

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

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS (SSRS-BR) PARA
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: VALIDAÇÃO E PADRÕES
NORMATIVOS.**

Lucas Cordeiro Freitas

São Carlos – SP

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS (SSRS-BR) PARA
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: VALIDAÇÃO E PADRÕES
NORMATIVOS.**

Lucas Cordeiro Freitas

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

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

São Carlos – SP

2008

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

F866sa

Freitas, Lucas Cordeiro.

Sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência mental : validação e padrões normativos / Lucas Cordeiro Freitas. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

100 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Interação social. 2. Habilidades sociais. 3. Deficiência mental. 4. Avaliação. 5. Psicometria. 6. Testes psicológicos. I. Título.

CDD: 302 (20^a)

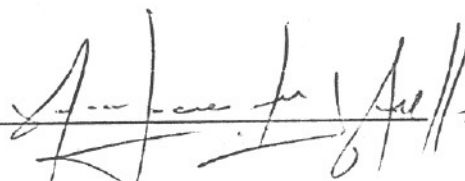


Banca Examinadora da Dissertação de **Lucas Cordeiro Freitas**

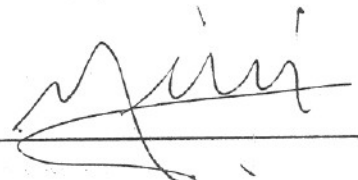
Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello
(UFSCar)

Ass. _____

Prof. Dr. Ricardo Primi
(USF-Itatiba)

Ass. _____

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

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| Lista de Tabelas | vi |
| Lista de Figuras | viii |
| Resumo | ix |
| Abstract | x |
| | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| A área do Treinamento de Habilidades Sociais (THS)..... | 1 |
| Deficiência Mental e Habilidades Sociais..... | 5 |
| A avaliação de habilidades sociais em crianças..... | 10 |
| Problema de pesquisa e objetivos..... | 19 |
| MÉTODO | 20 |
| Participantes..... | 20 |
| Instrumentos de avaliação..... | 22 |
| Inventário SSRS-BR..... | 22 |
| Critério Brasil..... | 26 |
| Procedimento..... | 26 |
| Coleta de dados..... | 26 |
| Análise dos dados..... | 28 |
| Aspectos éticos..... | 29 |
| RESULTADOS | 31 |
| Consistência Interna..... | 31 |
| Escala para estudantes..... | 32 |
| Escala para professores..... | 33 |
| Habilidades Sociais..... | 33 |
| Problemas de comportamento..... | 33 |

| | |
|---|-----------|
| Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência | |
| Acadêmica..... | 35 |
| Validade Convergente..... | 36 |
| Validade de Critério..... | 37 |
| Escala para estudantes..... | 37 |
| Escala para professores..... | 40 |
| Habilidades Sociais..... | 40 |
| Problemas de comportamento..... | 42 |
| Competência acadêmica..... | 43 |
| Padrões normativos..... | 45 |
| Escala para estudantes..... | 45 |
| Escala para professores..... | 48 |
| Habilidades Sociais..... | 48 |
| Problemas de comportamento..... | 51 |
| Competência acadêmica..... | 54 |
| DISCUSSÃO..... | 57 |
| Consistência Interna | 57 |
| Validade Convergente..... | 61 |
| Validade de Critério..... | 63 |
| Padrões Normativos..... | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 69 |
| REFERÊNCIAS..... | 71 |
| ANEXOS..... | 80 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Resumo de alguns estudos sobre as propriedades psicométricas do SSRS..... | 15 |
| Tabela 2. Intercorrelações entre a escala global e as subescalas de habilidades sociais, obtidas por meio da avaliação dos estudantes..... | 32 |
| Tabela 3. Intercorrelações entre as escalas globais e as subescalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica obtidas por meio da avaliação dos professores..... | 34 |
| Tabela 4. Correlações entre as subescalas e escalas globais comuns entre os questionários de avaliação pelas crianças e pelo professor..... | 36 |
| Tabela 5. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos estudantes..... | 38 |
| Tabela 6. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores..... | 40 |
| Tabela 7. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de problemas de comportamento em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores..... | 41 |
| Tabela 8. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global de competência acadêmica em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores..... | 44 |

| | |
|---|----|
| Tabela 9. Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de auto-avaliação de crianças com deficiência mental..... | 48 |
| Tabela 10. Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental..... | 51 |
| Tabela 11. Níveis de Problemas de Comportamento em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental..... | 54 |
| Tabela 12. Níveis de Competência Acadêmica em função dos postos percentis, obtidos para a escala global de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental..... | 56 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de habilidades sociais, obtidos por meio da auto-avaliação, entre crianças com e sem deficiência mental..... 39
- Figura 2.** Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de habilidades sociais, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental..... 41
- Figura 3.** Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de problemas de comportamento, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental..... 43
- Figura 4.** Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de competência acadêmica, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental..... 44
- Figura 5.** Distribuições do escore global de Habilidades Sociais na auto-avaliação de crianças com e sem deficiência mental..... 46
- Figura 6.** Distribuições do escore global de Habilidades Sociais na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental..... 49
- Figura 7.** Distribuições do escore global de Problemas de Comportamento na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental..... 52
- Figura 8.** Distribuições do escore global de Competência Acadêmica na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental..... 55

Freitas, L.C. (2008). *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência mental: Validação e Padrões normativos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

RESUMO

A literatura internacional tem mostrado que, em geral, existe um comprometimento das habilidades sociais na deficiência mental e outros quadros de necessidades educacionais especiais. No contexto brasileiro, ainda são poucos os estudos que avaliam as habilidades sociais em crianças com deficiência mental e um dos motivos parece ser a carência de instrumentos de avaliação validados e normatizados para essa população. Considerando essas lacunas, os objetivos da presente pesquisa foram: (a) avaliar propriedades psicométricas da versão brasileira do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), formulários respondidos pelos professores e estudantes, especificamente consistência interna e validade convergente, em uma amostra de crianças com deficiência mental, (b) efetuar a análise de validade de critério, com base na comparação entre os resultados de uma amostra de crianças com deficiência mental e crianças com desenvolvimento típico e (c) estabelecer padrões normativos do SSRS-BR para crianças com deficiência mental, em comparação com os padrões encontrados para crianças com desenvolvimento típico. Participaram da pesquisa 84 crianças com deficiência mental e seus professores, selecionados em uma escola especial, que avaliaram habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica utilizando o SSRS-BR. Quanto à consistência interna, foram observadas correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas de um mesmo construto e ainda correlações positivas entre as escalas de habilidades sociais e competência acadêmica e negativas entre as escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento. No que se refere à validade de critério, na avaliação por estudantes, foi observado que na escala global de habilidades sociais e em cinco das subescalas (responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole e expressão de sentimento positivo), o instrumento foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental. A versão de avaliação pelos professores foi capaz de discriminar significativamente grupos com e sem deficiência nas escalas globais de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica e nas subescalas de autocontrole, autodefesa, problemas internalizantes e problemas externalizantes. A validade convergente não se mostrou satisfatória, uma vez que não houve correlações entre as subescalas e escalas globais comuns existentes nos formulários de avaliação por estudantes e por professores. Foram observadas diferenças entre os padrões normativos para crianças com e sem deficiência mental, nos dois instrumentos, sendo que o grupo com deficiência apresentou pontos de corte mais baixos para as escalas de habilidades sociais e competência acadêmica e mais altos para a escala de problemas de comportamento. Esse estudo permite disponibilizar as escalas do SSRS-BR para a utilização em futuras pesquisas, processos de avaliação e programas de intervenção na área do Treinamento das Habilidades Sociais, em crianças com deficiência mental.

Palavras-chave: Habilidades sociais; deficiência mental; crianças; avaliação; validação; normatização; Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR).

Freitas, L.C. (2008). Social Skills Rating System (SSRS-BR) for children with mental disabilities: Validation and standardization. Master's Dissertation, Graduate Program in Special Education, Federal University at São Carlos. São Carlos, SP.

ABSTRACT

The international literature has shown that, in general, there is an impairment of social skills in mental disability and other frameworks for special educational needs. In the Brazilian context, there are few studies that assess social skills in children with mental disability and one of the reasons seems may be a lack of assessment tools validated and standardized for this population. Considering these shortcomings, the objectives of this research were: (a) assess psychometric properties of the Brazilian version of the Social Skills Rating System (SSRS-BR), forms answered by teachers and students, specifically internal consistency and convergent validity, in a sample of children with mental disabilities, (b) make the analysis of criterion validity, based on the comparison between the results of a sample of children with mental disabilities and children with typical development, and (c) to establish normative standards of the SSRS-BR for children with mental disabilities, compared to the patterns found for children with typical development. Participants of the survey 84 children with mental disabilities and their teachers, selected in a special school, which assessed social skills, behavior problems and academic competence using SSRS-BR. About internal consistency, were found positive and significant correlations between the global scales and all subscales of the same construct, and positive correlations between the scales of social skills and academic competence and negative between the scales of social skills and behavior problems. Regarding the criterion validity in the evaluation by students, it was observed that in a global scale of social skills and in five of the subscales (responsibility, empathy, assertiveness, self-control and expression of positive feeling), the instrument was able to differentiate, significantly, the groups of children with and without disability. The version for evaluation by teachers was able to discriminate significantly groups with and without disabilities in the global scales of social skills, behavior problems and academic competence and in the subscales of self-control, internalizing problems and externalizing problems. The convergent validity was not satisfactory, because there was no correlation between the global scales and subscales common in the forms of evaluation by students and by teachers. Differences were observed between the normative standards for children with and without disability, in both instruments, and the disabled group showed lower cut-off points for the scales of social skills and academic competence and higher for the scale of behavior problems. This study allows provide the scales of SSRS-BR for use in future researches, assessment procedures and programs of intervention in the area of Social Skills Training, in children with mental disabilities.

Key-Words: Social skills; mental disability; children; assessment; validation; standardization; Social Skills Rating System (SSRS-BR).

A justificativa do presente trabalho está dividida em três partes. Primeiramente, será apresentada a definição de comportamento social e os principais conceitos da área do Treinamento de Habilidades Sociais. Em seguida, serão expostas a definição de deficiência mental e os estudos que investigaram as habilidades sociais de crianças que apresentam essa deficiência. Em um terceiro momento, serão tecidas algumas considerações sobre os métodos de avaliação de habilidades sociais de crianças, as vantagens e desvantagens de medidas indiretas e a descrição do SSRS-BR, instrumento objeto deste estudo.

A Área do Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

Estudar o comportamento social dentro da perspectiva da análise do comportamento pressupõe considerar esse tipo de resposta como sendo selecionada e mantida por contingências de reforçamento. Sendo assim, qualquer aquisição, manutenção, ou extinção de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo resulta de sua interação com o ambiente.

Skinner (1953/2003) define o comportamento social como “o comportamento de duas ou mais pessoas, uma em relação à outra ou, em conjunto, em relação a um ambiente comum”. O autor defende, ainda, que o comportamento social surge porque outros indivíduos constituem parte importante do ambiente para um indivíduo particular. De fato, grande parte dos reforços que mantêm os comportamentos e dos estímulos aos quais os indivíduos respondem são de natureza social e necessitam, portanto, da mediação de outras pessoas.

Os comportamentos sociais podem tanto contribuir para uma melhor adaptação do indivíduo ao seu ambiente social, como dificultar o estabelecimento de desempenhos adaptativos e funcionais. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2005a; 2001) definem o desempenho social como a emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer, incluindo tanto os desempenhos que favorecem como os que interferem na qualidade das relações do indivíduo com as demais pessoas.

Dentre os desempenhos que facilitam o relacionamento interpessoal, estão as habilidades sociais, descritas por Del Prette e Del Prette (2005a) como o conjunto de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo que contribuem para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e produtivos. As habilidades sociais são aprendidas e o seu desempenho varia em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo e de fatores ambientais (Caballo, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999, 2005a).

De acordo com Kelly (2002), as habilidades sociais têm três funções principais, quais sejam: de facilitar o estabelecimento de relações com outras pessoas, de alcançar reforçadores que, por si só, não são de natureza social e de impedir que as demais pessoas restrinjam o reforçamento ao qual o indivíduo tem direito.

As habilidades sociais vêm sendo objeto de estudo de uma área denominada Treinamento de Habilidades Sociais (THS), a qual tem recebido uma atenção crescente de pesquisadores internacionais, segundo revisão de Caballo (2002), e nacionais segundo revisão de Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montanher, Bandeira e Del Prette (2006). De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), o THS constitui-se como um campo de investigação e aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho social. Conforme Del Prette e Del Prette (1999), inicialmente, era

considerada apenas como área de aplicação de métodos de solução de problemas interpessoais, tais como timidez, depressão e fobia social. Entretanto, atualmente, devido ao alcance de suas aplicações e investigações, têm se observado esforços na tentativa de fundamentar teoricamente essa área.

A literatura da área tem demonstrado que déficits no repertório de habilidades sociais estão associados a diversos problemas psicossociais tais como depressão, ansiedade, estresse, isolamento social, agressividade, comportamentos opostos e anti-sociais, hiperatividade e baixa auto-estima (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005a; Segrin & Flora, 2000). Em se tratando especificamente da população de crianças, um repertório elaborado de habilidades sociais na infância vem sendo considerado ainda um fator de proteção contra a ocorrência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Baraldi & Silveiras, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005a; Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette & Del Prette, 2006) e dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

A infância tem recebido destaque na literatura do THS, sendo considerada como um período essencial para a aprendizagem das habilidades sociais, podendo esse aprendizado ter repercussões no desenvolvimento posterior da criança (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983; Bussab, 1999; Del Prette & Del Prette, 2005a, 2001, 1999; Marinho, 2003). A aprendizagem dessas habilidades na infância ocorre, principalmente, por meio de três processos comportamentais - a modelação (aprendizagem vicariante), o estabelecimento de regras e o manejo das conseqüências (reforçamento e punição) - que são predominantemente mediados por agentes educacionais, tais como os pais e professores (Del Prette & Del Prette, 2005a).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005a; 1999), a transição do contexto familiar ao escolar exige da criança uma ampliação de seu repertório de habilidades sociais, para que possa se adaptar a diferentes situações e interlocutores. O caráter predominantemente interativo da instituição escolar demanda da criança tarefas complexas de ajustamento, tanto em termos do estabelecimento de relações sociais com os colegas quanto do atendimento às expectativas do professor (Severson & Walker, 2002).

Se as práticas educativas de pais e professores forem inefetivas ou insuficientes para a promoção de um amplo repertório de habilidades sociais na criança, ocasionando dessa forma problemas de ordem interpessoal, podem ser necessários programas específicos de Treinamento de Habilidades Sociais para auxiliar na superação de déficits nessa área. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005a), os programas de THS para crianças podem ter objetivos educacionais e/ou terapêuticos e ser dirigidos às próprias crianças ou aos seus pais e professores.

A literatura internacional tem mostrado um crescente interesse em incluir as habilidades sociais como objetivos curriculares no ensino regular, como é o caso de algumas escolas americanas e européias (Arándiga & Tortosa, 1996; Aron & Milicic, 1994; Campos, 1989). A recente preocupação com a promoção das habilidades interpessoais na educação é justificada por seu potencial papel em diminuir os conflitos entre os alunos, amenizar as dificuldades de aprendizagem e ainda preparar a criança para a vida em sociedade, dentro e fora do contexto escolar (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a, 2003, 1998).

Deficiência Mental e Habilidades Sociais

No que se refere à Educação Especial, as intervenções da área das habilidades sociais vêm sendo aplicadas a diferentes clientela, tais como a deficientes mentais, auditivos e visuais e indivíduos hiperativos, autistas e deformados faciais (Del Prette & Del Prette, 1999). Alguns estudos internacionais de avaliação têm mostrado que, em geral, existe um comprometimento de habilidades sociais na deficiência mental e outros quadros de necessidades educacionais especiais (Gresham & MacMillan, 1997; Matson, Sevin & Box, 1995; Merrel, 1999; Merrel & Gimpel, 1998).

De acordo com a definição mais recente da *American Association on Mental Retardation* (AAMR), a deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve & Snell, 2002). Atualmente, o diagnóstico da deficiência mental requer uma abordagem funcional, que considere as condutas adaptativas deficitárias, destacando-se a de relacionamento social.

As limitações cognitivas presentes na deficiência mental, o pobre desenvolvimento da linguagem e os problemas de comportamento apresentados por esses indivíduos podem comprometer, seriamente, sua interação com outras pessoas (Heward, 2003). No caso de crianças com Síndrome de Down, Soresi e Nota (2000) apontam que os déficits em habilidades sociais podem persistir durante a adolescência, resultando em efeitos potencialmente negativos em sua adaptação à vida adulta e em sua integração social.

Em uma revisão de literatura, realizada por Gresham e MacMillan (1997), foi verificado que, em termos de status sociométrico, os estudos mostraram que as crianças

com deficiência mental são menos aceitas e mais frequentemente rejeitadas do que seus pares sem deficiências. Os autores apontam, ainda, que há uma vasta literatura sugerindo que essas crianças apresentam, paralelamente aos déficits de habilidades sociais, excessos de problemas de comportamentos interferentes.

Bramlett, Smith e Edmonds (1994), por exemplo, comparando a avaliação de pais e professores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 60 crianças de três grupos diferentes (deficiência mental, dificuldade de aprendizagem e crianças sem necessidades especiais), verificaram que os estudantes com deficiência mental apresentaram escores significativamente mais baixos de habilidades sociais e de competência acadêmica e mais altos de problemas de comportamento quando comparados a estudantes que não apresentavam deficiências. Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas em nenhum desses três repertórios, quando as crianças com deficiência mental foram comparadas àquelas que apresentaram dificuldades de aprendizagem.

Em um estudo semelhante, realizado por Merrell, Merz, Johnson e Ring (1992), os professores avaliaram, por meio de uma escala de medida, a competência social de 566 estudantes de ensino fundamental de quatro grupos com necessidades educacionais especiais (dificuldade de aprendizagem, deficiência mental, problemas de comportamento e baixa competência acadêmica) e de um grupo de crianças de escolas regulares. Nessa pesquisa, também foi verificado que as crianças com deficiência mental apresentaram escores mais baixos de competência social do que as crianças de escolas regulares que não apresentavam deficiências, apesar de não terem sido constatadas diferenças significativas entre as crianças com deficiência mental e aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou baixa competência acadêmica.

Seguindo essa mesma linha de pesquisas, Gresham, MacMillan e Bocian (1996), estudaram a avaliação do professor sobre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica em 152 crianças com deficiência mental, dificuldades de aprendizagem e baixa competência acadêmica. Os resultados mostraram que as crianças com deficiência mental apresentaram competência acadêmica significativamente mais baixa que os outros dois grupos. Com relação às habilidades sociais e aos problemas de comportamento, nenhuma diferença significativa foi encontrada entre eles.

Em seu conjunto, os resultados de estudos internacionais de avaliação de crianças com deficiência mental, apontaram para a existência de déficits de habilidades sociais e excessos de problemas de comportamento no repertório dessas crianças, em comparação com estudantes que não apresentam necessidades educacionais especiais. Por outro lado, pode-se notar uma semelhança de repertório social quando as crianças com deficiência mental são comparadas a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixa competência acadêmica.

