

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

**RELAÇÕES ENTRE AUTOMONITORIA, PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA**

**Ivana Gisel Casali Robalinho**

São Carlos - SP  
2013

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

**RELAÇÕES ENTRE AUTOMONITORIA, PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA**

**Ivana Gisel Casali Robalinho**

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

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

São Carlos - SP  
2013

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

C334ra Casali-Robalinho, Ivana Gisel.  
Relações entre automonitoria, problemas de  
comportamento e habilidades sociais na infância / Ivana  
Gisel Casali Robalinho. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
199 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2013.

1. Relações humanas. 2. Habilidades sociais. 3.  
Problemas de comportamento. 4. Automonitoria. 5.  
Crianças. I. Título.

CDD: 158.2 (20ª)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ivana Gisel Casali Robalinho

São Carlos, 28/02/2013

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

Prof. Dr. Fabián Orlando Olaz  
UNC/Córdoba/Argentina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Turini Bolsoni-Silva  
UNESP/Bauru

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza - UFSCar  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública  
realizada às 14h30min no dia 28/02/2013.

Comissão Julgadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zilda Aparecida Pereira Del Prette  
Prof. Dr. Fabián Orlando Olaz  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Turini Bolsoni-Silva  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza

Homologada pela CPG-PPGpsi na

\_\_\_\_\_ª Reunião no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Azair Liane Matos do Canto de Souza  
Coordenadora do PPGpsi

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

*“Quando os homens saem para o seu labor diário, assim como quando se acham entregues à oração; quando repousam à noite, e quando se erguem de manhã; quando o rico se banqueteia em seu palácio, ou quando o pobre reúne seus filhos em torno da mesa escassa, sobre cada um o Pai celeste vigia com ternura. Nenhuma lágrima é vertida sem que Deus a note. Não há sorriso que Ele não perceba. Se tão-somente crêssemos nisso de fato, desvanecer-se-iam todas as ansiedades inúteis”.*

*Ellen White*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade de estar cumprindo mais um sonho, me dando as forças necessárias e a segurança da sua proteção e amor incomparáveis. Aos meus pais, Raúl e Martha, e irmãos, Dante, Enzo e Giovanni, que, embora a muitos quilômetros de distância, apoiaram o meu sonho e torceram por mim. Aos meus sogros, Reinaldo e Ana Maria, e cunhados, Daniel, Naira, Juliana e Dennys, pelo carinho e incentivo constante. Agradeço de forma especial ao meu marido, Reinaldo, pela paciência e pelo imenso amor que recebo a cada dia. Amo vocês!

Quero agradecer a minha querida orientadora, professora Zilda, pelo acolhimento e carinho desde que cheguei a este lugar, pela paciência que permearam a transmissão de tantos conhecimentos, contribuindo à minha formação, e por me incentivar a encarar tantos desafios, confiando nas minhas potencialidades. Também ao professor Almir, obrigada pelas contribuições ao meu trabalho e pelo carinho de sempre.

Aos prezados professores Fabián Olaz, Alessandra Bolsoni-Silva, Fabiana Cia e Débora de Hollanda Souza, agradeço pela disponibilidade para ler o meu projeto com tanta dedicação, contribuindo de forma valiosa. Obrigada também a todos os professores do programa, pelos ensinamentos dados, e a Marinéia, pela sua constante ajuda.

Agradeço aos colegas do grupo RIHS, pelos momentos agradáveis de aprendizagem e pela disposição a me ajudar, compartilhando seus conhecimentos. Obrigada Daniele, Lucas, Daniely, Carol e Camila, pelas importantes dicas para o aperfeiçoamento do meu projeto. Obrigada Catarina e Fabiane, por ter aceitado o desafio de serem juízas do meu trabalho. Obrigada Talita, pela paciência e compreensão que teve ao me ensinar tantas coisas!

Agradeço também às autoridades das escolas nas quais desenvolvi este estudo, às crianças e seus pais, pela disponibilidade para contribuir com o meu trabalho. Finalmente agradeço à Capes, pelo apoio financeiro para a realização desse trabalho.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	X
LISTA DE FIGURAS .....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XIII
RESUMO.....	XIV
ABSTRACT.....	XV
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO .....	4
I. Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças de Ensino Fundamental.....	5
Variáveis associadas ao desempenho social .....	11
Variáveis individuais .....	13
Variáveis familiares .....	17
Variáveis contextuais .....	18
II. Automonitoria, desenvolvimento e indicadores comportamentais .....	20
III. Questões metodológicas.....	28
IV. Problema de pesquisa e objetivos .....	32
ESTUDO I: Relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e variáveis sociodemográficas em crianças de Ensino Fundamental.....	35
MÉTODO .....	36
Participantes.....	36
Local .....	38
Instrumentos.....	38
Sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) .....	38
Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) .....	39
Procedimentos de coleta de dados .....	40
Etapa 1. Contato com as escolas .....	40
Etapa 2. Contato com os pais ou responsáveis .....	41
Etapa 3. Aplicação do SSRS-criança .....	41
Etapa 4. Aplicação do SSRS-pais .....	42
Tratamento de dados .....	42
RESULTADOS.....	44
Análise descritiva das habilidades sociais e problemas de comportamento .....	44
Habilidades sociais.....	44
Problemas de comportamento.....	47
Relações entre habilidades sociais e problemas de comportamento.....	48
Análise de regressão a partir da autoavaliação .....	49
Análise de regressão a partir da avaliação dos informantes .....	52



Relevância atribuída às habilidades sociais .....	55
Influência de variáveis sociodemográficas sobre habilidades sociais e problemas de comportamento .....	56
Análises em relação ao gênero .....	57
Análises em relação ao ano escolar .....	59
Análises em relação ao nível socioeconômico .....	61
Síntese dos resultados da influência de variáveis sociodemográficas .....	64
<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>66</b>
Análise descritiva das habilidades sociais e problemas de comportamento .....	66
Relações entre habilidades sociais e problemas de comportamento .....	70
Relevância atribuída às habilidades sociais .....	74
Influência de variáveis sociodemográficas sobre habilidades sociais e problemas de comportamento .....	76
<b>ESTUDO II: Autonitoria como base da competência social: relações com habilidades sociais, problemas de comportamento e variáveis sociodemográficas em crianças escolares .....</b>	<b>81</b>
<b>MÉTODO .....</b>	<b>82</b>
Participantes .....	82
Local .....	86
Instrumentos .....	86
Roteiro de situações estruturadas e entrevista .....	86
Protocolo de avaliação de autonitoria .....	87
Equipamentos e outros materiais .....	88
Elaboração de um procedimento para avaliar autonitoria .....	88
Elaboração do roteiro de situações estruturadas .....	89
Elaboração do roteiro de entrevista .....	90
Elaboração do protocolo para análise dos dados de autonitoria .....	91
Procedimento de coleta de dados .....	91
Etapa 1. Escolha dos participantes .....	92
Etapa 2. Treino de crianças cúmplices .....	92
Etapa 3. Estudo piloto .....	92
Etapa 4. Coleta de dados de autonitoria .....	93
Tratamento de dados .....	93
Análise das filmagens .....	93
Análise dos dados a partir da avaliação das filmagens .....	95
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>
Análise descritiva de indicadores de componentes da autonitoria .....	97
Relações entre autonitoria, habilidades sociais e problemas de comportamento .....	100
Influência de variáveis sociodemográficas sobre autonitoria .....	103
Gênero e autonitoria .....	103
Ano escolar e autonitoria .....	105
Tipo de escola e autonitoria .....	105
Classe econômica e autonitoria .....	105
<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>106</b>
Análise descritiva de indicadores de componentes da autonitoria .....	106

Relações entre automonitoria, habilidades sociais e problemas de comportamento	107
Influência de variáveis sociodemográficas sobre automonitoria .....	110
Questões metodológicas.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS .....	132
Anexo 1. Distribuição de itens no SSRS-criança.....	133
Anexo 2. Distribuição de itens no SSRS-pais.....	135
Anexo 3. Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).....	138
Anexo 4. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética .....	140
Anexo 5. Dados normativos do SSRS-criança .....	142
Anexo 6. Dados normativos do SSRS-pais.....	144
APÊNDICES.....	147
Apêndice 1. Análises de homogeneidade no Estudo I.....	148
Apêndice 2. Termo de Autorização da escola .....	151
Apêndice 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	153
Apêndice 4. Análises de condições da regressão múltipla .....	156
Apêndice 5. Análises de homogeneidade no Estudo II.....	159
Apêndice 6. Roteiro de Situações Estruturadas (versão final).....	163
Apêndice 7. Roteiro de Entrevista (versão final).....	168
Apêndice 8. Protocolo de Avaliação de Automonitoria (versão final).....	172
Apêndice 9. Roteiro de Situações Estruturadas (para avaliação de juízes) .....	178
Apêndice 10. Roteiro de Entrevista (para avaliação de juízes) .....	183
Apêndice 11. Protocolo de Avaliação de Automonitoria (primeiro formato) .....	186
Apêndice 12. Estudo piloto.....	188
Apêndice 13. Roteiro de Situações Estruturadas (utilizado no estudo piloto).....	192
Apêndice 14. Roteiro de Entrevista (utilizado no estudo piloto).....	198

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes do Estudo I.....	37
Tabela 2. Análises estatísticas previstas para cada objetivo proposto no Estudo I.....	43
Tabela 3. Dados descritivos das crianças dos grupos com repertório deficitário, médio e superior de habilidades sociais em relação a padrões normativos do SSRS-pais e SSRS-criança.....	45
Tabela 4. Dados descritivos das crianças da amostra em função do escore baixo, médio ou alto de problemas de comportamento em relação a padrões normativos do SSRS-pais .....	47
Tabela 5. Análise de regressão múltipla para as classes de habilidades sociais avaliadas pela própria criança predictoras dos problemas de comportamento segundo o método <i>stepwise</i> ..	50
Tabela 6. Análise de regressão múltipla para as classes de habilidades sociais avaliadas pelos pais/responsáveis predictoras dos problemas de comportamento segundo o método <i>stepwise</i> .....	52
Tabela 7. Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do gênero dos alunos .....	57
Tabela 8. Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-pais em função do gênero dos alunos .....	58
Tabela 9. Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do ano escolar dos alunos .....	60
Tabela 10. Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do tipo de escola frequentada pelos alunos .....	62
Tabela 11. Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-pais em função do tipo de escola frequentada pelos alunos .....	63
Tabela 12. Caracterização dos participantes de cada grupo selecionados a partir dos percentis em habilidades sociais e problemas de comportamento .....	83
Tabela 13. Características sociodemográficas dos participantes do Estudo II para cada grupo e para a amostra total .....	84
Tabela 14. Agrupamento dos indicadores de componentes da automonitoria.....	87
Tabela 15. Análises estatísticas previstas para cada objetivo proposto no Estudo II .....	96
Tabela 16. Dados descritivos das crianças dos grupos com baixo, médio ou alto escore global em automonitoria .....	98

Tabela 17. Escores médios e desvios padrões dos grupos não clínico (G1) e clínico (G2) nos indicadores de componentes de automonitoria .....	102
Tabela 18. Escores médios e desvios padrões dos indicadores de componentes da automonitoria em função do gênero dos alunos .....	104
Tabela 19. Características sociodemográficas da amostra equilibrada do Estudo I .....	149
Tabela 20. Dados estatísticos correspondentes à verificação dos supostos de Independência dos resíduos, Linearidade e Identificação de valores influentes.....	158

**LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1. Escore médio de importância atribuída pelos informantes a cada classe habilidade social avaliada no SSRS-pais..... 56
- Figura 2. Influência das variáveis sociodemográficas sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento. Nota: linha cheia (meninas > meninos), linha tracejada (para assertividade: crianças do 3º ano < do 5º ano, crianças do 3º ano < do 6º ano; para autocontrole: crianças do 3º ano < do 5º ano), linha pontilhada (crianças da escola particular > da escola pública) e linha combinada (relação negativa entre o escore no CCEB e os problemas internalizantes)..... 65
- Figura 3. Escore médio de cada um dos 11 indicadores de componentes da automonitoria. 98
- Figura 4. Escore médio dos indicadores de componentes da automonitoria agrupados em cinco dimensões..... 99
- Figura 5. Escore médio do grupo não clínico (G1) e clínico (G2) nos indicadores de componentes da automonitoria avaliados... 101
- Figura 6. Quantidade de crianças do grupo não clínico (G1) e clínico (G2) em relação ao gênero, idade, ano escolar e NSE (tipo de escola e classe econômica) ..... 160

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CA: Criança avaliada no estudo

CC: Criança cúmplice do estudo (CC1: criança cúmplice 1 / CC2: criança cúmplice 2).

CCEB: Critério de Classificação Econômica Brasil

*DP*: Desvio padrão

HS: Habilidades sociais

*M*: Escore médio

MANOVA: Análise de variância multivariada

N: Número total de participantes em uma amostra

n: Número de participantes em uma subamostra

P: Pesquisadora

PC: Problemas de comportamento

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Teste  $\chi^2$ : Teste estatístico qui-quadrado ou chi-quadrado

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

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

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

Casali-Robalinho, I. G. (2013). *Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

## RESUMO

A literatura reconhece a importância das relações sociais saudáveis no processo de desenvolvimento infantil, sendo crucial, para isso, um bom repertório de habilidades sociais para lidar de forma competente com as demandas interpessoais. Crianças socialmente competentes têm perspectivas mais favoráveis para o futuro, enquanto que um repertório deficitário de habilidades sociais encontra-se associado a problemas de comportamento e a outros fatores de risco para o desenvolvimento. A competência social depende de uma classe de habilidade que está na base de qualquer outra: a automonitoria. O presente trabalho, que envolveu dois estudos, enfocou a relação entre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e indicadores específicos de comportamentos componentes do processo de automonitoria, bem como as relações entre essas variáveis e variáveis sociodemográficas. No Estudo I participaram 220 crianças, de ambos os sexos, que cursavam do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública e particular, bem como seus respectivos pais/responsáveis, que participaram como informantes. Foram utilizados o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB). As análises estatísticas, descritivas e inferenciais, apontaram que: (1) a amostra apresentou escores coerentes com a norma para habilidades sociais e problemas de comportamento, sendo que os internalizantes, segundo os pais/responsáveis, foram mais frequentes; (2) as habilidades sociais de maior peso preditivo sobre problemas comportamentais foram as de *Responsabilidade* (na autoavaliação) e de *Autocontrole e Civilidade* (na avaliação por informantes); (3) as habilidades sociais de *Amabilidade* foram consideradas, pelos pais/responsáveis, como as de maior relevância social; (4) foram encontradas diferenças significativas no repertório de habilidades sociais segundo o gênero, ano escolar e tipo de escola; a classe econômica, por outro lado, influenciou significativamente apenas os problemas de comportamento internalizantes. No Estudo II foram selecionadas, da amostra maior, 30 crianças, compondo-se dois grupos: 15 crianças com escore superior em habilidades sociais e baixo de problemas de comportamento e 15 crianças com repertório oposto. Foram utilizados o Roteiro de Situações Estruturadas, o Roteiro de Entrevista e o Protocolo de Avaliação de Automonitoria. As análises estatísticas, descritivas e inferenciais, apontaram que: (1) as crianças apresentaram maior facilidade ao *Descrever as próprias ações* e maior dificuldade ao *Elaborar alternativas possíveis de ação*; (2) em termos dos componentes específicos da automonitoria, o grupo com escore superior em habilidades sociais e baixo de problemas de comportamento apresentou melhor desempenho em *Descrever as ações dos outros*, *Elaborar alternativas possíveis de ação*, *Prever os próprios sentimentos*, *Prever as reações dos outros*, *Prever os sentimentos dos outros* e *Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação*; (3) as meninas apresentaram escores significativamente superiores aos meninos apenas para *Descrever as ações das pessoas* com as quais interagem. Os resultados sugerem a importância de investir no planejamento de intervenções voltadas para a promoção de automonitoria em crianças de idade escolar, como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional e a prevenção de problemas de comportamento.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; automonitoria; problemas de comportamento; crianças de idade escolar.

Casali-Robalinho, I. G. (2013). *Relations among self-monitoring, behavior problems and social skills in childhood*. Master's dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

### ABSTRACT

The literature recognizes the importance of social relationships for the healthy development of children. A good social skills repertoire is crucial for this because it allows one to competently deal with the interpersonal demands. Socially competent children have better prospects for the future, while, in the other hand, deficits on the social skills repertoire are associated with behavior problems and other risk factors for development. Social competence depends on a class of skill that is the basis of all others: self-monitoring. This research, which involved two studies, focused on the relationship between social skills, behavior problems and specific indicators of behaviors which are components of the self-monitoring process as well as the relationships between these variables and socio-demographic variables. In Study I there were 220 children, of both genders, who attended the 3rd to the 6th grades of elementary education in public or private schools, as well as their parents / guardians who participated as informants. We used the Brazilian version of the Social Skills Rating System (SSRS-BR) and Brazil Economic Classification Criterion (CCEB). Descriptive and inferential statistics analyses pointed that: (1) the sample had scores consistent with the norm for social skills and behavior problems, and that the internalizing were more frequent, according to the parents / guardians; (2) social skills with greater loadings on predicting behavioral problems were: the *Responsibility* of (the self-assessed) and *Composure and Civility* (evaluated by informants), (3) social skills of *Kindness* were evaluated as the ones with greater social relevance according to parents / guardians; (4) there were significant differences for the repertoire of social skills when we take into account variables such as gender, school year and school type; the socio-economic status, on the other hand, significantly influenced only internalizing behavior problems. In Study II there was larger sample, 30 children, divided into two groups: 15 children with higher scores on social skills and lower scores of behavior problems and 15 children with opposite repertoire. We used the Structured Situations roadmap, the Interview roadmap as well as the Protocol for the Self-Monitoring Assessment. We carried out descriptive and inferential statistical analysis and we found that: (1) children showed greater ease to *Describing their own actions* and more difficult to *Developing possible alternatives of action*, (2) in terms of the specific components of self-monitoring, the group to higher score on social skills and lower behavior problems performed better on *Describing the actions of others*, *Developing possible alternatives of action*, *Predicting their own feelings*, *Predicting the reactions of others*, *Predicting the feelings of others and Reporting*, where necessary, changes to the future course of action, (3) girls had significantly higher scores than the boys only for *Describing the actions of those with whom they interact*. The results suggest the importance of investing in planning interventions aimed at promoting self-monitoring in school-age children as a way of contributing to the socio-emotional development and prevention of behavior problems.

**Keywords:** social skills; self-monitoring; behavior problems, school-age children.



A psicologia do desenvolvimento tem destacado a importância das interações sociais enquanto elemento necessário ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano (Camargo & Bosa, 2009; Novak & Peláez, 2004). É por meio das relações interpessoais que o indivíduo obtém importantes reforços sociais do entorno mais imediato, que favorecem a sua aceitação e adaptação ao mesmo. Pode-se dizer, então, que o sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, basicamente, do processo de socialização (Gonçalves & Murta, 2008), que se inicia na infância, no contexto familiar, se estendendo depois a outros ambientes, como vizinhança, creche e escola (Del Prette & Del Prette, 2005).

Hartup (1989), um dos maiores estudiosos do desenvolvimento social, sugere que toda criança precisa vivenciar dois tipos de relacionamentos: verticais e horizontais. Os primeiros envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento (como pais, professores ou irmãos mais velhos) sendo, portanto, relacionamentos complementares. Por outro lado, os relacionamentos horizontais envolvem companheiros da mesma faixa etária e poder social, sendo igualitários e recíprocos. Enquanto a relação vertical proporciona segurança, proteção e a possibilidade de desenvolver habilidades básicas, a relação horizontal proporciona contextos e experiências que dão origem à troca de ideias e papéis, à negociação interpessoal e à resolução de conflitos (Camargo & Bosa, 2009), que permitem que sejam desenvolvidas competências como cooperação, competição e intimidade. Ambos os tipos de relacionamento, no entanto, são imprescindíveis para o desenvolvimento social da criança (Bee, 2003).

Ao se relacionar com os outros, a criança emite um determinado comportamento ou uma sequência de comportamentos; em outras palavras, tem um desempenho social específico, que pode ser habilidoso ou não (Del Prette & Del Prette, 2005). De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as respostas habilidosas referem-se àqueles comportamentos emitidos por uma pessoa, para lidar com as demandas da situação, que contribuem para o desempenho

socialmente competente, enquanto que as respostas não habilidosas caracterizam-se por comportamentos apresentados diante das demandas do ambiente que comprometem a competência social. As respostas não habilidosas, por outro lado, podem envolver reações passivas, que se expressam predominantemente de forma encoberta (através de mágoa, incômodo, ressentimento, ansiedade, fuga ou esquivia), ou reações ativas, que se expressam de forma aberta (por meio de agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo ou coerção).

Dentro desse contexto, as habilidades sociais vêm sendo reconhecidas como recursos indispensáveis para realizar eficientemente atividades fundamentais na vida (Gil & León, 1998), tornando-se cruciais para o desenvolvimento socioemocional (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987; Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007). A ausência e ineficiência das habilidades sociais representam um fator que pode comprometer fases posteriores do ciclo vital, levando à criança a apresentar dificuldades ao se relacionar com outras pessoas, pior qualidade de vida e diferentes tipos de transtornos psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2001), incluindo problemas comportamentais (Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006). Numerosas pesquisas foram realizadas, no contexto brasileiro, envolvendo habilidades sociais em crianças, havendo um predomínio do estudo de classes tais como empatia (Cecconello & Koller, 2000; de Godoy, 2007; Ferreira, 2008; Garcia-Serpa, Del Prette, & Del Prette, 2006; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005) e questões que abrangem a relação de habilidades sociais com problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, de Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2011; Dias, 2010; Marinho & Caballo, 2002; Pinola et al., 2007), práticas educativas parentais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Cia & Barham, 2009a; Cia et al., 2006); dificuldades de aprendizagem (Barreto, 2007; Barreto, Freitas & Del Prette, 2011) e desempenho ou competência acadêmica (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011).

Nota-se, ainda, que desempenhar competentemente uma tarefa social requer que o indivíduo monitore adequadamente o próprio desempenho. Conforme Del Prette e Del Prette (2001), uma classe de habilidade social de ordem superior (Del Prette & Del Prette, 2010/2012) que constitui um requisito para o desempenho socialmente competente de quaisquer habilidades sociais é a chamada automonitoria. As pesquisas, tanto do Brasil como do exterior, não têm investido na análise específica dessa classe e sua possível relação com o repertório de habilidades sociais e outros comportamentos concorrentes. O estudo dessa classe, em particular com crianças, é um investimento importante e necessário para o planejamento de intervenções educacionais e terapêuticas em habilidades sociais. O presente trabalho enfoca exatamente a questão da automonitoria e suas possíveis relações com o repertório de habilidades sociais e com problemas de comportamento na infância.

A primeira seção deste trabalho focaliza questões relativas à conceituação e caracterização das habilidades sociais na infância, ressaltando-se a sua importância na competência social, bem como os diferentes tipos de problemas de comportamento que podem afetar as relações interpessoais, produzindo as reações não habilidosas já mencionadas. Na segunda seção apresenta-se a versão preliminar de um artigo que aborda noções conceituais da automonitoria e uma proposta de especificação dos comportamentos que poderiam ser tomados como indicadores precoces dessa habilidade. Na terceira seção são abordadas questões metodológicas referentes à avaliação do repertório social de uma criança, em particular da automonitoria, e, na quarta seção, são expostos o problema de pesquisa e os objetivos do presente trabalho. Depois dessas seções, detalha-se o método utilizado, seguido pelos resultados obtidos e a discussão, referentes a cada um dos estudos que fizeram parte desse trabalho. Ao final, são feitas as considerações finais e encaminhamentos do presente trabalho.

## **INTRODUÇÃO**

## SEÇÃO I

### **Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

#### **em Crianças de Ensino Fundamental**

Numerosas definições sobre o termo habilidades sociais têm sido desenvolvidas nas últimas décadas e, embora alguns autores ainda insistam em utilizar o termo competência social como sinônimo de habilidades sociais, outros os diferenciam claramente. Conforme Del Prette e Del Prette (2005), enquanto o termo habilidades sociais tem um sentido descritivo que designa comportamentos sociais que têm alta probabilidade de maximizar reforçadores e reduzir estimulação aversiva, o termo competência social apresenta um sentido avaliativo baseado no julgamento de que o indivíduo desempenhou de forma efetiva uma tarefa social (Gresham, 2009).

Especificando ainda mais esses conceitos, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que as habilidades sociais constituem uma classe específica de comportamentos sociais presentes no repertório de um indivíduo que lhe permitem lidar de forma competente com as demandas das situações interpessoais, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as outras pessoas. Trower (1995) expressou esta ideia declarando que as habilidades sociais são os “tijolos construtores da competência social” (p. 57). No entanto, a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente, para desempenhar competidamente uma tarefa interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2006; Monjas Casares & González Moreno, 1998).

O desenvolvimento das habilidades sociais tem início no nascimento e se torna progressivamente mais elaborado ao longo da vida (Del Prette & Del Prette, 2005), na interação do indivíduo com seu ambiente. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2010/2012) destacam que as habilidades sociais são produtos da seleção filogenética, ontogenética e cultural e que, portanto, é a cultura que define padrões esperados e valorizados frente a determinadas

demandas sociais e, ao longo da vida do indivíduo, estabelece condições para que este aprenda e aperfeiçoe. As habilidades sociais, portanto, são comportamentos aprendidos ao longo da vida, tanto em seus componentes verbais (referentes ao conteúdo da fala), como não verbais<sup>1</sup> (referentes a olhar, gestos, expressão facial, aparência física, distância interpessoal etc.) e paralinguísticos (latência, volume, tom de voz etc.).

A família constitui o núcleo para a aprendizagem dessas habilidades, já que é no círculo familiar que as pessoas aprendem valores, além de como reagir perante determinadas situações, tornando-se aptos a resolver problemas de um modo efetivo (Benítez & Justicia, 2006; Monjas Casares & González Moreno, 1998). Desde pequena, a criança aprende vicariamente comportamentos sociais e não sociais, observando e imitando aos pais, que fornecem modelos e reforçam a imitação dos modelos aprovados na cultura ou subcultura à que pertencem (Olaz, 2009). Além da observação (aprendizagem vicariante ou por modelação<sup>2</sup>), a criança aprende também por meio da instrução, que se refere ao estabelecimento de um sistema de regras, e pelo manejo de consequências, quando pais e outros punem comportamentos considerados inadequados e recompensam os considerados adequados ou esperados (Cia & Barham, 2009a; Del Prette & Del Prette, 2005). De acordo com o estudo realizado por Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, e Del Prette (2006), a importância que os pais atribuem às habilidades sociais se relaciona positivamente com a frequência com que os filhos emitem tais comportamentos. Pode-se supor, com base nesses dados, que o investimento nas estratégias de ensino é maior para aquelas habilidades consideradas mais relevantes para o desenvolvimento dos filhos.

Considerando todos os processos de aprendizagem que começam a ocorrer já no ambiente familiar, a infância constitui um período crítico e decisivo para a aprendizagem das

---

<sup>1</sup> O presente trabalho toma o termo *não verbal* da forma como é tratado no campo das Habilidades Sociais, diferenciando-se do sentido proposto por Skinner dentro da Análise do Comportamento (para maior detalhe sobre essa diferenciação ver A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009).

<sup>2</sup> Para mais informação sobre aprendizagem por observação, consulte a Teoria Social-Cognitiva de Bandura (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008).

habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005) e os progenitores desempenham papel fundamental no processo de socialização dos filhos. Torna-se necessário, para os pais, estarem atentos, estabelecer regras claras e justas, bem como utilizar o *feedback* de maneira apropriada, sem oferecer exemplos contrários (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

Nos anos seguintes, com a inserção em sistemas sociais mais amplos, como a escola, a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais, que exigem o desenvolvimento de outras habilidades (Del Prette & Del Prette, 2001). A partir desse momento, o grupo de pares começa a ter um papel fundamental no desenvolvimento da criança, com possibilidades de interação completamente novas e, assim, ampliação das habilidades sociais (Coelho & Murta, 2007; Gonçalves & Murta, 2008).

Com base na literatura da área e em estudos empíricos com crianças, Del Prette e Del Prette (2005) propuseram sete classes de habilidades sociais como as de maior relevância para o desenvolvimento interpessoal da criança, definindo os componentes essenciais de cada uma delas<sup>3</sup>. Embora específicas, essas classes, mencionadas a seguir, são também interdependentes e complementares: (1) autocontrole e expressividade emocional (e.g., tolerar frustrações, controlar a ansiedade, expressar as emoções positivas e negativas); (2) civilidade (e.g., cumprimentar pessoas, despedir-se, aguardar a vez para falar); (3) empatia (e.g., ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro); (4) assertividade (e.g., defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas); (5) fazer amizades (e.g., fazer e responder perguntas, iniciar e manter conversação); (6) solução de problemas interpessoais (e.g., pensar antes de tomar decisões, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução); e (7) habilidades sociais acadêmicas (e.g., seguir regras ou instruções orais, participar de discussões).

---

<sup>3</sup> Para um estudo mais detalhado do sistema de classes e subclasses de habilidades sociais na infância, consulte Del Prette e Del Prette (2005).

Ao longo dos anos, autores têm associado as habilidades sociais a características como bom rendimento acadêmico, responsabilidade, independência, cooperação, autoestima e outros comportamentos, que contribuem para relações interpessoais produtivas e reforçadoras (Del Prette e Del Prette, 2005). Nota-se, assim, que crianças com um bom repertório de habilidades sociais têm uma adaptação saudável e perspectivas mais favoráveis para o futuro. No entanto, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005), condições ambientais restritivas ou inadequadas à aprendizagem de habilidades sociais e ao desempenho de comportamentos socialmente competentes podem trazer, como consequência, diferentes tipos de déficits em habilidades sociais, caracterizados por falhas ou dificuldades na emissão de comportamentos sociais diante das demandas do ambiente.

Conforme Gresham (2002), a análise da frequência, importância e proficiência (probabilidade de gerar consequências favoráveis) das habilidades sociais permite identificar três tipos de déficits de relacionamento interpessoal: de aquisição, de desempenho e de fluência. O déficit de aquisição, inferido a partir da não ocorrência da habilidade, refere-se à falta de aprendizagem prévia da mesma. O déficit de desempenho, inferido da ocorrência da habilidade, porém com uma frequência inferior à esperada, implica em condições que inibem ou não favorecem a emissão da habilidade já aprendida e disponível no repertório do indivíduo. O déficit de fluência, inferido da falha em proficiência, implica em necessidade de aperfeiçoamento da habilidade para que se torne funcional para o indivíduo.

Esses déficits em habilidades sociais, durante a infância, estão associados a problemas comportamentais em fases posteriores do desenvolvimento (Cia et al., 2006). Embora exista uma falta de consenso entre teóricos sobre o que define problemas de comportamento (Wielewicki, 2011), para a Análise do Comportamento, referencial teórico adotado no presente trabalho, os problemas de comportamento referem-se àqueles excessos ou déficits comportamentais que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento,



relevantes para a aprendizagem e promotoras do desenvolvimento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; do Valle & Garnica, 2009).

A literatura de Psicopatologia Infantil classifica, de forma geral, os problemas de comportamento em dois grandes grupos: internalizantes e externalizantes, que podem ser associados aos conceitos de excesso e déficit comportamental, sem qualquer suposição quanto a seus fatores (Del Prette & Del Prette, 2005). Achenbach (1966) foi o primeiro a propor essa diferenciação, após identificar, em um estudo realizado com 300 meninos e 300 meninas, crianças que tinham problemas mais associados a comportamentos agressivos e crianças cujos problemas associavam-se predominantemente a reclamações somáticas, obsessões, compulsões e fobias.

Os problemas internalizantes, por um lado, se expressam basicamente em relação ao próprio indivíduo e podem ser observados quando há tristeza, retraimento, timidez, insegurança, medos e inibição excessiva (Del Prette & Del Prette, 2005). Esses comportamentos, portanto, estão associados a transtornos psicológicos como depressão, ansiedade, fobia social e queixas somáticas (como dor de cabeça ou de estômago, náuseas, cansaço e insônia). Os problemas externalizantes, por outro lado, se apresentam predominantemente em relação a outras pessoas e envolvem impulsividade, agressão, agitação, provocações e comportamento desafiador excessivo. Alguns dos transtornos psicológicos associados a essas manifestações são os comportamentos perturbadores, como o transtorno negativista desafiante ou o transtorno dissocial<sup>4</sup>. Existem, também, transtornos que podem estar associados, ao mesmo tempo, a problemas internalizantes e externalizantes (Del Prette & Del Prette, 2005), como os distúrbios de aprendizagem, as deficiências sensoriais ou mentais (correspondem a crianças com desenvolvimento atípico) e alguns transtornos invasivos ou

---

<sup>4</sup> Conforme DSM-IV, o transtorno dissocial refere-se a um padrão repetitivo e persistente de comportamento caracterizado pela violação dos direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais relevantes que são próprias da idade. De acordo com alguns autores (e.g., Marinho & Caballo, 2002), este transtorno corresponde ao comportamento antissocial, posição adotada no presente trabalho.

globais do desenvolvimento<sup>5</sup> (como o autismo, a síndrome de Rett e de Asperger). Além desses dois grandes grupos, os pesquisadores Achenbach, McConaughy, Ivanova, e Rescorla (2011) incluíram, recentemente, os problemas de atenção, que podem ser observados quando há falta de concentração, dificuldade para finalizar tarefas, hiperatividade<sup>6</sup>, impulsividade e distração. Tais comportamentos podem estar associados ao transtorno por déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Quaisquer que sejam os tipos de problemas psicológicos que a criança apresente, os efeitos sobre o funcionamento psicológico e, em geral, sobre o desenvolvimento da criança, são desfavoráveis (Del Prette & Del Prette, 2005). A literatura revela que crianças que carecem de comportamentos sociais apropriados tendem a experimentar frustração, isolamento, agressão, rejeição (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002) e, conseqüentemente, menos felicidade (Richaud de Minzi, 2009). Especificamente no que se refere aos dois grandes grupos apresentados pela maior parte dos autores, enquanto os comportamentos internalizantes podem privar a criança de interagir com o ambiente levando ao isolamento, os externalizantes podem gerar conflitos ou provocar rejeição social. Porém, a maior parte dos problemas de comportamento citados pela literatura são externalizantes (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). É provável que pais e educadores se preocupem mais com crianças que apresentam problemas externalizantes, por serem mais difíceis de serem ignoradas pelos outros (Del Prette & Del Prette, 2005), por se tratarem de mais visíveis e por trazerem prejuízos não só à criança, mas também às pessoas que estão ao redor dela, enquanto que os problemas internalizantes raramente trazem incômodo aos outros (Wielewicki, 2011). Por isto, acabam sendo encaminhadas para atendimento com maior frequência que as crianças com problemas

---

<sup>5</sup> “Transtornos invasivos do desenvolvimento” segundo o DSM-IV e “transtornos globais do desenvolvimento” segundo o CID-10.

<sup>6</sup> Na tradicional divisão em dois grandes grupos, a hiperatividade é considerada como um problema externalizante (Del Prette & Del Prette, 2005).

internalizantes, que correm o risco de serem negligenciadas pelas outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2005).

Após realizar um levantamento bibliográfico com o objetivo de caracterizar a população infantil atendida em clínicas-escola brasileiras, Wielewicki (2011) constatou que as queixas mais frequentes, que persistem há pelo menos três décadas, relacionavam-se a problemas de aprendizagem, comportamentos externalizantes e relacionamento interpessoal. No estudo realizado por Bolsoni-Silva, Paiva, e Barbosa (2009), encontrou-se que pais de crianças e adolescentes reclamam, principalmente, dos comportamentos de agressividade, birra e desobediência às ordens dadas pelos pais, todos classificados como externalizantes. No entanto, segundo Morris, Shah, e Morris (2002), durante as últimas décadas os problemas comportamentais internalizantes têm sido foco de crescente preocupação. Alguns estudos recentes não encontraram diferenças entre a ocorrência de problemas externalizantes e internalizantes (Keegstra, Post, & Goorhuis-Brouwe, 2010) e outros, ainda, detectaram uma prevalência maior de problemas internalizantes (Beyer & Furniss, 2007; Borsa, de Souza, & Bandeira, 2011; Borsa & Nunes, 2011). Apesar de ainda existir uma falta de consenso na literatura quanto ao predomínio de problemas comportamentais externalizantes e internalizantes (Borsa et al., 2011), ambos podem ter consequências desfavoráveis para o desenvolvimento saudável e, portanto, devem ser foco de intervenções preventivas.

### **Variáveis Associadas ao Desempenho Social**

O desenvolvimento saudável de uma criança encontra-se associado a alguns fatores, que podem ser de risco ou de proteção (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002). Os fatores de risco referem-se àquelas condições ou variáveis associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, enquanto os fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta individual para algum risco ambiental que predispõe a resultados indesejáveis (Reppold et al., 2002). A literatura aponta

que raramente os riscos são eventos isolados, pois fazem parte de um sistema complexo de adversidades que, quando interligadas, constituem-se em um mecanismo que pode influenciar o indivíduo. Apesar das adversidades, contudo, algumas crianças e adolescentes conseguem ser resilientes e se desenvolver como esperado (Sapienza & Pedromônico, 2005). Na psicologia, a resiliência refere-se a um processo dinâmico que envolve adaptação positiva em contextos de adversidade (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). De acordo com Ezpeleta (2005), conhecer os mecanismos que facilitam uma boa adaptação da criança, embora ela esteja exposta ao risco, torna-se essencial para planejar programas preventivos eficazes.

Como salientado, ter um repertório elaborado de habilidades sociais na infância possibilita às crianças interagirem mais positivamente com colegas, professores e familiares, prevenindo o surgimento de problemas comportamentais (Bolsoni-Silva et al., 2011). Crianças com um nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais apresentam menor ocorrência de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Cia & Barham, 2009a). Da mesma forma, problemas de comportamento competem com a aquisição e desempenho de habilidades sociais específicas restringindo, assim, oportunidades de emissão de comportamentos prossociais (Gresham, 2009). Pode-se dizer, portanto, que os problemas de comportamento atuam como um fator de risco no desenvolvimento, comprometendo o desempenho socialmente competente da criança, enquanto as habilidades sociais têm um papel protetor em tal processo (Cecconello & Koller, 2000). Numerosos pesquisadores têm procurado identificar variáveis pessoais, familiares ou contextuais associadas às habilidades sociais e problemas de comportamento a partir da hipótese de que, em sua maioria, problemas de comportamento são resultantes da combinação de múltiplos fatores de risco (Anselmi, Piccinini, Barros, & Lopes, 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005).

### **Variáveis individuais**

A literatura apresenta o gênero como um fator associado a diferenças no desenvolvimento social de crianças e adolescentes. A maior parte dos estudos aponta que as meninas parecem ter um melhor desempenho social que os meninos (Reyna, Ison, & Brussino, 2011), apresentando maiores escores em habilidades sociais (Gresham & Elliott, 1990) e menores de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Reyna et al., 2011).

No estudo realizado por Gresham e Elliott (1990), com 2400 crianças americanas do Ensino Fundamental, utilizando o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS, em inglês *Social Skills Rating System, SSRS*), as meninas apresentaram escores de habilidades sociais significativamente maiores que os meninos, tanto na autoavaliação da criança quanto nas avaliações feitas pelos professores e pelos pais. No Brasil, Bandeira, Rocha, Freitas, et al. (2006) encontraram resultados semelhantes na pesquisa que realizaram com 257 crianças escolares, utilizando o mesmo instrumento, tanto na autoavaliação dos estudantes quanto na avaliação das professoras, mas não na avaliação dos pais. Também realizado com crianças brasileiras, o estudo de Ceconello e Koller (2000), que utilizou o Teste de Histórias Incompletas, detectou escore significativamente superior na medida global de competência social nas meninas do que nos meninos.

Em relação aos problemas comportamentais, após realizar um levantamento bibliográfico, Wielewicki (2011) afirmou que os meninos ainda são alvo de mais queixas e pedidos de atendimento do que as meninas. Embora o sexo masculino tenha sido considerado como um grupo de risco, devido à maior ocorrência de problemas de comportamento nele (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Reyna et al., 2011), estudos empíricos ainda mais específicos mostram que as mulheres apresentam maiores índices de problemas internalizantes,

enquanto os homens apresentam maiores índices de problemas externalizantes (Crijnen, Achenbach, & Verhulst, 1997) e de hiperatividade (Alves, 2006).

Quanto à faixa etária, embora a teoria enfatize a elaboração crescente do repertório social na medida em que se ampliam as experiências interpessoais (Del Prette & Del Prette, 1999), existem ainda controvérsias nos estudos. Ceconello e Koller (2000) encontraram, no seu estudo, que as crianças mais velhas (de 8 e 9 anos) apresentaram um nível mais elevado de competência social do que as mais novas (de 6 e 7 anos), sugerindo assim que as crianças tendem a se tornar socialmente mais competentes com o aumento da idade. Por outro lado, Bandeira, Rocha, Freitas, et al. (2006), estudando crianças do 2º ao 5º ano, detectaram uma correlação negativa entre essas variáveis na autoavaliação da criança, mas não na avaliação pelos informantes (professores e pais): na medida em que a idade aumentava, as crianças se percebiam como menos habilidosas socialmente. Tais divergências de resultado podem ter ocorrido em função de características específicas da amostra, mas também possivelmente em função de diferenças na amplitude de faixa etária estudada. Em relação aos problemas comportamentais, as publicações analisadas por Wielewicki (2011) mostraram que as crianças com idade de 7 a 12 anos foram as encaminhadas com maior frequência para atendimento em clínicas psicológicas, seguidas pelas crianças de 0 a 6 e de 13 a 14 anos. Isso pode sugerir uma relação entre faixa etária e problemas comportamentais.

Além disso, a literatura associa problemas de comportamento com déficit cognitivo (Grizenko, Cvejic, Vida, & Sayegh, 1991; Johnson et al., 2010), problemas de aprendizagem (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; dos Santos & Graminha, 2006; Ferreira & Marturano, 2002; Marturano, Toller, & Elias, 2005), dificuldades na codificação ou interpretação dos sinais sociais (Crick & Dodge, 1994) e outras características do próprio indivíduo, tais como temperamento difícil, pouca sensibilidade à punição, atenção rebaixada, hiperatividade, impulsividade e pobre autocontrole (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

Os fatores determinantes de problemas de comportamento têm sido explicados sob diferentes abordagens. Na Psicologia Cognitiva, o modelo de processamento de informação, que focaliza os mecanismos que contribuem para o comportamento socialmente competente, busca descrever o modo como as crianças processam a informação social e selecionam um comportamento específico em uma situação interpessoal (Rodrigues, de Oliveira, Rubac, & Tavares, 2007). No estudo realizado por Reyna et al. (2011), com 184 crianças argentinas de 5 e 7 anos, encontrou-se associação entre um melhor desempenho na codificação de sinais sociais e níveis mais elevados de habilidades sociais.

