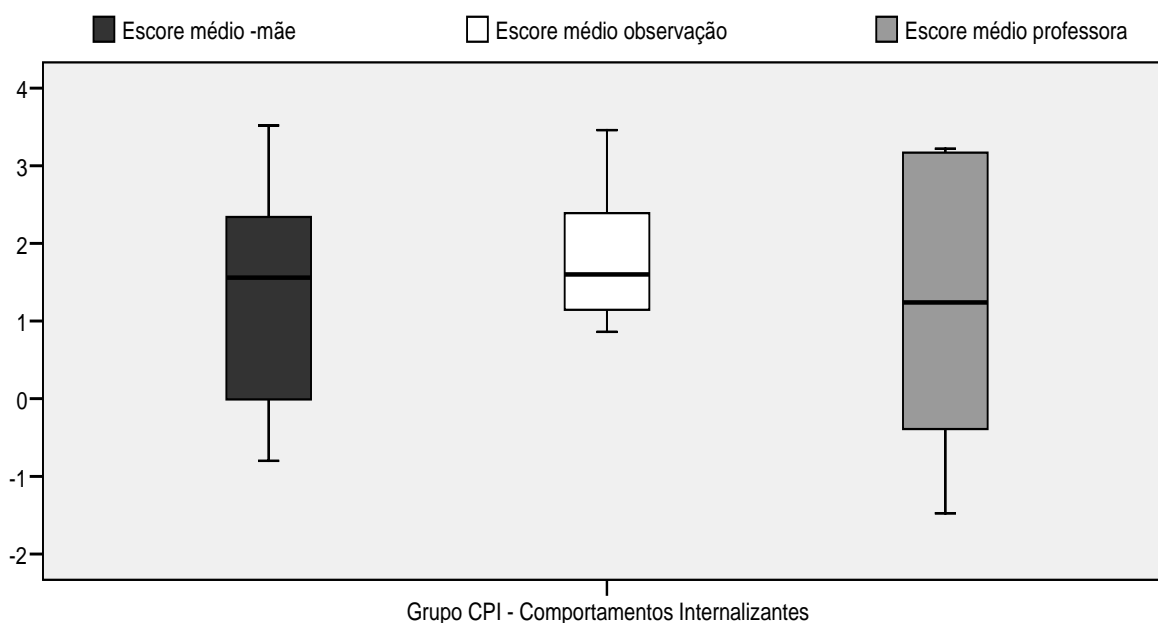


Figura 5. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPI, considerando os três tipos de avaliação: relato da mãe, por observação de desempenho e relato da professora

A Figura 5 mostra que houve uma menor variabilidade na avaliação por observação. Os escores médios de mais de 50% das crianças desse grupo ficaram acima de 1,60, pelos dados de observação enquanto para as professoras a mediana foi de 1,24. Já a mediana de avaliação das mães (1,56) esteve mais próxima do valor da mediana da observação, apesar de

o valor mínimo do escore médio desta avaliação (-0,8) estar abaixo do obtido nos dados de observação (0,80), a semelhança da avaliação das professoras (-1,48) e com alta variabilidade.

O teste estatístico de Friedman não indicou diferenças significativas ($p=0,37$) entre os escores de competência social obtidos pelas avaliações de mães, das professoras e pela observação dentro do grupo CPI, de modo que, tal como no grupo CHS, as três avaliações foram consistentes entre si.

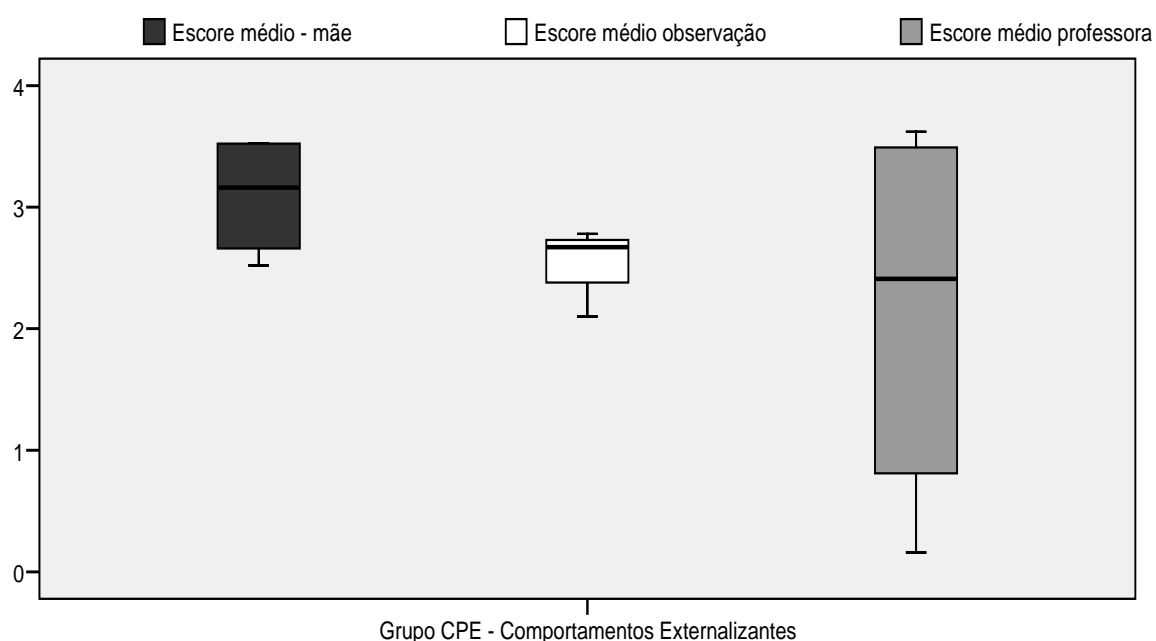


Figura 6. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPE, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora.

Com base nos dados da Figura 6 que compara os três tipos de avaliação para o grupo CPE, é possível observar que uma mediana com valor próximo ao escore máximo (4) foi obtida pela avaliação das mães (3,16), seguida pela avaliação por observação (2,67). Os dados sugerem que o valor mínimo (2,52) e o máximo (3,53) na avaliação das mães das crianças desse grupo foram, no geral, altos em comparação aos outros tipos de avaliação exceto para o valor máximo na avaliação das professoras (3,62). Quanto à variabilidade dos indivíduos no

grupo, pode-se notar uma alta dispersão na avaliação das professoras ($dp=1,63$) enquanto na avaliação por observação, observou-se pouca variabilidade ($dp= 0,31$) entre os sujeitos.

As análises estatísticas realizadas por meio do teste de Friedman não mostraram diferenças estatisticamente significativas ($p=0,78$) também nas comparações entre as avaliações dentro do grupo CPE, o que demonstra que as três avaliações foram razoavelmente consistentes quanto ao escore de competência social.

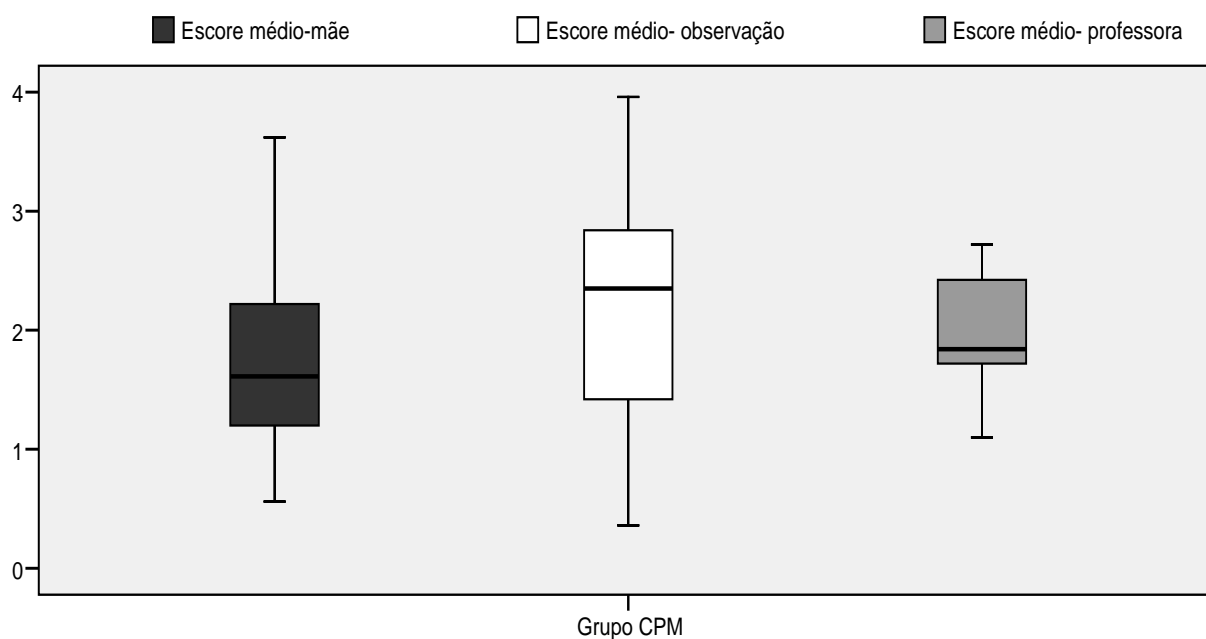


Figura 7. Comparação descritiva (box plot) dos escores de competência social obtidos pelo grupo CPM, considerando os três tipos de avaliação: relato de mãe, por observação de desempenho e relato da professora.

Na Figura 7, pode-se notar que a avaliação por observação apresentou escores muito variados, de 0,36 a 3,96, com uma mediana em valor intermediário (2,35) na escala de competência social. Em outras palavras, mais da metade das crianças desse grupo apresentou escore acima desse valor. Comparando a mediana da avaliação por observação com as medianas das demais avaliações, pode-se sugerir que, no geral, ambas as avaliadoras do estudo subestimaram o comportamento das crianças desse grupo uma vez que as medianas

para mães e professoras foram respectivamente 1,61 e 1,84, portanto, abaixo do terceiro quartil da avaliação por observação. Como os dados de observação, a avaliação das mães das crianças desse grupo apresentou alta variabilidade.

Com o emprego do teste de Friedman, não foram constatadas diferenças estatisticamente significativas ($p=0,67$) para as três avaliações também no grupo CPM. Isso permite afirmar que as três avaliações foram convergentes entre si

Em resumo, embora as análises descritivas dos dados dêem indícios de que, para os grupos CPI e CPM, a avaliação por observação foi mais favorável do que as avaliações dos informantes, enquanto para o grupo CHS foi a avaliação da professora e a para o grupo CPE, a avaliação das mães foi mais favorável, as análises inferenciais demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre essas avaliações para nenhum dos grupos. Na comparação entre os informantes, além do grupo CPE, as mães também pareceram avaliar mais favoravelmente as crianças do grupo CPM do que as professoras, enquanto as professoras avaliaram mais favoravelmente os grupos CHS e CPI. Contudo, as análises estatísticas inferenciais não mostraram diferenças significativas entre as três avaliações para nenhum dos grupos, o que indica que a avaliação de mães, professoras e por observação quanto à competência social de crianças são consistentes entre si, tanto para crianças com comportamentos problemáticos como para crianças socialmente habilidosas.

Depois das análises dos escores de competência social, com a comparação de cada avaliação entre os grupos e comparação das avaliações dentro de um mesmo grupo, foi efetuada a análise dos escores de competência social para cada uma das cinco situações, comparando-se os grupos e as avaliações feitas. As médias das situações em termos de escore de competência social obtidas em cada uma delas e seu desvio padrão, considerando cada avaliador e amostra ou grupo, encontram-se na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7.

Média de escores de competência social para cada situação, amostra geral e grupos, considerando os três tipos de avaliação.

| Avaliação | Situação | AMOSTRA | | CHS | | CPI | | CPE | | CPM | |
|-------------------|----------|---------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | Média | dp | Média | dp | Média | dp | Média | dp | Média | dp |
| Mãe | 1 | 2,39 | 1,25 | 3,27 | 0,91 | 1,60 | 1,60 | 3,15 | 0,98 | 1,93 | 0,52 |
| | 2 | 3,26 | 0,94 | 3,49 | 0,93 | 2,79 | 0,94 | 3,35 | 0,75 | 3,43 | 1,07 |
| | 3 | 0,69 | 3,56 | 0,70 | 3,77 | 0,17 | 4,22 | 3,40 | 0,70 | -0,28 | 3,60 |
| | 4 | 1,18 | 2,87 | 1,60 | 2,68 | 1,09 | 3,27 | 1,17 | 0,57 | 0,86 | 3,63 |
| | 5 | 2,81 | 2,12 | 3,80 | 0,00 | 0,90 | 3,22 | 3,80 | 0,00 | 2,89 | 1,80 |
| Professora | 1 | 1,70 | 1,48 | 2,54 | 0,64 | -0,04 | 1,60 | 2,30 | 0,00 | 2,26 | 0,90 |
| | 2 | 3,11 | 1,56 | 4,00 | 0,00 | 2,16 | 2,29 | 2,35 | 1,68 | 3,55 | 0,88 |
| | 3 | 0,90 | 3,47 | 2,96 | 2,76 | 0,71 | 3,48 | 0,85 | 3,73 | -0,71 | 3,59 |
| | 4 | 2,22 | 2,52 | 3,27 | 1,14 | 2,29 | 2,81 | 1,45 | 3,78 | 1,78 | 2,53 |
| | 5 | 2,97 | 1,95 | 3,80 | 0,00 | 1,40 | 2,63 | 3,80 | 0,00 | 3,01 | 2,23 |
| Observação | 1 | 2,06 | 1,67 | 3,27 | 0,91 | 1,51 | 2,02 | 1,40 | 1,80 | 1,81 | 1,51 |
| | 2 | 2,76 | 2,03 | 4,00 | 0,00 | 2,29 | 2,65 | 2,78 | 0,94 | 2,09 | 2,46 |
| | 3 | 2,42 | 2,46 | 2,40 | 2,71 | 1,02 | 3,29 | 2,73 | 1,11 | 3,34 | 1,87 |
| | 4 | 2,39 | 2,00 | 2,90 | 1,42 | 3,09 | 0,99 | 2,70 | 1,54 | 1,18 | 2,88 |
| | 5 | 2,56 | 1,44 | 3,44 | 0,95 | 1,33 | 1,39 | 3,18 | 1,25 | 2,55 | 1,34 |

Com base nos dados da Tabela 7, pode-se observar que, para a amostra geral, a situação 2 – *Segue instruções de adultos* - apresentou média próxima do valor máximo (4) para os três tipos de avaliação, com destaque para a avaliação das mães (3,26), seguida da situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, com destaque para a avaliação das professoras (2,97). Por outro lado, a situação que obteve médias entre zero e um para as duas avaliações de informantes foi a Situação 3 – *Defende seus próprios direitos* (mãe: média=

0,69 e professora média= 0,90), enquanto para a observação foi a situação 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário* (média= 2,06).

Em todas as avaliações e situações, as crianças do grupo CHS apresentaram médias mais altas do que a média da amostra geral, principalmente para a situação 3 - *Defende seus próprios direitos*, na avaliação das professoras. Em sentido inverso, a média das crianças do grupo CPI foi sempre abaixo da média da amostra geral para as três avaliações, exceto para a situação 4 – *Compartilha brinquedos e pertences* na avaliação por relato da professoras e por observação. Quanto ao grupo CPE, as médias das crianças desse grupo foram sempre acima da média da amostra geral para todas as situações avaliadas pelas mães e pela observação, exceto para as situações 4 – *Compartilha brinquedos e pertences* (em que esteve bem próxima) e 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário*, respectivamente, porém na avaliação das professoras, as médias das crianças estiveram abaixo da amostra geral em três das cinco situações (2 – *Segue instruções de adultos*, 3 – *Defende seus próprios direitos* e 4 – *Compartilha brinquedos e pertences*). Por fim, com relação ao grupo CPM, houve uma maior distribuição entre as situações e avaliações de casos em que a média das crianças desse grupo foi abaixo da média da amostra geral: a situação 4 foi abaixo da média para as três avaliações, a situação 3 – *Defende seus próprios direitos* para ambas as avaliações de informantes, a situação 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário* para a avaliação das mães e por observação e situação 2 – *Segue instruções de adultos*, somente para os dados de observação.

Com relação às médias considerando os grupos, no grupo CHS, para a avaliação das professoras e por observação, a situação 2 – *Segue instruções de adultos* obteve o escore máximo, assim como a situação 5 – *Convida outras crianças para brincar* para a avaliação das mães e professoras para as crianças do grupo CHS e CPE. Já as situações com menor escore médio foram a situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, para o grupo CPM (-0,71),

na avaliação das professoras e a situação 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário*, em que as crianças do grupo CPI foram mais negativamente avaliadas também pelas professoras (-0,04). Na avaliação de observação e das professoras, as crianças do grupo CHS apresentaram os escores médios altos para todas as situações avaliadas no estudo, exceto na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, para a avaliação por observação em que as crianças do grupo CPM apresentaram o escore mais elevado nessa habilidade. Na avaliação das mães, os escores mais altos distribuíram-se nos grupos CHS e CPE e os mais baixos estiveram localizados no grupo CPI, em quatro das cinco situações. Na avaliação das professoras, três dos escores mais baixos também foram obtidos pelo grupo CPI. Já na avaliação por observação, os escores mais baixos nas situações distribuíram-se entre os três grupos com comportamentos problemáticos, sendo que a habilidade de *Pedir ajuda de adultos quando necessário* teve escore mais baixo no grupo CPE, a de *Defender os seus próprios direitos* e *Convidar outras crianças para brincar* teve menores escores no grupo CPI e *Compartilha brinquedos e pertences* e *Segue instruções de adultos* foram as habilidades que obtiveram menores escores no caso das crianças do CPM.

1.2. *Frequência das crianças de cada grupo nas opções de desempenho social de cada situação estruturada*

As Figuras 8, 9, 10 e 11 apresentam a frequência das crianças nas opções de cada situação estruturada, de acordo com as avaliações das mães, professoras e observação de desempenho, considerando cada um dos quatro grupos do estudo. A parte sombreada nas quatro figuras indica o número de opções em cada situação e as linhas tracejadas separam as opções de modo dicotômico em: socialmente competentes e não competentes.

| Opções | Situação 1 | | | Situação 2 | | | Situação 3 | | | Situação 4 | | | Situação 5 | | |
|------------------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|
| | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof |
| 1 | 4 | 4 | 1 | 5 | 7 | 6 | 3 | 4 | 6 | 1 | 4 | 3 | 7 | 2 | |
| 2 | 3 | 3 | 6 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 4 | 7 |
| 3 | | | | 1 | | | | 1 | | 5 | 2 | | | 1 | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | 3 | 1 | | 1 | | 3 | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | |
| NDO ⁷ | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | |

Figura 8. Frequência de crianças do grupo com bom repertório de comportamentos das classes de Habilidades Sociais (CHS) em cada opção das situações estruturadas avaliadas.

No grupo CHS, composto por sete crianças, pode-se observar que os comportamentos-alvo para cada situação foram classificados, na dicotomia competente X não competente, em socialmente competentes em todas as situações, de acordo com a avaliação por observação, exceto na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, para uma criança. Na avaliação de mães e professoras, a grande maioria das respostas concentrou-se em opções da classe socialmente competente, havendo a avaliação do comportamento de apenas quatro crianças em opções tidas como não competentes, na situação 3 – *Defende seus próprios direitos* e 4 – *Compartilha brinquedos e pertences*. Na maior parte das situações (1 – *Pede ajuda de adultos*, 2 – *Segue instruções de adultos* e 5 – *Convida outras crianças para brincar*), pode-se observar uma concentração dos três tipos de avaliação nas duas primeiras opções que foram classificadas, em termos de competência social, como as mais adequadas. Ainda, destaca-se que na situação 2 – *Segue instruções de adultos*, a opção 1 (*Segue instrução de adultos e emite comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades*

⁷ Nenhuma das opções : refere-se aos casos em que não foi possível avaliar tal situação devido a: (1) incoerência no relato dos informantes; (2) foi sugerida outra opção de desempenho; (3) a criança não foi avaliada na situação. Em todas essas condições, não foram considerados os dados para as análises.

sociais) foi selecionada em todas as avaliações da professor, na maioria das mães e foi emitida por todas as crianças, de acordo com a análise dos dados de observação, o que demonstrou convergência entre as avaliações. Na situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, todas as avaliações das mães e das professoras convergiram na opção 1 (*Convida explicitamente para brincar e emite sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais*), opção considerada a mais competente. Contudo, o desempenho observado das crianças foi principalmente na opção 2 (*Estabelece condições explícitas para introduzir o colega na brincadeira*) que foi avaliada com a mesma pontuação da opção 1, indicando funcionalidade e qualidade equivalente entres esses dois desempenhos.

Mas, no caso da situação 4 – *Compartilha brinquedos e pertences*, as avaliações dos informantes não se distribuíram nas duas primeiras opções, de modo que as mães estimaram, predominantemente que as crianças apresentariam opção 3 (*Disponibiliza o material como pequeno atraso*), o que não foi confirmado pelos dados de observação já que as crianças emitiriam mais a opção 1 (*Disponibiliza o material e emite comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais*), podendo-se afirmar que as mães relataram avaliaram de modo menos competente, em comparação aos dados de observação, o desempenho das crianças.

A Figura 9 apresenta as mesmas informações da Figura 8, mas para os dados do grupo CPI.

| Opções | Situação 1 | | | Situação 2 | | | Situação 3 | | | Situação 4 | | | Situação 5 | | | |
|------------------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|---|
| | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | |
| 1. | 1 | 1 | | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | | 3 | |
| 2. | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | | | 2 | 1 | 2 | 4 | | 1 | | |
| 3. | 3 | | 2 | 2 | | | | | | 1 | 2 | | | 5 | | |
| 4. | 1 | 2 | 4 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 3 |
| 5. | | | | | 1 | 1 | | 2 | | | | | | 1 | | |
| 6. | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | |
| 8. | | | | | | | 2 | | 1 | | | | | | | |
| NDO ⁷ | | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 2 | | 1 |

Figura 9. Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Internalizantes (CPI) em cada opção das situações estruturadas avaliadas.

Nos julgamentos do grupo CPI, observa-se uma maior variabilidade das opções selecionadas para os três tipos de avaliação, o que dificulta a identificação de tendências nesse grupo. De modo geral, pode-se notar que, ao contrário do grupo CHS, houve tanto relato como desempenho de opções classificadas como competentes e não competentes, ainda que a maior concentração das crianças foi nas opções tidas como competentes para a situações 1, na avaliação de mães e por observação, para a situação 5, somente na avaliação por observação e para as situações 2 e 4, em todas as avaliações. Na situação 4, de acordo com a avaliação por observação, todos os desempenhos ocorreram na classe dicotômica competente. Na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, nas três avaliações, houve uma distribuição de crianças relativamente igual entre as duas classes (socialmente competentes e não competentes).

No geral, as avaliações das mães e das professoras foram mais negativas em termos de competência social do que o desempenho apresentado pelas crianças desse grupo, como é o caso da situação 2 – *Segue instruções de adultos*, em que mais da metade das crianças desse grupo emitiram o comportamento considerado o mais competente na situação: *Segue a instrução recebida e emite outros comportamentos compatíveis com habilidades sociais* e as

informantes julgaram que as crianças emitiriam comportamentos menos competentes. No caso da avaliação das mães, essa tendência geral de subestimação de desempenho não ocorreu na situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, já que mais da metade das crianças apresentou a opção *Estabelece condição simples para introduzir o colega na brincadeira*, sendo que as mães julgaram que as crianças emitiriam o comportamento mais adequado da situação: *Convida explicitamente o colega para brincar e emite outros comportamentos compatíveis com habilidades sociais*. O comportamento apresentado pelas crianças do grupo CPI é bastante característico de padrões comportamentais não habilidosos passivos

Os dados referentes ao grupo CPE quanto á avaliação por relato e por observação em cada uma das situações encontram-se organizados na Figura 10.

| Opções | Situação 1 | | | Situação 2 | | | Situação 3 | | | Situação 4 | | | Situação 5 | | |
|------------------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|
| | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof |
| 1. | 2 | | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | | 2 | 2 | 2 | | 4 |
| 2. | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | | | | 1 | 1 | 3 | |
| 3. | | | | | 1 | | | 1 | | 2 | 1 | | | | 1 |
| 4. | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | |
| 8. | | | | | | | | | | | | | | | |
| NDO ⁷ | | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | |

Figura 10. Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Externalizantes (CPE) em cada opção das situações estruturadas avaliadas.

No grupo CPE, que tinha quatro crianças, os comportamentos selecionados pelos informantes e emitidos pelas crianças se concentraram nas opções tidas como mais competentes em todas as situações, com destaque para a situação 5 – *Convida outras crianças para brincar* em que todas as crianças concentram-se na classe mais geral de competência social, nas três avaliações. Nas avaliações dos informantes, as opções se concentram

predominantemente na 1 (*Convida explicitamente a criança para brincar e emite comportamentos compatíveis com classes de habilidades sociais*) e 2 (*Estabelece condições explícitas para introduzir o colega na brincadeira*). Os dados de observação, foram ligeiramente classificados mais na opção 2, na maioria das situações (1, 2, 3 e 5). Isso pode sugerir que os avaliadores, de modo geral, julgam pouco mais positivamente as crianças desse grupo do que os desempenhos sociais delas sugerem, ainda que seus desempenhos, em todas as situações, tenham se concentrado nas opções da classe geral socialmente competente.

Na Figura 11 são apresentados os dados de observação e de relato obtidos em cada situação para o grupo CPM.

| Opções | Situação 1 | | | Situação 2 | | | Situação 3 | | | Situação 4 | | | Situação 5 | | |
|------------------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|------------|-----|------|
| | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof | Mãe | Obs | Prof |
| 1. | | 1 | 1 | 6 | 4 | 6 | 3 | 7 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | | 6 |
| 2. | 5 | 4 | 4 | | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | |
| 3. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | | | 1 | | 4 | 1 | 4 | |
| 4. | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | |
| 5. | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 6. | | | | | | | 1 | | | 2 | 1 | | | | |
| 7. | | | | | | | 3 | | 5 | 1 | | 1 | | | |
| 8. | | | | | | | | | | | | | | | |
| NDO ⁷ | | | 1 | | | | | | | 1 | 2 | 1 | | | 1 |

Figura 11. Frequência de crianças do grupo Comportamentos Problemáticos Mistos (CPM) em cada opção das situações estruturadas avaliadas.

Nesse grupo, foi observada uma heterogeneidade na seleção das opções, ainda que na maioria das situações, as opções selecionadas concentram-se na região de competência social. Uma exceção foi a situação 3 em que as avaliações de ambas as informantes concentram-se em opções da classe dicotômica não competente, com destaque para a opção *Defende seus próprios direitos e emite comportamentos incompatíveis com habilidades sociais*, principalmente na avaliação das professoras.