No contexto brasileiro, ainda são poucos os estudos que avaliam as habilidades sociais em indivíduos com deficiência mental, especialmente com relação à população infantil, embora possam ser encontrados alguns trabalhos pontuais sobre essa temática (Kleijn, 2001; Batista & Emuno, 2004; Rosin-Pínola, 2006; Pereira, 2007).

No estudo de Kleijn (2001), duas professoras de Educação Especial avaliaram, por meio de questionários, o repertório de habilidades sociais e a competência social de 18 crianças com deficiência mental. Foram encontrados déficits em habilidades de assertividade de enfrentamento junto a colegas e de civilidade e expressão de sentimentos positivos. Em contrapartida, foram constatados recursos comportamentais nas habilidades de autocontrole da agressividade, controle da própria distração, outras

habilidades de assertividade (recusar pedidos, pedir mudança de comportamento) e comportamentos pró-sociais. Esse estudo aponta ainda que, apesar de haver algumas condições favoráveis à promoção de habilidades sociais desses alunos dentro da sala de aula, existiam desempenhos restritivos das professoras associada à baixa exploração de seus recursos na instalação de novos comportamentos sociais.

A análise da interação social entre alunos com deficiência mental incluídos na escola regular e seu grupo de pares foi o foco de um outro estudo nacional, realizado por Batista e Emuno (2004). Por meio da aplicação de testes sociométricos em 80 alunos e observações de interação entre três crianças com deficiência mental e seus companheiros em situação de recreio, foi observado que os alunos com deficiência são menos aceitos e mais rejeitados do que seus colegas. Ainda segundo os resultados do estudo, as crianças com deficiência passaram a maior parte do tempo de recreio sozinhas e demonstraram maior dificuldade em estabelecer contatos sociais com seus pares, o que sugere a existência de déficits de habilidades sociais no repertório dessas crianças.

Rosin-Pinola (2006), estudando o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 120 crianças de escolas regulares, divididas em grupos de deficiência mental, baixo rendimento acadêmico e alto rendimento acadêmico, encontrou resultados que corroboram os estudos internacionais. Por meio da avaliação do professor, foi verificado que os grupos com deficiência mental e baixo rendimento acadêmico diferenciaram-se significativamente do grupo de alto rendimento acadêmico nos escores globais de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica e na maioria das subescalas do instrumento utilizado. Os resultados desse estudo apontam a necessidade de um maior investimento na promoção de habilidades sociais de crianças com deficiência mental incluídas no

ensino regular, a fim de que possam atender, com maior proficiência, as demandas próprias do ambiente escolar.

Buscando verificar as semelhanças e diferenças de habilidades sociais em crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico em escolas regulares, Pereira (2007) avaliou o repertório social de 20 crianças, por meio de auto-avaliação e de avaliação pelo professor, utilizando um instrumento de medida multimídia. De um modo geral, foram observadas semelhanças entre os dois grupos nos indicadores de frequência de reações passivas (fuga/esquiva de situações) e de dificuldade de emissão de reações habilidosas. Por outro lado, foi encontrado que as crianças com desenvolvimento típico obtiveram maiores escores de frequência e adequação de reações habilidosas do que as crianças Síndrome de Down. Em concordância com esses dados, as crianças com Síndrome de Down obtiveram maiores escores de frequência e atribuição equivocada de adequação às reações ativas (agressividade, negativismo, ironia) do que as crianças com desenvolvimento típico. Os resultados desse estudo apontam para a existência de um desequilíbrio entre os repertórios de crianças com e sem deficiência na escola regular, o que pode representar um obstáculo para a efetiva inclusão escolar de crianças especiais.

Não obstante o esforço crescente dos pesquisadores nacionais em caracterizar as habilidades sociais de crianças com deficiência mental, a escassez de estudos de avaliação dessas crianças em nosso contexto tem dificultado a produção de conhecimentos sobre questões empíricas próprias dessa população, tais como os fatores associados a um repertório mais ou menos elaborado dessas habilidades. Além disso, a carência de estudos de avaliação tem sido um obstáculo para a identificação de necessidades que poderiam nortear os objetivos de intervenções educacionais e terapêuticas em habilidades sociais junto a essas crianças.

A avaliação de habilidades sociais em crianças

Um dos prováveis fatores que podem explicar a carência de pesquisas sobre habilidades sociais de crianças com deficiência mental no nosso país é a falta de instrumentos de avaliação válidos e fidedignos, adaptados para essa população. Segundo Almeida (2004), apesar de a definição atual de deficiência mental proposta pela AAMR enfatizar os comprometimentos nas condutas adaptativas e, especificamente, nas habilidades sociais, no Brasil a identificação dos indivíduos que apresentam essa deficiência continua sendo feita exclusivamente com base em indicadores de inteligência. O fato de o país não dispor de escalas validadas que avaliem os comportamentos adaptativos pode, em parte, explicar essa prática inadequada dos profissionais que lidam com essa população (Almeida, 2004).

De acordo com Caballo (2002), as medidas de auto-relato obtidas por meio de questionários, inventários e escalas constituem a estratégia de avaliação mais utilizada na área do THS. Segundo esse autor, esse tipo de medida permite avaliar uma grande quantidade de sujeitos em um breve espaço de tempo e obter informações sobre um amplo conjunto de comportamentos, muitos deles difíceis de serem acessados por meio de observação direta, tais como sentimentos e pensamentos. Mesmo reconhecendo os limites das medidas indiretas, Del Prette e Del Prette (1999) citam também suas vantagens em termos de uma avaliação padronizada, com redução dos vieses associados ao aplicador, e de serem úteis para estabelecer objetivos e avaliar resultados de intervenções.

Por outro lado, como toda e qualquer medida de avaliação comportamental, os inventários, escalas e questionários possuem também limitações, sendo as principais

(Del Prette & Del Prette, 1999): (a) a tendência dos sujeitos se colocarem no ponto médio das escalas; (b) a influência da deseabilidade social (ou seja, responder ao que é socialmente esperado e não descrever adequadamente o próprio comportamento); (c) a escassez de critérios externos para validar os resultados dos instrumentos (ou seja, as medidas do instrumento devem se correlacionar com medidas diretas do comportamento); (d) a característica situacional-cultural das habilidades sociais em contraposição à formulação genérica dos itens de alguns instrumentos. Sturmey (1996) salienta que esses instrumentos não trazem *todas* as informações necessárias para se realizar uma análise funcional dos comportamentos avaliados, apesar de fornecerem importantes indicadores para isso.

Conforme Pasquali (2001), pode-se dizer que uma escala de medida possui validade e a fidedignidade quando, respectivamente, mede de fato o construto que se propõe a medir e quando esse construto se mantém constante em ocasiões diferentes. Se uma escala apresenta essas duas características, podemos afirmar que suas medidas são legítimas e confiáveis, podendo ser utilizadas com uma grande margem de segurança (Pasquali, 2001). Ainda segundo esse autor, a normatização de um instrumento de avaliação diz respeito aos padrões com base nos quais os escores de um determinado sujeito devem ser interpretados. Em geral, o escore de um sujeito é interpretado com base no seu nível de desenvolvimento e nos escores obtidos pelo grupo para o qual o instrumento foi construído. Dessa forma, um escore só se torna interpretável quando pode ser comparado aos escores de todos os sujeitos de uma população (Pasquali, 2001).

A Psicometria dispõe de uma série de técnicas que viabilizam a demonstração da validade e da fidedignidade dos instrumentos de avaliação psicológica. De um modo geral, essas técnicas podem ser reduzidas a três grandes classes, tanto para a validade

quanto para a fidedignidade (Pasquali, 2001). No caso da validade, as técnicas são utilizadas para demonstrar a validade de construto, a validade de conteúdo e a validade de critério do instrumento e, no caso da fidedignidade, as técnicas visam estabelecer a precisão por meio do teste-reteste, das formas paralelas e da consistência interna (Pasquali, 2001, 2003).

No Brasil, apesar de existirem dois instrumentos confiáveis que avaliam habilidades sociais de crianças - o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005b) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.) – não foi construída ou validada, até o presente momento, nenhuma escala de avaliação dirigida especificamente a estudantes que apresentam deficiência mental. Na lista de testes psicológicos com parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia (CFP), não foi encontrado nenhum instrumento comercializado no Brasil que avalie as habilidades sociais de crianças com deficiência mental, até o ano de 2008 (Conselho Federal de Psicologia, s.d.¹). Além disso, nenhum dos instrumentos mencionados acima possui padrões normativos específicos para deficientes mentais, não permitindo situar a posição que uma criança deficiente ocupa em relação a outras de seu grupo, no construto medido pelas escalas, nem comparar os escores dessa criança com aqueles obtidos pela população sem deficiência (Pasquali, 2001).

De acordo com Demaray e cols. (1995), o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS) é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas de avaliação de habilidades sociais de crianças em diversos países, sendo considerado o mais abrangente em comparação a outros instrumentos, uma vez que permite comparar o julgamento de três informantes (pais, professores e a própria criança) e obter indicadores de

¹ <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>

habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Soma-se a essas vantagens, o fato de o SSRS se configurar como um instrumento relativamente fácil e prático de ser aplicado, apresentando um baixo custo de resposta para os respondentes.

Conforme pode ser observado na Tabela 1², o SSRS foi submetido a estudos psicométricos em diferentes países, como Estados Unidos, Irã, Portugal, Noruega, Holanda e Porto Rico. Nota-se também que esses estudos foram realizados com diferentes populações de crianças e adolescentes: com desenvolvimento típico, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência mental e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O conjunto desses estudos demonstrou que o instrumento, em suas três versões, possui as principais propriedades psicométricas de validade e fidedignidade requeridas a uma medida psicológica. Cabe destacar ainda que foram encontrados estudos de avaliação na literatura em que o SSRS foi aplicado a crianças com autismo (Thiemann & Goldstein, 2001), deficiência auditiva (Magalhães, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2007) e adolescentes com Síndrome de Asperger (Koning & Maguill-Evans, 2001).

O SSRS se encontra validado para o Brasil para crianças com desenvolvimento típico e apresenta propriedades psicométricas adequadas de validade de construto, consistência interna e estabilidade temporal (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.). A amostra de validação foi composta por 416 estudantes do ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries) com idade média de 8,75 anos (d.p.=1,74), sendo 224 (53,84%) meninos e 192 (46,16%) meninas, matriculados em escolas públicas e particulares, de cinco cidades de quatro estados brasileiros (MG, PR, SP e RJ). Participaram, ainda, como informantes, 312 pais ou responsáveis (sendo 86,22% mães,

² Tendo a vista a diversidade de nomenclaturas de validade e fidedignidade adotadas por diferentes autores, optou-se por manter, na Tabela 1, as nomenclaturas utilizadas nos próprios estudos.

7,05% pais e 6,73% outro responsável) e 86 professoras (todas do sexo feminino) destas crianças. A idade média dos pais foi de 36,73 anos (d.p.=8,10) e das professoras foi de 37,43 anos (d.p.=10,02). Os professores avaliaram 416 estudantes enquanto que os pais avaliaram 312 estudantes (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise fatorial do instrumento de auto-avaliação da versão brasileira reteve 35 itens distribuídos em seis fatores: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, civilidade e expressão de sentimento positivo. Para o questionário de avaliação por professores, foram encontrados cinco fatores para a escala de habilidades sociais (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares), dois fatores para escala de problemas de comportamento (problemas externalizantes e problemas internalizantes) e um único fator para a escala de competência acadêmica. No questionário de avaliação por pais, foi constatada a presença de seis fatores para a escala de habilidades sociais (cooperação, asserção positiva, iniciativa/desenvoltura social, asserção de enfrentamento, civilidade e autocontrole) e três fatores para a escala de problemas de comportamento (hiperatividade, problemas externalizantes e problemas internalizantes) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.). Os estudos para sua normatização para crianças com desenvolvimento típico encontram-se em andamento.

O presente trabalho se insere em um conjunto mais amplo de estudos de validação e normatização do SSRS para diferentes amostras brasileiras. Ele dará continuidade à verificação das qualidades psicométricas do instrumento e fornecerá dados para a elaboração de normas específicas de interpretação dos resultados obtidos por crianças com deficiência mental.

Tabela 1. *Resumo de alguns estudos sobre as propriedades psicométricas do SSRS.*

| Autores | Ano | País do estudo | Tipo de população e (N) | Etapa de desenvolvimento | Versão estudada | Propriedades psicométricas estudadas |
|------------------------------------|------------|-----------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|---|
| Gresham & Elliott | 1990 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico (N= 3951), Dificuldades de aprendizagem (N=129), Distúrbios de comportamento (N=28), Deficiência mental (N= 44) e Outras deficiências (N=18) | Crianças e adolescentes | Professores, pais e estudantes | Consistência interna, fidedignidade teste-reteste, fidedignidade entre informantes, erro-padrão de medida, validade de conteúdo, validade social, validade de critério (correlação com outras escalas já validadas), validade de construto (mudanças desenvolvimentais, diferenças entre sexos e análise fatorial), validade convergente (entre as subescalas comuns das três versões) e validade discriminante (comparação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais) |
| Merrell & Poppinga | 1994 | Não menciona | Crianças com deficiência (N= 164) | Crianças | Professores e pais | Concordância entre informantes (professores e pais) |
| Lyon, Albertus, Birkinbine & Naibi | 1996 | Estados Unidos | Crianças com deficiência (N= 22) e sem deficiência (N= 27) | Pré-escolares | Professores | Validade discriminante e validade concorrente. |

| | | | | | | |
|----------------------------|------|----------------|--|---------------|------------------------------|---|
| Fantuzzo, Manz & McDermott | 1998 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico, de baixa renda | Pré-escolares | Professores | Validade de construto (análise fatorial exploratória) |
| Fagan & Fantuzzo | 1999 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico (N=134) | Pré-escolares | Professores e pais | Concordância entre informantes (professor, pai e mãe) |
| Shahim | 1999 | Irã | Retardo Mental (N= 89) | Crianças | Professores e pais | Concordância entre informantes (professores e pais) e consistência interna |
| Shahim | 2001 | Irã | Desenvolvimento típico (N=304) | Crianças | Professores, pais e crianças | Concordância entre informantes, validade de construto (correlação entre habilidades sociais e problemas de comportamento) e consistência interna. |
| Pedersen, Worrel & French | 2001 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico, de zona rural e baixa renda | Crianças | Professores e pais | Consistência interna, estabilidade temporal e concordância entre informantes |
| Lemos & Meneses | 2002 | Portugal | Desenvolvimento típico (N=342) | Crianças | Professores | Validade de construto (análise fatorial) e consistência interna |
| Ogden | 2003 | Noruega | Desenvolvimeto típico e encaminhados a serviços de apoio psicossocial e educacional (N= 395) | Adolescentes | Professores | Consistência interna, validade de construto (análise fatorial), validade de construto (correlação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica), concordância entre informantes (professores e pares) e validade discriminante |

| | | | | | | |
|--|------|-------------------|---|----------|-----------------------------------|---|
| Van der Oord, Van der Meulen, Prins, Oosterlaan, Buitelaar & Emmelkamp. | 2005 | Holanda | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (N=123) e Desenvolvimento típico (N= 239) | Crianças | Professores, pais e crianças | Validade de construto (análise fatorial exploratória), consistência interna, concordância entre informantes e validade discriminante. |
| Walthall, Konold & Pianta | 2005 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico divididas em duas etnias: brancas e outras etnias | Crianças | Professores | Validade de construto (análise fatorial confirmatória) |
| Diperna & Volpe | 2005 | Estados Unidos | Desenvolvimento típico | Crianças | Estudantes | Não menciona |
| Jurado, Cumba- Avilés, Collazo & Matos | 2006 | Porto Rico | Desenvolvimento típico (N=357) | Crianças | Professores | Tradução e adaptação, consistência interna, fidedignidade teste-reteste, concordância entre informantes e validade de construto. |
| Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães | S.d. | Brasil | Desenvolvimento típico (N= 416) | Crianças | Professores, pais e estudantes | Validade de construto (análise fatorial exploratória), consistência interna e estabilidade temporal (teste-reteste) |

Considerando todos os fatores apontados anteriormente, o SSRS pode ser considerado um instrumento potencialmente elegível para ser utilizado com crianças que apresentam deficiência mental no Brasil. Entretanto, antes de ser utilizado com essa população específica, o SSRS precisa ser submetido ao exame de suas propriedades psicométricas, a fim de se verificar seus parâmetros de validade e fidedignidade e seus padrões normativos (Pasquali, 2001).

Tendo em vista o caráter situacional e multidimensional das habilidades sociais, a avaliação do repertório social de crianças deve ser baseada em vários indicadores dos desempenhos abertos e encobertos que ocorrem nas situações interpessoais (Del Prette & Del Prette 2005a, 2002). Alguns autores têm destacado, ainda, que os indicadores de habilidades sociais de crianças devem ser obtidos, sempre que possível, por meio da avaliação de diferentes informantes, tais como a própria criança, seus pais, professores e colegas, uma vez que nenhum deles, isoladamente, tem acesso a todos os indicadores do repertório social da criança (Caballo, 1993; Del Prette & Del Prette, 2005a, 2003; Gresham & Elliott, 1990). Essa diversidade de indicadores e de informantes envolvidos na avaliação das habilidades interpessoais de crianças caracteriza uma abordagem multimodal (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2003, 1999; Gresham & Elliott, 1990; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983), que integra um maior número de medidas, de modo a garantir uma avaliação mais completa e abrangente.

Em crianças com deficiência mental, a abordagem multimodal na avaliação de habilidades sociais se torna ainda mais relevante tendo em vista as atuais políticas públicas de inclusão desses alunos no ensino regular. Alguns autores defendem que as habilidades sociais podem ser uma variável facilitadora do processo de integração e inclusão de deficientes mentais na escola (Del Prette & Del Prette, 1998; Fuchs &

Fuchs, 1994; Heward 2003), apesar de existirem poucas evidências empíricas que sustentem essa afirmação no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, o desenvolvimento de estudos que investiguem o papel das habilidades sociais na inclusão escolar depende criticamente de indicadores comportamentais confiáveis para a avaliação do repertório social dos alunos que participam desse processo.

Problema de pesquisa e objetivos

Considerando a falta de instrumentos de avaliação de habilidades sociais validados e normatizados para crianças com deficiência mental no Brasil e as conseqüências negativas que tal carência acarreta tanto para a produção de conhecimentos científicos na área quanto para a prática profissional junto a essa clientela, os objetivos da presente pesquisa foram:

1. Avaliar propriedades psicométricas da versão brasileira do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), formulários respondidos pelos professores e estudantes, especificamente consistência interna e validade convergente em uma amostra de crianças com deficiência mental.
2. Efetuar a análise de validade de critério, com base na comparação entre os resultados de uma amostra de crianças com deficiência mental e crianças com desenvolvimento típico.
3. Estabelecer padrões normativos do SSRS-BR para crianças com deficiência mental, em comparação com os padrões encontrados para crianças com desenvolvimento típico.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 84 crianças com deficiência mental leve, moderada ou inespecificada, estudantes de uma escola especial de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Do total de participantes, 56 (66,7%) eram meninos e 28 (33,3%) eram meninas, com idades entre oito e 14 anos (Média=11,64; d.p.=1,47). As 84 crianças foram avaliadas por seus professores e 81 delas também realizaram a auto-avaliação de seu repertório de habilidades sociais.