Sob um modelo biopsicossocial, Dodge e Pettit (2003) explicam os problemas de comportamento a partir da interação entre diversos fatores, como predisposição biológica, práticas parentais, influência de pares, contexto sociocultural e, também, processos cognitivos e emocionais. Entre esses processos, os padrões de processamento de informação social são vistos como mediadores entre as experiências e os problemas de comportamento (Dodge & Pettit, 2003). Como salientam Crick e Dodge (1994), a resposta comportamental é função da forma em que os sinais detectados são processados. Dificuldades em processar a informação social resultam, portanto, em respostas comportamentais inadequadas (Carvalho, 2007). De acordo com Crick e Dodge (1994), crianças agressivas apresentam distorções no processamento das pistas sociais e das informações relativas às intenções e aos motivos dos demais. Déficits na codificação ou interpretação dos sinais sociais podem levar indivíduos a interpretarem de forma hostil intenções dos outros em situações ambíguas ou neutras, apresentando agressividade, talvez como resposta de defesa ou retaliação (Crick & Dodge, 1994). Após realizar uma revisão da literatura internacional publicada no período de 1980 até 2004 sobre esse modelo, Vasconcellos, Picon, Prochnow, e Gauer (2006) concluíram que, segundo as evidências, crianças e adolescentes agressivos têm, além de uma maior tendência para atribuir hostilidade às intenções dos outros, uma interpretação mais tendenciosa das

situações de interação social e uma maior limitação quanto à capacidade de oferecer e decidir sobre possíveis respostas na situação.

Embora grande parte dos estudos sobre processamento da informação focalize respostas agressivas em crianças e adolescentes (Pakaslahti, 2000), a tendência de fazer atribuições hostis foi observada, também, entre crianças hiperativas (Milich & Dodge, 1984), depressivas (Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992) e com deficiência intelectual (Gómez & Hazeldine, 1996), quando comparadas a grupo controle. Reyna et al. (2011) detectaram, no seu estudo, que um melhor desempenho na codificação de sinais emocionais associa-se a menos problemas internalizantes. No âmbito das necessidades educativas especiais, Del Prette e Del Prette (2005) salientam que as deficiências cognitivas, afetivas, perceptivas e motoras “incidem sobre a capacidade de identificar as demandas do contexto social bem como sobre o planejamento e/ou emissão dos desempenhos esperados sob tais demandas, reduzindo, portanto, o nível de proficiência desses desempenhos” (p. 26).

Nota-se que explicações e variáveis abordadas sob o modelo de processamento de informação social também podem ser analisados sob outras abordagens. Sob a perspectiva da Análise do Comportamento, por exemplo, os comportamentos envolvidos em um desempenho socialmente competente constituem uma cadeia de respostas, abertas e encobertas, que incluem identificação e discriminação de estímulos sociais, descrição dos próprios comportamentos sociais, escolha de uma resposta entre outras possíveis a partir da previsão de consequências. Essas respostas estão incluídas no conceito de automonitoria, tal como proposto por Del Prette e Del Prette (2001), que a definem como uma “habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental por meio da qual um indivíduo observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em interações sociais” (p. 62).

Seja em uma abordagem cognitiva, seja em uma abordagem comportamental, a automonitoria parece ser crucial para um desempenho socialmente competente e, portanto,



pode-se supor que crianças com problemas de comportamento apresentem menos automonitoria. Observa-se, entretanto, uma falta de estudos empíricos sobre automonitoria em crianças escolares e, ademais, que a associem ao repertório de habilidades sociais e problemas comportamentais na infância.

### **Variáveis familiares**

Os fatores familiares também têm sido amplamente estudados, já que o contexto familiar constitui “a base da estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 58). É dentro do entorno familiar que a criança adquire comportamentos, habilidades, princípios e valores (Reppold et al., 2002). Entre as características familiares que poderiam aumentar a ocorrência de problemas de comportamento, situam-se: disciplina inconsistente (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), restrição de oportunidades de contato e modelos (Del Prette & Del Prette, 2005), pouca interação positiva e supervisão insuficiente das atividades da criança (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), baixo envolvimento parental em famílias numerosas (Dell’Aglia, Benetti, Deretti, D’Incao, & Leon, 2005) e violência familiar (American Academy of Pediatrics, 2002; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Pesce, 2009). No entanto, quando apoiador e supridor das necessidades da criança, o ambiente familiar pode diminuir a ocorrência de problemas de comportamento (Ferreira & Marturano, 2002).

Um padrão de comunicação adequado entre pais e filhos, ademais, tende a melhorar a interação social desses com os pares, diminuindo a probabilidade de apresentarem problemas comportamentais (Bohanek, Marin, Fivush, & Duke, 2006). Em conjunto, pode-se afirmar que o bom funcionamento familiar, o vínculo afetivo, a coesão, o apoio, o monitoramento parental, a ausência de discórdia e negligência são fatores altamente protetores dentro da família e, portanto, reduzem a probabilidade de que os adolescentes se engajem em comportamentos delinquentes (Reppold et al., 2002).

### **Variáveis contextuais**

Entre os fatores contextuais, Reppold et al. (2002) salientam que os eventos estressores, considerados como aquelas mudanças no ambiente que induzem a um alto grau de tensão, interferindo nos padrões normais de resposta individual, têm sido associados a distúrbios físicos e mentais. A quantidade de eventos adversos aos quais a criança é exposta ao longo do seu desenvolvimento influencia sua saúde emocional e está correlacionada a indicadores de problemas comportamentais (Marturano et al., 2005). Um dos fatores que se encontra altamente associado ao desempenho social é o nível socioeconômico: quanto maior o nível socioeconômico da família, maiores parecem ser os escores de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Freitas, et al., 2006) e menores os índices de problemas comportamentais da criança (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006). Alguns indicadores do nível socioeconômico podem ser a classe econômica (baseada no poder aquisitivo da família), o nível de escolaridade dos pais e o tipo de escola que a criança frequenta. Torna-se imprescindível destacar, no entanto, que o efeito que o nível socioeconômico exerce sobre o comportamento de uma criança é produto de um conjunto de fatores a ele anoadados.

Crianças que frequentam a escola particular parecem ter um repertório mais elaborado de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Freitas, et al., 2006) e menor ocorrência de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006). De acordo com Dunker, Fernandes, e Carreira Filho (2009), tal achado pode-se dever ao fato de que crianças de escolas públicas são comumente oriundas de famílias com renda e escolaridade menor, quando comparadas às crianças oriundas de escolas particulares.

Assis, Avanci, e de Oliveira (2009) encontraram que crianças cujos pais têm baixa escolaridade apresentaram menor competência social e mais problemas de comportamento. De acordo com esses autores, pais com elevada escolaridade tendem a reconhecer com maior facilidade as necessidades de seus filhos, estão mais preparados para lidar com os desafios e

encontram-se inseridos numa rede social que os apoia conseguindo, dessa forma, promover a competência social dos filhos.

A classe econômica, estimada a partir do poder aquisitivo ou renda familiar, tem sido associada positivamente ao escore de habilidades sociais de uma criança (Bandeira, Rocha, Freitas, et al., 2006; Casali, 2010) e negativamente à ocorrência de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Sapienza & Pedromônico, 2005). No estudo de Assis et al. (2009), crianças que se encontram abaixo da linha de pobreza apresentaram menor competência social e mais problemas de comportamento. Tal relação pode estar mediada, de acordo com Sapienza e Pedromônico (2005), pelo fato de que nas famílias mais pobres há maior possibilidade de os indivíduos serem expostos à discórdia, separações, cuidados inadequados com a saúde e desemprego crônico.

Nota-se, também, que, dentro do contexto escolar, a rejeição de pares e o manejo inefetivo dos professores são destacados como fatores associados ao surgimento e/ou manutenção de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). A relação entre problemas de comportamento e rejeição pelos pares parece ser, conforme a literatura, mútua. Por um lado, os comportamentos agressivos parecem afastar os pares e, por outro lado, o sentimento de rejeição que este movimento produz na criança leva-a a reagir de forma mais agressiva (Alves, 2006). No entanto, a existência de uma rede de apoio social disponível para a criança e a família atua como um fator protetor, moderando a relação entre os fatores de risco e o comportamento da criança (Reppold et al., 2002).

## SEÇÃO II

### **Automonitoria, desenvolvimento e indicadores comportamentais**

O conceito de automonitoria, do inglês *self-monitoring*, foi introduzido na literatura na década de 1970 e, desde então, tem sido amplamente estudado por pesquisadores de diversas áreas da Psicologia exercendo forte influência especificamente sobre o campo da Psicologia Social e da Personalidade (Cheng & Chartrand, 2003). Nota-se que, na literatura brasileira, o termo *self-monitoring* tem sido traduzido como automonitoria (e.g., Ades & Kerbauy, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001), automonitoramento (e.g., Bohm & Gimenes, 2008; Martin & Pear, 2009) e automonitoração (e.g., Casseb, Bispo, & Ferreira, 2008; Oliveira, Ferreira, & Casseb, 2006; Nobre, 2010). Neste trabalho, entretanto, optou-se pela adoção do termo automonitoria tal como aparece no campo das Habilidades Sociais, considerando o marco teórico adoptado no presente trabalho.

Mark Snyder foi o primeiro a adotar este termo para se referir a um fenômeno psicológico, em artigo intitulado *The self-monitoring of expressive control*, publicado em 1974. O conceito de automonitoria também vem sendo adotado para nomear um procedimento bastante utilizado em intervenções comportamentais e cognitivo-comportamentais (Bohm & Gimenes, 2008) e, no campo das Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette (2001) definiram, há mais de uma década, a automonitoria como uma habilidade fundamental para a competência social.

O que se percebe é que há diferenças e semelhanças quanto à compreensão do termo automonitoria, quando se compara a que é utilizada no campo das Habilidades Sociais com o conceito originalmente apresentado por Snyder (e os desdobramentos presentes nos estudos de seus seguidores) e com o uso do termo enquanto procedimento, tal como proposto por terapeutas cognitivo-comportamentais. Esse tema foi objeto de um estudo conceitual

desenvolvido por Dias, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (s.d.), que será a base da presente seção.

No artigo que introduz o conceito de automonitoria na investigação psicológica, Snyder (1974) refere-se à automonitoria como um construto que resume a preocupação com a adequação social, ou seja, uma sensibilidade aos comportamentos dos outros em situações sociais e o uso dessa informação como guia para monitorar o próprio comportamento de se autoapresentar positivamente em tais situações. Como apontam Dias et al. (s.d.), “de acordo com Snyder, a automonitoria envolveria a comunicação dos sentimentos, sejam eles congruentes ou não com as emoções de fato experimentadas, além da dissimulação adaptativa de estados emocionais inapropriados, seja pela não expressão dos mesmos ou pela expressão de outra emoção, apropriada” (s.p.).

Posteriormente, o conceito foi aprimorado e ampliado tanto pelo próprio Snyder quanto por outros pesquisadores interessados no tema, que buscaram identificar características de pessoas com alto ou baixo escore de automonitoria. A partir de uma revisão acurada da literatura nessa área, Dias et al. (s.d.) verificaram que os indivíduos com elevada automonitoria buscam projetar uma imagem desejável a fim de ganhar aprovação e respeito dos outros e têm um comportamento altamente variável, conforme as demandas situacionais. Os indivíduos com baixa automonitoria, por outro lado, não parecem estar preocupados em obter uma imagem pública positiva e são pouco afetados pela presença, atitudes ou exigências de pessoas à sua volta, tendo um comportamento mais fortemente de acordo com seus sentimentos, disposições, estímulos internos e interesses pessoais (Dias et al., s.d.). A partir da comparação entre pessoas com elevado e baixo escore de automonitoria, os autores (Dias et al., s.d.) questionam sobre a origem dessas diferenças, verificando o importante papel do ambiente familiar e social no desenvolvimento da automonitoria, que já está presente em crianças pequenas.

Conforme mencionam Dias et al. (s.d.), o termo automonitoria também é abordado como um procedimento da terapia comportamental que envolve a observação e registro sistemático do próprio comportamento, assim como dos eventos ambientais associados (Bohm & Gimenes, 2008). No procedimento padrão utilizado, o terapeuta fornece recursos para o registro (e.g., fichas) e instruções para que os clientes realizem o registro sistemático de frequência, duração e intensidade da resposta, bem como os estímulos antecedentes e consequentes<sup>7</sup> (Ferreira & Fernandes, 2009). Segundo Bohm e Gimenes (2008), monitorar o próprio comportamento altera a frequência com que ele ocorre, geralmente na direção desejável, reduzindo assim a frequência de comportamentos inadequados e aumentando a de comportamentos adequados. De acordo com Dias et al. (s.d.), essa técnica, útil para avaliação e intervenção comportamental, tem-se mostrado eficaz na terapia (comportamental, cognitivo-comportamental) e na medicina. No referido estudo, os autores apresentam ampla bibliografia de evidências de sua eficácia no controle de problemas bastante diversificados especialmente ligados à saúde física (e.g., problemas nutricionais, diabetes mellitus tipo 2, síndrome do intestino irritável, obesidade) e na melhoria da condição física (prática de exercício físico, treino de resistência etc.). Também com crianças, os autores citam o uso efetivo desse procedimento para a superação de problemas de comportamento, de dificuldades acadêmicas e de medo noturno. Conforme Dias et al. (s.d.), “as evidências de efetividade dessa técnica mostram a importância de o próprio indivíduo prestar atenção e descrever seus comportamentos e as relações destes com seu ambiente” (s.p.).

Além de ser utilizado como procedimento, o conceito de automonitoria está presente dentro do campo de conhecimento das Habilidades Sociais, que focaliza o estudo de um tipo particular de desempenho social que se apoia nos conceitos de habilidade social e competência

---

<sup>7</sup> Nota-se a associação da automonitoria com análise funcional descritiva. Sobre o uso do termo análise funcional descritiva em vez de análise funcional, ver Vasconcelos, Naves e Ávila (2010) e Sturmey (1996).

social (Del Prette & Del Prette, 1999). Como apontado, as habilidades sociais constituem classes de comportamentos sociais que permitem ao indivíduo lidar de forma competente com as demandas das situações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2005). No entanto, embora ter um repertório de habilidades sociais bem elaborado seja imprescindível para a competência social, ele não garante, por si só, que a pessoa se comporte de forma socialmente competente (Bolsoni-Silva, Del Prette, et al., 2006). Um dos fatores que aumentam a chance de alcançar uma boa competência social é a capacidade que uma pessoa tem de monitorar o próprio desempenho ao se relacionar com os outros. Del Prette e Del Prette (2001) situam a automonitoria, portanto, como uma habilidade que estaria na base de qualquer outra e da competência social, definindo-a como uma “habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental por meio da qual um indivíduo observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em interações sociais” (p. 62).

Na definição de Del Prette e Del Prette (2001; 2005; 2010/2012), a competência social implica coerência entre pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, bem como critérios de avaliação do desempenho, que incluem: consecução de objetivos da interação, manutenção ou melhora da autoestima e da qualidade da relação, maior equidade de ganhos e perdas entre os envolvidos na interação, respeito e/ou ampliação dos direitos humanos básicos. Na análise desses autores (Del Prette & Del Prette, 2010/2012), os critérios de avaliação da competência social contemplam uma dimensão instrumental e outra ético-moral. Na dimensão instrumental, os critérios de funcionalidade referem-se a consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo, tais como os de atingir os objetivos da interação social, aprovação social e correlatos emocionais positivos. Na dimensão ético-moral, refere-se a consequências de médio e longo prazo, tanto para o indivíduo como para os demais requerendo, portanto, escolha e autogerenciamento ético.

Segundo Dias et al. (s.d.), a definição proposta por Del Prette e Del Prette (2001) aproxima-se tanto do conceito de Snyder, ao ser concebida como uma habilidade, quanto da concepção de automonitoria como procedimento clínico, ao admitir-se vários comportamentos que estão incluídos nesse fenômeno. Porém, ao mesmo tempo em que há similaridades, também são encontradas diferenças significativas entre tais concepções.

Dias et al. (s.d.) salientam que, tanto na proposta de Snyder quanto na de Del Prette e Del Prette, é possível verificar que a automonitoria requer que o indivíduo discrimine estímulos sociais (inclusive sentimentos e pensamentos dos demais) e que regule seu comportamento em função desses estímulos. Contudo, que essas duas propostas distanciam-se uma vez que, para Snyder, a automonitoria parece estar a serviço da adequação social e de uma deliberada projeção de imagem pública positiva, mesmo quando implique em desacordo com pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, contraria a coerência entre sentimentos, pensamentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais proposta no conceito de competência social a que serve a automonitoria (Del Prette & Del Prette, 2001; 2010/2012), e parece centrada em ganhos para o indivíduo sem compromisso com os ganhos para o interlocutor nem com a melhora da relação, ou seja, com os critérios éticos propostos por Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012). Para além dos critérios instrumentais (consecução de objetivos da interação, manutenção ou melhora da autoestima), esses autores defendem que a competência social deve ser avaliada em termos de seus resultados para a qualidade da relação, para a equidade de ganhos e perdas entre os envolvidos na interação e para o respeito e/ou ampliação dos direitos humanos básicos. Conforme apontam Dias et al. (s.d.), ao destacar a conformidade ou ajustamento social como uma das decorrências da automonitoria, a conceituação de Snyder permite questionar se de fato a automonitoria seria favorável ao indivíduo e ao seu grupo social. Esse ajustamento social, proposto por Snyder, parece ter mais relação com um padrão interativo passivo que poderia trazer prejuízos, em médio e longo prazo,



tanto para o indivíduo quanto para o seu grupo social (Del Prette & Del Prette, 2001; Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010), comprometendo a competência social. Nesse sentido, o conceito de automonitoria de Snyder não pode ser tomado como equivalente ao de Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012), que está subordinado a uma visão de ganha-ganha em sua dimensão ético-moral. Outra diferenciação importante, destacada por Dias et al. (s.d.), é com relação ao desenvolvimento da automonitoria no indivíduo. Embora pesquisadores da vertente de Snyder reconheçam a importância da automonitoria para o desenvolvimento social da criança (Lautenschlager & Graziano, 1990, citados por Musser & Browne, 1991), sugerem que ela seria um traço interno, relativamente estável de personalidade, que pode somente ser influenciado minimamente pelo ambiente.

No referido texto, os autores fazem também uma análise comparativa do conceito de automonitoria enquanto procedimento e o conceito produzido no campo das Habilidades Sociais, discutindo suas semelhanças e diferenças. Entre as semelhanças, destacam que ambos focalizam habilidades de observação e descrição do próprio comportamento, bem como das variáveis que o controlam. Entre as diferenças, referem o fato de que, para Del Prette e Del Prette (2001), a automonitoria seria um fenômeno psicológico, ainda que, enquanto habilidade, não dispense o uso de procedimentos para a sua promoção.

Dias et al. (s.d.) analisaram, sob a perspectiva da Análise do Comportamento, cada um dos aspectos abordados na definição de automonitoria proposta por Del Prette e Del Prette (2001), identificando fenômenos psicológicos complexos como autorregras/autoinstrução, autocontrole e autoconhecimento/consciência. A partir dessa análise, e considerando a articulação entre esses fenômenos, Dias et al. (s.d.) propuseram uma definição operacional da automonitoria, destacando a importância de investigar tais fenômenos. Os autores assumem que, como qualquer outra cadeia de respostas, a automonitoria é selecionada por suas consequências e que seu desenvolvimento depende das condições ambientais a que os

indivíduos estão expostos, podendo ser aprimorada ao longo do desenvolvimento. Alguma forma incipiente de automonitoria poderia, portanto, ser identificada precocemente no desenvolvimento sob a forma de componentes mais simples. Dias et al. (s.d.) defendem a ideia de que o exercício da automonitoria é uma habilidade aprendida, que pode ser investigada, em seus aspectos mais básicos, já desde a infância. O desafio, para esses autores, foi identificar esses componentes e caracterizá-los como indicadores precoces ou iniciais dessa classe mais complexa, pois

a partir dessa identificação e estruturação, poderiam ser planejadas intervenções voltadas para a promoção de automonitoria, o que contribuiria para o desenvolvimento de comportamentos da classe de habilidades sociais e, mais ainda, para desempenhos socialmente competentes. Torna-se, portanto, relevante investigar o desenvolvimento da automonitoria e, assim, desenvolver investigações com crianças, no sentido de melhor entender o processo de desenvolvimento desse conjunto de comportamentos, examinando os mais simples, que poderiam funcionar como base para o desenvolvimento dessa capacidade (s.p.).

Considerando isso, Dias et al. (s.d.) propõem uma lista de respostas abertas e encobertas que poderiam ser consideradas componentes da automonitoria:

- Discriminar estímulos sociais antecedentes, respondendo diferencialmente a eles;
- Observar, identificar, nomear e descrever os próprios comportamentos públicos e encobertos (pensamentos e sentimentos), bem como os dos outros;
- Identificar alternativas possíveis de respostas;
- Prever possíveis consequências dessas alternativas;
- Escolher e emitir respostas sob controle de consequências ambientais atrasadas e com maior magnitude de reforço;
- Descrever o comportamento passado, avaliar suas consequências, planejar e alterar os próprios desempenhos em função de alternativas de resposta e suas consequências;
- Regular os próprios desempenhos futuros.

Os autores (Dias et al., s.d.) defendem que essa especificação de comportamentos pode contribuir para o planejamento de diferentes segmentos de investigação a respeito do desenvolvimento da automonitoria na infância. Reconhecem, no entanto, a dificuldade de acesso direto às respostas encobertas, que envolvem eventos privados, geralmente avaliadas a partir do relato verbal, ou seja, do que as pessoas dizem que pensam, sentem e fazem (Ericsson & Simon, 1980; Del Prette, 1990).

Considerando que a automonitoria ocorre sobreposta aos comportamentos sociais apresentados pelo indivíduo na interação com outros, a avaliação desse fenômeno durante a sua ocorrência poderia interferir na interação social que é regulada por esse fenômeno. Nesse caso, seria difícil investigar a automonitoria no momento em que está ocorrendo e a alternativa de avaliar os seus componentes imediatamente após a sua ocorrência significa uma aproximação no sentido de avaliar seus componentes. Por isso mesmo, entende-se que a pesquisa sobre automonitoria requer estabelecer condições para que os eventos encobertos sejam, de algum modo, recuperados o mais imediatamente possível após sua ocorrência. Em outras palavras, implica produzir conhecimento sobre a automonitoria com base em fragmentos ou componentes da mesma e não sobre o fenômeno em si.

Como apontam Dias et al. (s.d), o desafio de investigar a automonitoria está em planejar procedimentos, situações experimentais e recursos que evoquem respostas próximas do fenômeno real e/ou de seus componentes, de modo a reduzir a interferência de outros processos, como a memória e a competência linguística. Quando apresentados em interação social, todos esses componentes incluídos na habilidade de automonitoria podem contribuir para o desempenho das habilidades sociais e, por conseguinte, para um desempenho mais amplamente pautado nos critérios instrumentais e éticos da competência social.

### SEÇÃO III

#### Questões metodológicas

Conforme a literatura da área (Del Prette & Del Prette, 2005; 2006; Z. Del Prette & A. Del Prette, 2009) a avaliação do repertório social de crianças deve ser, na medida do possível, realizada por meio de uma abordagem multimodal, envolvendo diferentes instrumentos e procedimentos, junto a vários informantes e contextos. A avaliação multimodal possibilita o acesso a uma ampla diversidade de indicadores de desempenho social e aos critérios adotados por diferentes avaliadores assegurando, desta forma, maior completude e confiabilidade aos resultados obtidos (Del Prette & Del Prette, 2006). Em relação aos instrumentos e procedimentos, essa avaliação pode ser feita por meio de métodos diretos e indiretos (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2009).

Os procedimentos diretos, como a observação (em situação natural ou análoga) ou os registros fisiológicos, permitem a descrição dos componentes verbais, não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais, assim como identificar possíveis vieses entre a autopercepção e o ajustamento socioemocional (Gresham, Lane, Macmillan, Bocian, & Ward, 2000). Embora a observação em situação natural possibilite o acesso às contingências imediatas sob as quais são emitidos espontaneamente os comportamentos, ela exige maior tempo e trabalho para coletar e analisar os dados e, em ocasiões, maior custo para o pesquisador (Del Prette & Del Prette, 2006).

Uma alternativa viável à observação direta é a observação em situação análoga ou estruturada, definida por Del Prette e Del Prette (2006) como a simulação de situações pelo profissional para o desempenho de papéis, podendo incluir outras crianças ou adultos. Essa alternativa consiste, portanto, no arranjo de condições ambientais que são programadas para funcionar como demandas para um desempenho social. O termo *demanda*, na perspectiva das habilidades sociais, é entendido “como ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um

determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 46). Esse tipo de método, além de possibilitar o registro do desempenho em vídeo (Del Prette & Del Prette, 1999), permite controlar as demandas ambientais e identificar habilidades sociais críticas que podem ocorrer com baixa frequência em situações naturais mostrando-se útil, portanto, para avaliar a competência social (Del Prette & Del Prette, 2006). Estudos têm demonstrado a efetividade desse método para avaliar diferentes classes de habilidades sociais, como empatia (Ferreira, 2008; Garcia-Serpa et al., 2006; Pavarino et al., 2005), agressividade (Pavarino et al., 2005), habilidades sociais profissionais (Del Prette & Pereira, 2008) e outras classes mais específicas (Dias, 2010). No entanto, apesar de sua potencialidade, como qualquer outro, esse método também apresenta limitações. Alguns autores apontam os limites desse método quanto à generalização para a situação real ou para outros contextos (Gresham, Cook, Crews, & Barreras, 2007; Mori & Armendariz, 2001) e a possibilidade de inconsistência com outras medidas indiretas (Mori & Armendariz, 2001).

Por outro lado, os métodos indiretos, como inventários, entrevistas e técnicas sociométricas, são amplamente utilizados, pois permitem um acesso indireto aos desempenhos sociais da criança. Também conhecidos como métodos de relato, eles fornecem informações sobre comportamentos que ocorrem em ambientes nos quais o pesquisador não tem acesso ou não está presente (Del Prette & Del Prette, 2006). De acordo com Z. Del Prette e A. Del Prette (2009), tais métodos podem ser de autorrelato ou de relato por outras pessoas significativas, como pais, professores ou colegas.

O julgamento do comportamento social por parte de informantes é um indicador importante da funcionalidade dos desempenhos sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), podendo contribuir para uma melhor compreensão dos processos envolvidos nos problemas de comportamento, da gravidade e dos riscos futuros desses problemas (Kerr, Lunkenheimer, & Olson, 2007). Os instrumentos de autoavaliação, porém, não devem ser subestimados, devido

à importância da autopercepção da criança para compreender seus critérios pessoais e fatores a eles associados (do Valle & Garnica, 2009), o que pode ser determinante para o envolvimento posterior em programas de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999). Conforme Del Prette e Del Prette (2006), comparar os resultados obtidos do ponto de vista da própria criança com aqueles fornecidos pelos informantes permite avaliar mais precisamente as áreas de consistência e inconsistência entre diferentes informantes, e que eventuais divergências poderiam refletir diferenças na percepção e na acuracidade da avaliação, além de possíveis critérios diferenciados de avaliação. Del Prette e Del Prette (2006) salientam que a falta de correlação entre ambas as avaliações pode, também, refletir a existência de falhas de ajustamento da criança ao seu ambiente social, assim como déficits na habilidade de automonitoria, apresentando dificuldades ao observar, descrever, avaliar e regular o próprio comportamento. Além disso, utilizar diferentes informantes pode ajudar a controlar o viés positivo nas respostas das crianças, também conhecido por efeito de desejabilidade social, que se refere à tendência de responder de forma a agradar aos demais e preservar a própria imagem ou comportamento (Richaud de Minzi & Lemos, 2006), fenômeno também constatado em estudos realizados por outros autores (Barreto et al., 2011; Casali, 2010; Gresham et al., 2000; Hughes, Cavell, & Grossman, 1997).

O uso de diferentes informantes e instrumentos na avaliação das habilidades sociais específicas de crianças têm sido relativamente frequentes na pesquisa (Barreto et al., 2011; Dias, 2010; Quiterio, Nunes, & Gerk, 2009). Verifica-se, porém, uma escassez de estudos que avaliem a habilidade de automonitoria, que se encontra na base das outras habilidades sociais e da competência social. Em tese, uma avaliação completa da automonitoria pode ser bastante difícil em função da quantidade possível de indicadores e da dificuldade de especificar quais os indicadores relevantes para determinada faixa etária, conforme já referido na segunda seção. Entende-se, porém, que alguns indicadores poderiam ser obtidos por meio de entrevista,

especialmente aqueles que se referem a comportamentos encobertos (emoções e pensamentos). Caballo, Irurtia, e Salazar (2009) apontam que a entrevista é a melhor, quando não única, fonte de informação sobre a própria experiência interpessoal, como é o caso desses aspectos. Sob a perspectiva da Análise do Comportamento, tal como explicitado na segunda seção, a automonitoria, enquanto um conjunto de comportamentos privados, é de acesso indireto, por métodos indiretos que envolvem o relato verbal.

No entanto, além de avaliar emoções e pensamentos associados a respostas comportamentais abertas, a avaliação da automonitoria requer, conforme apresentado na segunda seção, abordar também indicadores relacionados à capacidade de identificar e descrever as próprias ações e as dos outros, de prever consequências para si e para o outro e, a partir daí, perceber ou não a necessidade de alterar o próprio comportamento em situações futuras semelhantes. Diante da dificuldade de acessar o processo enquanto está ocorrendo, a alternativa seria acessar *a posteriori* indicadores sobre os componentes da automonitoria; em outras palavras, abordar o fenômeno imediatamente após sua ocorrência, em articulação muito próxima com o desempenho apresentado pelo indivíduo na interação social.

Com base nessas considerações, entende-se que a entrevista poderia ser um procedimento viável se referido a comportamentos emitidos na interação social e focada nos componentes da automonitoria. Visando evitar o requisito e a imprecisão da memória e garantir mais confiabilidade à descrição de comportamentos previamente emitidos, entende-se que uma alternativa pertinente para avaliar tais aspectos seria garantir, previamente à entrevista, o registro do desempenho em situações estruturadas enquanto demanda para a descrição da criança sobre os próprios comportamentos sociais emitidos e enquanto condição para comparação entre relato e desempenho.

## SEÇÃO IV

### Problema de Pesquisa e Objetivos

A infância e adolescência são os períodos em que aparecem e se consolidam muitos dos padrões de comportamento relevantes à saúde física, social e psicológica do indivíduo. A partir do momento em que começa a interagir com seu meio, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, que lhe permita lidar com os desafios e as demandas contínuas do ambiente. As habilidades sociais são comportamentos que contribuem para um desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2005) e, conseqüentemente, para relações interpessoais positivas e satisfatórias, melhorando a qualidade de vida (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002). Défcits em habilidades sociais, no entanto, encontram-se associados a problemas de comportamento, que por sua vez são fator de risco para o desenvolvimento, enquanto que as habilidades sociais constituem um fator de proteção (Cecconello & Koller, 2000). Além disso, variáveis pessoais, familiares e do contexto mais amplo também podem influenciar o desempenho social da criança, tanto no sentido desfavorável de levar a problemas de comportamento como no sentido favorável de promover habilidades sociais, como já apontado.

Esses aspectos justificam o investimento em avaliar o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento na infância visando, também, identificar e controlar fatores que permitem estruturar condições mais adequadas ao desenvolvimento psicossocial da criança, em particular, em termos de aumentar sua competência social e diminuir problemas de comportamento. Ainda que muitos estudos tenham sido realizados com foco na associação entre habilidades sociais e problemas de comportamento, a maioria desses estudos tem se caracterizado como correlacionais, que permitem hipóteses importantes sobre essa associação mas não avaliam o peso dos fatores associados. Para isso, seria necessário investir em metodologia estatística mais sofisticada, como análises de regressão e modelos mais



abrangentes. Informações mais detalhadas produzidas por tal metodologia poderiam melhor subsidiar o trabalho de profissionais no atendimento a crianças, bem como viabilizar estratégias de intervenção pautadas na promoção de habilidades sociais como mecanismo preventivo de problemas comportamentais.

Neste estudo entende-se que, como a automonitoria é um pré-requisito para o desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2001), os programas de treinamento de habilidades sociais devem priorizá-la, como defendido por Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012). Conforme explicitado na segunda seção, não obstante a definição geral de automonitoria no campo das Habilidades Sociais, sua conceitualização é diversa e controversa no campo da Psicologia. Adicionalmente são escassas as pesquisas nacionais que focalizam especificamente a automonitoria, mesmo dentro do campo das habilidades sociais. A revisão da literatura realizada apontou para a falta de estudos empíricos relacionando a automonitoria com o repertório de habilidades sociais e com os problemas de comportamento das crianças, assim como com outros fatores que podem estar associados à aprendizagem da automonitoria. Conforme exposto, pode-se levantar a hipótese de que escores elevados de automonitoria estariam associados a um repertório elaborado de habilidades sociais e, conseqüentemente, à menor ocorrência de problemas de comportamento. Também se apontou para a dificuldade de identificar indicadores precoces de automonitoria e para a ausência de instrumentos e procedimentos específicos para sua avaliação. Foi apresentada uma proposta de indicadores possíveis e pertinentes ao conceito de automonitoria, tal como estabelecido no campo das Habilidades Sociais, bem como suas relações com outros conceitos da Análise do Comportamento. Essa proposta aponta para a necessidade de investir na elaboração de um procedimento de avaliação de indicadores específicos de comportamentos componentes do processo de automonitoria e no exame de suas relações com habilidades sociais e com problemas de comportamento, mesmo reconhecendo-se que tais indicadores são indiretos e se

referem fundamentalmente a comportamentos requeridos no processo de automonitoria, avaliados *a posteriori* em relação a esse processo.

O presente trabalho enfoca, portanto, a relação entre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e indicadores específicos de comportamentos componentes do processo de automonitoria em crianças do Ensino Fundamental, bem como possíveis relações dessas variáveis com outras, sociodemográficas. Esta pesquisa foi conduzida na forma de dois estudos, cada um dos quais teve objetivos específicos. Os objetivos do Estudo I, que focaram a associação entre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento, serviram como base para a consecução dos objetivos do Estudo II, que avaliaram indicadores de componentes da automonitoria, em uma amostra extraída do Estudo I.

Em termos mais específicos, os objetivos do Estudo I foram: (1) caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de uma amostra de crianças de idade escolar; (2) verificar a força preditiva das habilidades sociais sobre os problemas de comportamento; (3) identificar as classes de habilidades sociais mais valorizadas pelos pais ou responsáveis; e (4) verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento.

Já os objetivos do Estudo II foram: (1) caracterizar indicadores de componentes da automonitoria em crianças de idade escolar; (2) identificar possíveis diferenças nos indicadores de componentes da automonitoria em grupo de crianças com escore superior em habilidades sociais e baixo em problemas de comportamento em comparação com um grupo com repertório oposto (com escore deficitário em habilidades sociais e alto em problemas de comportamento); e (3) verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre indicadores de componentes da automonitoria. Nota-se, ademais, que para o cumprimento desses objetivos foi necessário, previamente, elaborar um procedimento que avalie tais indicadores.

## **ESTUDO I:**

### **Relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e variáveis sociodemográficas em crianças de Ensino Fundamental**

#### **Objetivos:**

- 1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de uma amostra de crianças de idade escolar;
- 2) Verificar a força preditiva das habilidades sociais sobre os problemas de comportamento;
- 3) Identificar as classes de habilidades sociais mais valorizadas pelos pais ou responsáveis;
- 4) Verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento.

## MÉTODOS

O delineamento de pesquisa seguido foi do tipo *ex-post-facto*, visto que não se teve controle direto sobre as variáveis independentes, cujas manifestações já haviam ocorrido.

### Participantes

Participaram deste estudo 220 crianças, que cursavam do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental<sup>8</sup> em escolas públicas e particulares de uma cidade localizada no interior de São Paulo. Esta pesquisa também contou com a participação, como informantes, dos pais ou responsáveis das crianças. As próprias mães das crianças representaram a grande maioria de informantes (n = 183, 83.20%), seguida pelos pais (n = 28, 12.70%), responsáveis (n = 8, 3.60%) e, em um caso, foi a irmã de uma aluna que participou como informante (0.50%). Os critérios para a participação nessa etapa do estudo foram o grau escolar da criança, o interesse e consentimento dos pais/responsáveis da criança e a disposição da mesma por participar.

Na Tabela 1 apresentam-se os dados relativos às frequências e porcentagens de participantes do Estudo I em relação às variáveis sociodemográficas avaliadas.

---

<sup>8</sup> Corresponde à 2ª, 3ª, 4ª e 5ª série na nomenclatura antiga.

Tabela 1

*Características sociodemográficas dos participantes do Estudo I*

<b>Variável</b>	<b>Nível</b>	<b>Frequência (n)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Gênero	Feminino	104	47.30
	Masculino	116	52.70
Tipo de escola	Particular	117	53.20
	Pública	103	46.80
Ano escolar	3°	73	33.20
	4°	54	24.50
	5°	43	19.50
	6°	50	22.70
Idade	7	2	0.90
	8	54	24.50
	9	54	24.50
	10	63	28.60
	11	38	17.30
	12	4	1.80
	13	4	1.80
	14	1	0.50
Classe econômica	A1	2	0.90
	A2	26	11.80
	B1	56	25.50
	B2	76	34.50
	C1	42	19.10
	C2	15	6.80
	D	3	1.40

*Nota.* A classe econômica foi definida com base no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), preenchido pelos informantes.

Nos dados da amostra geral (N = 220), apresentados na Tabela 1, é possível verificar que participaram mais meninos do que meninas, sendo maioria de escola particular. O ano escolar de maior representação foi o 3°, seguido pelo 4°, 6° e, em último lugar, o 5°. A idade média das crianças, medida no momento em que começaram a participar da pesquisa, foi de 9.52 anos ( $DP = 1.25$ ), havendo crianças de 7 a 14 anos, embora as crianças entre 8 e 11 anos representassem a maior parte da amostra (n = 209; 94.90%). Quanto à classe econômica das famílias das crianças, embora tenha variado de A1 a D, houve maior concentração nas categorias B2 e B1, respectivamente. A homogeneidade da amostra foi avaliada usando o Teste  $\chi^2$  de aderência (ver Apêndice 1), mostrando que não existem diferenças estatisticamente

significativas em relação ao gênero e ao tipo de escola frequentada pela criança, mas existem diferenças significativas em relação à idade, ao ano escolar cursado e à classe econômica da família da criança.

## **Local**

A coleta de dados com as crianças foi realizada em pequenos grupos de alunos, em salas disponibilizadas pela instituição de ensino onde eles estudavam, nos horários que as professoras disponibilizavam, para não acarretar prejuízo ao desempenho acadêmico. A coleta de dados com os pais/responsáveis foi conduzida durante as reuniões de pais realizadas na instituição de ensino que os filhos frequentavam e, nos casos de indisponibilidade para assistir às reuniões, em contato individual no endereço residencial, laboral ou na mesma escola.

## **Instrumentos**

### **Sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR)**

Este instrumento, desenvolvido nos Estados Unidos (*Social Skills Rating System*) por Gresham e Elliott (1990), foi adaptado e validado por Bandeira, Del Prette, Del Prette, e Magalhães (2008/2009). Especificamente, este inventário avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental, por meio de formulários que são apresentados em três versões: autoavaliação pela criança (SSRS-criança), avaliação por pais/responsáveis (SSRS-pais) e avaliação pelo professor (SSRS-professor). Para fins do presente estudo, somente foram utilizados os dois primeiros formulários: SSRS-criança e SSRS-pais.

O SSRS-criança avalia somente as habilidades sociais, sendo composto por 27 itens, nos quais estão incluídas as subescalas de *Responsabilidade*, *Empatia*, *Assertividade*, *Autocontrole*, *Evitação de problemas* e *Expressão de sentimento positivo*. No Anexo 1 apresenta-se a distribuição de itens por dimensão avaliada. Esta escala avalia a frequência com

que a criança apresenta cada reação, sendo que a resposta assinalada pode variar de 0 a 2 (0 = nunca, 1 = algumas vezes e 2 = muito frequente). O SSRS-pais, por outro lado, inclui duas subescalas, uma para medir habilidades sociais, composta por 37 itens (abrangendo as subescalas *Cooperação*, *Amabilidade*, *Iniciativa/Desenvoltura social*, *Asserção*, *Autocontrole/Civilidade* e *Autocontrole passivo*), e outra para avaliar problemas de comportamento, composta por 17 itens (por meio dos quais contempla as subescalas de *Problemas internalizantes*, *Problemas externalizantes* e *Hiperatividade*). No Anexo 2 apresenta-se a distribuição dos itens por escala e subescala. Neste caso, a escala de habilidades sociais avalia tanto a frequência quanto a importância de cada comportamento para o desenvolvimento da criança, sendo a resposta assinalada de 0 a 2 (0 = não importante, 1 = importante e 2 = muito importante). Na escala de problemas comportamentais, por outro lado, se avalia somente a frequência com que a criança apresenta cada item, sendo a resposta assinalada de 0 a 2 (0 = nunca, 1 = algumas vezes e 2 = muito frequente).

A adaptação brasileira do SSRS-BR (Bandeira et al., 2009) produziu indicadores de estabilidade temporal, validade e precisão satisfatórios. O Alpha de Cronbach, referente à consistência interna da avaliação das habilidades sociais, mostrou-se satisfatório tanto na escala dos estudantes ( $\alpha = 0.78$ ) como na escala dos pais ( $\alpha = 0.86$ ). Da mesma forma, a consistência interna da escala de problemas de comportamento, avaliada pelos pais, também se mostrou satisfatória ( $\alpha = 0.83$ ).

### **Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)**

O CCEB (2011), que está relacionado com o poder de compra dos indivíduos e famílias urbanas do país, avalia a classe econômica das famílias das crianças. Nele, o entrevistado tem que responder a questões sobre patrimônio, bens duráveis e não duráveis que possui em seu domicílio, grau de instrução do chefe de família, e demais questões que servirão para inseri-lo numa determinada classe (ver Anexo 3). Este questionário divide a população brasileira em

oito classes econômicas, sendo elas: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. De acordo com um levantamento realizado em 2010 pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2010), a população brasileira das 10 principais regiões metropolitanas do país (Grande São Paulo, Grande Rio de Janeiro, Grande Porto Alegre, Grande Florianópolis, Grande Curitiba, Grande Belo Horizonte, Distrito Federal, Grande Salvador, Grande Recife e Grande Fortaleza) distribuiu-se da seguinte maneira: 0.50% na classe A1, 3.60% na classe A2, 9.60% na classe B1, 20.80% na classe B2, 26.30% na classe C1, 23.20% na classe C2, 15.20% na classe D e 0.80% na classe E.

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

O presente estudo, que se orientou pelos critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde no que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96), foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté / UNITAU (Protocolo nº 404/11, ver Anexo 4). Após a aprovação, foram realizados os procedimentos descritos a seguir.