Na maioria das situações, as avaliações do estudo estiveram distribuídas nas três primeiras opções. Nas avaliações dos informantes, somente nas situações 2 – Seguir instruções de adultos e 5 – *Convidar outra criança para brincar*, as avaliações se localizaram de modo mais frequente na opção 1, a mais competente. Contudo nos dados de observação da situação 5 esse predomínio não confirmado, sendo que as crianças apresentaram desempenhos das opções 2 (*Estabelece condições explicitas para introduzir o colega na brincadeira*), a qual era equivalente à 1, e 3 (*Estabelece condições simples para introduzir o colega na brincadeira*). Em tal situação pode-se notar que, no geral, as mães e professoras atribuíram julgamentos mais positivos do que as crianças de fato desempenharam. Contudo, foi observado o contrário na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, em que quase todas as crianças desse grupo desempenharam a opção mais adequada na situação (*Argumenta em defesa dos próprios direitos*), porém ambos os informantes, em sua maioria julgaram que as crianças apresentariam a opção 7 (*Defende seus direitos e emite comportamentos sociais incompatíveis*). Nesse caso, os informantes julgaram que as crianças apresentariam desempenho social mais próximo do agressivo e foi observado um desempenho socialmente competente de sete crianças, em um total de oito crianças do grupo

Em suma, os dados de caracterização de cada grupo para as cinco situações demonstraram que: no grupo CHS houve uma alta frequência de crianças nas opções mais competentes socialmente em todas as situações, para os três tipos de avaliação do estudo; para grupo CPI observou-se uma maior dispersão entre as opções que também incluíram opções de desempenho na região de não competência social, conforme classificação; no grupo CPE, embora com um pequeno número de crianças, foram encontradas mais opções classificadas na classe socialmente competente, principalmente na opção 2; por fim, no grupo CPM, como no CPI, também foi observada maior variabilidade na seleção das opções de desempenho social,

sendo que tais opções estiveram localizadas tanto na região socialmente competente como não competente socialmente, ainda que a concentração tenha sido na primeira, exceto na situação 3, na avaliação das informantes.

Quanto às situações, as crianças mais bem avaliadas em todas as situações, de acordo com as professoras e com a observação (exceto na situação 3 – Defende seus próprios direitos, em que foi o grupo CPM) foram as crianças do CHS e essas juntos com as crianças do grupo CPE, apresentaram os escores mais elevados na avaliação das mães. Na avaliação de ambas as informantes, as crianças do grupo CPI obtiveram os menores escores em mais da metade das situações. Para a avaliação por observação, os escores mais baixos nas situações dividiram-se entre os três grupos com comportamentos problemáticos.

Comparações entre os grupos quanto às convergências e divergências entre relatos dos informantes e dados de observação

Embora pelas figuras anteriores possa se verificar a frequência das crianças de cada grupo nas opções de cada situação, a identificação das convergências e divergências entre as avaliações não é feita com facilidade. Os termos convergências e divergência no presente estudo poderiam abranger as seguintes relações entre os tipos de avaliações empregadas: (1) mãe – professora – observação; (2) mãe – observação, (3) professora – observação e (4) mãe – professora.

Com vistas a atender ao objetivo 2 do estudo, na primeira parte, é apresentado um conjunto de resultados quanto ao escore de convergência nas relações 2, 3 e 4 em termos de classes dicotômicas de competência social, variando de competentes socialmente (atendimento aos critérios de competência social) a não competentes socialmente (associados a baixo atendimento ou não atendimento de critérios de competência social, podendo ser classificados como comportamentos problemáticos) nas cinco situações avaliadas,

considerando cada grupo. Na segunda parte, os dados são apresentados em termos de escore de convergência por opção nas situações para cada um dos quatro grupos para as mesmas possíveis relações de convergência. O terceiro conjunto de dados ilustra, por meio de figuras, os dados de relato e observação analisados em termos de convergência e divergência entre as avaliações, considerando as quatro possíveis relações, no caso de cada criança dos grupos para cada uma das cinco situações. As divergências serão analisadas em termos de superestimação e subestimação das avaliações nos seguintes níveis: baixa - até dois pontos de diferença entre as avaliações, considerando-se uma amplitude de 1 a 2 pontos; média - de três a quatro pontos; moderada - de cinco a seis pontos; alta - de sete a oito pontos de diferença.

2.1. Escores de convergência entre as avaliações, considerando a classificação dicotômica de competência social.

A Figura 12 a seguir apresenta a proporção de convergências, considerando a relação relato mãe-observação entre cada uma das avaliações indiretas com a direta e entre as indiretas quanto à classificação dicotômica de competência social, considerando os quatro grupos.

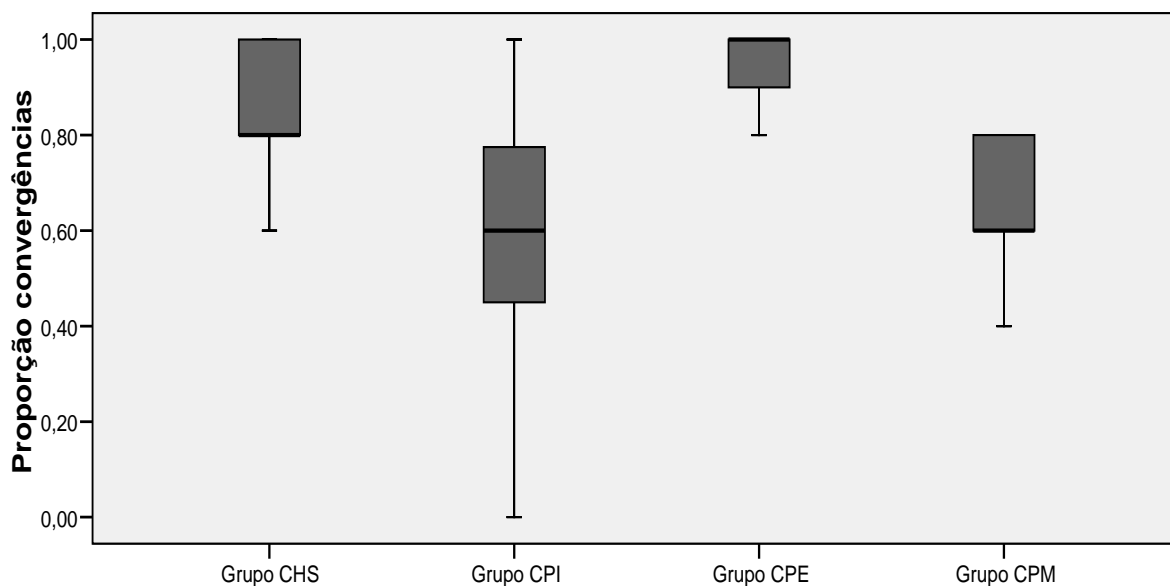


Figura 12. Box plot da proporção de convergência na classificação dicotômica para a relação avaliação relato mãe-observação.

A Figura 12 permite observar que no grupo CHS 75% das proporções de convergência foram acima de 0,80 indicando uma alta convergência entre as avaliações relato mãe-observação para esse grupo. Já o grupo CPI apresentou homogeneidade nas proporções, apesar de apresentar valor mínimo e máximo nos dois pontos extremos do intervalo possível. O grupo CPE, a semelhança do grupo CHS, teve uma proporção de convergência bem próxima à máxima e com alta concentração das crianças nesse grupo. Por fim, o grupo CPM, teve 50% das proporções localizadas no intervalo de 0,60 a 080.

A análise de variância por meio do teste Kruskal-Wallis indicou diferenças significativas entre os grupos ($p= 0,01$) quanto à proporção de convergências em termos da dicotomia competente X não competente na relação relato mãe - observação, sendo que os grupos que diferem estatisticamente encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8.

Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal Wallis para proporção de convergências relato mãe-observação.

| Comparação* | Grupos | Posto Médio | |
|-------------|--------|-------------|-------|
| A | CPE | 21,13 | |
| A | B | CHS | 17,57 |
| | B | CPM | 9,88 |
| | B | CPI | 9,21 |

*Letras iguais não existe diferença significativa entre grupos

Como no teste de Kruskal-Wallis o p é menor que o nível de significância estabelecido pelo estudo ($p < 0,05$), conclui-se que pelo menos um grupo se difere dos demais na concordância relato mãe-observação. Pela Tabela 8, podem-se observar que os grupos CPE e CHS são estatisticamente iguais assim como os grupos CHS, CPM e CPI. Por outro lado, o grupo CPE é estatisticamente diferente dos grupos CPM e CPE. Com base nessas afirmações, conclui-se que o grupo com maior proporção de concordância é o grupo CPE (posto médio= 21,13), enquanto os com menores convergências são CPI (9,21) e CPM (9,88).

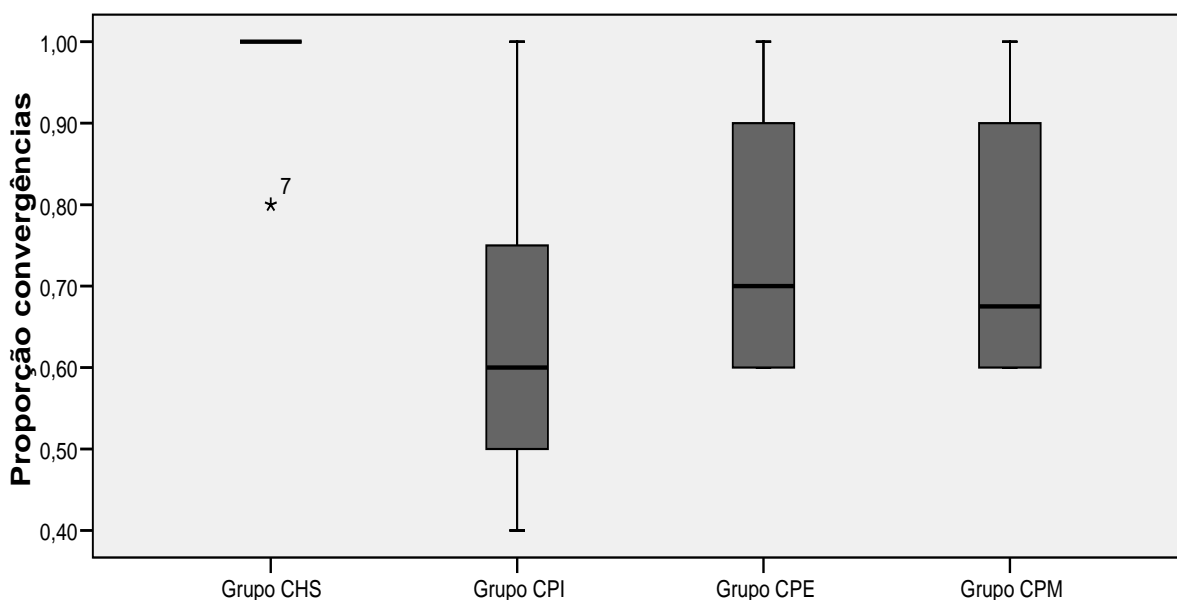


Figura 13. Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência na classificação dicotômica competente X não competente para a relação relato professora-observação.

Na Figura 13, que trata da proporção de convergência quanto à classificação dicotômica competente X não competente na relação relato professora-observação, comparando-se os quatro grupos, pode-se observar que a proporção máxima de convergência nessa relação foi máxima (1), havendo apenas um ponto atípico, indicando que nesse grupo houve a maior mediana de proporção. Já o grupo CPI teve uma mediana de 0,60 e, como na relação de convergência anteriormente apresentada, teve valor mínimo e máximo nos dois extremos possíveis. A distribuição das proporções de convergência nos grupos CPE e CPM foi similar, a considerar a alta variabilidade observada em ambos os grupos, os mesmos valores mínimos e máximos, além de as medianas dos dois grupos terem sido próximas.

Com relação, as análises inferências a partir do teste Kruskal-Wallis indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para a proporção de convergências na relação professora-observação entre os grupos (0,02)

Tabela 9.

Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências relato professora-observação.

| Comparação* | Grupos | Posto Médio |
|--------------------|---------------|--------------------|
| A | CHS | 20,57 |
| A | B CPE | 12,38 |
| | B CPM | 12,00 |
| | B CPI | 8,79 |

*Letras iguais não existe diferença significativa entre grupos

Como no teste de Kruskal-Wallis, o p-valor é de 0.019, verifica-se que pelo menos um grupo difere-se dos demais quanto à proporção de convergência na relação relato professora-observação. Analisando a Tabela 9, conclui-se que os grupos CHS e CPE são estatisticamente iguais, assim como os grupos CPE, CPM e CPI. Já o grupo CHS é estatisticamente diferente de CPM e CPI. Sendo assim, o grupo com maior proporção de convergência na relação relato

professora-observação é o CHS (posto médio= 20,57) e os grupos com menores proporções são CPM (posto médio= 12) e CPI (posto médio= 8,79).

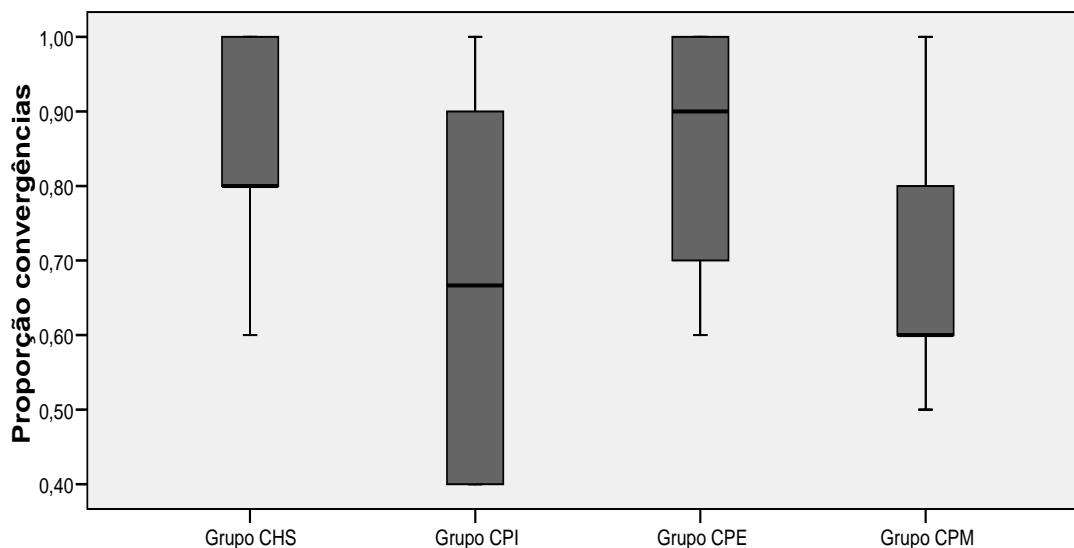


Figura 14. Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência na classificação dicotômica competente X não competente para a relação relato mãe-relato professora.

Com relação à Figura 14, observa-se uma alta variabilidade na proporção de convergências obtidas pelos membros do grupo CPI, sendo que a variação foi de 0,40 a 1, com mediana de 0,67. O grupo CPE apresentou 50% das proporções de convergência nessa relação acima do valor 0,90, indicando uma alta proporção de convergência pra esse grupo, além de seu valor mínimo ter mais alto (próximo de 0,60). Seguido do grupo CPE, o CHS teve mediana de 0,80, porém 50% das proporções estiveram entre 0,60 a 0,80. No grupo CPM o primeiro quartil coincidiu com a mediana de modo que 50% dos valores localizaram-se abaixo de 0,60. Como o p-valor do teste de Kruskal-Wallis foi maior que o nível de significância de 0,05 ($p=0.224$), constata-se que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos para a proporção de convergência na relação mãe-professora.

2.2. *Escore de convergências entre as avaliações, considerando opções de desempenho social.*

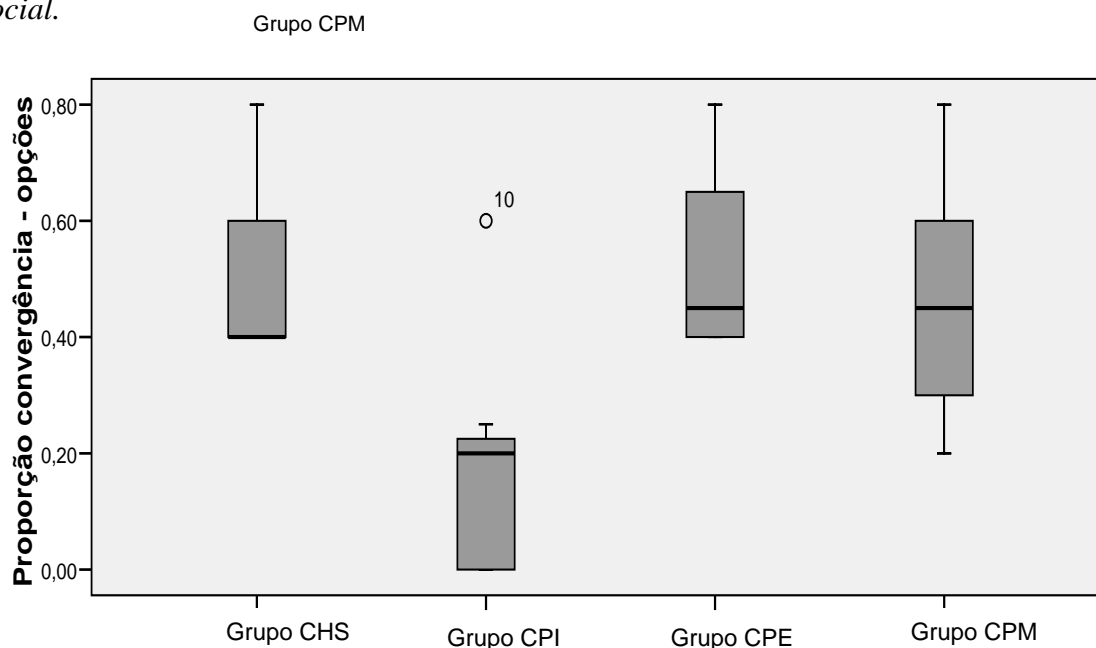


Figura 15. Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação avaliação mãe-observação.

A Figura 15 apresenta as proporções de convergências quanto às opções de desempenho, na relação relato mãe-observação, comparando-se os grupos. Nenhum dos grupos atingiu o valor máximo da proporção de convergência (1). No grupo CPI, as proporções de convergência variaram de 0 a 0,25, exceto para uma das crianças (10), que foi um ponto atípico. Como se observa, apenas esse grupo localizou nesse intervalo de valor da proporção, enquanto os grupos CHS e CPE tiveram 100% das suas proporções acima do valor 0,40. O CPM apresentou uma alta variabilidade entre os dados ($dp= 0,21$) e o intervalo entre os valores mínimo e máximo foi alto (de 0,20 a 0,80). A mediana no grupo CHS convergiu com o primeiro quartil de modo que 50% das crianças desse grupo tiveram a proporção de convergência nessa avaliação no valor de 0,40, enquanto outras 25% do grupo no valor 0,60. Nos grupos CPM e CPE, a mediana foi de 0,45 e no grupo CPI de 0,25. Ao fazer

comparações entre os grupos para a variável proporção de convergência de opções para a relação mãe e observação, o teste Kruskal -Wallis indicou diferenças significativas para pelo menos um dos grupos em relação a outro ($p = 0.038$). A Tabela 10 indica em quais grupos estão localizadas essas diferenças

Tabela 10.

Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para relação relato mãe-observação.

| Comparação* | Grupos | Posto Médio |
|--------------------|---------------|--------------------|
| A | CPE | 16,88 |
| A | CHS | 16,71 |
| A | CPM | 15,06 |
| B | CPI | 6,57 |

*Letras iguais não existe diferença significativa entre grupos

Com base na Tabela 10, conclui-se que na proporção de convergência da relação relato mãe-observação, os grupos CPE, CHS e CPM são estatisticamente iguais e os três são estatisticamente diferentes do grupo CPI o qual apresenta a menor proporção de convergência na relação relato mãe-observação.

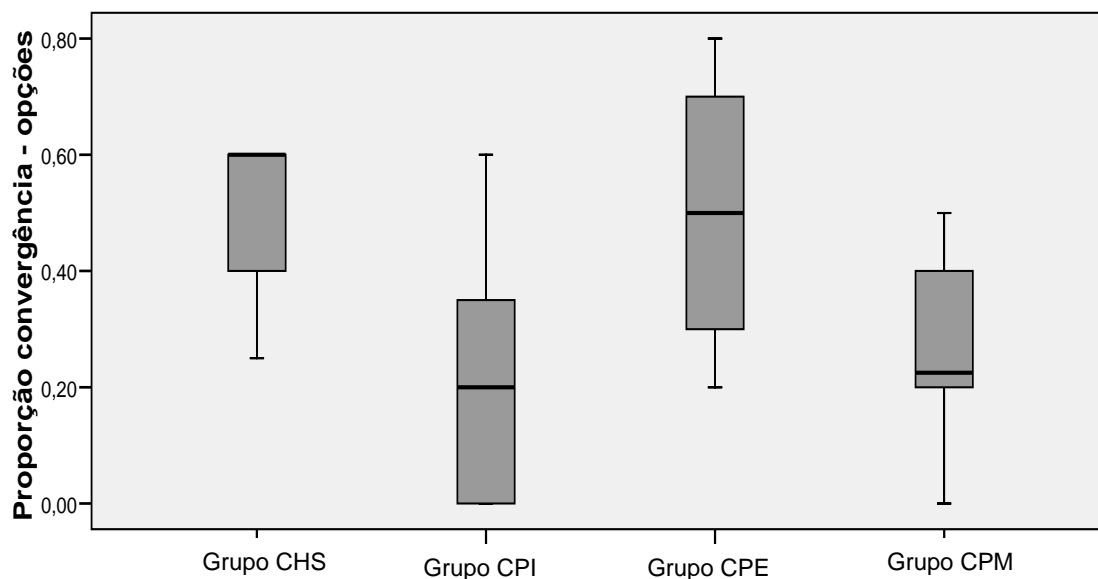


Figura 16. Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação relato professora-observação

Na Figura 16, para análise da convergência na relação relato professora-observação, nota-se que 50% das proporções de convergência do grupo CPI e do CPM estão abaixo do valor próximo a 0,20 (mediana), com valores mínimos de 0, de modo que com alguma criança desses grupos, professores não convergiram em nenhuma das situações. A mediana no grupo CHS coincidiu com o terceiro quartil e o valor máximo (0,60), de modo que 50% das proporções desse grupo concentram-se exatamente neste valor. Nos grupos CPE e CPI, foi observada uma alta variabilidade (respectivamente, $dp= 0,26$ e $dp= 0,25$) entre as proporções desses grupos, sendo que no CPE os valores mínimo e máximo variaram de 0,20 a 0,80. Na comparação entre os grupos para a variável proporção de convergência na relação relato professora-observação em termos de opção, o teste Kruskal-Wallis indicou a existência de diferenças estatísticas significativas ($p= 0,04$) em pelo menos em um par dos grupos. A localização dessas diferenças encontra-se na Tabela 11 a seguir.

Tabela 11.

Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para professora-observação.

| Comparação* | | Grupos | Posto Médio |
|-------------|---|--------|-------------|
| A | | CHS | 18,79 |
| A | B | CPM | 17,75 |
| A | B | CPE | 10,63 |
| | B | CPI | 9,07 |

*Letras iguais não existe diferença significativa entre grupos

A partir da análise da Tabela 11, verifica-se que os grupos CHS, CPE e CPM são estatisticamente iguais assim como os grupos CPE, CPM e CPI. Já os grupos CHS e CPI são estatisticamente diferentes, de modo que o grupo com maior proporção de convergência na relação relato professora-observação é o CHS (posto médio= 18,79) e o grupos com menor proporção é o CPI (posto médio = 9,07).

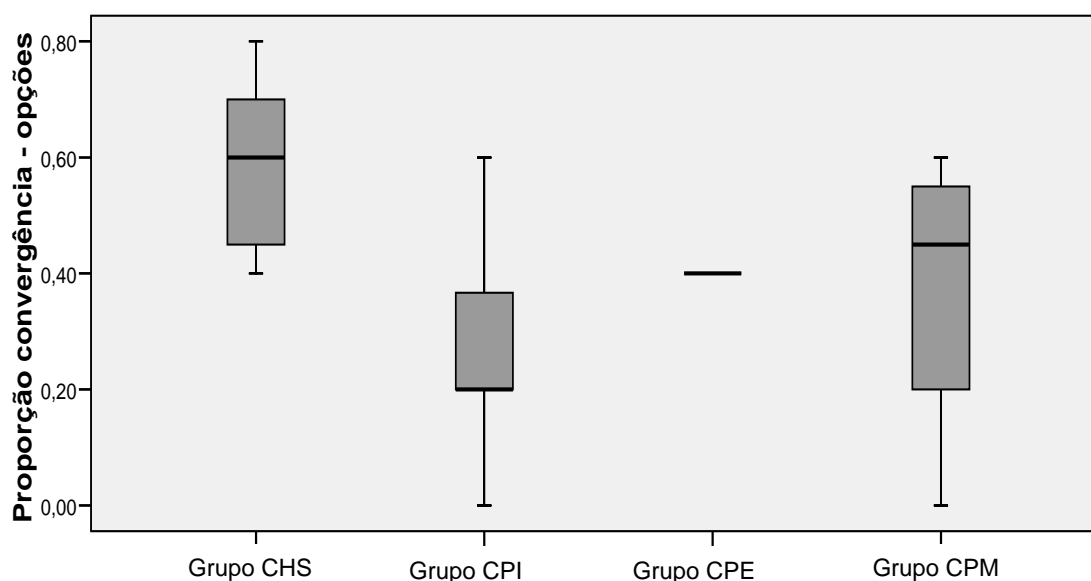


Figura 17. Comparação descritiva (box plot) da proporção de convergência de opções de desempenho social na relação relato mãe-professora.

Ao observar a Figura 17, nota-se que 100% das proporções de convergências na relação entre relatos para o grupo CPE concentraram-se no valor 0,40. O grupo CHS teve sua

localização acima do valor 0,40, sendo que sua mediana (0,60) foi o valor máximo obtido pelos grupos CPI e CPM, de modo que 100% das proporções estiveram abaixo desse valor. 50% das proporções do grupo CPI foram menores que 0,20 (mediana). No grupo CPM houve uma alta variabilidade ($dp=0,22$). Na análise comparativa dos grupos para a relação relato mãe-professora por meio do teste estatístico Kruskal-Wallis foram encontradas diferenças significativas entre pelo menos um par dos grupos ($p= 0.043$) que são identificadas a partir da Tabela 12 a seguir.

Tabela 12.

Dados obtidos a partir das análises pelo teste Kruskal-Wallis para proporção de convergências de opções para mãe-professora.

| Comparação* | | Grupos | Posto Médio |
|--------------------|---|---------------|--------------------|
| A | | CHS | 19,71 |
| A | B | CPM | 13,00 |
| A | B | CPE | 12,50 |
| | B | CPI | 8,43 |

*Letras iguais não existe diferença significativa entre grupos

Analisando a Tabela 12, constata-se que os grupos CHS, CPM e CPE são estatisticamente iguais assim como os grupos CPM, CPE e CPI quanto a variável proporção de convergências na relação relato mãe-professora. Mas, os grupos CHS e CPI são estatisticamente diferentes para essa variável, de forma que o grupo com maior proporção de convergência no relato mãe- relato professora é o CHS (posto médio= 19,71) e o grupo com menor proporção é o CPI (posto médio = 8,43).

Comparações das proporções de convergência quanto à classificação dicotômica de competência social entre a relação relato mãe-observação e a relato professora-observação para cada um dos grupos, por meio do teste não paramétrico para amostras relacionadas Wilcoxon não indicou diferenças significativas para nenhum dos grupos: CHS ($p= 0,11$), CPI

($p= 0,53$); CPE ($p= 0,11$); CPM ($p= 0,30$). Por meio do mesmo teste estatístico, foram encontradas diferenças significativas na proporção de convergência em termos de opções apenas para o grupo CPM ($p=0,046$), de modo que as professoras convergiram mais com as observação por opção do que as mães.

