

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

**HABILIDADES SOCIAIS NA COMORBIDADE ENTRE DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO: UMA
AVALIAÇÃO MULTIMODAL.**

SIMONE DE OLIVEIRA BARRETO

São Carlos
Agosto/2007

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

**HABILIDADES SOCIAIS NA COMORBIDADE ENTRE DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO: UMA
AVALIAÇÃO MULTIMODAL.**

Simone de Oliveira Barreto

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de Defesa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, área de concentração: Práticas Educativas: processos e problemas.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Apoio: FAPESP

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

B273hs

Barreto, Simone de Oliveira.

Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento : uma avaliação multimodal / Simone de Oliveira Barreto. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
88 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Psicologia educacional. 2. Habilidades sociais. 3. Dificuldades de aprendizagem. 4. Problemas de comportamento. 5. Comorbidade. 6. Avaliação. I. Título.

CDD: 370.15 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Simone de Oliveira Barreto**

Profa. Dra. Elisabeth Joan Barham
(UFSCar)

Ass. Elisabeth Joan Barham

Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva
(Unesp- Bauru)

Ass. Alessandra Turini Bolsoni-Silva

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

Ass. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao meu Pai Maurício e a minha Mãe Eni por terem me ensinado a importância de sonhar e realizar sonhos, além disso, devo agradecer-los por todo carinho, amor e atenção oferecidos em todos os dias da minha vida, com certeza foram essas declarações de amor as maiores fontes de entusiasmo para meu trabalho.

À minha orientadora Dra. Zilda Del Prette e ao professor Dr. Almir Del Prette por todos os anos de convivência, aprendizado e inspiração para desenvolver pesquisas científicas.

Às professoras que compuseram a Banca examinadora: Prof. Dra. Alessandra T. Bolsoni Silva e Prof. Dra. Lisa Barham pelas ótimas contribuições feitas ao estudo.

Ao meu irmão Rogério, à Aline e à Brenda que sempre me trazem muita alegria e diversão e carinho.

Ao meu namorado Delane por fazer parte da minha vida, por ter trazido risos, alegria, apoio constante, conforto, carinhos infinitos e por tornar meus dias inesquecíveis e plenamente felizes...

Aos meus Amigos do Laboratório de Interação Social (LIS), principalmente, a Bárbara e Mariana, pelo carinho, amizade e pelos cafés filosóficos no PQ.

Às amigas que conheci em São Carlos que espero estar sempre perto, principalmente à: Érica, Emileane e Camila e às companheiras de casa: Aline, Pri, Paty, Thais e Nay que muito me ensinaram nesse tempo.

Às amigas de Ituverava: Jojo, Natália, Alê, Toity, Tian, Fernanda e Raquel, e à minha família, que sempre estiveram por perto, apesar da distância, me apoiaram e se preocuparam comigo.

À Ana Cristina, terapeuta e amiga, pelas palavras de apoio, pelo cuidado e compreensão nas horas difíceis.

Aos Funcionários, Professoras, Pais e Crianças, participantes desse estudo, por permitirem que o trabalho fosse realizado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, que sempre nos ajudaram e socorreram nas horas de apuro.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela confiança e apoio financeiro à minha pesquisa.

Enfim, essas palavras são poucas para expressar todo carinho e agradecimento que tenho pelas pessoas que me acompanharam nessa etapa da minha vida...A todos que contribuíram nesse trabalho:

Muito Obrigado!

RESUMO

Esse estudo caracterizou o repertório de habilidades sociais e a frequência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes em crianças que apresentam concomitantemente dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Para isso foram realizadas avaliações pelas próprias crianças e por seus professores, por meio de dois diferentes instrumentos, baseando-se em uma abordagem multimodal (diferentes procedimentos, instrumentos e informantes), uma vez que pesquisas anteriores indicam presença de vieses positivos entre a avaliação da criança e a de outros significantes. Teve-se como objetivos: (1) Caracterizar o repertório de Habilidades Sociais em crianças indicadas com comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento; (2) Caracterizar os tipos de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nessas crianças; (3) Comparar auto-avaliação e avaliação do professor sobre as habilidades sociais das crianças; (4) Comparar os resultados obtidos com dois diferentes instrumentos de avaliação de habilidades sociais; (5) Identificar as possíveis necessidades educativas especiais dessas crianças e em função da frequência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e dos *déficits* no repertório de habilidades sociais. Participaram desse trabalho 50 crianças, com idade entre 9 e 12 anos e seus respectivos professores, todos provenientes da terceira e quarta série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos usados foram: IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005); SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.); TDE (Stein, 1994). O tratamento dos dados foi feito de acordo com as normas dos respectivos manuais e foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Os resultados indicaram que as crianças apresentaram diferentes tipos de *déficits* no repertório de habilidades sociais, aliados à alta frequência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Foram identificados vieses entre auto-avaliação e a avaliação do professor. Discute-se que crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento apresentam necessidades educativas especiais altamente relacionadas aos *déficits* em seu repertório social e comportamental.

Palavras-chave: habilidades sociais, dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento, comorbidade, viés.

ABSTRACT

This study describes the repertoire of social skills and the frequency of externalizing and internalizing behavior problem among children who presented both problem behavior and learning disabilities. The children were evaluated using a variety of measures in social, behavioral and academic domains, using a multiple assessment method (different procedures, instruments and informants) as former research points out to a positive bias between children self-evaluation and teacher evaluation. The objectives of this investigation were: (1) characterize the social skills repertoire of children with comorbidity of problem behaviors and learning disabilities; (2) characterize the frequency of externalizing and internalizing problem behaviors among these children; (3) compare the social skills self-evaluation to teacher's evaluation; (4) comparing results obtained using two different instruments for social skills evaluation; (5) Identify the children's special needs, related to the frequency of externalizing and internalizing behavior problem and to deficits in their social skills repertoire. Participants were 50 children, 9 to 12 years of age, in the third or fourth grade classes of five elementary public schools, and their teachers, in a small city in the state of São Paulo, Brasil. Three instruments the IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005), SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.) and TDE (Stein, 1994)-were used to assess the children's social, behavioral and academic skills. Scores were determined according to instructions in each manual and these data were analysed using descriptive and inferential statistical methods. The results show that these children present deficits in their social skills repertoire, along with high frequency of externalizing and internalizing problems. There were biases between self-evaluation and teacher evaluation. This research concludes that children with comorbidity of learning disabilities and problem behavior have special needs that are strongly related to their social and behavioral skills deficits.

Key words: social skills, learning disabilities, problem behavior, comorbidity, bias.

ÍNDICE

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO.....	26
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	29
MÉTODO.....	30
PARTICIPANTES.....	30
ASPECTOS ÉTICOS	31
INSTRUMENTOS E MATERIAIS	31
OUTROS MATERIAIS	36
PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	36
TRATAMENTO DE DADOS.....	40
RESULTADOS	43
1. TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR	43
2. ADEQUAÇÃO DAS REAÇÕES DO IMHSC-DEL-PRETTE E IMPORTÂNCIA DAS REAÇÕES HABILIDOSAS PRESENTES NO IMHSC-DEL-PRETTE E NO SSRS-BR.	44
4. AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DAS CRIANÇAS, POR MEIO DO SSRS-BR.	49
4. HABILIDADES SOCIAIS DAS CRIANÇAS, SEGUNDO A AUTO-AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS E AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES COM O IMHSC-DEL-PRETTE.....	56
4.1 COMPARAÇÕES ENTRE AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PARA FREQUÊNCIA DE REAÇÕES HABILIDOSAS, AVALIADAS COM IMHSC-DEL-PRETTE.....	61
4.2 DIFICULDADE DE EMISSÃO DE REAÇÕES HABILIDOSAS, AVALIADOS COM O IMHSC-DEL-PRETTE.....	62

4.3 CORRELAÇÕES ENTRE ADEQUAÇÃO, FREQUÊNCIA E DIFICULDADE.	63
4.4 CARACTERIZAÇÃO DE DÉFICITS NO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DAS CRIANÇAS, AVALIADAS COM O IMHSC-DEL-PRETTE.....	64
DISCUSSÃO	70
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	86

Índice de Tabelas

TABELA 1.....	34
<i>COMPARAÇÃO DOS INSTRUMENTOS POR INDICADORES E AVALIADORES.</i>	34
TABELA 2.....	35
<i>COMPARAÇÃO DOS INSTRUMENTOS POR CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS AVALIADAS.</i>	35
TABELA 3.....	44
<i>RESULTADOS DAS AUTO-AVALIAÇÕES DAS CRIANÇAS COM O TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR.</i>	44
TABELA 4.....	45
<i>DADOS DESCRITIVOS (MÉDIA E DESVIO PADRÃO) DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE A ADEQUAÇÃO DAS REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA) DO IMHSC-DEL PRETTE E DA IMPORTÂNCIA REAÇÕES DO IMHSC-DEL- PRETTE E DO SSRS-BR.</i>	45
TABELA 5.....	46
<i>DADOS DESCRITIVOS DAS AVALIAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A ADEQUAÇÃO DE REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA).</i>	46
TABELA 6.....	47
<i>DADOS DESCRITIVOS (MÉDIA E DESVIO PADRÃO) DOS RESULTADOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA), POR FATORES, DO IMHSC-DEL-PRETTE.</i>	47
TABELA 7.....	49
<i>DADOS DESCRITIVOS (MÉDIA E DESVIO PADRÃO) DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO À ADEQUAÇÃO DAS REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS</i>	

<i>PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA) EM CADA UM DOS FATORES DO IMHSC-DEL-PRETTE.....</i>	<i>49</i>
<i>TABELA 8.....</i>	<i>50</i>
<i>RESULTADOS DESCRITIVOS DAS AVALIAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS (HS), PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO (PC) E COMPETÊNCIA ACADÊMICA (CA), AVALIADOS PELO SSRS-BR.....</i>	<i>50</i>
<i>TABELA 9.....</i>	<i>52</i>
<i>DADOS DESCRITIVOS E COMPARAÇÕES ENTRE OS ESCORES DE AUTO-AVALIAÇÃO (AM) E NORMA DE REFERÊNCIA (NR) DAS AVALIAÇÕES DE HABILIDADES SOCIAIS COM O SSRS</i>	<i>52</i>
<i>TABELA 10.....</i>	<i>53</i>
<i>DADOS DESCRITIVOS, ESCORES POR FATORES E ESCORE GLOBAL, DAS AVALIAÇÕES DO PROFESSORES (N= 11) SOBRE O REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DAS CRIANÇAS</i>	<i>53</i>
<i>TABELA 11.....</i>	<i>54</i>
<i>DADOS DESCRITIVOS E COMPARAÇÕES ENTRE OS ESCORES DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES DA AMOSTRA (AM) E DA NORMA DE REFERÊNCIA (NR), SEGUNDO A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES (N=11), COM O SSRS-BR....</i>	<i>54</i>
<i>TABELA 12.....</i>	<i>57</i>
<i>DADOS DESCRITIVOS (MÉDIA E DESVIO PADRÃO) DAS RESPOSTAS DE CRIANÇAS E PROFESSORES A FREQUÊNCIA DE EMISSÃO DE NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA).....</i>	<i>57</i>
<i>TABELA 14.....</i>	<i>58</i>
<i>DADOS DESCRITIVOS E NORMA DE REFERÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS SOBRE FREQUÊNCIA DAS REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS</i>	

<i>PASSIVAS, HABILIDOSAS E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS NAS AUTO-AVALIAÇÕES COM O IMHSC-DEL-PRETTE.....</i>	<i>58</i>
TABELA 14.....	60
<i>DADOS DESCRITIVOS (MÉDIA E DESVIO PADRÃO) DAS AVALIAÇÕES DE FREQUÊNCIA DAS REAÇÕES NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS (NHP), HABILIDOSAS (HAB) E NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS (NHA) FEITAS PELOS PROFESSORES EM CADA FATOR DO IMHSC-DEL-PRETTE.</i>	<i>60</i>
TABELA 15.....	63
<i>DADOS DESCRITIVOS E NORMATIVOS, POR FATORES, DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS PARA OS INDICADORES DE DIFICULDADE DE EMISSÃO DE REAÇÕES HABILIDOSAS, AVALIADAS NO IMHSC-DEL-PRETTE.....</i>	<i>63</i>
TABELA 16.....	65
<i>PORCENTAGEM DE CRIANÇAS QUE APRESENTAM DÉFICITS EM CADA REAÇÃO HABILIDOSA, SEGUNDO A AUTO-AVALIAÇÃO COM O IMHSC-DEL-PRETTE.</i>	<i>65</i>
TABELA 16.....	67
<i>PORCENTAGEM DE CRIANÇAS QUE APRESENTAM DÉFICITS EM CADA REAÇÃO HABILIDOSA, SEGUNDO A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COM O IMHSC-DEL-PRETTE.</i>	<i>67</i>

Índice de Figuras

<i>FIGURA 1. REPRESENTAÇÃO DA COMORBIDADE ENTRE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, DÉFICITS EM HABILIDADES SOCIAIS E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....</i>	<i>16</i>
<i>FIGURA 2. ILUSTRAÇÃO DAS ETAPAS DO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.</i>	<i>37</i>

A literatura tem apontado os efeitos negativos das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças e, até mesmo, possíveis correlações entre esses dois transtornos (Tur-Kaspa, 1995; Gresham McMillan & Bocian, 1999). Os estudos da área têm focalizado, separadamente, cada um dos transtornos ou suas relações dois a dois como, por exemplo, o estudo das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento apresentado por Medeiros, Loureiro, Marturano e Linhares (2000) e o estudo das relações entre habilidades sociais e problemas de comportamento investigado por Massola e Silveiras (2005). No entanto, nota-se a escassez de pesquisas que investiguem a comorbidade entre esses três problemas: dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento e *déficits* em habilidades sociais. A partir de outros estudos, pode-se supor que crianças com comorbidade entre diferentes comprometimentos estão em maior risco de problemas no desenvolvimento posterior e de serem classificadas como elegíveis para instituições de ensino especial. Logo, essa população requer maior atenção de profissionais e pesquisadores, sendo que tais crianças são o foco do presente trabalho.

Ao longo do texto, são apresentadas as principais definições e contextualizações nas quais o presente estudo baseou-se, assim como seus objetivos, método, resultados, discussões e encaminhamentos futuros.

Dificuldades de Aprendizagem e Educação Especial

Os estudos com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem compõem um campo complexo com constantes mudanças. Ao longo dos anos eles têm influenciado e marcado, significativamente indivíduos, políticas governamentais, temas de pesquisas e debates teóricos (Gargiulo, 2006). Conforme Del Prette e Del Prette (2003), esses trabalhos são particularmente relevantes, em nosso país, devido à alta incidência de crianças com problemas escolares e a urgente necessidade de se ampliar a compreensão sobre sua natureza e a multiplicidade de fatores associados, com vistas ao desenvolvimento de alternativas para a minimização e solução desse problema.

Nos trabalhos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, diferentes terminologias são utilizadas para se referir aos alunos com baixo desempenho em

atividades acadêmicas, sendo os termos *distúrbios de aprendizagem* e *dificuldades de aprendizagem* os mais comumente encontrados. O conceito de distúrbios de aprendizagem, bastante usado na literatura americana, é definido por Hallahan e Kauffman (2003) como:

Um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por significativas dificuldades na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presume-se serem devidas a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer durante toda vida. Problemas em comportamentos auto-regulatórios, percepção e interação social podem existir com os distúrbios de aprendizagem, mas não podem eles mesmos constituírem um distúrbio de aprendizagem. (p.154)

Na literatura brasileira, Del Prette e Del Prette (2003) fazendo uma revisão da área, destacam a definição de Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto, Barbosa (1995) que se referem ao conceito de dificuldade de aprendizagem como “*uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e, sobretudo o escolar*” (p 169-170).

As duas definições apresentadas acima são complementares, porém distintas entre si. Kauffman (2003) expõe uma perspectiva biológica para as dificuldades de aprendizagem, que incluem necessariamente fatores causais orgânicos. Já a definição adotada por Del Prette e Del Prette (2003) parte de um ponto de vista funcional para as dificuldades de aprendizagem, ou seja, elas são resultado de diferentes fatores sendo que as condições ambientais interferem diretamente no desempenho acadêmico dos alunos.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2003), as definições de *distúrbios de aprendizagem* e *dificuldades de aprendizagem*, aqui descritas, remetem a quadros bastante diferenciados em sua possível etiologia. Conforme esses autores, enquanto o primeiro termo considera o processamento cognitivo como fator causal, o segundo adiciona a importância de fatores externos na determinação dos problemas escolares, considerando, então a natureza psicossocial do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Del Prette e Del Prette (2003), as definições encontradas nos trabalhos da área das dificuldades e distúrbios de aprendizagem têm indicado o baixo rendimento acadêmico como critério comum usado para a identificação de crianças que apresentam estes problemas. Esses autores destacam que, mesmo diante de algumas diferenças

conceituais, as pesquisas trazem evidências de que os dois termos se referem a uma população com características semelhantes quanto ao seu repertório social e acadêmico. Por essa razão, esses autores dizem que a maior parte dos estudos pode utilizar os termos como sinônimos. A presente pesquisa não descarta a influência de fatores biológicos na ocorrência das dificuldades de aprendizagem, porém adota a perspectiva seguida por Del Prette e Del Prette (2003) na qual a dificuldade de aprendizagem é resultado de diferentes condições ambientais.

De acordo com Almeida (1984), crianças com dificuldade de aprendizagem são, muitas vezes, classificadas, de forma equivocada, como deficientes mentais e encaminhadas para o atendimento especializado, oferecido por instituições de Ensino Especial, criando um fluxo que não resolve o problema da criança, mascarando o fracasso da escola regular junto a essa população. Os documentos e leis que determinam o funcionamento do Ensino Regular e Especial, no Brasil, têm indicado que as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas necessidades educacionais especiais. De acordo com o MEC (1994), as crianças com necessidades educacionais especiais são caracterizadas por apresentarem necessidades próprias do aluno portador de deficiência, condutas típicas e altas habilidades, diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos, metodológicos e educacionais específicos. Essa característica se aplica, portanto, a crianças com dificuldade de aprendizagem.

As pesquisas com crianças com dificuldade de aprendizagem têm procurado identificar as necessidades educativas especiais dessa população. Segundo Fonseca (1995), tais necessidades são, geralmente, relacionadas aos problemas específicos da aprendizagem, porém tais necessidades podem também estar relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dessas crianças, já que estas apresentam instabilidade emocional, insegurança, ansiedade, nervosismo, inquietação e impulsividade. Essas características estão diretamente relacionadas aos *déficits* no repertório social e comportamental dessas crianças.

De acordo com a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1994, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos pela rede regular de ensino (Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004; MEC, 2001). A atual política inclusiva, que vem sendo aplicada tanto no Brasil como em países como o Canadá e os Estados Unidos, foi

intensificada após a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, na qual foi publicada a “Declaração de Salamanca”. Esse documento propõe a implementação de programas educacionais que levem em consideração as diferentes necessidades e características, defendendo que escolas inclusivas possibilitam, de forma eficaz, o combate a atitudes discriminatórias e a criação de comunidades acolhedoras, com vistas a uma sociedade inclusiva e à educação para todos.