#### **Etapa 1. Contato com as escolas**

Foram escolhidas três escolas da cidade de São Carlos para participarem da pesquisa: uma escola particular, uma municipal e uma da rede estadual. O contato tanto com a escola particular quanto com a estadual foi feito diretamente com a pessoa encarregada da direção do estabelecimento, explicando as características e os objetivos do trabalho e pedindo a sua aprovação para fazer a pesquisa. Por outro lado, o contato com a escola da rede municipal requereu, inicialmente, a autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Carlos. Após essa autorização, foi agendada uma reunião com a diretora da instituição para explicar detalhadamente os objetivos e metodologia do trabalho, pedindo o seu consentimento



para realizar a pesquisa. A aprovação de cada escola foi registrada no Termo de Autorização da escola (ver Apêndice 2).

### **Etapa 2. Contato com os pais ou responsáveis**

Após ter a autorização da direção de cada instituição para efetuar a pesquisa, foram solicitadas as listas dos alunos que cursavam do 3º ao 6º ano, com o objetivo de personalizar cada envelope enviado aos pais/responsáveis dos alunos, por meio deles. Dentro do envelope constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ver Apêndice 3), elaborado pela pesquisadora em linguagem acessível à compreensão dos informantes, que solicitava sua autorização para a participação de seus filhos e fazia um convite para eles também participarem, preenchendo o questionário sobre o comportamento dos filhos. Nota-se que, ao todo, foram entregues 473 envelopes, dos quais 263 voltaram com a autorização assinada, representando um 55.60% de aprovação por parte dos pais/responsáveis.

### **Etapa 3. Aplicação do SSRS-criança**

Uma vez que os pais/responsáveis assinavam o TCLE a pesquisadora chamava os alunos em grupos de até sete para realizar a aplicação do SSRS-criança. No início de cada aplicação coletiva foi realizado um breve *rapport* informal com o objetivo de garantir maior tranquilidade às crianças, onde também foi explicado o objetivo do estudo e garantida a confidencialidade dos dados. A instrução foi feita verbalmente, de modo claro e objetivo, enfatizando a ausência de respostas certas ou erradas e a necessidade de responderem a todos os itens. Logo após, a pesquisadora perguntou às crianças se alguém desejava não participar da pesquisa, embora os pais tenham autorizado. Nota-se que nenhuma criança negou-se a participar, havendo disposição para preencher o questionário. Imediatamente, a pesquisadora entregou o questionário e ficou alerta a fim de tirar dúvidas ou ajudar os alunos, caso

precisassem. O tempo médio de resposta foi de aproximadamente 15 minutos; porém, houve alunos com dificuldade de leitura ou de compreensão que precisaram de maior atenção e tempo.

#### **Etapa 4. Aplicação do SSRS-pais**

Posteriormente, foram enviados bilhetes aos pais convidando-os a participar de uma reunião breve na escola, na qual seria explicada a pesquisa, esclarecidas as dúvidas eventualmente existentes e, ademais, preenchido o questionário sobre o desempenho dos filhos (SSRS-pais, avaliando habilidades sociais e problemas comportamentais). Foram necessárias várias reuniões para tal fim e, mesmo assim, um considerável número de pais requereu o contato telefônico da pesquisadora. A partir desse contato, em alguns casos foi marcado um encontro individual na mesma instituição, em outros foi necessária uma visita pessoal (seja no endereço residencial ou laboral) e, em outros casos, após explicar via telefone a forma como o questionário deveria ser preenchido o questionário, foi enviado num envelope fechado por meio do próprio filho. Dos 263 pais/responsáveis que haviam autorizado os filhos a participarem, a pesquisadora conseguiu o preenchimento do SSRS-pais por parte de 220 deles. Dos 43 restantes, alguns simplesmente não frequentaram as reuniões nem foi possível o contato telefônico, outros preferiram não continuar participando, outros tinham se mudado de cidade ou tinham transferido os filhos de escola, sendo impossível achá-los. Com base nesses dados, é possível afirmar que, do total de crianças que foram convidadas para participar ( $n = 473$ ), 46.51% ( $n = 220$ ) fizeram parte da amostra do Estudo I.

#### **Tratamento de Dados**

Os dados das respostas aos inventários, sob a forma de escores produzidos de acordo com instruções dos manuais, foram inseridos e organizados em planilha do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), procedendo-se às análises descritivas e inferenciais

paramétricas<sup>9</sup> pertinentes a cada um dos objetivos, conforme especificados na Tabela 2. Também foram realizadas análises de homogeneidade da amostra por meio do Teste  $\chi^2$  (qui-quadrado) e análises de consistência interna das escalas utilizadas por meio do Alpha de Cronbach<sup>10</sup>. Para todas as análises foi adotado o nível de significância de 5% ( $p \leq .05$ ), convencionalmente utilizado (Loureiro & Gameiro, 2011). Em alguns casos, porém, foi considerado o nível de 10% ( $p \leq .10$ ) para verificar tendência às diferenças significativas.

Tabela 2

*Análises estatísticas previstas para cada objetivo proposto no Estudo I*

<b>Objetivos</b>	<b>Análise Estatística</b>
1. Caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de uma amostra de crianças de idade escolar.	Descritiva de frequência
2. Verificar a força preditiva das habilidades sociais sobre os problemas de comportamento.	Regressão linear
3. Identificar as classes de habilidades sociais mais valorizadas pelos pais ou responsáveis.	Descritiva de frequência
4. Verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento.	Regressão linear Análise de variância multivariada (MANOVA)

<sup>9</sup> Foram feitos testes de normalidade da amostra (*Kolmogorov-Smirnov*;  $p \geq .05$ ), porém esses dados não foram incluídos no texto do presente trabalho.

<sup>10</sup> O Alpha de Cronbach, aferido a partir da amostra do presente estudo, se mostrou satisfatório tanto na escala de habilidades sociais do SSRS-criança ( $\alpha = 0.77$ ) e do SSRS-pais ( $\alpha = 0.87$ ), quanto na escala de problemas de comportamento, avaliada pelos pais ( $\alpha = 0.87$ ).

## **RESULTADOS**

Inicialmente, são expostos os dados descritivos das habilidades sociais e problemas de comportamento na amostra estudada. Posteriormente, apresentam-se os resultados referentes à análise da influência do repertório de habilidades sociais nos problemas de comportamento, seguidos pela importância atribuída às habilidades sociais por parte dos informantes. Em seguida, são exibidos os resultados a respeito da incidência do gênero, ano escolar e nível socioeconômico sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento.

### **Análise Descritiva das Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Com o objetivo de facilitar a análise descritiva das habilidades sociais e problemas de comportamento foram utilizados os dados normativos do SSRS-BR (ver Anexos 5 e 6) apresentados por Bandeira et al. (2008/2009). Com o escore obtido pela criança em cada categoria, foi definido o percentil correspondente e sua classificação em relação aos dados normativos: escore baixo (percentil  $\leq 25$ ), médio (percentil  $> 25$  e  $< 75$ ) e superior (percentil  $\geq 75$ ). Posteriormente foram determinadas a frequência e porcentagem das crianças que se localizaram nos escores baixos, médios ou altos para cada categoria da variável correspondente, como se apresenta a seguir.

#### **Habilidades sociais**

Conforme mencionado, o repertório de habilidades sociais da criança foi avaliado a partir das versões SSRS-pais e SSRS-criança. A Tabela 3 apresenta os dados descritivos correspondentes a cada habilidade social avaliada em 220 estudantes, assim como o número e a porcentagem de crianças cujo repertório resultou ser deficitário, médio e superior.

Tabela 3

*Dados descritivos das crianças dos grupos com repertório deficitário, médio e superior de habilidades sociais em relação a padrões normativos do SSRS-pais e SSRS-criança*

Habilidades Sociais (HS)	Variação possível de escore	P <sub>50</sub>	Repertório					
			Deficitário		Médio		Superior	
			n	%	n	%	n	%
<b>SSRS-criança</b>								
Global de HS	0-54	50	52	23.60	99	45.00	69	31.40
F1: Responsabilidade	0-14	10	146	66.40	68	30.90	6	2.70
F2: Empatia	0-8	45	32	14.50	153	69.10	36	16.40
F3: Assertividade	0-14	40	49	22.30	114	51.80	57	25.90
F4: Autocontrole	0-8	40	45	20.50	98	44.50	77	35.00
F5: Evitação de problemas	0-12	70	23	10.50	101	45.90	96	43.60
F6: Expressão de sent. pos.	0-8	40	70	31.80	93	42.30	57	25.90
<b>SSRS-pais</b>								
Global de HS	0-74	65	35	15.90	97	44.10	88	40.00
F1: Cooperação	0-20	55	63	28.60	77	35.00	80	36.40
F2: Amabilidade	0-16	60	46	20.90	97	44.10	77	35.00
F3: Iniciativa/Desenv. soc.	0-16	50	51	23.20	113	51.40	56	25.50
F4: Assertão	0-16	50	25	11.40	135	61.40	60	27.30
F5: Autocontrole/Civilidade	0-12	70	33	15.00	116	52.70	71	32.30
F6: Autocontrole passivo	0-8	60	43	19.50	99	45.00	78	35.50

*Nota.* P<sub>50</sub> = Percentil 50, correspondente à mediana. n = Número de crianças no grupo. % = Porcentagem de crianças.

Quanto ao repertório global de habilidades sociais, com o objetivo de verificar se existia associação entre a autoavaliação e a avaliação dos pais/responsáveis, foi realizado o teste *r de Pearson*. Os resultados obtidos ( $r = .237$ ;  $p = .000$ ) indicaram que a correlação entre ambas as versões é, embora estatisticamente significativa e positiva, débil, com um maior grupo de crianças no escore médio, seguido pelo superior e deficitário, respectivamente. Como é possível observar na Tabela 3, os pais/responsáveis parecem ter avaliado seus filhos como mais habilidosos do que eles mesmos se avaliaram. De acordo com os pais/responsáveis, 40.00% da amostra apresenta um escore superior de habilidades sociais e 15.90% um escore deficitário, enquanto que, segundo as crianças, 31.40% tem um escore superior e 23.60% um escore deficitário. Isso também se observa na coluna de P<sub>50</sub>, que corresponde à mediana e indica o ponto que divide a amostra na metade. Na autoavaliação, a metade das crianças obteve um

percentil superior a 50, enquanto que, segundo os pais/responsáveis, a metade obteve um percentil superior a 65.

Quanto aos fatores específicos de habilidades sociais autoavaliadas, como é possível notar na Tabela 3, o fator *Responsabilidade* (F1) obteve o menor  $P_{50}$  ( $P_{50} = 10$ ), reunindo o maior número de crianças com um repertório deficitário ( $n = 146$ , 66.40%) e somente seis na classe com um repertório superior (2.70%). Contrariamente, o fator *Evitação de problemas* (F5) teve o  $P_{50}$  mais elevado ( $P_{50} = 70$ ), agrupando maior número de crianças com repertório superior ( $n = 96$ , 43.60%), com somente 23 se autoavaliando como deficitárias nessa habilidade (10.50%).

A análise específica de cada um dos comportamentos contemplados na escala (itens) mostrou que, segundo os próprios estudantes, a habilidade social que teve maior frequência foi *Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas* ( $M = 1.70$ ,  $DP = 0.52$ ). A grande maioria dos estudantes diz apresentar esse comportamento com muita frequência ( $n = 160$ , 72.70%), 24.50% ( $n = 54$ ) algumas vezes e apenas 2.70% ( $n = 6$ ) nunca. Por outro lado, contrariamente, a habilidade que segundo o SSRS-criança mostrou-se menos frequente foi *Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga* ( $M = 0.92$ ,  $DP = 0.75$ ). Segundo as análises, 32.30% das crianças declararam que nunca emitem esse comportamento ( $n = 71$ ), enquanto 43.20% ( $n = 95$ ) fazem isso só algumas vezes e 24.50% ( $n = 54$ ) muito frequentemente.

Quanto aos fatores específicos de habilidades sociais avaliados pelo SSRS-pais, como se pode observar na Tabela 3, o fator *Cooperação* (F1) apresenta-se como uma habilidade na qual os três grupos estiveram bem representados, embora com um predomínio de crianças com um repertório superior de tal habilidade ( $n = 80$ , 36.40%). Nota-se, também, que o fator *Iniciativa e Desenvoltura social* (F3) foi o que teve um menor número de crianças com um repertório superior ( $n = 56$ , 25.50%) e o fator *Autocontrole e Civilidade* (F5) situou-se, dentre as classes de habilidades sociais, no  $P_{50}$  mais elevado ( $P_{50} = 70$ ).

A análise específica de cada item mostrou, ademais, que a habilidade que teve maior ocorrência na avaliação dos pais/responsáveis foi *Pede permissão antes de sair de casa* ( $M = 1.88$ ,  $DP = 0.36$ ). A grande maioria das crianças faz isso com muita frequência ( $n = 195$ , 88.60%), enquanto uma minoria apresenta tal comportamento somente algumas vezes ( $n = 23$ , 10.50%) e apenas duas (0.90%) nunca fazem isso. Por outro lado, *Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado* foi a habilidade que, segundo os informantes, apresenta menor ocorrência ( $M = 0.80$ ,  $DP = 0.66$ ). Embora a maior parte das crianças emita esse comportamento algumas vezes ( $n = 115$ , 52.30%), 34.10% ( $n = 75$ ) nunca o emite e apenas 13.60% ( $n = 30$ ) apresenta tal comportamento com muita frequência.

### Problemas de comportamento

A Tabela 4 apresenta os dados descritivos correspondentes aos problemas de comportamento de 220 estudantes avaliados pelos informantes (SSRS-pais), assim como o número e a porcentagem de crianças que se situaram nos escores baixo, médio e alto em cada fator.

Tabela 4

*Dados descritivos das crianças da amostra em função do escore baixo, médio ou alto de problemas de comportamento em relação a padrões normativos do SSRS-pais*

Problemas de Comportamento (PC)	Variação possível de escore	P <sub>50</sub>	Escore					
			Baixo		Médio		Alto	
			n	%	N	%	n	%
Escore global de PC	0-34	52.50	54	24.50	104	47.30	62	28.20
F1: Hiperatividade	0-12	55.00	51	23.20	110	50.00	59	26.80
F2: Externalizantes	0-14	50.00	71	32.20	98	44.50	51	23.20
F3: Internalizantes	0-8	55.00	46	20.90	94	42.70	80	36.40

*Nota.* P<sub>50</sub> = Percentil 50, correspondente à mediana. n = Número de crianças no grupo. % = Porcentagem de crianças.

Como pode ser notado na Tabela 4, quase a metade dos respondentes situou-se em um escore médio de problemas comportamentais ( $n = 104$ , 47.30%) estando, o restante, distribuído

nos outros escores, com um leve predomínio do superior ( $n = 62$ , 28.20%). O  $P_{50}$  mostrou, ademais, que exatamente a metade das crianças obteve um percentil superior a 52.50. Especificamente, o fator *Problemas Internalizantes* (F3) foi o que reuniu maior quantidade de crianças com escore elevado ( $n = 80$ , 36.40%) e menor quantidade com escore baixo ( $n = 46$ , 20.90%). Contrariamente, no fator *Problemas Externalizantes* (F2), de acordo com os informantes, situa-se um maior grupo de crianças com escore baixo ( $n = 71$ , 32.20%) e um menor grupo com escore alto ( $n = 51$ , 23.20%) sendo, além disso, o que teve menor  $P_{50}$  (50.00).

Em concordância com esses dados, uma análise específica de cada um dos comportamentos considerados na escala permitiu observar que, segundo a avaliação dos informantes, o problema que ocorreu com maior frequência entre os estudantes foi *Desconcentra-se facilmente* ( $M = 1.10$ ,  $DP = 0.72$ ), que faz parte dos problemas internalizantes. De acordo com os dados, 30.90% das crianças ( $n = 68$ ) apresentaram esse comportamento muito frequentemente, 48.60% algumas vezes ( $n = 107$ ) e somente 20.50% ( $n = 45$ ) nunca o apresentaram. Por outro lado, o problema de comportamento relatado pelos informantes com menor frequência foi *Ameaça ou intimida os outros* ( $M = 0.33$ ,  $DP = 0.56$ ), do F2 (*Externalizante*). A maior parte dos estudantes ( $n = 157$ , 71.40%) nunca apresentou esse comportamento, 24.10% ( $n = 53$ ) o apresentaram algumas vezes e apenas 4.50% ( $n = 10$ ) apresentaram esse comportamento com muita frequência.

### **Relações entre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Para verificar o poder de predição de problemas comportamentais a partir dos déficits de habilidades sociais foi, inicialmente, adotado o modelo de regressão linear múltipla, com base no método de busca sequencial mais comum, conhecido por *Stepwise*. Esse método permite examinar a contribuição de cada variável independentemente para o modelo de regressão e, assim, desenvolver uma equação de regressão adequada (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Nas análises foram considerados os escores em habilidades sociais (segundo



avaliação das crianças e dos informantes) como variáveis independentes e os escores em problemas de comportamento (segundo avaliação dos informantes) como dependentes. Para os problemas de comportamento, especificamente, foram levados em consideração tanto os escores globais quanto os específicos de cada fator.

Posteriormente avaliou-se a significância estatística do modelo geral na previsão da variável dependente, bem como a satisfação das suposições inerentes à regressão. Uma das condições a serem satisfeitas na regressão múltipla, segundo Dancey e Reidy (2006), refere-se ao tamanho da amostra, pois um número insuficiente de participantes faz com que as correlações múltiplas sejam instáveis e coloca em questão a generalização dos resultados. Segundo a fórmula ( $N > 50 + 8M$ , sendo  $M$  o número de variáveis independentes) recomendada por alguns autores (Dancey & Reidy, 2006), na presente pesquisa, a condição a respeito do tamanho da amostra foi satisfeita. A análise das outras condições (linearidade, homocedasticidade, independência dos resíduos, normalidade e identificação de valores influentes ou atípicos) a serem satisfeitas na regressão múltipla apresenta-se no Apêndice 4.

### **Análise de regressão a partir da autoavaliação**

Na Tabela 5 apresenta-se o coeficiente de correlação ( $R$ ), o poder explicativo ( $R^2$  ajustado) e a significância na predição ( $F$ ) da equação de regressão lançada pelo método *Stepwise*, bem como o impacto e poder preditivo (coeficientes beta, padronizados<sup>11</sup> e não padronizados) de cada classe de habilidade social avaliada pela própria criança sobre os problemas de comportamento (tanto no escore global quanto nos três grupos de problemas), de acordo com o modelo de regressão identificado.

---

<sup>11</sup> Os coeficientes padronizados ( $\beta$ ) somente fazem sentido quando, na equação de regressão, há duas ou mais variáveis independentes, pois permitem verificar qual das variáveis explicam mais as variâncias ocorridas na variável dependente.

Tabela 5

*Análise de regressão múltipla para as classes de habilidades sociais avaliadas pela própria criança predictoras dos problemas de comportamento segundo o método stepwise*

Habilidades Sociais (SSRS-criança) → Problemas de Comportamento							
VD	Equação de Regressão						
	Passo	VI na equação	R	R <sup>2</sup>	F***	B	β
PCT	1	F1: Responsabilidade	.510	.256	76.55	-1.41	-0.51
HIP	1	F1: Responsabilidade	.464	.208	29.72	-0.53	-0.45
	2	F5: Evitação de problemas				0.18	0.13
PCE	1	F1: Responsabilidade	.447	.196	54.54	-0.57	-0.45
PCI	1	F1: Responsabilidade	.383	.143	37.54	-0.32	-0.38

*Nota.* \*\*\*Todas as equações foram altamente significativas ( $p \leq .001$ ). PCT: problemas de comportamento – total (escala global). HIP: hiperatividade. PCE: problemas de comportamento externalizantes. PCI: problemas de comportamento internalizantes.

Como é possível observar na Tabela 5, como modelo de regressão para o escore global de problemas de comportamento somente foi identificado, pelo método, o fator *Responsabilidade* (F1). As análises estatísticas mostraram que a correlação entre as habilidades de responsabilidade avaliadas pela própria criança e os problemas de comportamento é mediana (coeficiente de correlação) e negativa (coeficiente beta). Portanto, na medida em que aumentam os escores no fator *Responsabilidade*, diminui a probabilidade de apresentar problemas comportamentais. Segundo o coeficiente de determinação, aproximadamente 26% da variância nos escores de problemas comportamentais pode ser explicada pela variância nos escores de *Responsabilidade*. Os resultados mostraram, também, que é improvável que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral resultando, a predição, estatisticamente significativa ( $F_{(1, 218)} = 76.55, p = .000$ ).

Quanto à influência sobre os problemas de hiperatividade foram identificados, para fazerem parte da equação de regressão, os fatores *Responsabilidade* (F1) e *Evitação de problemas* (F5), nessa ordem. Como se verifica na Tabela 5, o coeficiente de correlação mostrou que a correlação entre as variáveis independentes na equação e os problemas de hiperatividade é mediana. Segundo o coeficiente de determinação, ademais, a equação explica quase 21% da variância nos escores de problemas de hiperatividade. Nota-se que, dessa

magnitude, aproximadamente 19% das variações na hiperatividade são explicadas somente pelo fator *Responsabilidade* (F1), que claramente tem um peso preditivo maior na equação, quando comparado com o fator *Evitação de problemas* (F5). Outra diferença entre as variáveis independentes refere-se à direção da relação. Conforme mostram os coeficientes beta, quanto maior os escores em *Responsabilidade*, menor poderia ser a hiperatividade da criança e, quanto maiores são os esforços de uma criança por evitar problemas, maiores poderiam ser as chances de apresentar hiperatividade. Os dados indicam, também, a improbabilidade de que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral, resultando a predição do modelo apresentado estatisticamente significativa ( $F_{(2, 217)} = 29.72, p = .000$ ).

Por fim, o único fator que prediz de forma extremamente significativa variações tanto nos problemas externalizantes quanto nos internalizantes foi o das habilidades agrupadas no fator de *Responsabilidade* (F1), escolhido como modelo de regressão em ambos os casos. No caso dos problemas externalizantes, as análises estatísticas mostraram que a correlação entre as habilidades de responsabilidade avaliadas pela própria criança e tais problemas é mediana (coeficiente de correlação) e negativa (coeficiente beta). As habilidades que fazem parte do fator *Responsabilidade* (F1), portanto, reduzem a chance da criança apresentar problemas externalizantes. Segundo o coeficiente de determinação, aproximadamente 20% da variância nos escores de problemas externalizantes pode ser explicada pela variância nos escores de responsabilidade. É improvável que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral resultando, a predição, estatisticamente significativa ( $F_{(1, 218)} = 54.54, p = .000$ ).

No caso dos problemas internalizantes, a correlação deles com as habilidades de responsabilidade também é mediana (coeficiente de correlação) e negativa (coeficiente beta), indicando que na medida em que aumentam os escores no fator *Responsabilidade* diminuem os escores em problemas internalizantes. Aproximadamente 14% das variações que ocorrem nos problemas internalizantes podem ser explicadas por esse fator, sendo uma predição

estatisticamente significativa, com improbabilidade de que os resultados tenham ocorrido por erro amostral ( $F_{(1, 218)} = 37.54, p = .000$ ).

### **Análise de regressão a partir da avaliação dos informantes**

Na Tabela 6 apresenta-se o coeficiente de correlação (R), o poder explicativo ( $R^2$  ajustado) e a significância na predição (F) da equação de regressão lançada pelo método *Stepwise*, bem como o impacto e poder preditivo (coeficientes beta, padronizados e não padronizados) de cada classe de habilidade social avaliada pelos informantes selecionada sobre os problemas de comportamento (tanto no escore global quanto nos três grupos de problemas).

Tabela 6

*Análise de regressão múltipla para as classes de habilidades sociais avaliadas pelos pais/responsáveis predictoras dos problemas de comportamento segundo o método stepwise*

Habilidades Sociais (SSRS-pais) → Problemas de Comportamento							
VD	Equação de Regressão						
	Passo	VI na equação	R	$R^2$	$F^{***}$	B	$\beta$
PCT	1	F5: Autocontrole e Civilidade				-1.27	-0.43
	2	F6: Autocontrole passivo	.678	.452	61.10	-0.66	-0.20
	3	F1: Cooperação				-0.30	-0.19
HIP	1	F5: Autocontrole e Civilidade				-0.53	-0.42
	2	F6: Autocontrole passivo	.639	.400	49.73	-0.27	-0.19
	3	F1: Cooperação				-0.11	-0.17
PCE	1	F5: Autocontrole e Civilidade				-0.44	-0.33
	2	F6: Autocontrole passivo	.670	.439	43.85	-0.38	-0.25
	3	F2: Amabilidade				-0.38	-0.29
	4	F4: Aserção				0.20	0.15
PCI	1	F5: Autocontrole e Civilidade				-0.26	-0.30
	2	F3: Iniciativa e Desenvoltura social	.451	.196	27.68	-0.17	-0.26

*Nota.* \*\*\*Todas as equações foram altamente significativas ( $p \leq .001$ ). PCT: problemas de comportamento – total (escala global). HIP: hiperatividade. PCE: problemas de comportamento externalizantes. PCI: problemas de comportamento internalizantes.

Como se pode verificar na Tabela 6, para o escore global de problemas de comportamento foram identificados como equação de regressão os fatores *Autocontrole e Civilidade* (F5), *Autocontrole passivo* (F6) e *Cooperação* (F1). As análises estatísticas

mostraram que a correlação entre tais fatores e os problemas de comportamento é considerável (coeficiente de correlação). Segundo o coeficiente de determinação, aproximadamente 45% da variância nos escores de problemas comportamentais pode ser explicada pela variância nos escores dos fatores selecionados. Dessa magnitude, 39% das variações nos problemas de comportamento são explicadas somente pelo fator *Autocontrole e Civilidade* (F5), que claramente tem um peso preditivo maior na equação, seguido pelo fator *Autocontrole passivo* (F6) e depois *Cooperação* (F1). De acordo com os coeficientes beta, a relação entre as variáveis é negativa, mostrando que, na medida em que aumentam os escores em tais fatores, diminui a probabilidade da criança apresentar problemas de comportamento. Os resultados mostraram, também, que é improvável que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral resultando, a predição, estatisticamente significativa ( $F_{(3, 216)} = 61.10, p = .000$ ).

Em relação à influência sobre os problemas de hiperatividade, também foram identificados, para fazerem parte da equação de regressão, os fatores *Autocontrole e Civilidade* (F5), *Autocontrole passivo* (F6) e *Cooperação* (F1), nessa ordem. O coeficiente de correlação mostrou que a correlação entre as variáveis independentes na equação e os problemas de hiperatividade é considerável, e o coeficiente de determinação indicou que a equação explica 40% da variância nos escores de problemas de hiperatividade. Dessa proporção, aproximadamente 35% das variações na hiperatividade são explicadas somente pelo fator *Autocontrole e Civilidade* (F5), que têm um peso preditivo maior na equação. Como a relação entre as variáveis é negativa (coeficientes beta), na medida em que aumentam os escores nesses fatores, diminui a probabilidade de apresentar problemas de hiperatividade. Os dados indicam, também, a improbabilidade de que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral resultando a predição do modelo apresentado estatisticamente significativa ( $F_{(3, 216)} = 49.73, p = .000$ ).

Quanto à influência das habilidades sociais sobre os problemas externalizantes, o método *Stepwise* identificou, como parte da equação de regressão, os fatores *Autocontrole e Civilidade* (F5), *Autocontrole passivo* (F6), *Amabilidade* (F2) e *Asserção* (F4), nessa ordem. As análises estatísticas mostraram que a correlação entre as variáveis independentes da equação e os problemas externalizantes é considerável (coeficiente de correlação). Segundo o coeficiente de determinação, quase 44% da variância nos escores de problemas externalizantes pode ser explicada pela variância nos escores dos fatores do modelo. Especificamente, dessa proporção, aproximadamente 32% das variações ocorrem pelas variações no fator *Autocontrole e Civilidade* (F5), sendo o fator com maior peso preditivo na equação. Outra diferença entre as variáveis independentes refere-se à direção da relação. Conforme mostram os coeficientes beta, quanto maiores os escores em *Autocontrole e civilidade*, *Autocontrole passivo* e *Amabilidade*, menor poderia ser a ocorrência de problemas externalizantes da criança, e quanto maiores são os escores em *Asserção*, maiores poderiam ser as chances de apresentar tais problemas. É improvável que os resultados tenham sido obtidos por erro amostral resultando, a predição, estatisticamente significativa ( $F_{(4, 215)} = 43.85, p = .000$ ).

Por fim, os fatores que predizem de forma extremamente significativa as variações nos problemas internalizantes, identificados no modelo, foram as habilidades dos fatores de *Autocontrole/Civilidade* (F5) e *Iniciativa/Desenvoltura social* (F3). Como se observa na Tabela 6, a correlação entre esses fatores e a variável dependente (de critério) é, segundo o coeficiente de correlação, mediana. Quase 20% das variações que ocorrem nos problemas internalizantes ocorrem por variações nesses fatores, conforme mostra o coeficiente de determinação. Dessa magnitude, aproximadamente 14% são explicadas somente pela variância no fator *Autocontrole e Civilidade* (F5), que teve o maior peso preditivo na equação. Os coeficientes beta indicam, ademais, que a direção da relação entre as variáveis é negativa; portanto, na medida em que aumentam os escores em tais fatores diminuem os escores em

problemas internalizantes. A predição é estatisticamente significativa, com improbabilidade de que os resultados tenham ocorrido por erro amostral ( $F_{(2, 217)} = 27.68, p = .000$ ).

### **Relevância Atribuída às Habilidades Sociais**

Em termos de média de cada item, pode-se afirmar que os comportamentos aos quais faziam referência foram bastante valorizados pelos pais/responsáveis. O escore médio possível por item variava de 0 a 2, de acordo com os padrões da escala utilizada, conforme já detalhado e, na amostra estudada, as médias variaram de 1.02 a 1.69, representando a metade superior da escala utilizada. Em relação aos itens específicos, o que teve maior valorização foi *Pede permissão antes de sair de casa* ( $M = 1.69, DP = 0.47$ ). Para a maior parte dos informantes ( $n = 151, 68.60\%$ ), essa habilidade é indispensável para o desenvolvimento da criança; além disso, nenhum informante considerou tal habilidade não importante para o desenvolvimento. Nota-se que tal habilidade foi também, como já mencionado, a de maior frequência relatada pelos informantes. O item menos valorizado, por outro lado, foi *Convida outros para vir à sua casa* ( $M = 1.02, DP = 0.52$ ). Somente 32 informantes (14.50%) consideram este comportamento como indispensável para o desenvolvimento do seu filho.

Além dessa análise mais específica, foi realizada uma análise por conjunto ou fator de habilidade social, conforme apresentada na Figura 1. Nesse caso, a variação possível do escore médio também era de 0 a 2.

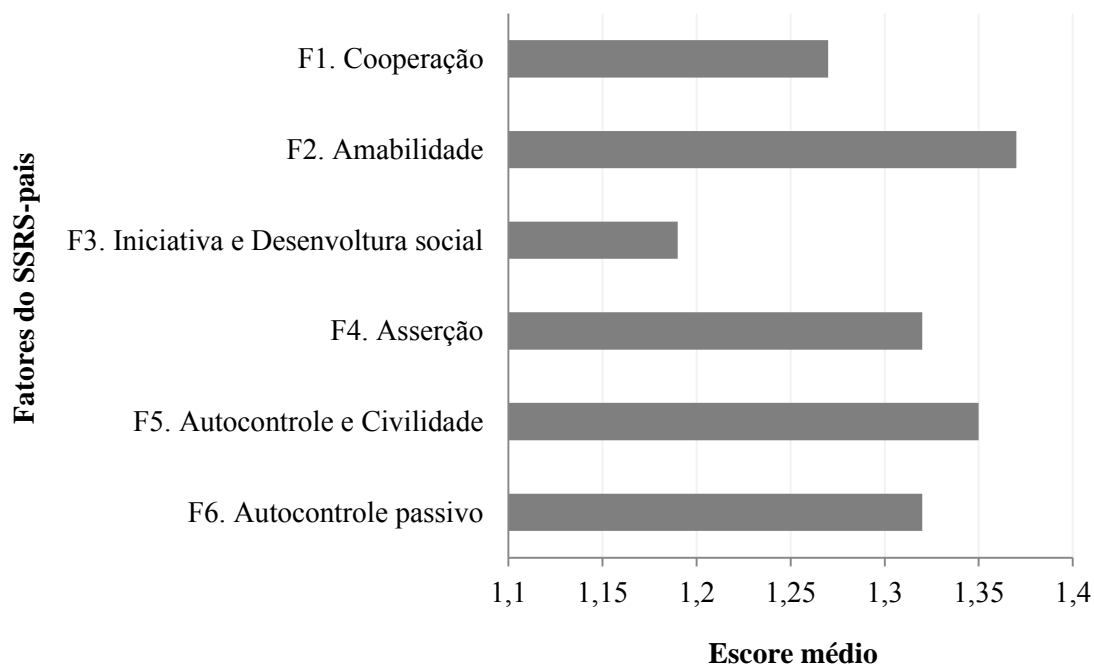


Figura 1. Escore médio de importância atribuída pelos informantes a cada classe habilidade social avaliada no SSRS-pais.

Como pode se verificar na Figura 1, as habilidades de *Amabilidade* (F2) foram consideradas, pelos pais/responsáveis, como as de maior relevância social ( $M = 1.37$ ,  $DP = 0.31$ ), seguido pelas habilidades de *Autocontrole e Civilidade* (F5;  $M = 1.35$ ,  $DP = 0.33$ ), *Asserção* (F4;  $M = 1.32$ ,  $DP = 0.30$ ) e *Autocontrole passivo* (F6;  $M = 1.32$ ,  $DP = 0.39$ ), *Cooperação* (F1;  $M = 1.27$ ,  $DP = 0.29$ ) e, por último, pelas habilidades de *Iniciativa e Desenvoltura social* (F3;  $M = 1.19$ ,  $DP = 0.31$ ). Tais dados condizem com a análise específica, já que o comportamento mais valorizado é uma habilidade da classe *Amabilidade* (*Pede permissão antes de sair de casa*) e o menos valorizado, uma habilidade de *Iniciativa e desenvoltura social* (*Convida outros para vir à sua casa*).

### **Influência de Variáveis Sociodemográficas sobre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Com o objetivo de conhecer se as variáveis sociodemográficas influenciavam, em alguma medida, as habilidades sociais e os problemas de comportamento, foram realizadas



análises de regressão linear simples e análises de variância multivariadas (MANOVA) com uma amostra de 215 crianças (Apêndice 1).

### **Análises em relação ao gênero**

A seguir apresentam-se os resultados obtidos ao realizar análises estatísticas (MANOVA) considerando, como variável independente, o gênero (feminino [n = 104] e masculino [n = 111]) e, como variável dependente, cada uma das dimensões das habilidades sociais e dos problemas de comportamento.

### ***Gênero e habilidades sociais***

Quanto à influência do gênero nas habilidades sociais segundo o SSRS-criança (autoavaliação), a análise multivariada de variância (MANOVA) mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas nas habilidades sociais das crianças em função do gênero ( $F_{(6, 208)}$  de Hotelling = 2.29,  $p = .036$ ). Na Tabela 7 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos por meninos e meninas em cada fator avaliado pelo SSRS-criança, junto aos valores da análise de variância.

Tabela 7

*Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do gênero dos alunos*

<b>Habilidades sociais no SSRS-criança</b>	<b>Variação possível de escore</b>	<b>Meninas</b>		<b>Meninos</b>		<b>F</b>
		<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	
F1: Responsabilidade	0-14	8.61	2.21	8.24	2.34	1.36
F2: Empatia	0-8	5.44	1.30	4.77	1.75	10.23**
F3: Assertividade	0-14	9.20	2.41	8.91	2.34	0.81
F4: Autocontrole	0-8	5.84	1.53	5.69	1.44	0.50
F5: Evitação de problemas	0-12	7.18	2.04	7.01	1.98	0.40
F6: Expressão de sentimentos positivos	0-8	6.38	1.55	5.82	1.64	6.69**

Nota. \*\*  $p \leq .01$ .

Como é possível observar na Tabela 7, em todos os fatores os escores médios foram maiores nas meninas. As análises indicaram, no entanto, que as diferenças significativas encontram-se nas habilidades de *Empatia* (F2;  $F_{(1, 213)} = 10.23, p = .002$ ) e de *Expressão de sentimento positivo* (F6;  $F_{(1, 213)} = 6.69, p = .010$ ). As meninas tendem a se autoavaliar como mais empáticas e a expressar mais sentimentos positivos do que meninos.

Quanto à influência do gênero nas habilidades sociais segundo o SSRS-pais (avaliação dos informantes), a análise multivariada de variância (MANOVA) indicou que tal influência é estatisticamente significativa ( $F_{(6, 208)}$  de Hotelling = 2.87,  $p = .010$ ). Na Tabela 8 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos por meninos e meninas em cada fator avaliado pelo SSRS-pais, junto aos valores da análise de variância.

Tabela 8

*Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-pais em função do gênero dos alunos*

Habilidades sociais no SSRS-pais	Variação possível de escore	Meninas		Meninos		F
		M	DP	M	DP	
F1: Cooperação	0-20	11.50	3.94	10.15	3.96	6.24*
F2: Amabilidade	0-16	12.77	2.16	12.02	2.17	6.44*
F3: Iniciativa e Desenvoltura social	0-16	10.89	2.66	10.14	2.96	3.89*
F4: Asserção	0-16	12.36	2.09	11.84	2.24	3.06 <sup>t</sup>
F5: Autocontrole e Civilidade	0-12	7.98	2.03	7.26	2.21	6.16*
F6: Autocontrole passivo	0-8	3.90	1.72	4.09	2.01	0.53

Nota. <sup>t</sup>  $p \leq .10$  (tendência). \*  $p \leq .05$ .

Na Tabela 8 observam-se escores médios mais elevados no gênero feminino, com exceção do fator *Autocontrole passivo* (F6). Análises univariadas mostraram, ademais, que as diferenças estatisticamente significativas encontram-se nos fatores *Cooperação* (F1;  $F_{(1, 213)} = 6.24, p = .013$ ), *Amabilidade* (F2;  $F_{(1, 213)} = 6.44, p = .012$ ), *Iniciativa e Desenvoltura social* (F3;  $F_{(1, 213)} = 3.89, p = .050$ ) e *Autocontrole e Civilidade* (F5;  $F_{(1, 213)} = 6.16, p = .014$ ). Segundo avaliação dos pais/responsáveis, as meninas tendem a apresentar mais habilidades de

*Cooperação, Amabilidade, Iniciativa e Desenvoltura social, Autocontrole e Civilidade*, quando comparadas com os meninos. Embora não significativa, observa-se, no SSRS-pais, uma tendência do gênero influenciar o fator *Asserção* ( $F_4$ ;  $F_{(1, 213)} = 3.06, p = .081$ ), sendo que as meninas possuem escores médios mais elevados, quando comparadas com os meninos.

### ***Gênero e problemas de comportamento***

A análise multivariada (MANOVA) mostrou que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas nos problemas de comportamento em função do gênero da criança ( $F_{(3, 211)}$  de Hotelling = 0.50,  $p = .684$ ). Foram efetuadas, também, análises por item, porém nenhuma se mostrou significativa.

### **Análises em relação ao ano escolar**

A seguir apresentam-se os resultados obtidos ao realizar análises estatísticas considerando, como variável independente, o ano escolar (3º [n = 68], 4º [n = 54], 5º [n = 43] e 6º [n = 50]) e, como variável dependente, cada uma das dimensões das habilidades sociais e dos problemas de comportamento.

### ***Ano escolar e habilidades sociais***

Quanto à influência do ano escolar nas habilidades sociais segundo o SSRS-criança (autoavaliação), a análise multivariada de variância (MANOVA) mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas nas habilidades sociais das crianças em função do ano escolar ( $F_{(18, 614)}$  de Hotelling = 1.82,  $p = .020$ ). Na Tabela 9 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos em cada fator avaliado pelo SSRS-criança segundo o ano escolar cursado, bem como os valores da análise de variância.

Tabela 9

*Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do ano escolar dos alunos*

Habilidades sociais no SSRS-criança	Variação possível de escore	3º		5º		6º		F
		M	DP	M	DP	M	DP	
F1: Responsabilidade	0-14	8.29	2.04	8.58	2.21	8.24	2.34	0.37
F2: Empatia	0-8	4.75	1.80	5.42	1.49	5.28	1.33	1.93
F3: Assertividade	0-14	8.24	2.53	9.79	2.51	9.56	2.14	5.12**
F4: Autocontrole	0-8	5.40	1.58	6.37	1.29	5.76	1.32	3.96**
F5: Evitação de problemas	0-12	6.75	2.19	7.42	1.72	7.40	1.78	1.50
F6: Expressão de sentimentos positivos	0-8	6.04	1.80	6.14	1.52	6.18	1.51	0.10

Nota. \*\*  $p \leq .01$ . Na tabela omitiu-se o 4º ano devido à ausência de significância associada a esse grau escolar.

Na Tabela 9 é possível observar que os escores médios mais baixos correspondem, em quase todos os fatores, às crianças do 3º ano, enquanto que os escores mais elevados foram representados, na maior parte dos fatores, pelo 5º ou 6º ano. Análises univariadas indicaram, porém, que as diferenças estatisticamente significativas encontram-se nos fatores *Assertividade* (F3;  $F_{(3, 211)} = 5.12, p = .002$ ) e *Autocontrole* (F4;  $F_{(1, 213)} = 3.96, p = .009$ ).

Por meio dos contrastes post hoc observou-se que as diferenças significativas do ponto de vista estatístico nos escores médios de assertividade estiveram entre o 3º e o 5º ano ( $p = .009$ ) e entre o 3º e o 6º ano ( $p = .025$ ), e nos escores médios de autocontrole estiveram somente entre o 3º e o 5º ano ( $p = .009$ ). As crianças do 3º ano tendem a se autoavaliarem como menos assertivas do que as crianças do 5º e 6º ano e com menos autocontrole do que as crianças do 5º ano.

Quanto à influência do ano escolar nas habilidades sociais segundo o SSRS-pais (avaliação dos informantes), as análises indicaram que tal influência não é estatisticamente significativa ( $F_{(18, 614)}$  de Hotelling = 0.88,  $p = .598$ ).

### ***Ano escolar e problemas de comportamento***

A análise multivariada (MANOVA) mostrou que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas nos problemas de comportamento em função do ano escolar da criança ( $F_{(9, 623)}$  de Hotelling = 0.58,  $p = .818$ ).

### **Análises em relação ao nível socioeconômico**

O nível socioeconômico foi avaliado por meio do tipo de escola que a criança frequentava (particular [n = 114] ou pública [n = 101]) e da classe econômica da família (inferida por meio do CCEB). A influência do tipo de escola foi verificada por meio de análises de variância multivariadas (MANOVA), enquanto que a influência da classe econômica foi verificada por meio de análises de regressão linear simples, utilizando os escores brutos obtidos no CCEB, por se considerar estatisticamente mais adequado (Apêndice 1).