Considerando a convergência de avaliadores com dados de observação em termos de opções socialmente competentes X não competente, os resultados indicaram que tanto mães como professoras foram boas avaliadoras. Mães e professoras de crianças do CHS obtiveram o melhor escore de convergência, enquanto o escore mais baixo de convergência foi no grupo de crianças CPI. Esse dado já é reconhecido pela literatura que afirma que crianças com esse tipo de problema são negligenciadas, principalmente no contexto escolar. As crianças do grupo CPE tiveram as avaliações das mães convergentes com os comportamentos que elas apresentaram, o que sugere que agentes de socialização estão atentos aos comportamentos dessas crianças. Comparando o conjunto de figuras envolvendo proporção de convergências para a classificação dicotômica das opções e para as opções específicas, constata-se que em todos os grupos a mediana e as proporções em termos de opção foram mais baixa do que as obtidas em termos da análise dicotômica, sugerindo que tanto as mães como as professoras tiveram dificuldade em estimar o que as crianças exatamente fariam na situação.

Até então foram abordadas as proporções de convergências por grupo para cada relação possível. Além disso, as proporções de convergência podem ser feitas para cada situação, identificando-se as situações com maiores e menos proporções de convergências, considerando cada grupo e avaliação do estudo. A Tabela 13 apresenta a proporção de convergências das mães e das professoras quanto à classificação dicotômica das opções de competência social, de modo que foi considerado convergente os casos em que cada informante selecionou opção localizada na mesma classe mais geral (competente ou não

competente) da opção de comportamento que foi emitido na situação estruturada. A seguir, são apresentadas as proporções de convergências, considerando cada grupo e cada uma das cinco situações estruturadas e a porcentagem de convergência para cada avaliação, considerando o conjunto das cinco situações.

Tabela 13.

Proporção de convergências para a classificação dicotômica de competência social dos comportamentos avaliados e porcentagem total de convergências.

| Grupo | Avaliador | Sit 1 | Sit 2 | Sit 3 | Sit 4 | Sit 5 |
|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | / | / | / | / | / |
| CHS | Mãe-Obs | 7/7 | 7/7 | 3/7 | 6/7 | 7/7 |
| | Prof- Obs | 7/7 | 7/7 | 7/7 | 6/7 | 7/7 |
| | Mãe-Prof | 7/7 | 7/7 | 3/7 | 6/7 | 7/7 |
| CPI | Mãe-Obs | 3/7 | 4/7 | 4/5 | 5/7 | 3/7 |
| | Prof- Obs | 3/7 | 4/7 | 4/6 | 6/7 | 4/6 |
| | Mãe-Prof | 4/7 | 7/7 | 3/6 | 6/7 | 2/6 |
| CPE | Mãe-Obs | 3/4 | 4/4 | 4/4 | 4/4 | 4/4 |
| | Prof- Obs | 3/4 | 3/4 | 2/4 | 3/4 | 4/4 |
| | Mãe-Prof | 4/4 | 4/4 | 2/4 | 3/4 | 4/4 |
| CPM | Mãe-Obs | 7/8 | 5/8 | 2/8 | 5/8 | 7/8 |
| | Prof- Obs | 6/7 | 7/8 | 4/8 | 5/8 | 7/8 |
| | Mãe-Prof | 7/7 | 8/8 | 2/8 | 4/8 | 6/8 |

Ao observar a Tabela 13, nota-se que no grupo CHS, a avaliação das professoras foi acurada em todas as cinco situações estruturadas e a avaliação das mães também. Por um efeito de teto, esses dados sugerem a avaliação de mães e professoras foram convergentes entre si. Em segundo lugar, mães e professoras apresentaram maior número de acertos para o grupo CPE (exceto na situação 4, no caso das professoras) e para o CPM sendo que o desempenho do grupo CPI foi aquele em que mães e professoras apresentaram menos acertos, principalmente nas situações 1 - *Pede ajuda de adultos quando necessário*, 2 - *Segue instruções de adultos* e 5 - *Convida outras crianças para brincar*.

A Tabela 14 a seguir apresenta os mesmos dados da Tabela 13, mas em vez de classes dicotômicas, apresenta as proporções de convergências para cada situação considerando as opções de desempenho social.

Tabela 14.

Proporção de convergências para as opções de desempenho social dos comportamentos avaliados e porcentagem total de convergências, considerando as situações.

| Grupo | Avaliador | Sit 1 | Sit 2 | Sit 3 | Sit 4 | Sit 5 |
|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | / | / | / | / | / |
| CHS | Mãe-Obs | 3/7 | 5/7 | 2/7 | 2/7 | 6/7 |
| | Prof- Obs | 2/7 | 3/7 | 5/7 | 1/6 | 6/7 |
| | Mãe-Prof | 4/7 | 5/7 | 2/7 | 2/6 | 7/7 |
| CPI | Mãe-Obs | 1/7 | 1/7 | 2/5 | 2/7 | 0/6 |
| | Prof- Obs | 2/7 | 1/7 | 1/6 | 2/7 | 1/6 |
| | Mãe-Prof | 3/7 | 2/7 | 2/6 | 1/7 | 1/6 |
| CPE | Mãe-Obs | 2/4 | 1/4 | 2/4 | 2/3 | 3/4 |
| | Prof- Obs | 3/4 | 2/4 | 0/4 | 2/4 | 3/4 |
| | Mãe-Prof | 2/4 | 1/4 | 0/4 | 1/4 | 4/4 |
| COM | Mãe-Obs | 3/8 | 5/8 | 2/8 | 3/7 | 5/8 |
| | Prof- Obs | 2/7 | 2/8 | 2/8 | 0/8 | 4/7 |
| | Mãe-Prof | 2/7 | 5/8 | 0/8 | 1/7 | 6/8 |

Pela Tabela 14, pode-se notar que mães e professoras apresentaram maior proporção de convergência com as observações e entre si na situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, exceto para o grupo CPI em que, ao contrário, foi a situação com menor proporção de convergência nos três tipos de relação.

No grupo CHS, além da situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, a situação 2 – *Segue instruções de adultos* (na relação relato mãe-observação e relato mãe- relato professora) e a situação 4 – *Compartilha brinquedos e pertences* (na relação relato professora-observação) apresentaram proporções de convergências altas (71%). No grupo CPE, a situação 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário* teve pelo menos metade de convergência nas três relações, com destaque para a relação relato professora-observação em

que se obteve 75% de convergência. No grupo CPM, a situação que se seguiu da situação 5 em termos de maior proporção de convergência foi a situação 2 – *Segue instruções de adultos*, exceto para a relação relato professora-observação. Na maioria dos grupos, a situação com menor proporção de convergência foi a situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, com exceção para o grupo CHS, na relação relato professora-observação que foi a situação 2 – *Segue instrução de adultos* e para o CPI nas três relações.

2.3. Convergências e divergências entre os dados de observação, relato das mães e relato das professoras em cada situação

No terceiro conjunto de dados, são apresentadas as opções de cada situação nos quatro grupos, considerando os resultados das três avaliações do estudo por criança. Com vistas a identificar convergências e divergências (em termos de subestimação e superestimação) de modo mais detalhado, foi feito um refinamento na apresentação dos dados que serão por opção selecionada em cada uma das avaliações.

As Figuras 18, 19, 20, 21 e 22 apresentam no eixo das ordenadas as opções (em termos de números correspondentes às categorias comportamentais (conforme Tabela 5) que foram selecionadas nas três avaliações do estudo. No eixo das abscissas encontram-se as crianças representadas por um número e com a sinalização de seu respectivo grupo.

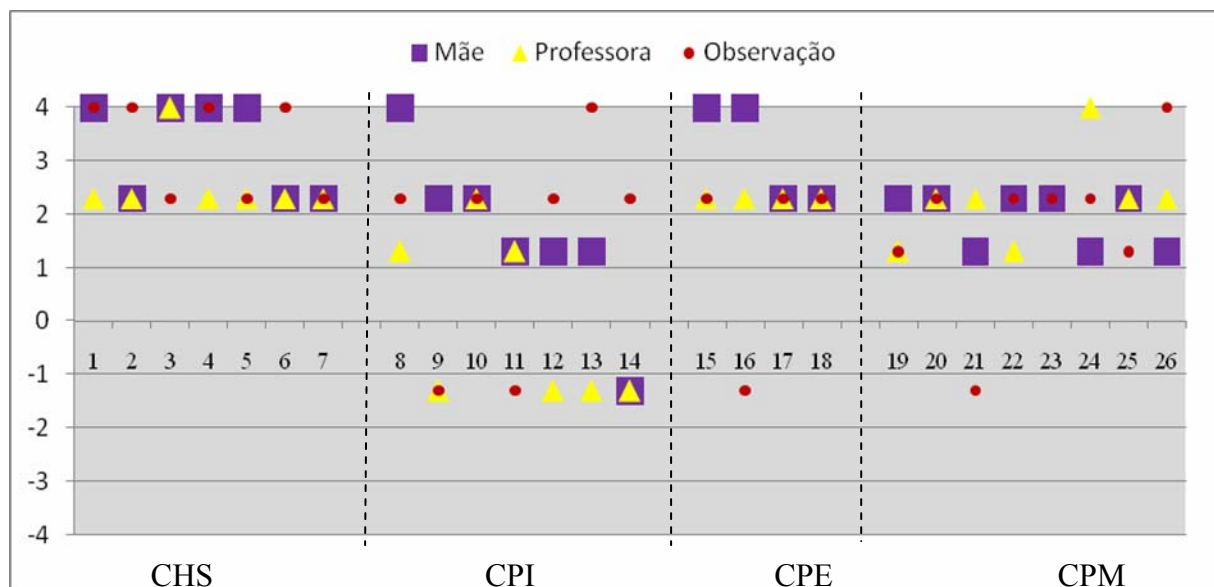


Figura 18. Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 1, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação.

Com base na Figura 18 pode-se observar que situação 1 – *Pede ajuda de adultos quando necessário*, as três avaliações convergiram em cinco das 26 crianças (7, 10, 17, 18 e 20), sendo duas crianças do grupo CPE. Quanto à convergência somente entre mãe e observação, houve quatro casos distribuídos igualmente entre o grupo CHS (1 e 4) e CPM (22 e 23). Já a convergência entre professora e observação ocorreu para uma criança em cada um dos quatro grupos. A convergência entre avaliação de mãe e professora ocorreu para cinco crianças (2, 6, 11, 14 e 25), sendo que esse tipo de convergência se concentrou nos grupos CHS e CPI, duas crianças em cada.

Quanto às divergências entre as avaliações, no grupo CPI, pode-se notar um maior grau de divergência entre as avaliações e, no geral, as avaliações dos informantes subestimaram a competência social do desempenho que foi observado. Por exemplo, ao se comparar o relato da professora e a observação de desempenho para três crianças (12, 13 e 14) nota-se que enquanto os desempenhos das crianças observados estavam na região das opções competentes, foram classificadas em opções na classe geral de não competentes socialmente

na avaliação das professoras, sendo que no caso da criança 14, também na avaliação da mãe. Uma superestimação foi observada no grupo CPI para a criança 9 em que a mãe julgou um desempenho mais competente do que a criança emitiu de fato, sendo que a professora julgou ligeiramente menos competente do que ocorreu na situação. Ainda, foram observadas superestimações de desempenho no caso da criança 16 (superestimação moderada) do grupo CPE e da criança 21 do CPM (superestimação leve), ambas na avaliação das mães.

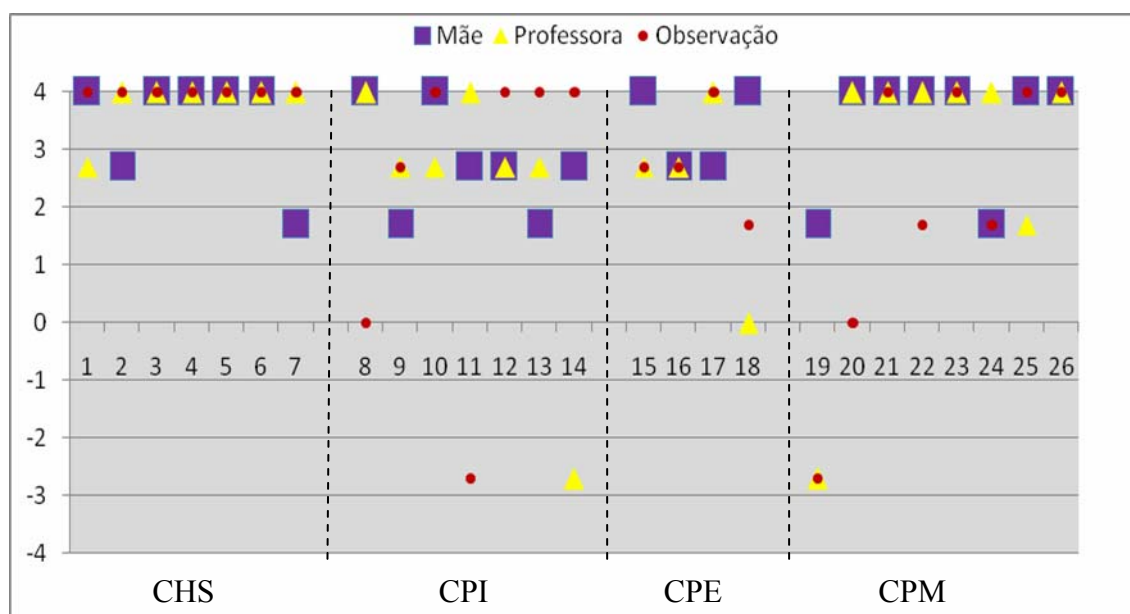


Figura 19. Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 2, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação.

Na Figura 19, em que são observados os resultados das três avaliações na situação 2 – *Segue instruções de adultos*, das oito convergências entre as três avaliações, verificou-se uma maior concentração delas no grupo CHS (4 crianças: 3,4, 5 e 6), seguido do grupo CPM (três crianças: 21,23 e 26). Quanto às seis convergências entre relato da professora e observação duas foram obtidas no grupo CHS (crianças 2 e 7) e duas no CPE (crianças 15 e 17). Das quatro convergências entre mães e observação, duas foram no CPM (crianças 24 e 25). Do total de 4 convergências entre os relatos, duas foram para o grupo CPI (crianças 8 e 12) e duas

para CPM (20 e 22). No grupo CPI, observou-se desempenhos levemente subestimados pelas avaliadoras para três crianças, uma alta superestimação para a criança 11 nas duas avaliações indiretas e uma moderada superestimação para a criança 8, crianças 14 altamente subestimada pela professora. Mães do grupo CPE superestimaram moderadamente o desempenho da criança 19 e 20, sendo que no último caso a professora também superestimou. Ainda superestimações leves foram observadas no grupo como no caso da criança 22 para ambas as avaliações e da 24 na avaliação da professora. No caso da criança 18, enquanto a mãe superestimou o desempenho emitido, a professora subestimou esse desempenho.

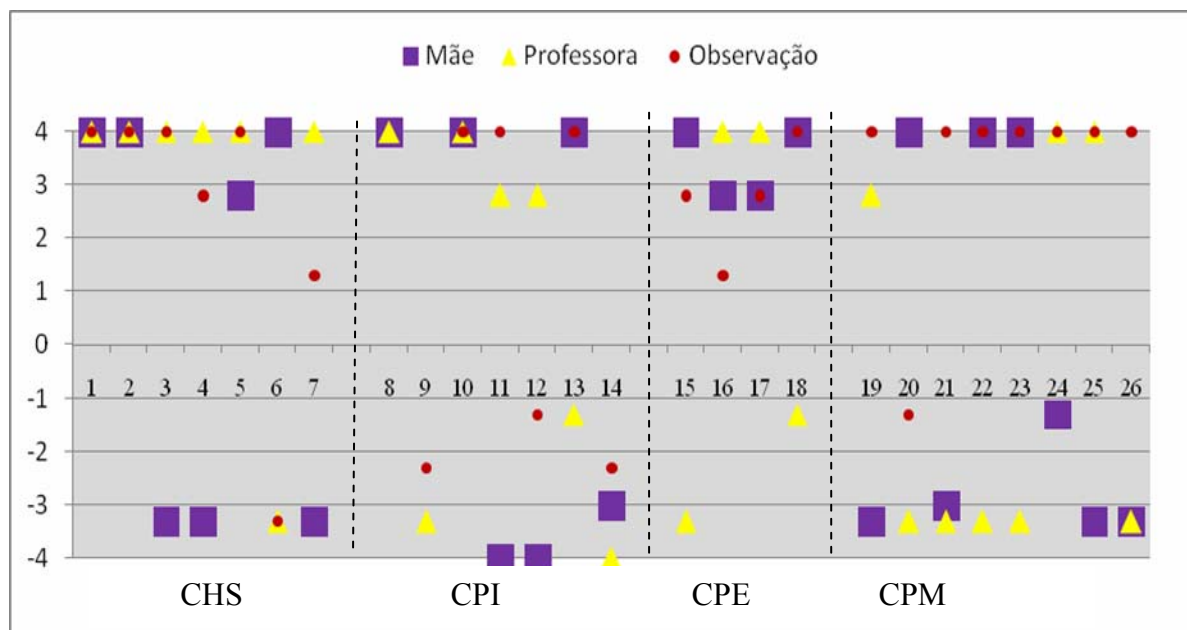


Figura 20. Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 3, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação.

A Figura 20, que ilustra os dados obtidos na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, houve somente três casos em que as três avaliações convergiram: duas no CHS e uma no grupo CPI. Quanto a convergência entre avaliação da professora e observação, das cinco observadas três (3, 5 e 6) foram no grupo CHS, seguido do CPM (24 e 25). Na relação

avaliação das mães e observação, também foram obtidas cinco convergências, sendo duas crianças do grupo CPE (17 e 18) e duas do CPM (22 e 23). Considerando o conjunto de dados, pode-se sugerir que a avaliação das professoras foi altamente convergente com os dados de observação para cinco das sete crianças do CHS enquanto a avaliação das mães foi convergente para o grupo CPE (duas das quatro crianças). Já na relação entre os dados de relato, houve apenas duas convergências uma no CPI (criança 8) e uma no CPM (criança 26), sendo que nesse último caso identificou-se uma alta subestimação de ambas avaliadoras, já que a criança 26 emitiu exatamente o desempenho mais competente para essa situação.

A subestimação foi muito frequente no grupo CPM já que, além da criança 26, outras seis crianças desse grupo tiveram seus desempenhos altamente subestimados: uma criança (21) pelas duas avaliadoras, duas pelas professoras (22 e 23) e três (19, 24 e 25) pelas mães, além das subestimações mais discretas como no caso das crianças 19 e 20 segundo a avaliação da professora. Houve também alta subestimação, em menor frequência, nos demais grupos, como por exemplo: no grupo CPI, na avaliação da criança 11, de acordo com as mães e na da criança 13 segundo a professora; no CPE, duas crianças (15 e 18) na avaliação das professoras; no grupo CHS, três crianças (3, 4 e 7) na avaliação das mães. Casos de superestimações moderadas ou altas foram mais raros nessa situação (criança 6, 12 e 20).

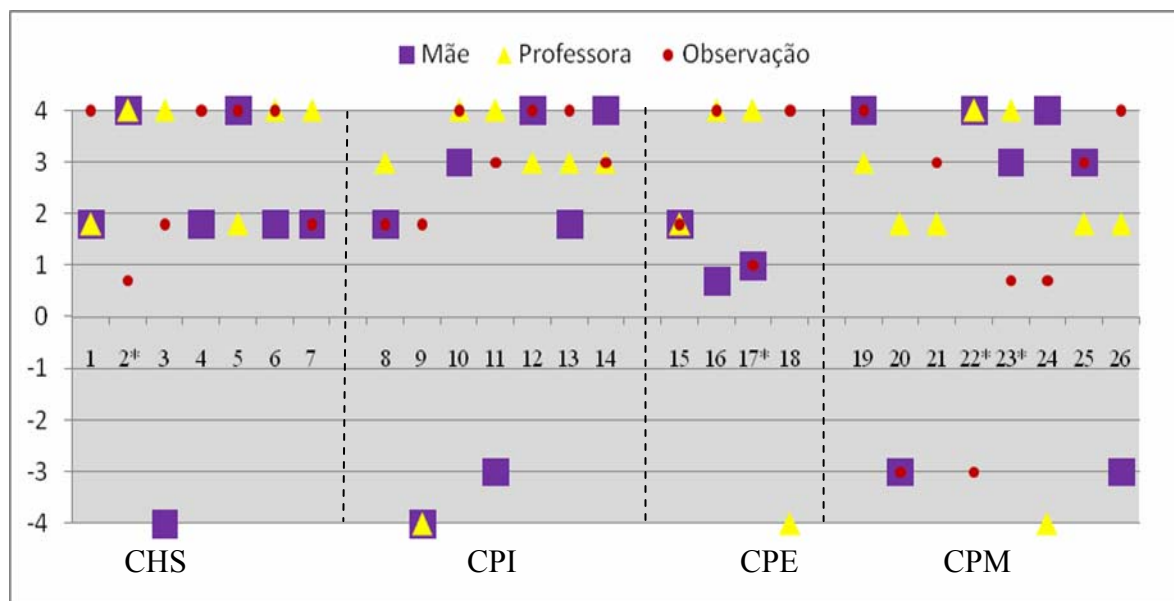


Figura 21. Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 4, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação.

Com base na Figura 21, que mostra os resultados obtidos na situação 4 – *Compartilha brinquedos e pertences*, pode-se notar que houve apenas uma criança no grupo CPE (15) em que as três avaliações foram simultaneamente convergentes. Com relação à convergência entre mãe e observação, houve oito casos desse tipo, sendo três crianças do grupo CPM (19, 20 e 25). No caso da relação entre a avaliação de professoras e observação, das quatro crianças em que se observou esse tipo de convergência duas eram do grupo CPI (10 e 14) e nenhuma do grupo CPM. Esses dados em conjunto indicaram que a avaliação das professoras não apresentou convergência com os dados de observação para nenhuma criança do grupo CPM, ao contrário da avaliação das mães que teve maior número de convergência nesse grupo. Quanto às convergências entre relato de professora e mães, essas ocorreram para quatro crianças, sendo duas do grupo CHS.

A análise das divergências em termos de superestimação e subestimação indicou altas subestimações nos quatro grupos: criança 18 do grupo CPE, na avaliação da professora; criança 3 do grupo CHS na avaliação das mães; para as crianças 9 no grupo CPI para a

criança 9 (ambos os informantes) e 11 (para mãe) e para a criança 26 do CPM, somente na avaliação da mãe.

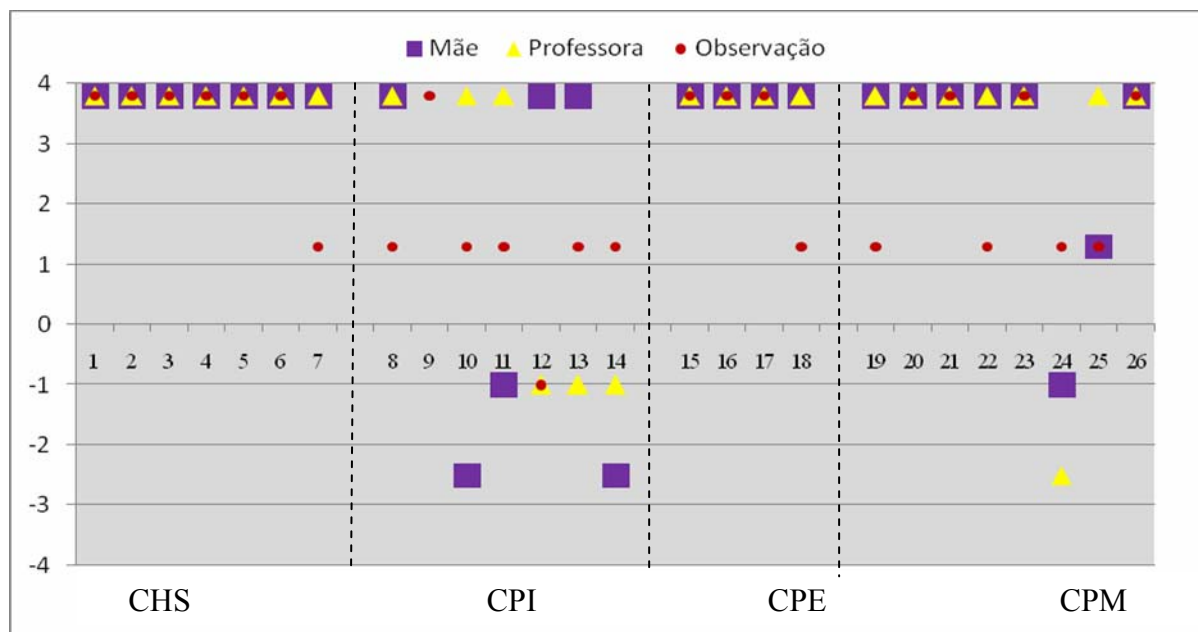


Figura 22. Distribuição das opções de desempenho social infantil selecionadas na situação 5, de acordo com a avaliação das professoras, das mães e de observação.

A partir da Figura 22, observou-se que na situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, houve uma alta frequência de convergências simultâneas entre as três avaliações totalizando 13, sendo seis localizadas no grupo CHS (crianças 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e três em cada um dos grupos CPE (crianças 15, 16 e 17) e CPM (crianças 20, 21, 23 e 26). Houve apenas uma convergência entre avaliação da professora e observação localizada no grupo CPI (criança 12) e uma entre a avaliação da mãe e observação no grupo CPM (criança 25), além de quatro convergências entre os relatos, uma no grupo CHS (criança 7), uma no grupo CPI (criança 8) e duas no CPM (19 e 22). Todas as convergências entre relatos foram igualmente divergentes com os dados de observação, sendo que houve uma leve superestimação por parte dos avaliadores, uma vez que julgaram que as crianças desempenhariam o comportamento

mais competente da situação, porém foi um comportamento social intermediário em termos de competência social.

Ao contrário do que ocorreu nas demais situações, foi observada uma alta frequência de superestimação dos avaliadores na maioria das crianças do grupo CPI, duas por parte das mães (12 e 13), duas pelas professoras (10 e 11) e uma por ambas (8). Contudo, as subestimações também se concentraram principalmente nesse mesmo grupo, sendo duas subestimações moderadas, na avaliação das mães (10 e 14) e três subestimações leves, sendo duas das professoras (13 e 14) e uma da mãe (criança 11). No grupo CPM, houve apenas uma subestimação (criança 24).

De modo geral, nas análises das convergências das opções em cada situação, o grupo CPI foi o que teve a menor proporção de convergências. Esse dado vai ao encontro dos resultados apresentados na Tabela 12 em que esse grupo teve proporção de convergências também em termos de classes dicotômicas de competência social, tanto na avaliação das mães como na das professoras.

Com relação às divergências, no conjunto de dados das Figuras 18, 19, 20, 21 e 22, observaram-se 150 sendo 57% do tipo subestimação, concentrada principalmente no grupo CPI (38 subestimações), enquanto as superestimações se concentraram principalmente no grupo CPM exceto na situação 3, que foi a situação com maior frequência de subestimações do tipo alta (20). Na maioria das situações, tanto as subestimações como a superestimações foram do tipo baixa, exceto na situação 3 para a subestimação em que foi o tipo alta e nas situações 2 e 5 para a superestimação que foram o tipo moderada e média, respectivamente.

Algumas crianças, principalmente concentradas nos grupos CPI e CPM, foram identificadas com tendo alta frequência de divergências, como por exemplo: criança 11: avaliação da mãe em geral subestimou o desempenho da criança; criança 12 com

subestimações e superestimações pela mãe; criança 13: avaliações frequentes de subestimação moderada do desempenho, principalmente pela professora; criança 20: teve o desempenho superestimado de modo moderado por ambas as avaliadoras; criança 26: desempenhos altamente subestimados pela mãe, entre outros. Além dessas, a criança 18 do grupo CPE teve duas subestimações altas feitas pela professora.