Segundo Del Prette e Del Prette (2003), considerando-se a natureza psicossocial do processo de ensino aprendizagem, parte dos estudos sobre dificuldade de aprendizagem tem buscado identificar os fatores associados que poderiam, em um segundo momento, ser neutralizados ou reduzidos por políticas inclusivas e programas de intervenção. Alguns desses fatores têm sido relacionados ao funcionamento socioemocional com destaque para os *déficits* no repertório de habilidades sociais e para os problemas de comportamento que também se associam às dificuldades de aprendizagem (Agostín & Bain, 1997; Bryan, 1994; Del Prette & Del Prette, 1999; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005a; Fonseca, 2005; Marturano, 2004). Os problemas de comportamento, geralmente, coexistem com outros transtornos e dificuldades. Nesse sentido, Kauffman (2005) aponta que pode haver características semelhantes entre crianças com problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem e retardo mental, já que ambas apresentam *déficits* em seu repertório de habilidades sociais.

Diante dessas constatações, pode-se supor que mesmo quando a dificuldade de aprendizagem e os problemas de comportamento aparecem isoladamente já comprometem o desenvolvimento socioemocional de crianças, supondo-se que a comorbidade entre elas seja um fator ainda mais crítico que precisa ser investigado em suas características e implicações para atuação preventiva e educacional. Essa comorbidade tem sido pouco estudada, especialmente em sua relação com o repertório de habilidades sociais, e pode ser representada pelo modelo da Figura 1 abaixo.

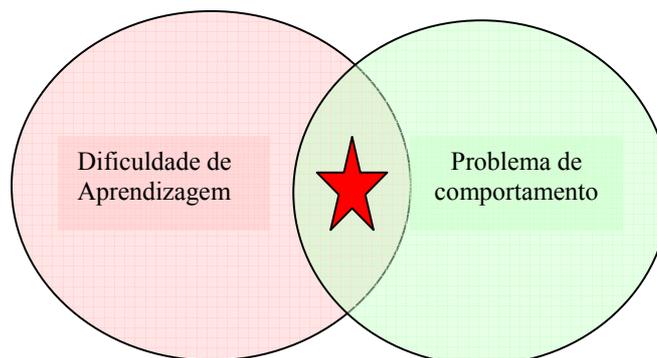


Figura 1. Representação da comorbidade entre problemas de comportamento, déficits em habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem.

Em um contexto de Educação Inclusiva, cabe ao Ensino Regular acolher e atender os alunos com tais problemas e aos educadores e pesquisadores do Ensino Especial cabe, então, desenvolver meios de identificação das necessidades especiais dessas crianças, sendo que na presente pesquisa tais necessidades estão diretamente relacionadas aos *déficits* no repertório social e ao excesso de problemas de comportamento presentes no repertório dessas crianças. A partir de tal caracterização pode-se, então, propor instrumentos e procedimentos de ensino diferenciados que propiciem melhor adaptação desses alunos ao Ensino Regular.

A seguir são apresentados outros referenciais teóricos nos quais o presente estudo se baseou.

Problemas de Comportamento e Educação Especial

Estudos com crianças que apresentam problemas de comportamento geram muitas discussões acerca da dificuldade em definir o termo e de se estabelecer critérios para a identificação de tais problemas. Nesse sentido, diferentes definições, características e classificações são encontradas em modelos teóricos e documentos oficiais, que vão desde manuais de psiquiatria como o DSM-IV (Kaplan, Sadock & Grebb, 1997), passando por definições como a do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1994) e a da Comissão Nacional de Saúde Mental e Educação Especial Americana, adotada por Kauffman (2005),

e chegando a propostas baseadas na análise funcional dos problemas de comportamento, como a adotada por Bolsoni-Silva e Del Prette (2003).

De acordo com o DSM-IV (Kaplan, Sadock & Grebb, 1997), os problemas de comportamento são apresentados em três formas distintas: transtorno desafiador opositivo, transtornos de conduta e transtorno do comportamento sem outra especificação. Para Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), o diagnóstico desses problemas baseia-se no padrão repetitivo e persistente de alguns comportamentos que prejudicam outras pessoas e não respeitam normas sociais.

Já o Ministério da Educação e da Cultura (MEC, 1994) considera os problemas de comportamento como condutas típicas, definidas como:

Manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos, ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (p. 13)

Diante de diferentes conceituações, Kauffman (2005) sugere a definição da Comissão Nacional de Saúde Mental e Educação Especial Americana de “distúrbio comportamental” para caracterizar as ações emitidas pelas crianças no contexto escolar. Kauffman (2005), propõe que:

O termo distúrbio comportamental é caracterizado por respostas comportamentais e emocionais, emitidas no contexto escolar, que se diferenciam dos padrões apropriados para determinada idade, cultura e normas éticas. Esses comportamentos afetam o desempenho escolar e social, não são respostas passageiras ou desencadeadas por eventos estressores e, geralmente, são emitidas em pelo menos dois diferentes ambientes, sendo a escola um deles. (p. 21)

Conforme Kauffman (2005), durante muitos anos, numerosas definições foram construídas para o termo problemas de comportamento e cada uma delas serviu aos interesses particulares de pesquisadores ou profissionais da saúde, porém, nenhuma resolveu problemas de terminologia, especificidade e funcionalidade dos termos empregados. Kauffman (2005) entende que tais dificuldades relacionam-se à existência de diferentes comportamentos, de acordo com contextos sociais específicos nos quais são emitidos, tornando mais difícil encontrar uma definição que atenda todas às normas culturais.

A análise das definições descritas mostra que elas se referem a padrões comportamentais prejudiciais ao bem estar e à qualidade de vida de crianças em idade escolar, porém explicitam pouco sobre a forma e o contexto no qual ocorrem, dificultando a adoção de tais propostas para identificação e caracterização de tais comportamentos.

Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), em uma revisão da literatura da área, elencam algumas características de crianças que apresentam problemas de comportamento e expõem conclusões importantes para a identificação destas. Inicialmente, afirmam que a maior parte dos problemas de comportamento descritos e citados pela literatura são externalizantes, ou seja, aqueles que alteram o meio ambiente onde são produzidos, desencadeando atenção e cuidado de pais, professores e companheiros de sala. Além disso, esses autores elencam algumas variáveis das quais tais comportamentos seriam função, como, por exemplo, história de vida familiar, nível socioeconômico, exposição a eventos estressores, conflitos conjugais de pais, hereditariedade dos pais, existência de patologia parental e características da criança e da escola. A análise do termo problemas de comportamento, feita por esses autores, enfatiza a importância da análise funcional tanto para a identificação de tais comportamentos quanto para seu tratamento. Nessa linha de raciocínio, outros autores da área como, por exemplo, Bolsoni Silva, Marturano e Manfrinato (2005), chamam atenção para os problemas de comportamento do tipo internalizantes que, juntamente com os comportamentos externalizantes, são destacados pela psicopatologia infantil como pertencentes a uma categoria mais ampla de comportamentos indesejados ou problemáticos. Diante das inúmeras definições sugeridas pela literatura, são necessários indicadores precisos do repertório comportamental de crianças. Por essa razão o presente trabalho considera as definições propostas pela Psicopatologia Infantil, adotadas por Del Prette & Del Prette (2005a), dos problemas de comportamento Externalizantes e Internalizantes:

Os problemas externalizantes envolvem agressividade física e/ ou verbal, comportamentos opostos ou desafiantes, condutas anti-sociais como mentir e roubar e comportamentos de risco como uso de substâncias psicoativas. Os problemas internalizantes são identificados em transtornos depressivos, são caracterizados por pouca interação social, ansiedade e fobia social, havendo um padrão inibido de resposta com comportamentos como alienação e retraimento. (p. 19)

A maior parte dos estudos nessa área afirma que crianças que apresentam problemas de comportamento, geralmente, experienciam agressividade, isolamento social, rejeição por professores e pares e baixo rendimento acadêmico. Segundo Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) essas crianças apresentam, ainda, temperamento difícil na infância precoce, pouca sensibilidade à punição, atenção rebaixada, impulsividade, autocontrole pobre, hiperatividade, dificuldades na linguagem e comunicação, dificuldades de interações diárias na escola, casa e comunidade, baixa prontidão acadêmica, poucas habilidades sociais e de resolução de problemas. Essas características são extremamente prejudiciais por produzirem efeitos negativos na trajetória desenvolvimental dessas crianças, e podem estar altamente relacionados aos *déficits* em habilidades sociais, cujo referencial teórico é apresentado a seguir.

Habilidades sociais e Educação Especial

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005b), as habilidades sociais referem-se a um elaborado conjunto de comportamentos sociais emitidos durante os relacionamentos interpessoais, sendo necessárias para a construção de relações interpessoais saudáveis e produtivas. Os trabalhos nessa área têm indicado que um repertório bem desenvolvido de habilidades sociais na infância vem, geralmente, acompanhado de resultados positivos, como boa aceitação pelos colegas, sentimento positivo de auto-estima, bom desempenho acadêmico e uma trajetória desenvolvimental satisfatória, considerando-se a competência social como fator de proteção e resiliência importante para a qualidade de vida de crianças e adolescentes (Del Prette & Del Prette, 2005a).

A compreensão da área de habilidades sociais e a realização de pesquisas envolvendo esse corpo teórico e prático traz a necessidade de descrição e diferenciação dos seguintes conceitos: habilidades sociais, desempenho social e competência social.

O termo desempenho social pode ser entendido como a emissão de um comportamento social qualquer durante a interação de um indivíduo com o outro (Del Prette & Del Prette, 1999), o que inclui comportamentos que podem ou não contribuir para a qualidade do relacionamento (Del Prette & Del Prette, 2005a). As habilidades sociais são definidas como diferentes classes de comportamentos sociais presentes no repertório do

indivíduo, emitidas em diversos contextos e condições de interação social que contribuem para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2001).

Segundo Del Prette e Del Prette (1999), o desempenho social é considerado socialmente competente quando há coerência entre pensamentos, sentimentos e atende às normas culturais e ao contexto da interação,

...garantindo, simultaneamente: a) a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; b) a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor incluindo aí a busca por equilíbrio de poder e trocas nas relações; c) manutenção ou melhoria da auto-estima; manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente reconhecidos. (p. 47)

Pode-se concluir que a avaliação da competência social depende, então, de uma análise funcional do comportamento social que, segundo Del Prette e Del Prette (1999) *“busca caracterizar o desempenho do indivíduo em seus componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos e estabelecer relações entre essas características e variáveis antecedentes e conseqüentes associadas a esse desempenho.”* (p. 98).

Os autores Del Prette e Del Prette (2005a) afirmam que a análise do desempenho social implica, portanto, em considerar três diferentes dimensões: a situacional, a pessoal e a cultural. A primeira refere-se ao contexto físico no qual a interação acontece como, por exemplo, casa, trabalho e escola. A segunda diz respeito aos pensamentos e crenças do indivíduo e ainda, à sua história de aprendizagem sobre demandas sociais, deveres e direitos envolvidos nas relações com outras pessoas. Já a dimensão cultural envolve regras e normas sobre desempenhos sociais aceitos ou não pelos vários contextos e interlocutores nos quais a interação social ocorre.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005a), a aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência é iniciada na infância, primeiramente com a família e depois em outros ambientes como vizinhanças, creche, pré-escola e escola. Isso significa que, quando a criança ingressa na escola, ela encontra diferentes modelos e demandas para emissão e aquisição de habilidades sociais. Em um contexto de educação inclusiva, pode-se considerar que a escola e os educadores tem papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e social de seus alunos. Gotzens (2003) afirma que um dos propósitos da escola é favorecer o desenvolvimento de relações socialmente desejáveis e respeitadas entre os indivíduos que estão sob sua responsabilidade. Logo, procedimentos de ensino

“socializadores” devem ser adotados pelos professores para garantirem a obtenção da ordem necessária para a realização do trabalho escolar, assim como, o desenvolvimento de interação entre pessoas, sendo que tais comportamentos devem ainda, ser coerentes com os padrões de relação e de interação humana considerados desejáveis pela sociedade. Essa aprendizagem é fundamental para a adaptação dessas crianças a ambientes diferentes do escolar. A escola se torna, portanto, um ambiente no qual a criança pode aprender novas formas de relacionamento, desempenhando um papel ativo no desenvolvimento do repertório social de seus alunos.

Considerando a diversidade de classes e subclasses de habilidades sociais abordadas pela literatura como relevantes na infância e, considerando também, os estudos empíricos realizados em nosso meio, Del Prette e Del Prette (2005a, p. 46-47) propõem uma organização desse repertório em sete classes gerais e definem suas respectivas subclasses, como se segue:

- **Autocontrole e expressividade emocional:** Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
- **Civilidade:** Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
- **Empatia:** Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
- **Assertividade:** Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.

- **Fazer amizades:** Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto-revelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
- **Solução de problemas interpessoais:** Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
- **Habilidades sociais acadêmicas:** Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

As classes de habilidades sociais, acima descritas, conforme Del Prette e Del Prette (2005a), são consideradas pelos autores como complementares e interdependentes em termos de aquisição e desempenho pelas crianças. Descrever tais habilidades é importante para avaliação e desenvolvimento do repertório social.

A avaliação do repertório social de crianças pode ser feita com base em três tipos de reações, definidas por Del Prette e Del Prette (2005a) como:

- Reações Não Habilidade Passivas: são comportamentos, emitidos durante interações sociais, sua topografia e função comprometem a competência social dos indivíduos, já que há predominância de comportamentos encobertos como incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas interpessoais ao invés do enfrentamento.
- Reações Habilidade: são comportamentos, emitidos pela pessoa, para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que contribuem para a competência social por haver coerência entre componentes comportamentais abertos e encobertos, adequação às demandas e conseqüências obtidas.

- Reações Não-Habilidosas Ativas: são comportamentos emitidos, pela pessoa, para lidar com as demandas interativas do seu ambiente. Há comprometimento de sua competência social por se expressarem, predominantemente, na forma aberta de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção.

De acordo com essas definições, Del Prette e Del Prette (2005a) consideram reações habilidosas como um ponto de equilíbrio entre as não-habilidosas passivas e as não-habilidosas ativas, sendo as duas últimas claramente relacionadas aos padrões indesejados de desempenho social, referindo-se, respectivamente aos comportamentos internalizantes e externalizantes.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2006), a caracterização do repertório social de crianças pode ser realizada por meio dos seguintes indicadores:

- ✓ Desempenho: frequência ou intensidade de habilidades específicas (e suas características topográficas).
- ✓ Comportamentos problemáticos (que são incompatíveis com a emissão de desempenhos sociais competentes).
- ✓ Funcionalidade dos desempenhos competentes e problemáticos (adequação às demandas do ambiente e conseqüências obtidas).
- ✓ Ansiedade: dificuldade para desempenhar habilidades específicas.
- ✓ Adequação: Compreensão das normas sociais quanto aos desempenhos esperados.
- ✓ Validade Social: importância atribuída pelos significantes para desempenhos ou habilidades específicas.

Conforme Del Prette e Del Prette (2005a), o acesso aos indicadores de frequência, importância e dificuldade na emissão de habilidades sociais permite identificar *déficits* de relacionamento interpessoal, durante a infância, sendo essa caracterização primordial para o planejamento de intervenções. Segundo esses autores, os *déficits* são caracterizados por falhas ou dificuldades na emissão de comportamentos sociais e podem apresentar-se de três formas:

- a) **Déficit de Aquisição**: não há emissão da habilidade esperada, em nenhuma situação em que é requerida.
- b) **Déficit de Desempenho**: há emissão da habilidade, porém em frequência muito inferior à esperada pelo ambiente.

c) **Déficit de Fluência:** há emissão da habilidade esperada, porém com proficiência inferior à requerida para a sua funcionalidade.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005a), os *déficits* em habilidades sociais estão relacionados a diferentes fatores pessoais e ambientais como: falta de conhecimento, restrição de oportunidades e modelos, falhas de reforçamento, ausência de feedback, excesso de ansiedade pessoal, dificuldades de discriminação e processamento e problemas de comportamento. Esses autores enfatizam que tais fatores interferem na aprendizagem, emissão, na forma e na funcionalidade do desempenho social.

Segundo Del Prette, Del Prette e Gresham (2005) e Del Prette e Del Prette (2006), a avaliação do repertório de habilidades sociais, em crianças, é realizada por meio de medidas indiretas (entrevistas e inventários) e diretas (observação, auto-registro e registros fisiológicos). Dentre os principais métodos de avaliação sugeridos por esses autores, destacam-se os inventários, compostos por listas ou exemplos de comportamentos sociais adequados e inadequados, cujas avaliações podem ser realizadas pela própria criança e por seus significantes como pais, professores e colegas, fornecendo dados de frequência, adequação e dificuldade de emissão de desempenhos sociais.

Os diferentes procedimentos, instrumentos e informantes usados na avaliação de habilidades sociais fornecem importantes indicadores de competência social, caracterizando uma metodologia multimodal de avaliação, defendida por Del Prette e Del Prette (2005a) como *“importante porque nenhum instrumento, procedimento ou informante acessa todos os indicadores do desempenho social, nem está livre de limitações ou vieses”* (p. 83). Nesse sentido, pode-se pensar, então, que como nem todos os instrumentos são equivalentes quanto à diversidade de indicadores e itens, é possível encontrar diferenças entre os resultados por eles produzidos em uma mesma amostra.

Diferentes instrumentos poderiam contemplar aspectos semelhantes e divergentes do repertório social de crianças tanto em termos de indicadores de problemas de comportamento quanto do repertório social. Por exemplo, no Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005), professores e crianças avaliam quatro fatores de habilidades sociais: Empatia e Civilidade, Assertividade e Enfrentamento, Autocontrole e Participação, em termos de reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas. Já no Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR, Del Prette, 2003), as crianças avaliam suas habilidades sociais de

acordo com seis fatores (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole, Civilidade e Expressão de sentimento positivo), enquanto que os professores avaliam o repertório social de seus alunos em cinco fatores (Responsabilidade/Cooperação, Asserção, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com pares). Esse instrumento apresenta, ainda, itens sobre a frequência de problemas de comportamento do tipo internalizante e externalizante, assim como, sobre a competência acadêmica das crianças, ambos avaliados pelos professores. Pode-se concluir que os dois instrumentos são semelhantes por avaliarem as habilidades sociais das crianças, porém diferenciam-se quanto às classes de habilidades sociais abordadas e quanto à forma como avaliam os problemas de comportamento e ainda, somente um deles apresenta itens sobre a competência acadêmica. Esses dois instrumentos podem, então, fornecer resultados convergentes ou divergentes na avaliação de crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, porém ainda não se têm estudos empíricos de comparação entre eles.