### ***Tipo de escola e habilidades sociais***

A influência global do tipo de escola que a criança frequentava sobre o repertório de habilidades sociais autoavaliado (SSRS-criança) foi estatisticamente significativa ( $F_{(6, 213)}$  de Hotelling = 3.67,  $p = .002$ ). Na Tabela 10 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos por alunos da escola particular e pública em cada um dos fatores avaliados pelo SSRS-criança, junto aos valores da análise de variância.

Tabela 10

*Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-criança em função do tipo de escola frequentada pelos alunos*

Habilidades Sociais no SSRS-criança	Variação possível de escore	Particular		Pública		F
		M	DP	M	DP	
F1: Responsabilidade	0-14	8.42	2.20	8.42	2.38	0.00
F2: Empatia	0-8	5.28	1.40	4.88	1.75	3.45 <sup>t</sup>
F3: Assertividade	0-14	9.48	2.15	8.56	2.53	8.29**
F4: Autocontrole	0-8	5.98	1.30	5.51	1.64	5.43*
F5: Evitação de problemas	0-12	7.07	1.84	7.12	2.18	0.03
F6: Expressão de sentimentos positivos	0-8	6.12	1.52	6.06	1.74	0.08

Nota. <sup>t</sup>  $p \leq .10$  (tendência). \*  $p \leq .05$ . \*\*  $p \leq .01$ .

Conforme a Tabela 10, crianças de escola particular tiveram, na maior parte dos fatores (com exceção do F1 e F5), escores médios mais elevados do que crianças de escola pública. As análises univariadas mostraram que as diferenças significativas encontraram-se especificamente nas habilidades de *Assertividade* (F3;  $F_{(1, 213)} = 8.29, p = .004$ ) e de *Autocontrole* (F4;  $F_{(1, 213)} = 5.43, p = .021$ ). As crianças que frequentam a escola particular se autoavaliaram como mais assertivas e com maior autocontrole do que as crianças das escolas públicas. Observa-se, também, uma tendência, embora não significativa, a que o tipo de escola influencie o fator *Empatia* (F2;  $F_{(1, 213)} = 3.45, p = .065$ ), mostrando que os alunos de escola particular se avaliaram como mais empáticos do que aqueles de escola pública.

Quanto à influência do tipo de escola nas habilidades sociais segundo o SSRS-pais (avaliação dos informantes), a análise multivariada (MANOVA) indicou que tal influência é significativa do ponto de vista estatístico ( $F_{(6, 208)}$  de Hotelling = 2.14,  $p = .050$ ). Na Tabela 11 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos por alunos da escola particular e pública em cada um dos fatores avaliados pelo SSRS-pais, junto aos valores da análise de variância.

Tabela 11

*Escores médios e desvios padrões das classes de habilidades sociais do SSRS-pais em função do tipo de escola frequentada pelos alunos*

Habilidades Sociais no SSRS-pais	Variação possível de escore	Particular		Pública		F
		M	DP	M	DP	
F1: Cooperação	0-20	10.34	4.04	11.33	3.91	3.28 <sup>t</sup>
F2: Amabilidade	0-16	12.44	2.19	12.32	2.21	0.16
F3: Iniciativa e Desenvoltura social	0-16	10.75	2.83	10.23	2.84	1.79
F4: Asserção	0-16	12.29	2.21	11.86	2.13	2.08
F5: Autocontrole e Civilidade	0-12	7.66	2.03	7.55	2.29	0.12
F6: Autocontrole passivo	0-8	4.01	1.84	3.99	1.92	0.01

Nota. <sup>t</sup>  $p \leq .10$  (tendência).

Como é possível verificar na Tabela 11, em todos os fatores, com exceção do fator *Cooperação* (F1), os escores médios foram mais altos nos alunos de escola particular. Análises univariadas mostraram uma tendência em relação a esse fator, embora não significativa ( $F_{(1, 213)} = 3.28, p = .071$ ). As crianças da escola pública poderiam, segundo os informantes, ser mais cooperativas do que as da escola particular.

#### ***Tipo de escola e problemas de comportamento***

A análise multivariada mostrou que o tipo de escola que a criança frequenta não influi sobre seus escores de problemas de comportamento ( $F_{(3, 211)}$  de Hotelling = 0.04,  $p = .990$ ).

#### ***Classe econômica e habilidades sociais***

De acordo com as análises de regressão, a classe econômica não prediz de forma estatisticamente significativa o repertório de habilidades sociais da criança, seja autoavaliado ( $F_{(1, 213)} = 0.26, p = .611$ ) ou avaliado pelos informantes ( $F_{(1, 213)} = 0.08, p = .779$ ).

#### ***Classe econômica e problemas de comportamento***

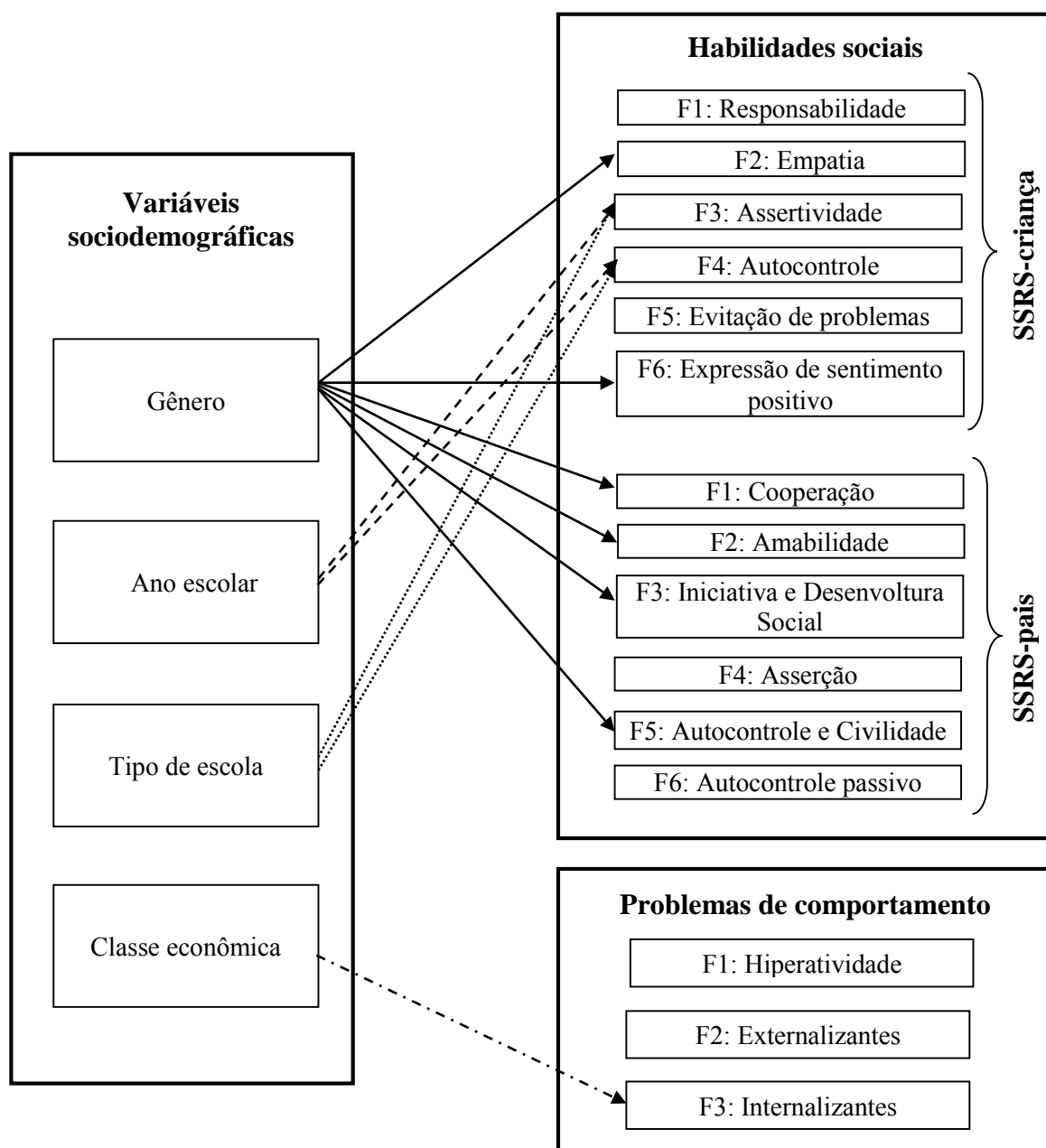
Nas análises de regressão não se encontrou efeito estatisticamente significativo da classe econômica sobre o escore global em problemas de comportamento, embora sim uma tendência a tal efeito ( $F_{(1, 213)} = 3.38, p = .067$ ). Ao avaliar o efeito do escore obtido no CCEB

sobre cada tipo de problema de comportamento, especificamente, verificou-se que ele prediz de forma significativa ( $F_{(1, 213)} = 4.21, p = .041$ ) e negativa ( $\beta = -0.14$ ) os problemas internalizantes, mostrando que a maiores escores no CCEB (indicador de classe econômica), menor seria a ocorrência de problemas internalizantes. Além disso, notou-se uma tendência, embora não significativa, a haver influência do escore no CCEB sobre os problemas externalizantes ( $F_{(1, 213)} = 3.00, p = .085$ ), sendo a mesma negativa ( $\beta = -0.12$ ), indicando que a maiores escores no CCEB (indicador de classe econômica), menor tenderia a ser a ocorrência de problemas externalizantes. Por outro lado, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nos problemas de hiperatividade ( $F_{(1, 213)} = 1.02, p = .313$ ).

### **Síntese dos resultados da influência de variáveis sociodemográficas**

A Figura 2 apresenta os resultados estatisticamente significativos obtidos ao analisar a influência do gênero, o grau escolar, o tipo de escola e a classe econômica da criança sobre cada classe de habilidades sociais e tipo de problemas de comportamento.





*Figura 2.* Influência das variáveis sociodemográficas sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento. Nota: linha cheia (meninas > meninos), linha tracejada (para assertividade: crianças do 3º ano < do 5º ano, crianças do 3º ano < do 6º ano; para autocontrole: crianças do 3º ano < do 5º ano), linha pontilhada (crianças da escola particular > da escola pública) e linha combinada (relação negativa entre o escore no CCEB e os problemas internalizantes).

## DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão, a seguir são apresentadas as questões derivadas dos dados referentes a cada um dos objetivos do Estudo I. Dessa forma, primeiro são discutidos os dados de caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento da amostra, seguido pela relação entre tais variáveis e pela relevância social dos comportamentos sociais e, por fim, são discutidos os resultados obtidos ao avaliar a influência de variáveis sociodemográficas.

### **Análise Descritiva das Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Quanto às habilidades sociais, no presente estudo, os pais/responsáveis avaliaram seus filhos como mais habilidosos do que eles mesmos se avaliaram. Esse resultado contraria o viés positivo da criança encontrado em numerosos estudos (Barreto et al., 2011; Casali, 2010; Gresham et al., 2000; Hughes et al., 1997), também conhecido por deseabilidade social. Uma possibilidade para esse achado refere-se ao fato de serem escalas com demandas diferentes. O SSRS-pais inclui itens referidos principalmente ao âmbito familiar (e.g., *Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda, Atende ao telefone de forma adequada, Faz elogios para amigos e outras crianças na família, Em casa fala em tom de voz apropriado*) ou a atividades realizadas pela família (e.g., *Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado, Pedir informação ou assistência a vendedores nas lojas, Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens*), enquanto que o SSRS-criança avalia principalmente o comportamento emitido em situações relativas ao ambiente escolar (e.g., *Eu deixo minha carteira limpa e arrumada, Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição, Eu sigo as instruções da professora ou professor, Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe*) ou ao interagir com adultos, amigos e colegas de classe (e.g., *Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo, Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto*

*deles, Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles*). Outra possibilidade para esse achado refere-se às características dos participantes, pois esse viés positivo ocorre principalmente para crianças com problemas de comportamento, o que não caracteriza globalmente a amostra do presente estudo.

Pode-se supor, nesse caso, que os pais/responsáveis tenham avaliado o repertório social do filho de acordo com as respostas emitidas principalmente no âmbito familiar e as próprias crianças tenham se avaliado a partir do comportamento emitido em um contexto mais amplo. Considerando a especificidade situacional das habilidades sociais, a diferença na avaliação entre ambas as versões seria, portanto, relativamente esperada. No entanto, o fato dos pais terem sido capazes de identificar comportamentos positivos em seus filhos é relevante, pois constitui um pré-requisito para fortalecer comportamentos positivos e enfraquecer aqueles tidos como inadequados (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002).

Com relação ao repertório de habilidades sociais, informado pela própria criança (SSRS-criança), os dados mostraram um desempenho mais deficitário por parte da amostra nas habilidades de responsabilidade, contrariamente às habilidades associadas à evitação de problemas, que parecem estar bem desenvolvidas na amostra estudada. No estudo de Cia e Barham (2009b), as crianças também se autoavaliaram com um repertório de habilidades de responsabilidade abaixo da média. Nota-se, assim, a importância de investir em intervenções destinadas a melhorar o desempenho em comportamentos que demonstrem compromisso com as tarefas e com as pessoas, basicamente no ambiente escolar, conforme avaliado pela escala. Por outro lado, as crianças acreditam ter habilidades para evitar problemas, seja evitando brigas ou ignorando àqueles que fazem “palhaçada”, provocam ou xingam. Tais dados fornecem informação a respeito dos recursos que as crianças da amostra possuem, necessários de serem considerados em possíveis intervenções.

Especificamente, o item que teve maior frequência de emissão foi *Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas*. De acordo com Griffa e Moreno (2005), a partir dos 8 anos a criança já é capaz de refletir sobre como é visto pelos outros e considerar a perspectiva do outro. Na busca de aceitação social, as crianças podem se preocupar em desenvolver comportamentos que agradem os outros, como pedir as coisas antes de usá-las. Por outro lado, o item que teve menor frequência foi *Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga*. Esse achado merece atenção, pois segundo Luna (2012), haveria certa dificuldade por parte das crianças em entenderem o termo “discutir”, fato também detectado pela pesquisadora e que pode ter influenciado no resultado obtido.

Com relação à avaliação por parte dos pais/responsáveis (SSRS-pais), por outro lado, notou-se um desempenho mais deficitário por parte das crianças nas habilidades de *Iniciativa e Desenvoltura social*. Segundo os pais/responsáveis, os filhos teriam dificuldades para iniciar e manter interações sociais, para conversar, apresentar-se, fazer convites, pedir informações e juntar-se a grupos. Embora algumas pesquisas (Albero, 2002; Gil, Feliu, Rivero, & Gil, 2003) afirmem que as tecnologias estariam permitindo aos jovens estender e fortalecer seus relacionamentos sociais, no estudo realizado por Espinar Ruiz e López Fernández (2009), mães expressaram seus temores a respeito das novas tecnologias, pois acreditam que os filhos passam muito tempo dependentes delas, sozinhos e não investem em relações sociais face a face. Haveria, na imagem dos adultos, uma carência relacional e social nos filhos que poderia estar associada ao isolamento e solidão. Apresenta-se, assim, uma possível explicação para os resultados obtidos, cabendo ainda discutir os motivos que possam explicar tal achado.

Especificamente, a habilidade que, segundo os informantes, teve maior ocorrência foi *Pede permissão antes de sair de casa*, sendo também a mais valorizada pelos pais, como será apresentado e discutido posteriormente. A habilidade que teve menor ocorrência, por outro lado, foi *Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado*. Aparentemente, os

pais mantêm expectativas com respeito ao comportamento de cooperação por parte dos seus filhos que talvez não estejam sendo cumpridas ou sejam cumpridas somente sob alguma pressão. Isso leva a refletir sobre a questão das práticas educativas parentais, se realmente são apropriadas para promover, em seus filhos, comportamentos adequados e esperados, diminuindo a ocorrência dos inadequados.

Quanto aos problemas de comportamento, embora grande parte da amostra tenha apresentado um escore médio de problemas comportamentais, os problemas internalizantes foram mais frequentes do que os externalizantes. Como mencionado, na literatura não há consenso sobre a prevalência de problemas internalizantes ou externalizantes. Embora grande parte dos autores aponte para os externalizantes como os mais relatados (Bolsoni-Silva et al., 2009), outros afirmam ter encontrado maior prevalência de internalizantes (Beyer & Furniss, 2007; Borsa & Nunes, 2011; Borsa et al., 2011), principalmente nos últimos anos. Cabe questionar se realmente os problemas internalizantes estão sendo mais frequentes que antes ou se somente estão sendo melhor percebidos pelos adultos.

Especificamente e em concordância com esse achado, o problema de comportamento que foi indicado com maior frequência pelos pais/responsáveis foi *Desconcentra-se facilmente*, sendo que aproximadamente 30% das crianças apresentaram tal comportamento com muita frequência, 48% algumas vezes e 20% nunca. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Bandeira, Rocha, de Souza, et al. (2006), onde tal comportamento foi o segundo mais frequente relatado pelos pais/responsáveis. No amplo levantamento bibliográfico realizado por Merg (2008), problemas de atenção (no qual são inseridos comportamentos de dificuldade para se concentrar) corresponderam à terceira queixa mais frequente por parte dos pais/responsáveis. Ao desconcentrar-se facilmente, a criança não consegue prestar atenção a detalhes, comete erros por falta de cuidado, tem dificuldades para estudar e, provavelmente, tem o desempenho acadêmico comprometido. Por outro lado, o comportamento relatado pelos

informantes com menor frequência foi *Ameaça ou intimida os outros*, fato encontrado também por Bandeira, Rocha, de Souza, et al. (2006) e relevante ao se pensar em suas possíveis associações com outros como *bullying*, por exemplo. Considerando a elevada prevalência desse fenômeno no contexto escolar, o que envolve, por parte do agressor, ameaçar e intimidar a pares (Bandeira & Hutz, 2012), a baixa frequência desse comportamento na amostra estudada, de acordo com os informantes, sugere duas alternativas: uma é que de fato a amostra deste estudo seria diferenciada; a outra, mais provável, é que os pais/responsáveis podem não ter acesso nem conhecimento sobre a ocorrência desse tipo de comportamento dos filhos, já que ocorre basicamente fora do âmbito familiar. As duas hipóteses poderiam ser objeto de estudos posteriores.

### **Relações entre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Quanto à influência das habilidades sociais sobre os problemas comportamentais, os resultados obtidos no presente estudo confirmaram dados encontrados na literatura da área. As habilidades sociais constituem um fator de proteção contra problemas de comportamento (Bolsoni-Silva et al., 2011; Del Prette & Del Prette, 2005), pois na base desses é possível identificar déficits no repertório de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006).

Quando as habilidades sociais foram avaliadas pela própria criança, as análises de regressão mostraram que a classe de habilidade social que prediz variações extremamente significativas no escore de problemas de comportamento das crianças, diminuindo a ocorrência tanto de hiperatividade quanto de problemas externalizantes e internalizantes, é a correspondente às habilidades sociais agrupadas no fator *Responsabilidade*, deficitárias na amostra do presente trabalho. No estudo de Gutiérrez Sanmartín, Escartí Carbonell e Pascual Baños (2011), verificou-se correlação negativa entre responsabilidade e agressividade, tanto física quanto verbal. Na mesma direção, Moreno Oliver (2001) afirma que uma das

características dos indivíduos com reação antissocial é a ausência do sentido de responsabilidade, embora aqui não se esteja referindo somente a comportamentos ou habilidades sociais. São escassos, porém, os estudos que avaliem a influência de comportamentos sociais de responsabilidade sobre os problemas de comportamento em geral, ou sobre problemas internalizantes e de hiperatividade.

Um achado interessante é que, de acordo com os resultados, aquelas crianças com elevados escores em *Evitação de Problemas* teriam maior probabilidade de apresentar comportamentos de hiperatividade. Evitar problemas envolve, entre outras coisas, ignorar colegas quando estão desempenhando comportamentos disruptivos, resolver brigas por meio de conversa e discordar de adultos sem brigar. Talvez aquelas crianças preocupadas em evitar problemas acabem manifestando opiniões ou desejos de outra forma, por exemplo, mexendo-se excessivamente ou demonstrando ansiedade frente às situações (comportamentos avaliados pela escala utilizada).

Quando as habilidades sociais foram avaliadas pelos informantes, os resultados apontaram para as habilidades de autocontrole e civilidade como as de maior peso preditivo sobre os problemas de comportamento, diminuindo a ocorrência tanto de hiperatividade quanto de problemas externalizantes e internalizantes. O desempenho de comportamentos que demonstrem domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas como responder adequadamente a provocações, recusar educadamente pedidos abusivos ou falar em tom de voz apropriado poderiam, segundo a presente pesquisa, prevenir problemas comportamentais nas crianças. Associadas a essas habilidades (de autocontrole e civilidade), as de autocontrole passivo também predizem variações significativas nos escores globais de problemas de comportamento e especificamente nos escores de hiperatividade e problemas externalizantes. Controlar a irritação e raiva, aceitar críticas e finalizar discordâncias calmamente reduzem, na criança, a probabilidade de apresentar problemas comportamentais. Pode-se afirmar que são

incompatíveis ou concorrentes com tais problemas. Na literatura, o baixo autocontrole encontra-se associado positivamente à ocorrência de problemas comportamentais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), principalmente de comportamentos antissociais (Landazabal, 2005; Soler, Ros, & López, 2003). Indivíduos com baixo autocontrole, muitas vezes irritáveis e impulsivos, são propensos a externalizar problemas de comportamento (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000). Com o objetivo de reduzir problemas de comportamento em crianças, os programas de intervenção, geralmente, ensinam à criança habilidades de autocontrole (Angelin, 2012; Wyman et al., 2010). Na intervenção realizada por Wyman et al. (2010), por exemplo, com crianças escolares que tinham elevados escores de problemas comportamentais e sociais em sala de aula, eram ensinadas habilidades para reduzir a escalada de emoções, manter o controle e recuperar o equilíbrio. No final da intervenção, essas crianças diminuíram significativamente a emissão de problemas em sala de aula.

Os resultados apontaram, também, para uma relação negativa entre as habilidades de cooperação e a ocorrência de problemas comportamentais, principalmente de hiperatividade, bem como entre as habilidades de amabilidade e os problemas externalizantes. A alta frequência das habilidades de cooperação e amabilidade de fato compete e concorre com problemas de comportamento. As habilidades de cooperação têm sido reconhecidas e empiricamente constatadas como importantes no contexto de sala de aula (Del Prette, Del Prette, Gresham, & Vance, 2012), sendo que a falta de colaboração por parte do aluno está geralmente associada a comportamentos desafiantes, apontadas como um dos problemas de disciplina mais frequentes nas escolas (Cardoze, 2007).

As habilidades de *Iniciativa e Desenvoltura social* foram correlacionadas de forma negativa aos problemas internalizantes. Conforme Del Prette e Del Prette (2005), os problemas internalizantes estão ligados a comportamentos tais como tristeza, retraimento, timidez, insegurança, medos e inibição excessiva, intimamente associados às dificuldades de



desenvoltura social e iniciativa. Crianças com pouca iniciativa e desenvoltura social apresentam dificuldades para fazer amizades, pois se apresentar a novas pessoas, se juntar a grupos de atividade sem ser mandado, convidar outros para vir a sua casa e iniciar conversações são comportamentos desafiadores para elas.

Chama a atenção o resultado obtido em relação às habilidades de asserção, pois elas parecem aumentar a probabilidade da criança apresentar problemas externalizantes. Uma possível explicação para esse achado é que uma criança pode apresentar tanto comportamentos de asserção quanto problemas externalizantes. Por exemplo, talvez a criança que tem confiança em lidar com estranhos e situações novas, possa questionar regras consideradas injustas ou pedir ajuda quando necessário (habilidades de asserção); porém, diante de alguma resposta aversiva ou correção por parte do outro indivíduo, pode reagir brigando, discutindo ou retrucando de uma forma que, pela topografia, seria considerada agressiva ou intimidadora, ou seja, havendo uma falha na regulação da forma do comportamento. Outra explicação alternativa seria os pais/responsáveis terem interpretado alguns itens do SSRS-BR (no instrumento classificados como de asserção) como manifestações de problemas externalizantes, possivelmente por não compreenderem a noção de assertividade e suas diferentes nuances. Por exemplo, o filho questionar as regras domésticas que considere injustas, embora de forma adequada (assertiva), poderia ser considerado, pelos pais/responsáveis, como uma tentativa de esquiva de colaboração ou até de ameaça ou intimação por parte do filho.

De acordo com Baraldi e Silveiras (2003), a aquisição de habilidades sociais durante a idade escolar pode contribuir para evitar o aparecimento de problemas de comportamento. Os resultados obtidos, portanto, denotam a importância de investir em treinamento de habilidades sociais como meio para a prevenção de problemas de comportamento conhecendo, ademais, quais habilidades encontram-se mais correlacionadas com tais problemas, de maneira a regular o investimento nelas durante os programas de intervenções.

### **Relevância Atribuída às Habilidades Sociais**

Avaliar o quanto as habilidades são valorizadas pelos educadores (pais, nesse caso) torna-se imprescindível já que reflete como eles as concebem e, conseqüentemente, a probabilidade de reforçarem tais comportamentos (Lopes, 2009). Em geral, as habilidades sociais foram bem valorizadas pelos pais/responsáveis, ponto que representa um indício da aceitação que eles teriam de programas de intervenção que visem melhorá-las. Os pais/responsáveis apontaram para as habilidades de *Amabilidade* como as de maior relevância social, seguidas das de *Autocontrole/Civilidade*, e para as de *Iniciativa/Desenvoltura social* como as de menor importância. É interessante observar a associação desse achado com a ocorrência de tais habilidades por parte dos filhos, como exposto anteriormente. As habilidades *Iniciativa/Desenvoltura social*, que são as menos valorizadas pelos pais/responsáveis, são as que representaram menor ocorrência por parte das crianças. Nas habilidades de *Autocontrole/Civilidade*, por outro lado, as crianças parecem, segundo os informantes, ter um desempenho superior, sendo uma das classes mais valorizadas pelos pais/responsáveis. Tal como declaram Bandeira, Rocha, Freitas et al. (2006), quanto maior a importância atribuída pelos pais a determinados comportamentos habilidosos, em geral maior a frequência de emissão pelos filhos. Isso pode ser explicado pelo fato dos pais/responsáveis provavelmente investirem mais no ensino daqueles comportamentos sociais considerados importantes para o desenvolvimento social dos filhos. A estimulação social dos pais aos filhos está diretamente relacionada ao grau de desenvoltura social que promovem neles (Monjas Casares & González Moreno, 1998).

Especificamente, o comportamento mais valorizado pelos informantes foi *Pede permissão antes de sair de casa* e o menos valorizado foi *Convida outros para vir à sua casa*. No estudo realizado por Bolsoni-Silva et al. (2009), umas das principais queixas dos pais/responsáveis era o fato de não gostarem que o filho brinque na rua ou na casa de amigos.

Diante desses dados, pode-se supor que os pais/responsáveis valorizam mais o fato de seus filhos pedirem permissão para sair, embora não gostem disso, mas não acham importante que os filhos convidem outros para virem à sua casa, que seria parte das habilidades de iniciativa e desenvoltura social. Poderia ainda se questionar o motivo dessas diferenças por parte dos pais/responsáveis, se estão associadas à responsabilidade de receber convidados em casa ou de ter que assumir o cuidado dessas crianças alheias. Mas, de todo modo, certamente significa a dificuldade de reconhecer essa condição como privilegiada para a aprendizagem monitorada de comportamentos sociais dos filhos.

Tais resultados denotam a importância de orientar os pais, pois a forma como “interagem e educam seus filhos é crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados ou de comportamentos considerados, pelos pais e/ou professores, como inadequados” (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002, p. 227). Como afirmam Bolsoni-Silva et al. (2009), ao estimular comportamentos socialmente habilidosos, os pais/responsáveis favorecem o desenvolvimento social de seus filhos. Isso requer que maximizem interações sociais positivas fazendo uso do reforço, bem como de estratégias eficazes de comunicação (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Programas de intervenção com pais são frequentemente desenvolvidos a fim de promover as práticas parentais positivas, que podem implicar o treinamento de habilidades sociais educativas nos pais, que por sua vez constituem condições para o aumento de respostas socialmente adequadas e redução de problemas de comportamento por parte dos filhos (Barros & Del Prette, 2007; Bolsoni-Silva, 2007; Bolsoni-Silva & Borelli, 2012; Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Pinheiro, 2006; Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006).

## **Influência de Variáveis Sociodemográficas sobre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

A seguir serão discutidos os dados referentes às análises da influência do gênero, grau escolar e nível socioeconômico (tipo de escola e classe econômica) sobre o repertório de habilidades sociais e os problemas comportamentais das crianças.

Quanto ao gênero, no presente trabalho as meninas apresentaram escores de habilidades sociais estatisticamente maiores do que os meninos, tanto na autoavaliação quanto na avaliação pelos informantes. Resultados semelhantes foram encontrados em outras pesquisas, nacionais e internacionais, que utilizaram o mesmo instrumento de avaliação (Bandeira, Rocha, Freitas, et al., 2006; Gresham & Elliott, 1990) ou instrumentos similares (Casali, 2010; Cecconello & Koller, 2000; Montiel, Bartholomeu, de Lima, Guidetti, & Machado, 2011).

Especificamente, as meninas tendem a se autoavaliar como mais empáticas e com maior expressão de sentimentos positivos do que meninos. Em sentido congruente, os pais/responsáveis avaliam que as filhas tendem a cooperar mais com os outros, a ser mais amáveis e, adicionalmente, a ter maior iniciativa/desenvoltura social e autocontrole/civilidade, quando comparadas com os filhos. Essas diferenças têm sido também encontradas na literatura, que refere, para o gênero feminino, pontuações superiores em empatia (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006), habilidades comunicativas (Castillo et al., 2008), expressão de sentimentos positivos (Angelin, 2012; Lacunza, 2010), interação com familiares (Eceiza, Arrieta, & Goñi, 2008), habilidades para iniciar conversação com desconhecidos (Lacunza, 2010), altruísmo (Montiel et al., 2011), assertividade (Montiel et al., 2011), comportamento prossocial (Calvo, Gonzalez, & Martorel, 2001; Castillo et al., 2008; Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes, & Ortiz, 2003; Pacheco & Melo, 2012) e cooperação com os outros (Etxebarria et al., 2003).

Com relação aos problemas de comportamento, o presente estudo não encontrou diferenças significativas segundo o gênero da criança. Nota-se que a relação entre tais variáveis não é consenso na literatura, pois, embora variados estudos mencionem níveis superiores entre os meninos (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; de Moura, Marinho-Casanova, Meurer, & Campana, 2008; Ferreira & Marturano, 2002; Reyna et al., 2011; Pacheco & Melo, 2012), principalmente nos classificados como externalizantes (Crijnen et al., 1997; Joly, Dias, & Marini, 2009), outros apontam não haver diferenças entre meninos e meninas quanto aos problemas totais de comportamento (Borsa & Nunes, 2011; Borsa et al., 2011; Jutte, Burgos, Mendoza, Ford, & Huffman, 2003; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2011).

Vale salientar, contudo, que possíveis diferenças entre os gêneros podem estar associadas a diversos fatores, como características hormonais, fatores culturais e expectativas quanto aos papéis de cada gênero (Borsa et al., 2011; Calvo et al., 2001). A aprendizagem de normas sociais ocorre de forma diferenciada para meninos e meninas (Saud & Tonelotto, 2005), e tais normas acabam governando o que se considera um comportamento social apropriado em diferentes situações (Caballo, 2007). Como aponta Finco (2008), “meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade” (p. 4). Tradicionalmente, meninos são criados para corresponderem ao estereótipo associado ao sexo masculino. Tais estereótipos dizem que meninos são mais ativos, agressivos e independentes, e meninas são mais passivas, menos agressivas e possuem melhores interações sociais (Borsa et al., 2011). Nesse cenário cultural, meninos são desestimulados ou até punidos quando demonstram sentimentos, enquanto que às meninas lhes é permitida a emissão de comportamentos emotivos e expressão de sentimentos (Saud & Tonelotto, 2005). Em consequência, no processo de socialização, são tolerados e até incentivados, nos meninos, a

emissão de comportamentos externalizantes e nas meninas, por outro lado, a propensão a interiorizar seu desconforto diante dos problemas (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Saud & Tonelotto, 2005).

Chama a atenção, porém, a ausência de diferenças a respeito dos problemas comportamentais encontrada na presente pesquisa. Em relação aos problemas externalizantes, uma alternativa de explicação a tal fato refere-se ao tipo de agressão praticada, pois enquanto meninos parecem utilizar mais a agressão manifesta, com ataques físicos e verbais que a caracterizam como direta, as meninas optam por uma agressão indireta e “relacional” (Benítez & Justicia, 2006), baseada em comportamentos que causam dano ou ameaçam relações ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo. Embora com manifestações diferentes, ambos os tipos de comportamento são agressivos e são contemplados na escala de avaliação utilizada. Outra explicação tem a ver com os resultados encontrados por Joly et al. (2009), que referem maiores níveis de agressividade no ambiente familiar em meninos entre os 7 e 10 anos e maiores níveis em meninas apenas aos 11 anos, o que acabaria equilibrando os resultados no presente estudo.

Quanto à influência do grau escolar, associado à faixa etária<sup>12</sup>, foram encontradas diferenças significativas nas habilidades sociais quando autoavaliadas, mas não quando avaliadas pelos informantes. As crianças do 3º ano tendem a se considerar menos assertivas do que as crianças do 5º e 6º ano, assim como acreditam que têm menos autocontrole do que as crianças do 5º ano. De acordo com uma perspectiva desenvolvimental (Monjas Casares & González Moreno, 1998; Novak & Peláez, 2004), na medida em que a criança vai crescendo, vai ampliando sua experiência de convivência em novos contextos que lhe impõem demandas

---

<sup>12</sup> São escassas as pesquisas que utilizam o ano escolar como variável independente, pois a maior parte baseia-se na idade exata para realizar as análises. No presente trabalho, porém, considerou-se mais apropriado recorrer ao grau escolar, pois foi o critério principal para a seleção da amostra. Entretanto, ambas as variáveis estão associadas ( $r = .799$ ,  $p = .000$ ) e podem ser defendidas como indicadores do momento do desenvolvimento da criança, especialmente quando as classes de aula estão relativamente equilibradas em termos de faixa etária, como no presente caso.

para novas aprendizagens e contribuem para a aceitação dos pares e adaptação social. Embora os resultados obtidos corroborem essa perspectiva, ainda há controversas a respeito. No estudo realizado por Montiel et al. (2011), por exemplo, as crianças do 3º ano se mostraram, em geral, mais hábeis do que as crianças do 4º e 5º ano. Enquanto Cecconello e Koller (2000) sugerem que as crianças tendem a se tornar socialmente mais competentes com o aumento da idade, Bandeira, Rocha, Freitas, et al. (2006) encontraram, na amostra estudada (de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental) que, quanto menor a idade do estudante, maior era o escore global de habilidades sociais. A presente pesquisa mostrou, ademais, ausência de influência do ano escolar na ocorrência de problemas de comportamento, resultado também encontrado no estudo de Bandeira, Rocha, de Souza, et al. (2006). Novos estudos, com diferentes amostras e amplitudes de idade parecem ser, portanto, importantes.

Em relação ao tipo de escola, no presente estudo, as crianças de escola particular se autoavaliaram como mais assertivas e com maior autocontrole do que as crianças de escola pública. O tipo de escola, por outro lado, não mostrou influenciar os problemas de comportamento, achado também encontrado por Joly et al. (2009), porém que não condiz com achados de outros autores (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Borsa & Nunes, 2011; Hussein, 2008). Como apontado pela literatura, crianças de escola pública comumente pertencem a famílias com baixa renda e escolaridade (Dunker et al., 2009), o que poderia limitar o acesso a uma variedade de demandas de interação social em que habilidades sociais são valorizadas. Trata-se da restrição de oportunidades, apontada por Del Prette e Del Prette (2005) como um dos fatores associados a déficit em habilidades sociais, o que inclui a falta de modelos adequados de habilidades sociais (e.g., autocontrole). Ademais, esses contextos podem ter normas diferentes dos padrões gerais socialmente aceitáveis ou valorizados, o que também é um fator de déficit (Del Prette & Del Prette, 2005).

No que se refere especificamente à variável classe econômica, detectou-se somente uma influência sobre os problemas de comportamento internalizantes, de modo que a maiores escores no CCEB (indicador de classe econômica), menor seria a ocorrência de tais problemas. Embora não especificamente sobre os problemas internalizantes, Bandeira, Rocha, de Souza et al. (2006) constataram uma correlação negativa significativa entre os escores do CCEB e os escores de problemas comportamentais das crianças. Borsa et al. (2011), ademais, verificaram que a probabilidade que crianças da classe mais baixa tinham de desenvolver problemas de comportamento era 8,2 maior do que outras crianças.

É imprescindível destacar, com isso, que não se trata de estigmatizar as crianças de nível econômico baixo, mas de reconhecer que vivem em condições que podem representar tão somente uma subcultura diferenciada ou, em alguns casos, fatores de risco para a ocorrência e exacerbação de problemas de comportamento (Schneiders et al., 2003). Ao lado disso, mesmo nesses contextos, é possível encontrar fatores de proteção que reduzem a probabilidade de problemas de comportamento, como o bom funcionamento familiar (Reppold et al., 2002), padrão de comunicação adequado entre pais e filhos (Bohanek et al., 2006), presença de uma rede de apoio social (Ison, 2004) e, entre tais fatores, não pode ser desconsiderada a promoção de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005; Leme & Bolsoni-Silva, 2010).

Constata-se, dessa forma, a influência de variáveis individuais e contextuais sobre o repertório social que desenvolve e os problemas de comportamento que manifesta. Tal aspecto, no entanto, não exerce sua influência isoladamente, pois o desempenho social da criança é resultado de um conjunto de múltiplos fatores associados e intrincados, cujas relações não foram ainda suficientemente elucidadas.



## **ESTUDO II:**

**Automonitoria como base da competência social: relações com habilidades sociais, problemas de comportamento e variáveis sociodemográficas em crianças escolares**

### **Objetivos:**

- 1) Caracterizar indicadores de componentes da automonitoria em crianças de idade escolar;
- 2) Identificar possíveis diferenças nos indicadores de componentes da automonitoria em grupo de crianças com escore superior em habilidades sociais e baixo em problemas de comportamento em comparação com um grupo com repertório oposto (com escore deficitário em habilidades sociais e alto em problemas de comportamento);
- 3) Verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre indicadores de componentes da automonitoria.

## MÉTODO

O delineamento de pesquisa seguido foi do tipo *ex-post-facto*, visto que não se teve controle direto sobre as variáveis independentes, cujas manifestações já haviam ocorrido.

### Participantes

Participaram deste estudo 30 crianças selecionadas da amostra maior (Estudo I) considerando seus percentis nas escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento do SSRS-BR, compondo-se dois grupos: clínico e não clínico. Essa denominação está sendo utilizada como recurso para diferenciar, de forma resumida, os grupos extremos em termos de habilidades sociais e problemas de comportamento, porém, não se trata de uma delimitação empírica baseada em pontos de corte a partir de critérios externos de diagnóstico, mas apenas de critérios da própria amostra, com base na avaliação feita com o SSRS-BR. O grupo não clínico (G1) foi composto por crianças com percentil menor que 30 na escala de problemas comportamentais e maior que 70 na escala de habilidades sociais. O grupo clínico (G2), por outro lado, foi composto por crianças com percentil maior que 70 na escala de problemas comportamentais e menor que 30 na escala de habilidades sociais. O percentil de habilidades sociais correspondeu ao ponto médio entre os percentis das habilidades sociais autoavaliadas (SSRS-criança) e avaliadas pelos informantes (SSRS-pais), enquanto que o percentil de problemas de comportamento correspondeu à avaliação por parte de pais/responsáveis (SSRS-pais). Na seleção procurou-se, ademais, equilibrar os grupos em relação às variáveis sociodemográficas da amostra. A Tabela 12 apresenta a caracterização detalhada das 30 crianças selecionadas a partir dos percentis obtidos em cada escala.

Tabela 12

*Caracterização dos participantes de cada grupo selecionados a partir dos percentis em habilidades sociais e problemas de comportamento*

Grupo	Criança	Gênero	Idade	Escola	Ano	CE	Percentil HS			Percentil PC
							SSRS-criança	SSRS-pais	Ponto Médio	
G1	C1	F	11	Particular	6º	B1	98	97	97.50	15
	C2	F	10	Pública	5º	B1	77	100	88.50	20
	C3	F	10	Particular	5º	A2	97	97	97.00	2
	C4	M	9	Pública	4º	C1	80	99	89.50	20
	C5	F	9	Pública	4º	B2	100	92	96.00	2
	C6	F	11	Particular	6º	A2	98	98	98.00	25
	C7	M	11	Particular	5º	B2	50	99	74.50	10
	C8	M	8	Particular	4º	A1	77	83	80.00	5
	C9	M	10	Pública	4º	B1	60	83	71.50	7
	C10	M	10	Particular	5º	B2	97	70	83.50	10
	C11	F	10	Particular	5º	C1	80	99	89.50	30
	C12	F	8	Pública	3º	C1	77	90	83.50	25
	C13	M	11	Particular	6º	B2	65	75	70.00	5
	C14	F	8	Pública	3º	C1	55	87	71.00	10
	C15	F	10	Pública	5º	A2	60	97	78.50	10
G2	C1	M	10	Particular	5º	B1	20	1	10.50	100
	C2	M	9	Particular	4º	A2	4	7	5.50	90
	C3	M	10	Pública	4º	B1	40	2	21.00	80
	C4	M	8	Particular	3º	A2	15	6	10.50	91
	C5	F	11	Pública	6º	B1	30	4	17.00	90
	C6	M	8	Particular	3º	B2	20	9	14.50	85
	C7	M	11	Particular	6º	B1	15	11	13.00	98
	C8	M	10	Particular	5º	B1	25	9	17.00	90
	C9	M	9	Particular	4º	B1	27	9	18.00	98
	C10	M	8	Pública	3º	B2	45	7	26.00	100
	C11	M	8	Pública	3º	C1	4	35	19.50	83
	C12	F	8	Pública	3º	A2	20	40	30.00	98
	C13	F	9	Pública	4º	B2	40	20	30.00	91
	C14	F	9	Pública	3º	C2	7	32	19.50	85
	C15	F	10	Pública	5º	C2	40	15	27.50	85

*Nota.* CE = Classe Econômica, definida com base no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), preenchido pelos informantes.

Como é possível observar na Tabela 12, no G1 os percentis em habilidades sociais considerados como critério para a seleção da amostra (correspondente ao ponto médio entre o percentil do SSRS-pais e do SSRS-criança) variaram de 70 a 98, sendo o percentil mediano de 83.50. Os percentis em problemas de comportamento variaram, nesse grupo, de 2 a 30, sendo

o percentil mediano de 10. No G2, por outro lado, os percentis em habilidades sociais considerados variaram de 5.50 a 30, sendo o percentil mediano de 18, enquanto que os percentis em problemas comportamentais variaram de 80 a 100, sendo o percentil mediano de 90.