Ao comparar as Figuras 18, 19, 20 21 e 22 em termos das situações para cada grupo, pode-se observar que em todas as situações estruturadas, as crianças do grupo CHS emitiram o comportamento-alvo esperado em opções classificadas na região socialmente competente , em quase todas, o que foi estimado pelos informantes da mesma forma, exceto no caso de uma criança na situação 2 e outra criança na 4, ambas na avaliação das mães. Na maior parte das situações (1, 2 e 5), pode-se observar uma concentração dos três tipos de avaliação nas duas opções com as pontuações mais altas em termos de competência social.

DISCUSSÃO

Os resultados do estudo responderam aos objetivos propostos. O primeiro objetivo investigou as semelhanças e diferenças na avaliação de competência social e desempenho social entre os quatro grupos para cada tipo de procedimento e entre os três tipos de avaliação para cada um dos grupos. Os dados encontrados indicaram mais semelhanças do que diferenças entre os grupos. Na caracterização do desempenho, as crianças do grupo CHS e CPE apresentaram padrões semelhantes, situando-se em opções da classe dicotômica *socialmente competente*, assim, enquanto as crianças do grupo CPM e CPI, principalmente, tiveram avaliações distribuídas tanto na classe geral competente como na não competente.

As avaliações por relato de mães e de professoras e por observação de desempenho foram semelhantes quanto aos escores de competência social para cada um dos grupos, independentemente de serem grupos com comportamentos problemáticos ou com bom repertório de habilidades sociais. Esse dado contraria o que afirmam Mori e Armendariz, (2001) sobre a possibilidade de inconsistência de medidas de observação em situações análogas com outras medidas indiretas, o que pode sugerir que as situações planejadas neste estudo foram próximas das situações observações de mães e professoras, de um modo geral.

Com relação à avaliação por relato das mães, os resultados corroboram o estudo de Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005) no qual a avaliação de comportamentos desejáveis, que estão relacionados à competência social, por mães de crianças com problemas de comportamento não se diferenciou da avaliação de mães de crianças com habilidades sociais. Por outro lado, o fato de as avaliações por relatos de competência social não se distinguirem estatisticamente da avaliação por observação em nenhum dos grupos contraria parcialmente a hipótese do estudo de que mães e professoras tenderiam a subestimar a competência social de crianças dos grupos com comportamentos problemáticos.

Quando se comparou os dois tipos de avaliação por relato também não foram encontradas diferenças entre elas para cada grupo, o que não é concordante com os dados obtidos pelo estudo de Bolsoni-Silva et al. (2006), no qual observou-se que mães avaliavam mais positivamente as crianças com problemas de comportamento do que as professoras as avaliavam. Essa divergência pode estar relacionada a diferenças nos procedimentos adotados: enquanto no estudo de Bolsoni-Silva et. al. (2006) o instrumento utilizado foi um questionário com itens que avaliam habilidades sociais, neste estudo foram feitas entrevistas de modo que foram atribuídas pontuações em termos de competência social para esse relato. Esses procedimentos podem ter avaliado diferentes construtos, habilidades sociais no primeiro e competência social, no segundo.

À semelhança do estudo de Del Prette e Del Prette (1998), o estudo de Fumo (2009) demonstrou que as avaliações realizadas por professores diferenciaram comportamentos sociais de crianças com baixo e alto rendimento acadêmico. No presente estudo, somente a avaliação por relato das professoras, mais positiva para as crianças do grupo CHS e mais negativa para as crianças do CPI, diferenciou os grupos em termos de competência social. Considerando a associação entre problemas comportamento internalizantes e dificuldades de aprendizagem apontada pela literatura (Crews et al., 2007; Del Prette & Del Prette; 2001; 2005a), pode-se sugerir que este achado do presente estudo vai ao encontro dos dados de Fumo (2009) e de Del Prette e Del Prette (1998). Na etapa de devolutiva às mães, foi verificada essa correlação, já que participantes do grupo CPI ou CPM que entraram no primeiro ano do Ciclo I, na maioria dos casos, estavam apresentando dificuldades na escola, enquanto crianças do grupo CHS estavam apresentando um bom rendimento acadêmico. Isso poderia ser foco de investigações futuras visando desenvolver intervenções preventivas para dificuldade escolares das crianças pré-escolares com indicadores de problemas de

comportamento internalizantes ou que apresentam comorbidade de internalizantes e externalizantes. Ao se focalizar o desenvolvimento de habilidades sociais e a minimização de comportamentos problemáticos já na pré-escola, essa intervenção poderia ter efeitos positivos também no rendimento acadêmico, evitando-se o fracasso nos anos iniciais de escolarização.

Com relação à avaliação por observação, os grupos não se distinguiram significativamente em termos de escore de competência social. Uma possibilidade para esse achado refere-se ao fato de as situações estruturadas, ao funcionarem como antecedente para a emissão de dados comportamentos sociais, favoreceram a homogeneização dos desempenhos sociais entre os grupos. Esses achados podem indicar uma função adicional das situações estruturadas, não restrita à avaliação: a sua potencialidade em evocar comportamentos sociais esperados em crianças pré-escolares.

Considerando essa função adicional apontada, as situações estruturadas poderiam ser exploradas como recurso de intervenção no sentido de que ambientes bem controlados e que dispõem de antecedentes específicos podem favorecer a emissão de comportamentos sociais esperados, mas que não são emitidos frequentemente em ambientes menos estruturados, como o contexto natural. Os comportamentos emitidos nas situações estruturadas poderiam ser modelados e, assim, aprimorados até obter comportamentos finais das classes de habilidades sociais mais complexas e proficientes, além de serem fortalecidos, ampliando a probabilidade de generalização.

Além disso, esse achado fortalece a necessidade e importância de programar procedimentos de generalização dos comportamentos aprendidos em contextos bem controlados, como também a necessidade de discriminar condições antecedentes que ocasionam maior probabilidade de emissão de comportamentos das classes de habilidades sociais, o que traz implicações para o contexto de terapia infantil, principalmente junto a

crianças com comportamentos problemáticos. Um estudo de Moura e Venturelli (2004) apresenta um conjunto de informações que a literatura em terapia comportamental infantil dispõe. Nesse estudo, as autoras abordam os passos para a condução de processo terapêutico com crianças entre sete e doze anos. Entre eles, um dos passos mencionados refere-se ao treino de habilidades específicas em sessões no qual se ensaia com a criança comportamentos substitutivos ao comportamento- problema. Esse procedimento apresenta semelhanças com o procedimento de situações estruturadas adotado no presente estudo, que se mostrou viável para crianças menores, de quatro a seis anos e com indicativos de problemas de comportamento. No estudo de Moura e Venturelli (2004), o passo seguinte apontada para a condução do processo terapêutico é o de incentivar ocorrência de novos comportamentos extrassessão, demonstrando que a literatura de terapia infantil parece estar atenta à necessidade de se programar a generalização dos comportamentos adquiridos no contexto clínico para outros ambientes.

Outra possibilidade para a não diferenciação do desempenho social entre crianças com indicadores de problemas de comportamento e com repertório elaborado de habilidades sociais pode relacionar-se com o fato de que ainda nessa idade, as crianças não se diferenciam tão claramente em termos de competência social, principalmente com relação a ambientes novos, sugerindo que crianças com comportamentos problemáticos apresentam déficits de desempenho ou de fluência, mas não de aquisição (Del Prette & Del Prette, 2005). Isso pode indicar que nessa fase as crianças ainda estão aprendendo novos desempenhos e nessa aprendizagem, podem ser arranjas condições favoráveis para a emissão, fortalecimento e para aprimorar respostas das classes de habilidades sociais. Há ainda implicações para a intervenção e para a pesquisa nessa área. A intervenção poderia de ser efetiva uma vez que as crianças ainda dispõem de recursos bastante importantes, como o repertório de habilidades

sociais, enquanto os déficits não estariam tão generalizados para diferentes contextos. Com relação a pesquisas na área, esses dados apoiam a premissa de que intervenções precoces intervenção precoce com crianças que apresentam problemas de comportamento são mais eficazes do que quando implementadas em fases posteriores (Gresham et al.,1999; Loeber, 1991).

Ainda, o fato de os grupos, exceto na avaliação das professoras, serem estatisticamente semelhantes entre si traz algumas implicações práticas à área. Em primeiro, isso parece indicar que, na idade pré-escolar, as crianças consideradas habilidosas e com comportamentos problemáticos ainda não diferem quanto à competência social, de modo que a diferença deve se localizar nos comportamentos problemáticos emitidos em contextos menos estruturados, como doméstico e escolar, o que pode indicar a necessidade de procedimentos de avaliação por meio de observação direta em situações naturais. Além disso, o fato de as crianças apresentarem repertório de habilidades sociais semelhantes poderia ser explorado como recurso comportamental nas intervenções, sendo que esse bom repertório ao ser fortalecido e aprimorado, minimizaria a emissão de comportamentos problemáticos, conforme a proposta de Elliott et al. (2007) sobre a lei de igualação aplicada para a relação entre habilidades sociais e comportamentos problemáticos. Essas sugestões e implicações reiteram a importância de intervenções precoces.

Um dado recorrente foi a variabilidade observada entre os indivíduos do grupo CPI e CPM nos escores de competência social. Isso pode indicar que as crianças, nessa idade, que são classificadas como internalizantes, ainda não apresentam os padrões comportamentais característicos de tal classificação, e que os julgamentos de mães e professoras também ainda não seguem um padrão estereotipado para crianças desses grupos. Essa ideia vai ao encontro do que apontam Monjas-Casares e Caballo (2000). Esses autores afirmam que a timidez e

retraimento social, característicos do padrão internalizante, abrangem um conjunto heterogêneo de fenômenos, sendo que a literatura nessa área indica problemas terminológicos e conceituais e falta de consenso quanto à definição e delimitação do constructo.

Quanto às análises de desempenho por situação, na situação 2 – *Segue instruções de adultos* e na situação 5 – *Convida outras crianças para brincar* as crianças, no geral, apresentaram altos escores de competência social, sugerindo que habilidades como seguir instruções e convidar outras crianças para brincar já seriam bastante frequentes e aprimoradas nas crianças pré escolares. Já na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, as crianças apresentaram baixos escores de competência social, exceto para as crianças do grupo CPM que apresentaram os maiores escores nessa habilidade do que os demais grupos. Isso pode indicar que a habilidade de defender os próprios direitos, relacionada à classe mais ampla de assertividade, parece ser bem desenvolvida em crianças do grupo CPM. Das oito crianças deste grupo, seis emitiram a opção mais competente nesta situação, apesar de os avaliadores terem julgado que as crianças não emitiriam de modo competente tal habilidade, o que pode sugerir que tais avaliadores não reforçariam esse comportamento.

Aspectos relacionados à caracterização do repertório social de crianças pré-escolares podem oferecer subsídios importantes para se planejar intervenções clínicas ou educacionais com crianças em idade pré-escolar. Conforme destaca Murta (2007) um programa de intervenção deve considerar uma fase de avaliação de necessidades, bem como de identificação de recursos que possam ser explorados na intervenção. Com base nos dados deste estudo, por exemplo, um programa de intervenção com crianças CPI poderia focalizar como necessidade dessa população o desenvolvimento de habilidades da classe de assertividade, já que se identificou baixa frequência de comportamentos socialmente competentes relacionados à defesa de direitos. Por outro lado, para intervenções com crianças

com CPM, as habilidades sociais assertivas poderiam ser exploradas como recurso comportamental, uma vez que mais da metade das crianças desse grupo emitiram desempenho socialmente competente diante de demandas para essa habilidade.

O segundo objetivo buscou investigar relações de convergências e divergências entre os três tipos de avaliação, comparando-se os quatro grupos e em cada um deles. Os resultados mostraram que: quando se dicotomizou o conjunto de respostas em classes gerais competentes e não competentes (a) mães de crianças do grupo CPE foram mais convergentes com a observação do que as mães das crianças do CPI e CPM; (b) professoras apresentaram maior proporção de convergência na avaliação das crianças do grupo CHS do que das crianças do CPM e CPI; quando se avaliou detalhadamente a gradação das opções competentes e não competentes (c) mães apresentaram menor proporção de convergência para as crianças do grupo CPI e as professoras apresentaram maior proporção de convergência para o grupo CHS e menor também para o CPI; (d) a convergência relato de mães – relato de professoras foi maior no grupo CHS do que no CPI; (e) mães e professoras apresentaram diferenças na proporção de convergência para cada grupo somente para o grupo CPM, em que as professoras apresentaram maior proporção de convergência do que as mães.

Tal como no escore de competência social, as convergências para o grupo CPI foram menores tanto na comparação relato mãe-observação, como na de relato professora-observação. Esses resultados não se assemelham aos do estudo de Hinshaw et al. (1990), no qual as mães foram boas avaliadoras dos comportamentos internalizantes dos seus filhos em situações naturais e as professoras, de comportamentos externalizantes. Essas diferenças podem ser decorrentes de diferenças metodológicas. No caso de presente estudo, não foi solicitado que os avaliadores estimassem comportamentos problemáticos, mas comportamentos sociais no geral, que incluíam tanto habilidades sociais como

comportamentos problemáticos internalizantes e externalizantes. Além disso, o de Hinshaw et al.(1990) envolveu observação em situação natural e o presente estudo empregou observação em situações estruturadas.

A baixa proporção de convergências para o grupo CPI, no presente estudo, pode indicar que as crianças desse grupo apresentam diferentes desempenhos sociais nos diferentes ambientes avaliados ou que suas mães e professoras apresentam estimativas enviesadas ou observações falhas com relação aos comportamentos dessas crianças. A primeira possibilidade sugere que principalmente as crianças do grupo CPI respondem de modo discriminativo para diferentes ambientes e, assim, pode-se supor que se os ambientes mudam, os comportamentos das crianças são alterados também, o que poderia ser foco de investigações futuras. A segunda possibilidade sugere uma falha ou viés na observação de desempenhos por parte das mães e professora. Essas dificuldades na observação de comportamentos podem estar associadas a falhas no reforçamento diferencial dos comportamentos, um dos fatores relacionados a déficits em habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), o que pode agravar ainda mais o quadro de problemas de comportamento internalizantes. Além disso, outra possibilidade é o fato de que padrões internalizantes envolvem a emissão de comportamentos não observáveis, o que implica em menor acesso ao repertório comportamental da criança por parte dos avaliadores, dificultando uma avaliação mais acurada.

Por outro lado, os grupos com maior proporção de convergência com a observação, na dicotomia socialmente competente e não competente, foram o grupo CHS, na avaliação das professoras e, o CPE, na avaliação das mães. O maior escore de convergências na avaliação de professoras atribuído para as crianças do grupo CHS pode sugerir que os comportamentos sociais observados no contexto escolar são também observados em novos contextos (como em

situação estruturada), de modo que os padrões são generalizáveis para diferentes ambientes. A variabilidade nesse grupo foi pequena, o que pode também indicar que crianças classificadas como bom repertório de habilidades sociais apresentam repertórios mais semelhantes em termos de competência social. Com relação ao CPE, esse foi o grupo que obteve mais avaliação convergente na comparação relato de mães e dados de observação, indicando que as crianças se comportaram nas situações estruturadas de modo semelhante ao contexto doméstico.

Na análise das situações, observou-se que na situação 3 – *Defende seus próprios direitos*, mães e professoras apresentaram baixa proporção de convergência e, conforme na Figura 20, observaram-se altas subestimações dessa habilidade para o grupo CPM, justamente o que mais apresentou a opção de maior competência social para essa situação (*Argumenta em defesa dos próprios direitos*). A baixa proporção de acertos para essa situação pode indicar que os agentes de socialização parecem não estar atentos a esse comportamento social bastante presente no grupo CPM. Isso vai ao encontro de dados da literatura de que comportamentos da classe de assertividade são pouco valorizados e reconhecidos pelos agentes de socialização (Del Prette & Del Prette, 2005). O presente estudo sugere que, já na primeira infância, tal padrão pode estar presente, indicando que não há déficits de aquisição. Além de não serem valorizados, comportamentos da classe de assertividades podem inclusive ser confundidos com agressividade e serem punidos. Esse aspecto poderia ser investigado em posteriores estudos, buscando-se verificar quais comportamentos assertivos e agressivos são mais frequentes em crianças consideradas com comportamentos problemáticos e como eles são consequenciados em ambiente natural.

No caso da situação 5 – *Convida outras crianças para brincar*, a maioria das avaliações das informantes concentrou-se na opção de desempenho social mais competente

(*Convida explicitamente para brincar e emite sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais*), mas o desempenho observado das crianças foi principalmente na opção 2 (*Estabelece condições explícitas para introduzir o colega na brincadeira*), ou seja, uma das opções mais competentes. Isso pode sugerir que mães e professoras responderam mais sob controle dos comportamentos sociais esperados para aquela situação do que sob controle dos comportamentos possíveis das crianças já que a opção 1 exigia uma cadeia de respostas bastante complexa que é menos comum de ser observada em crianças pequenas (apenas duas crianças do grupo CHS emitiram-na), mas que os adultos, a partir de sua vivência em interações sociais, supõem que as crianças já dominam.

Esse último aspecto parece relacionar-se com o fato de a desejabilidade de ocorrência de uma resposta ter influenciado o relato dos informantes, o que traz reflexões a respeito das variáveis que controlam as respostas dos informantes nas entrevistas. Relacionado à questão de variáveis de controle do relato, na fase de devolutiva, uma mãe, vendo as imagens do desempenho do filho, disse que eram esses os comportamentos que costumava observar em sua casa, porém disse que passou a relatar o que a professora referia-se em queixas sistemáticas sobre comportamentos internalizantes que a criança apresentava. Essas considerações quanto às possíveis variáveis de controle do relato verbal remetem à análise skinneriana de comportamento verbal em que a preocupação central não é com *o que se diz*, mas *por que* (Glenn, 1983).

Um estudo de Glenn (1983) abordou diferentes tipos de comportamentos verbais desadaptativos para o contexto clínico, tais como: fatos inadequados (observação pobre, mentira, negação) e mandos distorcidos (comportamentos manipulativos e de exigências). Essas categorias de relatos verbais, além de outras, poderiam ser utilizadas na classificação das respostas dos informantes nas entrevistas, investigando-se as variáveis de controle desses

relatos. Isso poderia trazer implicações para o contexto clínico infantil em que os pais e outros adultos significativos são os principais informantes dos comportamentos das crianças.

Considerando-se ainda algumas possíveis implicações para a clínica, Conte e Regra (2000) destacam a importância e a necessidade de procedimentos e fonte variadas de avaliação, na terapia infantil, como a entrevistas com pais, observação dos comportamentos das crianças na casa ou escola, coleta de dados nas sessões, etc. As autoras apontam a importância da coleta de informações junto a pais e professores o que, conforme indicado no presente estudo, parece se constituir um procedimento fundamental para a coleta de dados seja dos comportamentos das crianças emitidos em contexto natural como família ou escola, seja do julgamento enviesado ou falho dos pais e professores.

Tanto o primeiro como o segundo conjunto de informações serão essenciais na condução do processo terapêutico e este estudo evidencia isso. Se pais e professores são bons observadores e conseguem estimar e relatar o que as crianças fazem no contexto natural, essas informações auxiliarão em prever em que grau há ou não generalização para os diferentes contextos, que antecedentes favorecem a emissão dos comportamentos-problema e quais os tipos de comportamentos apresentados. Por lado, se os pais ou professores apresentam dificuldades na observação ou relatos enviesados dos comportamentos das crianças, esses “problemas” também são fundamentais e deverão ser também alvo da intervenção do psicoterapeuta que deverá planejar procedimentos para melhorar a acurácia das observações ou dos relatos dos informantes e principais agentes de socialização da criança.

Algumas questões metodológicas deste estudo, relacionadas ao uso de um delineamento multimodal, podem ser destacadas. Por exemplo, o roteiro utilizado na entrevista com os informantes envolveu perguntas abertas e fechadas e, ainda que não tenha sido foco de investigação mais detalhada, observou-se, tanto na condução da entrevista como

na análise posterior dos relatos, diferença na qualidade das respostas produzidas pelas perguntas abertas e pelas perguntas fechadas (em termos de opções). Quando o antecedente era uma pergunta aberta, os informantes, em parte dos casos, apresentavam respostas em geral mais vagas e, algumas vezes, até não pertinentes à pergunta esperada. Já quando as perguntas eram fechadas, os informantes tinham maior facilidade de responder e emitiam com maior frequência o comportamento de apresentar exemplos de situação cotidiana. Nesse sentido, é importante reconhecer que diferentes métodos (questões abertas e fechadas) podem medir diferentes respostas: relatar e selecionar uma categoria, o que implica em diferentes resultados. Esses comportamentos podem ou não ser complementares, o que fortalece ainda mais a necessidade de uma avaliação multimodal de comportamentos sociais. Especificamente, isso leva a refletir sobre a questão da inconsistência entre os resultados produzidos por métodos que podem indicar não um problema do avaliador em si, mas dos procedimentos que estão sendo adotados. Esse aspecto poderia ser focalizado ao se fazerem planejamento de avaliação em habilidades sociais.

Outra questão metodológica observada refere-se à necessidade de investigar variáveis comportamentais e sociodemográficas da pessoa que é entrevistada que podem estar relacionadas a um melhor desempenho em entrevistas envolvendo questões abertas ou a um melhor desempenho com perguntas fechadas. No caso de crianças do grupo CHS, poder-se-ia investigar se os pais apresentam diferenças no padrão de responder a perguntas abertas ou fechadas quando comparados aos pais das crianças dos demais grupos. Isso poderia indicar se esses pais são mais capazes de descrever e, possivelmente, observar os comportamentos dos filhos do que os pais dos outros grupos.

Ainda relacionado a variáveis do entrevistado, outro aspecto que merece atenção é o nível instrucional das informantes já que, na condução de entrevistas com pessoas de menor

nível instrucional, a pesquisadora fez mais intervenções com vistas a esclarecer a situação, as perguntas ou as opções, o que pode ter gerado dicas não intencionais e vieses. Uma alternativa para atenuar isso seria o desenvolvimento de materiais de apoio para entrevistados com nível instrucional baixo, analfabetismo e até em caso de deficiência mental leve. Exemplos desses materiais poderiam ser: figuras ilustrativas de cada situação e opção ou recursos de áudio como um CD de áudio com as gravações das situações e das opções, ou inclusive recursos audiovisuais, como vídeos com crianças nessa faixa etária que demonstrassem como seria a situação e as possíveis reações da criança, semelhante à proposta do SMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b).

A tarefa de classificar os comportamentos verbais com base em um Sistema de Categorias elaborado com base em dados de observação sinalizou alguns desafios a serem considerados em futuros estudos. No relato verbal das informantes, notou-se fluidez e menções a estados subjetivos que não foram considerados na elaboração do sistema de categorias para a análise dos comportamentos observados. Futuros estudos poderiam focalizar a elaboração de um sistema de categorias que fosse mais compatível com dados de relato e de observação de modo a facilitar o uso de um mesmo sistema tanto para comportamentos observados como para comportamentos relatados.

Outro aspecto metodológico diz respeito à formação dos grupos. Durante a seleção das crianças foi verificada a necessidade de incluir um quarto grupo na amostra: o grupo CPM. Esse grupo teve maior número de crianças, sendo o dobro do número de crianças do grupo CPE. Tal dado vai ao encontro dos dados apresentados na Tabela 1 sobre fatores de risco e proteção para os problemas de comportamento. Quando são apresentados fatores de risco para problemas externalizantes, de acordo com Crews et al. (2007) é citado como um dos fatores a comorbidade com os problemas internalizantes e isso foi constatado no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo demonstrou a importância e viabilidade de avaliações multimodais no campo das Habilidades Sociais ao produzir dados com implicações metodológicas, educacionais e clínicas que carecem de mais investigações. Uma implicação metodológica dos dados foi a consistência entre as avaliações para cada grupo: não houve diferenças significativas entre eles para os três tipos de avaliação. Isso sugere fidedignidades dos dados e que também as avaliações por relato e por observação em situação estruturada são boas medidas do desempenho social da população pré-escolar. Nesse sentido, os procedimentos de avaliação de desempenho social e competência social para pré-escolares empregados no estudo poderiam ser úteis não só para planejamento de intervenções como também para avaliação de eficácia das intervenções, o que ainda é bastante carente no Brasil. Lühr (2003) aponta para a necessidade de se aprimorar instrumentos de coleta de dados para que os resultados obtidos nas intervenções possam constituir dados consistentes de pesquisa com controle.

As divergências entre as avaliações encontradas no estudo acentuam a importância de delineamentos multimodais principalmente com crianças pequenas e com comportamentos internalizantes (comorbidade ou puro), já que as avaliações dos informantes podem ser prejudicadas pelo fato de as crianças emitirem comportamentos não observáveis ou que variam muito de acordo com o ambiente em que estão inseridos. A identificação do grau de generalidade com que os desempenhos são emitidos em diferentes contextos pode indicar a possível gravidade dos casos.

A identificação de subestimações e superestimações para cada criança, realizada no presente estudo pode trazer desdobramentos importantes, inclusive de cunho terapêutico. Uma possibilidade seria realizar intervenções com mães e professoras de crianças com

comportamentos problemáticos que tivessem seu desempenho superestimado ou subestimado. Essas intervenções deveriam desenvolver novas maneiras de os agentes de socialização observarem e reagirem aos comportamentos das crianças. Um procedimento possível de ser testado envolveria a apresentação da filmagem dos desempenhos das crianças em situações estruturadas a pais e professores que poderiam avaliar se esse comportamento ocorre em sua casa, com qual frequência, sua adequação e como costumam reagir nessas situações (consequências fornecidas). Tal procedimento poderia contribuir para a avaliação de como as crianças se comportam nos diferentes contextos e a forma como os agentes de socialização consequenciam os comportamentos. A confiabilidade dos relatos poderia ser investigada com registros de comportamentos das crianças em situações naturais como escola e casa, permitindo constatar se possíveis divergências entre as avaliações seriam resultado de avaliações distorcidas ou realmente de fatores contextuais.

A realização da presente pesquisa pode oferecer algumas contribuições para o campo específico das Habilidades Sociais em termos metodológicos. Um exemplo refere-se à testagem de instrumentos e procedimento para se correlacionar dados provenientes de diferentes fontes de informação: relato e observação. Apesar dos desafios encontrados, foi possível superar as dificuldades por meio de diferentes estratégias que poderão ser refinadas em estudos posteriores com vistas a tornar procedimentos de correlação ainda mais parcimoniosos.

De todo modo, a superação dos desafios e dificuldades encontradas sugere que é possível e viável a adoção de delineamento multimodal que correlacione dados de observação e relato com base em um mesmo sistema de análise de dados (Sistema de Categorias). O Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social, empregado neste estudo, poderia ser revisado de modo a tornar seu uso generalizável para o campo de habilidades

sociais na investigação do desempenho social e competência social em crianças pré-escolares, que é uma população pouco investigada, possivelmente, pela falta de recursos de avaliação, entre outros fatores.

Outro exemplo de contribuição metodológica para a área de Habilidades sociais diz respeito ao cuidado metodológico de se atentar para as especificidades pessoal, situacional e cultural durante a avaliação de indicadores de competência social. Com relação à especificidade pessoal, houve um cuidado para caracterizar detalhadamente as variáveis sociodemográficas tanto das crianças como das informantes e principalmente o repertório social de cada criança, tanto de habilidades sociais como de comportamentos problemáticos, diferenciando cada grupo, com base nisso. Quanto à especificidade situacional, cuidou-se de que fosse em um contexto neutro, não sendo o escolar ou familiar e envolvendo situações estruturadas com demanda para diferentes habilidades. Por fim, o contexto cultural foi considerado no sentido de que se entrevistou informantes de dois diferentes contextos, os quais envolvem duas “subculturas” no sentido de sistemas de valores, de regras, de critérios e conseqüências que geralmente são bastante distintos.