Conforme Del Prette e cols (2005), diferentes informantes fornecem critérios contextuais para a classificação do comportamento social como competente ou não, sendo que a comparação entre auto-relato e a avaliação de outras pessoas pode indicar o nível de ajustamento existente entre a percepção da criança e a de seus significantes, além de fornecer dados sobre a dificuldade da criança em perceber e descrever seus próprios comportamentos. Logo, o uso de diferentes informantes na avaliação de habilidades sociais favorece a identificação de vieses entre a auto-avaliação da criança e a avaliação do professor, sendo que se pode considerar que há viés positivo quando a avaliação da criança de seu repertório de habilidades sociais é mais favorável que a avaliação do professor, assim como, há viés negativo quando a avaliação do professor é mais favorável que a avaliação da criança. Logo, diferentes informantes são importantes por permitirem ampliar a diversidade de informações obtidas sobre o repertório social das crianças.

Na avaliação multimodal, um informante importante é o professor, considerado por vários autores (Del Prette & Del Prette 2003; Gresham, Lane, McMillan & Bocian, 1999; Gresham, Lane, McMillan, Bocian & Ward, 2000; Massola & Silveiras, 2005) como um avaliador confiável dos problemas de comportamento e das dificuldades de aprendizagem das crianças. Trianes, Blanca, Munõs, Garcia, Cardelle-Elawar & Infante (2002) estabelecem que os professores são avaliadores confiáveis da competência social de seus alunos já que podem descrever os comportamentos baseando-se em uma amostra de

condutas observadas na sala de aula por um longo período de tempo. Logo, o comportamento social é julgado de acordo com sua relação com as normas e valores explícitos e implícitos do contexto escolar.

Os estudos na área de avaliação de habilidades sociais trazem informações importantes sobre as características do repertório social e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, alguns desses trabalhos são apresentados de forma detalhada a seguir.

Avaliação de Habilidades Sociais em crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento

Os estudos sobre avaliação de habilidades sociais, com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, têm identificado correlações entre *déficits* no desempenho social e problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham & Elliott, 1987; Hymel, Bowker & Woody, 1993; Morris, Shah & Morris, 2002; Swanson & Malone, 1992). Nesses trabalhos, identificou-se que essas crianças podem apresentar baixo status social, relações interpessoais pobres com seus professores e companheiros de sala, solidão, agressividade e imaturidade, com poucos comportamentos orientados para a tarefa e com repertório mais restrito de comportamentos interpessoais apropriados em comparação com crianças sem dificuldade de aprendizagem (Kavale & Forness, 1996; Medeiros & Loureiro, 2004; Swanson & Malone, 1992). Todos esses itens sugerem diferentes tipos de *déficits* de habilidades sociais, cuja superação deveria envolver uma cuidadosa caracterização prévia.

No trabalho de Gresham et al. (2000), um total de 383 estudantes de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental se auto-avaliaram e foram avaliadas por seus professores e colegas de sala quanto à sua competência social e incidência de problemas de comportamento. Essas crianças apresentaram auto-avaliação social e acadêmica discrepante da avaliação feita por seus professores e colegas de sala. Os resultados indicaram que em no grupo de crianças com uma visão mais positiva de si mesmo foram avaliadas negativamente por seus significantes, apresentando repertório pobre de habilidades sociais, altos índices de problemas de comportamento, baixos índices de aceitação por colegas de sala e relataram sentirem-se mais sozinhas. Segundo os autores, a visão positiva do próprio repertório social indica que é possível que essas crianças respondam à avaliação guiadas

por critérios de julgamento externo como o de seus pais e de seus professores, ignorando outros indicadores objetivos de sua competência social baseadas em interações com pares.

O estudo de Hymel, Bowker & Woody (1993) verificou como crianças agressivas avaliaram seu próprio repertório social e comparou dados de auto-avaliação com a avaliação dos companheiros de sala e dos professores. De acordo com os resultados desse trabalho, as crianças apresentaram auto-avaliação positiva de sua competência social, mas na visão dos professores, elas foram vistas como pouco competentes socialmente, pouco cooperativas, com pouco senso de humor, além de emitirem comportamentos não apropriados ao ambiente escolar. Esses autores explicam que provavelmente crianças agressivas recebam *feedbacks* por parte de seus colegas que proporcionam a manutenção de uma imagem positiva de si mesmo. O estudo ressalta que, na visão dos companheiros de sala, essas crianças não são deixadas de lado durante o cumprimento de atividades com outras crianças, o que indica que crianças agressivas podem ser menos populares que outras crianças, porém não são totalmente isoladas, o que dificulta que elas percebam suas dificuldades de interação social.

O trabalho de Trianes et al. (2002) apresenta comparações entre avaliação do professor e da criança sobre o desempenho social e sobre a adequação de reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas. Os resultados da avaliação do professor indicam correlações negativas entre as reações habilidosas, por um lado, e por outro lado, entre reações não habilidosas passivas e ativas, ou seja, quanto maior a frequência de emissão de reações habilidosas pelas crianças, menor a frequência de reações não habilidosas havendo discrepância entre auto-avaliação e avaliação do professor. Para as medidas de adequação de reações habilidosas houve concordância entre professor e aluno quanto à valorização de reações habilidosas e desvalorização de não-habilidosas. É interessante notar que houve concordância entre auto-avaliação e avaliação do professor somente em relação à adequação das reações, sendo que para medidas de desempenho social houve discrepância entre avaliadores, confirmando a tendência de estudos já realizados.

No estudo realizado por Del Prette e Del Prette (2003), professores e colegas de sala avaliaram aspectos do repertório de habilidades sociais de alunos, da segunda série do Ensino Fundamental, com e sem dificuldades de aprendizagem. As crianças sem dificuldades de aprendizagem foram avaliadas mais positivamente pelos colegas e

professores, sendo caracterizadas como mais calmas, disciplinadas, alegres, colaboradoras e desinibidas que as crianças com dificuldades de aprendizagem. Os dados de auto-avaliação não diferenciaram os dois grupos, sendo que ambos tiveram índices semelhantes de competência social. Esses resultados são de especial interesse por demonstrarem que não há uma relação linear entre a auto-avaliação da criança e o quanto ela atende às demandas de seu ambiente social (ajustamento social), além de que tais discrepâncias denunciam dificuldades sociais e acadêmicas que as crianças enfrentam no ambiente escolar, aliadas a pouca adaptação a esse ambiente.

Conforme Del Prette e cols (2005), ainda que a literatura tenha mostrado que alta correlação entre avaliações de diferentes informantes é boa evidência de validade social, as discrepâncias e vieses devem também ser analisadas sob uma perspectiva mais ampla que traz informações adicionais para a compreensão do repertório e do funcionamento psicossocial da criança. Efetivamente, têm-se encontrado estudos nos quais há correlação entre competência social pobre, problemas de comportamento internalizante e externalizante e discrepância entre auto-avaliação e avaliação do professor (Morris, Shah, & Morris, 2002; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, & Ward 2000, Gresham, Lane, McMillan & Bocian, 1999, Hughes, Cavell & Grossman 1997). Assim, crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento externalizante geralmente se avaliam mais positivamente que seus professores o fazem (Gresham *et al.*, 2000; Gresham *et al.*, 1999). Quanto às crianças com problemas internalizantes, os dados desses estudos apontam baixos índices de competência social aliados às dificuldades de aprendizagem, sendo que não houve discrepância entre auto-avaliação e avaliação pelo professor. Segundo Hughes e cols (1997), crianças agressivas geralmente super estimam seu desempenho e sua aceitação social como forma de se protegerem contra conseqüências negativas provenientes de seus relacionamentos interpessoais. Além disso, essa percepção pode promover alto sentimento de auto-estima, senso de segurança nos relacionamentos e sentimento de controle sobre seu ambiente social.

Os estudos acima citados apresentam dados importantes sobre a forma como crianças e professores respondem à avaliação do repertório social, comportamental e acadêmico das crianças, sendo que alguns desses trabalhos indicam que a dificuldade de aprendizagem e os problemas de comportamento quando aparecem isoladamente já comprometem o ajustamento social e a adaptação da criança ao ambiente escolar. Logo, a

comorbidade entre esses problemas deve ser foco investigação por fornecer dados precisos das dificuldades e necessidades educativas especiais dessas crianças, principalmente em sua relação com o repertório de habilidades sociais.

Justificativa e Objetivos de pesquisa

A literatura sobre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento permite algumas considerações que estão na base dos objetivos de pesquisa do presente trabalho: (a) a alta frequência de crianças que apresentam, concomitantemente, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, justifica tomar essas crianças como um grupo de maior risco na transição para a Educação Especial; (b) um maior detalhamento sobre a ocorrência de problemas internalizantes e externalizantes associados às dificuldades de aprendizagem pode ser um fator importante para implementar estratégias pedagógicas e terapêuticas com essas crianças; (c) o repertório de habilidades sociais constitui um fator socioemocional reconhecidamente associado às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento, mas a sua associação com a comorbidade desses dois problemas ainda tem sido pouco explorada; (d) é importante caracterizar as necessidades educativas especiais dessas crianças, preferencialmente, sob a forma multimodal, aqui se enfatizando os recursos e *déficits* no repertório de habilidades sociais, e os tipos de problemas de comportamento em crianças, com dificuldade de aprendizagem para se adotar as medidas educacionais preventivas pertinentes e efetivas; e) a presença de vieses entre auto-avaliação e avaliação de significantes, ou seja, de discrepância entre a auto-avaliação da criança e a avaliação feita por outros significantes deve ser objeto de análise por fornecer informações relevantes sobre as características socioemocionais das crianças. Adicionalmente, considerando-se a disponibilidade de dois instrumentos de avaliação de habilidades sociais, aparentemente, similares, mas com possíveis diferenças, já referidas, torna-se de interesse verificar o quanto eles produzem resultados convergentes e divergentes nas avaliações de crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Diante de tais constatações, o presente estudo tem como objetivos:

- 1) Caracterizar o repertório de Habilidades Sociais em crianças indicadas com comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento;
- 2) Caracterizar a frequência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nessas crianças;
- 3) Comparar auto-avaliação e avaliação do professor sobre as habilidades sociais das crianças;
- 4) Comparar os resultados obtidos com dois diferentes instrumentos de avaliação de habilidades sociais e problemas de comportamento;
- 5) Identificar as possíveis necessidades educativas especiais dessas crianças e em função da frequência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e dos *déficits* no repertório de habilidades sociais.

MÉTODO

Participantes

No presente estudo, onze professores avaliaram o repertório comportamental de 50 crianças, com idade variando entre 9 e 12 anos ($M=10,36$; $d.p.=1,03$), indicadas por seus professores por apresentarem, concomitantemente, dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Os participantes eram provenientes da terceira e quarta série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A distribuição das crianças por cada escola foi: 28 crianças na escola 1; três crianças na escola 2; sete crianças na escola 3; seis crianças tanto na escola 5 quanto na escola 6.

Dentre as crianças participantes, 22% eram alunos de terceira série do Ensino Fundamental (12) e 78% eram alunos da quarta série do Ensino Fundamental (38). Em relação ao sexo, 50% das crianças eram do sexo feminino (25) e 50% eram do sexo masculino (25). Quanto à renda familiar, 80% das crianças foram classificadas como pertencentes à classe socioeconômica C (40) e 20% foram classificadas como pertencentes à classe D (10).

As professoras, todas do sexo feminino, tinham idade média de 42, 55 ($d.p = 4,44$). Três (27,3%) professoras foram classificadas como pertencentes à classe socioeconômica

A-2; três (27,3%) foram classificadas como pertencentes à classe B-1 e cinco (45,5%) delas foram classificadas como pertencentes à classe socioeconômica B-2. Quanto ao tempo de formação, duas professoras (18,2%) apresentaram 21 anos ou mais; sete (63,3%) de 15 a 20 anos e duas delas (18,2%) apresentaram de 11-15 anos. Em relação às séries, três delas (27,3%) lecionavam na terceira série do Ensino Fundamental e oito delas (72,7%) lecionavam em quarta séries.

Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi elaborada e conduzida de acordo com as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Esse trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar - Parecer nº. 009/2006- Anexo 1).

Instrumentos e Materiais

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais Para Crianças – (IMHSC-Del-Prette, Del Prette & Del Prette, 2005b).

É composto por materiais digitais e impressos, para a avaliação de habilidades sociais de crianças com idade entre 7 e 12 anos, da primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Neste estudo, foi utilizada a versão impressa para a auto-avaliação da criança e para a avaliação pelo professor.

O Caderno de Pranchas do IMHSC-Del-Prette apresenta 21 itens, mostrando imagens digitalizadas de situações do contexto escolar de crianças em interação com outras crianças e com adultos, em que determinada habilidade social é requerida. De acordo com o manual do instrumento (Del Prette & Del Prette, 2005b) esses itens foram agrupados em quatro fatores:

1. *Empatia e civilidade*: habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogio, oferecer ajuda e pedir desculpas.
2. *Assertividade de enfrentamento*: habilidades de afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação indesejável (maior probabilidade de rejeição, de réplica ou de oposição) por parte do interlocutor, por exemplo, solicitar

mudança de comportamento do outro, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo.

3. *Autocontrole*: habilidades que envolvem controle emocional diante de frustração ou de reação negativa ou indesejável de colegas, por exemplo, recusar pedido de colega, demonstrar espírito esportivo e aceitar brincadeiras.
4. *Participação*: habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo, responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras.

A partir da apresentação das situações e reações, são oferecidas à criança três possibilidades de reação: uma habilidosa, uma não-habilidosa passiva e uma não-habilidosa ativa. A criança é solicitada a indicar sua resposta em escalas de frequência (Sempre, Às vezes ou Nunca) com que emite cada reação, a adequação (Certo, Mais ou Menos e Errado) que atribui a elas e a dificuldade (Fácil, difícil ou Mais ou Menos) em emitir a reação habilidosa. As situações e reações presentes nessa versão são mostradas às crianças e elas ou o aplicador do instrumento anota as respostas na Ficha de Resposta de Auto-avaliação Criança.

O professor examina cada situação e as reações a ela associadas, preenchendo: (a) *Ficha de Instruções-Professor* com seus dados de identificação e formação acadêmica; (b) *Ficha de Resposta A - Professor* com as respostas de sua avaliação geral sobre adequação de cada reação apresentada no inventário (*Muito, Pouco, ou Mais Ou Menos*) e importância (*Muito, Pouco, ou Mais ou Menos*) da reação habilidosa para o sucesso escolar e o ajustamento social das crianças em geral e (c) *Ficha de Resposta B - Professor* com as respostas referentes à frequência (*Sempre, Às vezes, ou Nunca*) com que a criança emite cada uma das reações.

Os dados coletados por meio das respostas das crianças e de seus professores ao IMHSC-Del-Prette, versão Caderno, são digitados pelo avaliador no Módulo de Processamento dos Dados (MPD). Esse programa, presente no inventário, organiza os dados e produz uma planilha de exportação, em arquivo MS Excel®, com a listagem das crianças avaliadas e seus respectivos resultados. Essa planilha pode ser copiada para outros programas para realização de análises estatísticas.

O IMHSC-Del-Prette foi validado a partir de sua aplicação em uma amostra de 853 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária entre 7 e 13 anos, de escolas públicas de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo. Os dados apresentaram consistência interna, aferida por meio do Alpha de Cronbach de 0,64 para frequência e de 0,69 para dificuldade; correlação positiva e significativa ($p < 0,01$) para todos os itens e respectivos escores de dificuldade e frequência e estrutura fatorial com três fatores para frequência e quatro para dificuldade, com pesos para os itens variando de 0,72 a 0,31 no primeiro caso e de 0,71 a 0,22 no segundo. O escore total e os escores de cada fator, obtidos na amostra de referência, foram convertidos em intervalos médios (um desvio padrão acima até um desvio padrão abaixo da média) que permitem comparar o resultado de qualquer criança com os dessa amostra, tomada como referência normativa.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais-BR (mais conhecido como *Social Skills Rating System*, SSRS-BR, Gresham & Elliott, 1990).

Traduzido e adaptado para o nosso meio (Del Prette, 2003), permite mapear três áreas do repertório comportamental da criança: habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica por meio de três diferentes formulários: auto-avaliação pela criança, avaliação por pais e avaliação dos professores. O presente estudo utilizará somente os Formulários para crianças e para os professores. A criança se auto-avalia em habilidades sociais no *Formulário Para Estudantes do Ensino Fundamental*. O professor avalia a criança nos três aspectos anteriormente referidos, no *Formulário Para Professores do Ensino Fundamental*.

A estrutura fatorial brasileira, identificada no estudo de Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (s.d.), apresenta os itens de auto-avaliação da criança em seis fatores: *Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole, Civilidade e Expressão de sentimento positivo*. Em relação à avaliação dos professores, os itens de avaliação de habilidades sociais foram agrupados em: Responsabilidade/Cooperação, Asserção, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com pares. Os itens relacionados aos problemas de comportamento foram subdivididos entre dois fatores: problemas de comportamento internalizantes e problemas de comportamento externalizantes. Quanto à Competência Acadêmica, existem identificados nove itens.

O estudo de validação do instrumento indicou resultados de validade de constructo com estruturas fatoriais que explicam de 40% da variância dos dados no caso do Formulário para crianças e 41,13% da variância dos dados no caso do Formulário para Professores. A análise de consistência interna indicou os seguintes valores de alfa de Cronbach, para as escalas de habilidades sociais (estudante= 0,78 e professores= 0,94); comportamentos problemáticos (professores= 0,91) e competência acadêmica (professores= 0,98).

Nas Tabelas 1 e 2, a seguir encontra-se uma síntese dos dados produzidos com a aplicação de cada instrumento assim como os respectivos respondentes, indicadores e fatores avaliados.

Tabela 1

Comparação dos instrumentos por indicadores e avaliadores.

	IMHSC-DEL-PRETTE		SSRS-BR		TDE
Avaliador	Criança	Professor	Criança	Professor	Criança
	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	-----
1.Habilidades Sociais NHP/ HAB/ NHA	Adequação	Adequação	-----	-----	-----
	Dificuldade	-----	-----	-----	-----
	-----	Importância	-----	-----	-----
2. Problemas de comportamento	-----	-----	-----	Frequência	-----
3. Desempenho Acadêmico	-----	-----	-----	Classificação	Pontuação Classificação

Tabela 2.

Comparação dos instrumentos por classes de habilidades sociais avaliadas.

	IMHSC-Del-Prete	SSRS	
	Crianças/ Professores	Crianças	Professores
Habilidades Sociais	-----	Responsabilidade	Responsabilidade/ Cooperação
	Empatia e Civilidade	Empatia	-----
	Assertividade e Enfrentamento	Assertividade	Asserção
	Autocontrole	Autocontrole	Autocontrole
	Participação	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	Autodefesa
	-----	-----	Cooperação com pares.
	-----	Civilidade	-----
	-----	Expressão de sentimento positivo	-----

Teste de Desempenho Escolar (TDE, Stein, 1994).

O Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) é um instrumento psicométrico que oferece uma avaliação objetiva individual das capacidades fundamentais para o desempenho escolar nas áreas de aritmética, leitura e escrita e é indicada para escolares de primeira a sexta série do Ensino Fundamental. A avaliação é feita com base nos escores brutos de desempenho comparados com uma tabela de classificação: superior, médio e inferior para cada série escolar.