Na Tabela 13 apresentam-se os dados relativos às frequências e porcentagens de participantes da amostra, tanto para cada grupo quanto para a amostra total, em relação às variáveis sociodemográficas avaliadas.

Tabela 13

*Características sociodemográficas dos participantes do Estudo II para cada grupo e para a amostra total*

Variável	Nível	G1 (n = 15)	G2 (n = 15)	Total (N = 30)
		n (%)	n (%)	n (%)
Gênero	Feminino	9 (60.00)	5 (33.30)	14 (46.70)
	Masculino	6 (40.00)	10 (66.70)	16 (53.30)
Tipo de escola	Particular	8 (53.30)	7 (46.60)	15 (50.00)
	Pública	7 (46.60)	8 (53.30)	15 (50.00)
Ano escolar	3°	2 (13.30)	6 (40.00)	8 (26.70)
	4°	4 (26.70)	5 (33.30)	9 (30.00)
	5°	6 (40.00)	2 (13.30)	8 (26.70)
	6°	3 (20.00)	2 (13.30)	5 (16.70)
Idade	8	3 (20.00)	5 (33.30)	8 (26.70)
	9	2 (13.30)	4 (26.70)	6 (20.00)
	10	6 (40.00)	4 (26.70)	10 (33.30)
	11	4 (26.70)	2 (13.30)	6 (20.00)
Classe econômica	A1	1 (6.70)	-	1 (3.30)
	A2	3 (20.00)	3 (20.00)	6 (20.00)
	B1	3 (20.00)	6 (40.00)	9 (30.00)
	B2	4 (26.70)	3 (20.00)	7 (23.30)
	C1	4 (26.70)	1 (6.70)	5 (16.70)
	C2	-	2 (13.30)	2 (6.70)

Nos dados da amostra (N = 30), apresentados na Tabela 13, é possível verificar um leve predomínio de crianças do gênero masculino e uma distribuição igualitária do tipo de escola. A idade média das crianças, no momento em que começaram a participar da pesquisa, era de 9.47 anos ( $DP = 1.11$ ), havendo crianças desde 8 a 11 anos, com uma maior concentração na faixa etária de 10 anos. O grau escolar mais representado, embora com um predomínio leve,

foi o 4º ano. Quanto à classe econômica, o menor escore foi 15 e o maior 42, com uma média de 28.20 pontos ( $DP = 6.59$ ), sendo mais representada a classe B1, seguida pela B2.

Especificamente, como se pode observar na Tabela 13, a maior parte do G1, no qual participaram 15 crianças, esteve formada por meninas e por crianças que frequentavam a escola particular. Quanto à idade, as crianças tinham entre 8 e 11 anos, sendo a média de 9.73 ( $DP = 1.10$ ), com um leve predomínio de crianças com 10 anos. Tal dado coincide com o grau escolar mais representado nesse grupo (5º ano). A respeito do CCEB, o escore mínimo obtido foi 20 e o máximo 42, sendo a média de 28.33 ( $DP = 6.38$ ) havendo representação nas classes A1 a C1 e, especificamente, uma concentração maior de crianças na classe B ( $n = 7, 46.70\%$ ).

Das 15 crianças pertencentes ao G2, por outro lado, a maior parte era do sexo masculino e frequentava a escola pública. A faixa etária variou de 8 a 11 anos, sendo a média de idade de 9.20 ( $DP = 1.08$ ) e a mais representada a faixa de 8 anos, concordante com o grau escolar mais representado (3º ano). Quanto ao CCEB, a pontuação mínima foi 15 e a máxima 41, com uma média de 28.07 pontos ( $DP = 7.02$ ) sendo representadas as classes A2 a C2 e havendo um predomínio de crianças na classe B ( $n = 9; 60.00\%$ ).

A homogeneidade da amostra total, de cada grupo (G1 e G2) e entre os grupos foi avaliada usando o Teste  $\chi^2$  de aderência (ver Apêndice 5), em termos de gênero (feminino e masculino), grau escolar (3º-6º ano), idade (8-11 anos), tipo de escola (particular e pública) e classe econômica (baixa, média e alta)<sup>13</sup>. Os resultados mostraram uma distribuição homogênea na amostra total, em cada grupo, independentemente e entre os grupos.

Além dessas crianças, outras nove, entre 8 e 11 anos, participaram do estudo como cúmplices da pesquisadora nas situações estruturadas que precederam à entrevista de avaliação da capacidade de automonitoria. As crianças cúmplices foram previamente selecionadas da

---

<sup>13</sup> Para facilitar a análise estatística, as classes econômicas do CCEB foram divididas em três grupos: classe alta (A1 e A2), classe média (B1 e B2) e classe baixa (C1 e C2).

amostra geral com base nos seguintes critérios: (1) terem sido autorizadas previamente pelos pais/responsáveis; (2) terem sido indicadas pelos professores ou coordenadores quanto à habilidade para seguir instruções e para manter a confidencialidade das informações; (3) terem um repertório médio de habilidades sociais e problemas de comportamento, não participando mais como crianças avaliadas no estudo; (4) terem aceitado participar após a pesquisadora explicar o que deveriam fazer; e (5) pertencerem a salas de aula diferentes da criança avaliada nas situações em que participaria como cúmplice.

### **Local**

A coleta de dados de automonitoria também foi conduzida na própria instituição de ensino, em uma sala reservada e livre de interferências, porém de forma individual. Nessa sala encontravam-se, portanto, a criança avaliada, as crianças cúmplices e a pesquisadora.

### **Instrumentos**

#### **Roteiro de situações estruturadas e entrevista**

Com o objetivo de avaliar indicadores de componentes da automonitoria, a pesquisadora elaborou e utilizou um roteiro de situações estruturadas (ver Apêndice 6) que servia como antecedente para a entrevista aplicada posteriormente (ver Apêndice 7). As três situações estruturadas que faziam parte do roteiro funcionavam como demanda para a emissão dos seguintes comportamentos sociais, selecionados a partir dos itens do SSRS-pais: (1) cooperar com outros sem ser solicitado; (2) recusar civilizadamente pedidos abusivos dos outros; e (3) questionar apropriadamente as regras que considera injustas. O roteiro de entrevista aplicado posteriormente com a criança estava composto por 11 perguntas, elaboradas a partir da especificação conceitual proposta e direcionadas a explorar os seguintes indicadores de componentes da automonitoria: (1) descrever as próprias ações; (2) justificar o rumo de ação escolhido; (3) identificar e descrever os próprios pensamentos; (4) identificar e descrever os

próprios sentimentos; (5) descrever as ações dos outros; (6) identificar e descrever os sentimentos dos outros; (7) elaborar alternativas possíveis de ação; (8) prever os próprios sentimentos; (9) prever as reações dos outros; (10) prever os sentimentos dos outros; e (11) relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação. Esses indicadores específicos poderiam ser analisados individualmente ou agrupados em dimensões mais gerais conforme se propõe na Tabela 14.

Tabela 14

*Agrupamento dos indicadores de componentes da automonitoria*

<b>Indicador específico</b>		<b>Dimensão</b>
I1	Descrever as próprias ações	D1 Descrever próprias ações, pensamentos e sentimentos
I2	Justificar o rumo de ação escolhido	
I3	Identificar e descrever os próprios pensamentos	
I4	Identificar e descrever os próprios sentimentos	
I5	Descrever as ações dos outros	D2 Descrever ações e sentimentos dos outros
I6	Identificar e descrever os sentimentos dos outros	
I7	Elaborar alternativas possíveis de ação	D3 Elaborar alternativas possíveis de ação
I8	Prever os próprios sentimentos	D4 Prever consequências para si e para o outro
I9	Prever as reações dos outros	
I10	Prever os sentimentos dos outros	
I11	Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação	D5 Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação

Observa-se, porém, que tal agrupamento representa uma sugestão, conforme o conceito de automonitoria que está sendo adotado, e não uma estrutura fatorial estatisticamente determinada. A descrição detalhada da elaboração do roteiro encontra-se posteriormente.

**Protocolo de avaliação de automonitoria**

Para a análise das filmagens das situações estruturadas e da entrevista foi elaborado um protocolo (ver Apêndice 8) no qual os juízes, experientes na área de habilidades sociais, deviam avaliar se a resposta dada pela criança à pergunta da pesquisadora contemplava o indicador de

automonitoria que estava sendo avaliado na pergunta. A avaliação do juiz baseava-se numa escala de 0 a 2 (0 = a resposta não contempla o indicador avaliado, 1 = a resposta contempla parcialmente o indicador avaliado e 2 = a resposta contempla completamente o indicador avaliado) considerando, em alguns indicadores, a coerência entre o comportamento observado na filmagem (fazer) e o relatado na entrevista (dizer). Como a entrevista era composta por 11 perguntas, o escore máximo que uma criança poderia obter em cada situação estruturada era de 22 pontos e, para o total das três situações, de 66 pontos. Junto à folha de registro disponibilizou-se um Guia para Avaliação, no qual se definia operacionalmente cada indicador, com o objetivo de reduzir possível variabilidade entre os juízes. A descrição detalhada da elaboração do protocolo para análise dos dados de automonitoria encontra-se, também, posteriormente.

### **Equipamentos e Outros Materiais**

Durante o roteiro de situações estruturadas, foram utilizados objetos pertinentes à composição das situações, como lápis de cor, apontador, folhas sulfite e jogos lógico-estratégicos. Ademais, para registro dos comportamentos em situação estruturada e da entrevista posterior foi utilizada uma câmera filmadora, um tripé para filmadora e fitas mini DVD.

### **Elaboração de um Procedimento para Avaliar Automonitoria**

Como salientado, dada a ausência de instrumentos ou baterias que avaliem automonitoria junto a crianças escolares, foi elaborado um procedimento para avaliar indicadores de componentes da automonitoria nessa amostra. O cumprimento dessa etapa envolveu vários passos, como se descreve a seguir.



### **Elaboração do roteiro de situações estruturadas**

Inicialmente, foi elaborado um roteiro para avaliar o desempenho da criança em seis situações estruturadas (ver Apêndice 9) que funcionavam como demandas para seis classes de comportamentos sociais, selecionados a partir dos itens do SSRS-pais: (1) *Coopera com outros sem ser solicitado*; (2) *Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros*; (3) *Pede permissão para usar coisas dos outros*; (4) *Junta-se a grupo de atividades sem ser mandado*; (5) *Questiona apropriadamente as regras que considera injustas*; e (6) *Finaliza discordância calmamente*. Para cada situação, o roteiro incluía a descrição de uma situação de interação social que funcionava como demanda de resposta para a criança que estava sendo avaliada, bem como a descrição dos comportamentos que deveriam ser emitidos pela criança cúmplice e pela pesquisadora, conforme a resposta da criança avaliada.

A pesquisadora e duas juízas especialistas na área de Habilidades Sociais participaram dessa seleção, que se baseou em critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Para serem incluídos, os itens deveriam: (1) estar entre os de maior frequência no desempenho das crianças, de acordo com a avaliação dos pais/responsáveis; (2) estar entre os de maior importância para o desenvolvimento da criança segundo os pais/responsáveis; e (3) em conjunto contemplar todos os cinco fatores do instrumento, selecionando-se pelo menos um item de cada fator.

Para os pontos (1) e (2) foi necessário, a partir das informações proporcionadas pelos pais/responsáveis das crianças (SSRS-pais), calcular o escore médio de cada item na avaliação da frequência com que os filhos apresentavam esses comportamentos e na importância desses comportamentos para o seu desenvolvimento. Após determinar quais itens poderiam ser incluídos, foram eliminados (critério de exclusão) aqueles que não eram passíveis de serem avaliados em situação estruturada, seja por envolverem classes amplas de habilidades sociais (e.g., *Faz amigos facilmente*), representarem comportamentos que requeriam observação

natural (e.g., *Atende ao telefone de forma adequada*), serem habilidades mais “receptivas” (e.g., *Aceita elogios ou cumprimentos de amigos*) ou características estáticas, como status sociométrico (e.g., *É querido pelos outros*). Depois de elaborar o roteiro, o mesmo foi submetido à análise de juízas especialistas na área de habilidades sociais, as quais deveriam, entre outras coisas, avaliar cada situação em termos de: (1) compatibilidade das atividades com a idade da criança; (2) probabilidade de despertar o interesse da criança; (3) probabilidade de risco ou desconforto para a criança; e (4) clareza das instruções oferecidas (para mais detalhes sobre as instruções para os juízes, ver Apêndice 9). Após tal avaliação, o roteiro foi reformulado e testado em estudo piloto, como será descrito posteriormente.

### **Elaboração do roteiro de entrevista**

Com base na proposta teórica apresentada, visava-se avaliar a capacidade da criança de: (1) descrever os próprios comportamentos públicos (ações) e eventos encobertos (pensamentos e sentimentos); (2) descrever os comportamentos públicos (ações) e inferir eventos encobertos (pensamentos e sentimentos) dos indivíduos com os quais interagia; (3) identificar alternativas de respostas que poderiam ser emitidas na situação; (4) prever possíveis consequências dessas alternativas, tanto para si quanto para o outro; e (5) propor alternativa de resposta para o próprio desempenho futuro.

Inicialmente foram elaboradas questões e determinados critérios de avaliação, então submetidos a profissionais da área, criando-se assim uma primeira versão do roteiro de entrevista (ver Apêndice 10). Essa primeira versão, que incluía 10 perguntas, foi submetida à avaliação de juízes, com o objetivo de determinar, basicamente, se as perguntas elaboradas realmente mediam os indicadores que a pesquisadora pretendia avaliar. Após a avaliação dos juízes, e de acordo com as sugestões dadas por eles, o roteiro, que seria aplicado em seguida das situações estruturadas, abordando o desempenho da criança em cada uma delas, foi reformulado e testado em estudo piloto, descrito posteriormente.

### **Elaboração do protocolo para análise dos dados de automonitoria**

Somente depois de coletar os dados, a pesquisadora elaborou um protocolo que seria utilizado pelos juízes para avaliar as respostas da criança à entrevista (baseando-se no desempenho nas situações estruturadas), considerando o quanto essa resposta contemplava o indicador de automonitoria, em uma escala quantitativa de 0 (não contempla) a 2 (contempla). O primeiro formato desse protocolo (ver Apêndice 11) foi avaliado por juízes, que tentaram, com esse protocolo, avaliar o desempenho de uma criança após assistir o vídeo com a gravação das situações estruturadas e entrevista. Uma das recomendações dos juízes foi a de definir operacionalmente cada pontuação da escala em relação ao indicador avaliado. A pesquisadora assistiu, então, a filmagem de oito das crianças avaliadas, visando captar a variabilidade comportamental das crianças e, assim, definir comportamentos específicos para cada pontuação da escala.

A partir das sugestões feitas pelos juízes e das observações da própria pesquisadora, o protocolo foi reformulado e novamente analisado por esses juízes, elaborando-se a sua versão final (Apêndice 8). Nessa versão, incluíram-se tanto a definição operacional de cada indicador de automonitoria, como exemplos correspondentes a tal definição, com vistas a facilitar o registro pelos juízes, reduzindo a variabilidade de suas avaliações.

### **Procedimento de Coleta de Dados**

O estudo, que se orientou pelos critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde no que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96), foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté / UNITAU (Protocolo nº 404/11; ver Anexo 4). Após a aprovação, foram realizados os procedimentos descritos a seguir.

### **Etapa 1. Escolha dos participantes**

Como já apontado, foram selecionadas crianças a partir do percentil obtido na escala de habilidades sociais e problemas de comportamento, formando-se um grupo não clínico (G1) e outro clínico (G2).

### **Etapa 2. Treino de crianças cúmplices**

Com os roteiros de situações estruturadas e entrevista inicialmente elaborados (Apêndices 9 e 10), a pesquisadora realizou o treino das crianças cúmplices (CC), que participaram das situações estruturadas junto às crianças que foram avaliadas (CA). Cada roteiro requeria a participação de duas CC, uma delas (CC1) em todas as situações estruturadas, enquanto a outra (CC2) só faria parte de algumas delas, nas quais era necessária a interação de mais de duas crianças. Após a seleção, a pesquisadora chamou cada uma delas e, individualmente, explicou-lhe que tinha sido escolhida para ajudá-la no trabalho participando de uma atividade diferente. Caso a CC aceitasse colaborar, a pesquisadora realizava um treino com cada CC, revendo e praticando o que deveria fazer nas situações estruturadas. O tempo necessário para o treino durou aproximadamente 60 minutos, variando de criança para criança de acordo com a função (sendo que o tempo foi menor nas CC2 do que nas CC1, devido à maior participação delas) e com as habilidades de cada uma.

### **Etapa 3. Estudo piloto**

Após o treino das CC, realizou-se um estudo piloto (ver Apêndice 12) com o objetivo de verificar a funcionalidade e aplicabilidade do roteiro de situações estruturadas (ver Apêndice 13) e do roteiro de entrevista (ver Apêndice 14) na versão posterior à avaliação dos juízes. Após o estudo piloto, os roteiros foram reformulados, elaborando assim as versões definitivas, conforme apresentado em *Instrumentos* (Apêndices 6 e 7).

#### **Etapa 4. Coleta de dados de automonitoria**

Com base nas versões definitivas dos roteiros, a pesquisadora procedeu à coleta dos dados referentes à avaliação de indicadores de componentes da automonitoria. Visando não comprometer o desempenho acadêmico dos alunos, foram planejados, com a direção da escola, os dias nos quais poderia ser realizada essa coleta e, com cada professora em particular, o horário em que cada criança poderia sair da sala de aula. Ao finalizar a aplicação dos roteiros, a pesquisadora despedia-se afetuosamente de cada criança, agradecendo sua participação.

Tanto o desempenho da criança frente às situações estruturadas quanto suas respostas à entrevista foram registrados por meio de filmagem e depois analisados por juízes, resultando em uma pontuação quantitativa. Algumas das crianças selecionadas para participarem do estudo não finalizaram a prova e, portanto, não foram consideradas nas análises.

#### **Tratamento de Dados**

A seguir apresentam-se os procedimentos adotados para: (1) análise das filmagens por parte de juízes experientes na área de habilidades sociais; e (2) análise dos dados obtidos a partir da avaliação das filmagens.

##### **Análise das filmagens**

A partir do registro em vídeo das situações estruturadas e da entrevista, procedeu-se à análise do desempenho das crianças, utilizando-se o protocolo de avaliação de automonitoria (Apêndice 8). As filmagens realizadas com as crianças participantes totalizaram aproximadamente 17 horas de gravação, sendo a duração média por criança de 35 minutos. Três juízas participaram na análise das filmagens: a pesquisadora e duas observadoras externas ao estudo, doutorandas do laboratório no qual a pesquisa foi desenvolvida, e experientes na área das habilidades sociais.

Antes da análise das filmagens por parte das observadoras foi realizada uma fase de treino com cada uma delas, por separado, a fim de capacitá-las nos pontos-chaves da filmagem e das perguntas realizadas durante a entrevista. Depois da fase de treino, que terminou quando as observadoras demonstraram compreensão das instruções, foram entregues a elas os materiais necessários para a análise: Roteiro de Situações Estruturadas, Roteiro de Entrevista, Protocolo de Avaliação de Autonitoria e gravações de cada criança por separado.

O desempenho de 16 crianças (53.33%) foi analisado por uma das díades do estudo (Pesquisadora + Observador 1 ou Pesquisadora + Observador 2), enquanto o desempenho das outras crianças ( $n = 14$ , 46.66%) foi analisado pela pesquisadora com teste de fidedignidade intraobservador, replicando-se a observação a um intervalo médio de 75 dias entre a primeira e segunda (Pesquisadora + Pesquisadora). A partir desses dados, foram calculados os índices de concordância (IC)<sup>14</sup> intraobservador e entre observadores, que deveriam ser maiores que 80%. Caso esses índices, baseados na quantidade de acordos e desacordos, fossem inferiores a 80%, seria solicitada a avaliação de um terceiro observador (Observador 3).

Após os cálculos correspondentes, encontrou-se um IC intraobservador de 96.50% e um IC entre observadores de 87.20%. Análises de correlação mostraram, ademais, uma relação positiva, forte e extremamente significativa, tanto entre observadores ( $r = .955$ ,  $p = .000$ ) quanto entre as duas observações realizadas pela pesquisadora ( $r = .999$ ,  $p = .000$ ).

Embora tais índices tenham sido satisfatórios, ao avaliar especificamente a concordância entre observadores procedeu-se, posteriormente, da seguinte forma: (1) a pesquisadora identificava os acordos e desacordos, verificando a magnitude dos desacordos, que podia ser de um ou dois pontos (e.g., se o Observador 1 avaliasse o desempenho da criança em um indicador específico com “dois” e a Pesquisadora com “zero”, a magnitude seria de dois

---

<sup>14</sup> Seguindo orientações de Dias (2010), o IC constituiu uma porcentagem cujo cálculo envolvia a divisão do total de respostas nas quais houve acordo ( $\sum A$ ) pela somatória do número total de respostas nas quais houve acordo e desacordo ( $\sum A + \sum D$ ), multiplicando tal resultado por 100, como apresentado a seguir:

$$IC = (\sum A / [\sum A + \sum D]) * 100$$

pontos, mas se a Pesquisadora, no mesmo indicador, avaliasse com “um”, a magnitude seria de um ponto); (2) nos casos em que a magnitude da discordância entre os observadores era de dois pontos, tanto a Pesquisadora como o Observador daquela criança faziam uma reavaliação do trecho correspondente; (3) nos casos em que ocorreu algum erro ao digitar os números, algum problema ao ouvir a resposta da criança ou de interpretação das instruções recebidas, a Pesquisadora discutia isso com o Observador; e (4) nos casos em que a magnitude da discordância era de um ponto, bem como nos casos em que as discordâncias ainda persistiam após reavaliação e discussão, calculava-se o ponto médio entre ambas as avaliações.

Esse critério (cálculo da média entre avaliações) foi o adotado também na avaliação intraobservador, a fim de obter um escore em indicadores de componentes da automonitoria para cada criança. Houve apenas dois casos (0.20%) em que a magnitude da discordância foi de dois pontos, enquanto que em 78 casos (7.88%) tal magnitude foi de um ponto, sendo 62 (6.26%) da observação interobservador e 16 da observação intraobservador (1.62%). Após realizar tais procedimentos tornou-se possível analisar os dados de forma quantitativa, como descrito a seguir.

### **Análise dos dados a partir da avaliação das filmagens**

Os dados coletados a partir do protocolo de avaliação de automonitoria foram inseridos e organizados em planilha do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), procedendo-se às análises descritivas e inferenciais paramétricas<sup>15</sup>, conforme especificadas na Tabela 15. Também foram realizadas, como mencionado, análises de homogeneidade da amostra e dos subgrupos por meio do Teste  $\chi^2$  (qui-quadrado). Para todas as análises foi adotado o nível de significância de 5% ( $p \leq .05$ ), conforme convencionalmente utilizado (Loureiro & Gameiro,

---

<sup>15</sup> Foram feitos testes de normalidade da amostra e dos grupos (*Kolmogorov-Smirnov*;  $p \geq .05$ ), porém esses dados não foram incluídos no texto do presente trabalho.

2011) e, em alguns casos, também foi considerado o nível de 10% ( $p \leq .10$ ) para avaliação de tendência.

Tabela 15

*Análises estatísticas previstas para cada objetivo proposto no Estudo II*

<b>Objetivos</b>	<b>Análise Estatística</b>
1. Caracterizar indicadores de componentes da automonitoria em crianças de idade escolar.	Descritiva de frequência
2. Identificar possíveis diferenças nos indicadores de componentes da automonitoria em grupo de crianças com escore superior em habilidades sociais e baixo em problemas de comportamento em comparação com um grupo com repertório oposto (com escore deficitário em habilidades sociais e alto em problemas de comportamento).	Análise de variância multivariada (MANOVA)
3. Verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre indicadores de componentes da automonitoria.	Análise de variância multivariada (MANOVA)



## RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os dados obtidos após aplicar o procedimento elaborado para avaliar indicadores de componentes da automonitoria em crianças de idade escolar, iniciando pela caracterização de tais indicadores na amostra estudada (N = 30). Em seguida, são exibidos os resultados obtidos ao identificar possíveis diferenças na automonitoria entre um grupo de crianças considerado clínico (G2; n = 15) e um grupo considerado não clínico (G1; n = 15). Finalmente, são expostos os resultados referentes à análise da influência do gênero, ano escolar e nível socioeconômico sobre indicadores de componentes da automonitoria na amostra total (N = 30).

### **Análise Descritiva de Indicadores de Componentes da Automonitoria**

Devido à inexistência de padrões normativos, para a caracterização de indicadores de componentes da automonitoria, por meio da análise descritiva, procedeu-se a uma divisão da amostra total de participantes (N = 30) em três grupos, com base na divisão do intervalo (53.00) entre o menor (10.50) e maior (63.50) escore obtido pelas crianças em três amplitudes: escore baixo em automonitoria (Grupo 1, escore  $\leq 28$ ), escore médio (Grupo 2, escore  $> 28$  e  $< 46$ ) e escore alto (Grupo 3, escore  $\geq 47$ ). Essa divisão é coerente com estudos do índice de discriminação de testes, conforme utilizados por Del Prette, Del Prette, e Barreto (1998), com base em Vianna (1973). No entanto, é importante reconhecer que são pontos de corte arbitrários, somente para comparação dos dados desta amostra, sem a pretensão de tomá-los como referência normativa. Posteriormente foi determinada a frequência e porcentagem das crianças que se localizaram nos escores baixos, médios ou altos para cada categoria da variável correspondente, como se apresenta a seguir. A Tabela 16 apresenta os dados descritivos correspondentes à automonitoria avaliada na amostra de 30 estudantes, assim como a quantidade e a porcentagem de crianças cujo escore resultou ser baixo, médio e alto.

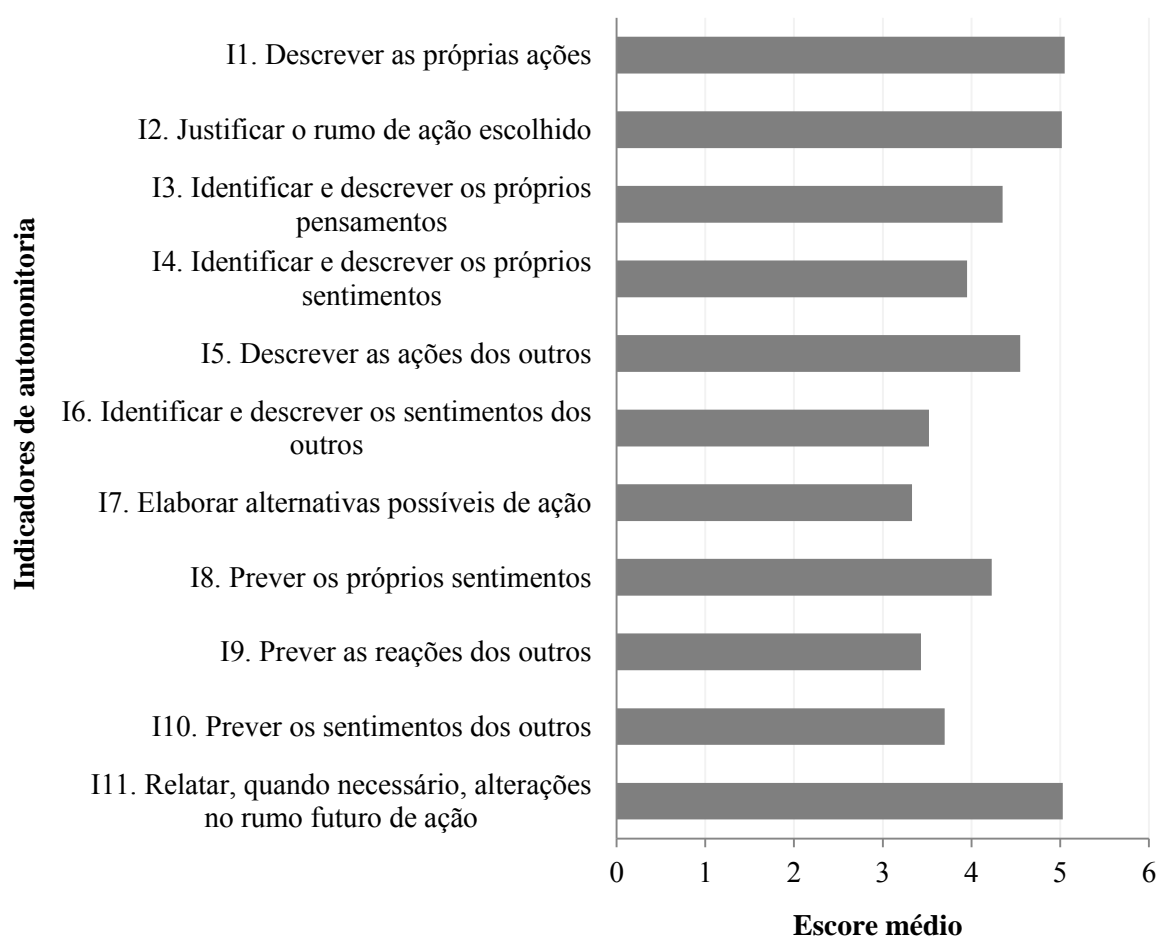
Tabela 16

*Dados descritivos das crianças dos grupos com baixo, médio ou alto escore global em automonitoria*

Automonitoria	Variação possível de escore	Intervalo de pontuações obtidas	Escore					
			Baixo		Médio		Alto	
			n	%	n	%	n	%
Escore global	0-66	10.50-63.50	4	13.30	7	23.30	19	63.30

*Nota.* n = Número de crianças no grupo. % = Porcentagem de crianças.

De acordo com a Tabela 16, mais da metade das crianças situaram-se no grupo com alto escore de automonitoria (n = 19, 63.30%), enquanto somente uma minoria apresentou baixo escore (n = 4, 23.30%). Realizou-se, também, uma análise específica de cada um dos 11 indicadores avaliados, cujos resultados apresentam-se na Figura 3.



*Figura 3.* Escore médio de cada um dos 11 indicadores de componentes da automonitoria.

É possível notar, na Figura 3, que os indicadores com maior média foram o I1 (*Descrever as próprias ações; M = 5.05, DP = 0.96*), o I11 (*Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação; M = 5.03, DP = 0.92*) e o I2 (*Justificar o rumo de ação escolhido; M = 5.02, DP = 1.41*), respectivamente, mostrando que as crianças têm melhor desempenho ao descrever as próprias ações, justificar o rumo de ação escolhido e ao relatar alterações no comportamento futuro emitido, se necessário. Por outro lado, verificou-se que o I7 (*Elaborar alternativas possíveis de ação*) foi o que apresentou menor média ( $M = 3.33$ ,  $DP = 1.90$ ) seguido pelo I9 (*Prever as reações dos outros; M = 3.43, DP = 1.78*), indicando um desempenho mais deficitário por parte dos estudantes tanto ao pensar em alternativas possíveis de ação diante de uma situação quanto ao prever as reações dos outros a tais alternativas.

Os dados referentes aos indicadores agrupados de automonitoria, conforme apontado, são apresentados na Figura 4.

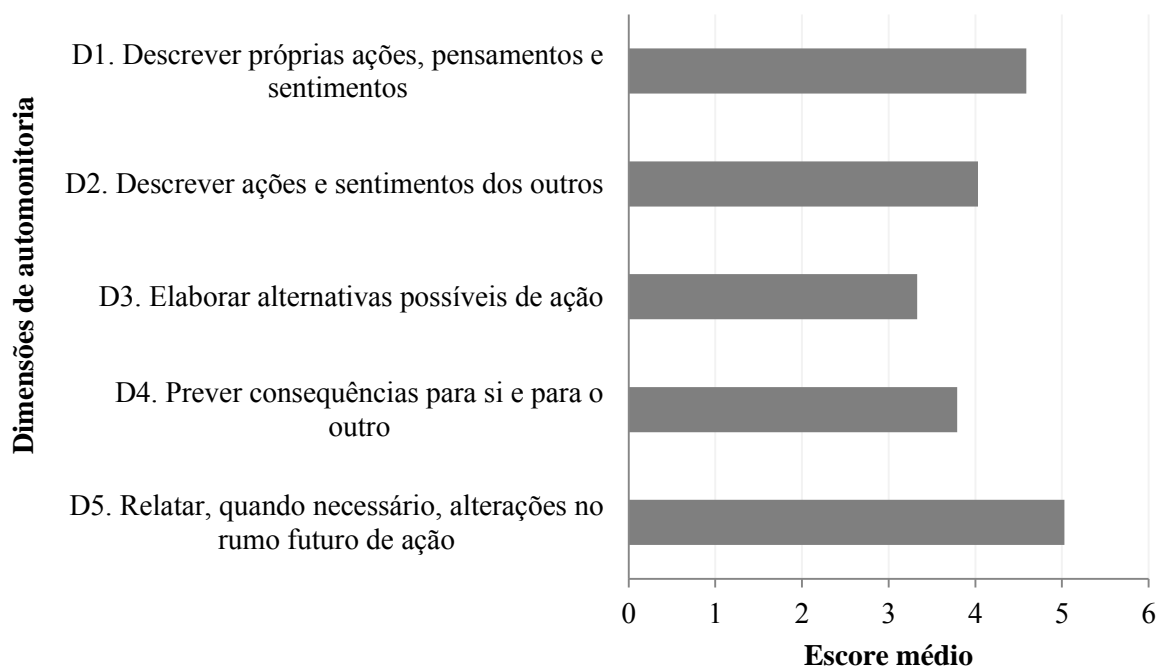
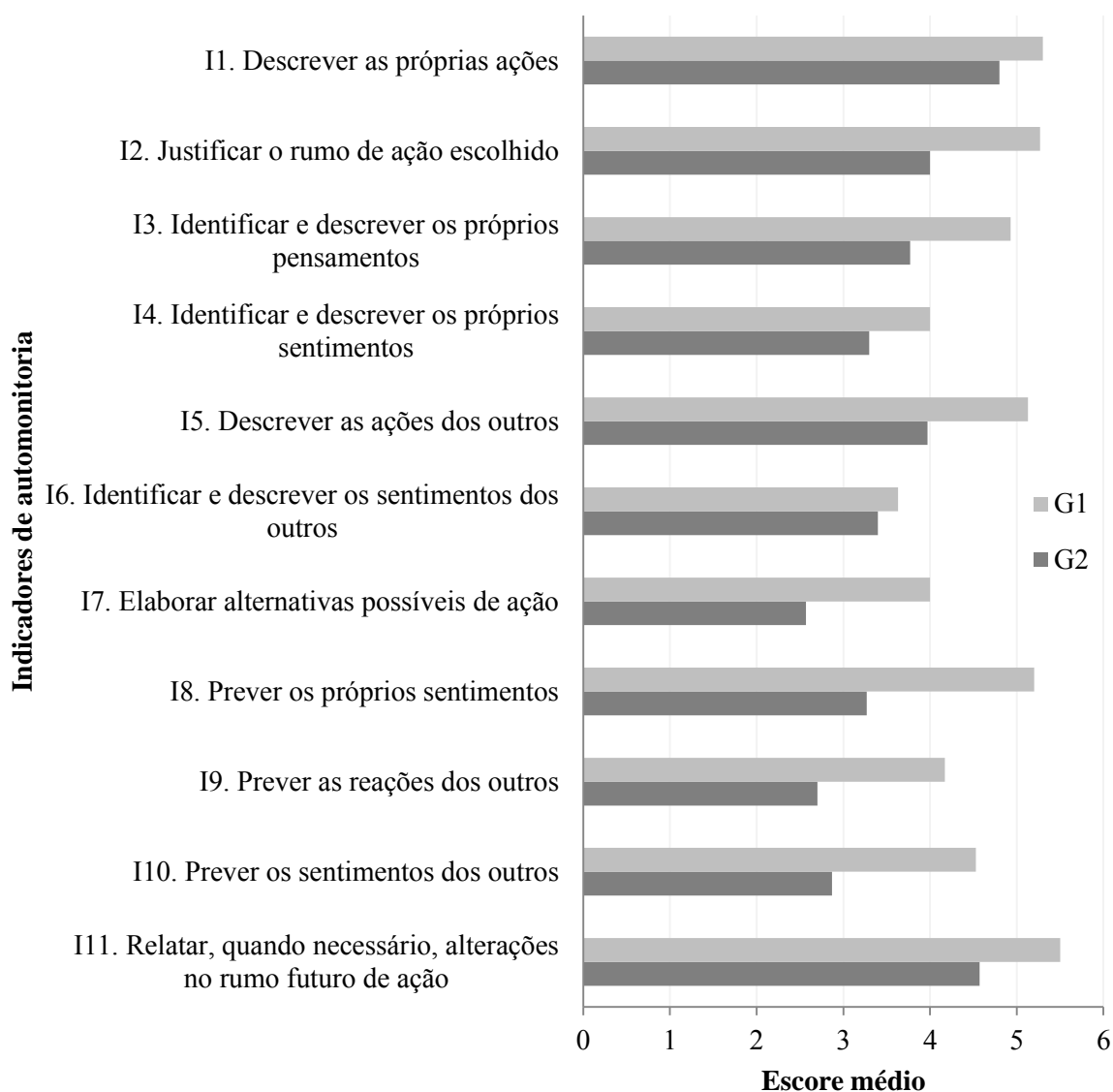


Figura 4. Escore médio dos indicadores de componentes da automonitoria agrupados em cinco dimensões.

De acordo com a Figura 4, as dimensões que se mostraram como mais deficitárias foram a D3 (*Elaborar alternativas possíveis de ação; M = 3.33, DP = 1.90*) e a D4 (*Prever consequências para si e para o outro; M = 3.79, DP = 1.85*), que envolvem a capacidade que a criança tem de elaborar alternativas ao próprio comportamento emitido e as possíveis consequências que essas alternativas podem trazer, para si e para o outro, em termos de ações, sentimentos e pensamentos. A dimensão que se mostrou como mais desenvolvida foi, por outro lado, a D5 (*Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação; M = 5.03, DP = 0.92*), que implicava em relatar alteração do comportamento futuro, caso seja necessário.

### **Relações entre Autonitoria, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

Com o objetivo de verificar a influência da autonitoria sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento, foram comparados ambos os grupos de crianças (G1 = não clínico; G2 = clínico) em relação à capacidade de autonitoria. A Figura 5 mostra os escores médios de ambos os grupos de participantes em cada um dos indicadores de componentes da autonitoria avaliados.



*Figura 5.* Escore médio do grupo não clínico (G1) e clínico (G2) nos indicadores de componentes da automonitoria avaliados.

Como se pode observar na Figura 5, os escores médios foram maiores no G1 em todos os indicadores avaliados, embora a amplitude dessa diferença tenha variado. Interessa, no entanto, conhecer se as diferenças entre tais grupos foram estatisticamente significativas. A Tabela 17 mostra os resultados obtidos após realizar a análise multivariada de variância (MANOVA).

Tabela 17

*Escores médios e desvios padrões dos grupos não clínico (G1) e clínico (G2) nos indicadores de componentes da automonitoria*

Automonitoria	G1		G2		F
	M	DP	M	DP	
I1. Descrever as próprias ações	5.30	0.90	4.80	0.98	2.12
I2. Justificar o rumo de ação escolhido	5.27	0.94	4.77	1.75	0.95
I3. Identificar e descrever os próprios pensamentos	4.93	1.56	3.77	2.20	2.82
I4. Identificar e descrever os próprios sentimentos	4.60	1.39	3.30	2.15	3.88 <sup>t</sup>
I5. Descrever as ações dos outros	5.13	1.16	3.97	1.40	6.22*
I6. Identificar e descrever os sentimentos dos outros	3.63	1.67	3.40	2.30	0.10
I7. Elaborar alternativas possíveis de ação	4.10	1.40	2.57	2.06	5.67*
I8. Prever os próprios sentimentos	5.20	1.56	3.27	2.21	7.67**
I9. Prever as reações dos outros	4.17	1.46	2.70	1.82	6.00*
I10. Prever os sentimentos dos outros	4.53	1.64	2.87	2.22	5.45*
I11. Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação	5.50	0.68	4.57	0.90	10.20**

Nota. <sup>t</sup>  $p \leq .10$  (tendência). \*  $p \leq .05$ . \*\*  $p \leq .01$ .

A análise multivariada (MANOVA) indicou que globalmente não existem diferenças estatisticamente significativas na automonitoria entre os grupos clínico e não clínico ( $F_{(11, 18)}$  de Hotelling = 1.64,  $p = .171$ ). A análise específica de cada indicador mostrou, porém, que existem diferenças estatisticamente significativas no I5 (*Descrever as ações dos outros*;  $F_{(1, 28)} = 6.22$ ,  $p = .019$ ), no I7 (*Elaborar alternativas possíveis de ação*;  $F_{(1, 28)} = 5.67$ ,  $p = .024$ ), no I8 (*Prever os próprios sentimentos*;  $F_{(1, 28)} = 7.67$ ,  $p = .010$ ), no I9 (*Prever as reações dos outros*;  $F_{(1, 28)} = 6.00$ ,  $p = .021$ ), no I10 (*Prever os sentimentos dos outros*;  $F_{(1, 28)} = 5.45$ ,  $p = .027$ ) e no I11 (*Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação*;  $F_{(1, 28)} = 10.21$ ;  $p = .003$ ). Crianças do grupo não clínico (G1) parecem ter maior capacidade de descrever as ações dos indivíduos com os quais interagem, de elaborar alternativas ao próprio comportamento emitido, de prever as reações dos outros, bem como os próprios sentimentos e os dos outros, e de relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação.

A análise multivariada mostrou, ademais, uma tendência, embora não significativa, para diferenças no I4 (*Identificar e descrever os próprios sentimentos*) entre os grupos ( $F_{(1, 28)} = 3.88; p = .059$ ). Crianças do grupo não clínico poderiam ter maior capacidade de identificar e descrever os próprios sentimentos do que aquelas do grupo clínico. Quando comparadas às crianças do grupo clínico, aquelas com escore elevado de habilidades sociais e baixo de problemas de comportamento talvez tenham maior capacidade de identificar e descrever os próprios sentimentos.

### **Influência de Variáveis Sociodemográficas sobre Autonitoria**

Com o objetivo de conhecer se as variáveis sociodemográficas influenciavam, em alguma medida, indicadores de componentes da autonitoria, foram realizadas análises de variância multivariadas (MANOVA) considerando, como variável dependente, cada um dos indicadores de componentes da autonitoria avaliados e, como variável independente, as seguintes variáveis sociodemográficas: gênero (feminino [n = 14] e masculino [n = 16]), ano escolar (3º [n = 8], 4º [n = 9], 5º [n = 8] e 6º [n = 5]) e nível socioeconômico, avaliado pelo tipo de escola (particular [n = 15] e pública [n = 15]) e classe econômica da família da criança (alta [n = 7], média [n = 16] e baixa [n = 7]).