Os participantes foram recrutados em dez turmas da instituição mencionada e pertenciam a sete níveis diferentes de escolarização. Doze crianças (14,3%) eram estudantes do Nível IV de escolarização; 37 (44%) pertenciam ao Nível V; 10 (11,9%) eram do Nível VI; 8 (9,5%) pertenciam ao Nível VII; 6 (7,1%) eram do Inicial I; 7 (8,3%) eram do Avançado I e 4 (4,8%) pertenciam ao Inicial II. Os Níveis IV, V, VI e VII são equivalentes às diferentes etapas da pré-escola do ensino regular. As etapas Inicial I e Avançado I correspondem, respectivamente, às fases de início e término da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola regular. A etapa Inicial II corresponde à primeira fase da 2ª série de Ensino Fundamental do ensino regular. Deve-se salientar, ainda, que nenhuma das crianças da amostra freqüentava a escola regular concomitantemente à escola especial.

Quanto ao nível socioeconômico dos participantes, segundo pontuação obtida no Questionário Critério Brasil, 38 (50,7%) pertenciam ao nível socioeconômico D; 30 (40%) eram do nível C; 5 (6,7%) pertenciam ao nível B2; 1 (1,3%) era do nível B1 e 1 pertencia ao nível E (1,3%).

Os estudantes foram selecionados para a pesquisa a partir dos seus resultados obtidos em uma avaliação multidisciplinar padrão, que é realizada pela própria instituição. Nessa avaliação, são realizadas anamnese com os pais das crianças, avaliação fonoaudiológica, avaliação pedagógica, avaliação psicológica e, eventualmente, de acordo com a necessidade, avaliações por neurologista e terapeuta ocupacional. Na avaliação psicológica, a criança responde a pelo menos um teste de inteligência - WISC - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (Figueiredo, 2002) e/ou Columbia (Lorge, Blum & Burgemeister, 1993) e, em alguns casos, são aplicados testes projetivos para avaliação da personalidade, tais como o HTP - The House-Tree-Person (Buck, 2003). O diagnóstico de deficiência mental, assim como a especificação de seu grau de severidade, é realizado de acordo com os critérios do DSM-IV, com auxílio das informações obtidas na avaliação das crianças.

Para se compor uma amostra mais homogênea em termos de graus de deficiência, na presente pesquisa participaram apenas crianças com graus leve, moderado e inespecificado de atraso mental. Sessenta e nove crianças (82,1%) da amostra possuíam deficiência mental leve, 12 (14,3%) possuíam grau moderado e apenas três (3,6%) não tinham grau especificado de deficiência.

Seis dos 84 participantes possuíam síndromes ou deficiências associadas ao retardo mental, sendo três crianças portadoras de Síndrome de Down, uma com baixa acuidade visual, uma com deficiência visual e uma com deficiência auditiva.

As dez professoras dos alunos selecionados participaram da pesquisa, como informantes do seu repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. A idade média das professoras foi de 43,33 anos (d.p.=12,66), sendo que nove delas possuíam formação de nível superior e apenas uma possuía formação de segundo grau. Quanto ao tempo de magistério das professoras, cinco

possuíam 21 anos ou mais de experiência em docência; duas possuíam de 11 a 15 anos; uma possuía de 3 a 5 anos de magistério; uma de 6 a 10 anos e uma tinha de 15 a 20 anos de experiência.

Instrumentos de Avaliação

Inventário SSRS-BR

Para a avaliação do repertório social e acadêmico das crianças foi utilizada a versão brasileira do Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – SSRS-BR (*Social Skills Rating System*) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.). Este inventário avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental, por meio de três questionários, dirigidos aos pais, aos próprios estudantes e aos professores. Na presente pesquisa, foram utilizados somente os questionários dos estudantes (Anexo 1) e dos professores (Anexo 2), uma vez que avaliam as habilidades sociais mais diretamente relacionadas ao contexto escolar

O SSRS se encontra validado para o Brasil para crianças com desenvolvimento típico e apresenta propriedades psicométricas adequadas de validade de construto, consistência interna e estabilidade temporal (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Formulário para estudantes

Este formulário é composto somente pela Escala de Habilidades Sociais, com 35 itens avaliados em termos de frequência e distribuídas em seis fatores: responsabilidade (exemplo: 21- *Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição*),

empatia (exemplo: 26- *Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes*), assertividade (exemplo: 13- *Eu questiono de forma civilizada as regras que considero injustas*), autocontrole (exemplo: 19- *Eu termino calmamente as brigas com meus pais*), civilidade (exemplo: 31- *Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo*) e expressão de sentimento positivo (exemplo: 14- *Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles*). As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala tipo Likert, que varia de 0 a 2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito freqüente).

A análise de consistência interna dos fatores da escala para estudantes, por meio do coeficiente alfa de Cronbach, indicou valores de alfa entre 0,46 e 0,62 e correlações item-total entre 0,20 e 0,42. A análise da consistência interna da escala global indicou um valor de alfa igual a 0,78 e correlações item-total entre 0,20 e 0,44 (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise da estabilidade temporal dos escores da escala para estudantes no teste e no reteste, avaliada pela análise correlacional de Pearson, revelou uma correlação positiva significativa tanto para a escala global ($r=0,78$; $p<0,001$), quanto para as subescalas (de 0,44 a 0,56; $p<0,001$) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Formulário para professores

O formulário para professores possui três escalas que avaliam as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica dos estudantes, descritas a seguir.

Escala de Habilidades Sociais: Esta escala contém 30 itens avaliados em termos da frequência e da importância das habilidades sociais das crianças: para a frequência, as alternativas de resposta estão dispostas em uma escala que varia de 0 a 2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito frequente) e para a importância, em escala de 0 a 2 (0= não importante, 1= importante e 2= muito importante). A análise fatorial desta escala para professores indicou a presença de cinco fatores para a escala de habilidades sociais: responsabilidade/cooperação (exemplo: 20- *Segue as instruções*), asserção (exemplo: 14- *Consegue “puxar conversa” com os colegas*), autocontrole (exemplo: 5- *Reage de forma apropriada à pressão dos colegas*), autodefesa (exemplo: 17- *Argumenta apropriadamente quando acha que você o (a) tratou de forma injusta*) e cooperação com pares (exemplo: 22- *Coopera com pares sem ter que lhe pedir*) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise da consistência interna dos fatores, realizada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, indicou valores de alfa entre 0,73 e 0,92 para os cinco fatores e correlações item-total entre 0,32 e 0,75. A análise da consistência interna da escala global de habilidades sociais revelou um valor elevado de alfa, igual a 0,94, e correlações item-total entre 0,37 e 0,71 (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A estabilidade temporal dos escores da escala de habilidades sociais no teste e no reteste, avaliada pela análise correlacional de Pearson, revelou uma correlação positiva significativa tanto para a escala global ($r=0,71$; $p<0,001$), quanto para as subescalas (r entre 0,49 e 0,77; $p<0,001$) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Escala de Problemas de Comportamento: Esta escala é composta por 18 itens que avaliam a frequência de problemas de comportamento, cujas alternativas de resposta estão dispostas em uma escala que varia de 0 a 2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito freqüente). A análise fatorial do questionário para professores indicou a presença de dois fatores para esta escala: problemas externalizantes (exemplo: *31- Briga com os outros*) e problemas internalizantes (exemplo: *46- Mostra-se triste ou deprimido*) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise da consistência interna dos fatores, realizada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, indicou valores de alfa de 0,93 (Fator 1) e de 0,74 (Fator 2) e correlações item-total de 0,31 e 0,79. A análise da consistência interna da escala global revelou um valor de alfa igual a 0,91 e correlações item-total entre 0,25 e 0,75 (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise da estabilidade temporal dos escores da escala de problemas de comportamento entre o teste e o reteste, avaliada pela análise correlacional de Pearson, revelou uma correlação positiva significativa para a escala global ($r=0,80$; $p<0,001$), bem como para as subescalas ($r=0,83$ e $r=0,66$; $p<0,001$) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Escala de Competência Acadêmica: Esta escala possui nove itens que avaliam a competência acadêmica dos estudantes por meio de cinco alternativas de respostas, que visam classificar os alunos com relação à sua turma, da seguinte maneira: 1= 10% piores, 2= 20% piores, 3= 40% médios, 4= 20% bons e 5= 10% ótimos. A análise fatorial do questionário para professores indicou a presença de apenas um fator para a escala de competência acadêmica (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

A análise da consistência interna, por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, indicou um valor de alfa igual a 0,98 e correlações item-total entre 0,81 e 0,96. A estabilidade temporal dos escores da escala global entre o teste e o reteste, avaliada pela análise correlacional de Pearson, revelou uma correlação positiva significativa ($r=0,73$; $p<0,001$) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d.).

Critério-Brasil

Este questionário foi utilizado para avaliar o nível sócio-econômico dos participantes. O Critério-Brasil (Anexo 3) possui nove itens que avaliam o número de bens de consumo duráveis da família, um item que avalia o grau de instrução do chefe da família e um item que avalia o número de empregadas mensalistas na casa. O Critério-Brasil divide a população brasileira em cinco classes de poder aquisitivo, três delas divididas em duas subclasses. O percentual da população em cada classe, avaliado no ano 2007, se distribuiu da seguinte maneira: A1 (0,9%), A2 (4,1%), B1 (8,9%), B2 (15,7%), C1 (20,7%), C2 (21,8%), D (25,4%) e E (2,7%).

Procedimento

Coleta de Dados

Em um primeiro momento, a instituição que participou da pesquisa foi contatada e agendou-se um dia para a entrega do projeto e da carta de apresentação à coordenação, para análise da possibilidade de realização da coleta de dados na instituição. Em seguida, o pesquisador participou de uma reunião com uma das psicólogas da instituição para esclarecimento das dúvidas sobre o projeto e para a definição de horário e local para a coleta de dados.

Posteriormente, foram selecionados os participantes da pesquisa, com base em dois critérios prévios: grau de deficiência mental de leve a moderado e faixa etária, de 8 a 14 anos. Os nomes dos sujeitos e suas características principais foram consultados em listas arquivadas da própria instituição. Depois de definidos os possíveis participantes, foram enviados termos de consentimento, com o Critério-Brasil em anexo, a 89 crianças. Desse total de crianças, três já não freqüentavam mais a instituição quando as cartas foram enviadas e duas não foram autorizadas a participar da pesquisa por seus pais. Portanto, restaram 84 crianças, as quais foram sujeitos da presente pesquisa. Deve-se destacar que, em alguns casos, o termo de consentimento, juntamente com o Critério-Brasil foi enviado aos pais da criança mais de uma vez. Recebidas as autorizações dos pais, a aplicação dos questionários às crianças e às professores ocorreu paralelamente, conforme descrito a seguir.

A aplicação do SSRS-BR nas crianças foi realizada, individualmente, em salas disponibilizadas pela coordenação da escola. A forma de aplicação do instrumento seguiu o mesmo padrão da validação do instrumento para crianças sem deficiência, porém com algumas pequenas modificações. Nas sessões de aplicação, o pesquisador estabeleceu breve *rapport* com as crianças, fez a leitura das questões do instrumento, solicitou as respostas e as anotou. Diferentemente da aplicação realizada no estudo inicial de validação, o aplicador utilizou folhas com as alternativas de respostas, escritas em números e letras com grandes caracteres, para facilitar a resposta das crianças. Além disso, o aplicador lia as questões em tom de voz mais pausado e repetia a leitura da questão caso a criança apresentasse uma grande latência de resposta ou levantasse dúvidas. Em alguns casos, a criança simplesmente apontava a alternativa escolhida na folha de resposta e em outros, a criança verbalizava a opção escolhida. Para minimizar a ocorrência de vieses que ameaçassem a confiabilidade dos dados, a aplicação do

instrumento foi realizada em salas similares em termos de disposição física (contendo, pelo menos, uma mesa grande e duas cadeiras) e por um único aplicador.

Para a aplicação do SSRS-BR nas professoras, foram realizadas breves reuniões com cada uma delas, para fornecer as instruções de preenchimento dos questionários e esclarecer as suas dúvidas. Após esse contato, as professoras preenchem os questionários em horários livres na própria escola ou em casa, conforme sua disponibilidade. As professoras responderam um questionário para cada aluno de sua classe que participou da pesquisa e os mesmos foram devolvidos ao pesquisador em um intervalo médio de 20 dias.

Análise dos dados

Por já se dispor de evidências de validade do SSRS-BR para crianças com desenvolvimento típico e pelas próprias dificuldades inerentes à avaliação de crianças com deficiência mental, a presente adaptação não pretendeu esgotar todos os indicadores possíveis de validade psicométrica desse instrumento. Dessa forma, na análise dos dados no presente estudo focalizou basicamente indicadores de validade: consistência interna³ do instrumento, validade de critério por meio de grupos contrastantes e validade convergente. Além disso, os dados obtidos foram incluídos em um banco de dados mais amplo para estabelecer padrões normativos preliminares para esta população e compará-los aos padrões de crianças com desenvolvimento típico. Segue-se uma breve descrição do tratamento de dados adotado na pesquisa.

Os dados coletados foram digitados em um banco de dados no programa SPSS-PC (*Statistical Program for Social Sciences*), versão 10.0, para a realização de análises

³ Deve-se destacar que a consistência interna também pode ser considerada um indicador de confiabilidade ou fidedignidade de instrumentos de medida, conforme, por exemplo, Pasquali (2001) e Gresham e Elliott (1990).

estatísticas necessárias à verificação de algumas propriedades psicométricas do SSRS-BR.

Primeiramente, foi avaliada a *validade de critério* do inventário, em termos da diferença entre o grupo de crianças com deficiência mental e o grupo de crianças sem deficiência, por meio do Teste *t de Student*. Em seguida, foi testada a *consistência interna* do SSRS-BR, por meio das correlações de Pearson entre as subescalas e as escalas globais e das correlações entre os diferentes construtos medidos pelo SSRS-BR: habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Foi testada ainda a *validade convergente* do instrumento, por meio da correlação entre os escores do instrumento de avaliação pela criança e de avaliação pelo professor. Por último, foram estabelecidos os padrões normativos preliminares do instrumento para crianças com deficiência mental, em termos de postos percentílicos, e foi feita a comparação com os padrões normativos de crianças com desenvolvimento típico, por meio de estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão). No caso de testes inferenciais, foi adotado como nível de significância um valor de $p < 0,05$.

Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (Parecer CEP nº 309/2006, Anexo 4) e seguiu suas devidas recomendações. Os pais das crianças foram informados, por meio de termos de consentimento (Anexo 5), de que seus filhos foram selecionados para participar de uma pesquisa que teve como objetivo avaliar as suas habilidades de relacionamento social e seu desempenho acadêmico. Foi dada uma explicação clara de que os pais teriam todo o direito de não aceitarem que seus filhos participassem da pesquisa, assim como de encerrarem sua colaboração no momento em que desejassem.

O anonimato dos participantes foi preservado e os dados foram analisados de maneira grupal, de modo a evitar a identificação de cada criança individualmente. Os pais assinaram o termo de consentimento informado, formalizando a participação de seus filhos na pesquisa.

Os procedimentos adotados na pesquisa não envolveram riscos físicos ou psicológicos previsíveis para os participantes e não implicaram qualquer tipo de custos financeiros aos mesmos. As crianças que apresentarem graves déficits em habilidades sociais ou excessos de problemas de comportamento, segundo a avaliação do professor, serão indicadas para a psicóloga da instituição em que a pesquisa foi realizada, afim de que sejam feitos futuros encaminhamentos.

RESULTADOS

Os resultados do estudo serão apresentados, a seguir, em quatro conjuntos: 1. Dados referentes à consistência interna das medidas utilizadas, 2. Dados referentes à validade convergente dos instrumentos de auto-avaliação e de avaliação pelo professor, 3. Dados relativos à validade de critério das escalas e 4. Comparação entre os padrões normativos para grupos de crianças com e sem deficiência.

Consistência Interna

A consistência interna das escalas para estudantes e professores foi aferida por meio das correlações positivas entre as subescalas de um mesmo construto avaliado (habilidades sociais e problemas de comportamento) e das correlações positivas ou negativas existentes entre os diferentes construtos medidos pelos instrumentos (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica). O procedimento para a verificação da consistência interna das escalas, no presente estudo, foi semelhante ao adotado no estudo do instrumento original, realizado por Gresham e Elliott (1990).

Escala para estudantes

Tabela 2. Intercorrelações entre a escala global e as subescalas de habilidades sociais, obtidas por meio da avaliação dos estudantes.

| Escala Global e Subescalas | Habilidades Sociais | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------|------------------|---------|---------------|--------------|------------|----------------------------------|
| | Escala Global | Responsabilidade | Empatia | Assertividade | Autocontrole | Civilidade | Expressão de sentimento positivo |
| Escala Global | 1,00 | ,81* | ,63* | ,72* | ,61* | ,67* | ,75* |
| Responsabilidade | - | 1,000 | ,39* | ,45* | ,44* | ,53* | ,51* |
| Empatia | - | - | 1,00 | ,49* | ,29* | ,41* | ,42* |
| Assertividade | - | - | - | 1,00 | ,41* | ,49* | ,57* |
| Autocontrole | - | - | - | - | 1,00 | ,46* | ,20 |
| Civilidade | - | - | - | - | - | 1,00 | ,53* |
| Expressão de sentimento positivo | - | - | - | - | - | - | 1,00 |

* $p < 0,01$

Podem ser observadas, na Tabela 2, as intercorrelações entre a escala global e as subescalas de habilidades sociais, segundo a avaliação dos estudantes. Nota-se que houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas do instrumento (r entre 0,61 e 0,81; $p < 0,01$). Além disso, todas as correlações das subescalas entre si foram também positivas e estatisticamente significativas (r entre 0,29 e 0,57; $p < 0,01$), com exceção da correlação entre a subescala de Autocontrole e de Expressão de Sentimento Positivo ($r = 0,20$; $p = 0,07$).

Escala para professores

A Tabela 3 apresenta as intercorrelações entre as escalas globais e as subescalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, segundo a avaliação dos professores.

Habilidades Sociais

Pode-se observar que houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas de habilidades sociais do instrumento (r entre 0,53 e 0,87; $p < 0,05$). Além disso, todas as correlações das subescalas entre si foram também positivas e estatisticamente significativas (r entre 0,31 e 0,78; $p < 0,05$), com exceção da correlação entre a subescala de Autodefesa e de Responsabilidade/Cooperação ($r = 0,18$; $p = 0,11$).

Problemas de Comportamento

Quanto à escala de problemas de comportamento, notam-se correlações positivas e significativas entre a escala global e as duas subescalas dessa dimensão ($r = 0,53$ e $0,97$; $p < 0,05$). Além disso, as subescalas de problemas internalizantes e externalizantes também apresentaram correlação positiva e significativa entre si ($r = 0,31$; $p < 0,05$).