Além de contribuições metodológicas, o desenvolvimento do presente estudo trouxe implicações práticas para o campo das Habilidades Sociais, para a Avaliação Psicológica, além da Psicologia do Desenvolvimento. Um exemplo refere-se a estimular pais e professores a ficarem mais atentos a comportamentos das classes de habilidades sociais e então consequenciem positivamente essas repostas, aumentando a probabilidade de esses comportamentos ocorrerem. Nesse sentido, desde a infância, aumenta-se a probabilidade de trocas sociais pautadas nos critérios de competência social: consecução de objetivos pessoais, equidade de reforçadores aos envolvidos na interação social, melhoria/manutenção das relações sociais e da autoestima, respeitos aos direitos humanos (Del Prette & Del Prette,

2001; 2005). Se atendidos esses critérios, haverá maior probabilidade de se conviver e viver em uma sociedade pautada em justiça, solidariedade, empatia, civilidade e cooperação.

Limitações do estudo e estudos futuros

Algumas limitações do estudo podem ser identificadas, como por exemplo, o fato de a pesquisadora ter desempenhado diferentes funções na condução da pesquisa, tais como: entrevistadora das informantes, aplicadora da escala, interlocutora das situações estruturadas e conhecedora dos objetivos e hipóteses da pesquisa. Ainda que a estratégia de análise de dados por juízes externos tenha sido empregada para a minimização dessas questões, outras etapas do estudo poderiam ser analisadas mais minuciosamente no sentido de identificar possíveis vieses da pesquisadora em algum momento.

Outra limitação do estudo refere-se ao tamanho da amostra que foi pequena, tendo inclusive um grupo com quatro participantes, e o não emparelhamento quanto a variáveis destacadas pela literatura como sexo (Graminha, 1994; Marturano, Toller & Elias, 2005), idade (Graminha, 1994) e nível socioeconômico (Qi & Kaiser, 2003). A amostra foi pequena em razão de os procedimentos que foram adotados para a seleção de participantes envolveram critérios bem rigorosos que ocasionaram a redução dos participantes, o que impede uma maior generalização de dados.

O local em que foi realizada a pesquisa era uma cidade de pequeno porte (em torno de 9.000 habitantes) do interior de São Paulo o que dificultou o controle da variável *contato prévio à pesquisa com a pesquisadora* ou *contato prévio à pesquisa com a criança cúmplice*. Buscou-se minimizar isso com o período de adaptação das crianças à pesquisadora e também com atividades lúdicas prévias à participação na situação estruturada no caso da criança cúmplice. Porém, seria importante evitar essa possível variável interveniente em futuras

pesquisas, realizando estudos desse tipo com crianças com mesmo nível de conhecimento prévio dos interlocutores das situações estruturadas.

Quanto aos futuros estudos, com base nas contribuições e nas limitações do presente estudo, a seguir são sugeridas linhas de investigação:

- ✓ Investigar, com amostras maiores de crianças, quais situações foram capazes de distinguir o repertório de habilidades sociais das crianças dos diferentes grupos;
- ✓ Realizar estudos futuros envolvendo o uso dos mesmos procedimentos, porém com amostras emparelhadas quanto a variáveis relevantes em termos de competência social e problemas de comportamento indicadas pela literatura tais como: sexo, idade, nível socioeconômico;
- ✓ Verificar de modo mais detalhado se as situações em que houve maior/menor proporção de convergências envolveriam a avaliação de comportamentos sociais mais/menos valorizados para aquele contexto (familiar ou escolar);
- ✓ Estudos mais detalhados quanto às subestimações e superestimações poderiam identificar em que grupo se concentrou mais cada tipo de divergência e para qual avaliador, por meio de análises estatísticas.
- ✓ Investigar variáveis de procedimento e contextos que podem contribuir para melhorar a estimativa das mães e professoras. Para tanto, uma possibilidade seria identificar, junto a mães e professoras, situações antecedentes do cotidiano em que as crianças emitem dados comportamentos de classes de habilidades sociais, a semelhança do que fez Romera (2008). Com base nesse levantamento de situações antecedentes que costumam evocar as respostas das classes de habilidades sociais, estruturar situações semelhantes a elas.

- ✓ Aprimorar o Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil para uso irrestrito;

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
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., & Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (s.d). Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. Artigo encaminhado para publicação.
- Bayer, J. K., Sanson, A.V., & Hemphill, S.A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (), p. 542-559.
- Beg, M. R., Casey, J.E., & Saunders, C.D. (2007). A typology of behavior problems in preschool children. *Assessment*, 14 (2), 111-128.
- 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.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. S (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em estudo*, 10, 245-252.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2006). A qualidade da interação “pais e filhos e sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares”. In M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 89-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 460-469.
- Crews, S.D., Bender, H. Gresham, F. M., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: a mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32 (2), 64-77.
- Conte, F. C. S. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. In: M. Delitti (Org), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 165-173). Santo André: Arbytes.
- Conte, F. C. S., & Regra, J. A. G. (2000). A psicoterapia comportamental infantil: novos aspectos. In: E. F. M. Silveiras (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (vol, 2, pp. 79-136). Campinas: Papirus.
- Danna, M. F., & Mattos, M. A. (1999). *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6, 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp. 149-158). São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo (componente de um kit que inclui Cd-Rom e outros materiais impressos).
- 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 (Orgs.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Monjas-Casares, M. I., & Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. In V.E Caballo (Org.). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 371-399). Madrid: Pirámide
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, (3/4), 313-337.
- Elliott, S. N., Gresham, F.M., Frank, J., & Beddow, P. A. (2007). Intervention Validity of social behavior rating scales: features of assessments that link results to treatment plans. *Manuscrito encaminhado pelo autor*.

- Elliott, S. N., Racine, C. N., & Busse, R. T. (1995). Em A.Thomas & J.Grimes. *Best practices in School Psychology* (pp. 1009-1019). Washington: The National Association of School Psychologists.
- Fagundes, A. J. F. M. (1981). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon.
- Ferreira, B. C. (2008). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: um estudo comparativo e multimodal*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Gambril, E. (1995). Helping shy, socially anxious, and lonely adults: a skill-based contextual approach. In: W. ODonohue & L. Krasner (Orgs), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 247-287). Nova York: Allyn and Bacon.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40, 77-88.
- Gaudenci, P.A.O. (2007). *Timidez e habilidades sociais em crianças*. Monografia não publicada, Curso de Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Glenn, S. S. (1983). Maladaptive functional relations in client verbal behavior. *The Behavior Analyst*, 6, 47-56.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos Parentais e Comportamento Anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 22-60) Campinas, SP: Alínea.

- Graminha, S. S. V. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e idade. *Psico*, 25, 49-74.
- Gresham, F. M. (2008a, agosto). *RTI: An Intervention-Based Approach to Identification and Treatment of Emotional and Behavioral Disorders*. Trabalho apresentado em disciplina Tópicos avançados sobre investigação científica em Psicologia: avaliação e promoção de habilidades sociais.
- Gresham, F. M. (2008b, agosto). *SSIS: Evaluation and Promotion of Social Skills at School*. Trabalho apresentado em disciplina Tópicos avançados sobre investigação científica em Psicologia: avaliação e promoção de habilidades sociais.
- Gresham, F.M. (2009). Análise do Comportamento Aplicada às Habilidades Sociais. In: A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* [no prelo].
- 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., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., & Bocian, K.M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 231-245.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31, 363-377.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211.

- Hancock, T. B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at risk: strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*.
- Hayling, C.C., Cook, C., Gresham, F.M., State, T., & Kern, L. (2008). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education, 17*, 24-42.
- Hinshaw, S.P., Han, S.S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. [Resumo]. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 21*(2). Retirado em 06/03/2008 na Web of Science: <http://www.apps.isiknowledge.com/>
- Kerr, D.C.R., Lunkenheimer, E.S., & Olson, S.L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48* (10), 967-975.
- Koblinsky, S.A., Kovalanka, K.A., & Randolph, S.M. (2006). Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: roles of parenting practices, family conflict and maternal depression. [Resumo] *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(4). Retirado em 06/03/2008 na Web of Science: <http://www.apps.isiknowledge.com/>
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: more enduring than changeable? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 393-397.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.293-310). Campinas: Alínea.

- Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). Comportamento Anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3, (2), 141-147.
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia* 22, 371-380.
- McCabe, P.C. & Marshall, D.J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.
- Merrell, K. W. (1997). Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2 ed., pp. 246-276). New York: John Wiley & Sons.
- Monjas-Casares, M.I., & Caballo, V. E. (2000). A timidez na infância. . In: E. F. M. Silveiras (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (vol. 1, pp. 11-42). Campinas: Papirus.
- Mori, L.T. & Armendariz, G.M. (2001). Analogue Assessment of Child Behavior Problems. *Psychological Assesment*, 13 (1), 36-45
- Morris, R.J., Shah, K., & Morris, I.P. (2002). Internalizing behavior disorders. In K.L. Lane, F.M. Gresham e T.E.O' Shaughnessy (Orgs), *Children with or atrisk for emotional and behavioral disorders* (pp.223-241). Boston: Allyn & Bacon.
- Moura, C. B., & Venturelli, M. B. (2004). Direcionamentos para a condução de um processo terapêutico comportamental com crianças. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6, 17-30.
- Nelson, L.J., Padilha-Walker, L.M., Badger, S., Barry, C.M., Carroll, J.S., & Madsen, S.D. (2008). Associations between shyness and internalizing behaviors, externalizing

- behaviors, and relationships during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 605-615
- Ostrov, J.M., & Bishop, C.M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: a multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: comportamento antisocial*. Santo André, SP: ESETec.
- Pavarino, M. G. P., Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 215-225
- Pesce, R., Assis, S.G., Santos, N., & Oliveira, R.V.C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143
- Poletto, M., & Koller, S. H (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 405-416.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low income families: Review of the literature. *Topics in early childhood special education*, 23, 188–216.
- Romera, V. B. (2008). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares e sua relação com habilidades sociais educativas parentais. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, SP.
- Sapienza, G., & Pedromônico (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.

- Sterba, S.K., Prinstein, M.J., & Cox, M.J. (2007). Trajectories of internalizing problems across childhood: heterogeneity, external validity, and gender differences. *Development and Psychopathology*, *19*, 345-366.
- Walker, H.M., & Severson, H.H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K.L. Lane, F.M. Gresham e T.E.O' Shaughnessy (Orgs), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.
- Winsler, A., & Wallace, G.L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*, *13*(1). Retirado em 06/03/2008 na Web of Science: <http://www.apps.isiknowledge.com/>.

APENDICES

**Apêndice A. Descrição dos procedimentos utilizados na coleta de dados para a seleção
das crianças participantes**

A partir da análise dos dados coletados no estudo de validação, as crianças dessa amostra que atenderam aos critérios de seleção foram reavaliadas pelas mães e professoras devido à passagem de tempo da primeira aplicação⁸ (mais de três meses) e aquelas que atenderam aos critérios nessa segunda avaliação foram selecionadas.

Para a aplicação do PKBS-Br, as diretoras de escolas de educação infantil foram contatadas e, após seu consentimento, foi agendada uma reunião com as mães das crianças. Nesta reunião, foram apresentados brevemente os objetivos do estudo e a forma de participação das mães. Com as mães que concordaram em participar como informantes foi solicitado que assinassem ao TCLE e colocassem ao final desta folha os horários que tinham disponíveis para responder ao questionário.

Durante a aplicação, os pais responderam ao questionário na presença da pesquisadora e foram fornecidas instruções padronizadas, sendo destacada a ausência de respostas certas ou erradas e a necessidade de responderem a todos os itens. Com uma parte da amostra que se tratava de pais que relataram ou sinalizaram algum tipo de dificuldade (seja no entendimento dos itens ou no preenchimento do questionário) ou relataram ser analfabetos, a pesquisadora leu e/ou assinalou os itens de acordo com as respostas das mães. Os exemplos para melhor compreensão do item foram sempre os mesmos para todas as mães que requeriam os exemplos.

Também foi agendada uma reunião com as professoras para que fossem explicados os objetivos e a forma como elas poderiam contribuir com o estudo. Todas as professoras convidadas aceitaram participar do estudo. Para viabilizar a aplicação, as diretoras da escola disponibilizaram um horário de HTPC da escola. Nesta reunião, a pesquisadora esteve

⁸ A primeira aplicação do PKBS foi realizada para o estudo de validação preliminar da escala a partir da qual foi possível estabelecer as normas de referência, uma estrutura fatorial e verificar a consistência interna.

presente e instruiu as professoras, como havia feito com as mães, a responderem individualmente o instrumento sobre cada aluno cujo pai já tinha avaliado anteriormente. As dúvidas a respeito dos instrumentos também foram esclarecidas.

Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos com o PKSB foram digitados e computados sob forma de escores de acordo com instruções do manual em planilhas do SPSS 16.0, procedendo-se as análises estatísticas descritivas e inferenciais, não-paramétricas, com testes pertinentes aos objetivos específicos adotando-se o nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$). Para cada criança participante, foi feita a localização do seu escore global tanto na escala geral de habilidades sociais como nos dois fatores da escala de comportamentos problemáticos, com base na tabela de normas em termos de percentis (Anexo Q) obtida a partir dos dados do estudo de validação

Apêndice B. Treino de observadores

Objetivos

(1) familiarização com os materiais, equipamentos e procedimentos adotados na tarefa (sistema de categorias para avaliação de desempenhos social infantil; protocolo de registro de comportamentos, passos a serem seguidos durante a análise);

(2) cálculo de índice de concordância igual ou superior a 80% nas análises de filmagens

Procedimento

A fase de treinamento em observação consistiu de uma a duas reuniões semanais, como duração aproximada de quarenta minutos nas quais foram realizadas as seguintes atividades:

(a) exposição resumida da pesquisa e das atividades dos observadores: na qual foi apresentada a temática geral da pesquisa (avaliação de comportamentos sociais em crianças pré-escolares), o método do estudo (descrição de cada situação estruturada e respectivo comportamento observado), apresentação resumida das tarefas que deveriam realizar.

(b) discussão de artigos sobre treinamento de observadores (Bandeira, Machado, Barroso, Gaspar e Silva, 2003; Bandeira e Ireno, 2002) e apresentação das categorias do estudo: discutiu-se brevemente os procedimentos de treinamento de juízes de cada artigo e em seguida, foram apresentadas e discutidas cada categoria do estudo, com vistas a esclarecer possíveis dúvidas dos observadores ou identificar necessidades de correções.

(c) explicações sobre o procedimento específico do trabalho e utilização do Protocolo para observação das filmagens e registro dos comportamentos-treino: foi feita a primeira sessão de treino com cada observador para o contato com materiais, equipamentos e procedimentos a serem adotados

A amostra de filmagens utilizada para a fase de treino de análise para cada observador foi a metade dos dados coletados que não seria analisados pelo próprio juiz na fase subsequente: análise das filmagens propriamente dita

Durante as sessões de treinamento, o observador, ao terminar de assistir ao trecho solicitado, interrompia a filmagem, registrava no Protocolo de Registro de acordo com a definição apresentada, a ocorrência ou não-ocorrência do comportamento esperado colocando um S se tivesse ocorrido e um N se não tivesse ocorrido. Após isso, o observador assistia novamente ao trecho; selecionava a opção, do sistema de categorias para avaliação de desempenho social infantil que melhor descrevia o comportamento observado e então registrava a opção selecionada no campo correspondente a essa resposta do Protocolo de Registro.

Após o término das observações e do registro de cada criança que durava em média 15 minutos, cada observador, juntamente com a pesquisadora, comparava esse registro com os registros feitos pela pesquisadora sobre a mesma filmagem. Na folha de registro de concordância, eram assinaladas as respostas (tanto de ocorrência, como da opção selecionada) que apresentavam concordância e discutidas as discordâncias até que se obtivesse um consenso. No caso da análise de concordância para as respostas, tanto a pesquisadora como o observador deveriam ter registrado a mesma resposta (seja para a ocorrência da resposta, em termos de sim ou não, seja para a opção de resposta selecionada por cada um) para cada participante e situação. No caso de discordâncias, a pesquisadora e o observador assistiam novamente no computador o trecho em que o comportamento ocorria e analisavam, a partir das definições operacionais no sistema de categorias para avaliação de desempenho social infantis, qual opção melhor descrevia o comportamento.

O cálculo do índice de concordância (IC) das observações utilizado no estudo envolvia a divisão do total de respostas que tinham apresentado concordância pela somatória do número de respostas que apresentaram concordância e discordâncias e multiplicava-se isso por 100, como é apresentado na fórmula a seguir:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Legenda: IC (Índice de Concordância), ΣA (somatória dos acordos), ΣD (somatória dos desacordos)

Na somatória das discordâncias, era considerado o número de registros anterior à discussão que implicava no consenso. Quando o IC obtido era menor que 80%, na próxima sessão de treinamento, os observadores assistiam à mesma filmagem pela segunda vez e, novamente, registravam os comportamentos, analisavam-se as concordâncias e discordâncias e calculava-se o novo índice. Se na segunda observação, o IC permanecesse inferior a 80%, na próxima sessão de treinamento era apresentada aos observadores uma nova filmagem. Em casos em que o IC era superior a 80%, prosseguia-se para a análise de duas sessões de outra criança-treino.

O treino dos juízes foi encerrado quando atendiam a dois critérios: (1) nas filmagens de três crianças consecutivas, os índices de concordância eram iguais ou superiores a 80%, na primeira observação e (2) as discordâncias, quando presente (20%), deveriam ser em situações diferentes das cinco existentes. Para atingir esses critérios foi necessária para o observador 1 a análise de filmagens de 8 crianças-treino (com duas crianças foi feita reanálise) com o Observador 1 e para o Observador 2 foram feitas as análises de 6 crianças-treino (sendo que também com duas crianças foi feita re-análise), lembrando que cada sessão de treino teve duração aproximada de 30 minutos, onde se realizava em média a análise de duas crianças.

**Apêndice C. Análise de Concordâncias e discordâncias dos juízes para os dados de
observação de desempenho infantil**

Tabela 151

Número de concordância, discordância e o índice de concordância para cada um dos juízes na primeira de análise dos dados de observação

| Situação | | Situação 1 | Situação 2 | Situação 3 | Situação 4 | Situação 5 |
|---------------|------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| JUIZ 1 | Nº de Discordância | 1 | 0 | 2 | 5 | 1 |
| | Nº de Concordância | 13 | 14 | 11 | 9 | 13 |
| | Índice de Concordância | 88,8 | 96,29 | 80,76 | 77,77 | 95,59 |
| JUIZ 2 | Nº de Discordância | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| | Nº de Concordância | 11 | 12 | 10 | 12 | 12 |
| | Índice de Concordância | 84,6 | 92,3 | 76,9 | 92,3 | 92,3 |
| JUIZ 3 | Nº de Discordância | - | - | 3 | 2 | - |
| | Nº de Concordância | - | - | 22 | 22 | - |
| | Índice de Concordância | - | - | 86% | 91% | - |

Nota: Os dados referem-se àqueles obtidos na primeira análise das filmagens

Apêndice D – Análise de Concordâncias e discordâncias dos juízes para os dados de relatos

Tabela 1

Número de concordância, discordância e o índice de concordância para cada um dos juízes na fase de análise dos dados de observação

| | Situação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| JUIZ 1 | Índice de Concordância - mãe | 92.3 | 84,6 | 83.33 | 84.6 | 84,6 |
| | Índice de Concordância- prof | 92.3 | 84.6 | 91.7 | 100 | 84.6 |
| | Índice de Concordância - mãe | 100 | 84.6 | 92.3 | 77 | 92.3 |
| JUIZ 2 | Índice de Concordância- prof | 100 | 92.3 | 92.3 | 92.3 | 84.6 |

ANEXOS

Anexo A. Resumo do trabalho de validação preliminar do PKBS- Merrel para o Brasil

Na literatura, há evidências sobre (1) a relação entre déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento e/ou dificuldade de aprendizagem na infância; (2) a importância de avaliação precoce para prevenir ou superar tais dificuldades. Isso justifica a necessidade de instrumentos de avaliação com qualidades psicométricas para crianças em idade pré-escolar. Desse modo, este estudo teve por objetivo verificar as qualidades psicométricas de um instrumento de avaliação norte-americano - *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* ou PKBS para o contexto brasileiro. Participaram, como informantes, pais e professores de 143 crianças, de ambos os sexos, entre três e seis anos de duas cidades do interior de São Paulo. O PKBS compõe-se duas escalas, habilidades sociais e comportamentos problemáticos, que são avaliadas em termos de frequência. Os pais e professores responderam individualmente ao PKBS na presença do aplicador. Os resultados foram organizados em uma planilha do SPSS 16.0 e foram realizadas análise fatorial exploratória e cálculo da consistência interna. A análise fatorial do instrumento indicou uma estrutura de quatro fatores para a escala de habilidades sociais respondida por pais (Afetividade e Sociabilidade; Obediência e Autocontrole; Empatia e Participação) e uma estrutura de três fatores para escala de habilidades sociais respondida por professores (Obediência e autocontrole; Características pessoais de sociabilidade Empatia e Relações com adultos). Foram obtidos dois fatores para a escala de comportamentos problemáticos (Comportamentos Internalizantes e Comportamentos Externalizantes), em ambas as versões. Os indicadores de consistência interna foram satisfatórios para a escala de habilidades sociais e comportamentos problemáticos para pais ($\alpha=0.89$ e $\alpha=0.93$, respectivamente) e professores ($\alpha=0.94$ e $\alpha=0.96$, respectivamente). As subescalas de habilidades sociais da versão para pais apresentaram indicadores satisfatórios de consistência interna (de $\alpha=0.65$ a $\alpha=0.86$), assim como as subescalas de comportamentos problemáticos ($\alpha=0.93$ para o Fator 1 e $\alpha=0.78$ para Fator 2). Na versão para professores, os indicadores de consistência interna também foram satisfatórios, nas subescalas de habilidades sociais (de $\alpha=0.69$ a $\alpha=0.89$), e de comportamentos problemáticos (Fator 1 $\alpha=0.96$ e Fator 2= 0.91). Discute-se as aplicações do PKBS para a pesquisa e a atuação em diferentes campos da Psicologia.

Palavras-chave: habilidades sociais; qualidades psicométricas; pré-escolares.

Anexo B. Roteiro de entrevista para mães e professoras

Apresentação da instrução geral.

Pergunto se teve alguma dúvida. Se houver, esclareço as dúvidas que forem julgadas importantes para a compreensão da tarefa.

Apresentação da Situação 1:

1. Pergunto se o avaliador entendeu a situação ou se é necessário ouvir de novo. Se for alguma dúvida pontual e pertinente, dou esclarecimentos. Repito a pergunta final. Então, o que você acha que seu filho vai fazer nesta situação?

Após a resposta do avaliador, se está não contemplar o comportamento social. Será feita a seguinte questão:

- Mas o que ela irá fazer em relação a mim? Lembre-se que estou na sala.

2. Se não especificar as reações: Como você acha que ele vai fazer isso? O que ele vai falar ou fazer?

3. Então você disse que seu filho vai pedir ajuda/ não pedir ajuda. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho(a) ou aluno(a) reagiria na situação descrita.

[Apresentação das opções compatíveis com a resposta aberta]

Apresentação da Situação 2:

1. Pergunto se o avaliador entendeu a situação ou se é necessário ouvir de novo. Se for alguma dúvida pontual e pertinente, dou esclarecimentos. Repito a pergunta final. Então, o que você acha que seu filho vai fazer nesta situação?

Após a resposta do avaliador, se está não contemplar o comportamento social. Será feita a seguinte questão:

- Mas o que ele irá fazer em relação a instrução que eu havia dado? Lembre-se da instrução que eu dei: Quando ela chegar, você pegue os lápis e as canetas que estão em cima da mesa e dê para ela pintar.

2. Se não especificar as reações: Como você acha que ele vai fazer isso? O que ele vai falar ou fazer?

3. Então você disse que seu filho vai pedir ajuda/ não pedir ajuda. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho(a) ou aluno(a) reagiria na situação descrita.

[Apresentação das opções compatíveis com a resposta aberta]

Apresentação da Situação 3:

1. Pergunto se o avaliador entendeu a situação ou se é necessário ouvir de novo. Se for alguma dúvida pontual e pertinente, dou esclarecimentos. Repito a pergunta final. Então, o que você acha que seu filho vai fazer nesta situação?

Após a resposta do avaliador, se está não contemplar o comportamento social. Será feita a seguinte questão:

- Mas o que ele irá fazer em relação a mim ou a Manuela?

2. Se não especificar as reações: Como você acha que ele vai fazer isso? O que ele vai falar ou fazer?

3. Então você disse que seu filho vai pedir ajuda/ não pedir ajuda. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho(a) ou aluno(a) reagiria na situação descrita.

[Apresentação das opções compatíveis com a resposta aberta]

Apresentação da Situação 4

1. Pergunto se o avaliador entendeu a situação ou se é necessário ouvir de novo. Se for alguma dúvida pontual e pertinente, dou esclarecimentos. Repito a pergunta final. Então, o que você acha que seu filho vai fazer nesta situação?

Após a resposta do avaliador, se está não contemplar o comportamento social. Será feita a seguinte questão:

- Mas o que ele irá fazer em relação ao Juca que pediu o carimbo emprestado?

2. Se não especificar as reações: Como você acha que ele vai fazer isso? O que ele vai falar ou fazer?

3. Então você disse que seu filho vai emprestar/ não vai emprestar. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho reagiria na situação descrita

Tem outra possibilidade: E se a criança estivesse usando o carimbo na hora que o colega pede o carimbo emprestado, o que ela faria?

Então você disse que seu filho vai emprestar/ não vai emprestar. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho reagiria na situação descrita

Apresentação da Situação 5

1. Pergunto se o avaliador entendeu a situação ou se é necessário ouvir de novo. Se for alguma dúvida pontual e pertinente, dou esclarecimentos.

Repito a pergunta final. Então, o que você acha que seu filho vai fazer nesta situação?

Após a resposta do avaliador, se está não contemplar o comportamento social. Será feita a seguinte questão:

- Mas o que ele irá fazer em relação ao Juca que está em sua frente vendo ele brincar?

2. Caso o pai não tenha oferecido detalhes da resposta da criança: Como você acha que ele vai fazer isso? O que ele vai falar ou fazer?

3. Então você disse que seu filho vai pedir ajuda/ não pedir ajuda. Aqui tem algumas opções sobre como ele vai fazer isso. Você deverá selecionar uma opção que melhor representa como seu filho(a) ou aluno(a) reagiria na situação descrita.

[Apresentação das opções compatíveis com a resposta aberta]

**Anexo C. Lista para seleção de opções compatíveis com o desempenho social infantil
disponibilizada para os informantes**

Situação 1 Pede ajuda:

- A. Tenta algumas vezes e ao não conseguir pede ajuda claramente fazendo perguntas para o adulto do tipo (*“Como eu faço para abrir?”*)
- B. Tenta algumas vezes e ao não conseguir, manifesta sua dificuldade (*não estou conseguindo*) ou expõe o problema (*não é essa a chave do cadeado*)
- C. Demora para pedir ajuda, com pausas entre as tentativas e/ou com busca de contato visual com a pesquisadora.
- D. Tenta uma vez e já diz que não consegue abrir.

Não pede ajuda

- E. Não pede ajuda ao adulto até que o adulto a ofereça
- F. Não pede ajuda, mas olha inúmeras vezes para o adulto
- G. Apresenta comportamentos que estão relacionados a desconforto, como ações repetidas como coçar alguma parte do rosto ou movimentar-se.
- H. Não pede ajuda e desiste de tentar usando tom de voz alterado e conteúdo verbal agressivo (*eu não vou abrir essa droga, não, abre você*).