#### **Gênero e autonitoria**

Quanto à influência do gênero, a análise multivariada de variância (MANOVA) mostrou que globalmente não existem diferenças estatisticamente significativas na autonitoria em função do gênero das crianças ( $F_{(11, 18)}$  de Hotelling = 0.64,  $p = .775$ ). Interessou, porém, avaliar se existiam diferenças em cada um dos indicadores específicos avaliados. Na Tabela 18 apresentam-se os escores médios e desvios padrões obtidos por meninos e meninas em cada indicador, junto aos valores da análise de variância.

Tabela 18

*Escores médios e desvios padrões dos indicadores de componentes da automonitoria em função do gênero dos alunos*

Indicadores de componentes da automonitoria	Meninas		Meninos		F
	M	DP	M	DP	
I1. Descrever as próprias ações	5.36	0.63	4.78	1.13	2.87
I2. Justificar o rumo de ação escolhido	5.04	1.56	5.00	1.30	0.01
I3. Identificar e descrever os próprios pensamentos	4.82	1.73	3.94	2.11	1.54
I4. Identificar e descrever os próprios sentimentos	4.25	1.79	3.69	2.00	0.65
I5. Descrever as ações dos outros	5.14	1.06	4.03	1.47	5.50*
I6. Identificar e descrever os sentimentos dos outros	3.39	1.84	3.63	2.15	0.01
I7. Elaborar alternativas possíveis de ação	3.54	1.95	3.16	1.90	0.29
I8. Prever os próprios sentimentos	4.68	2.11	3.84	2.12	1.16
I9. Prever as reações dos outros	3.61	1.76	3.28	1.83	0.24
I10. Prever os sentimentos dos outros	3.93	1.90	3.50	2.30	0.30
I11. Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação	5.14	0.91	4.94	0.95	0.36

Nota. <sup>†</sup>  $p \leq .10$  (tendência). \*  $p \leq .05$ .

Como se verifica na Tabela 18, os escores médios foram superiores entre as meninas em 10 indicadores, sendo o I6 (*Identificar e descrever os sentimentos dos outros*) o único no qual os meninos apresentaram escores médios mais elevados. Além disso, no I2 (*Justificar o rumo de ação escolhido*) os escores médios foram similares entre os gêneros.

Embora não tenham ocorrido diferenças significativas globalmente, a análise multivariada mostrou diferenças significativas no I5 (*Descrever as ações dos outros*;  $F_{(1, 28)} = 5.50, p = .026$ ). As meninas poderiam ter maior capacidade para descrever as ações das pessoas com as quais interagem do que os meninos. Ademais, haveria uma tendência, embora não significativa, às diferenças no I1 (*Descrever as próprias ações*), favorecendo ao gênero feminino.



**Ano escolar e automonitoria**

De acordo com a análise multivariada (MANOVA), a influência do ano escolar sobre os indicadores de componentes da automonitoria não é estatisticamente significativa ( $F_{(33, 44)}$  de Hotelling = 1.24,  $p = .253$ ).

**Tipo de escola e automonitoria**

A análise multivariada mostrou que o tipo de escola que a criança frequentava não influencia de forma estatisticamente significativa sobre os indicadores de componentes da automonitoria ( $F_{(33, 44)}$  de Hotelling = 1.24,  $p = .253$ ).

**Classe econômica e automonitoria**

A análise multivariada de variância (MANOVA) mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas na automonitoria, de forma global, em função da classe econômica da família da criança ( $F_{(22, 32)}$  de Hotelling = 0.99,  $p = .502$ ).

## DISCUSSÃO

A seguir são apontadas questões derivadas dos resultados obtidos no Estudo II. Primeiro são discutidos os resultados referentes à caracterização de indicadores de componentes da automonitoria na amostra, seguido da relação entre tais indicadores e o repertório de habilidades sociais e problemas comportamentais. Depois são discutidos os resultados obtidos ao avaliar a influência de variáveis sociodemográficas e, por fim, são apontadas questões metodológicas relacionadas ao estudo.

### **Análise Descritiva de Indicadores de Componentes da Automonitoria**

Segundo os resultados obtidos, mais da metade das crianças parece apresentar alto escore de automonitoria nos indicadores avaliados, com uma minoria apresentando baixo escore. Tal achado merece atenção, pois pode ser que a avaliação tenha sido muito fácil ou que, de fato, crianças nessa idade já apresentem, bem desenvolvidos, os indicadores avaliados. De todo modo, como os pontos de corte estabelecidos para definir alta e baixa automonitoria foram estabelecidos na própria amostra, seria importante verificar isso em amostra representativa mais ampla.

Comparando-se o desempenho das crianças nos diferentes indicadores, as crianças apresentaram melhor desempenho em *Descrever as próprias ações*, *Justificar o rumo de ação escolhido* e *Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação*. Por outro lado, apresentaram médias mais baixas nos itens relativos a *Elaborar alternativas possíveis de ação* diante de uma situação e *Prever as reações dos outros*, como consequência dessas alternativas. Esses resultados estariam contribuindo no sentido de ordenar os comportamentos elencados à automonitoria em termos de complexidade ao longo do desenvolvimento, sugerindo que os comportamentos mais frequentes seriam mais simples e, portanto, aparecem primeiro,

enquanto que os menos frequentes seriam mais complexos do fenômeno automonitoria, possivelmente representando maior dificuldade para as crianças da amostra.

Ademais, o bom desempenho das crianças na tarefa de relatar qual seria o comportamento emitido em situações futuras semelhantes pode ser atribuído à estrutura da entrevista. Como já apontado, o autoconhecimento é de origem social, ou seja, a comunidade verbal produz o autoconhecimento do indivíduo ao ensiná-lo tanto a descrever seu comportamento passado, presente e aquele que será provavelmente emitido no futuro quanto a identificar as variáveis das quais os comportamentos são função (Skinner, 1980). O analista do comportamento, como membro da comunidade verbal, arranja condições para que a pessoa observe seu próprio comportamento (Vila, 2005) e se torne consciente de si mesma, sendo capaz de descrever as contingências que envolvem o próprio comportamento (Guilhardi, 2003). É possível que a interação verbal com a pesquisadora na entrevista tenha ativado o autoconhecimento da criança no sentido de levá-la a discriminar as demandas do ambiente e as alternativas possíveis da resposta, facilitando seu desempenho na última pergunta, destinada a avaliar a capacidade de autocontrole da criança. Esse seria um problema metodológico difícil de resolver, pois significa o acesso a um evento privado (autoconhecimento) após o episódio de interação que está sendo avaliado via relato e que, nesse momento, pode de algum modo também produzir autoconhecimento.

### **Relações entre Automonitoria, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento**

A análise do conjunto de indicadores de automonitoria (MANOVA) não detectou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (clínico e não clínico) porém essa diferença ocorreu em alguns indicadores específicos. Crianças com escore elevado em habilidades sociais e baixo em problemas de comportamento parecem ter, quando comparadas às de repertório oposto, maior capacidade para *Descrever as ações dos outros*, *Elaborar alternativas possíveis de ação*, *Prever as reações dos outros*, *Prever os próprios sentimentos*,

*Prever os sentimentos dos outros* (como consequência dessas alternativas) e *Relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação*. Embora não tenham sido encontrados estudos prévios que permitam estabelecer comparações diretas com tais dados, algumas pesquisas relacionam comportamentos específicos associados ao fenômeno automonitoria com habilidades sociais ou problemas de comportamento.

Descrever as ações dos indivíduos com os quais se interage significa discriminar as contingências das quais o próprio comportamento pode ser função. Isso requer uma leitura adequada do ambiente, ou seja, das demandas ou estímulos que sinalizam consequências diferentes para comportamentos alternativos. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), a leitura do ambiente está relacionada com a percepção social, que inclui “a identificação do papel do interlocutor, das normas culturais prevaletentes, dos sinais verbais e não verbais presentes na comunicação, permitindo uma seleção de comportamentos apropriados ao contexto e a tomada de decisão de emití-los ou não” (p. 37). Déficits na percepção e discriminação de estímulos sociais bloqueiam ou comprometem a aquisição e o desempenho das habilidades sociais (Monjas Casares & González Moreno, 1998; Del Prette & Del Prette, 2005), contribuindo para problemas comportamentais (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Pettit, 2003). Por outro lado, a percepção social contribui decisivamente para a competência social, uma vez que subsidia a leitura do contexto e a seleção de comportamentos apropriados (Morrison & Bellack, 1981; Feitosa, 2007). Nota-se, dessa forma, a associação com o fenômeno autoconhecimento, componente da automonitoria, que está presente quando o indivíduo discrimina as demandas do ambiente e as variáveis que fazem parte dele, contribuindo para a competência social (Vila, 2005).

Além disso, foi possível verificar que existem diferenças significativas, entre os grupos, na habilidade de elaborar alternativas possíveis de ação diante de uma situação, embora a amostra como um todo tenha apresentado déficit em tal habilidade. Diferenças nessa habilidade

têm sido encontradas em estudos comparativos de indivíduos socialmente competentes e não competentes (Caballo, 2007). A habilidade de prever as possíveis consequências que essas alternativas poderiam ter (reações dos outros, próprios sentimentos e sentimentos dos outros) também discriminou significativamente os dois grupos, embora a amostra geral tenha apresentado déficit no desempenho dela. Esses resultados, semelhantes aos encontrados por Dias (s.d.), corroboram os achados de Ison (2004), onde as crianças com comportamentos disruptivos, quando comparadas com crianças sem comportamentos disruptivos, apresentaram mais dificuldades em descrever adequadamente as respostas emocionais em uma situação social (e.g., medo, tristeza, alegria), bem como menor capacidade para gerar alternativas de solução e prever as consequências dessas soluções.

Finalmente, quanto à habilidade de relatar se haveria ou não alterações de ação em situações futuras semelhantes, as crianças com elevado escore de habilidades sociais e baixo de problemas de comportamento apresentaram um desempenho significativamente melhor do que as crianças de repertório oposto. Esse item pode ser associado ao autocontrole, ou seja, à capacidade de escolher entre duas ou mais possibilidades de ação com alguma probabilidade e suas consequências variam quanto à natureza, magnitude e/ou temporalidade (Hanna & Todorov, 2002; Rachlin, 1974, citado por Tourinho, 2006; Skinner, 1974). Nesse caso, a resposta autocontrolada envolveria possibilidade de consequências ambientais atrasadas e de maior magnitude de reforço (Tourinho, 2006). O controle da impulsividade é, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001), um dos componentes da automonitoria. Por outro lado, impulsividade e pobre autocontrole estão associados a problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), concorrendo com a emissão de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

Os resultados obtidos sugerem a importância de investir no planejamento de programas voltados para a promoção de automonitoria, que poderiam contribuir para a ampliação do

repertório de habilidades sociais e prevenção de problemas comportamentais entre as crianças. Como salientam Del Prette e Del Prette (2001), monitorar o próprio desempenho contribui para o desempenho socialmente competente, permitindo o acesso a consequências reforçadoras para si mesmo (reconhecimento das próprias emoções, melhora da autoestima e autoconfiança) e para a relação com o ambiente social (análise e compreensão mais acurada dos relacionamentos, solução de problemas interpessoais, melhor qualidade das relações interpessoais). Dias (s.d.) verificou a efetividade de um programa de intervenção que teve, como objetivo principal, promover a automonitoria em crianças pré-escolares. A literatura mostra, porém, uma lacuna quanto à promoção dessa classe de habilidade em escolares, apresentando-se como um desafio, uma vez verificada a relevância da automonitoria para o desenvolvimento social da criança.

### **Influência de Variáveis Sociodemográficas sobre Automonitoria**

A seguir serão discutidos os dados referentes às análises da influência do gênero, grau escolar e nível socioeconômico (tipo de escola e classe econômica) sobre os indicadores de componentes da automonitoria.

Quanto à influência do gênero, os escores médios foram superiores entre as meninas na maior parte dos indicadores, mas as diferenças estatisticamente significativas estiveram somente no indicador *Descrever as ações dos outros*. As meninas apresentaram maior facilidade para descrever as ações das crianças com as quais interagiram do que os meninos. Tais diferenças podem ser atribuídas a variáveis culturais, que contribuem para as diferenças no processo de socialização de ambos os gêneros (Calvo et al., 2001). Uma hipótese explicativa possível, porém a depender de estudos empíricos, seria a de que as meninas, culturalmente, são mais estimuladas a nomear e detalhar os comportamentos dos outros indivíduos do que os meninos, emitindo tais comportamentos com maior frequência. Esse resultado é coerente com outros, que apontam que meninas apresentam escores superiores em habilidades comunicativas

(Castillo et al., 2008). Tais diferenças entre os gêneros dão dicas para o planejamento de programas que promovam automonitoria, sabendo quais comportamentos devem ser objeto de intervenção.

Por outro lado, as análises mostraram uma ausência de influência do ano escolar sobre indicadores de componentes da automonitoria. Chama a atenção, especialmente, esse resultado, dada a relação dessa variável com a faixa etária<sup>16</sup>. Conforme já apontado na introdução, a automonitoria envolve um conjunto de comportamentos que são aprendidos ao longo da vida do indivíduo, por meio de processos como consequenciação, observação e instruções. Considerando que a automonitoria se torna mais acurada ao longo do desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2002), esperar-se-ia encontrar uma relação positiva entre ambas as variáveis. A amplitude de idade da presente amostra, no entanto, pode não ter sido suficiente para caracterizar diferenças desenvolvimentais, sendo necessários, portanto, novos estudos que utilizem amostras mais amplas permitindo comparar graus escolares mais discrepantes (e.g., comparação entre o 1º e 6º ano).

Não se verificou influência do tipo de escola e classe econômica sobre indicadores de componentes da automonitoria, o que seria esperado considerando que, assim como o contexto no qual a criança está inserida influencia o repertório de habilidades sociais que apresenta, também esta classe de habilidade poderia receber influência de tais fatores. Novos estudos, portanto, são necessários também em relação a esse aspecto.

### **Questões Metodológicas**

O presente estudo trouxe contribuições metodológicas, porém, também, várias questões, relacionadas principalmente aos desafios da elaboração de um procedimento para

---

<sup>16</sup> No presente estudo considerou-se mais apropriado usar o grau escolar e não a idade exata já que o primeiro foi o critério principal para a seleção da amostra inicial. Entretanto, ambas as variáveis estão associadas ( $r = .815$ ,  $p = .000$ ) e podem ser defendidas como indicadores do momento do desenvolvimento da criança, especialmente quando as classes de aula estão relativamente equilibradas em termos de faixa etária, como no presente caso.

avaliar indicadores componentes de automonitoria. Algumas dessas questões são abordadas a seguir.

Com relação a variáveis da criança, um aspecto que merece atenção é o nível de compreensão da amostra, pois durante a condução das entrevistas, a pesquisadora encontrou crianças que tinham dificuldades para entender alguns itens (e.g., *Eu discordo de adultos sem briga ou discussão*, *Eu uso meu tempo livre de modo apropriado*, *Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas*), tendo que repeti-las ou procurar outras formas de esclarecê-las. Isso pode ter gerado dicas não intencionais sobre os comportamentos alvo de interesse.

Com relação ao método, embora tenha se mostrado adequado para avaliar os indicadores de componentes de automonitoria propostos, assim como a correspondência entre o dizer (na entrevista) e o fazer (nas situações estruturadas), foram identificadas algumas dificuldades na coleta de dados que poderiam ser melhor encaminhadas em estudos futuros. Na primeira situação estruturada, onde as crianças deviam escolher entre oferecer ajuda ou não à outra criança que não conseguia realizar a atividade, notou-se que algumas crianças avaliadas não ajudaram porque, conforme relataram, pensaram que “estava errado” e a pesquisadora “iria ficar brava”. Esse fato pode ser explicado pelo fenômeno chamado, pelos psicólogos, de “características da demanda”<sup>17</sup>, que de algum modo sinaliza para os participantes alguns aspectos do propósito do experimento, levando o participante a apresentar comportamentos que atendem às demandas percebidas mais do que às variáveis independentes, como esperado. Em outras palavras, o próprio arranjo da situação poderia ter estabelecido algumas demandas não intencionais que podem ter interferido nos resultados.

---

<sup>17</sup> Para mais informações a respeito desse e outros problemas comuns em desenhos experimentais, ver Kantowitz, Roediger, e Elmes (2001).



Na última situação estruturada, onde se esperava que a criança avaliada defendesse o direito de ler a mesma quantidade de linhas do que as outras crianças, foi observado que o texto longo foi reforçador para algumas crianças, que chegaram a ficar até felizes de ter que ler mais do que os companheiros. Isso mostra que os testes prévios e estudos pilotos foram ainda insuficientes para garantir o arranjo experimental apropriado. Finalmente, entre a aplicação do Roteiro de Situações Estruturadas e o Roteiro de Entrevista, sugere-se que a pesquisadora introduza uma atividade lúdica para desvincular os dois momentos, pois algumas crianças demonstraram achar que tinham sido chamadas para a entrevista por ter feito alguma coisa errada durante as situações (i.e., como se estivessem sendo “punidas” por algum comportamento errado), o que poderia ter influenciado sua disposição de responder às perguntas.

Não obstante os dados instigantes obtidos neste estudo, essas observações mostram que ele pode ser melhorado e, com isso, possivelmente produzir dados ainda mais robustos sobre as relações investigadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos no presente trabalho foram capazes de responder aos objetivos dos dois estudos, trazendo importantes contribuições conceituais, metodológicas e práticas. De forma geral, os dados sinalizaram a importância de investir na promoção de automonitoria em crianças de idade escolar, como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional e a prevenção de problemas de comportamento. Entendendo a interação entre o indivíduo e o ambiente, tais programas podem trazer ganhos tanto para a própria criança quanto para o âmbito escolar e familiar.

Ao caracterizar a amostra foi possível identificar quais habilidades ou comportamentos são mais frequentes entre as crianças e quais são emitidos com menor frequência, fornecendo dicas para intervenções. Além disso, verificou-se a relação entre a relevância social que os pais/responsáveis dão às habilidades sociais e a frequência delas por parte dos filhos, verificando-se que aquelas habilidades mais valorizadas pelos pais/responsáveis foram, também, as emitidas com maior frequência pelos filhos. Isso denota a importância de desenvolver programas de orientação para pais, visando promover as práticas parentais positivas, que por sua vez constituem condições para o aumento de respostas socialmente competentes e redução de problemas de comportamento.

Por fim, a análise da influência de variáveis sociodemográficas possibilitou a identificação, na amostra estudada, de fatores que podem representar um risco ou, contrariamente, uma proteção para o desenvolvimento. Tais achados devem ser considerados no planejamento de intervenções, sendo necessária a inclusão de estratégias para aumentar a resiliência permitindo, às crianças, superar as adversidades e se desenvolver como esperado.

Não obstante essas contribuições, são reconhecidas as limitações da presente pesquisa. Uma delas refere-se à dificuldade que significou coletar os dados com os pais/responsáveis de todas as crianças participantes do estudo, bem como lidar com o analfabetismo apresentado por

vários deles, que requereram uma atenção especial e implicaram, algumas vezes, deslocar-se até o endereço residencial deles.

Outra das limitações, também apontada por Dias (2010), refere-se às diferentes funções que a pesquisadora desempenhou ao conduzir a pesquisa (aplicadora das escalas, participante das situações estruturadas, entrevistadora das crianças e juíza na análise das filmagens), que podem ter gerado vieses, considerando o conhecimento da pesquisadora sobre os objetivos, hipóteses e métodos do trabalho. Outra limitação, finalmente, está associada à generalização de resultados, já que os dados foram coletados, embora em escolas de diferente porte, na mesma cidade, o que permite questionar sua generalização para outras regiões.

A presente pesquisa não esgota as questões sobre o tema da automonitoria; ao contrário, sinaliza alguns desafios para serem considerados em futuros trabalhos. Este estudo mostrou que a automonitoria aparece precocemente em crianças com desenvolvimento típico. Um desdobramento do presente estudo poderia ser a investigação desse constructo em crianças com características atípicas (e.g., necessidades educativas especiais), já associadas a comprometimento em habilidades sociais, porém não necessariamente associadas a problemas de comportamento.

As análises realizadas permitiram verificar a automonitoria como base do desempenho socialmente competente e, além disso, a força preditiva das habilidades sociais sobre os problemas comportamentais. Embora as habilidades sociais sejam uma condição necessária para a competência social, de nada adiantaria ter um repertório elaborado de habilidades sociais se não correspondemos o nosso comportamento de acordo com as contingências do ambiente. Se assim fosse, a competência social estaria comprometida, aumentando as chances de apresentar problemas comportamentais. É possível, portanto, pensar na possibilidade de o repertório de habilidades sociais mediar a relação entre automonitoria e problemas comportamentais. De acordo com o modelo mediador, a variável independente causa ou afeta

a variável dependente por meio de uma variável intermediária (Baron & Kenny, 1986). No caso, caberia se perguntar se é por meio das habilidades sociais que a automonitoria causa ou afeta os problemas de comportamento.

Além disso, tendo sido verificada a influência de fatores sociodemográficos sobre o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento, independentemente, bem como o poder explicativo das habilidades sociais sobre os problemas comportamentais, pode-se questionar, ainda, se esses fatores teriam um impacto moderador entre tais variáveis. De acordo com o conceito de variável moderadora, uma variável qualitativa ou quantitativa afetaria a direção e/ou a força da relação entre uma variável independente e uma dependente (Baron & Kenny, 1986). A influência das habilidades sociais sobre os problemas de comportamento poderia, portanto, variar conforme o nível e valor de variáveis como gênero, idade e nível socioeconômico. Análises nessa direção constituem um desafio na área.

Por fim, diante da escassez de estudos que focalizem a automonitoria dentro do campo das Habilidades Sociais, foi necessário um estudo conceitual rigoroso dessa habilidade, a fim de definir comportamentos que a compõem e elaborar, a partir dessa especificação de indicadores, um procedimento que avalie essa habilidade em crianças de idade escolar. O presente trabalho representa, portanto, um avanço nesse sentido, sendo que as questões metodológicas relativas a tal procedimento, previamente referidas, servem como base para seu aperfeiçoamento em futuros trabalhos. Nesse sentido, seria importante testar o procedimento em amostra mais ampla de participantes, melhorando o poder de generalização dos resultados.

Embora muitos aspectos desse trabalho ainda possam ser aprimorados, os dados obtidos a partir dele poderão servir de subsídio para o planejamento de intervenções que tenham, como objetivo, promover o desempenho socialmente competente de crianças, entendendo as implicações que isso significa para a vida do indivíduo.

## **REFERÊNCIAS**

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1-37.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Ivanova, M. Y., & Rescorla, L. A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor (BPM)*. Research Center for Children, Youth, and Families. University of Vermont. Retirado de <http://www.aseba.org>
- Ades, L., & Kerbauy, R. R. (2002). Obesidade: realidades e indagações. *Revista de Psicologia/USP*, 13(1), 197-216.
- Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de estudios de comunicación*, 13.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- American Academy of Pediatrics (2002). The psychological maltreatment of children-technical report. *Pediatrics*, 109(4), 1-3.
- Angelin, A. P. (2012). *Promovendo habilidades sociais na educação básica: uma proposta de intervenção*. Monografia de conclusão de curso, Especialização em Psicologia Escolar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Oliveira, R. V. C. (2009). Socioeconomic inequalities and child mental health. *Revista de Saúde Pública*, 43(1), 92-100.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., de Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 63-67.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barreto, S. O. (2007). *Crianças com dificuldades de aprendizagem associadas a problemas de comportamento: Identificando características socioemocionais e a consistência entre auto-avaliação e avaliação pelo professor*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4), 503-510.
- Barros, S. K. S. N., & Del Prette, A. (2007). Um treinamento de habilidades sociais para pais pode beneficiar os filhos na escola? *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 11(1), 107-123.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170.
- Beyer, T., & Furniss, T. (2007). Child psychiatric symptoms in primary school: the second wave 4 years after preschool assessment [Resumo]. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(9), 753-758.
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2006). Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self. *Family Process*, 45(1), 39-54.
- Bohm, C. H., & Gimenes, L. S. (2008). Automonitoramento como técnica terapêutica e de avaliação comportamental. *Revista Psicologia*, 1, 88-100.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2007). Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. *Temas em Psicologia*, 15(2), 217-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Borelli, L. M. (2012). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Comparação de Procedimentos a partir do Tempo de Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 36-58.
- Bolsoni-Silva, A. T., Brandão, A. S., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28, 18 -33.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e as de seus filhos? *Argumento*, 7(3), 71-86.



- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2011). Problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: modalidades de relatos. *Psico*, 42(3), 354-361.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Paiva, M. M., & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, 21(1), 169-184.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125-142.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Ribeiro, D. C. (2008). Avaliação dos efeitos de uma intervenção com mães/cuidadoras: contribuições do treinamento em habilidades sociais. *Contextos Clínicos*, 1(1), 19-27.
- Borsa, J. C., de Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 15-29.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças escolares da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*, 34, 32-46.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales* (7ª ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caballo, V. E., Irurtia, M. J., & Salazar, I. C. (2009). Abordagem cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 67-108). Petrópolis: Vozes.
- Calvo, A., Gonzalez R., & Martorel, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.

- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Cardoze, D. (2007). Los problemas de disciplina en la escuela: Manual para docentes. *Colección Manudes y Textos Universitarios*, 27, 1-94.
- Casali, I. G. (2010). *La influencia de la percepción de las prácticas parentales sobre las habilidades sociales y la percepción de sí mismo en los niños de 8 a 12 años*. Tesis de licenciatura en psicología no publicada, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Casseb, M. S., Bispo, M. S. M., & Ferreira, E. A. P. (2008). Automonitoração e Seguimento de Regras Nutricionais em Diabetes: Dois Estudos de Caso. *Interação em Psicologia*, 12(2), 223-233.
- Castillo, R. D., Pérez-Salas, C. P., Bravo, C., Cancino, M. G., Catalán, J., & Acosta, H. C. (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180.
- Carvalho, M. A. D. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Tese de doutoramento, Área de Conhecimento de Psicologia Clínica, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Ceconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cheng, C. M., & Chartrand, T. (2003). Self-Monitoring Without Awareness: Using Mimicry as a Nonconscious Affiliation Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1170-1179.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009a). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), 67-74.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009b). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406.
- Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 333-341.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment [Resumo]. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing and internalizing. *Journal of American Academic of Child and Adolescent*, 36(9), 1269-1277.

- Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividade, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- De Moura, C. B., Marinho-Casanova, M. L., Meurer, P. H., & Campana, C. Caracterização da cliente pre-escolar de uma clinica escola brasileira a partir do Child Behavior Checklist (CBCL). *Contextos Clínicos*, 1(1), 1-8.
- De Godoy, A. M. A. (2007). *Habilidades sociais empáticas em crianças com deficiência visual*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dell'Aglio, D. D., Benetti, S. P. C., Deretti, L., D'Incao, D. B., & Leon J. S. (2005). Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. *Paidéia*, 15(30), 119-129.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Componentes não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 149-188). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-229). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010/2012). *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115 (English version of a portuguese paper, originally published in 2010).
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International Journal*, 2, 615-630.
- Del Prette, A., & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de observação em situações estruturadas para avaliação de habilidades sociais profissionais de adolescentes. *Psicolog*, 1(1), 55-67.
- Dias, T. P. (2010). *Avaliação Multimodal de Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças pré-escolares: o que elas fazem e o que mães e professores predizem*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P. (s.d.). *Automonitoria, competência social e comportamentos problemáticos: avaliação e intervenção com pré-escolares*. Tese de doutorado em andamento, aprovada em exame de qualificação. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (s.d.). *Automonitoria no campo das Habilidades Sociais: Questões conceituais e especificação de indicadores comportamentais*. Manuscrito em fase final de elaboração, disponível com os autores.
- Do Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. Em T. G. M. Do Valle (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Dodge, K.A. & Pettit, G.S., (2003). A biopsychosocial model of development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dos Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109.
- Dunker, K. L. L., Fernandes, C. P. B., & Carreira Filho, D. (2009). Influência do nível socioeconômico sobre comportamentos de risco para transtornos alimentares em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(3), 156-161.
- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociais y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). 'Verbal reports as data'. *Psychological Review*, 87, 215-251.

- Espinar Ruiz, E., & López Fernández, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea Digital*, 16, 1-20.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Ezpeleta, L. (2005). Prevención en psicopatología del desarrollo. Em L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. (pp. 3-18). Barcelona: Masson.
- Feitosa, F. B. (2007). *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: Processos cognitivos como moderadores e mediadores*. Tese de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Feitosa, F. B., Del Prette Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-445.
- Ferreira, B. C. (2008). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: um estudo comparativo e multimodal*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Ferreira, E. A. P., & Fernandes, A. L. (2009). Treino em auto-observação e adesão à dieta em adulto com diabetes tipo 2. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 629-636.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 33-44.
- Finco, D. (2008). Socialização de Gênero na Educação Infantil. *Fazendo Gênero*, 8, 1-6.
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40, 77-88.
- Guilhardi, H. J. (2003). Tudo se deve às consequências... Instituto de Análise de Comportamento e Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento. Campinas – SP. Retirado de <http://www.terapiaporcontingencias.com.br>
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I., & Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital. Universitat Oberta de Catalunya. Retirado de <http://www.uoc.edu>
- Gil, F., & León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- Gómez, R., & Hazeldine, P. (1996). Social information processing in mild mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities, 17*, 217-227.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(3), 430-436.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. Em M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Barreras, R. (2007). Direct observation methods in clinical assessment. In D. McKay (Org.), *Handbook of research methods in abnormal and clinical psychology* (pp. 141-158). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*, 151-175.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal e etapas de la niñez* (1ª ed.). Buenos Aires: Lugar.
- Grizenko, N., Cvejic, H., Vida, S., & Sayegh, L. (1991). Behaviour problems of the mentally retarded [Resumo]. *Canadian Journal of Psychiatry, 36*(10), 712-717.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*(1), 13-19.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5ª ed.). New York: Macmillan.
- Hanna, E. S., & Todorov, J. C. (2002). Modelos de Autocontrole na Análise Experimental do Comportamento: Utilidade e Crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*, 337-343.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist, 44*(2), 120-126.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology, 9*, 75-94.
- Hussein, S. A. (2008). Behavioral Problems Among Children Attending Private and Community Schools in Karachi, Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research, 23*(1-2), 1-11.

- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.
- Johnson, S., Hollis, C., Kochhar, P., Hennessy, E., Wolke, D., Marlow, N. (2010). Psychiatric disorders in extremely preterm children: longitudinal finding at age 11 years in the EPICure study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49, 453-463.
- Joly, M. C. R., Dias, A. S., & Marini, J. A. S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14(1), 83-93.
- Jutte, D. P., Burgos, A., Mendoza, F., Ford, C. B., & Huffman, L. C. (2003). Use of the pediatric symptom checklist in a low-income, Mexican American population. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(12), 1169-1176.
- Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., Elmes, D. G. (2001). *Psicología experimental* (7ª ed.). México: Thomson Editores, S. A.
- Keegstra, A. L., Post, W. J., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2010). Behavioural problems in young children with language problems [Resumo]. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(6), 637-641.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problema behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975.
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 231-248.
- Landazabal, M. G. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Leme, V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo exploratório baseado no modelo construcional. *Aletheia*, 31, 149-167.
- Lopes, D. C. (2009). *Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais com crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Loureiro, L. M. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(3), 151-162.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e Autocontrole: Interpretação Analítico-Comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 295-304.

- Marinho, M. L., & Caballo, C. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 141-147.
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (8ª ed.). São Paulo: Roca.
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas sócio-emocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia*, 22, 371-380.
- Merg, M. M. G. (2008). *Características da clientele infantil em clínicas-escola*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Martínez Roca: Barcelona.
- Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations [Resumo]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 471-489.
- Monjas Casares, M. I., & González Moreno, B. P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Montiel, J. M., Bartholomeu, D., de Lima, F. F., Guidetti, A. A., & Machado, A. A. (2011). Dificuldades de aprendizagem na escrita e habilidades sociais em crianças do ensino fundamental. *Revista Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem*, 1.
- Moreno Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis doctoral, Departament de Psicologia de la Salut I Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Mori, L. T., & Armendariz, G. M. (2001). Analogue Assessment of Child Behavior Problems. *Psychological Assessment*, 13(1), 36-45.
- Morris, R. J., Shah, K., & Morris, I. P. (2002). Internalizing behavior disorders. Em K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or atrisk for emotional and behavioral disorders* (pp. 223-241). Boston: Allyn & Bacon.
- Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill [Resumo]. *Behavior Therapy*, 12, 69-79.
- Musser, L. M & Browne, B. A. (1991). Self-monitoring in middle childhood: Personality and social correlates. *Developmental Psychology*, 27, 994-999.
- Nobre, S. M. (2010). *Efeitos do Treino de Automonitoração e do Treino de Relato Verbal no Estabelecimento e na Manutenção de Comportamentos de Seguir Regras Nutricionais em Adultos com Obesidade*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, Pará.
- Novak, G., & Peláez, M. (2004). *Child and Adolescent Development - A behavioral systems approach*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.



- Olaz, F. O. (2009). Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 109-148). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, L. C. C., Ferreira, E. A. P., Casseb, M. S. (2006). Os efeitos do uso de registros de automonitoração sobre a modelagem de comportamentos alimentares adequados em pacientes com risco para desenvolver diabetes. *Revista Científica da UFPA*, 6, 1-18.
- Pacheco, J. R., & Melo, E. G. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto - Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 173-192.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context? The development and application of aggressive problem-solving strategies [Resumo]. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Pavarino, M. G. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(2), 507-518.
- Pinheiro, M. I. S. (2006). *Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças em trajetória de risco*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. H., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.
- Pinola, A. R. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., & Dodge, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressive children [Resumo]. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Quiterio, P. L., Nunes, L. R., & Gerk, E. (2009). *Avaliação do repertório de habilidades sociais em alunos não-oralizados*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz, (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Reyna, C., Ison, M. S., & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 57-78.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Sin afecto no se aprende ni se crece, un programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema. *Boletín SIP-Argentina*, 4(10).
- Richaud de Minzi, M., & Lemos, V. (2006). *Cuaderno de Psicometría I*. Buenos Aires: CIIPME.
- Rodrigues, M. C., de Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 77- 88.
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). A relação das Habilidades Sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de comportamento em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 423-441.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Saud, L. D., & Tonelotto, J. M. F. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 47-57.
- Schneiders, J., Drukker, M., van der Ende, J., Verhulst, F. C., van Os, J., Nicolson, N. A. (2003). Neighbourhood socioeconomic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence. *Journal of epidemiology and community health*, 57, 699-703.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do reforço: uma análise teórica* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Soler, C. L., Ros, M. A. F., & López, J. R. L. (2003). Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: Características asociadas al género. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 5-21.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. Chichester, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Tourinho, E. Z. (2006). Mundo interno e autocontrole. *Revista brasileira de análise do comportamento*, 2, 21-36.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: state of the art and future directions. Em W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). Nova York: Allyn & Bacon.

- Vallejo, P. M. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Vasconcelos, L. A., Naves, A, R. C. X., & Ávila, R. R. (2010). Abordagem Analítico-comportamental do Desenvolvimento. Em E. Z. Tourinho & S. V. de Luna. *Análise do comportamento: Investigações Históricas, Conceituais e Aplicadas* (pp. 125-151). São Paulo: Roca.
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 275-279.
- Vianna, H. M. (1973). *Testes em educação* (2ª ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professoras de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Wielewicki, A. (2011). Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola brasileiras. *Temas em Psicologia*, 19(2), 379-389.
- Wyman, P. A., Cross, W., Brown, C. H., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707-720.

**ANEXOS**

**Anexo 1. Distribuição de itens no SSRS-criança**

### Subescala de Habilidades Sociais

Fator	Itens
F1. Responsabilidade (7 itens)	8. Eu deixo minha carteira limpa e arrumada.
	10. Eu faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido.
	15. Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo.
	21. Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição.
	22. Eu termino minha atividade em classe no tempo estabelecido.
	25. Eu sigo as instruções da professora ou professor.
	30. Eu uso meu tempo livre de modo apropriado.
F2. Empatia (4 itens)	5. Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem.
	17. Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles.
	26. Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes.
	34. Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga.
F3. Assertividade (7 itens)	2. Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça.
	7. Eu discordo de adultos sem briga ou discussão.
	9. Eu participo das atividades esportivas e festas da escola.
	13. Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas.
	18. Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos.
	24. Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram.
	32. Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe.
F4. Autocontrole (4 itens)	3. Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas.
	12. Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a).
	15. Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo.
	19. Eu termino calmamente as brigas com meus pais.
F5. Evitação de problemas (6 itens)	2. Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça.
	4. Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada.
	7. Eu discordo de adultos sem briga ou discussão.
	28. Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam.
	31. Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo.
	34. Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga.
F6. Expressão de sentimentos positivos (4 itens)	14. Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles.
	16. Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos.
	20. Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita.
	24. Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram.

**Anexo 2. Distribuição de itens no SSRS-pais**

## Subescala de Habilidades Sociais

Fator	Itens
F1. Cooperação (10 itens)	2. Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado.
	8. Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens.
	11. Elogia familiares pelas suas realizações.
	15. Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa.
	16. Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo.
	19. Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado.
	21. Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda.
	27. Faz elogios para amigos e outras crianças na família.
	28. Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável.
	36. Cooperar com membros da família sem ser solicitado.
F2. Amabilidade (8 itens)	11. Elogia familiares pelas suas realizações.
	14. Evita situações que podem trazer problemas.
	23. É querido pelos outros.
	27. Faz elogios para amigos e outras crianças na família.
	29. Pede permissão para usar coisas de outros da família.
	31. Pede permissão antes de sair de casa.
	34. Aceita as ideias dos amigos para brincar.
37. Aceita elogios ou cumprimentos de amigos.	
F3. Iniciativa/ Desenvoltura social (8 itens)	4. Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado.
	5. Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado.
	7. Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas.
	10. Convida outros para vir à sua casa.
	11. Elogia familiares pelas suas realizações.
	12. Faz amigos com facilidade.
	24. Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam.
	35. Adapta-se facilmente à mudança de atividade.
F4. Asserção (8 itens)	4. Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado.
	7. Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas.
	13. Mostra interesse em uma variedade de coisas.
	18. Atende ao telefone de forma adequada.
	20. Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas.
	30. Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo.
	37. Aceita elogios ou cumprimentos de amigos.
	38. Em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo.
F5. Autocontrole/ Civilidade (6 itens)	3. Em casa, fala em tom de voz apropriado.
	6. Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam.
	9. Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros.
	14. Evita situações que podem trazer problemas.



	32. Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade.
	33. Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa.
F6. Autocontrole passivo (4 itens)	17. Aceita críticas.
	22. Controla sua irritação quando discute com os outros.
	25. Finaliza discordância calmamente com você.
	26. Controla irritação em situações de conflito com você.

### Subescala de Problemas de Comportamento

Fator	Itens
F1. Hiperatividade (6 itens)	44. Perturba as atividades em andamento.
	45. Demonstra ansiedade quanto a estar com grupo de amigos.
	47. É irrequieto e se mexe excessivamente.
	48. Desobedece regras ou pedidos.
	50. Age impulsivamente.
	51. Não ouve o que os outros dizem.
F2. Externalizantes (7 itens)	39. Briga com os outros.
	40. Mostra-se triste ou deprimido.
	43. Ameaça ou intimida os outros.
	46. Discute com os outros.
	49. Retruca quando os adultos lhe corrigem.
	54. Fica com raiva facilmente.
F3. Internalizantes (4 itens)	55. Tem acessos de birra.
	41. Parece solitário.
	42. Tem baixa autoestima.
	52. Fica ruborizado (envergonhado) facilmente.
	53. Desconcentra-se facilmente.

### **Anexo 3. Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)<sup>18</sup>**

---

<sup>18</sup> O instrumento anexado corresponde a uma reorganização dos dados, embora sem alterações no conteúdo, a fim de facilitar a compreensão e preenchimento por parte dos informantes. Para ter acesso ao instrumento original entrar no site [www.abep.org](http://www.abep.org)



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

**Coloque, por favor, o número de eletrodomésticos mencionados a seguir que tem na sua casa:**

Televisão em cores: \_\_\_\_\_

Rádio: \_\_\_\_\_

Banheiro (só se tem vaso sanitário): \_\_\_\_\_

Automóvel: \_\_\_\_\_

Empregada mensalista (só se trabalha no mínimo 5 dias por semana):  
\_\_\_\_\_

Máquina de lavar (automática ou semi-automática): \_\_\_\_\_

Videocassete e/ou DVD: \_\_\_\_\_

Geladeira: \_\_\_\_\_

Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex): \_\_\_\_\_

**Marque com X o grau de instrução do chefe da família:**

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Até 3ª série Fundamental/ Até 3ª série 1º. Grau
Primário completo/ Ginasial incompleto	Até 4ª série Fundamental / Até 4ª série 1º. Grau
Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental completo/ 1º. Grau completo
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio completo/ 2º. Grau completo
Superior completo	Superior completo

Quem é o chefe da família? \_\_\_\_\_

**Anexo 4. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética**



PRPPG-Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Comitê de ética em Pesquisa  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947  
cepunitau@unitau.br

## DECLARAÇÃO Nº 453/11

**Protocolo CEP/UNITAU nº 404/11** (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

**Projeto de Pesquisa:** *Automonitoria, crenças de autoeficácia e habilidades sociais na infância*

**Pesquisador(a) Responsável:** Ivana Gisel Casali Robalinho

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/09/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 05 de outubro de 2011

**Prof. Robison Baroni**

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

**Anexo 5. Dados normativos do SSRS-criança**

## SSRS-CRIANÇA

**Subescala: Habilidades Sociais (N = 1003)**

Percentil	Escore global	Escore por fatores					
		F1-resp	F2--emp	F3-asser	F4-autoc	F5-evit probl	F6-expr sent pos
100	50	14	8	14	8	10	8
99	50	14	8	14	8	10	8
98	49	14	8	14	8	10	8
97	48	14	8	14	8	10	8
96	48	14	8	14	8	10	8
95	47	14	8	14	8	10	8
93	46,72	14	8	13	8	9	8
90	46	14	7	13	8	9	8
85	45	14	7	12	8	8	8
80	44	13	7	12	7	8	8
75	42	13	7	11	7	8	8
70	42	13	6	11	7	7	8
65	41	13	6	11	7	7	7
60	40	12	6	11	6	7	7
55	39	12	6	10	6	7	7
50	38	12	6	10	6	6	7
45	37	11	5	9,8	6	6	7
40	36	11	5	9	6	6	6
35	35,4	11	5	9	5	6	6
30	35	10	4	8	5	5	6
25	33	10	4	8	5	5	6
20	32	10	4	7	4	5	5
15	31	9	3	7	4	4	5
10	29	8	3	6	4	4	4
7	28	8	3	6	3	3	4
5	26	7	2	5	3	3	3
4	25	7	2	5	3	3	3
3	24	7	2	5	2	2	3
2	23	6	1	4	2	2	2
1	21,04	4,04	1	4	2	2	1

**Anexo 6. Dados normativos do SSRS-pais**



## SSRS-PAIS

**Subescala: Habilidades Sociais (N = 630)**

Percentil	Escore global	Escore por fatores					
		F1-ccope	F2-amab	F3-iniciat/ des soc	F4-asser	F5-autoc/ci vil	F6-autoc passivo
100	68	20	16	16	16	12	8
99	64	20	16	16	16	12	8
98	62,38	18,38	16	16	16	12	8
97	62	18	16	16	16	11	8
96	61	18	16	16	16	11	8
95	60	18	16	16	16	11	7
93	58,83	17	15	15	15	10	7
90	57	16	15	15	15	10	7
85	55	15	15	14	15	10	6
80	53	14	14	14	14	9	6
75	51	13	14	13	14	9	5
70	50	13	14	13	14	8	5
65	49	12	14	13	13	8	5
60	48	12	13	12	13	8	4
55	47	11,05	13	12	13	7	4
50	46	11	13	11	12	7	4
45	44,95	11	12	11	12	7	4
40	43	10	12	10	11	7	4
35	42	10	12	10	11	6	4
30	40	9	11	9	10	6	3
25	39	9	11	9	10	6	3
20	37	8	10	8	9	5	3
15	35	7	9	8	9	5	2
10	32	5	8	7	8	4	1
7	29	4	7,17	6	7	4	1
5	26	3	7	5	6	3	1
4	25	3	7	5	6	3	0
3	24	2	6	4,93	5,93	3	0
2	22,62	2	5	4	5	2	0
1	20	1	4	3	3,31	1	0

**Subescala: Problemas de Comportamento (N = 630)**

Percentil	Escore global	Escore por fatores		
		F1-hip	F2-ext	F3-int
100	30	12	14	8
99	27	11	12,74	8
98	26	11	12	7
97	24	10	11	7
96	23,96	10	11	6
95	23	10	11	6
93	22	9	10	6
90	20	9	9	6
85	19	8	8	5
80	17	7	8	5
75	17	7	7	4
70	16	6	7	4
65	14	6	6	4
60	14	6	6	4
55	13	5	6	3
50	12	5	5	3
45	11	4	5	3
40	10	4	5	2
35	10	4	4	2
30	9	3	4	2
25	8	3	3	2
20	7	2	3	1
15	6	2	2	1
10	5	1	2	1
7	4	1	1	0
5	3	1	1	0
4	3	0	1	0
3	2	0	0	0
2	1	0	0	0
1	0	0	0	0

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1. Análises de homogeneidade no Estudo I**

## ANÁLISES DE HOMOGENEIDADE NO ESTUDO I

O Teste de aderência  $\chi^2$  mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero ( $\chi^2_{(220, 1)} = 0.66, p = .418$ ) e ao tipo de escola frequentada pela criança ( $\chi^2_{(220, 1)} = 0.89, p = .345$ ). Porém, existem diferenças significativas em relação à idade ( $\chi^2_{(220, 7)} = 190.26, p = .000$ ), ao ano escolar cursado ( $\chi^2_{(220, 3)} = 8.98, p = .030$ ) e à classe econômica das famílias das crianças ( $\chi^2_{(220, 2)} = 82.26, p = .000$ ). Tais resultados apontam, portanto, que a amostra não se encontra homogeneamente distribuída em todas as variáveis sociodemográficas.