Critério Brasil (www.ibope.com.br).

Escala de avaliação sócio-econômica, com critérios de classificação social estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e pela ANEP (Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme), com base nos Levantamentos Socioeconômico de 1993 e 1997. A pontuação é baseada na quantidade de bens duráveis, no grau de instrução do chefe de família e em outros fatores como a presença de empregada doméstica. Essa escala divide a população em cinco classes, cujo percentual populacional, em cada classe, é o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A1: 1%, A2: 4%, B1: 7%, B2: 12%, C: 31%, D: 33%, e E: 12%.

Outros materiais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2)

Ficha de Caracterização das Crianças (Anexo 3): Contém o nome e a idade de todas as crianças, o professor deve indicar, com um X na frente do nome da aluno, se ele apresenta dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada após a pesquisadora entrar em contato com os diretores de algumas escolas estaduais, indicadas pela Diretoria de Ensino, do município de São Carlos/SP. Obteve-se autorização para a realização da pesquisa com a participação de professores e alunos de terceiras e quartas séries, de escolas públicas, do Ensino Fundamental. Nessa etapa, professores e alunos avaliaram aspectos do repertório social, comportamental e acadêmico das crianças.

A ilustração das principais etapas percorridas nessa fase do trabalho está na Figura 3, abaixo. A descrição detalhada de cada etapa é apresentada em seguida.

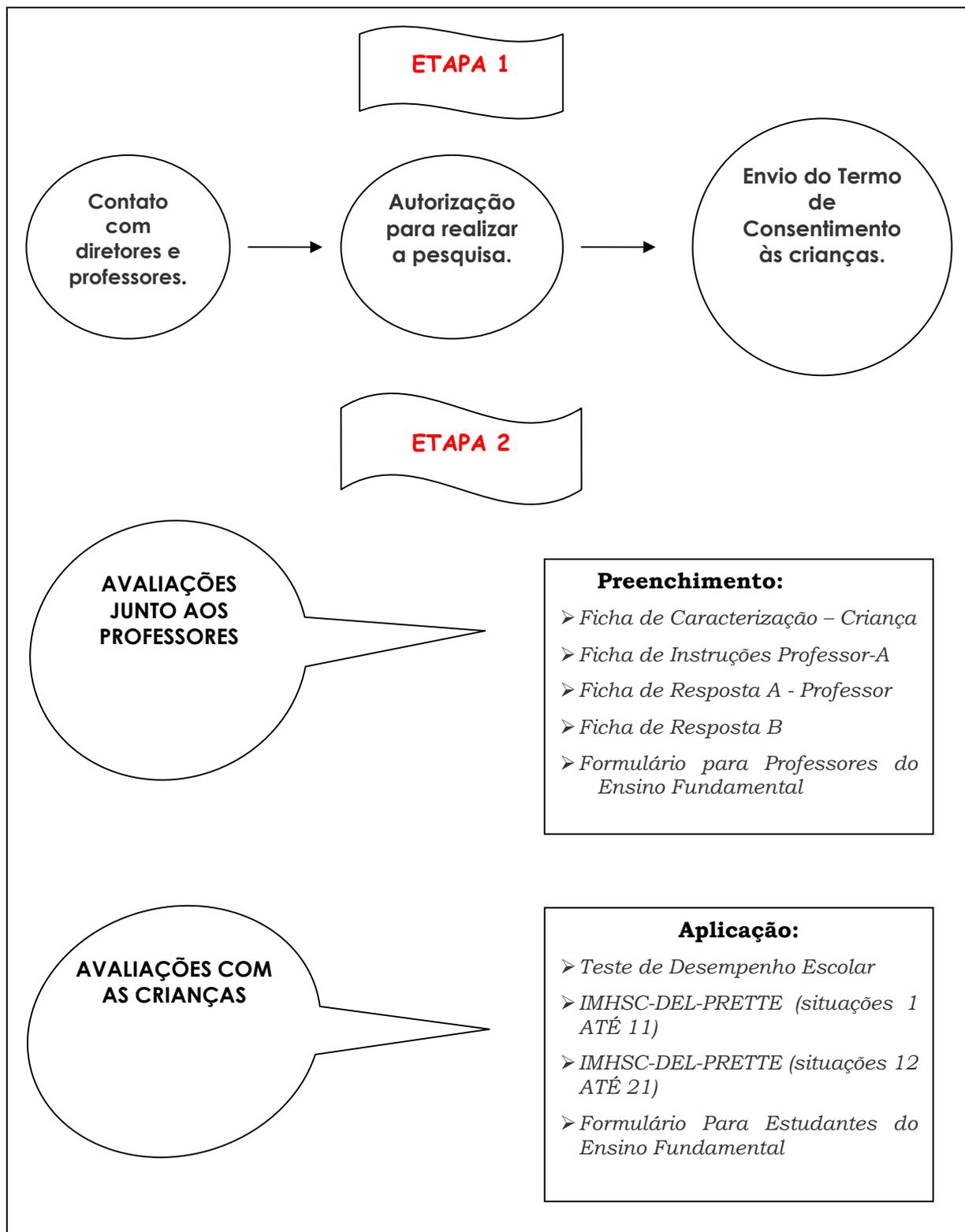


Figura 2. Ilustração das etapas do procedimento de coleta de dados.

Avaliação junto aos professores

Inicialmente, a pesquisadora se reuniu com professores de terceira e quarta séries, nos horários em que seus alunos estavam nas aulas de educação física e artística, nos quais estes professores não estavam lecionando. A pesquisadora explicou objetivos, população-alvo e procedimentos que seriam empregados para realização da pesquisa. Todos os professores que aceitaram colaborar foram incluídos na pesquisa. Essas atividades foram realizadas durante reuniões entre a presente pesquisadora e os professores, no próprio ambiente escolar, em horários cedidos pelos diretores de cada escola.

Durante essas reuniões, solicitou-se que cada professor indicasse quais de seus alunos apresentavam problemas de comportamento concomitantemente a dificuldades de aprendizagem. É importante ressaltar que a maior parte dos professores da quarta série do Ensino Fundamental lecionava em salas de aceleração nas quais há predominância de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Por essa razão, houve maior predominância de alunos de quarta série participando do presente estudo. Para a indicação das crianças, as professoras preencheram a Ficha de Caracterização – Criança após receberem as seguintes instruções verbais: *“Você deverá marcar um X na frente do nome das crianças que apresentam, ao mesmo tempo, dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento”*. Os alunos indicados receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que deveria ser assinado por seus pais ou responsáveis, sendo essas as condições de inclusão da criança na pesquisa.

Em outro encontro, o professor preenchia a Ficha de Instruções Professor-A, componente do instrumento IMHSC–Del–Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b), com informações referentes à identificação, tipo e tempo de formação profissional e tipo de sala de aula na qual lecionava (sala regular, sala de aceleração ou sala de recursos) na época da realização da pesquisa. Logo após, eles recebiam o “Caderno de Pranchas” e a “Ficha de Resposta A – Professor”, seguido das instruções verbais constantes do manual.

De acordo com as orientações do manual do IMHSC-Del-Prette, a pesquisadora instruiu os professores a responderem a “Ficha de Resposta B”, componente do instrumento IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b). Nessa etapa, eles precisavam indicar a frequência com a qual cada aluno emitia cada uma das reações presentes no “Caderno de

Pranchas”. Cada professor preencheu a “Ficha de Respostas B” para cada aluno participante da pesquisa.

Na última fase, os professores responderam ao Formulário para Professores do Ensino Fundamental, componente do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Gresham & Elliott, 1990). Para isso, os professores recebiam o Formulário com os dados de identificação de cada criança preenchidos, e responderam as questões do formulário de acordo com as instruções constantes no Manual.

Avaliação realizada com as crianças

As crianças indicadas pelos professores receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. A devolução do termo assinado, pelos pais ou responsáveis pelas crianças, foi condição para inclusão da criança como participante da pesquisa. Nessa etapa, a pesquisadora se dirigiu até a sala de aula, apresentou-se às crianças e expôs resumidamente os procedimentos e objetivos da pesquisa.

Inicialmente, foi realizada a avaliação do desempenho acadêmico das crianças. Para isso, foi aplicado o “Teste de Desempenho Escolar” (TDE-Stein,1994). A pesquisadora chamava uma criança por vez e a conduzia até uma sala, cedida pela escola, para a realização das avaliações. Na sala havia mesas, cadeiras e o instrumento de avaliação com os dados de identificação de cada criança já preenchidos. A criança recebia o formulário de itens do TDE contendo as questões. Após ser solicitada a escrita do próprio nome, o ditado de 34 palavras era realizado. A criança passava, então, a fazer as operações aritméticas e no final, fazia a leitura de 70 palavras, uma por vez.

Em uma segunda etapa, as crianças responderam ao Inventário Multimídia de Habilidades Sociais (IMHSC-Del-Prette). Nessa avaliação, a pesquisadora se dirigia até a sala de aula, chamava uma criança por vez e a conduzia até a sala cedida pela escola. A pesquisadora explicava que iria fazer algumas perguntas referentes à forma como as crianças agiam com outras pessoas e iniciava a leitura das respectivas situações e reações. A aplicação desse instrumento foi realizada em duas etapas com todas as crianças participantes. Em um primeiro encontro, a criança respondia as situações 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e, em um segundo momento, as situações 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 eram avaliadas. Essa providência foi vista como necessária em estudos anteriores (Barreto, Nunes, Costa, Gonçalves, Polastrini, Marques, Martini, Del Prette & Del Prette, 2004;

Nunes, Barreto, Del Prette & Del Prette, 2002), nos quais as crianças diziam sentirem-se cansadas após a apresentação das primeiras 11 reações.

Na última fase da coleta de dados, as crianças responderam ao “Formulário Para Estudantes do Ensino Fundamental”, componente do SSRS (Gresham & Elliott,1990). Como nas etapas anteriores, a criança era conduzida até a sala cedida pela escola. A pesquisadora explicava como seria realizada a avaliação e iniciava a leitura do instrumento. A cada item respondido pela criança, a experimentadora anotava a resposta no formulário. Ainda nessa etapa, as crianças respondiam ao Critério Brasil. A experimentadora fazia, então, perguntas referentes aos bens materiais presentes na casa das crianças. Para a última questão desse instrumento, muitas crianças não sabiam responder, por isso os pais das crianças foram contatados pela pesquisadora, encontrando-se na própria escola ou por meio do telefone.

Tratamento de Dados

Os dados coletados foram organizados de acordo com as normas de cada manual e foram processados por meio do programa SPSS versão 13.0.

Para o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais Para Crianças – (IMHSC-Del-Prette, Del Prette & Del Prette, 2005b), as avaliações das crianças e professores sobre frequência, adequação e dificuldade na emissão de reações não habilidosas passivas, não habilidosas ativas e habilidosas, realizadas com uso dos indicadores *sempre, às vezes e nunca; certo, mais ou menos e errado; e nenhuma, pouco e muito* foram transformadas nos valores numéricos 2, 1 e 0, respectivamente, compondo uma escala ordinal que permitiu a computação dos escores (pontuação média de cada tipo de respostas nas 21 situações) e o tratamento estatístico no programa SPSS versão 13.0.

Os dados numéricos de cada criança e do respectivo professor foram digitados em planilhas de respostas, na versão Cd-Rom do instrumento, semelhantes às fichas de respostas usadas na versão Caderno. O módulo de processamento de dados do IMHSC-Del-Prette arranjou essas informações de acordo com a ordem alfabética dos nomes das crianças e os organizou em uma planilha MS Excel® que foi transferida para o programa SPSS versão 13.0 para montagem de planilhas de dados.

Todos os resultados do IMHSC-Del-Prette foram computados em escores globais e fatoriais para cada criança e em valores médios para a amostra total ou subamostras, por

exemplo, por tipos de fatores. Foram realizadas análises descritivas com cálculo de média e desvio padrão para cada um dos indicadores de habilidades sociais e para cada um dos três tipos de reações: não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas. A partir desses dados, procedeu-se às comparações entre tipos de reações, tipos de avaliadores, escores fatoriais e dados normativos presentes no manual do instrumento. As comparações foram realizadas por meio de testes estatísticos inferenciais como Teste t para uma amostra, bem como para amostras Pareadas, e amostras independentes e MANOVA (Análise de Variância Multivariada).

Para a caracterização de *déficits* em habilidades sociais foram adotadas as normas do instrumento IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b) nas quais são dadas as seguintes orientações:

- a) *Déficit* de Aquisição: a habilidade é considerada muito importante pelo professor (valor 2), mas a criança não a emite nunca (valor zero).
- b) *Déficit* de Desempenho: a habilidade é considerada muito importante pelo professor (valor 2), mas é emitida somente em algumas vezes pela criança (valor 1).
- c) *Déficit* de Fluência: a habilidade é considerada muito importante pelo professor (valor 2), mas é emitida pela criança (frequência com valor 2), porém com grande dificuldade (valor 2).

Portanto, os resultados de Frequência, Dificuldade e Importância avaliados por crianças ou professores, foram cruzados, no programa estatístico SPSS de modo a produzir a frequência de crianças que apresenta cada tipo de déficit em cada item de habilidades sociais, ou seja, os *déficits* podem ser caracterizados tanto segundo a auto-avaliação da criança quanto segundo a avaliação do professor.

Quanto ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR, Bandeira e Cols, sd). Os dados numéricos provenientes da aplicação dos formulários para crianças e professores foram digitados no programa SPSS versão 13.0, foram montadas duas planilhas com as respostas das crianças e dos professores. Foram feitas análises descritivas com cálculo de médias e desvio padrão para: (a) idade das crianças e professores; (b) frequência de ocorrência de problemas de comportamentos nas crianças; (c) frequência de ocorrência de comportamentos externalizantes; (d) frequência de ocorrência de comportamentos internalizantes; (e) frequência de emissão de habilidades sociais na auto-avaliação e na

avaliação do professor e (f) avaliação do professor sobre a competência acadêmica dos seus alunos.

Todos os resultados dos SSRS-BR foram computados em escores globais e fatoriais para cada criança e em valores médios para a amostra total ou subamostras. Assim foi possível obter indicadores descritivos (média e desvio padrão) e proceder à comparação entre auto-avaliação e média da norma de referência; avaliação do professor e média da norma de referência. Essas análises foram realizadas, por meio de estatística inferencial com uso de testes estatísticos paramétricos como para uma amostra, bem como para amostras Pareadas, e amostras independentes e MANOVA (Análise de Variância Multivariada).

Os resultados deste estudo foram divididos em subconjuntos para facilitar a análise e integração dos dados e são apresentados segundo a ordem dos objetivos do presente estudo. De acordo com o primeiro objetivo desse trabalho, a seguir são apresentados os dados sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, obtidos com os dois instrumentos de avaliação.

RESULTADOS

Os resultados desse estudo estão apresentados de acordo com os objetivos do presente trabalho. Inicialmente, são apresentados os dados referentes ao Teste de Desempenho Escolar, seguidos dos resultados sobre a Adequação atribuída por crianças e professores às reações do IMHSC-Del-Prette e à Importância atribuída pelos professores às reações habilidosas do IMHSC-Del-Prette e do SSRS-BR. A apresentação dos dados de Adequação e Importância no início dessa sessão é relevante, pois a caracterização dos *déficits* em habilidades sociais das crianças depende do comprometimento em itens considerados importantes pelos significantes. A seguir são apresentados os dados referentes ao Teste de Desempenho Escolar e a seguir estão os resultados de auto-avaliação e avaliação do professor realizadas com o SSRS-BR. Os últimos resultados apresentados referem-se às avaliações sobre a frequência e dificuldade de emissão das reações presentes no IMHSC-Del-Prette.

É importante ressaltar que, durante toda a seção de Resultados, as seguintes siglas foram usadas nas Tabelas em questão: (1) AM: refere-se à amostra do presente estudo; (2) NR: refere-se à norma de referência disponível no manual de cada um dos instrumentos; (3) NHP: refere-se às reações não-habilidosas passivas; (4) HAB: refere-se às reações habilidosas; (5) NHA: refere-se às reações não-habilidosas ativas; (6) PC: refere-se aos problemas de comportamento; (7) PCE: refere-se aos problemas de comportamento Externalizantes; (8) PCI: refere-se aos Problemas de comportamento internalizantes.

1. Teste de Desempenho Escolar

Os primeiros resultados desse estudo referem-se aos dados do Teste de Desempenho Escolar. Esses dados são importantes por fornecer as características da amostra de participantes quanto à presença de dificuldade de aprendizagem. O Teste de Desempenho Escolar é composto por avaliações de Escrita, Aritmética e Leitura e pelo Escore Bruto. Os resultados dessas avaliações estão apresentados na Tabela 1 abaixo.

Tabela 3

Resultados das auto-avaliações das crianças com o Teste de Desempenho Escolar.

Classificação	Escrita	Aritmética	Leitura	Escore Bruto
Inferior	98%	90%	100%	100%
Médio	---	10%	---	---
Superior	2%	---	---	---

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3 acima, os dados de avaliação do desempenho escolar das crianças, apresentaram 100% de correspondência com a indicação dos professores das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Isso pode ser visto na classificação das crianças em cada teste, assim como, na classificação obtida no escore bruto.

2. Adequação das reações do IMHSC-Del-Prette e Importância das reações habilitosas presentes no IMHSC-Del-Prette e no SSRS-BR.

Os resultados apresentados na Tabela 4 são provenientes de análises descritivas das avaliações dos professores sobre a adequação das reações não-habilitosas passivas (NHP), habilitosas (HAB) e não-habilitosas ativas (NHA) presentes no IMHSC-Del-Prette, bem como, das respostas dos professores sobre a importância atribuída às reações habilitosas presentes no IMHSC-Del-Prette e no SSRS-BR.

Tabela 4

Dados descritivos (média e desvio padrão) das respostas dos professores sobre a Adequação das reações Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-habilidosas Ativas (NHA) do IMHSC-Del Prette e da importância reações do IMHSC-Del-Prette e do SSRS-BR.

INSTRUMENTO	Importância		Adequação	
	HAB	NHP	HAB	NHA
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)
IMHSC (21 Itens)	38,45 (2,11)	10,45 (7,43)	39,18 (2,09)	1,91 (2,21)
SSRS (30 Itens)	27 (2,54)	-----	-----	-----

Para as avaliações da adequação dos três tipos de reações do IMHSC-Del-Prette, a média de Adequação das reações não-habilidosas passivas encontra-se com média situado no teto do quartil inferior de pontuação (0 a 10 pontos). Já as reações habilidosas situaram-se no quartil superior com valor próximo à pontuação máxima, enquanto que as reações não-habilidosas ativas situaram-se no piso do quartil inferior de pontuação. A comparação entre as avaliações da adequação dos três tipos de reações apresentou diferença estatisticamente significativa no seguinte sentido: habilidosas maiores que passivas ($t_{(49)}=12,79$; $p<0,01$); passivas maiores que ativas ($t_{(49)}=3,89$; $p<0,01$) e habilidosas maiores que ativas ($t_{(49)}=55,18$; $p<0,01$). De acordo com essas análises, é possível supor que as reações habilidosas são as mais desejadas socialmente, sendo que reações passivas podem ser consideradas toleráveis somente em algumas das situações apresentadas, enquanto que reações ativas são formas rejeitadas de interação social, principalmente no ambiente escolar que foi analisado no instrumento em questão.