Tabela 3. Intercorrelações entre as escalas globais e as subescalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica obtidas por meio da avaliação dos professores.

| Escala Global e Subescalas | Habilidades Sociais | | | | | | Problemas de Comportamento | | | Competência Acadêmica |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|----------|--------------|------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------|
| | Escala Global HS | Responsabilidade/Cooperação | Asserção | Autocontrole | Autodefesa | Cooperação com Pares | Escala Global PC | Problemas Externalizantes | Problemas Internalizantes | Escala Global CA |
| Escala Global HS | 1,00 | ,87* | ,78* | ,83* | ,53* | ,78* | -,48* | -,41* | -,43* | ,39* |
| Responsabilidade/Cooperação | - | 1,00 | ,44* | ,73* | ,18 | ,63* | -,67* | -,63* | -,45* | ,51* |
| Asserção | - | - | 1,00 | ,48* | ,76* | ,78* | -,01 | ,07 | -,25* | ,10 |
| Autocontrole | - | - | - | 1,00 | ,31* | ,44* | -,65* | -,64* | -,33* | ,25* |
| Autodefesa | - | - | - | - | 1,00 | ,50* | ,19 | ,22* | -,07 | ,12 |
| Cooperação com Pares | - | - | - | - | - | 1,00 | -,18 | -,13 | -,22* | ,15 |
| Escala Global PC | - | - | - | - | - | - | 1,00 | ,97* | ,53* | -,39* |
| Problemas Externalizantes | - | - | - | - | - | - | - | 1,00 | ,31* | -,32* |
| Problemas Internalizantes | - | - | - | - | - | - | - | - | 1,00 | -,45* |
| Escala Global CA | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1,00 |

*p<0,05

Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica

Foram analisadas também as correlações entre as escalas globais de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica e de suas respectivas subescalas entre si. Quanto às escalas globais, foram encontradas correlações negativas e significativas entre as escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento ($r = -0,48$; $p < 0,05$) e de competência acadêmica e problemas de comportamento ($r = -0,39$; $p < 0,05$). Por outro lado, a escala global de habilidades sociais se correlacionou significativamente à escala de competência acadêmica ($r = 0,39$; $p < 0,05$).

Considerando as intercorrelações entre as subescalas de habilidades sociais e de problemas de comportamento, a subescala de Responsabilidade/Cooperação apresentou correlação negativa e significativa com as subescalas de Problemas Externalizantes ($r = -0,63$; $p < 0,05$) e Internalizantes ($r = -0,45$; $p < 0,05$); a subescala de Asserção apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes ($r = -0,25$; $p < 0,05$); a subescala de Autocontrole apresentou correlação negativa com as subescalas de Problemas Externalizantes ($r = -0,64$; $p < 0,05$) e Internalizantes ($r = -0,33$; $p < 0,05$); a subescala de Autodefesa apresentou correlação positiva e significativa com a subescala de Problemas Externalizantes ($r = 0,22$; $p < 0,05$); e a subescala de Cooperação com Pares apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes ($r = -0,22$; $p < 0,05$).

Deve-se destacar ainda que apenas as subescalas de Responsabilidade/Cooperação e Autocontrole apresentaram correlações negativas significativas com a escala global de Problemas de Comportamento ($r = -0,67$ e $-0,65$; $p < 0,05$) e positivas com a escala global de Competência Acadêmica ($r = 0,51$ e $0,25$; $p < 0,05$).

Validade Convergente

A validade convergente pode ser definida como a relação entre duas ou mais medidas de um mesmo construto, utilizando diferentes métodos ou instrumentos de avaliação (Gresham & Elliott, 1990). No caso do SSRS-BR, diferentes métodos podem ser definidos como diferentes fontes de avaliadores (alunos, pais e professores). Uma medida de validade convergente, portanto, seria a extensão em que diferentes avaliadores fazem uma avaliação similar de um mesmo indivíduo. No caso do presente estudo, a validade convergente na amostra de crianças com deficiência mental foi avaliada por meio da correlação entre as subescalas e escalas globais comuns aos formulários de auto-avaliação dos estudantes e o formulário dos respondido pelos professores.

A Tabela 4 apresenta as correlações entre as subescalas e escalas globais comuns entre os questionários de avaliação pelas crianças e de avaliação pelo professor.

Tabela 4. *Correlações entre as subescalas e escalas globais comuns entre os questionários de avaliação pelas crianças e pelo professor.*

| Escala Global e Subescalas | Estudante - Professor | |
|--------------------------------------|-----------------------|----------|
| | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Escala Global de Habilidades Sociais | 0,11 | 0,31 |
| Subescala Responsabilidade | 0,08 | 0,49 |
| Subescala Assertividade | 0,20 | 0,08 |
| Subescala Autocontrole | 0,01 | 0,94 |

Pode-se notar que, quanto à escala global de habilidades sociais, não houve correlação significativa entre a avaliação da criança e a avaliação do seu professor ($r=0,11$; $p=0,31$). Esse mesmo padrão foi observado com relação às subescalas de Responsabilidade ($r=0,08$; $p=0,49$), Assertividade ($r=0,20$; $p=0,08$) e Autocontrole ($r=0,01$; $p=0,94$), em que não houve correlação significativa entre os dois tipos de avaliadores.

Em todas as escalas e subescalas comuns de avaliação, os estudantes apresentaram uma tendência sistemática de se auto-avaliaram de maneira pior em relação à avaliação dos professores. Todas as médias nas escalas de auto-avaliação foram menores em comparação com as escalas de avaliação pelo professor.

Validade de Critério

A validade de critério das escalas para estudantes e professores foi verificada por meio da capacidade do instrumento em detectar diferenças significativas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica entre os grupos de crianças com e sem deficiência, conforme descrito abaixo.

Escala para estudantes

A Tabela 5 apresenta as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos estudantes. Na Figura 1, pode ser observada a comparação do escore global de habilidades sociais obtidos por crianças com e sem deficiência.

Tabela 5. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos estudantes.

| Escala global e subescalas de Habilidades Sociais | Grupos | N | Média | Desvio-padrão |
|--|------------------------|----------|--------------|----------------------|
| Escala Global | Com deficiência mental | 81 | 31,80 | 7,93 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 38,65* | 6,22 |
| Fator 1 - Responsabilidade | Com deficiência mental | 81 | 10,57 | 2,76 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 11,71* | 2,06 |
| Fator 2 – Empatia | Com deficiência mental | 81 | 4,21 | 1,53 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 5,38* | 1,71 |
| Fator 3 – Assertividade | Com deficiência mental | 81 | 7,75 | 2,64 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 9,53* | 2,66 |
| Fator 4 – Autocontrole | Com deficiência mental | 81 | 3,99 | 1,80 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 6,03* | 1,54 |
| Fator 5 – Civilidade | Com deficiência mental | 81 | 6,05 | 2,02 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 6,46 | 2,04 |
| Fator 6 – Expressão de sentimento positivo | Com deficiência mental | 81 | 5,23 | 1,88 |
| | Sem deficiência mental | 415 | 6,68* | 1,43 |

* p<0,001

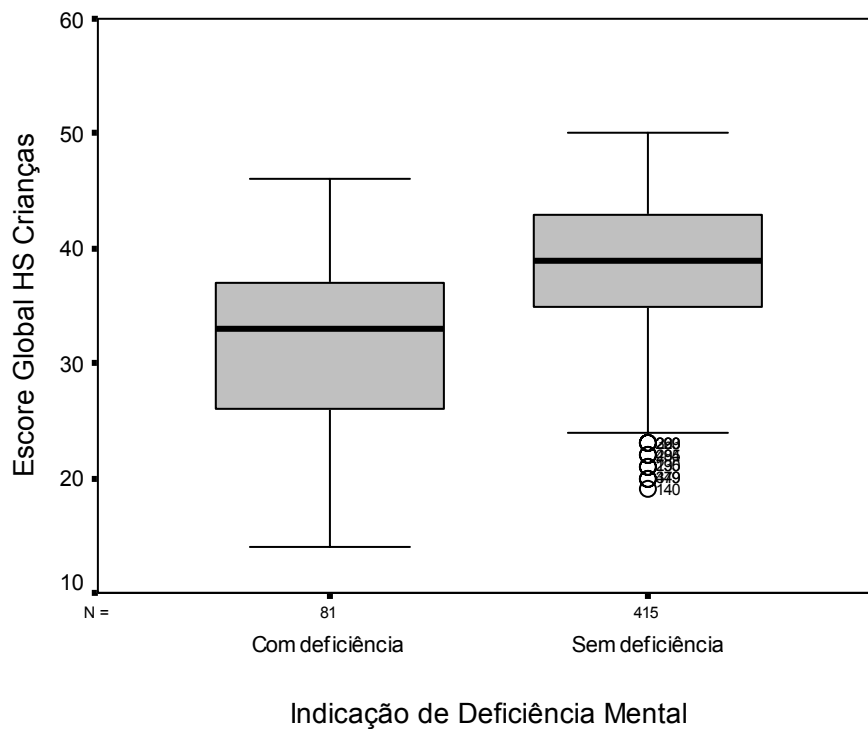


Figura 1. Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de habilidades sociais, obtidos por meio da auto-avaliação, entre crianças com e sem deficiência mental.

Pode-se observar que, na escala global e em cinco das subescalas (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole e Expressão de sentimento positivo), o instrumento de auto-avaliação pelos estudantes foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos com e sem deficiência mental (t entre -10,59 e -3,53; $p < 0,001$), sendo que os últimos apresentaram escores mais elevados de habilidades sociais. Na subescala de Civilidade, o instrumento não discriminou diferenças significativas entre os dois grupos ($t = -1,68$; $p = 0,09$).

Escala para professores

Habilidades Sociais

Tabela 6. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

| Escala global e subescalas de Habilidades Sociais | Grupos | N | Média | Desvio-padrão |
|--|------------------------|----------|--------------|----------------------|
| Escala Global | Com deficiência mental | 84 | 37,03 | 9,69 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 40,28* | 11,56 |
| Fator 1 – Responsabilidade/Cooperação | Com deficiência mental | 84 | 21,14 | 5,83 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 21,98 | 6,63 |
| Fator 2 – Asserção | Com deficiência mental | 84 | 10,17 | 3,70 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 11,05 | 4,18 |
| Fator 3 – Autocontrole | Com deficiência mental | 84 | 10,33 | 3,74 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 12,28* | 3,93 |
| Fator 4 – Autodefesa | Com deficiência mental | 84 | 2,74 | 1,48 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 3,39* | 1,73 |
| Fator 5 – Cooperação com Pares | Com deficiência mental | 84 | 4,31 | 1,85 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 4,66 | 2,04 |

*p<0,01

A Tabela 6 indica as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores. Na Figura 2, pode ser observada a comparação do escore global de habilidades sociais de crianças com e sem deficiência, segundo avaliação dos professores.

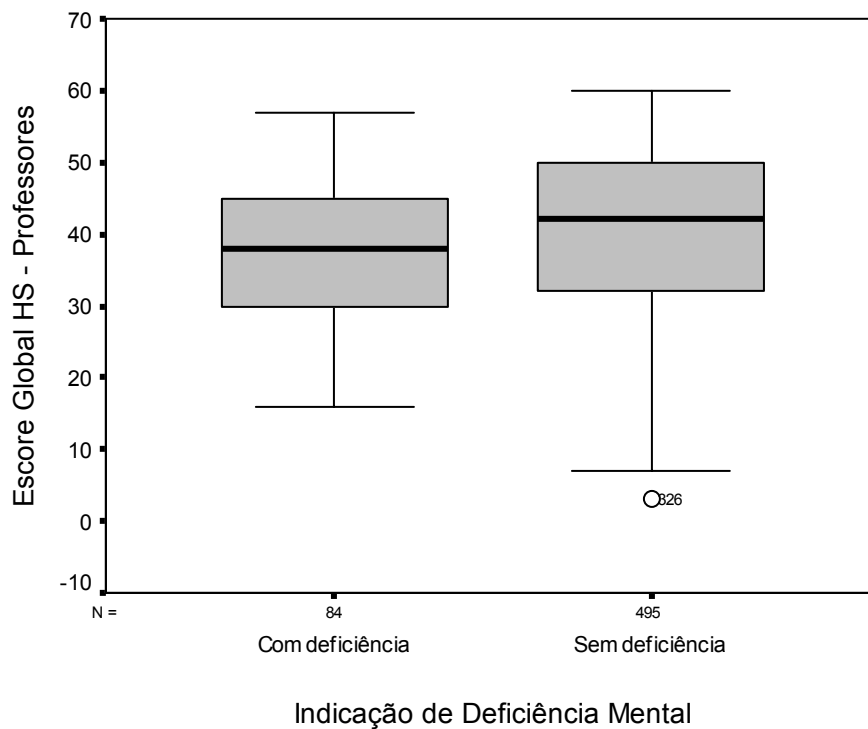


Figura 2. Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de habilidades sociais, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental.

Nota-se que o instrumento de avaliação pelos professores foi capaz de discriminar significativamente grupos com e sem deficiência na escala global ($t = -2,43$; $p < 0,01$) e nas subescalas de Autocontrole ($t = -4,21$; $p < 0,001$) e Autodefesa ($t = -3,64$; $p < 0,001$). Em todos os casos em que houve uma diferença significativa, as crianças sem deficiência obtiveram maiores escores de habilidades sociais. Nas subescalas de Responsabilidade/Cooperação ($t = -1,08$; $p = 0,28$), Asserção ($t = -1,81$; $p = 0,07$) e Cooperação com Pares ($t = -1,46$; $p = 0,14$), o instrumento não diferenciou significativamente os dois grupos de participantes.

Problemas de Comportamento

Tabela 7. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de problemas de comportamento em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

| Escala global e subescalas | Grupos | N | Média | D. Padrão |
|--|------------------------|----------|--------------|------------------|
| Escala Global | Com deficiência mental | 84 | 12,12* | 7,90 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 7,85 | 6,74 |
| Fator 1 – Problemas Externalizantes | Com deficiência mental | 84 | 9,73* | 7,19 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 6,22 | 5,99 |
| Fator 2 – Problemas Internalizantes | Com deficiência mental | 84 | 3,73* | 2,67 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 2,65 | 2,33 |

*p<0,001

Podem ser observados na Tabela 7, as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de problemas de comportamento em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores. Na Figura 3, pode ser observada a comparação do escore global de problemas de comportamento de crianças com e sem deficiência, segundo avaliação dos professores.

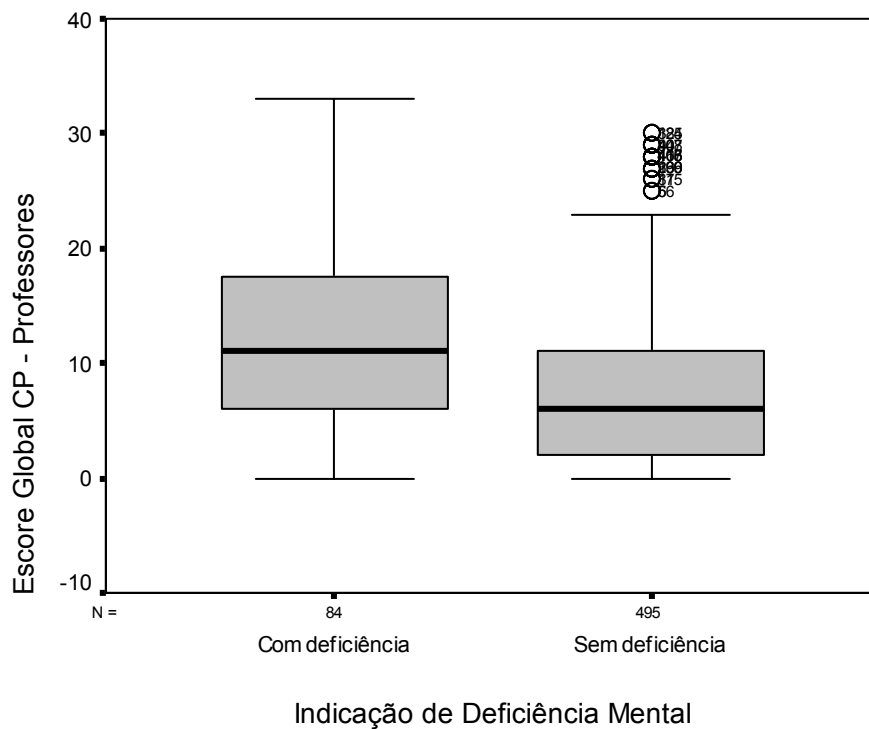


Figura 3. Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de problemas de comportamento, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental.

Tanto na escala global quanto nas duas subescalas, o instrumento foi capaz de discriminar os dois grupos entre si (t entre 3,64 e 4,67; $p < 0,001$), sendo que o grupo de crianças com deficiência mental apresentou maiores escores de problemas de comportamento em comparação com o grupo sem deficiência.

Competência Acadêmica

A Tabela 8 apresenta as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global de competência acadêmica em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores. Na Figura 4, pode ser observada a comparação do escore global de competência acadêmica de crianças com e sem deficiência, segundo avaliação dos professores.

Tabela 8. Médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global de competência acadêmica em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

| Escola de Competência Acadêmica | Grupos | N | Média | Desvio-padrão |
|---------------------------------|------------------------|-----|--------|---------------|
| Escala Global | Com deficiência mental | 84 | 30,03 | 8,55 |
| | Sem deficiência mental | 495 | 32,71* | 10,62 |

*p=0,01

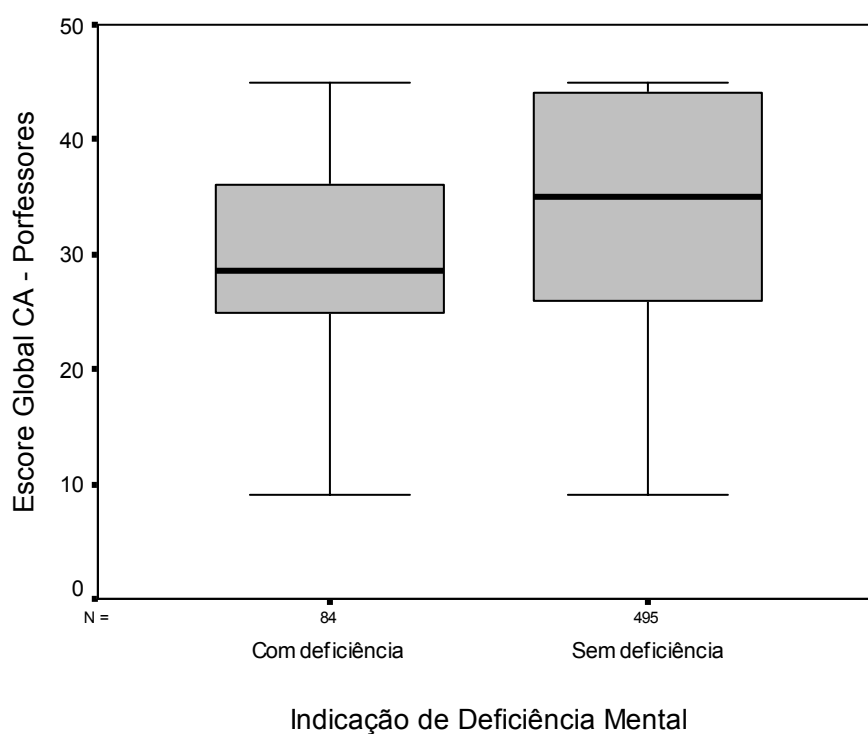


Figura 4. Diagrama de caixa e bigodes ilustrando a comparação do escore global de competência acadêmica, obtidos por meio da avaliação dos professores, entre crianças com e sem deficiência mental.