Para cumprimento dos objetivos 1, 2 e 3 (caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de uma amostra de crianças de idade escolar, verificar a força preditiva das habilidades sociais sobre os problemas de comportamento e identificar as classes de habilidades sociais mais valorizadas pelos pais/responsáveis) foi considerada a amostra total. No entanto, para o objetivo 4 (analisar a influência das variáveis sociodemográficas), a amostra deveu ser equilibrada. Na Tabela 19 apresentam-se as características sociodemográficas da amostra equilibrada ( $n = 215$ ) para o objetivo 4.

Tabela 19

### *Características sociodemográficas da amostra equilibrada do Estudo I*

<b>Variável</b>	<b>Nível</b>	<b>Frequência (n)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Gênero	Feminino	104	47.40
	Masculino	111	52.60
Tipo de escola	Particular	114	53.00
	Pública	101	47.00
Ano escolar	3º	68	31.60
	4º	54	25.10
	5º	43	20.00
	6º	50	23.30
Idade	7	2	0.90
	8	51	23.70
	9	52	24.20
	10	63	29.30
	11	38	17.70
	12	4	1.90
	13	4	1.90
	14	1	0.50
Classe econômica	A1	2	0.90
	A2	25	11.60
	B1	55	25.60
	B2	74	34.40
	C1	41	19.10
	C2	15	7.00
	D	3	1.40

Após a eliminação de cinco crianças, a idade média foi de 9.54 anos ( $DP = 1.25$ ), havendo crianças de 7 a 14 anos, embora as crianças entre 8 e 11 anos continuaram representando a maior parte da amostra ( $n = 204, 94.90\%$ ). A classe socioeconômica das

famílias das crianças variou de A1 a D, e o escore mínimo obtido no CCEB foi 11 e o máximo 42, sendo a média de 26.38 pontos ( $DP = 6.13$ ).

O Teste de aderência  $\chi^2$  mostrou, nessa amostra de 215 crianças, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero ( $\chi^2_{(215, 1)} = 0.23$ ;  $p = .633$ ), ao ano escolar cursado ( $\chi^2_{(215, 3)} = 6.19$ ,  $p = .103$ ) e ao tipo de escola frequentada pela criança ( $\chi^2_{(215, 1)} = 0.79$ ,  $p = .375$ ). Porém, ainda existem diferenças significativas em relação à idade ( $\chi^2_{(215, 7)} = 185.19$ ,  $p = .000$ ) e à classe econômica da família da criança ( $\chi^2_{(215, 2)} = 80.83$ ,  $p = .000$ ).

Com base nesses resultados, para cumprir o objetivo 4 foi decidido considerar as variáveis “gênero”, “ano escolar” e “tipo de escola” de forma categórica, e a variável “classe econômica” de forma quantitativa, utilizando os valores brutos. A “idade”, por outro lado, foi descartada como variável independente para o objetivo 4 devido aos resultados apresentados e, além disso, ao fato da seleção da amostra ter-se baseado no ano escolar e não na idade das crianças, além de haver uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre as duas variáveis ( $r = .799$ ,  $p = .000$ ). A idade média das crianças do 3º ano foi 8.29 ( $DP = 0.62$ ), as do 4º ano 9.35 ( $DP = 0.68$ ), as do 5º ano 10.23 ( $DP = 1.09$ ) e as do 6º ano 10.86 ( $DP = 0.64$ ).

**Apêndice 2. Termo de Autorização da escola**



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

São Carlos, \_\_\_\_\_, de 2011.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portadora do RG nº \_\_\_\_\_, diretor (a), vice-diretor (a) ou coordenador  
(a) da Escola/Colégio \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Ivana Gisel Casali Robalinho, psicóloga e aluna  
do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos,  
portadora do RNE nº 690838-6, a realizar o projeto “*Relações entre automonitoria,  
comportamentos problemáticos e habilidades sociais na infância*”, sob a orientação da Profa.  
Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

\_\_\_\_\_  
Assinatura



**Apêndice 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**



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

Aos pais ou responsáveis do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Prezado pai e/ou responsável, por meio desta está sendo convidado, juntamente com seu filho, a participar da pesquisa **“Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância”**, realizado pela pesquisadora Ivana Gisel Casali Robalinho, psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, portadora do RNE nº 690838-6, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Este estudo pretende analisar a relação entre o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento (externalizantes ou internalizantes) e indicadores de automonitoria de crianças de 8 a 12 anos. As habilidades sociais são aqueles comportamentos sociais do repertório de um indivíduo que lhe permitem lidar de forma competente com as demandas das situações interpessoais, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as outras pessoas. A automonitoria, por outro lado, refere-se àquela habilidade por meio da qual um indivíduo observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em interações sociais. A partir daí, os estudos nos quais se baseia este trabalho, pretendem apontar métodos de prevenção no que tange aos problemas sociais e emocionais na criança, os quais poderão afetar o seu desenvolvimento futuro.

O estudo requer tanto a participação do seu filho quanto a sua participação também, já que será feita uma correlação entre o que a criança acha de si mesma e o que vocês, pais ou responsáveis, percebem dela. Por isso, será necessário que vocês respondam um questionário de fácil compreensão e resposta objetiva.

Em relação a participação do seu filho, a pesquisa será realizada na própria escola de seu filho, em momentos destinados pela mesma, procurando *não interferir* nas atividades acadêmicas. Ele terá que responder um questionário e participar, depois, de uma atividade que deverá ser filmada, para facilitar a análise posterior.

Tanto a sua contribuição quanto a de seu filho a essa pesquisa é **totalmente voluntária**, tendo total liberdade para recusar a participação. Além disso, mesmo concordando e autorizando a participação, a qualquer momento poderá retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para a de seu filho em função desta decisão. Esta participação não acarretará desconfortos, gastos financeiros nem riscos de ordem psicológica ou física. Será garantido que os resultados desse projeto serão divulgados em forma de médias de grupos amplos, garantindo o total sigilo e anonimato de todos os participantes.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Taubaté (protocolo CEP/UNITAU nº 404/11), localizado na rua Visconde do Rio Branco, 210 – CEP 12020-040 – Taubaté – SP (cep@unitau.br).

Caso **desejem autorizar** a participação do seu filho e estejam dispostos a colaborar, devolvam a parte inferior deste folheto preenchida à escola até o dia \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_. Se precisarem de maiores informações, podem se comunicar diretamente com a pesquisadora responsável pelo endereço eletrônico ivanacasali@hotmail.com ou no seguinte endereço: Avenida Renato de Toledo Porto, 265, Parque Santa Marta, São Carlos – SP, telefone (16) 33719824.

Atenciosamente,

---

Ivana Gisel Casali Robalinho



Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, **autorizo** a participação do meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ e estou disposto a responder o questionário necessário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ivana Gisel Casali Robalinho sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de nossa participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade nem haja prejuízo para a minha pessoa nem para a do meu(minha) filho(a) em função desta decisão.

---

Assinatura

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### **Apêndice 4. Análises de condições da regressão múltipla**

## ANÁLISES DE CONDIÇÕES A SEREM SATISFEITAS NA REGRESSÃO MÚLTIPLA

A seguir citam-se as condições subjacentes à análise de regressão múltipla, bem como a forma em que o pesquisador pode verificar se o modelo as satisfaz ou não, seguindo orientações de vários autores (Hair et al., 1998; Dancey & Reidy, 2006; Vallejo, 2008).

- Independência dos resíduos: verifica-se através do estatístico  $d$  (Durbin-Watson), sendo que valores entre 1,5 e 2,5 são considerados aceitáveis.
- Linearidade: esta condição avalia-se por meio do *Variance Inflation Factor* (VIF), que permite detectar o problema de multicolinearidade. A menor valor, aumentam os indicativos de baixa intercorrelação entre as variáveis. VIF próximos de 1, por exemplo, indicam que a interpretação dos coeficientes da variável estatística de regressão não deve ser afetada desfavoravelmente pela multicolinearidade.
- Identificação de valores influentes: tanto o *Std residual* quanto o *Cook's distance* permitem verificar esta condição. O *Std residual* deve estar dentro do intervalo de 3 desvios não havendo, dessa forma, candidatos a outlier nem valores influentes, como observações atípicas (que têm grandes valores residuais). Quanto ao *Cook's distance*, sendo a distância máxima inferior a 1, confirma-se a afirmação de que não existem valores influentes.
- Homocedasticidade: esta suposição lida com a constância dos resíduos ao longo dos valores das variáveis independentes. Se os resíduos padronizados se distribuem, no gráfico, de forma aleatória (sem formas definidas nem padrões específicos, como decrescentes ou crescentes), então é satisfeita esta premissa.
- Normalidade: através da inspeção visual dos gráficos de probabilidade normal dos resíduos é possível verificar a normalidade do termo de erro da variável estatística. Espera-se que os valores estejam ao longo da diagonal sem desvios sistemáticos; assim, os resíduos são considerados representativos de uma distribuição normal.

Na Tabela 20 são apresentados os estatísticos correspondentes à verificação dos primeiros três supostos para cada um dos modelos de regressão obtidos pelo método *Stepwise*, sendo que os últimos dois supostos se basearam na observação dos gráficos. Nota-se que, em todos os casos, consideraram-se satisfeitas as condições da regressão múltipla.

Tabela 20

*Dados estatísticos correspondentes à verificação dos supostos de Independência dos resíduos, Linearidade e Identificação de valores influentes*

Influência estudada	VD	VI na equação	Supostos			
			<i>d</i>	<i>VIF</i>	<i>Std residual</i> (mínima a máxima)	<i>Cook's distance</i> (mínima a máxima)
HS (SSRS-criança) → PC	PCT	F1: Responsabilidade	2.02	1.000	-2.38 a 2.73	0.00 a 0.06
		F1: Responsabilidade		1.002		
	HIP	F5: Evitação de problemas	1.95	1.002	-2.32 a 2.59	0.00 a 0.05
	PCE	F1: Responsabilidade	2.10	1.000	-2.37 a 2.67	0.00 a 0.06
	PCI	F1: Responsabilidade	2.06	1.000	-2.02 a 2.90	0.00 a 0.07
HS (SSRS-pais) → PC		F5: Autocontrole e Civilidade		1.587		
	PCT	F6: Autocontrole passivo	2.06	1.389	-2.56 a 3.39	0.00 a 0.04
		F1: Cooperação		1.354		
		F5: Autocontrole e Civilidade		1.587		
	HIP	F6: Autocontrole passivo	2.01	1.389	-2.33 a 3.43	0.00 a 0.04
		F1: Cooperação		1.354		
		F5: Autocontrole e Civilidade		1.823		
	PCE	F6: Autocontrole passivo	2.29	1.431	-2.59 a 2.49	0.00 a 0.04
		F2: Amabilidade		1.726		
		F4: Asserção		1.205		
		F5: Autocontrole e Civilidade		1.091		
	PCI	F3: Iniciativa e Desenvoltura social	1.97	1.091	-2.15 a 2.72	0.00 a 0.05

*Nota.* PCT: problemas de comportamento – total (escala global). HIP: hiperatividade. PCE: problemas de comportamento externalizantes. PCI: problemas de comportamento internalizantes.

## **Apêndice 5. Análises de homogeneidade no Estudo II**

## ANÁLISES DE HOMOGENEIDADE NO ESTUDO II

A Figura 6 apresenta a frequência de participantes em termos de gênero (feminino e masculino), grau escolar (3<sup>o</sup>-6<sup>o</sup> ano), idade (8-11 anos), tipo de escola (particular e pública) e classe econômica (baixa, média e alta). Lembra-se que para facilitar a análise estatística, as classes econômicas do CCEB foram divididas em três grupos: classe alta (A1 e A2), classe média (B1 e B2) e classe baixa (C1 e C2).

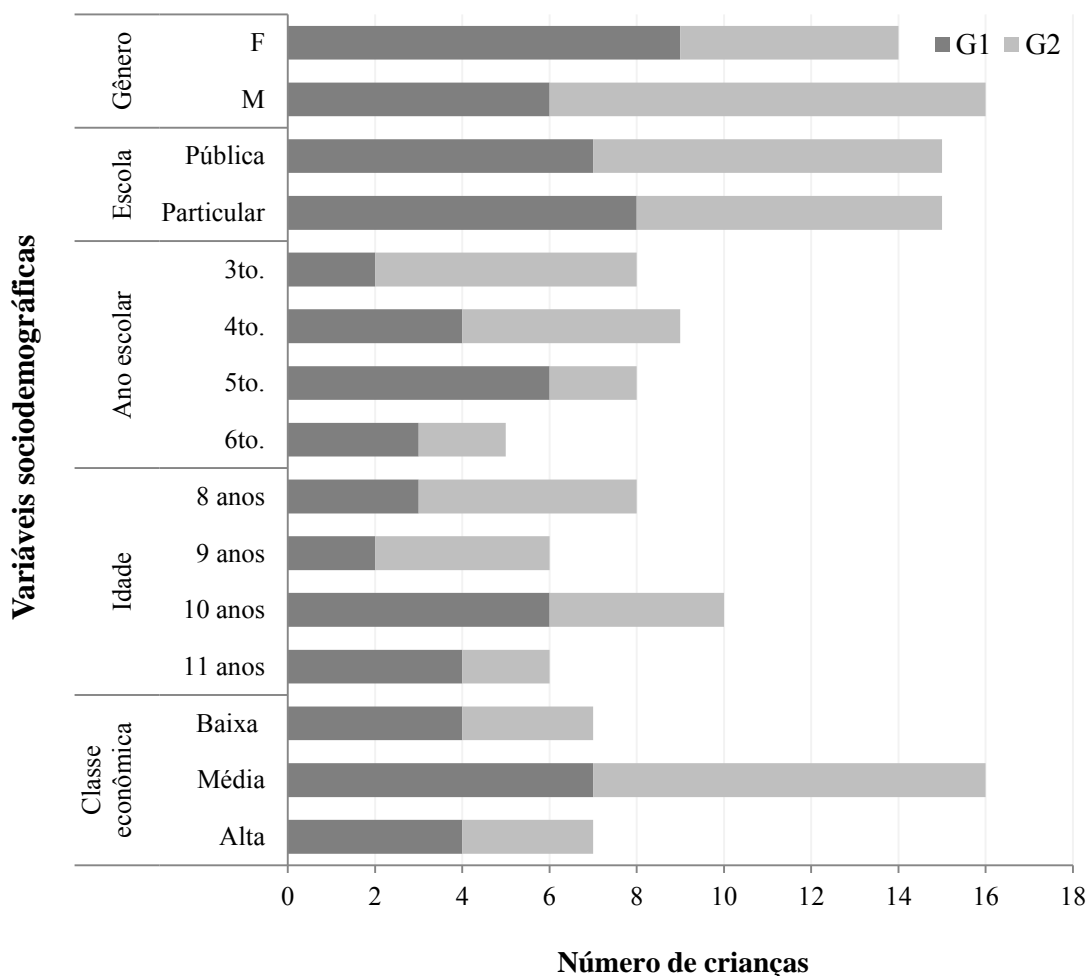


Figura 6. Quantidade de crianças do grupo não clínico (G1) e clínico (G2) em relação ao gênero, idade, ano escolar e NSE (tipo de escola e classe econômica).

Embora na Figura 6 seja possível notar divergências relativas às variáveis sociodemográficas avaliadas, foi necessário analisar estatisticamente a homogeneidade da amostra de participantes, a fim de reduzir possíveis interferências de tais variáveis sociodemográficas. A seguir são apresentados os resultados obtidos ao aplicar o Teste  $\chi^2$  (qui-quadrado) sendo avaliadas, especificamente: (1) a homogeneidade da amostra total de participantes ( $N = 30$ ); (2) a homogeneidade de cada grupo (G1,  $n = 15$ ; G2,  $n = 15$ ); e (3) a homogeneidade entre os grupos. Nota-se o Teste  $\chi^2$  tem duas medidas: teste de uma variável ou de aderência e teste de independência (Dancey & Reidy, 2006). Para avaliar (1) e (2) foi aplicado o Teste  $\chi^2$  de aderência, enquanto que para avaliar (3) foi utilizado o Teste  $\chi^2$  de independência.



### **Análise de homogeneidade da amostra total**

O Teste de aderência  $\chi^2$  mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero ( $\chi^2_{(30,1)} = 0.13, p = .715$ ), à idade ( $\chi^2_{(30,3)} = 1.47, p = .690$ ), ao tipo de escola frequentada pela criança ( $\chi^2_{(30,1)} = 0.00, p = 1.000$ ), ao ano escolar cursado ( $\chi^2_{(30,3)} = 1.20, p = .753$ ) e à classe econômica da família da criança ( $\chi^2_{(30,2)} = 5.40, p = .067$ ). Tais resultados apontam, portanto, que a amostra total ( $N = 30$ ) se encontra homogeneamente distribuída quanto a tais variáveis.

### **Análise de homogeneidade do G1**

De acordo com o Teste de aderência  $\chi^2$ , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ( $\chi^2_{(15,1)} = 0.60, p = .439$ ), à idade ( $\chi^2_{(15,3)} = 2.33, p = .506$ ), ao tipo de escola frequentada ( $\chi^2_{(15,1)} = 0.07, p = .796$ ), ano escolar cursado ( $\chi^2_{(15,3)} = 2.33, p = .506$ ) e à classe econômica da família da criança ( $\chi^2_{(15,2)} = 1.20, p = .549$ ). Pode-se dizer, portanto, que o G1 de participantes (não clínico,  $n = 15$ ) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

### **Análise de homogeneidade do G2**

De acordo com o Teste de aderência  $\chi^2$ , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ( $\chi^2_{(15,1)} = 1.67, p = .197$ ), à idade ( $\chi^2_{(15,3)} = 1.27, p = .737$ ), ao tipo de escola frequentada ( $\chi^2_{(15,1)} = 0.07, p = .796$ ), ano escolar cursado ( $\chi^2_{(15,3)} = 2.33, p = .506$ ) e à classe econômica da família da criança ( $\chi^2_{(15,2)} = 4.80, p = .091$ ). Pode-se dizer, portanto, que o G2 de participantes (clínico,  $n = 15$ ) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

### **Análise de homogeneidade entre os grupos**

Segundo Dancey e Reidy (2006), o Teste  $\chi^2$  tem uma restrição: não é possível ter mais do que 25% das células com frequências menores do que 5. Caso esta condição seja violada, em tabelas 2 x 2 pode ser utilizado o Teste de probabilidade exata de Fisher, pois sua fórmula não é sensível a pequenas frequências esperadas. Em tabelas  $r \times 2$ , entretanto, o Teste de Fisher não poderia ser utilizado devendo, os resultados, ser tomados com cautela.

*Gênero – grupo.* Para avaliar a associação entre o gênero e o grupo do qual fez parte também se utilizou o Teste de independência  $\chi^2$  ( $\chi^2_{(30,1)} = 2.14, p = .143$ ), o qual mostrou que não há evidências de associação entre tais variáveis. O  $V$  de Cramer ( $V_{\text{Cramer}} = 0.27$ ) indicou, ademais, que somente 7% da variação na contagem das frequências dos grupos pode ser explicada pelo gênero.

*Idade – grupo.* Ao avaliar a homogeneidade dos grupos em relação à idade das crianças, notou-se que a restrição dessa análise estatística foi violada, já que 75% das células tiveram frequências esperadas menores do que 5. Como era uma tabela de contingência 4 x 2, o Teste de Fisher não poderia ser utilizado. Os resultados ( $\chi^2_{(30,3)} = 2.23, p = .525$ ) indicaram ausência de associação entre a classe econômica e o grupo no qual estão inseridos; porém, esses resultados devem ser tratados com cautela, pois não podem ser considerados confiáveis (Dancey & Reidy, 2006).

*Tipo de escola – grupo.* Para avaliar a associação entre o tipo de escola que a criança frequentava e o grupo do qual fez parte também se utilizou o Teste de independência  $\chi^2$  ( $\chi^2_{(30,1)} = 0.13, p = .715$ ), o qual mostrou que não há evidências de associação entre tais variáveis. O  $V$  de Cramer ( $V_{\text{Cramer}} = 0.07$ ) indicou, ademais, que o relacionamento entre essas variáveis é quase nulo.

*Ano escolar – grupo.* Segundo as análises realizadas para avaliar a homogeneidade dos grupos em relação ao ano escolar das crianças, a restrição do Teste  $\chi^2$  foi violada, já que todas as células tiveram frequências esperadas menores do que 5. Como era uma tabela de

contingência 4 x 2, o Teste de Fisher não poderia ser utilizado. Os resultados ( $\chi^2_{(30, 3)} = 3.20$ ,  $p = .362$ ) indicaram ausência de associação entre a classe econômica e o grupo no qual estão inseridos; porém, esses resultados devem ser tratados com cautela, pois não podem ser considerados confiáveis (Dancey & Reidy, 2006).

*Classe econômica – grupo.* Ao avaliar a homogeneidade dos grupos em relação à classe econômica da família das crianças encontrou-se, também, que a restrição dessa análise estatística foi violada, já que 66.70% das células tiveram frequências esperadas menores do que 5. Como era uma tabela de contingência 3 x 2, o Teste de Fisher não poderia ser utilizado. Os resultados ( $\chi^2_{(30, 2)} = 0.54$ ,  $p = .765$ ) indicaram ausência de associação entre a classe econômica e o grupo no qual estão inseridos; porém, esses resultados devem ser tratados com cautela, pois não podem ser considerados confiáveis (Dancey & Reidy, 2006).

Com base nesses resultados, para cumprir o objetivo 3 (influência das variáveis sociodemográficas) foi decidido considerar as variáveis “gênero”, “ano escolar”, “tipo de escola” e “classe econômica” de forma categórica. A “idade”, por outro lado, foi descartada como variável independente devido ao fato da seleção da amostra ter-se baseado no ano escolar e não na idade das crianças, além de haver uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre as duas variáveis nessa amostra ( $r = .815$ ,  $p = .000$ ). A idade média das crianças do 3º ano foi 8.13 ( $DP = 0.35$ ), as do 4º ano 9.50 ( $DP = 0.93$ ), as do 5º ano 9.89 ( $DP = 0.60$ ) e as do 6º ano 10.80 ( $DP = 0.45$ ).

**Apêndice 6. Roteiro de Situações Estruturadas (versão final)**

## ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS

### MÉTODO

Participantes: pesquisadora (P), criança avaliada (CA), criança cúmplice da pesquisadora (CC).

Nota-se que, durante a aplicação do roteiro, serão utilizados os nomes reais das crianças.

Local: uma sala, isenta de ruídos e interrupções, disponibilizada por cada escola.

Materiais: folhas brancas de tipo sulfite, folhas com texto, folhas com atividade, duas caixas de lápis de cor, borracha, um jogo lógico-estratégico.

Comportamentos demandados: (1) cooperar com outros sem ser solicitado; (2) recusar civilizadamente pedidos abusivos dos outros; e (3) questionar apropriadamente as regras que considera injustas. Nota-se que o desempenho da criança em tais situações funcionava como um antecedente para a entrevista posterior.

### PROCEDIMENTO

Inicialmente a P dirige-se à sala de aula da CA, convidando-a para participar de uma atividade (após autorização da professora).

#### Situação estruturada I:

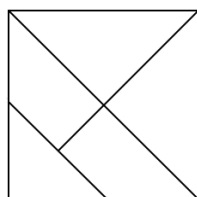
Na sala na qual será realizado o estudo, P entrega um envelope para CA e outro para CC1 e oferece a seguinte instrução: *“Aqui há um jogo... Vocês vão ter que formar um quadrado com essas figuras geométricas. Vocês têm que usar todas elas para formar o quadrado. Tudo bem?”*. P ficará aproximadamente um minuto observando como as crianças estão resolvendo o problema. Se a P percebe que a CA está conseguindo montar o quadrado, então a P anuncia: *“Eu já volto, viu?”* e sai da sala (mesmo antes de cumprido o minuto de espera). Porém, caso a CA não consiga, então a P dará umas dicas para ajudá-la e logo após então sairá da sala.

Enquanto estão sozinhas na sala, a CC1 foi instruída a tentar resolver o jogo, mas não fazê-lo. Assim que a CA consegue resolver o problema, CC1 deve falar: *“Puxa, não estou conseguindo...”* (a partir desse momento a P esperará aproximadamente um minuto e meio antes de entrar novamente na sala). Passando alguns segundos, CC1 voltará a falar: *“Está muito difícil para mim, acho que não vou conseguir...”*. **O que a CA vai fazer?**

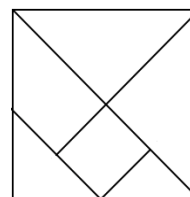
Se ao voltar para a sala a P vê que ambas as crianças já resolveram o problema, então irá parabenizá-las. Se a CC1 ainda não conseguiu resolver o problema, então P irá ajudá-la a terminar.

Nota: O jogo utilizado é o Tangram, que consiste em um jogo geométrico de raciocínio lógico. Serão utilizados dois níveis diferentes de dificuldade no jogo: para as crianças do 3º e 4º ano um, e para as do 5º e 6º ano outro, como apresentado a seguir.

3º - 4º ano



5º - 6º ano



### Situação estruturada II:

P entrega uma folha em branco para CA e outra para CC1, dizendo: *“Vamos guardar o quadrado porque agora vamos fazer uma coisa diferente: vocês vão ter que desenhar, nesta folha, alguma coisa que vocês gostem muito, de forma livre... Depois eu vou montar uma pasta com todos os desenhos de vocês, por isso façam algo bem bonito. Aqui vocês têm giz de cera para pintar”*. Após alguns segundos, a P anuncia: *“Eu vou buscar outra criança e já volto, tudo bem?”*. A P sai da sala deixando, quando possível, a porta um pouco aberta para conseguir escutar ambas as crianças que estão na sala e saber, dessa forma, quando entrar. Caso não fosse possível deixar a porta aberta, a P aguardava 4 minutos fora da sala até entrar novamente. A CC2 já está aguardando no lado de fora da sala. A CC1 foi instruída para desenhar mal e fazer o desenho de um lado da folha e depois do outro, rabiscando cada parte (demonstrando insatisfação com o desenho feito). Após ter rabiscando todo sem deixar espaços em branco para desenhar novamente, CC1 amassa o papel e diz: *“Ficou horrível, vou jogar fora!”*. Em seguida, CC1 olha para o desenho da CA, pega a folha que tinha amassado, começa a desamassá-la e diz: *“CA, quer trocar de desenho? Eu não quero ficar com este porque está muito feio... Vai, troca comigo CA, troca...”*. **O que a CA vai fazer?**

Depois de aproximadamente quatro minutos (ou mais se necessário), a P entra na sala com a CC2 e diz: *“Meninos, agora a CC2 veio para fazer as atividades com a gente... Coloquem o nome nos desenhos que eu vou guardá-los”*. Se a CA começava a contar o acontecido, a P perguntava para a CC1 porque tinha feito isso e avisava que ao finalizar as atividades ia conversar pessoalmente com ela a respeito disso (encerrando assim a situação).

### Situação estruturada III:

Depois da CA e CC1 entregarem os desenhos, a P diz: *“Bom... já desenharam, já pintaram... agora a atividade é outra: cada um vai ficar encarregado de ler e resumir rapidinho uma parte desse texto (mostrando o texto). Daqui a dois minutos, cada um vai falar o que entendeu do trecho que leu para os outros, ta bom?”*. CC1 e CC2 foram instruídas a falar: *“Ta bom professora”*. Enquanto a P entrega o texto para cada um, avisa: *“Eu vou dividir o texto em partes iguais para que cada um leia a mesma quantidade de linhas”*. P então faz a divisão do texto e anuncia: *“Você, CC1, vai ler o primeiro parágrafo... você, CC2, ficará responsável pelo 2º... e você, CA, deverá ler o 3º parágrafo... tudo bem?”*. A parte designada à CA dava o aproximadamente quatro vezes mais do que a parte designada a CC1 e CC2, como pode ser observado na seguinte página. Nota-se que cada parágrafo pode ser lido de forma independente, sem precisar dos outros para entendê-lo. A CC1 e a CC2 foram instruídas para não falarem nada e começarem a ler em silêncio. **O que a CA vai fazer?**

O prosseguir da situação vai depender da resposta dada pela CA:

- A. Se a CA não fala nada e começa a ler, passado aproximadamente 50 segundos, a CC2 foi instruída para falar: *“Mas professora, você falou que a divisão da leitura entre a gente seria em partes iguais”*. A P então responde: *“Eu não me lembro de ter falado isso não... mas você não concorda CC2?”*. Ai a CC2 foi instruída para falar que concorda, que está tudo bem. Depois a P pergunta a CC1 se concorda com a divisão e ela também foi instruída a afirmar que sim. Finalmente, P se dirige à CA e repete esta pergunta a ela. **O que a CA vai fazer?**
- B. Se a CA questiona a divisão do texto, então a P diminui a quantidade que a CA deveria ler no tempo estabelecido.

Depois de dois minutos ou menos, caso as crianças tenham terminado de ler antes dos dois minutos, a P pediu para cada criança comentar o lido (cumprindo o “objetivo” da situação), finalizando com uma pequena conclusão da importância de não se envolverem nesse fenômeno (bullying).

Variante: serão utilizados dois textos diferentes. Para as crianças do 3º e 4º ano um e, para as do 5º e 6º ano outro, como apresentados a seguir.

*Texto para 3º – 4º ano:*

## **O BULLYING**

O BULLYING É UMA SITUAÇÃO QUE SE CARACTERIZA POR AGRESSÕES INTENCIONAIS, VERBAIS OU FÍSICAS, FEITAS DE MANEIRA REPETITIVA, POR UM OU MAIS ALUNOS CONTRA UM OU MAIS COLEGAS. O TERMO BULLYING TEM ORIGEM NA PALAVRA INGLESA *BULLY*, QUE SIGNIFICA VALENTÃO, BRIGÃO.

DISCUSSÕES OU BRIGAS PONTUAIS NÃO SÃO BULLYING. CONFLITOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO TAMBÉM NÃO SÃO CONSIDERADOS BULLYING. PARA QUE SEJA BULLYING É NECESSÁRIO QUE A AGRESSÃO OCORRA ENTRE PARES. TODO BULLYING É UMA AGRESSÃO, MAS NEM TODA A AGRESSÃO É CLASSIFICADA COMO BULLYING.

O BULLYING NÃO É UM FENÔMENO RECENTE, SEMPRE EXISTIU. PORÉM, O PRIMEIRO A RELACIONAR A PALAVRA A UM FENÔMENO FOI DAN OLWEUS, PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DA NORUEGA, NO FIM DA DÉCADA DE 1970. ALÉM DE UM POSSÍVEL ISOLAMENTO OU QUEDA DO RENDIMENTO ESCOLAR, CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE PASSAM POR HUMILHAÇÕES RACISTAS, DIFAMATÓRIAS OU SEPARATISTAS PODEM APRESENTAR DOENÇAS PSICOSSOMÁTICAS E SOFRER DE ALGUM TIPO DE TRAUMA QUE INFLUENCIE TRAÇOS DA PERSONALIDADE. O QUE LEVA O AUTOR DO BULLYING A PRATICÁ-LO É QUERER SER MAIS POPULAR, SENTIR-SE PODEROSO E OBTER UMA BOA IMAGEM DE SI MESMO. ISSO TUDO LEVA O AUTOR DO BULLYING A ATINGIR O COLEGA COM REPETIDAS HUMILHAÇÕES OU DEPRECIÇÕES. É UMA PESSOA QUE NÃO APRENDEU A TRANSFORMAR SUA RAIVA EM DIÁLOGO E PARA QUEM O SOFRIMENTO DO OUTRO NÃO É MOTIVO PARA ELE DEIXAR DE AGIR. PELO CONTRÁRIO, SENTE-SE SATISFEITO COM A OPRESSÃO DO AGREDIDO, SUPONDO OU ANTECIPANDO QUÃO DOLOROSA SERÁ AQUELA CRUELDADE VIVIDA PELA VÍTIMA. O ESPECTADOR TAMBÉM PARTICIPA DO BULLYING, É UM PERSONAGEM FUNDAMENTAL NO BULLYING. É COMUM PENSAR QUE HÁ APENAS DOIS ENVOLVIDOS NO CONFLITO: O AUTOR E O ALVO. MAS OS ESPECIALISTAS ALERTAM PARA UM TERCEIRO PERSONAGEM RESPONSÁVEL PELA CONTINUIDADE DO CONFLITO. OS QUE ATUAM COMO PLATEIA ATIVA OU COMO TORCIDA, REFORÇANDO A AGRESSÃO, RINDO OU DIZENDO PALAVRAS DE INCENTIVO TAMBÉM SÃO CONSIDERADOS ESPECTADORES. ELES RETRANSMITEM IMAGENS OU FOCOS.

Texto para 5º – 6º ano:

## O BULLYING

O bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. O bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho.

É importante destacar que discussões ou brigas pontuais não são bullying. Conflitos entre professor e aluno ou aluno e gestor também não são considerados bullying. Para que seja bullying é necessário que a agressão ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo bullying é uma agressão, mas nem toda a agressão é classificada como bullying.

O bullying não é um fenômeno recente, sempre existiu. Porém, o primeiro a relacionar a palavra a um fenômeno foi Dan Olweus, professor da Universidade da Noruega, no fim da década de 1970. Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio. O que leva o autor do bullying a praticá-lo é querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima. O espectador também participa do bullying, é um personagem fundamental no bullying. É comum pensar que há apenas dois envolvidos no conflito: o autor e o alvo. Mas os especialistas alertam para um terceiro personagem responsável pela continuidade do conflito. Os que atuam como plateia ativa ou como torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo também são considerados espectadores. Eles retransmitem imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque ele acha que pode sofrer também no futuro. O espectador típico é uma testemunha dos fatos, pois não sai em defesa da vítima nem se junta aos autores. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva pode ocorrer por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido.

**Apêndice 7. Roteiro de Entrevista (versão final)**



## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### MÉTODO

Participantes: pesquisadora (P) e criança avaliada (CA).

Embora não participem do roteiro, em algumas perguntas, a P faz indicação às crianças cúmplices (CC), que participaram das situações estruturadas referidas. Nota-se que, durante a aplicação do roteiro, serão utilizados os nomes reais das crianças.

Local: uma sala, isenta de ruídos e interrupções, disponibilizada por cada escola (a mesma utilizada durante o roteiro de situações estruturadas).

Materiais: filmadora, tripé e fitas mini DVD.

### PROCEDIMENTO

Imediatamente após as situações estruturadas, a P pede para as crianças esperarem fora da sala até serem chamadas para conversar um pouco com cada uma sobre o que aconteceu. Então a P convida a CA para entrar primeiro<sup>19</sup> e, ao acabar a entrevista, acompanha-a de volta para a sala de aula.

Esta conversa constará de uma série de perguntas destinadas a avaliar a capacidade de automonitoria da criança<sup>20</sup>, em relação ao desempenho em três das situações estruturadas, como descrito a seguir:

#### Perguntas referentes à situação estruturada 1:

A P introduz dizendo: *CA, no primeiro momento eu entreguei umas figuras para vocês montarem um quadrado, lembra? Depois eu saí da sala...*

1. *Você consegue me dizer tudo o que você fez quando eu saí da sala?*
2. *Por que você ajudou a CCI? Ou por que você não ajudou a CC2?* Nota-se que esta pergunta dependerá da resposta da CA à pergunta 1.
3. *O que você estava pensando quando fez isso?*
4. *O que você sentiu quando fez isso?*
5. *O que a CCI fez quando você fez isso?*
6. *O que você acha que a CCI sentiu quando você fez isso?*
7. *Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento? Pode me falar até coisas que não seriam adequadas.* Caso a CA tenha dificuldade de entender o que a P quis dizer com “naquele momento”, a P esclarece dizendo: *“No momento em que ela não estava conseguindo montar o quadrado”*.
8. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como você teria se sentido depois?*
9. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a CCI teria reagido?*

<sup>19</sup> Embora a P fale para a CA que seria a primeira (como um mecanismo para disfarçar a cumplicidade dos outros), somente ela participará da entrevista.

<sup>20</sup> Especificamente, foram avaliadas as seguintes dimensões de automonitoria: (1) descrever próprias ações, pensamentos e sentimentos; (2) descrever ações e sentimentos dos outros; (3) elaborar alternativas possíveis de ação; (4) prever consequências para si e para o outro; e (5) relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação.

10. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a CCI teria se sentido depois?*
11. *Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou diferente? Se a CA responde “diferente” mas não esclarece o que faria especificamente, a P perguntará “Em que sentido?”*

### **Perguntas referentes à situação estruturada 2:**

A P introduz dizendo: *CA, depois eu pedi para vocês desenharem alguma coisa que vocês gostam muito, e eu fui buscar a CC2, lembra?*

1. *Você consegue me dizer tudo o que você fez quando eu fui buscar a CC2?*
2. *Por que você trocou com a CCI? Ou por que você não quis trocar com a CCI? Nota-se que esta pergunta dependerá da resposta da CA à pergunta 1.*
3. *O que você estava pensando quando fez isso?*
4. *O que você sentiu quando fez isso?*
5. *O que a CCI fez quando você fez isso?*
6. *O que você acha que a CCI sentiu quando você fez isso?*
7. *Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento? Pode me falar até coisas que não seriam adequadas. Caso a CA tenha dificuldade de entender o que a P quis dizer com “naquele momento”, a P esclarece dizendo: “No momento em que a CCI quis trocar de desenho com você”.*
8. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como você teria se sentido depois?*
9. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a CCI teria reagido?*
10. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a CCI teria se sentido depois?*
11. *Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou diferente? Se a CA responde “diferente” mas não esclarece o que faria especificamente, a P perguntará “Em que sentido?”*

### **Perguntas referentes à situação estruturada 3:**

A P introduz dizendo: *CA, no final eu dividi o texto para cada um ler uma parte...*

1. *Você consegue me dizer tudo o que você fez quando eu dividi o texto?*
2. *Por que você fez isso? Ou por que você não fez nada? (adaptar a pergunta de acordo com o que a CA fala na pergunta 1)*
3. *O que você estava pensando quando fez isso?*
4. *O que você sentiu quando fez isso?*
5. *O que a P fez quando você fez isso?*
6. *O que você acha que a P sentiu quando você fez isso?*
7. *Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento? Pode me falar até coisas que não seriam adequadas. Caso a CA tenha dificuldade de entender o que a P quis dizer com “naquele momento”, a P esclarece dizendo: “No momento em que a P dividiu o texto de forma desigual”.*
8. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como você teria se sentido depois?*
9. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a P teria reagido?*

10. *Se você tivesse feito isso (referente à pergunta 7), como a P teria se sentido depois?*
11. *Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou diferente? Se a CA responde “diferente” mas não esclarece o que faria especificamente, a P perguntará “Em que sentido?”*

#### **NOTAS GERAIS:**

- Se, apesar de contextualizar antes de começar a entrevista em relação a cada situação estruturada, a CA ainda responde de forma muito ampla, então a P tentará direcionar a resposta no rumo esperado.
- Caso a CA não entenda alguma palavra, a P reformulará a pergunta utilizando sinônimos (por exemplo, similar = parecida, agiria = faria).
- Caso na pergunta 7 a CA forneça várias alternativas de ação, a P escolherá uma delas para as perguntas 8, 9 e 10.
- Caso a CA não responda a pergunta 7 ou responda com um “nada”, então a P pulará as perguntas 8, 9 e 10, passando diretamente para a pergunta 11.
- Caso a CA não responda a pergunta 1 ou responda com um “não”, então a P pulará para a seguinte situação.