Quanto à avaliação do professor sobre a importância das reações habilidosas presentes tanto no IMHSC-Del-Prette quanto no SSRS, os resultados encontram-se no quartil superior, ou seja, próximo ao valor máximo de pontuação. Logo, a maior parte das reações habilidosas foram consideradas muito importantes para a adaptação e bom rendimento acadêmico dos alunos. Para as reações do IMHSC-Del-Prette, as habilidades 3. *Expressar desagrado*, 9. *Negociar, convencer*, 12. *Perguntar*, 15. *Aceitar gozações* e 11. *Propor nova brincadeira* foram consideradas pouco importantes pelos professores.

A seguir são apresentados dados descritivos de auto-avaliação e avaliação do professor para a adequação das reações não-habilidosas passivas (NHP), habilidosas (HAB) e não-habilidosas ativas (NHA).

Tabela 5

Dados descritivos das avaliações de professores e alunos sobre a adequação de reações não-habilidosas passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA).

AVALIADOR	REAÇÕES		
	NHP	HAB	NHA
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)
Criança	13,44 (5,01)	30,24 (7,69)	7,60 (5,53)
Professor	10,45 (7,43)	39,18 (2,09)	1,91 (2,21)

Segundo os dados descritivos apresentados na Tabela 5, as crianças apresentaram médias de adequação segundo a seguinte ordem: reações habilidosas tiveram maior média e situaram-se no terceiro quartil de pontuação, seguidas de reações não-habilidosas passivas que se situaram no segundo quartil de pontuação, e finalmente estão as reações não-habilidosas ativas com média situada no primeiro quartil de pontuação.

Os resultados da Tabela 5 se referem à análise descritiva das respostas das crianças sobre a avaliação da adequação de reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas, por fatores, avaliadas pelo IMHSC-Del-Prette. As médias obtidas pelas crianças, participantes do presente estudo (AM), foram comparados aos intervalos médios obtidos pela amostra de referência (NR), disponíveis no manual do instrumento.

Tabela 6

Dados descritivos (média e desvio padrão) dos resultados de auto-avaliação da Adequação das reações Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA), por fatores, do IMHSC-Del-Prette.

FATORES	Amostra / Norma de Referência	NHP	HAB	NHA
1. Empatia Civildade (8 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	0,43 (0,32)	1,55 (0,47)	0,16 (0,23)
	NR Intervalo Médio	0,69-1,23	1,15-2,05	0,01-0,63
2. Assertividade Enfrentamento (5 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	0,62 (0,38)	1,24 (0,50)	0,20 (0,29)
	NR Intervalo Médio	0,70-1,52	0,98-1,66	0,07-0,97
3. Autocontrole (4 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	0,79 (0,44)	1,56 (0,42)	0,25 (0,37)
	NR Intervalo Médio	0,85-1,57	1,01-1,79	0,06-0,86
4. Participação (3 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	0,60 (0,38)	1,18 (0,48)	1,01 (0,45)
	NR Intervalo Médio	0,92-1,60	0,96-2,12	0,03-1,13

Conforme os resultados da Tabela 6, para as reações não-habilidosas passivas, as crianças participantes desse trabalho atribuíram valores de adequação abaixo do intervalo médio de referência. Já para as reações habilidosas e reações não-habilidosas ativas as crianças apresentaram médias dentro do intervalo médio do grupo de referência. A comparação entre as médias obtidas com os respectivos valores mínimos e máximos de pontuação indicou que para reações não-habilidosas passivas as crianças atribuíram média dentro do intervalo mínimo do quartil para o fator 1, enquanto que nos demais fatores, elas obtiveram média dentro do intervalo médio do quartil. Quanto às reações habilidosas, todas as médias situaram-se no terceiro quartil, ou seja, dentro do intervalo médio de pontuação. Já reações não-habilidosas ativas situaram-se no quartil inferior, exceto o fator 4. Todos esses dados indicam que as crianças reconhecem reações passivas e habilidosas como formas desejáveis de relacionamento interpessoal e que as crianças dessa amostra são

especialmente cientes da inadequação de respostas passivas em comparação com a Norma de Referência.

A comparação entre as médias de auto-avaliação em cada um dos fatores produziu algumas diferenças estatisticamente significativas: a) reações Habilidosas foram consideradas mais adequadas que as reações Não-Habilidosas Passivas para: fator 1 ($t_{(49)}=11,51$; $p<0,01$); fator 2 ($t_{(49)}= 8,77$; $p< 0,01$); fator 3 ($t_{(49)} =9,31$; $p<0,01$) e fator 4 ($t_{(49)}=5,57$; $p<0,01$); b) Reações Habilidosas foram consideradas mais adequadas que reações Não-Habilidosas Ativas para: fator 1 ($t_{(49)}=15,46$; $p<0,01$); fator 2 ($t_{(49)}=10,31$; $p< 0,01$) e fator 3 ($t_{(49)} =14,16$; $p<0,01$); c) Reações Não-Habilidosas Passivas foram consideradas mais adequadas que reações Não-Habilidosas Ativas para: fator 1 ($t_{(49)} = 6,73$; $p< 0,01$); fator 2 ($t_{(49)} = 3,60$; $p< 0,01$) e fator 3 ($t_{(49)} = 5,74$; $p< 0,01$); d) Reações Não-Habilidosas Ativas foram consideradas mais adequadas que reações Não-Habilidosas Passivas somente no fator 4 ($t_{(49)} = 5,57$; $p< 0,01$).

Esse resultado pode subsidiar a interpretação dos dados de auto-avaliação da frequência de emissão de reações Não-Habilidosas Passivas, Habilidosas e Não-Habilidosas Ativas, apresentadas a seguir na Tabela 10 (frequência de auto-avaliação de NHP, HAB, NHA). Isso porque se deve considerar que procedimentos de auto-avaliação podem gerar vieses positivos, ou seja, as crianças podem responder à auto-avaliação guiadas por normas e regras desejáveis de convívio social.

Na Tabela 7, estão dados descritivos da avaliação dos professores sobre a adequação das reações Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA), presentes no IMHSC-Del-Prette, apresentados segundo os diferentes fatores.

Tabela 7

Dados descritivos (média e desvio padrão) das avaliações dos professores quanto à adequação das reações Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA) em cada um dos fatores do IMHSC-Del-Prete.

FATORES	Reações		
	NHP	HAB	NHA
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)
1. Empatia/Civilidade (8 Itens)	4,36 (2,54)	14,27 (0,79)	0,27 (0,65)
2. Assertividade/Enfrentamento (5 Itens)	2,36 (2,20)	9,18 (0,87)	0,36 (0,67)
3. Autocontrole (4 Itens)	2,18 (1,89)	7,82 (0,60)	0,27 (0,65)
4. Participação (3 Itens)	1,18 (1,25)	5,82 (0,40)	0,73 (0,65)

As médias das avaliações da adequação de todas as reações foram comparadas aos valores mínimos e máximos de pontuação em cada um dos fatores. Para as reações Não-Habilidosas Passivas: a) Fator 1 situaram-se no segundo quartil, com valor próximo a pontuação mínima do quartil; b) Fator 2 estiveram no primeiro quartil; c) Fator 3 e Fator 4 situaram-se no segundo quartil. Para as reações Habilidosas, a análise das médias indicou que os fatores avaliados encontraram-se no quartil superior, próximos ao valor máximo de pontuação. Quanto às reações Não-Habilidosas Ativas, as médias situaram-se dentro do quartil inferior.

4. Avaliação de Habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças, por meio do SSRS-BR.

Os resultados a seguir mostram dados provenientes de análises descritivas das respostas das avaliações de crianças e professores ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Os dados referem-se à frequência de emissão de habilidades sociais (HS), à frequência de problemas de comportamento (PC) e à competência acadêmica das crianças (CA). Essas análises referem-se aos indicadores de frequência, ou seja, medidas de

desempenho social da amostra, representada pela sigla **AM** em toda a sessão de resultados, do presente estudo, que foram comparados aos dados normativos, que por sua vez são representados pela sigla **NR** em todas as tabelas apresentadas.

Tabela 8

Resultados descritivos das avaliações de crianças e professores sobre habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA), avaliados pelo SSRS-BR.

SSRS	HS		PC		CA		
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	AM x NR	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	AM x NR	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	AM x NR	
Professor	AM	31,08 (8,89)	AM < NR	13,42 (8,07)	AM > NR	20,26 (6,01)	AM < NR
	NR	47,47 (7,00)		4,42 (4,05)		36,68 (7,22)	
Criança	AM	46,18 (9,40)	AM > NR	-----	-----	-----	-----
	NR	41,46 (5,14)		-----		-----	

Na Tabela 8, encontram-se dados descritivos (média e desvio padrão) das respostas de todas as crianças (N = 50) quanto às suas habilidades sociais e as avaliações feitas pelos professores (n = 11) dos Problemas de Comportamento, Habilidades Sociais e Competência Acadêmica das crianças, avaliadas por meio do SSRS.

Nos resultados obtidos com o SSRS, para os indicadores de frequência de emissão de habilidades sociais, os alunos se auto-avaliaram com escores significativamente maiores que a média de referência e com maior variabilidade de respostas (maior valor de desvio padrão) ($t_{(49)} = 3,55$; $p < 0,01$). Já, os professores avaliaram os alunos com escores significativamente abaixo da média de referência, porém com menor variabilidade, ou seja, com maior consistência nos resultados ($t_{(49)} = 13,02$; $p < 0,01$).

Quanto à avaliação do professor sobre a incidência de problemas de comportamento, os dados estiveram significativamente acima da média de referência, com diferença estatisticamente significativa ($t_{(49)} = 7,87$; $p < 0,01$). A avaliação do professor sobre a competência acadêmica das crianças ficou significativamente abaixo da norma de referência ($t_{(49)} = 19,29$; $p < 0,01$). Os resultados acima indicam que as crianças avaliadas

apresentam auto-avaliação positiva quanto ao seu repertório de habilidades sociais, porém essa avaliação difere das avaliações dos professores nas quais foram encontrados indicadores de *déficits* no repertório de habilidades sociais, aliados a comorbidade entre problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico, confirmando a indicação inicial dos professores.

A seguir são apresentados resultados descritivos da avaliação das crianças e dos professores sobre a frequência de emissão de habilidades sociais emitidas, pelas crianças, avaliados por meio do SSRS, assim como são apresentados os dados da norma de referência para essa avaliação e comparações entre a amostra desse estudo (AM) e dados normativos (NR).

A Tabela 9 apresenta os dados, segundo os fatores, de auto-avaliação das crianças sobre seu repertório de habilidades sociais.

Tabela 9

Dados descritivos e comparações entre os escores de auto-avaliação (AM) e norma de referência (NR) das avaliações de habilidades sociais com o SSRS

Fatores	Amostra Atual / Norma de Referência		AM X NR
1. Responsabilidade (7 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	10,96 (2,70)	≅ NR
	NR Intervalo médio	9,81- 17,81	
2. Empatia (4 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	5,08 (1,90)	≅ NR
	NR Intervalo médio	3,33 - 8,85	
3. Assertividade (7 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	9,40 (2,31)	≅ NR
	NR Intervalo médio	6,36 - 15,52	
4. Autocontrole (5 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	7,38 (1,90)	≅ NR
	NR Intervalo médio	5,51 - 10,67	
5. Civilidade (5 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	6,50 (1,66)	≅ NR
	NR Intervalo médio	3,84 -10,56	
6. Expressão de sentimento positivo (4 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	6,32 (1,93)	≅ NR
	NR Intervalo médio	4,89 - 9,29	
ESCALA GLOBAL (25 Itens)	AM <i>M (D.P.)</i>	46,18 (9,40)	≅ NR
	NR Intervalo médio	31,14 - 51,74	

Os dados da Tabela 9 indicam médias de auto-avaliação de habilidades sociais situadas dentro do intervalo médio obtido pelo grupo de referência, tanto para escores fatoriais quanto para escore global, o que é indicativo de auto-avaliação positiva de habilidades sociais.

A Tabela 10 apresenta médias por fatores das avaliações de habilidades sociais realizadas pelos professores.

Tabela 10

Dados descritivos, escores por fatores e escore global, das avaliações do professores (N= 11) sobre o repertório de habilidades sociais das crianças

Fatores	Amostra/ Norma de referência	AM X NR
1. Responsabilidade/ Cooperação (15 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 16,42 (6,01)	AM \cong NR
	NR 15,43 - 31,63	
2. Asserção (9 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 8,80 (3,36)	AM \cong NR
	NR 6,89 - 19,93	
3. Autocontrole (9 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 9,82 (2,75)	AM < NR
	NR 9,88 - 20,56	
4. Autodefesa (3 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 2,54 (1,74)	AM \cong NR
	NR 0,71 - 7,47	
5. Cooperação com pares (4 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 3,34 (1,42)	AM \cong NR
	NR 2,15 - 8,67	
Escala Global (30 Itens)	AM <i>M(D.P.)</i> 31,08 (8,90)	AM < NR
	NR 33,74 - 61,74	

As avaliações dos professores do repertório de habilidades sociais das crianças indicaram médias para os escores fatoriais 1, 2, 4, 5 dentro do intervalo médio da norma de referência, entretanto o Fator 3 ficou, ligeiramente, abaixo do intervalo médio da norma de referência e o escore global também apresentou média abaixo, mas muito próxima ao valor mínimo do intervalo médio, sugerindo alguns *déficits* no repertório de habilidades sociais das crianças, relacionados principalmente a subclasse de Autocontrole que contém os seguintes itens: *Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas; Controla irritação em situações de conflito com adultos; Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda; Elogia os colegas*. Para o SSRS, a avaliação do professor sobre as habilidades sociais das crianças parece um pouco mais favorável que a avaliação realizada com o IMHSC-Del-Prette, visto que em somente dois fatores (fator 3 e Escala global) os

professores tiveram médias abaixo da norma de referência, indicando possíveis diferenças entre as avaliações realizadas com os dois instrumentos.

Os resultados de frequência de emissão de habilidades sociais de crianças e professores foram comparados de acordo com a semelhança entre os fatores apresentados pelo SSRS-BR. Comparou-se a auto-avaliação da criança e avaliação do professor nos fatores Assertividade, Cooperação e Autocontrole. Os resultados indicam que os professores tiveram médias, significativamente, maiores que as das crianças nos fatores Responsabilidade ($t = 6,00$; $p < 0,01$) e Autocontrole ($t = 5,17$; $p < 0,01$), indicando viés negativo do professor em relação à criança.

A Tabela 11 apresenta os resultados de frequência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, avaliados pelos professores na amostra do presente estudo (AM), assim como os dados normativos representados pela sigla NR, para esses indicadores.

Tabela 11

Dados descritivos e comparações entre os escores de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes da amostra (AM) e da norma de referência (NR), segundo a avaliação dos professores (n=11), com o SSRS-BR.

Indicadores	Amostra/ Norma de Referência		AM X NR
	M	(D.P.)	
Problemas de comportamento Externalizantes (13 Itens)	AM	10,54 (7,18)	AM > NR
	NR	4,05 (3,80)	
Problemas de comportamento Internalizantes (6 Itens)	AM	4,18 (3,18)	AM > NR
	NR	1,44 (1,80)	
Escala Global	AM	13,42 (8,08)	AM > NR
	NR	4,92 (4,05)	

De acordo com a avaliação do professor, as crianças apresentaram médias para problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes bastante superiores à norma

de referência. A comparação entre os resultados do presente estudo e a média de referência indicou diferença estatisticamente significativa tanto para os problemas de comportamento externalizantes ($t = 6,39; p < 0,01$), internalizantes ($t = 6,09; p < 0,01$) e para escala global ($t_{(49)} = 7,49; p < 0,01$). Como a quantidade de itens sobre problemas de comportamento é diferente para problemas do tipo externalizantes e internalizantes, foi realizada a comparação entre escores proporcionais obtidos para cada tipo de problema de comportamento. Essa comparação não apresentou diferença estatisticamente significativa. Todos esses dados sugerem que o grupo avaliado apresenta diferentes problemas comportamentais e não pode ser tratado como um grupo que apresenta somente um tipo de problema de comportamento, podendo haver subgrupos com excesso de problemas externalizantes e subgrupos com excesso de problemas internalizantes.

Em uma análise mais detalhada sobre a frequência de ocorrência de todos os itens da subescala de problemas de comportamento, pode-se verificar que a maior parte das crianças (42% a 20%) apresentaram os seguintes itens, de acordo com a avaliação dos professores: (1) Distrai-se facilmente, (2) Briga com os outros, (3) Discute com os outros, (4) Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente, (5) tem baixa auto estima, (6) Interrompe a conversa dos outros, (7) Perturba as atividades em andamento, (8) fica com raiva facilmente, (9) Ameaça ou intimida os outros, (10) Retruca quando os adultos lhe corrigem e (11) Age impulsivamente. É importante ressaltar que a maior parte das crianças apresentou alta frequência de problemas de comportamento do tipo externalizantes, sendo que dentre os itens com maior frequência de emissão, somente um deles refere-se a problema de comportamento do tipo internalizante.

Quanto aos itens de problemas de comportamento com menor frequência de emissão, ou seja, menos de 20% das crianças emitem o comportamento, os resultados das avaliações dos professores indicaram os seguintes itens: (1) Parece solitário, (2) Demonstra ansiedade quando esta com um grupo de crianças, (3) Não ouve o que os outros dizem, (4) Tem ataque de birra, (5) Gosta de ficar sozinho, (6) Mostra-se triste ou deprimido. A maior parte desses itens referem-se a problemas de comportamento do tipo internalizantes exceto 3 e 4, indicando menor frequência desse tipo de comportamento no repertório dessas crianças, segundo a avaliação do professor.

Quanto às possíveis correlações entre os indicadores de frequência de emissão de habilidades sociais e a incidência de problemas de comportamento, houve correlação

negativa entre a avaliação do professor sobre a frequência de emissão de habilidades sociais pelas crianças e a frequência de problemas de comportamento do tipo externalizantes ($r = -0,44$; $p < 0,05$) e internalizantes ($r = -0,41$; $p < 0,05$), ou seja, segundo a avaliação do professor, quanto maior a frequência de problemas de comportamento das crianças menor será seu repertório de habilidades sociais. Para os resultados de auto-avaliação de habilidades sociais e frequência de problemas de comportamento, avaliada pelos professores, houve correlações positivas entre: a) frequência de problemas de comportamento (escore geral) e auto-avaliação de emissão de habilidades sociais ($r = 0,36$; $p < 0,01$), b) frequência de problemas de comportamento externalizantes e frequência de emissão de habilidades sociais ($r = 0,38$; $p < 0,05$). Não houve correlação significativa entre auto-avaliação de habilidades sociais e frequência de problemas de comportamento do tipo internalizantes. Esses dados sugerem que parece haver uma relação direta entre alta frequência de problemas de comportamento e a tendência das crianças a superestimarem seu repertório de habilidades sociais. Além disso, é interessante notar que essa relação não foi estabelecida entre auto-avaliação de habilidades sociais e a frequência de problemas de comportamento do tipo internalizantes, indicando que a valorização do próprio repertório social pode estar mais relacionada a tipos específicos de problemas de comportamento.