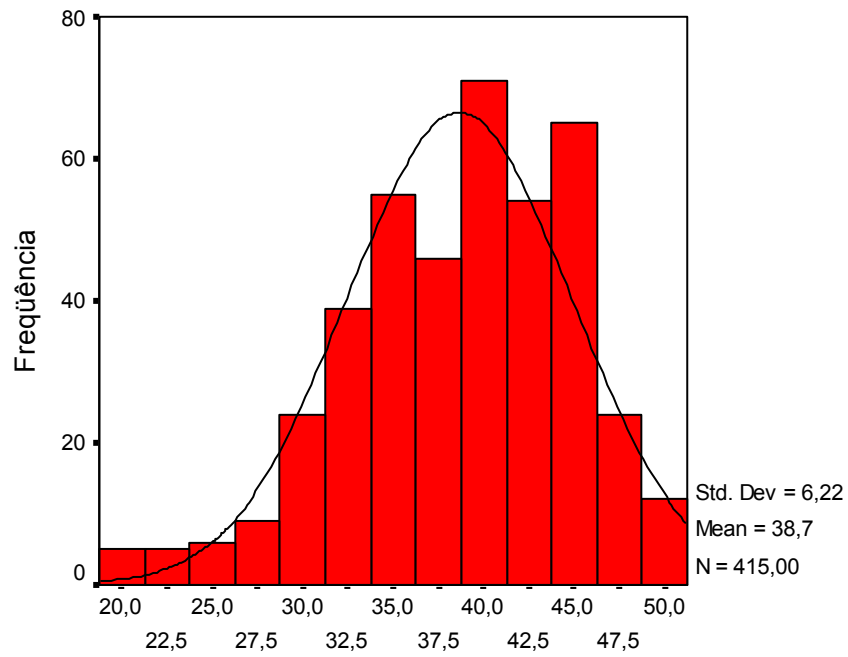
Pode-se observar que o instrumento de avaliação pelos professores demonstrou a capacidade de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que esse último grupo apresentou um escore global de competência acadêmica mais elevado ($t = -2,55$; $p = 0,01$).

Padrões Normativos

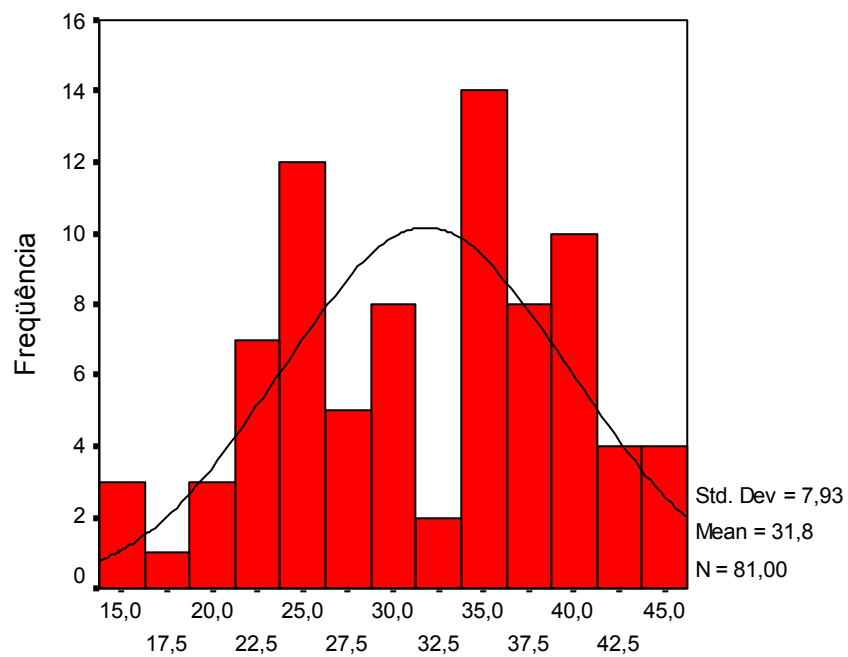
Para interpretar os escores obtidos por meio do SSRS, os autores da versão original utilizaram postos percentílicos para caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica em três níveis, sendo que o nível baixo se situa entre o posto percentil 1 e o 16, o médio está entre os postos 17 e 84 e o alto abrange do posto 84 ao 99 (Gresham & Elliott, 1990). Com o objetivo de construir normas semelhantes para a versão brasileira do instrumento, os padrões normativos na presente pesquisa também foram obtidos por meio de postos percentílicos, como será descrito abaixo.

Escala para estudantes

A Figura 5 apresenta as distribuições do escore global de habilidades sociais obtidas por meio da auto-avaliação de crianças com e sem deficiência.



Escore Global Habilidades Sociais -Crianças sem deficiência



Escore Global Habilidades Sociais -Crianças com deficiência

Figura 5. Distribuições do escore global de Habilidades Sociais na auto-avaliação de crianças com e sem deficiência mental.

Na amostra de crianças com deficiência mental, o escore mínimo para a escala global de habilidades sociais foi de 14 e o máximo de 46 (M=31,8, d.p.=7,93). Na amostra de crianças sem deficiência, o escore mínimo na escala de habilidades sociais foi de 21 e o máximo de 49 (M=38,7, d.p.=6,22).

A Tabela 9 apresenta os níveis de habilidades sociais (baixo, médio ou alto) em função dos postos percentis, obtidos para escala global e as subescalas de auto-avaliação de crianças com deficiência mental. Comparando-se com os dados normativos para crianças sem deficiência (Anexo 6), as crianças com deficiência mental obtiveram escores mais baixos na escala global de habilidades sociais e em todas as subescalas. Os maiores escores de crianças com deficiência mental foram obtidos na subescala de Responsabilidade (Fator 1), e os menores nas subescalas de Empatia (Fator 2), Autocontrole (Fator 4) e Civilidade (Fator 5). Esses resultados estão, em parte, de acordo com os dados normativos de crianças sem deficiência, que apresentaram maiores escores na subescala de Responsabilidade (Fator 1) e menores na subescala de Civilidade (Fator 5).

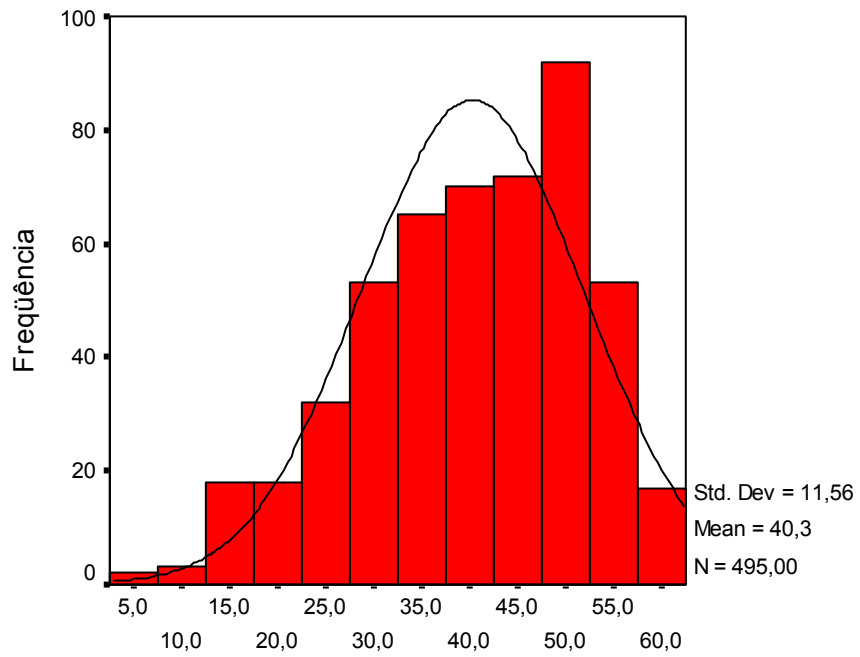
Tabela 9. Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de auto-avaliação de crianças com deficiência mental.

| Nível de Habilidades Sociais | Posto Percentil | Escore Global | F1- Respostaabilidade | F2- Empatia | F3- Assertividade | F4- Autocontrole | F5- Civilidade | F6- Expressão Sentimento Positivo |
|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------|-------------|-------------------|------------------|----------------|-----------------------------------|
| Alto | 99 | 1,7037 | 2,0000 | 2,0000 | 1,8571 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 |
| | 98 | 1,7037 | 2,0000 | 1,8400 | 1,8571 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 |
| | 95 | 1,6259 | 2,0000 | 1,7500 | 1,7143 | 1,7500 | 1,5000 | 2,0000 |
| | 90 | 1,5481 | 2,0000 | 1,5000 | 1,5714 | 1,7500 | 1,5000 | 2,0000 |
| | 84 | 1,5185 | 2,0000 | 1,5000 | 1,4286 | 1,4700 | 1,3333 | 1,7500 |
| Médio | 80 | 1,4667 | 1,8571 | 1,4000 | 1,4286 | 1,2500 | 1,3333 | 1,7500 |
| | 70 | 1,3704 | 1,7714 | 1,2500 | 1,3429 | 1,2500 | 1,1667 | 1,5000 |
| | 60 | 1,3037 | 1,7143 | 1,0000 | 1,2857 | 1,0000 | 1,0000 | 1,5000 |
| | 50 | 1,2222 | 1,5714 | 1,0000 | 1,1429 | 1,0000 | 1,0000 | 1,2500 |
| | 40 | 1,0741 | 1,4286 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 | ,8333 | 1,2500 |
| | 30 | ,9630 | 1,2857 | 1,0000 | ,8571 | ,7500 | ,8333 | 1,0000 |
| | 20 | ,9259 | 1,1429 | ,7500 | ,8571 | ,6000 | ,6667 | 1,0000 |
| Baixo | 16 | ,8519 | 1,1429 | ,7500 | ,7143 | ,5000 | ,6667 | ,7500 |
| | 10 | ,8148 | ,8857 | ,5000 | ,5714 | ,3000 | ,6667 | ,7500 |
| | 5 | ,6778 | ,7143 | ,2750 | ,4286 | ,2500 | ,5000 | ,5000 |
| | 2 | ,5185 | ,5714 | ,2500 | ,2343 | ,1600 | ,3200 | ,1600 |
| | 1 | ,5185 | ,5714 | ,2500 | ,1429 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |

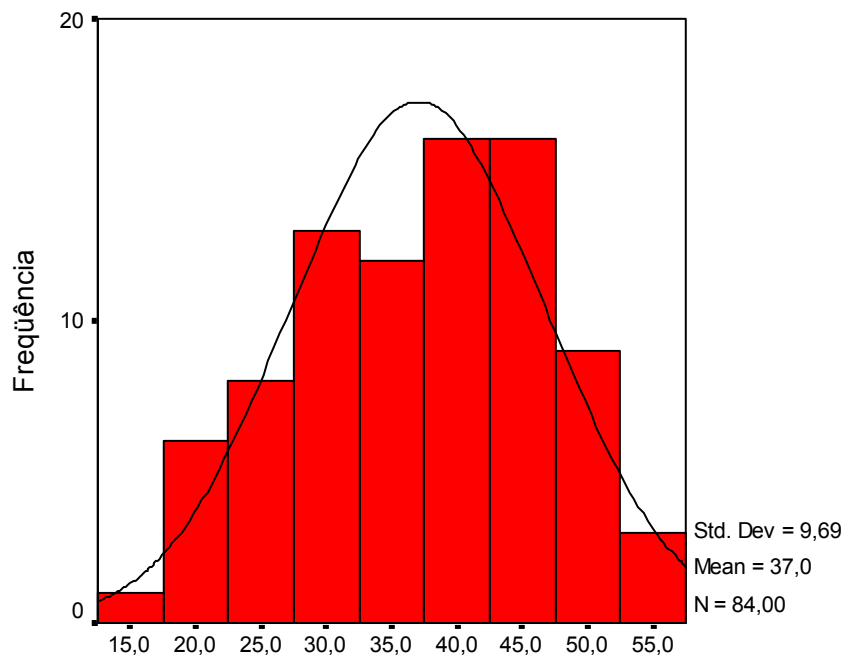
Escala para professores

Habilidades Sociais

A Figura 6 apresenta as distribuições do escore global de habilidades sociais obtidas por meio da avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência.



Escore Global Habilidades Sociais - Crianças sem deficiência



Escore Global Habilidades Sociais - Crianças com deficiência

Figura 6. Distribuições do escore global de Habilidades Sociais na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental.

Na amostra de crianças com deficiência mental, o escore mínimo para a escala global de habilidades sociais foi de 16 e o máximo de 57 ($M=37$, $d.p.=9,69$). Na amostra de crianças sem deficiência, o escore mínimo na escala de habilidades sociais foi de 11,96 e o máximo de 59,4 ($M=40,3$, $d.p.=11,56$).

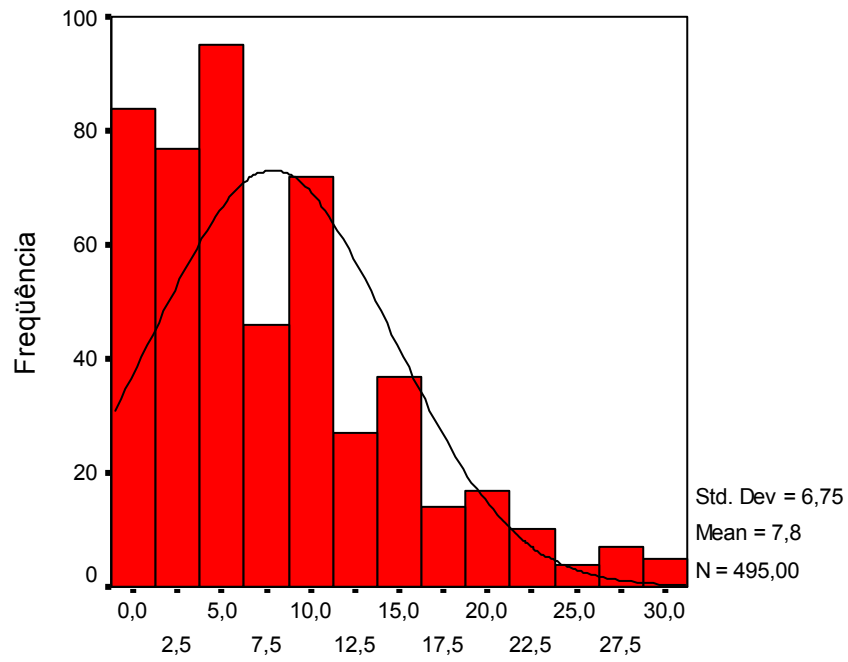
A Tabela 10 apresenta os níveis de habilidades sociais (baixo, médio ou alto) em função dos postos percentis, obtidos para escala global e as subescalas de avaliação pelos professores de crianças com deficiência mental. Comparando-se com os dados normativos para crianças sem deficiência (Anexo 6), as crianças com deficiência mental obtiveram escores mais baixos na escala global de habilidades sociais e em todas as subescalas. Os maiores escores de crianças com deficiência mental foram obtidos na subescala de Responsabilidade/Cooperação (Fator 1), e os menores nas subescalas de Autodefesa (Fator 4) e Cooperação com Pares (Fator 5). Esses resultados estão, em parte, de acordo com os dados normativos de crianças sem deficiência, que apresentaram maiores escores na subescala de Responsabilidade/Cooperação (Fator 1) e menores na subescala de Autodefesa (Fator 4).

Tabela 10. *Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental.*

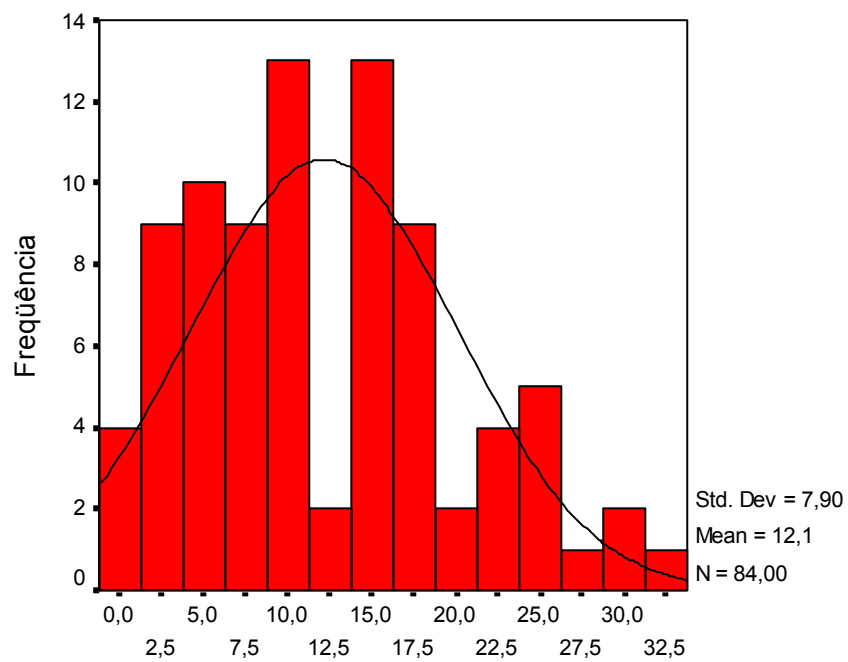
| Nível de Habilidades Sociais | Posto Percentil | Escore Global HS Professor | F1- Resposta bilidade/Cooperação | F2- Asserção | F3- Autocontro le | F4- Autodefe sa | F5- Coopera ção com Pares |
|------------------------------|-----------------|----------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------|-----------------|---------------------------|
| Alto | 99 | 1,9000 | 2,0000 | 1,8889 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 |
| | 98 | 1,8533 | 1,9533 | 1,8111 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 |
| | 95 | 1,7333 | 1,9333 | 1,7778 | 1,8611 | 1,6667 | 1,7500 |
| | 90 | 1,6500 | 1,8667 | 1,6667 | 1,6667 | 1,6667 | 1,7500 |
| | 84 | 1,5667 | 1,8667 | 1,5556 | 1,5556 | 1,3333 | 1,6000 |
| Médio | 80 | 1,5333 | 1,7333 | 1,5556 | 1,4444 | 1,3333 | 1,5000 |
| | 70 | 1,4500 | 1,6667 | 1,3333 | 1,4444 | 1,0000 | 1,2500 |
| | 60 | 1,3333 | 1,6000 | 1,2222 | 1,2222 | 1,0000 | 1,2500 |
| | 50 | 1,2667 | 1,4667 | 1,1111 | 1,2222 | 1,0000 | 1,0000 |
| | 40 | 1,1333 | 1,3333 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 |
| | 30 | 1,0000 | 1,2667 | ,8889 | 1,0000 | ,6667 | 1,0000 |
| | 20 | ,9333 | 1,0000 | ,7778 | ,7778 | ,3333 | ,7500 |
| Baixo | 16 | ,8667 | 1,0000 | ,7778 | ,7333 | ,3333 | ,6500 |
| | 10 | ,8167 | ,8667 | ,5556 | ,5556 | ,1667 | ,2500 |
| | 5 | ,6750 | ,6333 | ,3611 | ,4444 | ,0000 | ,2500 |
| | 2 | ,5800 | ,4000 | ,1556 | ,1889 | ,0000 | ,1750 |
| | 1 | ,5333 | ,4000 | ,0000 | ,1111 | ,0000 | ,0000 |

Problemas de Comportamento

A Figura 7 apresenta as distribuições do escore global de problemas de comportamento obtidas por meio da avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência.