Situação 2: - Seguir instruções de adultos:

Segue instruções

- A. Ao ver o colega chegar, levanta-se imediatamente e pega para o colega a caixa de lápis e a canetinha, olhando e sorrindo para o colega.
- B. Levanta, pega para o colega a caixa de lápis e a de canetinha e dá para o colega sem dizer nada ou a criança demora para pegar o material

Mais ou menos

- C. Não pega a caixa de lápis e de canetinha para o colega, mas oferece o seu material para o colega usar
- D. Diz para o colega que é para o colega pegar o material
- E. Pega o material antes de o colega entrar e quando o colega chega entrega o material para o colega.

Não segue instruções

- F. Não pega o material para o colega
- G. Não pega o material para o colega, mas olha em direção ao material sobre a mesa, não pinta e apresenta reações que sugerem desconforto (como por exemplo, manter-se em ações repetitivas como movimentar-se sem parar).

H. Não pega o material e faz provocações para o colega (*“Olha, o lápis que eu to usando. Você não tem”* ou *“A tia falou para eu pegar pra você aquelas canetinhas e os lápis pra você, mas eu não vou pegar”*).

Situação3: Defender seus próprios direitos

- A. Diz que ela quem chegou primeiro e apresenta justificativa ou descreve e/ou demonstra como foi, mantendo tom de voz adequado.
- B. Afirma que chegou primeiro com tom de voz firme e com ações que podem intimidar o colega como cruzar os braços ou encarar o colega.
- C. Diz que quem chegou na frente foi ela, mas não usa outras argumentações.
- D. Diz que não sabe, mas ao se insistir na pergunta sobre quem ganhou, a criança diz que foi ela quem ganhou.

Mais ou menos

- E. Diz que não sabe quem ganhou.
- F. Diz que foi ela quem ganhou, mas se insistir na pergunta sobre quem ganhou a criança não se mantém afirmando.

- Não defende seus direitos

- G. Não diz nada
- H. Não fala nada e ameaça chorar ou vai para um canto com expressão facial de tristeza ou de raiva e

Situação 4 Compartilhar brinquedos e pertences:

- A.** Olha na direção do colega, passa para o colega o carimbo e diz, com sorriso e ou contato visual, em tom de voz apropriado: “Pode pegar” “Empresto”
- B.** Pergunta para a criança se ela não tem e então empresta.
- C.** Ela pega o carimbo e primeiro usa o carimbo para depois passar para o colega.
- D.** Não fala nada ou apenas faz sinalização positiva com a cabeça e passa para a criança o carimbo.
- E.** empresta, mas demonstra não querer emprestar com reclamações do tipo: “ah!” ou “não sei”, “mas você tem o seu. Ta bom, eu empresto”
- F.** empresta dizendo com tom de voz agressivo: empresto, to falando que empresto.

Não empresta

- G. Continua carimbando e não responde ao pedido do amigo
- H. Resiste em emprestar, dizendo que está usando ou que não vai emprestar com tom de voz alto e agressivo para o colega (“*você tem as suas, eu não vou emprestar as minhas*”).

Se a criança estiver usando justamente o carimbo do cachorrinho o que ela vai fazer:

- A. Vai parar de usar imediatamente e emprestar para o colega;
- B. Vai usar primeiro e depois passar para o colega;
- C. Vai dizer que está usando e que já irá emprestar;
- D. Dirá que não vai emprestar para o colega;
- E. Irá oferecer outro carimbo para o colega;
- F. Irá procurar outras soluções como dizer para esperar o adulto voltar ou mostrar onde o colega pode pegar mais carimbo, mas depois que usar emprestará.
- G. Não irá fazer nada

Situação 5 - Convida outras crianças para brincar

- A. Olha na direção do colega e convida claramente a criança para brincar “Você quer brincar. Vamos brincar”, explica como se joga ou pergunta se o colega sabe jogar e oferece o material necessário para o colega jogar.
- B. Olha na direção do colega, não convida claramente, mas explica como se joga e oferece material necessário para o colega jogar.
- C. Oferece o material necessário para o colega jogar ou coloca o material necessário perto do colega, mas não diz nada.
- D. Apresenta comportamentos que sugerem uma tentativa de convidar o colega (não brinca e se mantém olhando para o colega, tenta falar algo, tenta aproximar o material necessário da outra criança), mas não diz nada.

Não convida:

- E. Continuará brincando sozinha, sem convidar a outra criança.
- F. Fala para o colega que não vai deixá-lo brincar (eu não vou deixar você brincar) ou fará algum tipo de provocação (olha o meu brinquedo. Fica aí olhando eu brincar).

**Anexo D. Estudo Piloto: Avaliação da aplicabilidade das situações estruturadas em
crianças pré-escolares**

Objetivos do estudo piloto

- Verificar a adequação das situações estruturadas elaboradas para a ocorrência de comportamentos a serem avaliados no estudo
- Testar a aplicabilidade de situações estruturadas envolvendo demandas de habilidades sociais na população pré-escolar
- Avaliar a efetividade da estrutura de sessão com base no envolvimento das crianças e na coerência dos comportamentos observados na sessão com os comportamentos esperados para tal demanda.
- Identificar aspectos que garantam de qualidade dos registros das filmagens.
- Realizar treino de desempenho com a criança cúmplice do estudo, dispondo condições mais próximas do real para desempenho das mesmas.
- Produzir amostra de desempenhos nas situações estruturadas para elaboração das opções de categorias a utilizadas na entrevista com os informantes.

MÉTODO

Participantes

Foram selecionados aleatoriamente crianças de ambos os sexos, com idade entre 4 e 6 anos, frequentadores de instituições de educação infantil de duas cidades do interior de São Paulo. Também participaram do estudo cinco crianças de idade pré-escolar que atuaram como cúmplices da pesquisadora nas situações estruturadas 2, 3,4 e 5.

Instrumentos, Materiais e Equipamentos:

Os mesmos já descritos no capítulo Método, subtópico Instrumentos do Estudo propriamente dito

Procedimento de coleta de dados

Primeiramente, foi realizado um processo de adaptação em que a pesquisadora frequentava por alguns dias a sala das crianças selecionadas, participando de atividades lúdicas, para que as crianças se familiarizem com sua figura.

Após essa familiarização, as crianças selecionadas foram individualmente expostas às situações estruturadas, nas quais a pesquisadora ou outra criança (cúmplice da pesquisadora) interagiu com a criança avaliada apresentando, de forma padronizada, demandas para

desempenho de habilidades sociais. Foi realizada somente uma sessão com cada criança por dia. Não necessariamente as crianças do estudo piloto participaram das duas sessões estruturadas do estudo.

A coleta de dados terminou quando a pesquisadora julgou que os dados que precisavam ser avaliados pelo estudo piloto tinham sido obtidos.

Procedimento de tratamento de dados

As filmagens foram analisadas pela pesquisadora e por uma juíza, aluna de mestrado do laboratório de pesquisa, por meio de um roteiro que continha os seguintes aspectos a serem avaliados:

A. Qualidade do vídeo em termos de:

- foco; imagem; visualização dos aspectos mais importantes e que são focos de análise (ex: captar as expressões da criança, a direção do seu olhar); áudio (ex: captar o som de modo a ouvi-lo claramente); sugestões quanto ao posicionamento da câmera ou das crianças: - outras sugestões

B. Avaliação da adequação da demanda de cada situação estruturada, a partir da atenção ao seguintes aspectos:

- o comportamento solicitado para avaliação foi apresentado pelas crianças (coerência)?
- as crianças pareceram envolvidas e motivadas com a tarefa?
- a atividade foi compatível com a idade das crianças?
- os materiais utilizados foram adequados?
- as instruções fornecidas por P foram claras e adequadas para a criança pré-escolar
- as instruções foram padronizadas para cada criança?
- complementações, supressões e/ou modificações das situações? O que e por quê?
- a situação poderia ser melhorada para atender os objetivos da avaliação? Como?

Além disso, os desempenhos mais frequentes observados nas situações foram descritos em termos de categorias de respostas.

RESULTADOS

Os dados obtidos a partir da análise das filmagens pela pesquisadora e pela juíza, aluna de mestrado do laboratório de pesquisa, indicaram que a qualidade das filmagens estava

boa, contudo precisava ser revista a distância da câmera na situação de corrida (Situação 3- Defende seus próprios direitos). Quanto ao áudio captado pela câmera filmadora, foi constatada a necessidade de utilizar um gravador já que algumas crianças falavam muito baixo.

Quanto às demandas, na situação 1 (Pede ajuda de adultos quando necessário), foi verificada a necessidade de especificar o que se faria se a criança não pedisse ajuda e por quanto tempo a pesquisadora esperaria a criança emitir tal comportamento. Além disso, foi reconhecida a necessidade de a pesquisadora padronizar sua fala e ação no momento de instruir a criança a abrir o cadeado.

Na situação 2, foi identificada a importância de instruir corretamente a cúmplice uma vez que em algumas situações do estudo piloto, a criança cúmplice dizia para a criança avaliada o que era para ser feito. Ainda nessa situação foi sugerido pela juíza que se pedisse para a criança avaliada repetir a instrução fornecida pela pesquisadora com vistas a verificar a compreensão da instrução por parte da criança. Nessa situação também se verificou a necessidade de se padronizar as falas e ações da pesquisadora, uma vez que essa ora apontava para os materiais, ora não, ora mantinha-se sentada na frente da criança enquanto instruía, ora instruía em pé.

Na situação 3 que envolvia a habilidade de defender seus próprios direitos, muitas dificuldades foram encontradas: primeiramente no treino de cúmplices, uma vez que as crianças cúmplices tinham dificuldade em entender que se tratava de uma brincadeira; não se verificou se o adesivo (material que a criança campeã da corrida receberia) seria um reforçador para a criança; a não delimitação de um lugar concreto como ponto de chegada, local onde se realizou era uma sala cheia de brinquedos. A partir da identificação dessas dificuldades, as alternativas adotadas para resolvê-las foram: necessidade de acrescentar dicas adicionais e reforçadores no treino de cúmplices; em vez de adesivos, dizer que se tratava de uma surpresa (que seriam brinquedos que estariam ocultos dentro de uma caixa); delimitação de que a criança campeã seria aquela que primeiro tocasse na parede especificada e a sala a ser realizada deveria ser livre de possíveis estímulos concorrentes (como brinquedos ou outros materiais desconhecidos).

Na situação 4 que envolvia a avaliação do comportamento de Compartilhar brinquedos e pertences, embora a juíza a tenha avaliado como adequada em todos os aspectos, após sucessivas análises das filmagens dessa situação, observou-se que o material a ser

compartilhado (guache) estava continuamente disponível a criança avaliada, mesmo que ela aceitasse emprestar ao colega, já que a criança cúmplice só colocava o pincel no pote da criança avaliada. Nesse sentido, decidiu-se substituir a atividade do guache pela atividade de carimbos, uma vez que esse material, ao ser emprestado, envolvia o não acesso ainda que temporário do material por parte da criança avaliada, o que caracterizaria mais genuinamente a habilidade de compartilhar materiais. Nessa situação, foi verificada a necessidade de acrescentar uma dica adicional ao cúmplice já que em alguns casos o cúmplice acabava esquecendo de pedir o material, após a saída da pesquisadora da sala. A dica que se combinou foi a pesquisadora dizer: *Eu já volto* e sair da sala. Nesse momento a criança cúmplice deveria solicitar o carimbo. Também se observou que a necessidade de especificar qual o carimbo a ser solicitado (o cachorrinho por ser uma figura conhecida por todas as crianças, enquanto as demais figuras dos carimbos poderiam não ser já que se tratavam das personagens da Turma da Mônica).

Por fim na situação 5- Convida outras crianças para brincar, foi constatado como problema o material adotado que foi peças de montar tipo Lego. Tanto a juíza como a pesquisadora verificaram que esse material não necessariamente requeria a participação do outro, pois permitia que a criança avaliada brincasse sozinha. A partir disso, constatou-se que jogos seriam mais adequados para essa demanda e por isso, nos testes seguintes foram adotados ora o jogo da memória ora o Tapa Certo, sendo que o último foi o escolhido por ter ocasionado maior envolvimento das crianças e maior frequência de emissão do comportamento esperado para a demanda

Quanto à motivação, adequação das atividades e da linguagem para a idade das crianças, em todas as situações esses aspectos foram julgados como pertinentes.

Enfim, a partir dos resultados desse estudo piloto foi verificada a necessidade de: padronização das falas e ações da pesquisadora; a alteração de alguns aspectos ambientais das situações; a substituição de materiais; importância do treino de cúmplices e do uso de reforçadores imediatos (dar adesivo por cada criança que “brincasse”) e intermediários (dar brinde ao final de um bloco de participação, em média três crianças) para garantir sua performance nas situações; a necessidade de uma auxiliar para monitorar as crianças em sala de espera e a criança cúmplice. A constatação dessas necessidades implicou em busca de alternativas que por sua vez favoreceram o aperfeiçoamento das situações estruturadas que foram aplicadas no presente estudo.

Concomitantemente, no estudo piloto, as crianças cúmplices foram submetidas à situação real, de modo que posteriormente ao fornecimento de instruções verbais no Treino Instrucional, cada criança emitiu os comportamentos instruídos no Treino de Desempenho a partir do qual foi possível identificar as dificuldades da criança e assim treiná-la, focalizando esses aspectos nessa fase. Por fim, a partir da identificação e descrição de desempenhos observados nas situações, foram elaboradas as opções da primeira versão do roteiro de entrevistas do estudo.

Anexo E. Roteiro para gravação do CD de áudio para entrevista

Faixa 1

Roteiro de entrevista para mães

A seguir serão apresentadas cinco situações. Preste atenção em cada uma delas para depois conversarmos sobre como seu filho ou sua filha reagiria em cada situação apresentada. Toda vez que eu disser **criança** saiba que estou falando de seu filho ou de sua filha.

Faixa 2

Roteiro de entrevista para professoras

A seguir serão apresentadas cinco situações. Preste atenção em cada uma delas para depois conversarmos sobre como seu aluno ou sua aluna reagiria em cada situação apresentada. Toda vez que eu disser **criança** saiba que estou falando de seu aluno ou sua aluna.

Faixa 3

Situação 1:

A criança está diante de um baú que está trancado com um cadeado. Eu entrego a ela uma chave falsa, ou seja, que não é a chave que abre o cadeado. Então, eu peço para a criança abrir o cadeado e pegar alguns materiais que estão dentro do baú. Eu fico na sala, enquanto a criança tenta abrir o cadeado. A criança não vai conseguir abrir o cadeado porque não é a chave correta. Nesta situação, o que a criança vai fazer?

Faixa 4

Na próxima situação participará uma menina chamada Manuela que é de idade parecida com a da criança.

Faixa 5

Situação 2:

Eu estou pintando com a criança e em certo momento eu digo para ela “Eu vou ter que sair. A Manuela está vindo aqui pintar com você. Quando ela chegar, você pegue os lápis e as canetinhas que estão em cima da mesa e dê para ela pintar com você”. Quando a Manuela chegar na sala, o que a criança vai fazer? Lembre-se que Manuela é uma criança de idade mais ou menos igual a da criança.

Faixa 6

Na próxima situação Manuela também participará

Situação 3:

A criança e Manuela apostam uma corrida. Nesta corrida, a criança sabe que somente aquele que chegar primeiro vai ganhar um brinquedo. A criança ganha a corrida, mas a Manuela diz para mim que foi ela quem ganhou a corrida. Eu digo que não vi quem ganhou e pergunto quem ganhou a corrida. O que a criança vai fazer?

Faixa 7

Na próxima situação, participará um colega da criança, de idade parecida e do mesmo sexo que a criança

Situação 4

A criança está brincando de carimbos com um colega do mesmo sexo e idade que ela. Eu dei para a criança um maior número de carimbos e por isso ela tem alguns carimbos que o colega não tem. Eu saio da sala e então o colega pede emprestado um dos carimbos que não tem – o carimbo do cachorrinho. Nesta situação, o que a criança vai fazer?

Faixa 8

Nesta situação também participará a mesma criança da situação anterior de mesmo sexo e de idade parecida com a da criança.

Situação 5

A criança está brincando com um jogo que é para brincar com outra pessoa. Primeiro eu jogo com a criança e explico como se joga. Depois que nós já jogamos uma vez, eu falo para ela: “Agora, eu vou ter que sair. Vai brincando aí como você quiser. O seu colega já deve estar vindo.” O colega da criança, que estava brincando com ela antes de carimbos, chega na sala e se senta na frente da criança e fica olhando a criança brincar. O que a criança vai fazer?

Anexo F. Avaliação do Roteiro de Situações Estruturadas por juízes da área.

Objetivos do estudo piloto:

Com base na elaboração do roteiro de situações:

1. Verificar clareza das situações estruturadas elaboradas e sua correspondência com comportamentos a que se referem.
2. Identificar aspectos que podem facilitar ou dificultar a aplicação de situações estruturadas com demandas para emissão de habilidades sociais na população pré-escolar, como compatibilidade da tarefa com a faixa etária da criança e motivação da tarefa para o engajamento da criança;

Participantes

1^a etapa:

Foram convidadas duas psicólogas: uma era mestre em educação Especial e com conhecimento na área de Habilidades Sociais e situações estruturadas e a outra era mestrando em Psicologia e com conhecimento na área de Análise do comportamento e desenvolvia trabalhos com pré-escolares.

2^a etapa:

Além das duas psicólogas que participaram da primeira etapa do estudo, foram convidadas outras duas psicólogas ambas mestrandas e com conhecimento na área de habilidades sociais, tendo uma delas desenvolvido um trabalho com situações estruturadas para crianças.

Procedimento:

1^a etapa:

A pesquisadora enviou via e-mail o roteiro das situações estruturadas. Para a psicóloga 1 foi enviado o roteiro, porém não foi indicado a qual comportamentos social a situação se referia. Desse modo, foi pedido que a psicóloga 1 avaliasse o roteiro em termos de: estruturação geral, clareza, feedback sobre as propostas de atividades lúdicas de cada situação, identificação de que comportamentos das classes de habilidades sociais os comportamentos se referiam.

Para a psicóloga 2 foi pedido que como a psicóloga 1, ela avaliasse o roteiro em termos de: estruturação geral, clareza, feedback sobre as propostas de atividades lúdicas de cada situação, mas em vez de pedir que a identificação dos comportamentos, foi pedido que

ela verificasse se as sugestões de atividades e os procedimentos utilizados eram pertinentes ou compatíveis para a população pré-escolar.

2ª. etapa

Além do roteiro de situações estruturadas (já reformulado com base nos resultados da etapa 1 e nas mudanças de critério de inclusão de itens a serem estruturados em situações), foi enviada uma ficha de instruções com aspectos a serem avaliados. Nesta ficha de instruções havia o seguinte enunciado:

A seguir serão apresentadas duas sessões de situações estruturadas as quais se referem a demandas para a emissão de determinados comportamentos. Ao final de cada sessão, há alguns itens que você deve completar de acordo com a sua avaliação das situações:

1. *As atividades propostas em termos:*
 - *De ser uma demanda para o comportamento a ser avaliado?*
 - *De motivação da criança em participar:*
 - *De ser compatível com a idade da criança.*
2. *As instruções fornecidas por P em termos de clareza e adequação para a criança pré-escolar*
3. *As ações de P em termos de envolver risco ou desconforto para a criança.*
4. *Vocês complementariam, retirariam ou modificariam algo das situações? O que e por quê?*
5. *Outras sugestões críticas ou feedback.*

Desse modo, foi solicitado a cada juiz que avaliasse as situações seguindo as instruções disponíveis na Ficha de Instruções e que após o término da tarefa encaminhasse o documento para a pesquisadora.

Resultados:

Os resultados obtidos neste estudo piloto estão divididos entre as duas etapas do estudo. A 1ª. Etapa apresenta os dados analisados que se referem à avaliação das juízas P1 e P2, sendo que a apresentação da análise de cada juíza é feita separadamente. Já a 2ª. etapa refere-se ao conjunto de dados obtidos com as juízes P2, P3 e P4 e envolveu o acréscimo de uma ficha de instruções como forma de padronizar as análises dos juízes. A juíza P1 não pode participar desta etapa por indisponibilidade de tempo Nesta etapa a apresentação da análise

das juízas foi organizada por sessão e por critério avaliada em cada sessão, de modo que é apresentada a sessão, seu respectivo aspecto a ser analisado e em seguida as avaliações de cada juíza acerca do mesmo.

1ª. Etapa

Psicóloga 1(P1):

De maneira geral, a avaliação dessa juíza indicou que as instruções de avaliação para juízes precisavam ser mais claras e padronizadas. Além disso, foram apontadas frases que precisavam ser redigidas por estarem confusas ou por serem coloquiais, bem como foram apontados trechos que necessitavam de informações complementares. P1 ainda demonstrou dificuldade em identificar as habilidades avaliadas em cada situação, justificando que não sabia se deveria considerar as classes de habilidades sociais ou os comportamentos presentes nas classes. Com relação a isso, ela sugeriu que fosse apresentada uma lista de itens com os comportamentos sociais possíveis de serem estruturados. Outra sugestão de P1 refere-se ao formato de sessão: P1 sugeriu que fossem apresentadas as habilidades avaliadas, os materiais a serem utilizados, o local onde seria realizada, os participantes da sessão e descrição dos procedimentos.

Especificamente para cada sessão estruturada, na sessão 1 P1 apontou a possibilidade de a instrução ser longa e por isso sugeriu que ela fosse reduzida para pelo menos dois itens e não três, como sugerido. Além disso, P1 identificou que faltava descrever a entrada da outra criança na sala.

Para a sessão 2, P1 sugeriu que fosse especificado com qual material a criança estaria brincando e também a necessidade de informar que a criança que entraria na sala já teria sido instruída a como se comportar diante daquela situação.

Na sessão 3, P1 identificou a necessidade de haver uma assistente da pesquisadora para controlar a entrada de outras crianças que participarão da sessão como cúmplices da pesquisadora. Além disso, P1 sugeriu a reformulação da instrução: Faça de conta que o brinquedo é seu. Brinque o quanto você quiser.

Para as sessões 4 e 5, as sugestões foram relacionadas à redação.

Psicóloga 2 (P2)

A avaliação de P2 envolveu sugestões mais gerais, no sentido de haver a necessidade de rever a redação em alguns momentos, bem como a necessidade de se avaliar se as situações e os comportamentos esperados seriam possíveis para todas a faixa etária do estudo.

Quanto às sessões, na sessão 1, assim como P1, P2 sugeriu que a instrução fosse simplificada para evitar a interferência de outros processos, como a questão da memória.

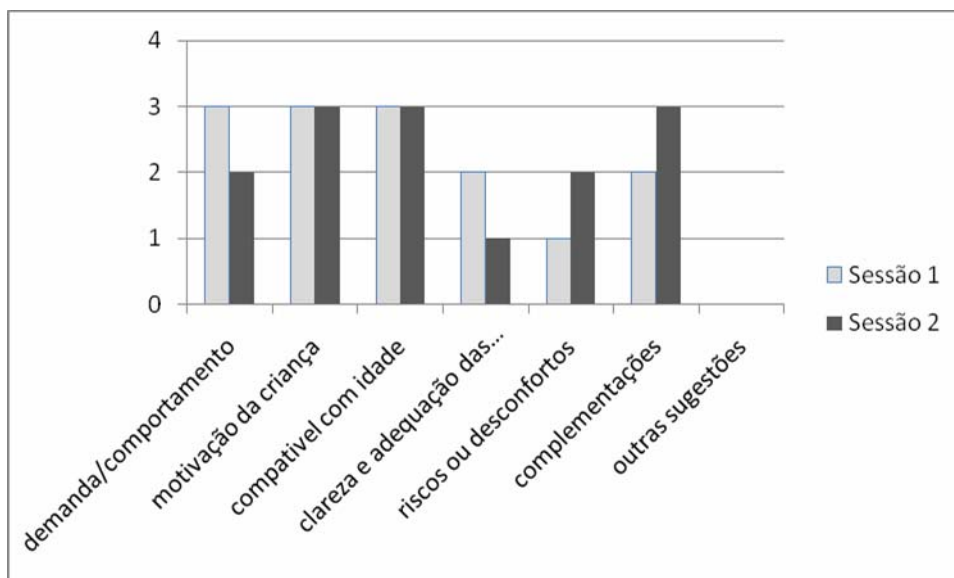
Já na sessão 2, P2 questionou se crianças de quatro anos seriam capazes de brincar com jogo da memória.

Na sessão 4, P2 destacou que a situação de jogo proposta para avaliar o seguir regras poderia ser propícia para a criança descumprir a regra não por não se comportar de dada forma, mas por conta da contingência em vigor na qual o potencial valor reforçador da consequência advinda da brincadeira poderia controlar a resposta da criança, concorrendo com o controle instrucional (as regras).

Com base nas sugestões de ambas as juízas, foram feitas: (1) reformulações, supressões, substituições e complementações nas situações estruturadas e (2) elaboração de um guia de instruções para facilitar e padronizar as tarefas dos juízes. Além disso, em reunião de orientação, foram discutidas outras estratégias e dificuldades e relação às situações e outras sugestões complementares foram acatadas entre as quais: (1) junção de algumas sessões que envolviam atividades que poderiam ser sucedâneas para diminuir o tempo da coleta de dados e torná-la mais viável. (2) substituição de comportamentos avaliadas de acordo com a alteração de critérios para seleção dos comportamentos (3) substituição de algumas atividades a fim de se garantir com maior motivação (exemplo: defender direitos – substituição da atividade de jogo da memória para uma atividade de corrida na qual se disputa um brinquedo).

2^a. etapa:

A seguir será apresentada a Figura 1 que apresenta os indicadores avaliados e o número de juízes que identificaram cada aspecto em sua análise.



Ao observar a Figura 1, nas duas sessões do estudo, todas as três juízas avaliaram positivamente a motivação das crianças em participar, a compatibilidade das atividades com a faixa etária pré-escolar, sugerindo que esses aspectos não precisariam ser revistos pela pesquisadora. Ainda, com relação à motivação, as juízes apresentaram comentários do tipo:

Os brinquedos ao final da brincadeira geralmente motivam. [para a sessão 1]

Sim porque envolvem brincadeiras que provavelmente as crianças gostam. [para a sessão 2]

Acho que pintura com guache e lego é uma atividade que desperta motivação de crianças dessa idade. Boa escolha dos materiais. [para a sessão 2]

Na sessão 1, as três juízas também avaliaram que todas as demandas estavam compatíveis com o comportamento a ser avaliado em cada uma delas. Já na sessão 2, P3 e P4 julgaram que as demandas eram pertinentes para os comportamentos avaliados mas P2 considerou que na atividade com Lego, a instrução da pesquisadora “Faça de conta que esses brinquedos são seus. Brinque como quiser.” poderia influenciar o comportamento da criança avaliada no sentido de ela entender que deveria brincar sozinha e por isso não convidar o colega. Para resolver esta questão, P2 sugeriu que a instrução fosse: “*Você pode começar a brincar, o C2 ainda está lavando a mão*”

Com relação à clareza e adequação das instruções fornecidas às crianças pré-escolares, na sessão 1, P3 e P4 julgaram como claras e adequadas, enquanto P2 identificou a falta de especificação quanto ao fato de que as crianças iriam realmente ganhar o brinquedo. No que à sessão 2 neste mesmo indicador, P2 novamente apontou a necessidade de rever a

instrução fornecida sobre a questão do brincar com o Lego e P3 sugeriu que a instrução pedir que a criança cúmplice ficasse sentada na situação em que a outra estava brincando poderia influenciar a criança avaliada no sentido de não convidar o colega para brincar. Além disso, P3 sugeriu que caso as crianças não saibam o que é guache, deveria ser explicado. Apenas P4 não fez nenhuma consideração neste item.