4. Habilidades sociais das crianças, segundo a auto-avaliação das crianças e avaliação dos professores com o IMHSC-Del-Prette.

Os resultados a seguir mostram dados provenientes de análises descritivas das respostas das avaliações de crianças e professores ao Inventário Multimídia de Habilidades Sociais (IMHSC-Del-Prette). Os dados de auto-avaliação da amostra desse estudo, representados pela sigla **AM**, em todo o capítulo de Resultados, foram comparados aos dados normativos, presentes no Manual do instrumento, que por sua vez são representados pela sigla **NR** em todas as tabelas apresentadas.

Na Tabela 12, são apresentados os dados descritivos das respostas das crianças e professores para a frequência na qual as crianças emitem reações Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA). São apresentados os dados normativos (NR) somente para respostas das crianças, cujo intervalo é de um desvio padrão acima e um desvio padrão abaixo da média (Del Prette & Del Prette, 2005b). Para esses dados não há comparação com a média de referência já que o Manual do instrumento ainda

não disponibilizou dados normativos para os indicadores de frequência avaliados pelos significantes.

Tabela 12

Dados descritivos (média e desvio padrão) das respostas de crianças e professores a frequência de emissão de Não-Habilidosas Passivas (NHP), Habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas Ativas (NHA).

	Reações					
	NHP		HAB		NHA	
	AM	NR	AM	NR	AM	NR
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)
Professor	0,85 (0,27)	-----	0,74 (0,22)	-----	0,76 (0,18)	-----
Criança	0,67 (0,28)	0,68 (0,26)	1,35 (0,32)	1,44 (0,23)	0,43 (0,25)	0,56 (0,21)

Na Tabela 12, são apresentadas as avaliações feitas pelas crianças (N= 50) e por seus professores (N= 11), com o IMHSC-Del-Prette. Esses dados indicaram que as crianças apresentaram média e desvio padrão semelhante à norma de referência em sua auto-avaliação da frequência de emissão de reações não-habilidosas passivas e reações habilidosas. A avaliação das crianças para a emissão de reações não-habilidosas ativas indicou média um pouco menor que a norma de referência, porém essa diferença não foi significativa. A comparação entre as médias de auto-avaliação dos três tipos de reações mostrou que reações habilidosas apresentaram maior frequência de emissão que reações não-habilidosas passivas ($t_{(49)}= 11,01$, $p<0,01$) e ativas ($t_{(49)}= 13,03$, $p<0,01$) e ainda, que reações não-habilidosas passivas tiveram maior frequência de emissão que reações não-habilidosas ativas ($t_{(49)}= 4,45$; $p<0,01$). Logo, pode-se concluir que as crianças responderam à auto-avaliação de frequência com médias superiores para reações habilidosas, seguidas de reações passivas e finalmente de reações não-habilidosas ativas. Esses dados indicam auto-avaliação positiva do próprio repertório de habilidades sociais, com predominância de reações habilidosas sobre as não-habilidosas, tal como ocorreu com a amostra normativa.

Quanto aos dados das avaliações dos professores, a análise dos dados do IMHSC-Del-Prette foi realizada por meio da comparação entre as avaliações dos professores e aos valores mínimos e máximos de pontuação, já que o IMHSC-Del-Prette ainda não possui dados normativos para os professores. Os resultados da frequência de emissão de reações

não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas, segundo a avaliação dos professores situaram-se no 2º. Quartil próximos aos valores médios de pontuação. A comparação entre a avaliação dos professores para os três tipos de reações apresentadas pelo IMHSC-Del-Prette não apresentou diferença estatisticamente significativa. Nesses dados dos professores aparecem resultados semelhantes nos diferentes tipos de reações avaliadas, indicando que elas emitem diferentes formas de comportamentos sociais, incluindo as duas formas de reações não-habilidosas.

A Tabela 13 expõe resultados descritivos (média e desvio padrão) das avaliações das crianças sobre a frequência (medidas de desempenho) de emissão de reações não-habilidosas passivas (NHP), reações habilidosas (HAB) e reações não-habilidosas ativas (NHA) do IMHSC-Del-Prette. Tais dados estão apresentados de acordo com os quatro fatores do instrumento: Empatia/Civilidade (Fator 1); Assertividade/Enfrentamento (Fator 2); Autocontrole (Fator 3); Participação (Fator 4).

Tabela 14

Dados descritivos e norma de referência das respostas das crianças sobre frequência das reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas nas auto-avaliações com o IMHSC-Del-Prette.

FATORES	Amostra/ Norma de Referência	NHP	HAB	NHA
1. Empatia/ Civilidade	AM <i>M (D.P.)</i>	0,44 (0,31)	1,41 (0,48)	0,00 (0,15)
	NR	0,23-0,89	1,40-2,00	0,01-0,57
2. Assertividade/ Enfrentamento	AM <i>M (D.P.)</i>	0,70 (0,37)	1,14 (0,36)	0,25 (0,37)
	NR	0,38-1,28	0,93-1,71	0,23-0,91
3. Autocontrole	AM <i>M (D.P.)</i>	0,60 (0,43)	1,36 (0,45)	0,34 (0,42)
	NR	0,33-1,23	0,69-1,49	0,33-1,21
4. Participação	AM <i>M (D.P.)</i>	0,53 (0,42)	1,18 (0,48)	1,00 (0,46)
	NR	0,32-1,18	1,17-1,97	0,22-1,08

Na Tabela 13, os resultados obtidos pelas crianças, na auto-avaliação da frequência com a qual apresentam reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas

ativas, em cada um dos fatores, se situaram no “intervalo médio” definido pela amostra de referência. A comparação entre as avaliações das crianças em cada fator mostrou diferença estatisticamente significativa $F_{(11)} = 105,72, p < 0,01$. A comparação entre cada um dos fatores e cada tipo de reação foi estatisticamente significativa. A frequência de emissão de reações habilidosas foi mais alta que a frequência de emissão das reações não-habilidosas em todos os fatores avaliados: Fator 1 ($t_{(49)} = 10,35, p < 0,01$); Fator 2 ($t_{(49)} = 5,72, p < 0,01$); Fator 3 ($t_{(49)} = 8,35, p < 0,01$); Fator 4 ($t_{(49)} = 6,76, p < 0,01$). Os resultados das comparações entre reações não-habilidosas Ativas e Passivas indicaram:

- a) NHP > NHA: Fator 1 ($t_{(49)} = 9,21, p < 0,01$); Fator 2 ($t_{(49)} = 5,57, p < 0,01$) e Fator 3 ($t_{(49)} = 2,70, p < 0,01$).
- b) NHA > NHP: Fator 4 ($t_{(49)} = 5,10, p < 0,01$).

Esse resultado aponta semelhanças entre as crianças participantes do presente estudo e as crianças do estudo normativo do Instrumento. Além disso, indica um auto-relato positivo das crianças em relação ao próprio desempenho social, com baixa frequência de reações não-habilidosas e alta frequência de emissão de reações habilidosas. É importante ressaltar que os resultados das avaliações de reações não-habilidosas indicam maior frequência de emissão de reações não-habilidosas passivas do que não-habilidosas ativas o que vai ao encontro dos dados de auto-avaliação de adequação.

Os dados da Tabela 14, a seguir, resultaram de análises descritivas das respostas dos professores sobre a frequência de reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas nos quatro fatores avaliados pelo IMHSC-Del-Prette. Todos esses resultados foram comparados aos intervalos médios, ou seja, valores mínimos e máximos de pontuação que poderiam ser obtidos em cada fator. Esse procedimento foi necessário devido à ausência de dados normativos de referência para tais dados.

Tabela 14

Dados descritivos (média e desvio padrão) das avaliações de frequência das reações não-habilidosas passivas (NHP), habilidosas (HAB) e Não-Habilidosas ativas (NHA) feitas pelos professores em cada fator do IMHSC-Del-Prette.

FATORES	Tipos de Reações		
	NHP	HAB	NHA
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)
1. Empatia/Civilidade (8 Itens)	0,96 (0,29)	0,53 (0,28)	0,85 (0,23)
2. Assertividade/Enfrentamento (5 Itens)	0,85 (0,28)	0,80 (0,24)	0,78 (0,26)
3. Autocontrole (4 Itens)	0,69 (0,47)	0,93 (0,41)	0,66 (0,37)
4. Participação (3 Itens)	0,74 (0,33)	0,63 (0,27)	0,83 (0,41)

Os dados apresentados na Tabela 14 indicaram que os professores avaliaram a frequência de emissão de reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas com médias situadas entre o quartil 1 e o quartil 2, ou seja, na metade inferior da escala. Quanto à comparação entre fatores, foram encontradas algumas diferenças significativas em que os escores das reações habilidosas foram maiores que os escores das reações não-habilidosas passivas ($t_{(49)} = 2,83; p < 0,05$), e não-habilidosas ativas ($t_{(49)} = 3,11; p < 0,05$) somente no fator 3. Os escores de reações não-habilidosas passivas foram maiores que os escores de reações habilidosas para o fator 1 ($t_{(49)} = 5,85; p < 0,01$) e para o fator 4 ($t_{(49)} = 2,07; p < 0,05$). Já os escores das reações não-habilidosas ativas foram maiores que o das reações habilidosas para o fator 1 ($t_{(49)} = 4,80; p < 0,05$) e fator 4 ($t_{(49)} = 2,75; p < 0,05$). A comparação entre reações não-habilidosas indicou que reações passivas tiveram maior escore que ativas somente para o fator 1 ($t_{(49)} = 3,26; p < 0,05$).

As comparações indicam que na avaliação do professor, as crianças apresentam maior frequência de emissão de reações não-habilidosas passivas e ativas que de reações habilidosas. Esses resultados confirmam a hipótese de *déficits* em algumas classes de habilidades sociais no repertório das crianças, já que reações não-habilidosas tiveram uma frequência de emissão tão alta ou maior que as reações habilidosas consideradas socialmente desejadas, pela avaliação do professor.

A análise da frequência de ocorrência de reações habilidosas apresentadas por essas crianças, segundo a avaliação do professor indicou que nos seguintes itens houve alta frequência de emissão de reações habilidosas: Recusar pedido do colega; Negociar, convencer; Aceitar gozações (Fator Autocontrole), Pedir desculpas e Oferecer ajuda (Fator Empatia e civilidade); Resistir à pressão do grupo e defender-se de acusações injustas (Fator Assertividade e Enfrentamento). Essas informações são de especial interesse para o por fornecerem dados sobre alta incidência de comportamentos socialmente aceitos que são emitidos pelas crianças no ambiente escolar.

4.1 Comparações entre auto-avaliação e avaliação do professor para frequência de reações habilidosas, avaliadas com IMHSC-Del-Prette

De acordo com o terceiro objetivo desse estudo, foram feitas comparações entre auto-avaliação (criança) e avaliação do professor sobre a frequência de emissão dos três tipos de reações avaliados pelo IMHSC-Del-Prette. Os seguintes resultados foram encontrados: (1) *Frequência de emissão de reações Não-Habilidosas Passivas* (NHP): Auto-Avaliação $M=14,08$ ($d.p.= 5,88$) < Avaliação Professor $M=17,78$ ($d.p.=5,78$). Pode-se verificar que para essas reações os professores tiveram maior média que as crianças, sendo que essa diferença foi estatisticamente significativa ($t_{(49)}= 3,45$; $p< 0,01$). (2) *Frequência de emissão de reações Habilidosas* (HAB): Auto-Avaliação $M=28,38$ ($d.p.= 6,82$) > Avaliação Professor $M=15,68$ ($d.p.= 4,60$). Os resultados acima indicam média de auto-avaliação maior que a média da avaliação dos professores. A comparação entre esses dados foi estatisticamente significativa ($t_{(49)}= 9,85$; $p< 0,01$). (3) *Frequência de emissão de reações Não-Habilidosas Ativas* (NHA): Auto-Avaliação $M=9,12$ ($d.p.= 5,26$) < Avaliação Professor $M=16,08$ ($d.p.= 4,60$). Para essas reações os professores apresentaram maior média que as crianças, sendo que essa diferença foi estatisticamente significativa ($t_{(49)}= 7,46$; $p<0,01$). A comparação entre os dados de auto-avaliação e avaliação do professor indicam que para o IMHSC-Del-Prette, as crianças apresentam auto-avaliação discrepante com a avaliação do professor, para os três tipos de reações presentes no instrumento. Isso significa presença de vieses entre avaliadores, com as crianças apresentando uma visão mais positiva do próprio desempenho social que seus professores o fazem.

Uma segunda análise apresenta os resultados das avaliações da frequência de emissão das três formas de reações presentes no IMHSC-Del-Prette, subdivididos pelos

quatro tipos de fatores. A partir dos dados descritivos foram feitas comparações entre as avaliações de crianças e professores, os resultados significativos dessas comparações indicaram que: (a) Para Reações Não-habilidosas passivas, professores tiveram maiores médias que crianças para o Fator 1 ($t_{(49)}= 8,29; p<0,01$) e Fator 4 ($t_{(49)}= 3,02; p<0,01$); (b) Para reações habilidosas as crianças apresentaram maiores médias que seus professores em todos fatores avaliados: Fator 1 ($t_{(49)}= 9,37; p<0,01$), Fator 2 ($t_{(49)}= 4,49; p<0,01$), Fator 3 ($t_{(49)}= 5,00; p<0,01$) e Fator 4 ($t_{(49)}= 7,19; p<0,01$); (c) Para reações não-habilidosas ativas os professores apresentaram maiores médias que as crianças para: Fator 1 ($t_{(49)}= 21,27; p<0,01$), Fator 2 ($t_{(49)}= 5,58; p<0,01$) e Fator 3 ($t_{(49)}= 3,78; p<0,01$).

Esses resultados apontam uma tendência das crianças a se auto-avaliarem mais positivamente que seus professores o fazem, para as reações consideradas mais adequadas e aceitas socialmente, enquanto que para reações não-habilidosas as crianças apresentaram auto-avaliação mais negativa, relatando apresentarem baixa frequência de desempenhos pouco aceitos ou desejados socialmente. É interessante destacar que a presença de vieses entre a auto-avaliação e avaliação do professor é indicativo de que as crianças avaliadas possivelmente apresentam problemas de interação social que podem não estar percebendo ou podem apresentar dificuldades em discriminar seus próprios comportamentos e sentimentos.

4.2 Dificuldade de emissão de reações habilidosas, avaliados com o IMHSC-Del-Prette

Quanto aos indicadores de dificuldade de emissão de reações habilidosas respondidas somente pelas crianças, a população desse estudo apresentou média ($M= 0,46; d.p.= 0,34$), inferior aos dados normativos ($M= 0,71; d.p.= 0,28$), sendo que essa diferença foi estatisticamente significativa ($t_{(49)}= 5,11; p< 0,01$). Pode-se verificar que a população desse estudo relatou pouca dificuldade em emitir reações habilidosas, porém em sua auto-avaliação de frequência de emissão dessa habilidade as crianças apresentaram médias um pouco inferiores ao grupo da norma de referência.

A Tabela 15 mostra dados referentes à análise descritiva por fatores sobre a dificuldade de emissão de reações habilidosas, assim como os dados normativos para esses indicadores.

Tabela 15

Dados descritivos e normativos, por fatores, das respostas das crianças para os indicadores de dificuldade de emissão de reações habilidosas, avaliadas no IMHSC-Del-Prette.

FATORES	Reações Habilidosas	
	AM	NR
	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)	<i>M</i> (<i>D.P.</i>)
1. Empatia/Civilidade (8 Itens)	0,32 (0,36)	0,41 (0,35)
2. Assertividade/Enfrentamento (5 Itens)	0,67 (0,48)	0,84 (0,47)
5. Autocontrole (4 Itens)	0,41 (0,45)	1,07 (0,50)
6. Participação (3 Itens)	0,41 (0,44)	0,65 (0,49)

A análise descritiva dos dados de dificuldade da amostra situaram-se no primeiro quartil de pontuação no caso dos fatores 1,3 e 4, e no segundo quartil no caso do fator 2. Esses dados evidenciam que as crianças atribuíram valores mínimos de pontuação para a dificuldade de emissão de reações habilidosas. Sendo esse indicador uma medida do sentimento de ansiedade das crianças em suas relações interpessoais, pode-se supor que essas crianças sentem-se pouco ansiosas ao se relacionarem com outras crianças e com adultos no contexto escolar, sendo esse um ambiente favorável para a construção de relações interpessoais saudáveis.

As comparações entre os dados da amostra do presente estudo e os dados da norma de referência apresentaram diferenças estatisticamente significativas para: fator 2 ($t_{(49)}=2,45$, $p<0,05$); fator 3 ($t_{(49)}=8,55$, $p<0,01$) e fator 4 ($t_{(49)}=3,76$, $p<0,01$). Esses resultados apontam que a amostra diferencia-se da amostra do presente estudo, já que a amostra normativa parece sentir mais dificuldade em emitir reações habilidosas.

4.3 Correlações entre Adequação, Frequência e Dificuldade.

De acordo com os dados de auto-avaliação das crianças e de avaliação dos professores para os indicadores de frequência, adequação e dificuldade (somente auto-

avaliação), algumas correlações significativas foram encontradas. Para os resultados de auto-avaliação, foram encontradas correlações positivas significativas entre a adequação e frequência das reações não-habilidosas passivas ($r=0,62$; $p<0,01$), assim como, entre a adequação e frequência das reações habilidosas ($r=0,79$; $p<0,01$) e entre adequação e frequência das reações não-habilidosas Ativas ($r=0,80$; $p<0,01$). Esses dados indicam que para as crianças do presente estudo, quanto mais adequada é uma reação maior será sua frequência de emissão, o que implica em relacionar o que é aceito e desejado socialmente ao próprio desempenho social.

Para o indicador de dificuldade de emissão de reações habilidosas, houve correlação negativa entre o indicador de dificuldade e de frequência ($r=-0,32$; $p<0,05$), ou seja, quanto maior a dificuldade de emissão de reações habilidosas menor será sua frequência de emissão.

Quanto aos dados de avaliação do professor foi encontrada uma correlação significativa negativa entre a frequência e adequação de reações não-habilidosas passivas ($r=-0,41$; $p<0,05$), ou seja, há uma relação inversa entre o que é socialmente aceito pelos professores e o desempenho social de seus alunos.

Esses dados oferecem importantes implicações para o planejamento de intervenções junto a crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, já que, pelo auto-relato dessas crianças, elas estabelecem relações entre comportamentos desejados e aceitos em seus relacionamentos interpessoais e seu desempenho social.