Escore Global Problemas de Comportamento - Crianças sem deficiência



Escore Global Problemas de Comportamento - Crianças com deficiência

Figura 7. Distribuições do escore global de Problemas de Comportamento na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental.

Na amostra de crianças com deficiência mental, o escore mínimo para a escala global de problemas de comportamento foi de 0 e o máximo de 33 (M=12,1, d.p.=7,90). Na amostra de crianças sem deficiência, o escore mínimo na escala de problemas de comportamento foi de 0 e o máximo de 29 (M=7,8, d.p.=6,75).

A Tabela 11 apresenta os níveis de problemas de comportamento (baixo, médio ou alto) em função dos postos percentis, obtidos para escala global e as subescalas de avaliação pelos professores de crianças com deficiência mental. Comparando-se com os dados normativos para crianças sem deficiência (Anexo 6), as crianças com deficiência mental obtiveram escores mais altos na escala global de problemas de comportamento e nas duas subescalas. As crianças com deficiência mental apresentaram escores maiores na subescala de Problemas Externalizantes (Fator 1), em comparação com a de Problemas Internalizantes (Fator 2). Esses resultados são contrários aos dados normativos de crianças sem deficiência, que apresentaram maiores escores na subescala de Problemas Internalizantes (Fator 2) e menores na subescala de Problemas Externalizantes (Fator 1).

Tabela 11. *Níveis de Problemas de Comportamento em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental.*

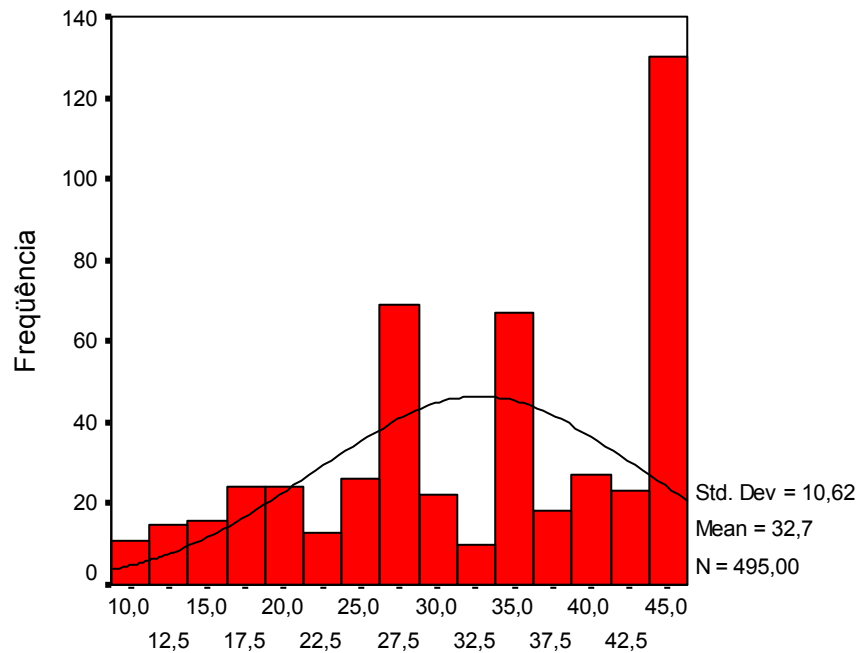
| Nível de Problemas de Comportamento | Posto Percentil | Escore Global Professor | F1- Externali zantes | F2- Internali zantes |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| Alto | 99 | 1,8333 | 2,0000 | 1,8333 |
| | 98 | 1,7556 | 2,0000 | 1,6000 |
| | 95 | 1,5278 | 1,6923 | 1,5000 |
| | 90 | 1,3333 | 1,5769 | 1,3333 |
| | 84 | 1,1889 | 1,4154 | 1,0667 |
| Médio | 80 | 1,0000 | 1,3077 | 1,0000 |
| | 70 | ,8611 | 1,0000 | ,8333 |
| | 60 | ,7778 | ,8462 | ,6667 |
| | 50 | ,6111 | ,6923 | ,5000 |
| | 40 | ,5000 | ,5385 | ,5000 |
| | 30 | ,3889 | ,3077 | ,3333 |
| | 20 | ,2778 | ,2308 | ,1667 |
| Baixo | 16 | ,2000 | ,1538 | ,1667 |
| | 10 | ,1111 | 7,692E-02 | ,0000 |
| | 5 | 6,944E-02 | ,0000 | ,0000 |
| | 2 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |
| | 1 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |

Competência Acadêmica

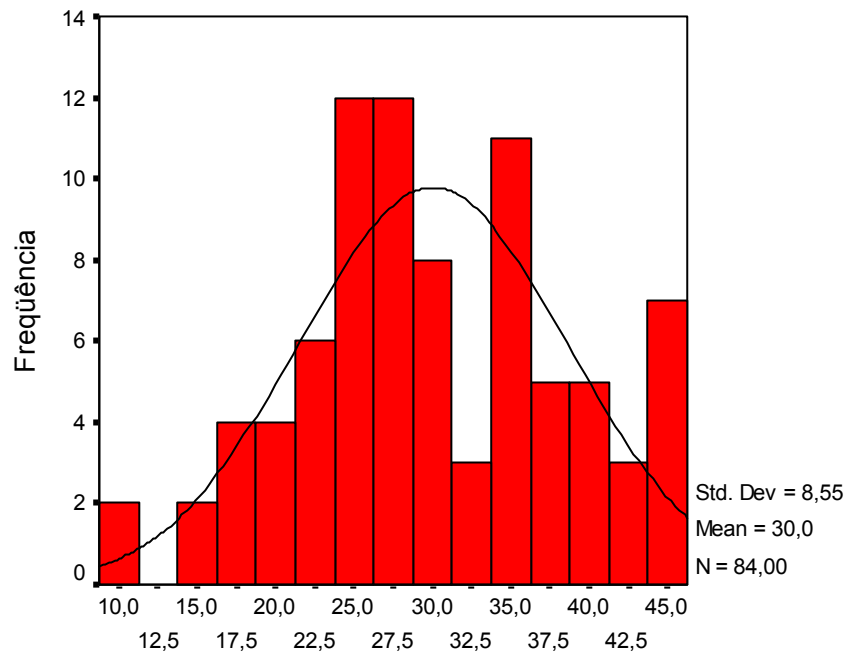
A Figura 8 apresenta as distribuições do escore global de competência acadêmica obtidas por meio da avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência.

Na amostra de crianças com deficiência mental, o escore mínimo para a escala global de competência acadêmica foi de 9 e o máximo de 45 (M=30, d.p.=8,55). Na

amostra de crianças sem deficiência, os escores mínimo e máximo na escala de competência acadêmica foram os mesmos: 9 e 45 (M=32,7, d.p.=10,62).



Escore Global Competência Acadêmica - Crianças sem deficiência



Escore Global Competência Acadêmica - Crianças com deficiência

Figura 8. Distribuições do escore global de Competência Acadêmica na avaliação dos professores de crianças com e sem deficiência mental.

A Tabela 12 apresenta os níveis de competência acadêmica (baixo, médio ou alto) em função dos postos percentis, obtidos para escala global e as subescalas de avaliação pelos professores de crianças com deficiência mental. Comparando-se com os dados normativos para crianças sem deficiência (Anexo 6), as crianças com deficiência mental obtiveram escores mais baixos na escala global de competência acadêmica.

Tabela 12. *Níveis de Competência Acadêmica em função dos postos percentis, obtidos para a escala global de avaliação dos professores de crianças com deficiência mental.*

| Nível de Competência Acadêmica | Posto Percentil | Escore Global CA Professor |
|--------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Alto | 99 | 5,0000 |
| | 98 | 5,0000 |
| | 95 | 4,9722 |
| | 90 | 4,7778 |
| | 84 | 4,4444 |
| Médio | 80 | 4,2222 |
| | 70 | 3,9444 |
| | 60 | 3,5556 |
| | 50 | 3,1667 |
| | 40 | 3,0000 |
| | 30 | 2,8889 |
| | 20 | 2,5556 |
| Baixo | 16 | 2,5111 |
| | 10 | 2,1111 |
| | 5 | 1,8056 |
| | 2 | 1,0000 |
| | 1 | 1,0000 |

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados do estudo será apresentada por meio dos quatro blocos de dados, mencionados anteriormente: 1. Dados referentes à consistência interna das medidas utilizadas, 2. Dados referentes à validade convergente dos instrumentos de auto-avaliação e de avaliação pelo professor, 3. Dados relativos à validade de critério das escalas e 4. Comparação entre os padrões normativos para grupos de crianças com e sem deficiência.

Consistência Interna

No presente estudo, a consistência das escalas para estudantes e professores foi verificada por meio das correlações positivas entre as subescalas de um mesmo construto avaliado (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica), enquanto a validade discriminante foi avaliada pelas correlações positivas ou negativas existentes entre esses diferentes construtos. Esse procedimento foi um dos métodos de avaliação de validade utilizado pelos autores do instrumento original (Gresham & Elliott, 1990).

De acordo com Gresham e Elliott (1990), as correlações positivas entre as subescalas de um mesmo instrumento podem ser consideradas um indicador de sua consistência interna ou de sua validade de construto. Nesse sentido, construtos semelhantes devem correlacionar-se positivamente entre si e construtos opostos devem apresentar, teoricamente, uma correlação negativa entre si.

A literatura do THS tem mostrado que o conceito de habilidades sociais tem sido relacionado negativamente ao de problemas de comportamento (Baraldi & Silvaes, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005a; Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette & Del Prette, 2006) e positivamente ao de competência acadêmica (Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006). Dessa forma, espera-se que um instrumento que se propõe a medir simultaneamente habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, apresente correlações positivas entre os construtos semelhantes e negativas entre os construtos divergentes.

Os resultados do presente estudo relativos à auto-avaliação mostraram que houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas do instrumento. Além disso, todas as correlações das subescalas entre si foram também positivas e estatisticamente significativas, com exceção da correlação entre a subescala de Autocontrole e de Expressão de Sentimento Positivo.

Os resultados atestam a hipótese de que as subescalas do instrumento de auto-avaliação estão altamente relacionadas ao construto global de habilidades sociais. Soma-se a isso, o fato de que quase todas as subescalas, com exceção de uma combinação, correlacionaram positivamente entre si. Esses resultados estão de acordo com o estudo do instrumento original, com a diferença de que, naquele estudo, todas as subescalas de habilidades sociais se correlacionaram entre si (Gresham & Elliott, 1990). Ainda assim, pode-se dizer que a versão brasileira do instrumento de auto-avaliação para crianças com deficiência mental apresentou consistência interna satisfatória, o que provê uma evidência adicional de sua validade de construto. Dito de outra forma, para a amostra de crianças com deficiência mental, o instrumento de auto-avaliação parece medir de fato o construto que se propõe a medir.

Com relação ao instrumento de avaliação por professores, houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas de habilidades sociais do instrumento. Além disso, todas as correlações das subescalas entre si foram também positivas e estatisticamente significativas, com exceção da correlação entre a subescala de Autodefesa e de Responsabilidade/Cooperação.

Esses resultados se assemelham bastante àqueles obtidos para a escala de auto-avaliação, demonstrando que as subescalas do instrumento de avaliação por professores estão altamente relacionadas ao construto global de habilidades sociais. Quase todas as subescalas, com exceção também de apenas uma combinação, correlacionaram positivamente entre si. Os resultados da escala de habilidades sociais para professores estão de acordo com o estudo do instrumento original, com a diferença de que, naquele estudo, todas as subescalas de habilidades sociais se correlacionaram entre si (Gresham & Elliott, 1990).

Quanto à escala de problemas de comportamento, foram encontradas correlações positivas e significativas entre a escala global e as duas subescalas desse construto. Além disso, as subescalas de problemas internalizantes e externalizantes também apresentaram correlação positiva e significativa entre si. Nota-se, portanto, que as subescalas de problemas internalizantes e externalizantes possuem uma alta correlação com a escala global de problemas de comportamento, atestando a consistência dessa dimensão do instrumento e corroborando os dados obtidos com a escala original (Gresham & Elliott, 1990).

No presente estudo, foram verificadas ainda as correlações entre as escalas globais de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica e de suas respectivas subescalas entre si, segundo a avaliação do professor. Quanto às escalas globais, foram encontradas correlações negativas e significativas entre as

escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento e de competência acadêmica e problemas de comportamento. Por outro lado, a escala global de habilidades sociais se correlacionou significativamente à escala de competência acadêmica.

Considerando as intercorrelações entre as subescalas de habilidades sociais e de problemas de comportamento, a subescala de Responsabilidade/Cooperação apresentou correlação negativa e significativa com as subescalas de Problemas Externalizantes e Internalizantes; a subescala de Asserção apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes; a subescala de Autocontrole apresentou correlação negativa com as subescalas de Problemas Externalizantes e Internalizantes; a subescala de Autodefesa apresentou correlação positiva e significativa com a subescala de Problemas Externalizantes; e a subescala de Cooperação com Pares apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes. Apenas as subescalas de Responsabilidade/Cooperação e Autocontrole apresentaram correlações significativas negativas com a escala global de Problemas de Comportamento e positivas com a escala global de Competência Acadêmica. Ainda, os escores globais de Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes apresentaram correlação negativa significativa com a escala global de Competência Acadêmica.

Esses resultados estão de acordo com os obtidos no instrumento original (Gresham & Elliott, 1990) e também corroboram as relações encontradas na literatura entre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (Baraldi & Silvaes, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005a; Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006). No geral, pode-se dizer que a versão brasileira do instrumento de avaliação por

professores se mostrou um instrumento com consistência interna satisfatória para avaliar o repertório social e acadêmico de crianças com deficiência mental. Os resultados do presente estudo demonstraram uma evidência adicional de consistência interna da versão brasileira do SSRS-BR e atestaram a viabilidade de sua aplicação junto à população de crianças com deficiência mental.

Validade Convergente

A validade convergente do SSRS-BR na amostra de crianças com deficiência mental foi avaliada por meio da correlação entre as subescalas e escalas globais comuns existentes nos questionários de avaliação pelos estudantes e de avaliação por professores. Foi encontrado que tanto na escala global de habilidades sociais, quanto nas subescalas de Responsabilidade, Assertividade e Autocontrole, não houve correlação significativa entre os dois tipos de avaliadores. Deve-se ressaltar que, apesar de as subescalas comuns de auto-avaliação e avaliação pelo professor medirem as mesmas dimensões do construto (Responsabilidade, Assertividade e Autocontrole), alguns itens não são equivalentes nas duas versões do instrumento, o que pode contribuir para a falta de correspondência entre as duas avaliações.

No estudo de validação da versão original do SSRS-BR (Gresham & Elliott, 1990), foram encontradas correlações significativas entre as escalas e subescalas comuns de avaliação por estudantes e professores. No entanto, ainda que significativas, as correlações encontradas foram baixas, com média de $r=0,20$. Além disso, deve-se destacar que a amostra de validação do instrumento original era composta por crianças com e sem indicativos de necessidades educacionais especiais, o que pode ter

contribuído para uma correlação significativa entre a avaliação de crianças e professores.

No presente estudo, em todas as escalas e subescalas comuns de avaliação, os estudantes apresentaram uma tendência sistemática de se auto-avaliarem de maneira pior em relação à avaliação dos professores. Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2006) apontam que a falta de correlação entre a auto-avaliação da criança e a avaliação de adultos pode refletir a existência de falhas de ajustamento social da criança ao seu ambiente, assim como déficits na habilidade de automonitoria, considerada indispensável para o aprimoramento da competência social. Pode-se supor, ainda, que a habilidade de automonitoria seja ainda mais deficitária no caso de crianças com deficiência mental, levando-se em conta suas desvantagens sociais e cognitivas. O déficit na habilidade de auto-monitoria, portanto, pode em parte explicar a tendência das crianças com deficiência mental se auto-avaliarem de maneira mais negativa que os seus professores.

A ausência de correlação significativa entre a avaliação da criança com deficiência mental e a avaliação do professor sobre o seu repertório de habilidades sociais aponta para uma limitação na utilização do questionário de auto-avaliação do SSRS-BR como instrumento único de avaliação no caso dessas crianças. Esse resultado evidencia a necessidade da utilização de uma metodologia multimodal de avaliação, principalmente em crianças que apresentam comprometimentos nas habilidades acadêmicas. A utilização simultânea dos instrumentos de auto-avaliação e de avaliação por professores ou pais é uma vantagem do SSRS-BR que não deve ser negligenciada na avaliação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Validade de Critério

As escalas de auto-avaliação e avaliação por professores da versão brasileira do SSRS-BR demonstraram possuir propriedade psicométrica satisfatória de validade de critério, uma vez que foram capazes de diferenciar dois grupos distintos nos construtos medidos pelos instrumentos (Pasquali, 2001).

Na versão para auto-avaliação, foi observado que, na escala global e em cinco das subescalas (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole e Expressão de sentimento positivo), o instrumento foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que o último apresentou escores mais elevados de habilidades sociais. Apenas na subescala de Civilidade, o instrumento não discriminou diferenças significativas entre os dois grupos.

Na versão original do instrumento (Gresham & Elliott, 1990), uma análise semelhante foi realizada visando verificar a propriedade do instrumento de diferenciar três grupos de crianças: sem deficiência, com dificuldade de aprendizagem e com outros tipos de deficiência (deficiência mental, problemas de comportamento e outras). Essa análise indicou que, para o instrumento de auto-avaliação, na escala global de habilidades sociais, o grupo de crianças sem deficiência obteve escores maiores do que os grupos de crianças com dificuldade de aprendizagem e com outros tipos de deficiência, incluindo deficiência mental. Das quatro subescalas do instrumento original, em apenas uma (Cooperação) as crianças sem deficiência se auto-avaliaram com escores significativamente superiores aos das crianças com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental. Nas outras três subescalas (Assertão, Autocontrole e Empatia), não houve diferenças significativas entre esses dois grupos.

Podemos notar que na versão brasileira do SSRS-BR, as crianças com e sem deficiência mental se diferenciaram mais na auto-avaliação do que as crianças do estudo

americano (Gresham & Elliott, 1990). Na versão brasileira, apenas na subescala de Civilidade, que pode ser considerada uma classe de habilidade social mais básica e culturalmente padronizada (Del Prette & Del Prette, 2005a), os grupos não se diferenciaram.

Foi demonstrado em estudos anteriores (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve & Snell, 2002; Gresham & MacMillan 1997; Bramlett, Smith & Edmonds 1994; Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992; Gresham, MacMillan & Bocian 1996; Rosin-Pínola, 2006; Pereira, 2007) que, teórica e empiricamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental apresentam diferenças significativas no seu repertório de habilidades sociais, com desvantagem para o segundo grupo. Desse modo, tendo em vista que o instrumento de auto-avaliação brasileiro foi capaz de discriminar esses dois grupos, pode-se afirmar que ele possui a propriedade psicométrica de validade de critério e que essa propriedade pode ser considerada superior à do instrumento original.

A versão de avaliação pelos professores, por sua vez, foi capaz de discriminar significativamente grupos com e sem deficiência na escala global e nas subescalas de Autocontrole e Autodefesa. Em todos os casos em que houve uma diferença significativa, as crianças sem deficiência obtiveram maiores escores de habilidades sociais. Nas subescalas de Responsabilidade/Cooperação, Asserção e Cooperação com Pares, o instrumento para professores não diferenciou significativamente os dois grupos de participantes.