**Apêndice 8. Protocolo de Avaliação de Automonitoria  
(versão final)**

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE AUTOMONITORIA

### Instruções para os juízes

- Leia atentamente o Roteiro de Situações Estruturadas (RSE), que funcionava como demanda de comportamentos sociais, e o Roteiro de Entrevista (RE), no qual cada uma das perguntas visava avaliar um indicador específico de automonitoria.
  - Assista ao vídeo e observe o comportamento de cada criança (uma por vez) em cada situação estruturada e na entrevista posterior.
  - Analise a resposta dada pela criança à pergunta da pesquisadora avaliando o quanto ela contempla o indicador de automonitoria que está sendo avaliado na pergunta. Para isso, use a escala:
    - 0 = A resposta não contempla o indicador avaliado.
    - 1 = A resposta contempla parcialmente o indicador avaliado.
    - 2 = A resposta contempla completamente o indicador avaliado.
- Observações:*
- ✓ Antes de avaliar, leia atentamente o “**Guia para a Avaliação**”, apresentado a seguir.
  - ✓ Nas perguntas 1 e 5 compare a resposta da criança ao que você observou no vídeo (concordância).
- Preencha a “**Folha de registro**” com o número correspondente à avaliação realizada (0, 1 ou 2) em cada uma das questões.

**Muito obrigado!**

## GUIA PARA A AVALIAÇÃO

Pergunta realizada (RE)		Indicador de automonitoria avaliado	Definição operacional para a avaliação
1	<i>Você consegue me dizer tudo o que você fez quando...?</i>	Descrever suas próprias ações	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>nada, não</i>).</p> <p>1 = A criança fornece uma resposta mínima em relação ao que foi observado no vídeo (ex: <i>só desenhei, só formei um quadrado</i>) ou descreve ações que não condizem com o observado (falta de concordância entre fazer e dizer).</p> <p>2 = A criança descreve suas ações com detalhes e em concordância com o observado durante o vídeo.</p> <p><i>Observações:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A fala da criança pode envolver ações da criança cúmplice apenas como suporte para descrever o próprio comportamento (atender à autodescrição).</li> <li>▪ Após a pergunta 1, em alguns casos a pesquisadora faz algumas perguntas que visam direcionar a fala da criança à pergunta 2. Considerar para a avaliação somente a resposta da criança pertinente à pergunta 1 (<i>Você consegue me dizer...?</i>).</li> </ul>
2	<i>Por que você...?</i>	Justificar o rumo de ação escolhido	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei</i>).</p> <p>1 = A criança apresenta uma resposta mínima (ex: <i>porque sim, porque eu quis</i>).</p> <p>2 = A criança justifica de forma coerente suas ações (ex: <i>porque achei injusto eu ter que ler muito mais, porque o desenho era meu</i>).</p>
3	<i>O que você estava pensando quando...?</i>	Identificar e descrever os próprios pensamentos	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei, nada</i>).</p> <p>1 = A criança fala de sentimentos (ex: <i>eu senti vontade</i>) ou ações (ex: <i>eu estava olhando</i>).</p> <p>2 = A criança fala o que pensou, ainda que se referindo a somente um aspecto (ex: <i>eu pensei que não podia</i>).</p>
4	<i>O que você sentiu quando...?</i>	Identificar e descrever os próprios sentimentos	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei, nada</i>).</p> <p>1 = A criança fala de pensamentos (ex: <i>eu pensei que devia fazer isso, eu senti... "ah, eu queria ajudar"</i>).</p> <p>2 = A criança fala o que sentiu, ainda que se referindo a somente um aspecto (ex: <i>bem, mal, feliz, magoado</i>).</p>

5	<i>O que ele/ela fez quando você...?</i>	Descrever as ações dos outros	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>nada, não sei, sei lá</i>).</p> <p>1 = A criança fornece uma resposta mínima em relação ao que foi observado no vídeo (ex: <i>ela me olhou, ele só ficou tentando</i>) ou descreve ações que não condizem com o observado (falta de concordância entre fazer e dizer).</p> <p>2 = A criança descreve o comportamento do outro com detalhes e em concordância com o observado durante o vídeo.</p>
6	<i>O que você acha que ele/ela sentiu quando você...?</i>	Identificar e descrever os sentimentos dos outros	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei, nada</i>).</p> <p>1 = A criança fala de pensamentos (ex: <i>ela pensou que estava certa</i>) ou ações (ex: <i>ela ficou brava</i>).</p> <p>2 = A criança fala o que acha que o outro sentiu, ainda que se referindo a somente um aspecto (ex: <i>sentiu alegria, se sentiu bem</i>).</p>
7	<i>Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento?</i>	Elaborar alternativas possíveis de ação	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>não, não sei, nada</i>).</p> <p>1 = A criança verbaliza uma alternativa de comportamento (ex: <i>eu podia ter ajudado</i>).</p> <p>2 = A criança verbaliza mais de uma alternativa de comportamento (ex: <i>eu podia ter ficado rindo dela ou tampado o meu quadrado para ela não ver</i>).</p>
8	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como você teria se sentido depois?</i>	Prever os próprios sentimentos	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei</i>).</p> <p>1 = A criança fala de pensamentos (ex: <i>eu teria pensado que fiz errado</i>) ou ações (ex: <i>eu teria rido</i>).</p> <p>2 = A criança prevê seus sentimentos, ainda que referindo-se a somente um aspecto (ex: <i>teria me sentido contente, mal, normal, bem</i>).</p>
9	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como ela/ele teria reagido?</i>	Prever as reações dos outros	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei</i>).</p> <p>1 = A criança fala de pensamentos (ex: <i>teria pensado coisa boa</i>) ou sentimentos (ex: <i>teria se sentido feliz, bem</i>).</p> <p>2 = A criança prevê reações, ainda que se referindo a somente uma (ex: <i>teria me agradecido</i>).</p>
10	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como ele/ela teria se sentido depois?</i>	Prever os sentimentos dos outros	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei</i>).</p> <p>1 = A criança fala de pensamentos (ex: <i>teria pensado "que legal!"</i>) ou ações (ex: <i>teria falado para mim que gostou</i>).</p>

			2 = A criança prevê sentimentos do outro, ainda que se referindo a somente um aspecto (ex: <i>teria se sentido agradecido, mal</i> ).
11	<p><i>Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou de forma diferente? Em que sentido?</i></p>	<p>Capacidade de relatar, quando necessário, alterações no rumo futuro de ação</p>	<p>0 = A criança não responde ou responde que não sabe (ex: <i>sei lá, não sei</i>).</p> <p>1 = A criança responde, porém sua resposta não indica alteração do rumo da ação quando o comportamento emitido foi inadequado.</p> <p>2 = A criança responde que agiria da mesma forma quando o comportamento emitido foi adequado ou que agiria de forma diferente quando o comportamento foi inadequado.</p> <p><i>Observações:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consideram-se como adequados os seguintes comportamentos: oferecer ajuda sem que outro solicite (situação 1), defender o direito de não trocar de desenho (situação 2) e questionar a distribuição injusta do texto (situação 3).</li> <li>▪ Se a criança responde a esta pergunta com “<i>depende</i>”, considerar aquilo falado após a pergunta “<i>Em que sentido?</i>”.</li> </ul>



## FOLHA DE REGISTRO

Nome da criança avaliada: \_\_\_\_\_

Nome do avaliador (juiz): \_\_\_\_\_

	Pergunta realizada (RE)	Indicador de automonitoria avaliado	Situações estruturadas referidas (RSE)		
			I	II	III
1	<i>Você consegue me dizer tudo o que você fez quando...?</i>	Descrever suas próprias ações			
2	<i>Por que você...?</i>	Justificar o rumo de ação escolhido			
3	<i>O que você estava pensando quando...?</i>	Descrever os próprios pensamentos			
4	<i>O que você sentiu quando...?</i>	Descrever os próprios sentimentos			
5	<i>O que a ele/ela<sup>21</sup> fez quando você...?</i>	Descrever as ações dos outros			
6	<i>O que você acha que a ele/ela sentiu quando você...?</i>	Identificar/descrever os sentimentos dos outros			
7	<i>Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento?</i>	Elaborar alternativas possíveis de ação			
8	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como você teria se sentido depois?</i>	Prever os próprios sentimentos			
9	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como ele/ela teria reagido?</i>	Prever as reações dos outros			
10	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como ele/ela teria se sentido depois?</i>	Prever os sentimentos dos outros			
11	<i>Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou de forma diferente? Em que sentido?<sup>22</sup></i>	Capacidade de alterar, quando necessário, o rumo de ação			
Para uso exclusivo da pesquisadora → Escore total					

**Observação:** preencher com um traço (-) aqueles espaços referentes às perguntas não realizadas pela pesquisadora (ex: quando a criança não responde a pergunta 7 ou responde “não”, então a pesquisadora pulava as perguntas 8, 9 e 10).

**Obrigado!**

<sup>21</sup> Nota-se que, na entrevista referente às situações I e II eram utilizados os nomes das crianças cúmplices e, na situação III, a pesquisadora fazia referência a si mesma.

<sup>22</sup> A pergunta “Em que sentido?” só foi realizada caso a criança não explicitasse o que faria da próxima vez.

**Apêndice 9. Roteiro de Situações Estruturadas  
(para avaliação de juízes)**

## ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS

### Instruções para os juízes

A seguir serão apresentadas seis situações estruturadas que funcionam como demandas para a emissão de determinados comportamentos sociais. Após ler cada situação:

A. Escreva que comportamento social, dos apresentados na lista, você acha que a situação estabelece como demanda para o participante desempenhar (escolha somente um, de acordo com o mais pertinente).

- Elogia familiares pelas suas realizações.
- Fala em tom de voz apropriado.
- Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam.
- Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros.
- Inicia uma conversa em vez de ficar esperando que outros o façam.
- Aceita críticas.
- Cooperar com outros sem ser solicitado.
- Questiona apropriadamente as regras que considera injustas.
- Usa apropriadamente o tempo enquanto espera a ajuda de outros.
- Aceita as ideias dos amigos para brincar.
- Faz amigos com facilidade.
- Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado.
- Junta-se a grupo de atividades sem ser mandado.
- Pede permissão para usar coisas dos outros.
- Pede informação ou assistência quando necessário.
- Finaliza discordância calmamente.
- Adapta-se facilmente à mudança de atividade.
- Controla irritação quando discute com os outros.
- Guarda seus brinquedos.
- Faz elogios para amigos e outras crianças.
- Mostra interesse em uma variedade de coisas.
- Presta atenção a conferencistas em reuniões.
- Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade.
- Evita situações que podem trazer problemas.
- Atende o telefone de forma adequada.

B. Em uma escala de 0-5 (0=pouca, 5=muita), vamos pedir que você avalie cada situação em termos de: Compatibilidade da situação com a idade da criança, Motivação da criança em participar, Risco ou desconforto da criança e Clareza das instruções.

C. Vamos também pedir suas sugestões de complementação, alteração ou retirada de situações estruturadas. Elas serão muito úteis!

## MÉTODO

Participantes: pesquisadora (P), criança avaliada (CA), criança cúmplice da pesquisadora (CC)<sup>23</sup>.

Local: uma sala, isenta de ruídos e interrupções, disponibilizada por cada escola.

Materiais: folhas brancas de tipo sulfite, folhas com texto, folhas com atividade, duas caixas de lápis de cor, apontador, dois jogos lógico-estratégicos.

## PROCEDIMENTO

### Situação 1:

Variante: serão utilizados dois níveis diferentes de dificuldade no jogo: para as crianças do 3º e 4º ano um, e para as do 5º e 6º ano outro, de acordo com a elaboração mental que eles demandam.

P chama CA, quem deve levar lápis e borracha para a atividade. Na sala, P entrega uma folha para CA e outra para CC1, onde aparecem alguns pontinhos e diz: “*Neste jogo, vocês tem que unir os 5 pontos fazendo somente 4 linhas*”. P espera uns segundos e diz: “*Eu vou pegar água para a gente, tá bom? Façam direitinho*” (P fica esperando do lado de fora da sala, com a porta minimamente aberta para ouvir). CC1 foi instruída para tentar e tentar mas não conseguir fazer. Quando a CA consegue resolver o problema, CC1 deve falar: “*Puxa, não estou conseguindo, tá muito difícil para mim...*” O que a CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_

B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_

### Situação 2:

Depois que a P entra novamente na sala, P entrega uma folha em branco para CA e outra para CC1, dizendo: “*Agora vamos fazer uma coisa diferente: vocês vão ter que desenhar, nesta folha, uma casa só utilizando figuras geométricas: círculos, retângulos, quadrados, triângulos... Pode ser qualquer coisa, mas só com figuras geométricas. Aqui estão os lápis coloridos para pintarem o desenho depois, tá bom?*”. A CC1 foi instruída para trazer também régua, uma cola em bastão e apontador. Quando começam o desenho, a CC1 começa a utilizar seus materiais, deixando-os à vista da CA. O que CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_

<sup>23</sup> As crianças cúmplices que participarão das situações serão crianças selecionadas a partir dos seguintes critérios: (a) terem sido autorizadas previamente pelos pais/responsáveis, fazendo parte da amostra geral; (b) não participarem mais como crianças avaliadas no estudo; (c) terem sido indicadas pelos professores ou coordenadores quanto à habilidade para seguir instruções e para manter a confidencialidade das informações; (d) terem aceitado participar após a pesquisadora explicar o que deveriam fazer; (e) serem da mesma faixa etária das crianças avaliadas; e (f) pertencerem a salas de aula diferentes.

B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_**Situação 3:**

Quando terminam a atividade anterior, P entrega outra folha de papel em branco para cada um e diz: *“Agora vocês vão desenhar, nesta nova folha, alguma coisa que vocês gostem muito, de forma livre... já não tem que usar só figuras geométricas, tá bom? Eu vou montar uma pasta com todos os desenhos de vocês depois, por isso façam bem bonito. Aqui vocês têm lápis coloridos e borracha. Eu vou buscar outra criança e já volto”*. A CC1 foi instruída para fazer o desenho mal, faz de um lado da folha e depois do outro. Ao perceber que tinha ficado muito feio, amassa o papel e diz: *“Ficou horrível, vou jogar fora”*. Ai CC1 olha para o desenho da CA, desamassa o papel e diz: *“CA, vamos trocar de folha porque eu não quero ficar com este porque está muito feio”*. O que a CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_**Situação 4:**

P entra na sala com CC2 e diz: *“Veio também CC2 para fazer as coisas com a gente”*. Assim que entram na sala, P entrega um jogo de estratégias para as crianças e pede para CA acompanhá-la até a cantina devolver a jarra e os copos. Nisso, a CC1 e a CC2 foram instruídas para começarem a tentar resolver um jogo estratégico. Saindo da cantina, P fala para a CA: *“CA, esqueci que tenho que tirar um xérox rapidinho aqui na direção, vai indo lá na sala que eu já vou”*. Ao entrar na sala, CA vê as outras crianças tentando resolver a atividade. O que a CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Situação 5:

P volta da direção com o xérox de um texto e diz: “*Já desenhamos, já pintamos... agora a atividade é outra: cada um vai ficar encarregado de ler e resumir rapidinho uma parte do texto. Daqui a 5 minutos, cada um vai falar o que leu na frente dos outros, ta bom?*”. CC1 e CC2 foram instruídas a falar com entusiasmo: “Ta bom professora” “Que legal!”. P então faz a divisão e anuncia: “*CC1, você vai ficar responsável pelos dois primeiros parágrafos. CC2, você pelo 3º e 4º parágrafo e você, CA, do 5º até o final do texto*” (isto dava 5 parágrafos). O que CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_

B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Situação 6:

Variante: serão utilizados dois textos diferentes. Para as crianças do 3º e 4º ano um, e para as do 5º e 6º ano outro, de acordo com a elaboração mental que eles demandam.

No final da atividade anterior, cada criança vai apresentar o que leu no texto e a P pergunta para cada um se esteve de acordo ou não com o texto, e o por que desta resposta. Após esta apresentação, a P pede para as três crianças ficarem lá fora, que ela conversaria com cada uma pessoalmente. Na hora da CA, a P começa a questionar o trabalho, dizendo que discordava da sua opinião e explicando os motivos desta afirmação. O que CA vai fazer?

A. Comportamento avaliado: \_\_\_\_\_

B. Avaliação da situação:

Compatibilidade da situação com a idade da criança: 0 1 2 3 4 5

Motivação da criança: 0 1 2 3 4 5

Risco ou desconforto da criança: 0 1 2 3 4 5

Clareza das instruções: 0 1 2 3 4 5

C. Comentários e sugestões: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Apêndice 10. Roteiro de Entrevista  
(para avaliação de juízes)**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-SITUAÇÕES ESTRUTURADAS

### Instruções para os juízes

A seguir serão apresentadas as perguntas que farão parte da entrevista a realizar com cada criança após as situações estruturadas (relativa a cada uma delas), destinadas a avaliar a capacidade de automonitoria da criança.

1. *O que você fez?*
2. *Por quê você fez isso?*
3. *O quê você estava pensando quando fez isso?*
4. *O quê você sentiu quando fez isso?*
5. *Como reagiu CC quando você fez isso?*<sup>24</sup>
6. *O quê você acha que sentiu CC quando você fez isso?*
7. *O quê acontece depois que você faz assim?*
8. *Que outra coisa você poderia ter feito?*
9. *Se você tivesse feito isso (referente a pergunta 6), então...*
  - a. *como teria reagido CC?*
  - b. *como teria se sentido você depois?*
  - c. *como teria se sentido CC depois? Ou como teriam se sentido CC1 e CC2?*
10. *Da próxima vez que se dê uma situação similar, você agiria diferente?*

Nota: se a criança não consegue ver outras opções de comportamento, mostrar uma das figuras<sup>25</sup> e perguntar:

- a. *o quê teria feito ele/ela (se referindo à figura) nessa situação?*
- b. *como teria reagido CC se estivesse como ele/ela?*
- c. *como teria se sentido ele/ela depois?*
- d. *como teria se sentido CC depois?*

### Após ter lido as perguntas, agora:

A. Coloque ao lado de cada indicador de automonitoria que a pesquisadora procurou avaliar o número da/s pergunta/s que, para você, exploravam tal indicador.

- Capacidade de descrever suas ações: \_\_\_\_\_
- Capacidade de identificar seus sentimentos e pensamentos: \_\_\_\_\_
- Capacidade de identificar os sentimentos e pensamentos dos outros: \_\_\_\_\_
- Capacidade de alterar, quando necessário, o rumo de ação: \_\_\_\_\_
- Capacidade de prever consequências sobre si mesmo: \_\_\_\_\_
- Capacidade de prever consequências sobre o outro: \_\_\_\_\_

<sup>24</sup> Pode ser CC ou CC1 e CC2, depende da quantidade de crianças cúmplices participando da situação estruturada à qual as perguntas se referem.

<sup>25</sup> A pesquisadora terá a disposição seis figuras de crianças representando três tipos de reações: agressiva, habilidosa e passiva (três meninas e três meninos).



B. Você:

a. Excluiria algum dos indicadores avaliados? Qual?

---

b. Incluiria algum outro indicador? De que forma?

---

---

c. Acrescentaria, tiraria ou modificaria alguma pergunta? Qual?

---

---

---

**Apêndice 11. Protocolo de Avaliação de Automonitoria  
(primeiro formato)**

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE AUTOMONITORIA

### Instruções para os juízes

Observe o comportamento da criança em cada situação estruturada, uma de cada vez e, para cada uma delas avalie a resposta dada pela criança à pergunta da pesquisadora (primeira coluna) considerando a qualidade do indicador de automonitoria (segunda coluna) conforme a escala:

0 = A resposta não contempla o indicador avaliado.

1 = A resposta contempla parcialmente o indicador avaliado.

2 = A resposta contempla completamente o indicador avaliado.

*Observação: nas perguntas 1 e 5 compare a resposta da criança àquilo que você observou no vídeo.*

Ao final preencha o espaço em branco (terceira coluna) com o número correspondente à avaliação realizada.

	Pergunta	Indicador de automonitoria avaliado	Situações estruturadas referidas		
			1	2	3
1	<i>Você consegue me dizer tudo o que você fez quando...?</i>	Descrever suas próprias ações			
2	<i>Por que você...?</i>	Justificar o rumo de ação escolhido			
3	<i>O que você estava pensando quando...?</i>	Identificar os próprios pensamentos			
4	<i>O que você sentiu quando...?</i>	Identificar os próprios sentimentos			
5	<i>O que a CCI/P fez quando você...?</i>	Descrever as ações dos outros			
6	<i>O que você acha que a CCI/P sentiu quando você...?</i>	Descrever os sentimentos dos outros			
7	<i>Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito naquele momento?</i>	Elaborar alternativas possíveis de ação			
8	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como você teria se sentido depois?</i>	Prever os próprios sentimentos			
9	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como a CCI/P teria reagido?</i>	Prever as reações dos outros			
10	<i>Se você tivesse feito isso (pergunta 7)... como a CCI/P teria se sentido depois?</i>	Prever os sentimentos dos outros			
11	<i>Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou diferente?</i>	Capacidade de alterar, quando necessário, o rumo de ação			

## **Apêndice 12. Estudo piloto**

## Justificativa e objetivos

Para avaliar a funcionalidade das situações estruturadas e da entrevista posterior realizou-se um estudo piloto que teve como objetivos:

1. Verificar a aplicabilidade do procedimento de avaliação elaborado em crianças escolares.
2. Constatar a adequação das situações estruturadas na avaliação dos comportamentos sociais selecionados.
3. Melhorar a atuação das crianças cúmplices frente à variabilidade de respostas das crianças avaliadas.
4. Familiarizar o pesquisador com o manejo do equipamento.
5. Identificar o melhor posicionamento dos equipamentos com a finalidade de obter uma boa qualidade dos registros.
6. Avaliar a adequação das perguntas da entrevista à idade, considerando o tempo de resposta que demandam e a dificuldade que representam.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo piloto, como *avaliadas*, crianças de ambos os sexos autorizadas pelos pais ou responsáveis (através do TCLE) que frequentavam as séries escolares das instituições que fizeram parte da pesquisa. Foram selecionadas aleatoriamente: (a) duas crianças com um repertório médio de habilidades sociais; (b) uma criança com um repertório pobre de habilidades sociais e alto escore de problemas de comportamento; e (c) uma criança com um repertório elevado de habilidades sociais e baixo escore de problemas de comportamento.

Além dessas crianças, participaram também crianças *cúmplices*, selecionadas a partir dos seguintes critérios: (a) terem sido autorizadas previamente pelos pais/responsáveis, fazendo parte da amostra geral; (b) não participarem mais como crianças avaliadas no estudo; (c) terem sido indicadas pelos professores ou coordenadores quanto à habilidade para seguir instruções e para manter a confidencialidade das informações; (d) terem aceitado participar após a pesquisadora explicar o que deveriam fazer; (e) serem da mesma faixa etária das crianças avaliadas; e (f) pertencerem a salas de aula diferentes.

### Instrumentos, materiais e equipamentos

Como descrito, durante as situações estruturadas foram utilizados lápis de cor, apontador, folhas sulfite e jogos lógico-estratégicos. Ademais, para registro dos comportamentos da criança foi utilizada uma câmera filmadora, um tripé e fitas mini DVD.

### Procedimento de coleta de dados

Uma vez que as crianças estavam familiarizadas com a figura da pesquisadora, após das frequentes visitas na sala e ao momento de aplicação do SSRS-criança, as crianças selecionadas para serem avaliadas foram individualmente expostas às situações estruturadas (após ter concordado com que a P filme cada situação). A coleta de dados do estudo piloto, realizada em duas das escolas participantes, terminou quando a pesquisadora julgou serem suficientes os dados obtidos para alcançar os objetivos propostos.

## RESULTADOS

Ao longo do estudo piloto diversos aspectos dos roteiros precisaram ser mudados ou incorporados, a partir da discussão com a orientadora e juízas, a fim de melhorar a qualidade do procedimento de avaliação elaborado. A seguir apresentam-se os resultados e mudanças realizadas a respeito de cada aspecto considerado relevante:

➤ *Qualidade da imagem e do som:*

Optou-se pela não utilização de microfones, pois o áudio obtido apenas pela filmadora no estudo piloto ficou claro e com qualidade.

➤ *Posição da câmera, da pesquisadora e das crianças:*

Achou-se importante regular a distância da câmera e tomar cuidado com a posição da pesquisadora para não atrapalhar a filmagem, principalmente nos momentos em que sairia da sala ou entraria nela.

➤ *Demandas das situações estruturadas:*

Na situação 1 (coopera com outros sem ser solicitado) percebeu-se a necessidade de padronizar o tempo de espera dentro da sala até o momento de dar dicas à CA, caso ela esteja com dificuldade de resolver o problema. Além disso, notou-se que o tempo de espera fora da sala (de um minuto) até entrar novamente precisava ainda ser aumentado. Pequenas mudanças na fala da pesquisadora também seriam necessárias, facilitando a compreensão das crianças.

Na situação 2 (pede permissão para usar as coisas dos outros), a P notou a necessidade de deixar o ambiente livre de outros elementos que possam servir de régua ou para fazer figuras geométricas, impedindo à CA sentir a necessidade de utilizar os elementos da CC1. Ademais, viu-se que a CA não percebia, a partir da fala da P, a importância de utilizar elementos geométricos para desenhar com figuras geométricas. As crianças desenhavam sem utilizar esses elementos, motivo pelo qual a fala da P deveria ser ainda mais específica.

Na situação 3 (recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros), no lugar de utilizar lápis coloridos, achou-se mais conveniente o uso de giz de cera. Também notou-se a importância de não deixar à vista nenhuma folha em branco, para eliminar a opção da CA falar para a CC1 pegar uma folha nova para desenhar novamente. Além disso, percebeu-se a necessidade de estabelecer de forma aproximada o tempo de espera a partir do momento em que a P sai da sala, assim como de determinar o comportamento da P ao voltar na sala, já que em geral a CA começava a contar o acontecido durante a ausência da P.

Na situação 4 (junta-se a grupo de atividades sem ser mandado), todas as crianças avaliadas se juntaram às cúmplices, mostrando a dificuldade de discriminar a partir do repertório de habilidades sociais delas.

Na situação 5 (questiona apropriadamente as regras que considera injustas) notou-se a necessidade de diminuir consideravelmente o tempo de leitura (de cinco minutos) já que, em relação ao tamanho do texto, resultou ser muito extenso.

Na situação 6 (finaliza discordância calmamente), a P achou necessário determinar, caso a CA não reclamasse da divisão injusta do texto, o tempo até a CC2 falar “*Mas professora, você falou que a divisão da leitura entre a gente seria em partes iguais*”. Porém, percebeu-se claramente a dificuldade de ocasionar uma discordância sem sair do compromisso ético ao realizar uma pesquisa. A P considerou esta situação, portanto, de difícil avaliação.

➤ *Perguntas da entrevista:*

De forma geral, notou-se a necessidade de criar um roteiro de perguntas específico a cada situação, assim como de contextualizar antes de fazer a primeira pergunta (devido a que, na falta dessa contextualização, as crianças se dispersavam muito nas respostas). Além disso, apesar da importância de padronizar a fala da P, deve ser considerada a flexibilidade exigida pela diversidade de respostas das crianças. Além disso, no lugar de envolver a reação das CC, as perguntas relativas às situações estruturadas 5 e 6 deveriam se referir ao comportamento da P.

➤ *Tempo de aplicação:*

A aplicação tanto do roteiro de seis situações estruturadas quanto da entrevista posterior (com perguntas que abordavam cada uma das seis situações) demandava aproximadamente 60 minutos. Notou-se que as crianças ficavam cansadas e entediadas, principalmente com a repetição das perguntas pertencentes à entrevista (seis vezes cada pergunta). Dividir em duas aplicações não seria possível devido à relação entre as situações e as perguntas.

A partir disso, a pesquisadora analisou, junto à orientadora e às juízas, duas opções:

1. Diminuir o número de perguntas da entrevista.
2. Diminuir o número de situações estruturadas.

Pontuando vantagens e desvantagens de ambas as opções, lembrando do objetivo principal destes roteiros (avaliar automonitoria), achou-se melhor diminuir o número de situações estruturadas.

Para escolher quais situações estruturadas deveriam ser conservadas procedeu-se através da eliminação das situações menos pertinentes de avaliação, a saber: (a) a situação 2, devido à ambigüidade; (b) a situação 4, devido ao deficitário poder de discriminação; e (c) a situação 6, devido aos aspectos éticos envolvidos. Ficaram, portanto, escolhidas para o estudo as situações 1, 3 e 5, as quais seriam formuladas a partir dos resultados obtidos no estudo piloto.

## CONCLUSÃO

O estudo piloto realizado permitiu à pesquisadora avaliar os procedimentos planejados para a realização da coleta de dados. Embora a situação estruturada e o roteiro de entrevista foram previamente avaliados por juízes, a prática mostrou a necessidade de regular o tempo de aplicação, assim como de alterar alguns aspectos relativos às instruções dadas, aos aspectos ambientais e materiais envolvidos.

**Apêndice 13. Roteiro de Situações Estruturadas  
(utilizado no estudo piloto)**



## ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS

### MÉTODO

Participantes: pesquisadora (P), criança avaliada (CA), criança cúmplice da pesquisadora (CC).

Local: uma sala, isenta de ruídos e interrupções, disponibilizada por cada escola.

Materiais: folhas brancas de tipo sulfite, folhas com texto, folhas com atividade, duas caixas de lápis de cor, borracha, um jogo lógico-estratégico.

### PROCEDIMENTO

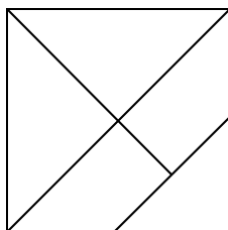
#### Situação 1:

P convida CA para participar de um jogo e pede que esta leve lápis e borracha. Na sala na qual será realizado o estudo, P entrega um envelope para CA e outro para CC1 e oferece a seguinte instrução: *“Aqui tem um jogo... Vocês vão ter que formar um quadrado com essas figuras geométricas. Devem utilizar todas as figuras”*. P ficará na sala por uns segundos até ver como estão resolvendo o problema. Se a CA está conseguindo montar o quadrado, então a P anuncia: *“Eu já volto, viu?”* e sai da sala, mas caso a CA não consiga, então a P dará umas dicas para ajudá-la e logo após então sairá da sala (deixando a porta levemente aberta para acompanhar a situação). Enquanto estão sozinhas na sala, a CC1 foi instruída a tentar resolver o jogo, mas não fazê-lo. Quando a CA consegue resolver o problema, CC1 deve falar: *“Puxa, não estou conseguindo...”*. A partir desse momento a P esperará um minuto antes de entrar novamente na sala. Passando uns segundos, CC1 voltará a falar: *“Está muito difícil para mim, acho que não vou conseguir...”*. O que CA vai fazer?

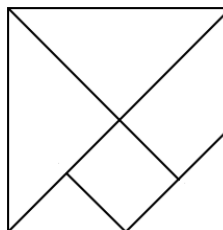
Se quando a P entra na sala ambas as crianças já resolveram o problema, então a P irá parabenizá-las, e se a CC1 ainda não conseguiu resolver o problema, então P irá ajudá-la a terminar.

Nota: O jogo utilizado é o Tangram, que consiste em um jogo geométrico de raciocínio lógico. Serão utilizados dois níveis diferentes de dificuldade no jogo: para as crianças do 3º e 4º ano um, e para as do 5º e 6º ano outro, como apresentado a seguir.

3º - 4º ano



5º - 6º ano



#### Situação 2:

P entrega uma folha em branco para CA e outra para CC1, dizendo: *“Agora vamos fazer uma coisa diferente: vocês vão ter que desenhar, nesta folha, o que vocês quiserem, mas só utilizando figuras geométricas: círculos, retângulos, quadrados, triângulos... Pode ser qualquer coisa, mas só com figuras geométricas. Vocês vão ter 5 minutos para fazer esta”*

*atividade, ta bom?*”. A CC1 foi instruída para trazer também régua e uma cola em bastão (para conseguir fazer os círculos com esta forma), e para deixar o seu material acessível à CA enquanto trabalham. Quando começam o desenho, a CC1 começa a utilizar seus materiais. O que CA vai fazer?

A P esperará a reação da CA até passarem os 5 minutos (seja pedir os materiais à CC1 ou não pedi-los) e depois pede para cada aluno colocar o nome no desenho.

### **Situação 3:**

P recolhe os desenhos da atividade anterior e entrega outra folha de papel em branco para cada um e diz: *“Agora vocês vão desenhar, nesta nova folha, alguma coisa que vocês gostem muito, de forma livre... vocês não precisam só usar formas geométricas, ta bom? Eu vou montar uma pasta com todos os desenhos de vocês depois, por isso façam algo bem bonito. Aqui vocês têm lápis coloridos e borracha. Eu vou buscar outra criança e já volto”*. A P sai da sala, deixando a porta um pouco aberta para conseguir escutar ambas as crianças que estão na sala sabendo, dessa forma, quando entrar. CC2 já está aguardando a P no lado de fora da sala. A CC1 foi instruída para desenhar mal e fazer o desenho de um lado da folha e depois do outro. Ao terminar de desenhar e perceber que o desenho ficou muito feio, amassa o papel e diz: *“Ficou horrível, vou jogar fora”*. Em seguida, CC1 olha para o desenho da CA, pega a folha que tinha amassado, a desamassa e diz: *“CA, vamos trocar de folha? Eu não quero ficar com este porque está muito feio”*. O que a CA vai fazer?

### **Situação 4:**

Após a CC1 pedir para trocar o desenho com a CA, a P aguardará mais 30 segundos do lado de fora da sala. Após este tempo, entra na sala com CC2 e diz: *“Agora a CC2 também veio para participar das atividades com a gente”*. Assim que entram na sala, P diz: *“Ish... esqueci o material da seguinte atividade lá na secretaria/recepção (dependendo da escola seria o lugar escolhido). Você pode ir pegar, CA? É só falar que veio pegar o material da Ivana”*. Nisso, a CC1 e a CC2 foram instruídas para pegarem e comecem a tentar montar um quebra-cabeça que estará na sala. Depois de uns segundos a P também sai da sala e vai em outra direção (para não encontrar a CA nem estar na sala quando ela chegar). Ao entrar na sala, CA vê as outras crianças tentando montar o quebra-cabeça. O que a CA vai fazer?

### **Situação 5:**

Assim que a P volta para a sala diz: *“Já desenhemos, já pintamos... agora a atividade é outra: cada um vai ficar encarregado de ler e resumir rapidinho uma parte do texto. Daqui a 5 minutos, cada um vai falar o que entendeu do trecho que leu para os outros, ta bom?”*. CC1 e CC2 foram instruídas a falar com entusiasmo: *“Ta bom professora” “Que legal!”*. P então faz a divisão do texto a respeito de qual parte cada criança deverá ler anunciando: *“Vou dividir o texto em partes iguais para que cada um leia a mesma quantidade de linhas... CC1 você vai ler o primeiro parágrafo, CC2 você ficará responsável pelo 2º e você, CA, deverá ler o 3º, tudo bem?”*. A parte designada à CA dava o aproximadamente quatro vezes mais do que a parte designada a CC1 e CC2. A CC1 e a CC2 foram instruídas para não falarem nada. O que CA vai fazer?

Variante: serão utilizados dois textos diferentes. Para as crianças do 3º e 4º ano um, e para as do 5º e 6º ano outro, como apresentados a seguir.

Texto para 3º – 4º ano:

## O BULLYING

O BULLYING É UMA SITUAÇÃO QUE SE CARACTERIZA POR AGRESSÕES INTENCIONAIS, VERBAIS OU FÍSICAS, FEITAS DE MANEIRA REPETITIVA, POR UM OU MAIS ALUNOS CONTRA UM OU MAIS COLEGAS. O TERMO BULLYING TEM ORIGEM NA PALAVRA INGLESA *BULLY*, QUE SIGNIFICA VALENTÃO, BRIGÃO.

DISCUSSÕES OU BRIGAS PONTUAIS NÃO SÃO BULLYING. CONFLITOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO TAMBÉM NÃO SÃO CONSIDERADOS BULLYING. PARA QUE SEJA BULLYING É NECESSÁRIO QUE A AGRESSÃO OCORRA ENTRE PARES. TODO BULLYING É UMA AGRESSÃO, MAS NEM TODA A AGRESSÃO É CLASSIFICADA COMO BULLYING.

O BULLYING NÃO É UM FENÔMENO RECENTE, SEMPRE EXISTIU. PORÉM, O PRIMEIRO A RELACIONAR A PALAVRA A UM FENÔMENO FOI DAN OLWEUS, PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DA NORUEGA, NO FIM DA DÉCADA DE 1970. ALÉM DE UM POSSÍVEL ISOLAMENTO OU QUEDA DO RENDIMENTO ESCOLAR, CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE PASSAM POR HUMILHAÇÕES RACISTAS, DIFAMATÓRIAS OU SEPARATISTAS PODEM APRESENTAR DOENÇAS PSICOSSOMÁTICAS E SOFRER DE ALGUM TIPO DE TRAUMA QUE INFLUENCIE TRAÇOS DA PERSONALIDADE. O QUE LEVA O AUTOR DO BULLYING A PRATICÁ-LO É QUERER SER MAIS POPULAR, SENTIR-SE PODEROSO E OBTER UMA BOA IMAGEM DE SI MESMO. ISSO TUDO LEVA O AUTOR DO BULLYING A ATINGIR O COLEGA COM REPETIDAS HUMILHAÇÕES OU DEPRECIAÇÕES. É UMA PESSOA QUE NÃO APRENDEU A TRANSFORMAR SUA RAIVA EM DIÁLOGO E PARA QUEM O SOFRIMENTO DO OUTRO NÃO É MOTIVO PARA ELE DEIXAR DE AGIR. PELO CONTRÁRIO, SENTE-SE SATISFEITO COM A OPRESSÃO DO AGREDIDO, SUPONDO OU ANTECIPANDO QUÃO DOLOROSA SERÁ AQUELA CRUELDADE VIVIDA PELA VÍTIMA. O ESPECTADOR TAMBÉM PARTICIPA DO BULLYING, É UM PERSONAGEM FUNDAMENTAL NO BULLYING. É COMUM PENSAR QUE HÁ APENAS DOIS ENVOLVIDOS NO CONFLITO: O AUTOR E O ALVO. MAS OS ESPECIALISTAS ALERTAM PARA UM TERCEIRO PERSONAGEM RESPONSÁVEL PELA CONTINUIDADE DO CONFLITO. OS QUE ATUAM COMO PLATEIA ATIVA OU COMO TORCIDA, REFORÇANDO A AGRESSÃO, RINDO OU DIZENDO PALAVRAS DE INCENTIVO TAMBÉM SÃO CONSIDERADOS ESPECTADORES. ELES RETRANSMITEM IMAGENS OU FOCAS.

Texto para 5º – 6º ano:

## O BULLYING

O bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. O bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho.

É importante destacar que discussões ou brigas pontuais não são bullying. Conflitos entre professor e aluno ou aluno e gestor também não são considerados bullying. Para que seja bullying é necessário que a agressão ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo bullying é uma agressão, mas nem toda a agressão é classificada como bullying.

O bullying não é um fenômeno recente, sempre existiu. Porém, o primeiro a relacionar a palavra a um fenômeno foi Dan Olweus, professor da Universidade da Noruega, no fim da década de 1970. Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio. O que leva o autor do bullying a praticá-lo é querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima. O espectador também participa do bullying, é um personagem fundamental no bullying. É comum pensar que há apenas dois envolvidos no conflito: o autor e o alvo. Mas os especialistas alertam para um terceiro personagem responsável pela continuidade do conflito. Os que atuam como plateia ativa ou como torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo também são considerados espectadores. Eles retransmitem imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque ele acha que pode sofrer também no futuro. O espectador típico é uma testemunha dos fatos, pois não sai em defesa da vítima nem se junta aos autores. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva pode ocorrer por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido.

### Situação 6:

A apresentação desta situação dependerá da resposta da CA na situação 5, pois ambas as situações são consecutivas.

A. Se a CA questiona a regra injusta da situação 5: após ser questionada sobre a distribuição injusta do material, a P diz: “*Mas eu não falei que seria a mesma quantidade de parágrafos para cada um...*”. Posteriormente a P acompanhará os questionamentos da criança, procurando discordar das afirmações da CA. CC1 e CC2 foram instruídas a ficar

trabalhando despercebidamente, para não interferir na discordância entre a P e a CA. Como CA vai reagir?

B. Se a CA não questiona a regra injusta da situação 5, CC2 foi instruída para falar: “*Mas professora, você falou que a divisão da leitura entre a gente seria em partes iguais*”. A P responde: “*Não me lembro de ter falado em partes iguais, mas você não concorda CC2?*”. Ai a CC2 foi instruída para falar que não. Depois a P pergunta a CC1 se concorda com a divisão e ela foi instruída a afirmar que sim. Finalmente, P se dirige à CA e repete esta pergunta a ela. De acordo com a resposta de CA, a P inicia discordância (conforme estabelecido na situação A). Como CA vai reagir?

Nota: após ter conseguido avaliar a capacidade que a criança tem de terminar calmamente uma discordância, a P encontrará a forma de diminuir o nível de ansiedade da situação. Além disso, lhe explicará que todo foi realizado por causa da pesquisa e que se sentiu desconforto em algum momento, então pede desculpas.

**Apêndice 14. Roteiro de Entrevista  
(utilizado no estudo piloto)**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-SITUAÇÕES ESTRUTURADAS

Imediatamente após as situações estruturadas, a P pedirá para as crianças esperarem fora da sala até serem chamadas para conversar um pouco sobre o que aconteceu. Então a P convidará a CA para entrar primeiro. Esta conversa constará de uma série de perguntas, destinadas a avaliar a capacidade de automonitoria da criança, relativas a cada uma das seis situações estruturadas. Por isso, antes de começar a se referir a cada situação, a P fará uma revisão do momento da situação (para facilitar a lembrança da CA).

1. *Você consegue me dizer tudo o que você fez naquela hora em que... (P adaptará esta pergunta a cada situação)?*
2. *Por que você fez isso (aquilo que a CA fala na pergunta 1)?*
3. *O que você estava pensando quando fez isso?*
4. *O que você sentiu quando fez isso?*
5. *O que CC<sup>26</sup> fez quando você fez isso? Ou o que CC1 e CC2 fizeram quando você fez isso?<sup>27</sup>*
6. *O que você acha que sentiu CC quando você fez isso? Ou o que você acha que sentiram CC1 e CC2 quando você fez isso?*
7. *Você consegue me dizer outras coisas que você poderia ter feito? Pode me falar até coisas que não seriam adequadas...*
8. *Se você tivesse feito isso (referente a pergunta 7<sup>28</sup>), então...*
  - a. *como você teria se sentido depois?*
  - b. *como CC teria reagido? Ou como teriam reagido CC1 e CC2?*
  - c. *como CC teria se sentido depois? Ou como teriam se sentido CC1 e CC2 depois?*
9. *Da próxima vez que você estiver em uma situação similar, você agiria da mesma forma ou diferente?*

<sup>26</sup> Posteriormente, a nomenclatura CC será substituída pelo nome real da criança cúmplice.

<sup>27</sup> A pergunta dependerá da participação das crianças cúmplices. Nas situações 1 a 3, a pergunta vai se referir à CC. Nas situações 4 a 6, às CC1 e CC2.

<sup>28</sup> Esta questão dependerá da quantidade de alternativas dadas pela CA na pergunta 7. Se a CA menciona várias alternativas de ação, então será repetida a pergunta 8 em referência a cada uma dessas alternativas.