4.4 Caracterização de déficits no repertório de habilidades sociais das crianças, avaliadas com o IMHSC-Del-Prette.

Os resultados das avaliações de crianças e professores foram analisados por meio de combinações entre os resultados de frequência, importância e dificuldade de emissão de reações habilidosas, nos quais foram identificados três tipos de *deficits*: *deficit* de Aquisição, *deficit* de Desempenho e *deficit* de Fluência, conforme apresentados pelas normas do instrumento IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b).

A Tabela 16 mostra a porcentagem dos três tipos de *deficits* em cada um dos itens do IMHSC-Del-Prette.

Tabela 16

Porcentagem de crianças que apresentam déficits em cada reação habilidosa, segundo a auto-avaliação com o IMHSC-Del-Prette.

FATORES	ITENS	Tipo de Déficit			
		Aquisição %	Desempenho %	Fluência %	Não déficit %
Empatia e Civildade	6. Pedir desculpas	14	22	8	56
	10. Oferecer ajuda	14	10	2	74
	14. Fazer pergunta à professora	16	20	4	60
	16. Agradecer um elogio	8	16	4	72
	18. Consolar o colega	0	14	8	78
	19. Elogiar o objeto do colega	14	30	0	56
	21. Defender o colega	20	24	12	44
Assertividade e enfrentamento	3. Expressar desagrado	20	28	10	42
	5. Pedir mudança de comportamento	16	30	4	50
	11. Propor nova brincadeira	10	22	12	56
	17. Resistir a pressão do grupo	38	26	8	28
	20. Defender-se de acusações injustas	16	28	8	48
Autocontrole	2. Recusar pedido do colega	22	18	8	52
	7. Demonstrar espírito esportivo	16	8	8	68
	9. Negociar, convencer	10	42	10	38
	15. Aceitar gozações	14	22	10	54
Participação	1. Juntar-se a um grupo em brincadeira	46	40	2	12
	8. Mediar conflitos entre colegas	10	20	2	68
	13. Responder pergunta da professora	22	24	6	48
Não fatores	4. Pedir ajuda ao colega em classe	16	38	8	38
	12. Perguntar (questionar)	10	20	8	62

Na Tabela 16, pode-se verificar que a percentagem de crianças que não foram classificadas como apresentando *déficits* em sua auto-avaliação foi maior que a percentagem de crianças com diferentes *déficits* na maior parte das reações avaliadas. Esse resultado não se aplicou somente às reações: 1 (Juntar-se a um grupo em brincadeira), 9 (Negociar, convencer) e 17 (Resistir a pressão do grupo) nas quais a maior parte dessas crianças relataram maior dificuldade e baixa frequência de emissão de reações habilidosas que envolvem o aprendizado de comportamentos assertivos, ou seja, a afirmação e defesa de seus direitos. Esses resultados indicam ainda que, segundo o auto-relato dos alunos, eles apresentam repertório adequado de habilidades sociais aliado a pouca dificuldade de interação social, no contexto escolar, na maior parte das reações avaliadas.

Quanto às porcentagens de crianças que apresentaram diferentes tipos de *déficits* de habilidades sociais pode-se constatar que mais de 20% das crianças apresentaram *déficits* de Desempenho nos itens: (19) Elogiar o objeto do colega, (21) Defender o colega, (6) Pedir desculpas e fazer pergunta à professora (fator *Empatia e civilidade*); todos os itens do fator *Assertividade e enfrentamento*; (9) Negociar, convencer e aceitar gozações (fator *Autocontrole*); todos os itens do fator *Participação*; (4) Pedir ajuda ao colega em classe e (12) perguntar (não fatores). Quanto aos *déficits* de Aquisição, mais de 20% das crianças apresentaram *déficits* nos itens: (21) Defender o colega; (3) Expressar desagrado; (17) Resistir à pressão do grupo; (2) recusar pedido do colega; (1) Juntar-se a um grupo em brincadeiras e (13) Responder à pergunta da professora. Finalmente, a percentagem de crianças que apresentou *déficits* de Fluência variou entre 0% e 12%.

A seguir são apresentados os dados sobre os *déficits* das crianças segundo as avaliações dos professores.

A Tabela 16 ilustra a percentagem de crianças que apresentam diferentes *déficits* em habilidades sociais de acordo com a avaliação do professor.

Tabela 16

Porcentagem de crianças que apresentam déficits em cada reação habilidosa, segundo a avaliação do professor com o IMHSC-Del-Prete.

FATORES	ITENS	Tipo de Déficit			
		Aquisição %	Desempenho %	Fluência %	Não déficit %
Empatia e Civilidade	6. Pedir desculpas	28	44	2	26
	10. Oferecer ajuda	22	48	0	30
	14. Fazer pergunta à professora	76	20	0	4
	16. Agradecer um elogio	50	22	2	26
	18. Consolar o colega	58	30	0	12
	19. Elogiar o objeto do colega	66	12	0	22
Assertividade e enfrentamento	21. Defender o colega	58	28	2	12
	3. Expressar desagrado	18	44	2	36
	5. Pedir mudança de comportamento	30	42	0	28
	11. Propor nova brincadeira	20	64	0	16
	17. Resistir a pressão do grupo	54	24	0	22
Autocontrole	20. Defender-se de acusações injustas	40	24	4	32
	2. Recusar pedido do colega	14	48	0	38
	7. Demonstrar espírito esportivo	38	52	4	6
	9. Negociar, convencer	12	58	6	24
Participação	15. Aceitar gozações	28	34	0	38
	1. Juntar-se a um grupo em brincadeira	32	50	4	14
	8. Mediar conflitos entre colegas	18	64	0	18
Não fatores	13. Responder pergunta da professora	74	22	0	4
	4. Pedir ajuda ao colega em classe	16	68	4	12
	12. Perguntar (questionar)	26	42	2	30

Na Tabela 16 pode-se verificar que segundo a avaliação do professor houve maior quantidade de crianças com *déficits* de Desempenho seguidos pelos *déficits* de Aquisição e finalmente pelos *déficits* de Fluência, que por sua vez foram identificados em poucas crianças. É interessante notar que na avaliação do professor nenhum dos itens em a porcentagem de crianças que não apresentaram *déficits* foi maior que a porcentagem de crianças com *déficits*.

Quanto às porcentagens de crianças que apresentaram diferentes tipos de *déficits* de habilidades sociais pode-se constatar que mais de 20% das crianças apresentaram *déficits* de Desempenho na seguinte ordem decrescente dos itens: (1º) Pedir ajuda ao colega de classe; (2º) Mediar conflitos entre colegas; (3º) Negociar, convencer; (4º) Demonstrar espírito esportivo; (5º) Juntar-se a um grupo em brincadeiras, (6º) Oferecer ajuda e Recusar pedido do colega; (7º) Pedir desculpas e Expressar desagrado; (8º) Pedir mudança de comportamento e Perguntar, questionar; (9º) Aceitar gozações; (10º) Consolar o colega; (11º) Defender o colega; (12º) Resistir a pressão do grupo e Defender-se de acusações injustas; (13º) Agradecer um elogio e Responder pergunta da professora.

Na Tabela 15, pode-se verificar a seguinte ordem decrescente da porcentagem de crianças com *déficits* de Aquisição: (1º) Fazer pergunta a professora; (2º) Responder a pergunta da professora; (3º) Elogiar o objeto do colega; (4º) Defender o colega; (5º) Resistir a pressão do grupo, (6º) Agradecer um elogio; (7º) Defender-se de acusações injustas; (8º) Demonstrar espírito esportivo; (9º) Juntar-se a um grupo de brincadeiras; (10º) Pedir mudança de comportamento; (11º) Pedir desculpas e aceitar gozações; (12º) Perguntar, questionar; (13º) Oferecer ajuda; (14º) Propor nova brincadeira, todos esses ocorreram em mais de 20% das crianças avaliadas pelos professores.

A porcentagem de crianças que apresentaram *déficits* de Fluência variou entre 0% e 6 % o que é coerente com a alta frequência dos outros dois tipos de *déficits*. Diante da descrição detalhada dos itens nos quais as crianças apresentam problemas de interação social, pode-se concluir que, segundo os professores, a maior delas apresenta alguns comportamentos socialmente habilidosos, porém com frequência inferior à esperada diante das demandas de seu ambiente social, assim como, parte dessas crianças não emite reações habilidosas diante de demandas ambientais específicas.

Na Tabela 16, pode-se verificar que os professores identificaram que mais de 20% das crianças não apresentou *déficits* nos seguintes itens: (6) Pedir desculpas; (10) Oferecer ajuda; (16) Agradecer um elogio, (19) Elogiar o objeto do colega; (3) Expressar desagrado; (5) Pedir mudança de comportamento; (17) Resistir a pressão do grupo; (20) Defender-se de acusações injustas; (2) Recusar pedido do colega; (9) Negociar, convencer; (15) Aceitar gozações; (12) Perguntar. Pode-se concluir que parte das crianças apresenta diferentes comportamentos sociais, sendo que tais habilidades podem ser consideradas reservas comportamentais presentes no repertório de habilidades sociais dessas crianças.

DISCUSSÃO

Esse estudo apresentou características do repertório de habilidades sociais de crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Dentre os principais resultados pôde-se verificar que essa população avalia positivamente seu próprio repertório social, ressaltando alta frequência de reações habilidosas e baixa frequência de reações não-habilidosas passivas e ativas. Porém, segundo a avaliação do professor, essas crianças apresentam repertório deficitário de habilidades sociais, com alta frequência de emissão de reações não-habilidosas passivas e ativas e baixa frequência de reações habilidosas, sendo esses fatores seguidos por alta frequência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, aliados a baixa competência acadêmica. Logo, pode-se supor que a população do presente estudo apresenta diferentes problemas em seus relacionamentos interpessoais, porém não se auto-avaliam dessa maneira, discordando do professor na caracterização do próprio repertório de habilidades sociais. Dessa mesma forma, seria possível supor um viés negativo do professor em relação a essas crianças, mas a literatura (Del Prette & Del Prette 2003; Gresham, Lane, McMillan & Bocian, 1999; Gresham, Lane, McMillan, Bocian & Ward, 2000; Massola & Silves, 2005) tem evidenciado que o professor é, geralmente, um bom avaliador do repertório social de seus alunos.

O primeiro objetivo desse trabalho foi apresentar as características do repertório de habilidades sociais das crianças segundo a auto-avaliação e avaliação do professor. Tal caracterização passou, então, pelos dados referentes à atribuição da Adequação de reações não-habilidosas passivas, habilidosas e não-habilidosas ativas. Os resultados gerais das avaliações de crianças e professores indicaram que professores e alunos consideraram reações habilidosas mais adequadas que reações não-habilidosas passivas que por sua vez foram seguidas por reações não-habilidosas ativas. Esses resultados são semelhantes ao estudo normativo do instrumento IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b) e ao estudo de Trianes et al. (2002), podendo-se concluir que as crianças e os professores apresentaram uma compreensão social de que as reações habilidosas são formas mais desejáveis de interação social que reações não-habilidosas ativas e passivas, em todos os itens analisados.

A análise dos resultados de Adequação diz que segundo as avaliações das crianças, a maior parte das reações não-habilidosas passivas e ativas foi considerada pouco adequada, sugerindo que as crianças do presente estudo conhecem, pelo menos parcialmente, as regras desejáveis de convívio social. Quanto às avaliações das professoras, os dados indicaram que, para algumas delas, reações não-habilidosas passivas foram consideradas “toleráveis”, exceto no fator Participação cuja média foi inferior ao intervalo médio de referência. Já reações habilidosas foram consideradas adequadas e desejáveis no ambiente escolar, enquanto que reações não-habilidosas ativas estiveram claramente relacionadas aos padrões inadequados de relacionamento social.

Os resultados das avaliações dos professores sobre Adequação das reações do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para crianças podem ser interpretados segundo o conceito de disciplina escolar que, de acordo com Gotzens (2003), alguns professores relacionam esse conceito a modelos de interação com seus alunos que priorizam o controle do comportamento. Logo, para a maior parte dos professores, o ambiente de sala de aula requer ordem, silêncio, tranquilidade e pouca participação dos alunos, sendo que essas características podem estar altamente relacionadas à valorização de padrões passivos de comportamento social. Nessa linha de raciocínio, pode-se pensar que crianças assertivas prejudicariam a disciplina em sala de aula e, conseqüentemente, as atividades do professor, por essa razão podem ser menos valorizadas no ambiente escolar.

A avaliação detalhada dos resultados das avaliações de adequação das reações nos diferentes fatores do IMHSC-Del-Prette indicou que para reações não-habilidosas passivas, tanto crianças quanto seus professores consideraram os itens dos fatores Autocontrole (Recusar pedido do colega, Demonstrar espírito esportivo, Negociar, convencer e Aceitar gozações) e Participação (Juntar-se a um grupo em brincadeira, Mediar conflitos entre colegas e Responder pergunta da professora) como parcialmente adequados. Isso significa que professores e crianças não estabelecem relação entre a emissão de comportamentos passivos e baixa competência social. A valorização de algumas formas de reações não-habilidosas passivas pode indicar que os professores podem estar reforçando padrões inadequados de comportamento, como, por exemplo, podem dar mais atenção ao aluno que não faz perguntas, que não responde a acusações injustas ou mesmo não responde perguntas do próprio professor. Esse padrão comportamental é extremamente prejudicial à adaptação e aprendizagem do aluno, pois consiste em controle coercitivo por parte dos

professores. Logo, essas crianças podem estar recebendo modelos pouco adequados de relacionamento interpessoal. Um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com essa população deveria priorizar esses aspectos cognitivos da interação social, já que professores e crianças deveriam ter acesso a regras de convívio social e a noção de quais são seus direitos e deveres durante seus relacionamentos, por exemplo, os professores desse estudo deveriam ser ensinados que há relações diretas entre a emissão de reações não-habilidosas passivas pelas crianças, baixo rendimento acadêmico e prejuízo em seu desenvolvimento socioemocional.

A caracterização dos padrões comportamentais e do repertório social de crianças com dificuldade de aprendizagem foi realizada também por meio da avaliação do professor. Esse procedimento tem se mostrado relevante pela literatura da área (Del Prette & Del Prette 2003; Gresham et al., 2000; Gresham et al., 1999), já que o professor está em constante interação social com as crianças, podendo fornecer informações confiáveis do repertório comportamental e social de seus alunos. O presente estudo leva à manutenção da hipótese de que a opinião do professor reflete padrões de comportamento e desempenho do aluno na sala de aula, sendo que os professores foram capazes de reconhecer crianças com dificuldades específicas de aprendizagem e de comportamento.

Pesquisas na área de avaliação de habilidades sociais têm mostrado que a indicação do professor de crianças com dificuldade de aprendizagem, geralmente, é coerente com dados obtidos por meio de testes padronizados na caracterização do desempenho escolar. No presente estudo, a indicação do professor esteve altamente relacionada à avaliação realizada por meio da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994). Esse resultado também foi encontrado no estudo de Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) que confirmaram a importância do professor na identificação de problemas relacionados à aprendizagem, pois, assim como no presente trabalho, os escolares classificados pelos professores como alunos com dificuldade de aprendizagem formaram o grupo que apresentou escores abaixo da média em atividades de leitura, escrita e aritmética. Logo, confirma-se a tendência de eleger o professor como referência na investigação e identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem.

A literatura da área de avaliação de habilidades sociais tem identificado que crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam alta frequência de reações Não Habilidosas Passivas e Ativas em seu repertório social, segundo a avaliação de seus

professores (Del Prette & Del Prette, 2003; Kavale & Fornes, 1996; Nowick, 2003). O presente estudo confirmou esses trabalhos, já que segundo a avaliação do professor as crianças participantes apresentaram reações não-habilidosas em diferentes classes de habilidades sociais. Quanto às reações Não-Habilidosas Passivas, segundo os professores, as crianças apresentam alta frequência de comportamentos passivos nos itens: Pedir mudança de comportamento e Propor nova brincadeira (Fator Assertividade e Enfrentamento); Demonstrar espírito esportivo (Fator Autocontrole); Mediar conflitos entre colegas e Responder a pergunta da professora (Fator Participação); Fazer pergunta a professora, Agradecer um elogio, Elogiar o objeto do colega e Defender o colega (Fator Empatia e Civilidade). A alta frequência de reações Não-Habilidosas Passivas nesses itens pode prejudicar o fortalecimento de sentimentos e relações de amizade e ainda contribuir para que essas crianças emitam poucos comportamentos orientados à sua aprendizagem escolar como, por exemplo, fazer perguntas, tirar dúvidas e pedir ajuda de colegas e professores. Todos esses indicadores podem estar relacionados com altos índices de problemas de comportamento do tipo internalizante. Ao mesmo tempo, houve alta frequência de reações Não-Habilidosas Ativas nos seguintes itens: Juntar-se a um grupo em brincadeiras e Responder a pergunta da professora (Participação); Expressar desagrado (Assertividade e Enfrentamento); Perguntar (Não Fator); Fazer pergunta a professora, Agradecer um elogio, Elogiar o objeto do colega, Defender o colega (Empatia e Civilidade). Esses dados indicam que as crianças emitem desempenhos sociais pouco competentes, prejudicando seus relacionamentos e adaptação à escola, o que pode favorecer o aumento de problemas de comportamento do tipo externalizante. Pode-se concluir que o presente estudo vai ao encontro de pesquisas anteriores (Gresham, Lane, McMillan & Bocian, 1999; Gresham, Lane, McMillan, Bocian & Ward, 2000) nas quais crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento estão pouco adaptadas ao ambiente escolar e manifestam problemas de interação social associados ao comprometimento acadêmico.

Pensando que o professor é considerado bom avaliador do repertório social de seus alunos é importante identificar também os comportamentos socialmente adequados apresentadas por essas crianças, segundo a avaliação desse significante. Nesse sentido, nos seguintes itens houve alta frequência de emissão de reações habilidosas: Recusar pedido do colega; Negociar, convencer; Aceitar gozações (Fator Autocontrole), Pedir desculpas e

Oferecer ajuda (Fator Empatia e civilidade); Resistir à pressão do grupo e defender-se de acusações injustas (Fator Assertividade e Enfrentamento). Essas informações são de especial interesse para o planejamento de Programas de Treinamento de Habilidades Sociais com essas crianças, já que segundo Del Prette e Del Prette (2005) esse tipo de intervenção deve partir de comportamentos sociais já presentes no repertório dos indivíduos para ampliar seu repertório social e melhorar a frequência, funcionalidade e fluência dessas habilidades sociais.

O segundo objetivo desse trabalho foi verificar a frequência de ocorrência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes em crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Os resultados dessa avaliação, obtidos por meio do relato do professor, indicaram alta frequência dos itens: Distrai-se facilmente, Briga com os outros, Discute com os outros, Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente, tem baixa auto-estima, Interrompe a conversa dos outros, Perturba as atividades em andamento, fica com raiva facilmente, Ameaça ou intimida os outros, Retruca quando os adultos lhe corrigem e Age impulsivamente. Nesses resultados pode-se observar uma maior frequência de problemas de comportamento do tipo externalizantes. Uma explicação para esses resultados encontra-se no excesso de atenção dada pelos professores a esse tipo de problema o que pode ocorrer devido ao prejuízo que esse tipo de comportamento proporciona ao ambiente da sala de aula, sendo a atenção dos professores aos comportamentos externalizantes contribui para manter sua alta ocorrência.