Esses resultados corroboram parcialmente os resultados do estudo americano, em que houve diferenças significativas entre crianças sem deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental, na

escala global de habilidades sociais e em todas as suas subescalas (Gresham & Elliott, 1990).

No caso da avaliação de habilidades sociais por professores, a versão brasileira do instrumento foi capaz de diferenciar os grupos de crianças com e sem deficiência mental em um menor número de itens/subescalas do que o instrumento original. Levanta-se a hipótese de que as professoras da escola especial que avaliaram os seus alunos possuem, possivelmente, critérios de ajustamento social menos exigentes do que os das professoras de crianças sem deficiência, uma vez que estão habituadas a lidarem diariamente com uma população que apresenta limitações em seu repertório social. Nesse sentido, quando se comparou os resultados dos dois grupos de crianças, em algumas subescalas não houve diferenças entre elas. Essa hipótese é corroborada pelo estudo com crianças deficientes mentais inclusas de Rosin-Pinola (2006).

Com relação à escala de problemas de comportamento, tanto na escala global quanto nas duas subescalas, o instrumento de avaliação por professores foi capaz de discriminar os dois grupos entre si, sendo que o grupo de crianças com deficiência mental apresentou maiores escores de problemas de comportamento em comparação com o grupo sem deficiência. Esses resultados confirmam os dados do instrumento original, que diferenciou, significativamente, os grupos de crianças sem deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental, na escala global de problemas de comportamento e em suas três subescalas (Problemas Internalizantes, Problemas Externalizantes e Hiperatividade) (Gresham & Elliott, 1990). No estudo americano, o grupo de crianças com deficiência também apresentou maiores escores de problemas de comportamento, segundo a avaliação do professor.

Além disso, o resultado do presente estudo também corrobora a hipótese, comprovada em outras pesquisas, de que as crianças com deficiência mental apresentam maior frequência de problemas de comportamento, em comparação com outros grupos de crianças (Bramlett, Smith & Edmonds, 1994; Rosin-Pínola, 2006; Pereira, 2007). A capacidade da versão brasileira da escala de problemas de comportamento de discriminar grupos que são empiricamente diferentes comprova a sua propriedade psicométrica de validade de critério.

No que se refere à escala de competência acadêmica, pode-se observar que o instrumento de avaliação pelos professores demonstrou a capacidade de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que esse último grupo apresentou um escore global de competência acadêmica mais elevado. Esse resultado também está de acordo com o instrumento original, em que foram encontradas diferenças significativas entre crianças com e sem deficiência quanto à sua competência acadêmica (Gresham & Elliott, 1990). Assim como no presente estudo, as crianças com deficiência obtiveram escores mais baixos de competência acadêmica, em comparação com as crianças sem deficiência.

Os resultados do presente estudo também estão de acordo com os dados de pesquisas que sugerem que as crianças com deficiência mental possuem uma competência acadêmica menor em comparação com as crianças sem deficiência (Rosin-Pínola, 2006; Bramlett, Smith & Edmonds, 1994; Gresham, MacMillan & Bocian, 1996). Nesse caso, cabe lembrar que a professora comparou cada criança com seus pares também deficientes, mas tendeu a situar uma reduzida quantidade no extremo superior da distribuição de escores, conforme Figura 8. Portanto, a escala de competência acadêmica também demonstrou a capacidade de diferenciar, de forma

significativa, dois grupos empiricamente diferentes de crianças, evidenciando a sua propriedade psicométrica de validade de critério.

Pode-se notar que, em todas as escalas globais e na maioria das subescalas, os instrumentos de auto-avaliação e de avaliação por professores da versão brasileira do SSRS-BR foram sensíveis para diferenciar crianças com e sem deficiência mental em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Deve-se ressaltar que as diferenças encontradas estão na mesma direção daquelas apontadas por estudos encontrados na literatura, o que confere validade à medida utilizada no presente estudo.

Padrões Normativos

Os resultados do presente estudo levantaram a necessidade de se criar padrões normativos diferentes para interpretar os escores de crianças com e sem deficiência mental obtidos por meio do SSRS-BR. Foram observadas diferenças quanto aos padrões normativos dos dois grupos de crianças nos instrumentos de auto-avaliação e de avaliação pelo professor.

Os resultados mostraram que os escores de uma criança com deficiência mental têm significado diferente dos escores obtidos por uma criança sem deficiência. Por exemplo, obter um escore global médio de 1,18 no instrumento de auto-avaliação pode significar um repertório baixo de habilidades sociais para uma criança sem deficiência e médio para uma criança com deficiência mental, de acordo com as normas estabelecidas no presente estudo. Os dados relativos aos padrões normativos sugerem que pesquisadores e profissionais levem em conta a presença ou ausência de deficiência mental para se interpretar os resultados obtidos pela criança no SSRS-BR.

A normatização do instrumento de avaliação pelo professor também mostrou diferenças na interpretação dos escores de crianças com e sem deficiência. Essas diferenças devem ser consideradas ao se avaliar com o SSRS-BR crianças com diferentes características desenvolvimentais.

Os padrões normativos estabelecidos no presente estudo permitem situar a posição que uma criança deficiente ocupa em relação a outras de seu grupo, nos construtos medidos pelo SSRS-BR, assim como comparar os escores dessa criança com aqueles obtidos pela população sem deficiência. Esses resultados possuem implicações para o Treinamento de Habilidades Sociais com a população de crianças com deficiência mental, realizados em contextos clínicos ou educacionais. Os escores obtidos com o SSRS-BR podem fornecer dados de pré e pós-intervenção, servindo como critério de efetividade da intervenção realizada. Além disso, os padrões normativos para crianças sem deficiência podem servir de parâmetro de “normalidade” para a estruturação dos objetivos de tais programas. Nesse sentido, pode-se pensar que um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com essa população deva, além de ajustar o repertório de habilidades sociais das crianças com deficiência mental ao do seu grupo de pares, aproximar esse repertório ao das crianças que não possuem deficiência. Caso esse objetivo seja atingido, estarão diminuídos os déficits no repertório de habilidades sociais de crianças com deficiência mental, que configuram um de seus principais critérios diagnósticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo deu continuidade ao processo de validação e normatização das escalas do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), que desde 2003 vem sendo objeto de estudo do grupo de pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS⁴), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi possível, por meio da aplicação do SSRS-BR em crianças com deficiência mental e seus professores, estabelecer parâmetros que ampliaram os indicadores de validade para os instrumentos e permitiram estabelecer padrões normativos de interpretação próprios para essas crianças.

Tanto o instrumento de auto-avaliação, quanto o de avaliação pelo professor, apresentaram propriedades psicométricas satisfatórias em termos de consistência interna, validade de critério e validade discriminante na amostra de deficientes mentais. Somente a propriedade de validade convergente entre os dois instrumentos testados não apresentou índices aceitáveis de correlação, limitando, portanto, a utilização isolada do questionário de auto-avaliação como único indicador do repertório de habilidades sociais de crianças com deficiência mental e levantando questões adicionais de cuidado no uso e comparação de resultados de diferentes informantes. Se os pais das crianças também tivessem avaliado o repertório de habilidades sociais de seus filhos, provavelmente outras questões poderiam ser levantadas.

Esse estudo permite disponibilizar as escalas do SSRS-BR para a utilização em futuras pesquisas, processos de avaliação e programas de intervenção na área do Treinamento das Habilidades Sociais, em crianças com deficiência mental. Permite, ainda, a utilização de suas normas de interpretação para a verificação da efetividade de

⁴ <http://www.rihs.ufscar.br>

intervenções psicológicas, individuais ou em grupo, por meio de métodos que avaliam a confiabilidade das mudanças e sua significância clínica (Del Prette & Del Prette, s.d.). Nesse sentido, torna-se possível verificar em que medida uma intervenção psicológica foi efetiva para voltar a situar o indivíduo dentro dos padrões normativos de funcionalidade e “normalidade” da população à qual ele pertence ou em relação à população da qual essas normas foram extraídas.

Deve-se ressaltar, porém, que o estudo aqui relatado não esgota todas as possibilidades de testagem psicométrica passíveis de serem aplicadas ao SSRS-BR. Além da importância de estudos futuros com amostras mais abrangentes, pode-se defender a investigação de propriedades ainda não testadas das três versões do SSRS-BR, por exemplo, a estabilidade temporal das medidas obtidas com a população de deficientes mentais, a validade convergente incluindo os pais e outras medidas de confiabilidade não exploradas neste estudo. Adicionalmente, pode-se indicar como relevante a investigação dos fatores associados ao repertório de habilidades sociais de crianças com diferentes características desenvolvimentais, por meio de técnicas como a Modelagem de Equações Estruturais. Devem ser incentivados, ainda, esforços no sentido de estabelecer parâmetros de normatização para diferentes grupos de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou outros diagnósticos psicológicos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M.A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 16, 33-48.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4ª ed.). Washington: APA.
- Arándiga, A.V. & Tortosa, C.V. (1996). *Las habilidades sociales em la escuela: Una propuesta curricular*. Madri: Editorial EOS.
- Arón, A.M. & Milicic, M. (1994). *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Workshopsy.
- Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A & Magalhães, T. (s.d.). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. Artigo encaminhado para publicação.
- Bandeira, M., Quaglia, M.A.C., Bachetti, L.S., Ferreira, T.L. & Souza, G.G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, *locus* de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 111-121.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Magalhães, T., 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., Pires, L.G., Prette, Z.A.P. & Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação*, 10 (1), 53-62.

- 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 (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235- 258). Campinas: Alínea.
- Batista, M.W. & Emuno, S.R.F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia, 9 (1)*, 101-111.
- Bolsoni-Silva, A.T., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, G., Montanher, A.R.P., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em: Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bramlett, R.K, Smith, B.L., Edmonds J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the Social Skills Rating System. *Psychology in the Schools, 31 (1)*, 13-19.
- Buck, J. N. (2003). *HTP: Manual e guia de interpretação*. São Paulo: Vetor.
- Bussab, V.S. (1999). Da criança ao adulto: O que faz do ser humano o que ele é? Em A.M.Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 5ª ed. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Campos, B.P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 123-134.

- Conselho Federal de Psicologia (s.d.). *Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos*. Recuperado em 28 de Janeiro, 2008, do <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. Em: Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 143-159). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (s.d.). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em Psicologia. Artigo encaminhado para publicação.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 205-215.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 61-73.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 167- 206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005b). *Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças (SMHSC- Del Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em: Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Demaray, M.K., Ruffalo, S.L., Carlson, J., Busse, R., Olson, A.E., McManus, S.M. & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24 (4), 648-671.
- Diperna, J.C. & Volpe, R.J. (2005). Self-report on the Social Skills Rating System: Analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychol Schs*, 42, 345-354.
- Fagan, J. & Fantuzzo, J.W. (1999). Multirater congruence on the Social Skills Rating System: Mother, father and teacher assessments of urban head start children's social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (2), 229-242.
- Fantuzzo, J., Manz, P.H. & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36 (2), 199-214.
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-11.
- Figueiredo, V. L. M. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - adaptação brasileira da 3ª edição*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Macmillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.
- Gresham, F.M., Macmillan, D.L. & Bocian, K.M. (1996). Learning disabilities, low achievement and mild mental retardation: More alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 579-581.
- Heward, W.L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. (7^a ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jurado, M., Cumba-Avilés, E., Collazo, L.C. & Matos, M. (2006). Reliability and validity of Spanish version of the Social Skills Rating System- Teacher form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (3), 195-209.
- Kelly, J.A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para intervenciones*. 7^a ed. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kleijn, M.V.L.B. (2001). *Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Koning, C. & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger Syndrome. *Autism*, 5 (1), 23-36.

- Lemos, M.S. & Meneses, H.I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274.
- Lorge, I, Blum, L.H. & Burgemeister, B.B. (1993). *Escala de Maturidade Mental Colúmbia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. & Snell, M.E. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Lyon, M.A., Albertus, C., Birkinbine, J. & Naibi, J. (1996). A validity study of the Social Skills Rating System-teacher version with disabled and nondisabled preschool children. *Percept Mot Skills, 83* (1), 307-316.
- Magalhães, T., Freitas, L.C., Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2007). Avaliando o repertório de habilidades sociais de uma criança com deficiência auditiva e um grupo de crianças sem deficiência. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João del-Rei.
- Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 61- 81). Campinas: Alínea.
- Matson, J.L., Sevin, J.A. & Box, M.L. (1995). Social skills in children. Em W. O'Donohue & L.Krasner (Orgs.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp.36-53). Nova York: Allyn & Bacon.

- Merrell, K.W. (1999). *Behavioral social and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Earlbaum.
- Merrell, K.W., Merz, J.M., Johnson, E.R. & Ring, E.N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review, 21 (1)*, 125-137.
- Merrell, K.W. & Poppinga, M.R. (1994). Parent-teacher concordance and gender differences in behavioral ratings of social skills and social-emotional problems of primary-age children with disabilities. *Diagnostique, 19 (4)*, 1-14.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. NY: London: Plenum Press.
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47 (1)*, 63-76.
- Pasquali, L. (2001). Padronização dos testes psicológicos: As normas. Em Pasquali, (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Manual* (pp.135-153). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pedersen, J.A., Worrell, F.C. & French, J.L. (2001). Reliability of the Social Skills Rating System with rural Appalachian children from families with low incomes. *Journal of Psychoeducational Assessment, 19 (1)*, 45-53.

- Pereira, M.S. (2007). *Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Rosin-Pínola, A.R. (2006). *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Segrin, C. & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26 (3), 489-514.
- Severson, H.H. & Walker, H.M. (2002). Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. Em K.L.Lane, F.M. Gresham & T.E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 33-53). Boston: Allyn & Bacon.
- Shahim, S. (1999). Correlations between parents' and teachers' ratings of social skills for a group of developmentally disabled children in Iran. *Psychol Rep*, 85 (3), 863-866.
- Shahim, S. (2001). Reliability of the Social Skills Rating System in a group of Iranian children. *Psychol Rep*, 89 (3), 566-570.
- Skinner, B.F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Sorei, S. & Nota, L. (2000). A social skills training for persons with Down's Syndrome. *European Psychologist*, 5 (1), 34-43.

- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. England: John Wiley & Sons.
- Thiemann, K.S. & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34* (4), 425-446.
- Van der Oord, S., Van der Meulen, E.M., Prins, P.J., Oosterlaan, J., Buitelaar, J.K. & Emmelkamp, P.M. (2005). A psychometric evaluation of the Social Skills Rating System in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behav Res Ther, 43* (6), 733-746.
- Walthall, J.C., Konold, T.R. & Pianta, R.C. (2005). Factor structure of the Social Skills Rating System across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23* (3), 201-215.

ANEXOS

Anexo 1- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) – Versão para Estudantes

Habilidades Sociais

Sistema de Avaliação

Formulário para estudantes Ensino Fundamental

Da 3^a à 6^a série
Questionário de Habilidades
Sociais

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Traduzido por Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Primeiro preencha as informações sobre você no Quadro abaixo. Então vá para a página 2.

Informação sobre o(a) estudante

| | |
|---|--|
| <u>Identificação da Criança</u> | DATA: ____/____/____ |
| Nome do(a) aluno(a) _____ | Série _____ |
| Data de nascimento ____/____/____ Dia Mês Ano | Idade: _____ Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino |
| Escola: _____ | Prof.: _____ |
| <u>Informações complementares:</u> | |
| NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (0 ou 1) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P= _____ | |
| CD (Def. Não/Sim, especificar): _____ | |
| CC (Não/Sim, especificar): _____ | |
| OC (Especificar): _____ | |

Este material lista uma porção de coisas que estudantes de sua idade fazem. Por favor, leia cada sentença e pense sobre você. Então decida qual a frequência com você faz cada comportamento da lista.

Se **nunca** apresenta esta conduta, circule o 0.

Se **algumas vezes** apresenta esta conduta, circule o 1.

Se **muito frequentemente** apresenta esta conduta, circule o 2.

Aqui estão dois exemplos:

| | Qual a frequência? | | |
|--|--------------------|---------------|-----------------|
| | Nunca | Algumas Vezes | Muito frequente |
| Eu inicio conversa com os colegas de classe. | 0 | 1 | 2 |
| Eu deixo minha carteira limpa e arrumada. | 0 | 1 | 2 |

Este estudante muito frequentemente inicia conversa com colegas de classe. Este estudante algumas vezes deixa sua carteira limpa e arrumada.

Se você mudar uma resposta, procure apagar completamente a anterior. Por favor, responda todas as questões. Quanto você terminar, espere novas instruções de seu professor.

Se você não souber o que fazer, pode perguntar. Não há respostas certas ou erradas, somente o que você acha da frequência com que faz essas coisas.

Comece a responder quando for indicado.

| SO PARA O APLICADOR Quão frequente? | | | | Habilidades Sociais | Qual a frequência? | | |
|--|---|---|---|---|--------------------|---------------|-----------------|
| | | | | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente |
| C | A | E | A | | | | |
| | | | | 1. Eu faço amigos facilmente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 2. Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 3. Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 4. Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 5. Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 6. Eu digo para os outros quando estou chateado com eles. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 7. Eu discordo de adultos sem briga ou discussão. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 8. Eu deixo minha carteira limpa e arrumada. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 9. Eu participo das atividades esportivas e festas da escola. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 10. Eu faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 11. Eu digo meu nome às pessoas sem esperar que me perguntem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 12. Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a). | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 13. Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 14. Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 15. Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 16. Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos. | 0 | 1 | 2 |
| C | A | E | A | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | |

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

| SÓ PARA O APLICADOR. Quanto frequente? | | | | Habilidades Sociais (cont.) | Qual a frequência? | | |
|--|---|---|---|---|--------------------|---------------|-----------------|
| C | A | E | A | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente |
| | | | | 17. Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 18. Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 19. Eu termino calmamente as brigas com meus pais. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 20. Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 21. Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 22. Eu termino minha atividade em classe no tempo estabelecido. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 23. Consigo puxar conversa com os colegas de classe. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 24. Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 25. Eu sigo as instruções da professora ou professor. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 26. Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 27. Eu peço a amigos para me ajudarem com meus problemas. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 28. Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 29. Eu aceito que as pessoas são diferentes de mim. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 30. Eu uso meu tempo livre de modo apropriado. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 31. Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 32. Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 33. Eu peço a adultos para me ajudarem quando outras crianças tentam me bater ou me empurram. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 34. Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga. | 0 | 1 | 2 |
| C | A | E | A | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | |

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram marcados.

Anexo 2- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) – Versão para Professores

Habilidades Sociais

Formulário para professores
Ensino Fundamental

Sistema de Avaliação

Pré-escola à 6ª série
Questionário de Habilidades Sociais

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott
Traduzido por Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Este questionário está planejado para medir qual a **freqüência** com um(a) aluno(a) apresenta certas habilidades sociais e qual a **importância** dessas habilidades para ser bem sucedido em sua classe. Também são solicitadas avaliações de comportamentos problemáticos. Primeiro, preencha as informações que seguem sobre você e sua criança.