Quanto à possibilidade de algum tipo de desconforto para as crianças, para a sessão 1, apenas P4 sugeriu que a situação da corrida poderia gerar um desconforto em crianças com um repertório mais passivo, porém destacou que isso poderia ser resolvido ao se explicar depois para a criança o que tinha acontecido, enquanto P2 e P3 não identificaram nenhum risco a não serem aqueles encontrados nas atividades cotidianas. Na sessão 2, P2 não identificou nenhum, porém P3 e P4 apontaram que a criança cúmplice que ficaria sem tinta e vendo o colega brincar poderia sentir-se desconfortável, mas P4 ressaltou que isso poderia ser minimizado com as instruções da pesquisadora durante a fase de Treino de Cúmplices. P3 questionou a idade da criança, porque com crianças mais jovens poderiam ser difícil a compreensão destas situações e então sugeriu que fosse especificada a idade da criança cúmplice e que fosse detalhados os procedimentos que seriam usados no treinamento da criança cúmplice com relação a essas questões.

No que se refere a sessão 1 no indicador *complementações ou modificações*, P3 sugeriu algumas modificações na redação, pediu algumas especificações (por exemplo, se as crianças desenhariam em folhas brancas ou pintariam desenhos e intervalo de tempo entre alguns eventos), questionou a instrução “C, ouve o que eu vou te dizer”, com a justificativa de que seria o último termo envolvia um caráter intimidado. Já P4 apenas sugeriu que fosse revista a pergunta “Vocês gostam de brincar de corrida?” considerando a possibilidade de as crianças falarem que não. Por fim, quanto ao mesmo indicador, mas na sessão 2, as três juízas sugeriram que alguns trechos fossem revistos em termos de redação. Ainda, P2 destacou que deveria se pensar um pouco mais se a situação de demanda para convidar o outro para brincar seria realmente propícia ou não para a criança e considerou algumas outras variáveis, como por exemplo: conhecer ou não a outra criança. Por fim o indicador *outras sugestões* não foi completado por nenhuma juíza do estudo.

Considerações Finais

Em síntese, os resultados da avaliação dos juízes demonstraram que no geral o Roteiro de Situações Estruturadas apresentava demandas adequadas para a emissão de comportamentos que eram foco do estudo e que as instruções fornecidas, como um todo estavam adequadas e claras, embora necessitassem de alguns ajustes e considerações para torná-las ainda mais coerentes com a idade e objetivos de cada situação. Outros aspectos atentados para o planejamento das situações aspectos como a compatibilidade da idade com as tarefas das situações e a questão de motivação foram muito bem avaliados pelos juízes como já discutido acima.

Assim, a partir das sugestões e considerações feitas pelas juízas, foram feitas as reformulações, modificações e complementações possíveis das situações estruturadas. Em seguida, foi iniciada a etapa na qual as situações estruturadas foram testadas em termos de sua efetividade em outro estudo piloto realizado.

Anexo G. Roteiro de Situações Estruturadas

Sessão 1

Comportamentos avaliados:

- Item 15: Pedir ajuda de adultos quando necessário
- Item 7: Seguir instruções de adultos:
- Item 26: Defender seus próprios direitos

Local: em uma sala, isenta de ruídos e interrupções, de uma clínica particular de Psicologia

Participantes: Pesquisadora (P), Criança avaliada (CA) e Criança cúmplice da pesquisadora⁹ (CC)

Materiais/ mobília: baú de madeira, um cadeado, duas chaves, 2 caixas de lápis de cor (24 unidades) , canetas coloridas e folhas do tipo sulfite, uma caixa de papelão com diferentes tipos de brinquedos (meninos: bolas, adesivos de heróis, boliche carrinhos; meninas: estojo de maquiagem, cartelas de adesivos de personagens, bonecas, conjunto de panelinhas, xícaras, etc).

Procedimento:

P e CA iam para a sala. Na sala, havia um baú pequeno com um cadeado e P dizia para CA: “[nome da criança] Hoje a gente vai brincar de pintar com lápis e canetinhas. Toma esta chave [entregando a chave na mão da criança] e abra esse cadeado para pegar os lápis e as canetinhas que estão aqui dentro (aponta para a caixa). Enquanto isso, eu vou pegar as folhas.” A chave que P dava para CA não abria o cadeado porque não era a chave correta. Nesta situação, como CA reagiu?

Quando CA não solicitava ajuda, P aguardava um minuto e então dizia: *Você não está conseguindo abrir? Deixe-me ver. Olha, acho que eu peguei a chave*”. Então P pegava a chave correta e novamente dava para CA tentar. No caso em que CA solicitava ajuda, P imediatamente se aproximava de CA e então pegava o cadeado e dizia: *Deixe-me ver. Olha, acho que eu peguei a chave*”. Então, P pegava a chave correta e também entregava para CA tentar abrir.

⁹ As crianças cúmplices que participarão das situações serão crianças previamente selecionadas a partir de três critérios: indicação pelas professoras por serem crianças que atendem às instruções fornecidas; não serem participantes que serão avaliadas pelo estudo; serem da mesma classe da criança avaliada. Todas essas crianças então serão treinadas como é descrito no Treino de Crianças Cúmplices.

Depois de aberto o baú e retirados os materiais da caixa. P dizia para CA: “*Pode indo lá [apontava para mesa] pintar que eu só vou ver uma coisa aqui na câmara*”. Enquanto isso, CA se dirigia para uma mesa e constatava que a única cadeira disponível para sentar estava ocupada com materiais de P. O que CA fez nesta situação?

Caso CA não dissesse nada, P aguardava que a criança começasse a pintar e então dizia: “*Eita! Esqueci de tirar esses materiais da cadeira [retirava o material e colocava em outro lugar]. Pode se sentar aqui.*” Quando CA tentava por si próprio retirar o material, P oferecia ajuda: “*Eita! Esqueci de tirar esses materiais da cadeira. Pode deixar que eu pego pra você.*” No caso em que CA comunicava para P a situação-problema, P também oferecia ajuda “*Eita! Esqueci de tirar esses materiais da cadeira. Pode deixar que eu pego pra você.*”

Após isso, CA sentava-se na cadeira ao redor da mesa e P pegava também uma cadeira para se sentar. Na mesa, havia duas folhas sulfite disponíveis que P tinha colocado anteriormente. P e CA mantinham-se pintando. Enquanto pintavam, P fazia algumas perguntas para CA. *Você gosta de pintar?* Caso CA não respondesse, P insistia na pergunta por duas ou três vezes e depois prosseguia com outra pergunta. Quando CA já respondia imediatamente, P fazia a pergunta seguinte: “*Do que mais você brinca?*”. Quando CA respondia, P fazia algum comentário relacionado e então prosseguiam com a pintura. Se, no caso, CA não respondesse, P repetia mais duas vezes a pergunta e parava de perguntar, voltando a somente pintar. Após, P e CA pintavam por mais alguns segundos, podendo haver diálogos variados, e então P dizia para CA: “[nome da criança], *olhe aqui para mim. Agora, eu vou ter que sair. [nome da criança cúmplice] está vindo aqui pintar com você. Na hora que ela chegar, você pegue a caixa de lápis e canetinhas que estão em cima da mesa [apontava para as caixas] e dê para ela pintar com você. Então o que você vai fazer quando [nome da criança cúmplice] chegar?*” Quando CA repetia corretamente as instruções, P concordava dizendo: “*Isso mesmo. Então eu já volto*”. No caso em que CA ficava quieta ou não repetia corretamente as instruções, P repetia as instruções exatamente como na primeira vez e saía sem perguntar de novo para a criança: “*Então eu já volto*”. Depois de alguns segundos, CC entrava na sala e, como previamente instruído, sentava-se na cadeira e aguardava alguma ação de CA. O que CA fez nesta situação?

Depois de passado um minuto que CC tinha entrado na sala, P entrava na sala, independentemente da ação de CA em relação à instrução dada. P permitia que CA e CC pintassem por mais um minuto em média.

Em seguida, P falava para as crianças: *“Nossa, tive uma idéia! Que tal se agora a gente brincar de corrida? Caso as crianças discordassem, P dizia que eles poderiam ganhar uma surpresa ou que depois, se quisessem, poderiam voltar a pintar. Enquanto isso, P retirava a mesa e os materiais da atividade anterior do centro da sala. Após isso, colocava as duas crianças próximas e então passava a explicar as regras da corrida: “Agora a gente vai brincar de corrida e quem ganhar a corrida vai poder escolher uma surpresa que está ali na caixa. Mas só uma criança vai ganhar: a que chegar primeiro. Então eu vou falar: um, dois, três e já! Vocês vão correr até [ia até a parede e batia as duas mãos nela] e quem chegar primeiro e bater as duas mãos na parede, ganha a corrida. Mas só um vai poder ganhar e ficar com o brinquedo hein? Vamos lá? Então: um, dois, três e já. Nesta hora, P propositalmente não estava olhando para a parede onde as crianças deveriam bater as mãos. CC, previamente instruído, deixava que CA vencesse a corrida, mas dizia comemorando para P: “Tia, eu ganhei! Tia eu ganhei! P poderia dizer: *Quem ganhou? Eu não vi, eu tava virada pra lá?* Como CA reagiu?*

Independente da reação de CA, P explicava para ela:

“Olha, [nome da criança] na verdade eu e [nome da criança cúmplice] estávamos brincando com você. A gente sabe que foi você quem ganhou, mas também a [nome da criança cúmplice] correu mais devagar. Então vocês dois são os campeões e vão poder escolher o brinquedo que vocês quiserem”.

Depois disso, as crianças escolhiam seus brinquedos na caixa de papelão. P se despedia de CA e o levava junto com CC para a sala de espera, onde em geral tinha alguém a sua espera.

Sessão 2:

Comportamentos avaliados:

- Item 21: Convida outras crianças para brincar

- Item 25: Compartilhar brinquedos e pertences:

Materiais: um jogo da memória contendo expressões faciais diversas (raiva, medo, surpresa, nojo, alegria e tristeza), conjunto de carimbos da Turma da Mônica, folhas e jogo infantil Tapa Certo da Turma da Mônica.

Local: em uma sala, isenta de ruídos e interrupções, de uma clínica particular de Psicologia

Participantes: Pesquisadora (P), Criança Avaliada (CA) e Criança Cúmplice de P (CC).

Procedimento:

P, CA e CC dirigiam-se para a sala. Na sala havia duas mesa e duas cadeiras. Cada criança se sentava em uma da cadeiras e então P apresentava CA para CC: “[nome da criança avaliada] *esta aqui é a* [nome da criança cúmplice]. *Hoje vocês vão brincar juntas. Pra começar a gente vai brincar de jogo da memora. Você sabe brincar de jogo da memória,* [nome de CA]”. Caso CA não soubesse brincar, P oferecia instruções padronizadas sobre as regras do jogo: “Aqui tem um monte de carinhas. A gente tem que virar as iguais. Então você virá uma e outra e vê se é igual. Se for igual você pega para você as carinhas. Se não for, você vira de novo as carinhas para baixo” P enquanto falava demonstrava como se fazia. P perguntava: “*Quem quer começar?*” CC era instruída previamente a querer ser a primeira: “*Tia, eu quero começar*”. Se CA também dissesse que queria começar, P dizia: “*E agora as duas querem começar. Como a gente pode resolver isso?*”. CC era instruído a deixar que CA respondesse. Caso CA não respondesse, P insistia e se não houvesse de novo nenhuma sugestão de CA, P sugeria: *Então vamos tirar par ou ímpar*” Caso CA sugerisse uma solução inadequada, P também oferecia a mesma sugestão anterior. As crianças e P jogavam uma rodada.

Enquanto P recolhia as cartas do jogo da memória, ela dizia: “*Agora a gente vai brincar de outra brincadeira: de carimbos. Vocês já brincaram de carimbo?* Se a CA dissesse que não, P explicava e demonstrava como se brincava. No momento da entrega dos carimbos, CC ficava com apenas dois carimbos, já CA recebia cinco carimbos. Depois que as crianças já estavam engajadas na brincadeira, P dizia para as crianças: “*Eu já volto*”. Quando P saía, CC, como previamente instruído, pedia um dos carimbos que não tinha para CA, sem pegá-lo: “*Me empresta o carimbo do cachorrinho*”. Caso CA emprestasse, CA usava e depois devolvia. Se CA não emprestasse, CC era instruído a manter em silêncio. Após em média de 30 segundos, P voltava para sala e então dizia: “[nome de CC], *esqueci de dar os carimbos. Tome* [entregando os carimbos que faltava para CC]!”. O tempo que as crianças se mantinham nesta atividade dependia do engajamento delas (média de um minuto). Em seguida, P dizia: *Agora nós vamos brincar com outro brinquedo. Mas antes nós vamos lavar as mãos*”. Enquanto P recolhia os carimbos da mesa ao redor da qual as crianças estavam sentadas, ela dizia em tom de reclamação: *Nossa, vou ter que recolher esses carimbos sozinha. Tô cansada de fazer isso.*” Caso CC oferecesse ajuda, P agradecia e deixava-a ajudar e CC também passava a ajudar. Caso CA não oferecesse, P recolhia sozinha os carimbos. Depois disso, P e as duas crianças iam lavar as mãos no banheiro ao lado da sala. P lavava as

mãos de CA e pedia que a auxiliar de P lavasse as mãos de CC. Enquanto isso, P e CA iam para sala. P pegava o jogo Tapa Certo e então explicava para CA as regras do jogo: *Esse jogo é o Tapa certo. Você já brincou de tapa Certo? É o seguinte: a gente vira esses desenhos aqui [que estavam no monte com desenho virado para baixo] e aí a gente tem que achar a carinha igual entre essas aqui [cartas espalhadas sobre a mesa com o desenho para cima]. Aí quem bater primeiro com isso aqui [palma com um acoplado que gruda carta batida] fica com a carta. Quem bater mais rápido ganha, por isso esse jogo é legal de brincar junto: pra ver quem bate mais rápido! Vamos começar? Primeiro a gente vai ver se você entendeu.*” P e C brincavam cerca de duas rodadas sem valer, sendo que P elogiava quando CA acertava e incentivava: *É isso mesmo! Nossa, você ta rápido!*. Quando P constava que CA tinha entendido, dizia: *Agora ta valendo de verdade, hein.* P e CA jogavam uma partida e quando as cartas acabavam, P dizia: *“Vamos brincar de novo?”* e começava a arrumar de novo os materiais do jogo. Então P colocava a sua palma perto da criança e dizia: *Agora eu vou ter que sair. Vai brincando aí como você quiser. [nome de CC] já deve estar vindo*”. P saía e logo em seguida CC entrava na sala, sentava-se na cadeira de frente para CA, onde P estava antes sentada, e ficava olhando CA brincar. O que CA fez?

Enquanto isso, P ficava do lado de fora da porta, encostada ouvindo e aguardava CA emitir algum comportamento ou no máximo um minuto. Se CA fizesse algo, logo em seguida, P voltava para a sala e continuava a coordenar a brincadeira, virando as cartinhas para as crianças. Se CA não convidasse CC depois de um minuto, P entrava na sala e intervinha inserindo CC na brincadeira. P deixava que as crianças terminasse a partida e então dizia: *“Agora a gente vai ter que parar a brincadeira. [recolhia os materiais]”*. Em seguida, P pegava um pote com salgadinhos e oferecia para CA: *“[nome de CA] tome para você esse salgadinho”*. P saía imediatamente da sala e CC, previamente treinado, dizia: *Eu adoro salgadinhos. Me dá um pouquinho.* Como CA reagiu?

Independente da resposta de CA, P entrava na sala e dava um pote de salgadinhos para CC: *“Ah, tome seu salgadinho! Me desculpe, eu me esqueci de te dar.”* P permitia que as crianças comessem os salgadinhos e depois disso, levava as crianças de volta para sala de espera.

Anexo H. Sistema De Categorias Para Avaliação De Desempenho Social Infantil

SITUAÇÃO 1:

PEDE AJUDA DE ADULTOS. Diante de uma situação em que a criança reconhece, após tentativas fracassadas, a impossibilidade de realizar uma tarefa solicitada, apresenta respostas verbais que têm como consequência imediata e provável a aproximação e/ou mediação¹⁰ do adulto em direção à criança.

- 1. Pede explicitamente ajuda.** Especifica, por meio de afirmativa, imperativo ou pergunta, a necessidade de mediação do adulto na realização da tarefa. Ex: *Você pode me ajudar? Como que abre aqui? Onde põe a chave?*
- 2. Pede implicitamente ajuda.** Apresenta verbalizações que expressam sua dificuldade (não conseguir) ou a situação-problema (aquela chave não abrir o cadeado), mas sem pedir a mediação direta do adulto. Ex: a criança tenta algumas vezes e depois diz: *Eu não consigo abrir, Não sei fazer isso não; Não abre.*
- 3. Pede implicitamente ajuda com atraso.** Apresenta ações motoras potencialmente efetivas para execução da tarefa ou que sinalizam a não execução da tarefa (olhar para pesquisadora, virar o lado da chave, etc) por mais de 40 segundos e, em seguida, apresenta verbalizações que expressam sua dificuldade ou a necessidade de mediação direta do adulto. Ex: *Eu não consigo abrir, Não sei fazer isso não; Não abre.*

NÃO PEDE AJUDA DE ADULTOS. Após tentativas fracassadas de realizar uma tarefa solicitada, a criança apresenta respostas verbais ou motoras pouco prováveis de serem consequenciadas pela aproximação ou mediação do adulto.

- 4. Faz tentativas independentes potencialmente efetivas.** Apresenta respostas prováveis de realização da tarefa ou solução do problema (olhar para pesquisadora, virar o lado da chave, etc) até que a pesquisadora se aproxime. Ex: *Criança coloca repetidamente a chave disponível no orifício do cadeado, virando constantemente o lado da chave. Criança olha algumas vezes em direção ao adulto e continua tentando abrir.*
- 5. Faz tentativas independentes potencialmente efetivas e emite comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais.** Apresenta respostas motoras para

¹⁰ Mediação do adulto: o adulto passar a emitir ações verbais e ou motoras que possam auxiliar a criança na resolução da situação, no caso, abrir o cadeado.

realização da tarefa que são prováveis para solução do problema(olhar para pesquisadora, virar o lado da chave, etc) por um período superior a um minuto, acompanhado de respostas verbais de conteúdo e topografia agressivas. Ex: *Eu não vou abrir essa droga*

SITUAÇÃO 2

SEGUE INSTRUÇÕES DE ADULTOS: Após instrução verbal do adulto, apresenta os comportamentos especificados pela instrução na interação com a outra criança, sendo a consequência imediata do cumprimento da instrução, a disponibilização do material especificado por parte da criança para o colega.

- 1. Segue a instrução e emite comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais.** Emite os comportamentos especificados pela instrução verbal do adulto, e adicionalmente apresenta, respostas sociais desejáveis, como instruções, comentários e/ou sorriso, podendo esses comportamentos sociais serem emitidos ao ver o colega, ao levantar para pegar o material ou ao entregá-lo. Ex: Pega o material para a criança e diz: *É pra você pintar*
- 2. Segue a instrução recebida.** Emite os comportamentos especificados pela instrução verbal do adulto, voltando-se à atividade individual e mantendo-se em silêncio. Ex: pega o material e dá para a criança sem dizer nada.

NÃO SEGUE INSTRUÇÕES DE ADULTOS: Após instrução verbal do adulto apresenta outros comportamentos que não os especificados na instrução em relação à outra criança, sendo a consequência do não cumprimento da instrução a não disponibilização do material especificado por parte da criança.

- 3. Apresenta outros comportamentos não especificados pela instrução, mas que têm a função de disponibilizar material.** Apresenta outras ações verbais, não verbais e ou motoras que não são aquelas especificadas pela instrução do adulto, mas que são potencialmente efetivas para produzir a disponibilização do material. Ex: *Pega lápis e canetinha lá pra você; Pode usar o meu lápis e minha canetinhas;*
- 4. Estabelece interação com o colega não especificada na instrução:** Emite ações verbais, não verbais e motoras que em a função de estabelecer interação com o colega

que não são aquelas especificadas na instrução. Ex: Conversa com o colega: *adivinha o que eu to desenhando*; Sugere outra brincadeira: *vamos brincar de se esconder?*

5. **Permanece sob controle de outros aspectos da situação.** Emite outra ação concorrente (manter-se na atividade, manter em silêncio) com as ações especificadas pelo adulto, mantendo-se sob controle de outros eventos que não a instrução dada. Ex: O colega entra na sala e a criança mantém-se na atividade individual e em silêncio
6. **Apresenta comportamentos não especificados na instrução e indicativos de desconforto.** Apresenta outras ações motoras não especificadas pela instrução do adulto que podem indicar sinais de desconforto diante da presença da outra criança. Ex: Pára de fazer a atividade individual, olha para a criança, abaixa a cabeça e mantém-se calado.

SITUAÇÃO 3:

DEFENDE SEUS PRÓPRIOS DIREITOS: Após ter seu direito violado e oportunidade para se defender a partir da intervenção da experimentadora, a criança expressa verbalmente discordância com a violação de seu direito, sendo a consequência o reconhecimento e reparação da violação.

1. **Argumenta em defesa dos próprios direitos:** expressa, por meio de justificativas, descrições e/ou demonstrações, sua discordância com a situação de violação de seu direito. Ex: *“Eu que relei primeiro na parede.”*; *“Ela não correu até aqui na parede*
2. **Afirma que ganhou.** Faz afirmações mínimas que expressam a discordância quanto à violação do direito. Ex: *Não, fui eu que ganhei; Fui eu.*
3. **Hesita em defender seu direito:** apresenta respostas verbais e não verbais de hesitação quanto à violação dos direitos e, somente após instigação do experimentador, afirma que seu direito foi violado. Ex: Mantém-se calado, gesticula que não sabe e, só depois de um tempo diz: *Eu que ganhei*
7. **Defende seu direito, e emite comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais.** Verbaliza enfaticamente que seu direito foi violado e apresenta topografias de respostas que podem intimidar ou ameaçar o colega. Ex: Cruza braços ou comemora efusivamente, encarando o colega e diz que foi ela quem ganhou, explicando como foi

NÃO DEFENDE SEUS DIREITOS: Após ter seu direito violado e oportunidade para se defender (três possíveis intervenções da experimentadora), a criança não reage à violação de

seu direito, sendo a consequência o não reconhecimento por outros de que seu direito foi violado.

4. Pára de reivindicar por seu direito: expressa que seu direito foi violado, mas, após instigação do experimentador (por meio de mais questionamentos), pára de verbalizar em favor dos direitos violados, por meio do silêncio, de propostas de outras soluções, gestos de incerteza, etc. Ex: Pára de afirmar que ganhou, faz gestos de que não sabe, sugere que repita a corrida: *Vai, vamos de novo então.*

5. Expressa incerteza sobre a violação de seu direito: apresenta respostas gestuais ou verbais que expressam incerteza sobre reconhecimento da violação de seu direito. Ex: Gesticula que não sabe e diz: *Não sei*

6. Mantém-se alheio à violação do direito: apresenta ações verbais, não-verbais ou motoras não relacionadas à discordância quanto à violação dos direitos. Ex: Mantém-se em silêncio quando o adulto pergunta.

8. Mantém-se calado e apresenta comportamentos indicativos de sentimentos negativos: mantém-se em silêncio e apresenta comportamentos relacionados a sentimentos de frustração, desagrado ou tristeza, por meio de ameaçar chorar, afastar-se de todos, apresentar expressão facial de tristeza ou de raiva. Ex: mantém-se em silêncio e apresenta sinais de choro ou diz algo com raiva: *também não brinco mais e vai para um canto.*

SITUAÇÃO 4

COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES: Dispondo de material sob sua posse, diante de solicitação de um colega para compartilhar tal material, disponibiliza-o como consequência imediata o uso temporário do material pelo colega.

1. Disponibiliza material e emite comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais: Emite a resposta de entregar o material solicitado e emite verbalizações que são favoráveis ao estabelecimento de interações amistosas, como responder à solicitação, buscar confirmação. Ex: olha e sorri para a criança que solicita, diz que empresta “*Empresto*” ou confirmar qual o material solicitado ‘*Esse aqui?*’

2. Disponibiliza prontamente o material em silêncio: Apresenta a resposta de entregar imediatamente o material solicitado, mantendo-se em silêncio ou emite gestos de balançar positivamente a cabeça (*pega o material sobre a mesa e entrega para ou aproxima-o do*

colega). Ex: Pega o material sobre a mesa e entrega para ou aproxima-o do colega, sem falar.

3. **Disponibiliza o material com pequeno atraso:** engaja-se inicialmente (até 30' depois da solicitação) em ação concorrente com o entregar (usar o material antes de emprestar ou fazer pergunta de verificação para o colega) e depois entrega o material solicitado. Ex: *Por quê? E o seu?* ou Pega o material sobre a mesa, usa o material e depois entrega para o colega
4. **Disponibiliza o material com sinais de resistência.** Apresenta um conjunto de ações concorrentes com emprestar com intervalo superior a 30 segundos entre a solicitação e a entrega do material. Ex: Faz perguntas de verificação para o colega *Cadê o seu? Você não tem?*, passa a usar o material mais de uma vez, sorrindo enquanto usa e olhando para o colega, antes de disponibilizar o material
7. **Disponibiliza material e emite comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais.** Apresenta resposta de entregar material acompanhado de verbalizações com conteúdo e forma agressiva. Ex: *'Já falei pra pegar; 'Você não tem o seu, não. Ta bom, vai, pega'*

NÃO COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES: Dispondo de material sob sua posse, após solicitação verbal por um colega para o compartilhamento de tal material, recusa ou ignora solicitação de material, sendo a consequência imediata a não transferência do material para uso temporário pelo colega.

5. **Mantém-se alheio à solicitação do colega:** Mantém-se em sob controle da atividade, omitindo-se de atender à solicitação do colega. Ex: Mantém na atividade sem responder à solicitação
8. **Recusa agressivamente a solicitação:** expressa com topografia e conteúdo agressivo sua recusa em atender à solicitação do colega. Ex: *Eu não vou te emprestar. Você tem os seus!*

A seguir, serão apresentadas as opções de respostas que deverão ser consideradas somente quando a criança cúmplice fez a solicitação exatamente no momento em que a criança avaliada estava usando o material solicitado

COMPARTILHAR BRINQUEDOS E PERTENCES II: Dispondo de material sob sua posse e que esteja utilizando no momento em que é feita solicitação verbal por um colega para o compartilhamento de tal material, verbaliza a possibilidade de emprestar e/ou disponibiliza o material solicitado, sendo a consequência imediata o uso temporário do material solicitado pelo colega.

1. Disponibiliza, desconsiderando o próprio direito: apresenta ação de interromper imediatamente o uso do material solicitado e entrega o material solicitado para o colega que solicitou. Ex: Pára de usar e passa para o colega o carimbo

2. Disponibiliza o material depois de usar, em silêncio: mantém em ações motoras de usar o material e após o uso, apresenta a resposta não verbal de transferir o material para o colega que solicitou, mantendo-se em silêncio. Ex: usa o material e depois do uso, passa para o colega em silêncio

3. Disponibiliza o material e emite comportamentos assertivos: mantém em ações motoras de usar o material e concomitantemente emite respostas verbais de descrever a situação e/ou solicitar que o colega espere-o terminar e, após uso, emite a resposta de entregar o material para o colega. Ex: *Agora eu to usando, eu já te empresto* e depois do uso, passa o material para o colega

NÃO COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES II: Diante de uma solicitação verbal por um colega para o compartilhamento de material de posse da criança e que no momento do pedido está sendo usado pela criança, recusa ou ignora a solicitação sendo a consequência imediata a não transferência ou não uso temporário do material solicitado pelo colega.