A alta frequência de problemas de comportamento encontrados no presente estudo reafirma pesquisas anteriores que relacionaram alta incidência de problemas de comportamento, comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e outros problemas emocionais e de interação social. Assim como no trabalho de Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) e Marinho (2003), nessa pesquisa, o excesso de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes esteve altamente relacionada ao baixo rendimento escolar e aos *déficits* em habilidades sociais. Gresham et al. (1999) e O' Shaughnessy, Lane, Gresham e Beebe-Frankenberger (2003) explicam que essas crianças falham em alcançar padrões sociais e comportamentais de relacionamento, assim como não conseguem adaptar-se às expectativas de professores e companheiros no contexto educacional. Além disso, Hughes, Cavell e Grossman (1997) dizem que é possível que crianças agressivas não sejam totalmente rejeitadas por companheiros também agressivos, formando grupos desviantes.

Logo, pode-se concluir que o apoio de outras crianças também agressivas faz com que elas não modifiquem seu padrão comportamental. Essas análises são importantes por reafirmarem que a população do presente estudo apresenta necessidades educativas especiais e encontra-se sob risco em seu desenvolvimento psicossocial como rejeição social, agressividade e desenvolvimento outros comportamentos internalizantes e externalizantes.

Outro dado relevante para alcançar o terceiro objetivo desse estudo foi a identificação de discrepâncias entre a auto-avaliação e avaliação do professor na avaliação de reações habilidosas e não-habilidosas. De acordo com os resultados, as crianças apresentaram auto-avaliação mais positiva que seus professores o fizeram, com alta frequência de emissão de reações habilidosas e baixa frequência de emissão de não-habilidosas, nos dois instrumentos utilizados. Já para os professores essa avaliação foi inversa com alta frequência de reações não-habilidosas e baixa frequência de habilidosas, indicando que essas crianças apresentaram uma auto-avaliação ilusória do próprio repertório de habilidades sociais, confirmando a tendência já apontada pela literatura sobre a presença de vieses entre auto-avaliação e avaliação do professor. Esses resultados vão ao encontro dos estudos de Gresham et al. (2000) e Hughes, Cavell e Grossman (1997), nos quais eles analisam que as crianças apresentam uma visão ilusória positiva de sua competência social com a função de autoproteção, ou seja, para não entrarem em contato com possíveis *feedbacks* negativos e com os efeitos da falência social. Outra explicação apresentada por Gresham et al. (2000) é a de que a percepção das crianças do próprio desempenho social pode ser influenciada muito mais por seus pais que por indicadores objetivos provenientes de seus professores e colegas.

Os vieses entre auto-avaliação e avaliação do professor também foram interpretados por outros autores como, por exemplo, Hymel, Bowker e Woody (1993) cujo estudo diz que crianças agressivas mantêm uma visão ilusória positiva devido à permanência de sua rede de amigos, ou seja, essas crianças não sofrem perdas de relacionamentos sociais significativas o que faz com que deixem de se conscientizar de suas dificuldades de relacionamento interpessoal. Já para Del Prette e Del Prette (2005a) a auto-avaliação inconsistente com indicadores externos pode indicar falhas no ajustamento da criança e as normas de seu ambiente social, ou seja, a criança não consegue atender as demandas de seu ambiente social. Esses autores explicam ainda que os vieses positivos podem denunciar

falhas das crianças em habilidades de automonitoria que segundo Del Prette e Del Prette (2001), refere-se a observação, descrição, interpretação e regulação dos próprios pensamentos, comportamentos e sentimentos em contextos sociais. Segundo essas afirmações pode-se concluir que o presente estudo suporta a idéia de que auto-avaliação inflada ou idealizada coloca crianças com problemas de comportamento sob maior risco de pouca adaptação ao ambiente escolar e ainda reafirma a importância de programas de intervenção junto a essa população que visem o desenvolvimento de auto-avaliações mais realistas.

A presença de vieses entre avaliação das crianças e dos professores encontrada nesse trabalho está de acordo com os estudos de Del Prette e Del Prette (2003), Gresham et al., (2000); Junttila, Voeten, Kaukiainen e Vauras (2006), Nowicki (2003); Pardini, Barry e Lochman (2006), Renk e Phares (2004) que encontraram resultados mais positivos na auto-avaliação do repertório de habilidades sociais de crianças com dificuldade de aprendizagem que na avaliação por significantes como companheiros de sala e professores. Esses autores explicam que nas avaliações de habilidades sociais por relato as crianças se auto-avaliam guiadas pelas mesmas normas e regras que deveriam conduzir a emissão de comportamentos em suas interações sociais no contexto escolar. Assim sendo, tendem a subestimar seus próprios comportamentos inadequados ou pouco desejáveis e superestimar seus comportamentos adequados e desejáveis. Além disso, de acordo com Nowicki (2003), é possível que crianças com dificuldade em entender informações acadêmicas também apresentem dificuldades na percepção acurada da própria competência social, já que esta é bastante complexa e requer a integração de informações provenientes de diversas fontes, incluindo a interpretação de dicas não-verbais, do contexto social, tom de voz e automonitoria de pensamentos e comportamentos.

A alta frequência de *déficits* em habilidades sociais identificados no presente estudo reafirma a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1994) de que crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento apresentam necessidades educativas especiais que nesse estudo estiveram relacionadas a dois principais tipos de *déficits*: de Aquisição e de Desempenho. Quanto aos *déficits* de Aquisição, pode-se verificar que, segundo a avaliação do professor, houve maior quantidade de crianças com *déficits* de aquisição nos itens: fazer pergunta a professora, agradecer um elogio, consolar o colega, elogiar o objeto do colega e defender o colega (Fator Empatia e Civilidade), Resistir

a pressão do grupo, defender-se de acusações injustas e responder a pergunta da professora (Fator Assertividade e Enfrentamento). Segundo Del Prette e Del Prette (2005b) esse tipo de *déficit* ocorre devido ao desconhecimento, por parte da criança, de comportamentos que devem ser emitidos em determinada situação, além de ausência de oportunidades e modelos. Logo, pode-se concluir que crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento precisam ser ensinadas a emitir comportamentos socialmente habilidosos, principalmente, em habilidades das subclasses de Empatia e Civilidade e Assertividade e Enfrentamento. Del Prette e Del Prette (2005a) afirmam que a instalação desses comportamentos deve ser feita por meio de procedimentos de modelagem, modelação, instrução, ensaio comportamental e com o planejamento de contingências que aumentem a probabilidade de ocorrência desses comportamentos.

Segundo o relato do professor houve também alta frequência de *déficits* de Desempenho no repertório social das crianças, principalmente nos itens: pedir desculpas, oferecer ajuda (Fator Empatia e Civilidade); expressar desagrado, pedir mudança de comportamento, propor nova brincadeira (Assertividade e Enfrentamento); recusar pedido do colega, demonstrar espírito esportivo, negociar, convencer, aceitar gozações (Fator Autocontrole), juntar-se a um grupo em brincadeira, mediar conflitos entre colegas (Fator Participação). Del Prette e Del Prette (2005b) explicam que os *déficits* de Desempenho ocorrem devido a reforçamento inconsistente proveniente do ambiente social, por excesso de sentimento de ansiedade e por excesso de comportamentos problemáticos existentes no repertório da criança. Programas de intervenção junto a crianças que apresentam esse tipo de *déficit* teriam como objetivo ampliar a frequência de emissão de habilidades relacionadas à Empatia e Civilidade, a Assertividade e Enfrentamento e a Autocontrole, garantindo-se conseqüências reforçadoras para suas eventuais ocorrências no contexto de Treinamento de Habilidades Sociais.

As necessidades educativas especiais das crianças do presente estudo estão também altamente relacionadas ao excesso de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Catania (1999) explica que comportamentos problemáticos são aprendidos durante a história de vida dos indivíduos e foram reforçados pelos agentes sociais representativos de seu ambiente. Logo, pais, professores e colegas de sala podem tanto apresentar modelos inadequados de comportamento como reforçar tais padrões de relacionamento o que produz a instalação e manutenção de desempenhos inadequados no

repertório dessas crianças. Pode-se verificar, então, que as necessidades educativas especiais identificadas no presente trabalho provêm da história de aprendizagem comportamental a qual tais crianças foram expostas e de reforços atuais que mantêm tais comportamentos, como por exemplo, a emissão de respostas agressivas pode livrar as crianças de realizarem tarefas escolares indesejadas e afastá-las de quaisquer outras formas de estimulação aversiva, assim como, comportamentos internalizantes podem ser reforçados pelos professores, com maior atenção aos comportamentos passivos e à criança que é pouco participativa. Esses padrões comportamentais são prejudiciais ao desenvolvimento social das crianças, já que elas aprendem a emitir comportamentos que podem prejudicar seus relacionamentos com outras pessoas e não se atendem às demandas de interação social dentro e fora da escola, sendo esse um dos focos de programas de intervenção junto a essa população.

Esse trabalho apresenta algumas limitações relacionadas à metodologia em que foi desenvolvido. Dentre elas pode-se pensar que os dados sobre as características do repertório social e comportamental foram obtidos somente por meio da aplicação de instrumentos de relato e auto-relato e não contemplou indicadores diretos e observáveis sobre a forma como as crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento se relacionam. Pode-se pensar que trabalhos futuros poderiam obter informações sobre as habilidades sociais de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento por meio do uso de filmagens de interações sociais entre essas crianças, seus professores e colegas, o uso de situações estruturadas como contextos de relacionamento interpessoal.

Pensando ainda nas restrições desse estudo, pode-se citar a ausência de avaliações realizadas por outros significantes como pais e companheiros de sala. Gresham et al. (2000) e Kavale e Fornes (1996) citam os companheiros de sala como fonte importante de informações sobre o repertório social de crianças com problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem. Del Prette e Del Prette (2006) e Renk e Phares (2004) consideram os pais como informantes qualificados das características socioemocionais dessas crianças. Logo, pesquisas futuras podem usar outros significantes como forma de ampliar as informações sobre o repertório social e comportamental de crianças com comorbidade entre diferentes problemas, possibilitando também obter dados sobre vieses entre esses avaliadores.

Esse estudo utilizou a metodologia multimodal de avaliação de habilidades sociais, apresentada por Del Prette e Del Prette (2005a) como uma forma eficiente de acesso a diferentes aspectos do repertório social e comportamental de crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Nesse sentido, os diferentes instrumentos e informantes usados produziram dados tanto semelhantes quanto discrepantes. Quanto às avaliações de habilidades sociais, pode-se verificar que nas auto-avaliações as crianças apresentaram repertório adequado de habilidades sociais tanto no IMHSC-Del-Prette quanto no SSRS-BR. Já nas avaliações dos professores, os resultados de habilidades sociais foram mais favoráveis às crianças no SSRS-BR, já que somente na subclasse Autocontrole os resultados estiveram abaixo da norma de referência, enquanto que no IMHSC-Del-Prette houve baixa frequência de emissão de reações habilidosas segundo a avaliação do professor. Em relação às diferenças entre os dois instrumentos, o IMHSC-Del-Prette proporcionou resultados mais detalhados sobre os *déficits* em habilidades sociais e possibilitou comparar resultados das avaliações de crianças e professores sobre o repertório social, enquanto que o SSRS-BR foi um melhor identificador dos problemas de comportamento das crianças. O uso de diferentes instrumentos no presente estudo confirmou a importância do acesso a diferentes indicadores para a ampliação das informações sobre as características socioemocionais de crianças com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento.

O presente estudo traz informações importantes sobre as habilidades sociais e a frequência de problemas de comportamento de crianças que apresentam comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Nesse sentido, atingiu-se os objetivos da presente pesquisa com a identificação das principais necessidades educacionais especiais relacionadas ao repertório social e comportamental dessa população. É importante ressaltar que o presente estudo representa um avanço na área de avaliação de habilidades sociais no Brasil, na medida em que focaliza as características de uma amostra com comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Nessa linha de raciocínio pode-se concluir, que esse trabalho adiciona dados primordiais para esses instrumentos de avaliação permitindo ampliação, comparação entre amostras e replicação de pesquisas na área, além de fornecer informações valiosas para o

desenvolvimento de programas de Treinamento de Habilidades Sociais com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento.

REFERÊNCIAS

- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in The Schools, 34*, 219-228.
- Almeida, C. S. (1984). *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares a cerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Teoria e Pesquisa, 11*, 117-134.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério Brasil. Acesso em 20/02/2005 no site www.abep.org.
- Barreto, S. O., Nunes, C.C., Costa, L. B. R., Gonçalves, A. C., Polastrini, M. J., Marques, J. P., Martini, M. L., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2004). Características do repertório de habilidades sociais de crianças do Ensino Fundamental: Comparando escola pública e particular. Em *Anais do XII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, SP.
- Bolsoni Silva, A.T, & Del Prette, A. (2003). Problemas de Comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2*, 91-103.
- Bolsoni Silva, A. T., Marturano, E. M. & Manfrinato, J. W. F. (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo, 10* (2), 245-252.
- Bryan, T. (1994). The Social competence of students with learning disabilities over time: A response to Vaughn and Hogan. *Journal of learning disabilities, 27* (5), 304-308.
- Capellini, S. A., Tanelotto, J.M.F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia, 21* (2), 79-90.
- Catania, C. A. (1999). As conseqüências do responder: reforço. In C. A. Catania, *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre, Artmed.
- Costa Neto, P. L. O. (2002). Estatística. São Paulo: Edgard Blücher.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e Pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005a). *Habilidades Sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette A. (2004a). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In G. E. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Willians (Orgs.), *Temas em educação especial: Avanços recentes* (pp.149-158). São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette A., & Gresham, F. M. A. (no prelo). Children social skills self-evaluation: Some notes about self-report measures.
- Fávero, E. A. G., Pantoja, L. M. P., & Mantoan, M. T. E. (2004). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília. Secretaria de Educação Especial.
- Feitosa, F. B. (2003). *Relação família-escola: como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (SP).
- Fonseca, V. (2005). Algumas características das crianças com dificuldade de aprendizagem. In V. Fonseca, *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Gargiulo, R. M. (2006). Persons with learning disabilities. In R. M Gargiulo, *Special education in contemporary society* (pp. 209-255). EUA: Thompson Wadsworth.
- Gotzens, C. (2003). A delimitação do conceito de disciplina escolar. In C. Gotzens, *A disciplina escolar: Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). Social skills deficits of students: Issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities Internacional*, 3, 131-148.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane. L. K., McMillan & Bocian, K. M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24(3), 231-245.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. & Ward, S. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 151-175.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). Learners with learning disabilities. In D. P. Hallahan & J. M Kauffman (ORG), *Exceptional learners: Introduction to special education* (pp 147-183). Boston: Allyn and Bacon.
- Hair, J., F., Anderson, R.. E., Tatham, R., & Black, W., C. (2005). Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E., (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domain. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Grossman, P., B. (1997). A positive view of self:risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75-94.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. e Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 874-895.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J. & Grebb, J. A. (1997). Compendio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 7º. Edição.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Kauffman, J. M. (2005). Definition: The nature of the problem. In: J. M. Kauffman, *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A., Del Prette e Z. A. P., Del Prette (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-82). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: G. E Mendes, M. A. Almeida, L. C. A. & Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp. 159-166). São Carlos: EDUFSCar.
- Marturano, E. M., Toller, G. P. & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia*, 22 (4), 371-380.
- Massola, G. M., & Silveiras, E. F. M. (2005). A percepção do distúrbio de comportamento infantil por agentes sociais versus encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39 (1), 139-150.
- MEC (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (pp. 1-79). Brasília. Secretaria de Educação Especial.
- MEC (2004). Política Nacional de Educação Especial. Brasília. Secretaria Nacional de Educação Especial.
- MEC (2005). Declaração de Salamanca. Acesso em 22 de abril de 2005 em www.mec.gov.br/seesp.
- MEC (2005). Conceitos da Educação Especial. Acesso em 05 de junho de 2006 em www.mec.gov.br/seesp.
- Medeiros, C. P., & Loureiro, S. R. (2004). Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro. *Vulnerabilidade e Proteção. Indicadores na trajetória do desenvolvimento escolar* (pp. 107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morris, J. R., Shah, K., Morris, Y. P. (2002). Internalizing Behavior Disorders. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Interventions for children with*

- or at risk for emotional and behavioral disorders (pp. 223-241). Boston: Allyn & Bacon.
- Nowick, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26.
- Nunes, C. C., Barreto, S. O., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). A avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento interpessoal aplicado a um grupo de crianças com histórico de fracasso escolar. Em *Anais do XI Encontro da Associação Brasileira de Medicina e Psicoterapia Comportamental*.
- O' Shaughnessy, T.M, Lane, K. L., Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E. (2003). Children placed at risk for learning and behavioral difficulties: implementing a school-wide system of early identification and intervention. *Remedial and Special Education*, 24 (1), 27-35.
- Pardini, D. A., Barry, T. D., & Lochman, J. E. (2006). Self-perceived social acceptance and peer social standing in children with aggressive-disruptive behaviors. *Social Development*, 15 (1).
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: Manual de aplicação e Interpretação*. São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Swason, H. L., & Malone, S. (1992). Social Skills and Learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Stormshak, E., A. & Webster-Stratton, C. (1999). The qualitative interactions of children with conduct problems and their peers: differential correlates with self-report measures, home behavior, and school behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 295-317.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Munõs, A., Garcia, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.

ANEXOS

1. Aceite do Comitê de Ética e Pesquisa/UFSCar - Parecer nº 009/2006.
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
3. Ficha de Caracterização das Crianças

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-2

Eu, Simone de Oliveira Barreto, portadora do RG n°. 25455052-6, Psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, solicito autorização dos senhores pais ou responsáveis para que o aluno _____ participe de um trabalho cujos objetivos são: verificar se crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas de comportamento; como elas se relacionam com colegas e professores no ambiente escolar; e contribuir para o aperfeiçoamento dos procedimentos de avaliação que apoiem ações preventivas ou de atendimento a crianças com dificuldades na área de relacionamento interpessoal.

As crianças deverão responder dois testes psicológicos e um teste de desempenho escolar, que serão aplicados diretamente pela pesquisadora, no próprio ambiente escolar, não havendo risco de danos aos participantes. Os dados obtidos serão analisados e discutidos na dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em congressos e reuniões científicas havendo total sigilo da identificação dos participantes.

A autorização da participação das crianças é voluntária e pode ser cancelada em qualquer etapa da pesquisa.

Data:

Pai ou Responsável (Assinatura): _____

Orientadora: Zilda A. P. Del Prette

Aluna: Simone de Oliveira Barreto