Informação sobre o(a) aluno

Identificação da Criança

Nome do(a) aluno(a) _____ Série _____

Data de nascimento ____/____/____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino
Dia Mês Ano

Escola: _____

Informações complementares:

NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (0 ou 1) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____

CD (Def. Não/Sim, especificar): _____

CC (Não/Sim, especificar): _____

OC (Especificar): _____

Informação sobre o(a) Professor(a)

Nome do(a) Professor(a) _____

Escola: _____

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

Você ensina em que tipo de classe?

- Ensino Regular Sala de recurso Educação Especial
 Outra (especifique) _____

Há quanto tempo exerce a profissão de magistério:

- 0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos
 11 a 15 anos 15 a 20 anos 21 ou mais anos

Formação mais elevada: Segundo grau Terceiro grau

Curso de segundo grau _____ Ano de conclusão _____

Curso de terceiro grau _____

Concluído no ano: _____ Em andamento

➤ O aluno apresenta **dificuldade de aprendizagem**?

() Nem um pouco () Um pouco () Muita

➤ O aluno apresenta **problemas de comportamento**?

() Nem um pouco () Um pouco () Muito

Agora, leia cada um dos itens da página 2 e 3 (1 a 48) e pense sobre o comportamento deste(a) aluno(a) durante o último ou os dois últimos meses. Indique **qual a frequência** com este(a) aluno(a) apresenta o comportamento descrito.

Se o estudante **nunca** apresenta esta conduta, circule o 0.

Se o estudante **algumas vezes** apresenta esta conduta, circule o 1.

Se o estudante **muito freqüentemente** apresenta esta conduta, circule o 2.

Para os itens 1 a 30, você deve também avaliar **qual a importância** de cada um desses comportamentos para o funcionamento bem sucedido do estudante em sua sala de aula.

Se **não é importante** para o sucesso em sua classe, circule o 0.

Se **é importante** para o sucesso em sua classe, circule o 1.

Se **é indispensável** para o sucesso em sua classe, circule o 2.

Aqui estão dois exemplos:

| | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|---|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| | Nunca | Algumas Vezes | Muito Freqüente | Não importante | Importante | Indispensável |
| Demonstra empatia para com os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Faz-lhe perguntas quando está inseguro sobre como fazer a tarefa de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |

Este estudante muito freqüentemente demonstra empatia para com os colegas de classe. Além disso, algumas vezes faz perguntas quando está inseguro da tarefa. Esta professora acha que demonstrar empatia é importante para o funcionamento bem sucedido em sua classe e que fazer perguntas é indispensável para esse funcionamento bem sucedido.

Por favor, não deixe nenhum item sem responder. Em alguns casos você pode não ter observado o(a) aluno(a) naquele comportamento em particular. Faça então uma estimativa do grau em que você acha este(a) aluno(a) provavelmente apresentaria aquele comportamento.

| SÓ PARA APLICADOR | | | Habilidades Sociais | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|-------------------|---|----|--|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| Frequência? | | | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Freqüente | Não importante | Importante | Indispensável |
| C | A | A' | | | | | | | |
| | | | 1. Controla irritação em situações de conflito com colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 2. Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 3. Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 4. É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 5. Reage de forma apropriada à pressão dos colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 6. Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 7. Convida outros para juntar-se em atividades. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 8. Usa o tempo livre de maneira aceitável. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 9. Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 10. Faz amigos facilmente. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 11. Responde apropriadamente a gozações dos colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 12. Controla irritação em situações conflituosas com adultos.. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 13. Mostra interesse em uma variedade de coisas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 14. Consegue "puxar conversa" com os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 15. Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 16. Faz corretamente as tarefas escolares. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| C | A | A' | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | | |

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

| SÓ PARA APLICADOR Frequência | | | Habilidades Sociais | Qual a frequência? | | | Qual a importância? | | |
|---------------------------------|---|----|---|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|------------|---------------|
| C | A | A' | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente | Não importante | Importante | Indispensável |
| | | | 17. Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 18. Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 19. Elogia os colegas. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 20. Segue suas instruções. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 21. Guarda o material ou objetos escolares. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 22. Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 23. Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 24. Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 25. Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 26. Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 27. Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a). | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 28. Presta atenção às suas instruções. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 29. Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| | | | 30. Se dá bem com as pessoas que são diferentes. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| C | A | A' | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | | |

| SÓ PARA APLICADOR Quão frequente? | | | Comportamentos problemáticos | Qual a frequência? | | |
|--------------------------------------|---|---|--|--------------------|---------------|-----------------|
| E | I | H | | Nunca | Algumas Vezes | Muito Frequente |
| | | | 31. Briga com os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 32. Tem baixa auto-estima. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 33. Ameaça ou intimida os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 34. Parece solitário. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 35. Desconcentra-se facilmente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 36. Interrompe a conversa dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 37. Perturba as atividades em andamento. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 38. Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 39. Fica facilmente ruborizada (envergonhada). | 0 | 1 | 2 |
| | | | 40. Não ouve o que os outros dizem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 41. Discute com os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 42. Retruca quando os adultos lhe corrigem. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 43. Fica com raiva facilmente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 44. Tem ataques de birra. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 45. Gosta de ficar sozinho | 0 | 1 | 2 |
| | | | 46. Mostra-se triste ou deprimido | 0 | 1 | 2 |
| | | | 47. Age impulsivamente. | 0 | 1 | 2 |
| | | | 48. Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente | 0 | 1 | 2 |
| E | H | I | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | |

Não marque
importância
para os itens 31
a 48

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

Competência acadêmica

Os próximos nove itens requerem seu julgamento sobre a aprendizagem e o desempenho acadêmico deste(a) aluno(a) de acordo com o que você tem observado em sua classe. Compare este(a) aluno(a) com os demais estudantes da classe.

Avalie todos os itens usando uma escala de 1 a 5. Circule o número que melhor representa seu julgamento. O número 1 indica o desempenho mais baixo ou menos favorável, situando o aluno entre os 10% piores da classe. O número 5 indica o desempenho mais alto ou mais favorável, situando o aluno entre os 10% melhores da classe.

| SÓ PARA O APLICADOR | | Entre os 10% piores | Entre os 20% piores | Entre os 40% médios | Entre os 20% bons | Entre os 10% ótimos |
|---------------------|---|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| | 49. Comparado com outras crianças de minha classe, o desempenho acadêmico geral desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 50. Em leitura , como esta criança se situa em relação às demais? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 51. Em matemática , como esta criança se situa em relação às demais? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 52. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de leitura desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 53. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de matemática desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 54. A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 55. O estímulo dos pais para o êxito acadêmico desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 56. Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 56. Comparada com outras crianças de minha sala, o comportamento geral desta criança em classe está: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| CA | SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS | | | | | |

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

PARA USO SOMENTE DO APLICADOR

| RESUMO | | | | | |
|--|------------------------|--|------------------------|--|----------------------|
| HABILIDADES SOCIAIS | | PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO | | COMPETÊNCIA ACADÊMICA | |
| FREQUÊNCIA TOTAL | NÍVEL DO COMPORTAMENTO | FREQUÊNCIA TOTAL | NÍVEL DO COMPORTAMENTO | AValiação TOTAL | NÍVEL DE COMPETÊNCIA |
| (somas de p.2) | (Ver Anexo A) | (somas de p. 4) | (Ver Anexo A) | (somas de p. 4) | (Ver Anexo A) |
| | Baixo Médio Alto | | Baixo Médio Alto | | Baixo Médio Acima |
| C + = | | E | | Total CA | |
| A + = | | I | | | |
| A + = | | H | | | |
| Total (C+A+A) | | Total (E+I+H) | | | |
| (Ver Anexo B) | | (Ver Anexo B) | | (Ver Anexo B) | |
| Escore Padrão | Posição Percentil | Escore Padrão | Posição Percentil | Escore Padrão | Posição Percentil |
| (Ver Anexo E) | | (Ver Anexo E) | | (Ver Anexo E) | |
| Nível de Confiança | | Nível de Confiança | | Nível de Confiança | |
| EFM | 68% 95% | EFM | 68% 95% | EFM | 68% 95% |
| Intervalo de Confiança (escores padrões) | até | Intervalo de Confiança (escores padrões) | até | Intervalo de Confiança (escores padrões) | até |

Normas usadas: Deficiente Não deficiente

Nota: Para obter uma análise detalhada dos pontos fortes e fracos das habilidades sociais deste estudante, preencha o Registro de Avaliação-Intervenção.

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

Anexo 3- Questionário Critério Brasil



Critério de Classificação Econômica Brasil

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

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

| | Quantidade de itens | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|--------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Televisão em cores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Rádio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Banheiro | 0 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Automóvel | 0 | 4 | 7 | 9 | 9 |
| Empregada mensalista | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Máquina de lavar | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Videocassete e/ou DVD | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geladeira | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex) | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Grau de Instrução do chefe de família

| | | |
|---|--|---|
| Analfabeto / Primário incompleto | Analfabeto / Até 3ª. Série Fundamental | 0 |
| Primário completo / Ginásial incompleto | Até 4ª. Série Fundamental | 1 |
| Ginásial completo / Colegial incompleto | Fundamental completo | 2 |
| Colegial completo / Superior incompleto | Médio completo | 4 |
| Superior completo | Superior completo | 8 |

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

| Classe | PONTOS | TOTAL BRASIL (%) |
|--------|---------|------------------|
| A1 | 42 - 46 | 0,9% |
| A2 | 35 - 41 | 4,1% |
| B1 | 29 - 34 | 8,9% |
| B2 | 23 - 28 | 15,7% |
| C1 | 18 - 22 | 20,7% |
| C2 | 14 - 17 | 21,8% |
| D | 8 - 13 | 25,4% |
| E | 0 - 7 | 2,6% |

Anexo 4- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar



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

CAAE 0100.0.135.000-06

Título do Projeto: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para crianças com deficiência mental: Padrões normativos e validação preliminar

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Lucas Cordeiro Freitas, Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette (orientadora)

Parecer Nº 309/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

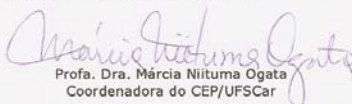
2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: Os pesquisadores atenderam às pendências, mas recomenda-se que explicitem melhor a metodologia aos sujeitos no TCLE (3 questionários).

3. Conclusão:

Projeto aprovado com recomendação

São Carlos, 17 de novembro de 2006.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo 5- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais do(a) aluno(a) _____

Prezados senhores pais,

A nossa Instituição aceitou participar de um projeto coordenado pelo pesquisador Lucas Cordeiro Freitas, vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Este projeto tem o objetivo de investigar as habilidades de interações sociais de crianças com deficiência mental, em idade escolar (primeira a quarta séries), e possibilitar assim o desenvolvimento de planos de ação terapêuticos e educacionais para essas crianças.

Consideramos esse projeto importante porque algumas pesquisas têm mostrado que as crianças com deficiência mental podem apresentar dificuldades de relacionamento, problemas de aprendizagem, de comportamento e problemas emocionais que tanto afligem os pais e os professores e que se refletem negativamente no funcionamento psicológico dessas crianças.

Será garantido que os resultados desse projeto serão divulgados em forma de médias de grupos amplos, garantindo-se, assim, o total sigilo e anonimato de todos os participantes. Mesmo na escola, os resultados serão tratados em grupos sem identificar individualmente as crianças. A qualquer momento você pode desistir de permitir a participação de seu filho e retirar seu consentimento.

As crianças participarão de sessões de avaliação individuais com o pesquisador e serão avaliadas também por seu professor, por meio de questionários. As avaliações feitas durante a pesquisa oferecem riscos mínimos de desconforto e ansiedade às crianças, porém nenhum dano físico, moral ou psicológico permanente está previsto. Por outro lado, participando da pesquisa, a criança poderá conhecer melhor a forma com que se relaciona com os outros na escola e na família.

Os pesquisadores estão, portanto, solicitando sua colaboração, permitindo que seu(sua) filho(a) participe do projeto. Este Termo de Consentimento será feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em seu poder e outra com o pesquisador responsável.

Para autorizar a participação do seu filho, respondam o item abaixo e devolvam este folheto à escola até o dia ____/____/____.

Se precisarem de maiores informações, podem se comunicar diretamente com o pesquisador responsável pelo telefone (16) 3306-9796 ou no seguinte endereço: Rua Argentina, 461, apto. 38, Bairro Nova Estância, São Carlos - SP.

Atenciosamente,

Nome do(a) Diretor(a) da Escola

() Autorizo a participação de meu(minha) filho(a)

() Não autorizo a participação de meu(minha) filho(a)

NOME DE UM DOS PAIS OU RESPONSÁVEL POR EXTENSO

ASSINATURA

Anexo 6 – Padrões Normativos do SSRS-BR para Crianças sem Deficiência Mental

Tabela 13. *Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de auto-avaliação de crianças sem deficiência mental.*

| Nível de Habilidades Sociais | Posto Percentil | Escore Global | F1- Resposta bilidade | F2- Empatia | F3- Assertividade | F4- Autocontrole | F5- Civilidade | F6- Expressão Sentimento Positivo |
|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------|-------------|-------------------|------------------|----------------|-----------------------------------|
| Alto | 99 | 1,8148 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 |
| | 98 | 1,8148 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 |
| | 95 | 1,7778 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 |
| | 90 | 1,7037 | 2,0000 | 1,7500 | 1,8571 | 2,0000 | 1,5000 | 2,0000 |
| | 84 | 1,6667 | 2,0000 | 1,7500 | 1,7143 | 2,0000 | 1,3333 | 2,0000 |
| Médio | 80 | 1,6296 | 2,0000 | 1,7500 | 1,7143 | 1,7500 | 1,3333 | 2,0000 |
| | 70 | 1,5926 | 1,8571 | 1,5000 | 1,5714 | 1,7500 | 1,3333 | 2,0000 |
| | 60 | 1,5185 | 1,8571 | 1,5000 | 1,5714 | 1,7500 | 1,1667 | 1,7500 |
| | 50 | 1,4444 | 1,7143 | 1,5000 | 1,4286 | 1,5000 | 1,1667 | 1,7500 |
| | 40 | 1,3704 | 1,7143 | 1,2500 | 1,2857 | 1,5000 | 1,0000 | 1,7500 |
| | 30 | 1,3333 | 1,5714 | 1,2500 | 1,1429 | 1,2500 | ,8333 | 1,5000 |
| | 20 | 1,2222 | 1,4286 | 1,0000 | 1,0000 | 1,2500 | ,8333 | 1,5000 |
| Baixo | 16 | 1,1852 | 1,4286 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 | ,8333 | 1,2500 |
| | 10 | 1,1481 | 1,2857 | ,7500 | ,8571 | 1,0000 | ,6667 | 1,2500 |
| | 5 | 1,0370 | 1,1429 | ,5000 | ,7143 | ,7500 | ,5000 | 1,0000 |
| | 2 | ,8519 | 1,0000 | ,5000 | ,5714 | ,5000 | ,3333 | ,5800 |
| | 1 | ,7778 | ,7371 | ,2500 | ,4286 | ,5000 | ,3333 | ,5000 |

Tabela 14. *Níveis de Habilidades Sociais em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças sem deficiência mental.*

| Nível de Habilidades Sociais | Posto Percentil | Escore Global HS Professor | F1- Resposta/Cooperação | F2- Asserção | F3- Autocon-trole | F4- Autodefe-sa | F5- Coopera-ção com Pares |
|------------------------------|-----------------|----------------------------|-------------------------|--------------|-------------------|-----------------|---------------------------|
| Alto | 99 | 1,9680 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 |
| | 98 | 1,9360 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 |
| | 95 | 1,8667 | 2,0000 | 1,8889 | 2,0000 | 2,0000 | 2,0000 |
| | 90 | 1,8000 | 2,0000 | 1,8889 | 2,0000 | 2,0000 | 1,7500 |
| | 84 | 1,7333 | 1,9333 | 1,7778 | 1,8889 | 1,6667 | 1,7500 |
| Médio | 80 | 1,7000 | 1,8667 | 1,6667 | 1,7778 | 1,6667 | 1,7500 |
| | 70 | 1,6000 | 1,8000 | 1,5556 | 1,6667 | 1,3333 | 1,5000 |
| | 60 | 1,5333 | 1,6667 | 1,4444 | 1,5111 | 1,3333 | 1,2500 |
| | 50 | 1,4000 | 1,6000 | 1,2222 | 1,3333 | 1,0000 | 1,2500 |
| | 40 | 1,2667 | 1,4000 | 1,1111 | 1,2222 | 1,0000 | 1,0000 |
| | 30 | 1,1667 | 1,2667 | 1,0000 | 1,1111 | 1,0000 | 1,0000 |
| | 20 | 1,0000 | 1,0667 | ,8889 | 1,0000 | ,6667 | ,7500 |
| Baixo | 16 | ,9333 | ,9573 | ,7778 | 1,0000 | ,6667 | ,7500 |
| | 10 | ,8000 | ,8000 | ,5556 | ,8889 | ,3333 | ,5000 |
| | 5 | ,6000 | ,6000 | ,3333 | ,6667 | ,0000 | ,2500 |
| | 2 | ,5000 | ,4613 | ,2222 | ,4356 | ,0000 | ,0000 |
| | 1 | ,3987 | ,4000 | ,0000 | ,1111 | ,0000 | ,0000 |

Tabela 15. *Níveis de Problemas de Comportamento em função dos postos percentis, obtidos para a escala global e subescalas de avaliação dos professores de crianças sem deficiência mental.*

| Nível de Problemas de Comportamento | Posto Percentil | Escore Global Professor | F1- Externalizantes | F2- Internalizantes |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------------|---------------------|---------------------|
| Alto | 99 | 1,6111 | 1,9231 | 1,5000 |
| | 98 | 1,5044 | 1,7692 | 1,3333 |
| | 95 | 1,2222 | 1,5385 | 1,1667 |
| | 90 | 1,0000 | 1,0769 | 1,0000 |
| | 84 | ,7778 | ,9231 | ,8333 |
| Médio | 80 | ,7222 | ,8462 | ,8333 |
| | 70 | ,5556 | ,6154 | ,6667 |
| | 60 | ,4444 | ,4615 | ,5000 |
| | 50 | ,3333 | ,3077 | ,3333 |
| | 40 | ,2778 | ,2308 | ,2333 |
| | 30 | ,1667 | ,1538 | ,1667 |
| | 20 | ,1111 | 7,692E-02 | ,0000 |
| Baixo | 16 | 5,556E-02 | 7,692E-02 | ,0000 |
| | 10 | 5,556E-02 | ,0000 | ,0000 |
| | 5 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |
| | 2 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |
| | 1 | ,0000 | ,0000 | ,0000 |

Tabela 16. *Níveis de Competência Acadêmica em função dos postos percentis, obtidos para a escala global de avaliação dos professores de crianças sem deficiência mental.*

| Nível de Competência Acadêmica | Posto Percentil | Escore Global CA Professor |
|--------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Alto | 99 | 5,0000 |
| | 98 | 5,0000 |
| | 95 | 5,0000 |
| | 90 | 5,0000 |
| | 84 | 5,0000 |
| Médio | 80 | 5,0000 |
| | 70 | 4,6667 |
| | 60 | 4,0667 |
| | 50 | 3,8889 |
| | 40 | 3,1556 |
| | 30 | 3,0000 |
| | 20 | 2,4667 |
| Baixo | 16 | 2,2222 |
| | 10 | 1,9556 |
| | 5 | 1,4444 |
| | 2 | 1,1111 |
| | 1 | 1,0000 |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)