4. Tenta outras alternativas para responder ao pedido. Mantém-se em ações motoras de usar o material e, concomitantemente, apresenta ações verbais de propor outras soluções potencialmente efetivas para solucionar a situação. Ex: *Espera a tia voltar que ela pega pra você um.*

5. Recusa-se em compartilhar. Apresenta verbalizações com a função de recusa em entregar o material para o colega. Ex: *Eu não vou emprestar.*

6. Justifica a não disponibilização do material: Apresenta verbalizações que expressam a razão para não emprestar. Ex: *Agora eu to usando esse.*

7. Permanece sob controle da atividade: Mantém-se sob controle da atividade e em silêncio, omitindo-se de atender à solicitação do colega. Ex: Continua carimbando seu papel em silêncio

SITUAÇÃO 5

CONVIDA OUTRAS CRIANÇAS PARA BRINCAR: Dispondo de brinquedo e tendo um colega em seu campo visual, apresenta o comportamento verbal e/ou gestual de convidar o colega para brincar, sendo a consequência imediata a participação do colega na brincadeira.

- 1. Convida explicitamente para brincar e emite comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais:** emite verbalizações, em tom amistoso e/ou contato visual, com função de interrogar o colega sobre participar da brincadeira e disponibiliza as condições necessárias (instruções sobre jogo e material) para a brincadeira. Ex: *Você quer brincar* ou *Vamos brincar? Tem que bater aqui, oh!*
- 2. Estabelece condições explícitas para introduzir o colega na brincadeira:** apresenta ações potencialmente efetivas para a inserção do colega na brincadeira como oferecer instruções e os materiais necessários, podendo ser acompanhado de verbalizações adequadas, como comunicar do que vão brincar ou de respostas não verbais como tom de voz amistoso, sorrir, manter contato visual. Ex: *Toma, oh tem quem brincar assim: você pega e bate aqui.*
- 3. Estabelece condição simples para introduzir colega na brincadeira:** apresenta ações motoras que possibilitam a inserção do colega na atividade (oferecer material necessário), podendo ser acompanhada de ações verbais simples. Ex: Diz *Toma* e volta a ficar sob controle da atividade.

NÃO CONVIDA O COLEGA PARA BRINCAR: Dispondo de brinquedo e tendo um colega em seu campo visual, apresenta outros comportamentos não relacionados a convidar o colega para brincar, sendo a consequência imediata a não participação do colega na brincadeira.

- 4. Estabelece condição insuficiente para introduzir o colega na brincadeira:** emite respostas que sugerem tentativas de aproximação do material em relação ao colega, mas mantém-se em silêncio. Ex: Mantém-se olhando, pausa a brincadeira, tentar aproximar o material, mas mantém-se em silêncio.

5. **Mantém-se sob controle da atividade individual:** emite respostas motoras de jogar com o brinquedo, mantendo-se em silêncio. Ex: Continua jogando com os materiais disponíveis sem dirigir-se ao colega.
6. **Faz provocações ao colega:** Emite comportamentos verbais, não verbais e motores de recusa ou indisposição em convidar o colega com função potencialmente aversiva para o colega. Ex: Diz *Eu não vou deixar você brincar com isso. É só meu.*

Anexo I. Protocolo de registro de desempenho social infantil

Nome da criança: _____ Data: _____

Observador _____

| | Opção de comportamento | Observações | Calculo de Concordância | |
|------------|------------------------|-------------|-------------------------|--|
| Situação 1 | | | | |
| Situação 2 | | | | |
| Situação 3 | | | | |
| Situação 4 | | | | |
| Situação 5 | | | | |
| | | | | |

Nome da criança: _____ Data: _____

Observador _____

| | Opção de comportamento | Observações | Calculo de Concordância | |
|------------|------------------------|-------------|-------------------------|--|
| Situação 1 | | | | |
| Situação 2 | | | | |
| Situação 3 | | | | |
| Situação 4 | | | | |
| Situação 5 | | | | |
| | | | | |

Anexo J. Protocolo para análise dos relatos dos informantes

| [Nome da criança] | AVALIAÇÃO [MÃE OU PROFESSORA] | OPÇÕES |
|--------------------------|------------------------------------------|---------------|
| Situação 1 | [aberta] [fechada] [justificativa] | |
| Situação 2 | [aberta] [fechada] [justificativa] | |
| Situação 3 | [aberta] [fechada] [justificativa] | |
| Situação 4 | [aberta] [fechada] [justificativa] | |
| Situação 5 | [aberta] [fechada] [justificativa] | |

Anexo K. Parecer do Comitê de Ética



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
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 2579.0.000.135-08

Título do Projeto: Avaliação multimodal de habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Talita Pereira Dias, Profª Drª Zilda Aparecida Pereira Del Prette (orientadora)

Parecer Nº. 330/2008

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 V.4). 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 (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 14 de agosto de 2008.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo L. Termos de Consentimento Livre Esclarecido



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

Eu, _____, pai ou responsável por _____ fui convidado juntamente com meu filho (a) para participar do estudo “Avaliação multimodal de habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares”. O objetivo do estudo é avaliar comportamentos sociais de crianças com base nos relatos de pais e professores e em observação. Minha participação consistirá em responder a um questionário contendo itens a respeito de comportamentos sociais de meu filho.

Compreendi que minha participação nessa pesquisa é totalmente voluntária e que tenho total liberdade para recusar participar do trabalho proposto ou para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo ou desconforto para mim ou para meu filho por causa dessa decisão.

O meu aceite em participar do estudo não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, acadêmico ou de outra natureza. Eu poderei, inclusive, ter benefícios como passar a observar mais os comportamentos de meu filho (a) diante de certas situações. Além disso, fui informado que minha identidade e informações pessoais serão mantidas em sigilo e anonimato.

Também estou ciente de que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette, e que a minha identidade 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 seu anonimato estará garantido.

Eu receberei uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar minhas 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 minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Assinatura: _____

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette
Orientadora do projeto

Psicóloga Talita Pereira Dias
Aluna do Curso de Pós Graduação em Psicologia
Contato: (16) 81157679 ou (16) 3372-5510

Departamento de Psicologia – UFSCar
Grupo de Interação Social e Habilidades Sociais (RIHS)
Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-8447



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

Eu, _____, professor (a) da turma _____ fui convidado (a) juntamente com meus alunos para participar do estudo “Avaliação multimodal de habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares”. O objetivo do estudo é avaliar comportamentos sociais de crianças com base nos relatos de pais e professores e em observação. Minha participação consistirá em responder um questionário contendo itens a respeito de comportamentos sociais de cada um dos meus alunos.

Compreendi que minha participação nessa pesquisa é totalmente voluntária e que tenho total liberdade para recusar participar do trabalho proposto ou para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo ou desconforto para mim ou para meus alunos por causa dessa decisão.

O meu aceite em participar do estudo não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, acadêmico ou de outra natureza. Eu poderei, inclusive, ter benefícios como passar a observar mais os comportamentos de meus alunos diante de certas situações. Além disso, fui informado que minha identidade e informações pessoais serão mantidas em sigilo e anonimato.

Também estou ciente de que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dr. Zilda A.P. Del Prette, e que a minha identidade 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 seu anonimato estará garantido.

Eu receberei uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar minhas 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 minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Assinatura: _____

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette
Orientadora do projeto

Psicóloga Talita Pereira Dias
Aluna do Curso de Pós Graduação em Psicologia
Contato: (17) 81157679 ou (16) 3372-5510

Departamento de Psicologia – UFSCar
Grupo de Interação Social e Habilidades Sociais (RIHS)
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-8447

Anexo M. Treino de cúmplices

TREINO INSTRUCIONAL

Descrição do Treino para Sessão 1:

Rapport: C [nome da criança cúmplice], *você foi escolhida para me ajudar no meu trabalho. Eu vou explicar o que você vai ter que fazer: os seus amiguinhos virão aqui e você vai ter que fazer o que eu te falar com todos eles, igualzinho, hein? Cada vez que você fizer certinho o que eu pedir para você fazer, eu vou te dar fichas e que, no final, você vai poder trocar com um brinquedo que você quiser, entendeu?*

Então preste atenção:

Situação 1: Pedir ajuda de adultos quando necessário

Não houve participação de cúmplices.

Situação 2: Seguir instruções de adultos

“C, você irá entrar na sala e sentará na mesa com C1 [nome da criança avaliada] e ficará esperando eu voltar. Se ele te der algo, você pode usar, mas se não, você não irá falar nada com ele. Você entendeu? Agora repita”

(se houver algum mal-entendido, P [pesquisadora] irá oferecer mais instruções para esclarecer melhor).

Situação 3: Defender seus próprios direitos:

*“C, a gente vai fazer uma brincadeirinha com o C1. vai ter uma hora eu a gente vai brincar de corrida e, presta atenção: **Você vai ter que deixar ele ganhar de você**, entendeu? Mas você virá perto de mim e **dirá que quem ganhou foi você desse jeito: “Tia, eu que ganhei, eu vou ganhar o presente. Mas na verdade, vocês dois vão ganhar o presente, é só uma brincadeirinha com o C1, ta? Você entendeu? Agora repita para mim o que vai ter que fazer e dizer.”***

Descrição do Treino para Sessão 2:

Rapport: *C, você foi escolhida para me ajudar no meu trabalho. Eu vou explicar o que você vai ter que fazer: os seus amiguinhos virão aqui e você vai ter que fazer o que eu te falar com todos eles, igualzinho, hein? Cada vez que você fizer certinho o que eu pedir para você, eu vou te dar fichas e que, no final, você vai poder trocar com um brinquedo que você quiser, entendeu?*

Então preste atenção:

Situação 4: Compartilhar brinquedos e pertences

“C, você e C1 vão brincar com guache, só que o C1 vai ter mais cores de tinta que você. Quando eu sair, você deverá pedir para C1 de dar um pouquinho de tinta desse jeito: C1, me dá um pouquinho de tinta amarela?” Se ele de deixar você pegar, você pegue e desenhe, se ele não deixar, você vai pedir de novo: C1, me dá um pouquinho só para eu pintar um sol? Se de novo ele não deixar, você continua desenhando até eu vou voltar e aí eu vou te dar mais tinta, ta bem? Então repita o que você tem que fazer.

Situação 5: Convidar outra criança para brincar

“Quando você voltar para a sala, o C1, vai estar brincando com alguns brinquedos e então você vai se sentar na cadeirinha e, **preste atenção: Você só vai poder ir brincar com ele se ele te chamar para brincar. Entendeu?** Se C1 não te chamar para brincar, você ficar sentado esperando eu voltar, se ele te chamar você vai ir brincar com C1. Agora repita o que você vai fazer?”

TREINO DE DESEMPENHO

Diante de cada sessão estruturada para a qual a criança foi treinada, a criança deveria se comportar exatamente como P a instruiu. Caso, P verificasse a necessidade de um treino

mais geral (do desempenho geral) ou mais específico (de alguns comportamentos somente), logo após a sessão de treino, P apontava para C onde ela poderia melhorar e repetia as instruções. A criança poderia realizar até quatro sessões por período, sendo sempre verificada a motivação ou envolvimento e cansaço da criança.

A cada participação de C, essa recebia um adesivo que colava em um papel com o desenho de um caminho o qual tinha uma chegada. Toda vez que C colava o adesivo, ela se aproximava mais da chegada e de ganhar um presente que estava desenhado neste local. Além disso, ao final de um bloco de participações em que C participava, P agradecia e instruía C a escolher um brinde (entre boneca, panelinhas, jogos, bolas, carrinhos, etc).

Anexo N. Kit Para Juízes

Orientações Gerais Para Juízes

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE DOS DADOS

Você foi convidado para participar como juiz de um estudo que envolve observação, um método direto de avaliação de comportamentos. Esse procedimento de adoção de juízes é muito relevante para se avaliar a fidedignidade dos resultados encontrados durante as análises de dados de observação. Desse modo, sua participação é fundamental para o aprimoramento desse trabalho. Somos muito gratas.

Para facilitar sua compreensão das atividades que você deverá realizar, elaboramos este roteiro que consta: definição de termos importantes que serão indireta ou diretamente tratados durante a sua participação na pesquisa; recomendações aos juízes e, por fim instruções sobre procedimentos que serão adotados durante as análises. Estarei sempre disponível caso haja qualquer problema técnico ou de outra ordem durante sua análise.

Além das orientações gerais, o kit para os juízes consta de:

1. Recomendações e instruções aos juízes;
2. Definições de termos complementares
3. Protocolos de Registro de Observação de Comportamentos para cada criança;
4. Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil
5. Um DVD com os dados a serem analisados.
6. Roteiro das situações estruturadas do estudo
7. Lista de Delimitação do Tempo das Situações

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Fidedignidade: consiste no grau consistência ou estabilidade de uma medida de comportamento. Operacionalmente, a fidedignidade é medida por meio do cálculo de concordância entre análise de dois observadores independentes sobre um mesmo comportamento. Se o índice de concordância for elevado, isso indica fidedignidade das medidas. (Cozby, 2003)

Protocolo de Registro de Comportamentos: trata-se da folha em que o observador registra os dados coletados. O observador precisa ter habilidade de preencher corretamente o protocolo (Danna & Matos, 1999). Neste protocolo, há espaço para o preenchimento de informações importantes sobre a criança observada e espaço para observações do tipo: quantas vezes foram necessárias para classificar o trecho; dúvida quanto a que item colocar e razões; som inaudível, entre outros aspectos que se julgue relevante registra.

Lista de Descrição de Classes de Comportamentos: consta de uma lista com a definição de cada comportamento avaliado. Para cada comportamento, há a definição de sua ocorrência e suas respectivas formas de ocorrer e a definição de não ocorrência do comportamento e suas respectivas formas de não ocorrer. É importante a definição operacional de cada classe de comportamento para facilitar a análise do observador minimizando possíveis vieses de interpretação pessoal de um dado comportamento e aumentando a possibilidade de concordâncias entre diferentes observadores. (Adaptado de Angélico, 2009)

RECOMENDAÇÕES AOS JUÍZES

Para dar início às atividades da análise de filmagens das crianças do estudo, é necessário que você siga as seguintes instruções:

1. Fique sempre atenta à UNIDADE DE ANÁLISE
2. A análise deve ser feita individualmente;
3. Procure um lugar silencioso e livre de interrupções para assistir às filmagens;
4. Nunca troque informações sobre a análise das filmagens com o outro juiz. Esse cuidado é importante para se garantir a fidedignidade dos dados analisados por cada um.
5. Você pode analisar sucessivamente filmagens de, no máximo, duas crianças. Isso é recomendado para não comprometer a análise por efeitos de cansaço.
6. Assista às sessões sempre nesta mesma ordem: Situação 1- Situação 2- Situação 3- Situação 4-Situação 5;
7. Em caso de qualquer dúvida na análise de um dos trechos, assista novamente a todo trecho indicado. Esteja muito atenta à fala das crianças e da criança cúmplice!

INSTRUÇÕES PARA ANÁLISE DOS OBSERVADORES

A seguir você irá observar duas sessões de filmagem com uma criança do estudo. Para análise dessas filmagens, você deve:

Passo 1. Assistir somente o trecho solicitado pelo Protocolo de Registro de Comportamentos para cada situação, considerando o tempo de início (I) e de término (T) da exibição que estão indicados na Lista de Delimitação de Tempo.

Passo 2. Assista o trecho delimitado, consulte o Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil e selecione entre as opções disponíveis a que melhor representa ou a que mais se aproxima do comportamento observado em cada demanda.

Passo 3. Registre essa opção no local indicado no Protocolo de Registro de Comportamentos. Se tiver dúvidas, assista novamente o trecho de análise e registre no espaço indicado colocando o número de vezes que teve de assistir.

Passo 4. Com o término desses passos, passe para a análise das sessões da próxima criança e proceda da mesma forma, retornando para o Passo 1.

DEFINIÇÕES DE TERMOS COMPLEMENTARES

Unidade de análise: Primeiro conjunto de comportamentos emitidos frente à demanda planejada conforme consta no Roteiro de Situações Estruturadas. A saber:

Situação 1: nenhuma intervenção planejada.

Situação 2: a entrada da criança cúmplice na sala e esta sentar em silêncio na cadeira.

Situação 3: criança cúmplice dizer que ganhou e questionamentos repetitivos por parte da pesquisadora. Nesta situação vale ressaltar que é o primeiro conjunto de comportamentos considerando a intervenção integral (criança cúmplice + pesquisadora)

Situação 4: solicitação da criança cúmplice “me empresta o carimbo do cachorrinho.”

Situação 5: entrada da criança cúmplice na sala e esta sentar em silêncio na cadeira.

Não devem ser considerados para a categorização aqueles comportamentos que foram emitidos diante de intervenções externas (da experimentadora ou da criança cúmplice) não planejadas.

Exemplos:

Situação 1: pesquisadora responde ao comentário da criança, mas deixa a criança continuar.

Situação 2: criança cúmplice inicia interação.

Situação 3: criança cúmplice fala que estavam brincando

Situação 4: criança cúmplice insiste no pedido do carimbo: “Vai, deixa, por favor”

Situação 5: criança cúmplice faz algum comentário, ou pergunta alguma coisa.

Interações amistosas: Ação verbal ou não verbal da criança A em direção à criança B, sendo que tal (is) ação funciona como estímulo antecedente para a criança B que ao responder disponibiliza conseqüências sociais para a criança A, o que aumenta a probabilidade de a criança A se engajar em mais ações desse tipo no futuro. Ex: Sorrir e manter contato visual, verbalizações com conteúdo e formas adequados à situação.

Respostas/ações verbais: Respostas com a função de comunicar algo por meio do uso de vocalização.

Respostas não verbais: Respostas como gestos, contato visual, sorriso, expressões faciais, forma de fala que acompanham, completam ou modificam o significado da ação motora ou verbal.

Respostas motoras: Respostas que envolvem a movimentação de alguma parte do corpo, excluindo-se as especificadas nas definições de respostas verbais e não-verbais.

Comportamentos sociais compatíveis com componentes ou outras classes de habilidades sociais: Respostas sociais, ou seja, emitidas em situação interativa, que aumenta a probabilidade de se obter conseqüências reforçadoras nas interações sociais, de modo a manter ou melhorar a interação com o outro pólo. Ex: responder à perguntas; fazer perguntas; cumprimentar; estabelecer interação amistosa.

Comportamentos sociais incompatíveis com habilidades sociais: Respostas sociais, ou seja, emitidas em situação interativa, incompatíveis com comportamentos sociais desejáveis e que têm como conseqüência provável a interrupção ou evitação da interação por parte do outro pólo, por envolver estimulação aversiva a tal pólo. Ex: xingar; gritar com o colega, brigar, bater, intimidar.

Respostas precedentes: Classes de respostas que são, em geral, anteriores a um dado comportamento de modo que aumenta o controle de estímulo para a classe de respostas sucessiva, mas não são condições para a ocorrência do comportamento subsequente.

Respostas ou ações concorrentes: Classes de respostas que competem com a emissão de outra classe resposta

**Anexo O. Descrição dos procedimentos para pontuação das opções do Sistema de
Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil em termos de competência
social**

OBJETIVOS

- (1) Estabelecer um sistema de pontuação numérica em termos de grau de competência social, a partir da avaliação das categorias de análises contidas no sistema de categorias;
- (2) Verificar a fidedignidade da análise, a partir da comparação dos dados obtidos com três juízes externos, além da pesquisadora

MÉTODO

Participantes

Participaram três juízas externas, doutorandas e com conhecimento no campo teórico prático das habilidades sociais, além da própria pesquisadora.

Instrumentos, Materiais e Equipamentos:

Ficha de instruções – Consistia em uma ficha que continha as instruções com a descrição da tarefa, os critérios de competência social, quais procedimentos que cada juiz deveria adotar, além da apresentação de uma escala de pontuação que deveria ser utilizada para a avaliação de cada opção, tal como a que se segue:

| | | | | | | | | |
|------------|------------|------------|-----------|----------|------------|------------|------------|-----------|
| - 4 | - 3 | - 2 | -1 | 0 | + 1 | + 2 | + 3 | +4 |
|------------|------------|------------|-----------|----------|------------|------------|------------|-----------|

Sendo:

- 4 = Pólo negativo máximo = compromete totalmente a competência social

0 = Nem contribui, nem compromete a competência social.

+ 4 = Pólo positivo máximo = contribui totalmente para a competência social

Protocolo para avaliação das opções - Constava de cinco situações com um número específico de opções que variavam de 5 a 8 opções, as quais eram descritas e exemplificadas.

Além da definição de cada opção, para cada situação, havia uma coluna com espaço para o avaliador registrar a pontuação que atribuía àquele item.

Procedimento de coleta de dados

Tanto a ficha de instruções como os protocolos foram enviados via e-mail para cada uma juíza, após convite e explicação prévia feita pela pesquisadora às juízas. Foi estabelecido um prazo para a devolução dessa avaliação.

Após a entrega por todas as juízas do material avaliado, os dados foram digitados e analisados. Foram estabelecidos com critérios para a inclusão ou exclusão das avaliações na computação do escore médio de cada opção: (a) ter no máximo um ponto de diferença com as demais pontuações atribuídas; (b) a pontuação com maior discrepância, quando comparada às demais, era desconsiderada para análise de média; (c) em casos (3) em que houve mais de uma discrepância, foram feitas reanálises dessa opção pelas mesmas juízas.

RESULTADOS

Ao final desse conjunto de procedimentos obteve-se uma lista com as pontuações de cada opção do estudo, sendo que três opções (situação 2 - opção 4; situação 3 – opções 3 e 4; situação 4 tipo II, opção 3) tiveram de ser reanalisadas devido à falta de consenso entre os avaliadores. Apenas em uma das opções, considerou-se a média das quatro avaliações, por ter tido duas avaliações discrepantes, não permitindo se excluir nenhuma delas. Além da pontuação, foi estabelecida uma classificação dicotômica de competência social: socialmente competente e não competente, de modo que as opções foram classificadas em um ou em outra classe, tendo como critério para esse agrupamento que os valores numéricos das opções de uma mesma classe tivessem o mesmo sinal (+ ou -). Com esse procedimento, cada situação teve

uma região socialmente competente e não competente com um conjunto de opções localizadas em cada um deles.

Anexo P. Instruções para análises das entrevistas

Respostas deverão ser categorizadas de acordo com as categorias existentes no Sistema de Descrição de Categorias (o mesmo adotado para a categorização das filmagens). Primeiro escreva em termos de ocorrência (S) e não ocorrência (N) e depois escolha a opção que mais se enquadra, considerando a resposta aberta e fechada;

1. Quando são identificadas mudanças entre as respostas abertas e fechadas: simbolizar isso por: X (opção na aberta) \rightarrow Y (opção na fechada). Essas mudanças podem ser consideradas incoerentes (ver item 3) ou complementares (ver item 4), em ambas deverão ser indicadas. Ex: $A \rightarrow B$.
2. Respostas em que haja incoerência entre a questão aberta e fechada:
 - procure atentar para a parte de justificativa e verifique o que ela apóia;
 - se esclarecida, categorize aquela que foi priorizada na resposta;
 - se ainda não for esclarecida, não classifique e escreva INCOERÊNCIA;
3. Respostas em que a resposta aberta difere da fechada em termos de a última estar mais completa ou detalhada, mas não se refere a uma incoerência, categorize a resposta fechada por estar mais específica;
4. Se forem escolhidas duas opções e feita a diferenciação entre resposta em primeiro momento e em segundo momento, categorize a resposta que ocorreria em um primeiro momento;
5. Se forem escolhidas duas opções e vistas como concomitantes, indique pelo sinal de mais entre as opções. Ex: B+C;
6. Se for escolhida a opção *Outra opção* e essa tem uma categoria bastante próxima, classifica-se com a categoria mais semelhante.
7. Caso não haja uma categoria semelhante ao que foi descrito em *outra opção*, não categorize, indicando: Não consta;
8. Respostas em que haja acréscimo de algum elemento que não consta nas categorias, mas a resposta se enquadra em uma delas, classifica-se como a mais próxima e acrescente o símbolo +. Ex: A + (coloque entre parênteses o elemento que não consta nas categorias).

Anexo Q. Padrões normativos obtidos a partir da aplicação do PKBS-Br durante a fase de validação local para o contexto brasileiro.

Tabela 1

Localização, em termos de percentis, dos escores globais na escala de habilidades sociais (CHS) e dos escores nas subescalas de comportamentos problemáticos externalizantes (CPE) e internalizantes (CPI) na avaliação de pais e professores por meio do PKBS-Br.

| Posto Percentil | Escore CPE Prof | Escore CPI Prof | Escore CPE Pais | Escore CPI Pais | Escore HS pais | Escore HS Prof |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| 1 | ,0000 | ,0000 | 2,0000 | ,4000 | 30,2000 | 41,1200 |
| 3 | ,0000 | ,0000 | 3,2000 | 3,0000 | 39,4000 | 47,0000 |
| 5 | ,0000 | ,0000 | 5,0000 | 4,0000 | 46,0000 | 49,9000 |
| 10 | ,0000 | 1,0000 | 7,0000 | 5,0000 | 55,0000 | 67,0000 |
| 15 | ,0000 | 2,0000 | 9,0000 | 7,0000 | 63,0000 | 71,8500 |
| 25 | 2,0000 | 3,0000 | 12,0000 | 9,0000 | 72,0000 | 78,7500 |
| 30 | 3,0000 | 4,0000 | 14,0000 | 10,0000 | 75,0000 | 80,0000 |
| 35 | 5,0000 | 5,0000 | 17,0000 | 11,0000 | 75,0000 | 82,0000 |
| 40 | 6,0000 | 6,0000 | 19,0000 | 13,0000 | 77,0000 | 83,0000 |
| 45 | 7,5500 | 7,5500 | 20,0000 | 13,0000 | 78,0000 | 85,0000 |
| 50 | 8,0000 | 9,0000 | 22,0000 | 14,0000 | 80,0000 | 88,0000 |
| 55 | 9,4500 | 10,0000 | 24,0000 | 15,0000 | 80,0000 | 89,0000 |
| 60 | 11,4000 | 11,0000 | 26,0000 | 15,0000 | 82,0000 | 91,0000 |
| 65 | 19,0000 | 12,0000 | 28,0000 | 16,0000 | 84,0000 | 92,3500 |
| 70 | 21,0000 | 13,3000 | 31,0000 | 17,0000 | 86,0000 | 93,0000 |
| 75 | 24,0000 | 15,0000 | 34,0000 | 18,0000 | 88,0000 | 95,2500 |
| 80 | 28,0000 | 17,0000 | 37,0000 | 19,0000 | 90,0000 | 97,0000 |
| 85 | 32,3000 | 21,0000 | 40,0000 | 21,0000 | 93,0000 | 98,0000 |
| 90 | 38,1000 | 25,1000 | 42,0000 | 22,0000 | 95,0000 | 99,1000 |
| 95 | 45,0500 | 28,0500 | 50,0000 | 26,0000 | 97,0000 | 101,0000 |
| 97 | 54,3200 | 30,8300 | 54,4000 | 28,6000 | 98,8000 | 102,0000 |
| 99 | 57,6100 | 35,2200 | 62,8000 | 31,8000 | 116,2000 | 102,0000 |
| 100 | 58,0000 | 36,0000 | 66,0000 | 33,0000 | 127,0000 | 102,0000 |